

PARTE III

CAPÍTULO 6

“APROXIMACIONES AL ENTORNO ESCOLAR”

6.1.- La vinculación entre lo general, lo particular y lo específico.

En este estudio se considera que lo general es el contexto social, lo particular corresponde a la Institución escolar, proplamente a la vida cotidiana escolar y lo específico se refiere a la comunicación dentro del aula universitaria. Para la percepción individual lo social es lo alejado, lo distante y lo particular es lo que está relativamente cerca, es decir, lo que puede percibir físicamente y a lo que puede aproximarse, lo específico es lo inmediato, lo que está en el aquí y ahora. Desde la perspectiva de la comunicación lo general es la comunicación mediática lo particular es la comunicación enmarcada en el entorno institucional y lo específico es lo interpersonal directo, cara a cara. Lo general, lo particular y lo específico son proplamente, categorías de análisis útiles para pensar al ser humano en estos tres niveles (macro, meso y micro) o dimensiones básicas de la realidad objetiva.

A lo largo de los argumentos expuestos en la segunda parte de este estudio se han abordado estos niveles explícita e implícitamente vinculándolos de la siguiente manera: se hizo un acercamiento al contexto social e histórico de la comunicación, donde el nivel de análisis se ubicó en la dimensión macro planteado y pensado como el contexto histórico y social del objeto de estudio abordado. Luego se caracterizó al sujeto actual como resultado y síntesis del entorno mediático. Ahí el sujeto se convirtió propiamente en el enlace entre lo macro y lo micro, el cual, en sí mismo, es expresión, síntesis y/o reflejo, a la vez que productor y reproductor de lo social. Posteriormente se destacaron las nuevas prácticas y formas de vinculación del sujeto con su entorno social y cotidiano, aproximándonos a algunos de los efectos de su entorno social en su subjetividad.

En esta parte nos dirigiremos hacia la búsqueda de una mejor comprensión e interpretación de un contexto intermedio, el de la Institución escolar que tradicionalmente ha mantenido una relación orgánica con el conjunto de la sociedad a la que pertenece. Específicamente se llevará a cabo una aproximación a ese contexto institucional, tomando como punto de partida la dimensión de la vida cotidiana y algunos aportes investigativos al respecto con objeto de reunir los elementos necesarios para la comprensión de ese entorno.

He afirmado antes que *La actual sociedad contemporánea estructurada prioritariamente sobre la base de la comunicación mediática es el contexto que educa al sujeto actual transformándolo en sí mismo, en su subjetividad y, consecuentemente, transformando sus formas de vinculación con el otro, es decir, sus patrones de comunicación interpersonal*. De esta tesis se desprende que lo social, es decir, el mundo objetivo que rodea al sujeto, está inmerso, contenido y dinamizado en la interioridad y/o subjetividad y que se concreta y expresa mediante las interacciones de éste con su entorno humano en el nivel microsocioal. En otras palabras, si la sociedad cambia, los sujetos, miembros de esa sociedad, también experimentan cambios y si los sujetos cambian, entonces sus formas de interacción y vinculación cotidiana también se modifican.

Ciertamente, desde una perspectiva puramente conceptual, pretender integrar lo general, lo particular y lo específico plantea distintas dificultades teóricas e interpretativas, dado que existe una enorme distancia ontológica que obstaculiza la integración teórica y analítica de estas tres dimensiones; en este sentido su vinculación sólo podría ser comprendida considerando las múltiples mediaciones que actúan entre el sujeto individual y la sociedad en su conjunto: la familia, la comunidad, la escuela, el trabajo (fábrica, oficina, empresa, etc.), el gobierno a través de toda su estructura en la administración pública, el modo de producción económica concretado en la geografía política y económica mundial y por último, la mediación que cruza a todas las anteriores y está presente en todas ellas de manera simultánea y permanente: los medios masivos de difusión o lo que se identifica comúnmente como comunicación mediática.

En cambio, si nos situamos en la perspectiva de la realidad empírica y objetiva, esa que experimentamos todos los días en nuestra vida cotidiana, no como observadores o investigadores, sino como sujetos inmersos en la cotidianidad, en realidad no existe la separación entre lo general, lo particular y lo específico o entre lo macro, lo intermedio y lo micro. Lo que existe es el todo unificado, integrado en el mismo sujeto que incorpora lo macro y lo micro en toda su subjetividad, en todas sus acciones y en todas sus interacciones (significados, creencias, interpretaciones), en espacios y tiempos, tal vez cercanos e inmediatos o alejados y distantes, pero en una realidad presente y única. El sujeto empírico puede percibir la realidad en sus dimensiones de lo macro y lo micro, incluso, la capta como diversa y compleja, pero no separada.

En este estudio la vinculación entre estos tres niveles está pensada justamente en esta última perspectiva del sujeto empírico: como un todo unificado, diverso y complejo, que puede percibirse cercano o distante, con distintos y múltiples ángulos, dependiendo del punto donde se encuentre, pero siempre como un *todo*. Ese todo conforma una gran estructura, cuyas partes están enlazadas y/o articuladas por la comunicación humana, tanto mediática como interpersonal. Así entonces, la comunicación es propiamente el instrumento analítico y conceptual con el cual, articulamos lo macro con lo micro. Si bien es cierto que la realidad se define por la materialidad de todas esas mediaciones, en la perspectiva comunicativa desde la que pensamos esa realidad, las distintas partes o ámbitos

de esa materialidad constituyen un todo articulado con la gran estructura que reúne al todo, es decir la comunicación.

Para fundamentar la vinculación entre uno y otro nivel los parámetros teóricos expuestos en la primera parte de este estudio son útiles. Recordemos que tanto el interaccionismo simbólico, como la fenomenología social, y la etnometodología, ponen la mirada en el nivel microsociológico de las interacciones personales y la manera como los sujetos construyen el sentido, sosteniendo que la sociología debía estudiar no sólo los fenómenos estructurales de gran escala, sino los que giran en torno de las interacciones del individuo, lo cual, debe ser precisamente el objeto de estudio de la sociología.

Entre lo social y lo individual, entre lo histórico y lo cotidiano, entre lo macro y lo micro se encuentra la actuación de los sujetos, habitualmente enmarcada en los entornos particulares de las instituciones que componen a la sociedad (familia, escuela, empresa, etc.); sus intercambios, sus interacciones siempre estarán definidas por el contexto intersubjetivo donde colectivamente, se construyen los significados que de igual manera, comparten colectivamente, es decir, los entornos cotidianos institucionales suponen un orden social común que les es dado desde el mundo exterior, pero que ellos, desde sus interacciones lo producen y reproducen.

Entre lo general y lo específico se encuentre la interacción del individuo con el entorno escolar donde, tal y como lo destaca el interaccionismo simbólico, el sujeto participa creando y recreando los significados comunes. En este sentido, tanto el conjunto de la sociedad, como la escuela, entretejen el gran entorno macro-educativo que, mediante el universo de la comunicación crea sentido, construye significados que los sujetos re-crean y comparten. En esta perspectiva la escuela produce mucho más que credenciales o habilidades: el conjunto de su vida cotidiana produce ciertas disposiciones que los sujetos deben introyectar para permanecer en ella y en la medida en que las aceptan, las actúan y la viven como algo "natural", como algo dado, generación tras generación su subjetividad termina por uniformarse u homogeneizarse.

En otras palabras, el conjunto de lo social se vincula con la especificidad de las interacciones cotidianas, mediante la organización de los sujetos en entornos institucionales que los reúne y les asigna prácticas, roles o funciones que deben cumplir, y a través de ellas, ellos se definen en tanto sujetos, pero a su vez, construyen y definen su entorno institucional.

Desde estos parámetros lo macrosocial define lo microsocial, se concreta y expresa a través de los cauces de las estructuras y relaciones cotidianas en los diversos ámbitos de interacción. La escuela, uno de los ámbitos de mayor influencia en el individuo, no sólo transmite y reproduce, a través del currículum formal de los distintos ángulos del conocimiento, los contenidos (productos teóricos que la describen y explican) de la estructura macrosocial, sino que en su dinámica interior también es productora de una realidad específica, en términos de

Schutz, de un *ámbito de significado finito*, que recupera la lógica de la vida social, pero la implementa en su propia particularidad.

De acuerdo con Schutz los significados de la experiencia del hombre de "actitud natural", es decir, el hombre de la vida cotidiana, son los que construyen propiamente la realidad y es también la experiencia y los significados que ésta produce, los que descomponen la realidad en *ámbitos de significado finito*. Éstos son los distintos y diversos aspectos o tópicos donde se desempeña el sujeto. La cotidianidad es, desde esta perspectiva, la realidad primaria, es en sí misma, un ámbito de significado limitado. Recordemos que la realidad se construye de múltiples ámbitos de significado finito: la experiencia onírica, el trabajo intelectual y/o el mundo de la ciencia, la vida religiosa, etc. La vida cotidiana escolar, desde estos parámetros, es un ámbito de significado finito constituido por los significados de la experiencia que el sujeto construye en su relación directa con este espacio.

No obstante, ese ámbito de significado finito escolar, es tan diverso, que en su interior y dentro de sus parámetros, tanto físicos, como relacionales se compone de dinámicos y diversos sub-ámbitos de significado finito. En palabras de Martuccelli es "una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra. En este universo diversificado, los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados (...) en una relación escolar desregulada, el maestro debe también construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. La misma observación vale para los alumnos. Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo (...) La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares"²¹³.

La escuela constituye un espacio microsociológico, un sistema social en sí mismo, donde se ponen en práctica todas las propiedades de la acción social y donde se puede mostrar el modo como se reproduce, mediante la interacción, la organización social. Su entorno a través de las diversas disposiciones que los sujetos deben acatar cotidianamente: funciones, formas preestablecidas de intercambio e interacción, uso de espacios, cumplimiento de tareas, formas de participación, actividades, etc., enseña, tal como lo indica la etnometodología de Garfinkel, un tipo específico de razonamiento práctico que organiza la subjetividad y consecuentemente, como lo afirman Dubet y Martuccelli, organiza la experiencia de los sujetos imponiendo prácticas y procedimientos a las que pocos pueden escapar. De este modo la escuela cuenta con sus propios etnométodos y habitualmente consigue que aquellos sujetos que logran permanecer en ella, Introyecten las reglas de funcionamiento que, cuando las reproducen, les da sentido de pertenencia a la institución.

²¹³ Ibidem, ps. 60, 61.

Las prácticas escolares altamente repetitivas, sin que los contenidos les den mucha variación, terminan por imponer una disciplina basada en la inmovilidad y el silencio que sólo se rompen fuera del salón de clases. Los sujetos entonces, crean y recrean la información en los intercambios con otros sujetos de su entorno. En su conjunto construyen un mundo, lo suficientemente «razonable» en el que pueden permanecer y convivir varias horas del día durante varios años de sus vidas.

Esto hace de la institución escolar un entorno más o menos estable frente al ritmo y dinámica de la transformación del conjunto de la sociedad; por lo que las formas de interacción que impone no varían mucho al paso del tiempo. El salón de clase, la administración escolar, las jerarquías, la relación maestro-alumno, las formas de enseñanza y aprendizaje siguen siendo esencialmente iguales que las de décadas o incluso siglos anteriores. En este sentido se observa un notable contraste entre su propio entorno y el entorno exterior. Dubet y Martuccelli destacan esta situación al examinar la experiencia de los escolares en Francia. Afirman que la escuela aparece como un mundo aparte y también como un mundo en calda, aún cuando todavía mantiene una enorme influencia en la distribución de posiciones sociales²¹⁴. Dubet y Martuccelli reunieron suficiente evidencia en testimonios que les autoriza a afirmar que la escuela, en la medida en que posee la capacidad de producir además de calificaciones, competencias, actitudes y disposiciones, también tiene el "poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan", en virtud de que antepone intereses que se vinculan más con el éxito escolar y social que con cualquier filosofía educativa.

Desde la visión sistémica del enfoque interaccional y su concepción de comunicación como la gran estructura que reúne al todo, la escuela es apenas una pieza más del gran rompecabezas que forma el sistema social. Es un punto, cuyas vinculaciones con el mundo exterior, concretan y expresan el estado del todo. Desde este ángulo la escuela es también un conjunto de experiencias sucesivas y repetitivas donde, de acuerdo con Dubet y Martuccelli, por un lado los sujetos "no definen las relaciones de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos", pero sí, de ellos depende combinar esos diversos elementos y estructurarlos en su propia experiencia. En este sentido, en su formación los sujetos están enfrentados a una sucesión de etapas que son vividas por ellos de diferente manera: "unos elaboran poco a poco una experiencia que dominan, mientras que otros no lo logran, se sienten desposeídos, indiferentes, a veces destruidos en su recorrido"²¹⁵.

La vida cotidiana escolar es una estructura que organiza las conductas, las actitudes y en general la subjetividad y las prácticas de los sujetos en patrones o

²¹⁴ Dubet François y Martuccelli Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia...*, p. 288.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 20.

pautas de interacción, en las que los sujetos se definen los unos frente a los otros y viven de acuerdo con una clara configuración que puntúa la secuencia de hechos que le da sustancialidad a la vida cotidiana. En otras palabras, los patrones de interacción cotidiana en la escuela y específicamente en el salón de clases, dan cuenta de la manera como los miembros de la comunidad escolar puntúan sus relaciones y establecen formas de organización social más complejas.

En esta puntuación de secuencia se observa la coexistencia de dos lógicas predominantes en la vida cotidiana escolar a las que he identificado como la lógica de lo instituido y la lógica de lo instituyente; una que tiene que ver con la función socializadora y formadora que la escuela sigue manteniendo, (lo instituido) incluso por la gran porción de tiempo que ocupa en la vida de los sujetos en formación y por la gran cantidad de sujetos que la escuela reúne en un mismo lugar. En ese espacio, además de aprender a conducirse en una estructura rígidamente jerarquizada, los jóvenes continúan practicando su socialidad, se encuentran, se conocen, identifican a aquellos con los que tienen afinidades, desarrollan vínculos de amistad, en ocasiones muy sólidos. Para muchos la escuela es semillero de nuevas parejas que con frecuencia desembocan en relaciones más formales y permanentes.

La otra lógica, lo instituyente, presente en este espacio, es propiamente la que da cuenta del estado de cosas predominante en el mundo exterior a la escuela: la dinámica social. Es la lógica que Dubet y Martuccelli identifican como *competencia de mercado*, pero también es la lógica transmitida e impuesta a través de los medios de difusión masiva y de todas las tecnologías de la comunicación moderna.

Los sujetos construyen su experiencia escolar en medio de una tensión entre estas distintas e incluso, opuestas lógicas de acción, que no pertenecen a los individuos y que se les imponen. En general los estudiantes en medio de esta tensión a la que se identifica en este estudio como *forcejeo simbólico entre lo instituido y lo instituyente*, viven la clase "como un conjunto de obligaciones: el lugar asignado, las reglas que hay que observar, los horarios que hay que respetar"²¹⁶, las tareas con las que hay que cumplir, los exámenes que hay que aprobar, etc. al final de cuentas, las habilidades y los conocimientos que hay que demostrar. Es la lógica *instituyente* del mercado que impone en la escuela una feroz competencia sometida a permanentes procesos de evaluación que dependen de un solo criterio, el del profesor. Esta lógica orientadora del modo de actuar y de las reglas del juego escolar, es uno de los elementos con los cuales la escuela se enlaza con el conjunto de la sociedad; es al final de cuentas la expresión de la racionalidad instrumental en el proceso de reificación de los sujetos en formación, entrenándolos para su posterior incorporación al "mundo de a deveras".

²¹⁶ Ibidem, p. 101.

El constante, a veces imperceptible, pero permanente enfrentamiento de lo instituido y lo instituyente en la escuela, se desarrolla fundamentalmente en ese ámbito de significado finito que constituye la vida cotidiana escolar, por ello para continuar haciendo explícita la manera como se expresa ese enfrentamiento, se hace necesario un breve paréntesis teórico que profundice en lo que se entiende por *vida cotidiana*, con objeto de acercarnos a una mejor comprensión de esa dimensión particular que paulatinamente es transformada por la dinámica social mediática a través de las nuevas subjetividades que ahí interactúan.

En los siguientes apartados de este capítulo se dará cuenta de algunos desarrollos filosóficos y empírico-etnográficos que han logrado configurar una serie de constructos teóricos sobre vida cotidiana en general y vida cotidiana escolar en particular.

La perspectiva teórico-filosófica que ofrece importantes elementos a la comprensión de esta dimensión y permiten visualizar con mayor claridad la vinculación entre lo macro y lo micro es la corriente a la que debemos reconocerle el mérito de haber puesto de relieve en su interés teórico, la dimensión de la vida cotidiana, que si bien es cierto, había sido trabajada marginalmente en general por la *nueva sociología*, no había sido el tema central, ni la piedra angular de la relación micro-macro, como efectivamente ella valoró. Me refiero a la llamada *Escuela de Budapest* de la que a continuación se destacarán sus argumentos básicos en torno a este tema.

6.2.- Vida cotidiana y entorno institucional escolar

La vida cotidiana como dimensión básica y fundante de la realidad fue convertida en categoría de análisis desde la cual se construyó una novedosa visión e interpretación de la realidad socio-histórica. Los pensadores que llevaron a cabo esta tarea fueron los marxistas György Lukács y su discípula Agnes Heller²¹⁷, quienes aportaron abundantes conceptualizaciones que permiten una clara comprensión de esta dimensión de la realidad.

De acuerdo con la síntesis hecha por Primero Rivas²¹⁸, Lukács logró conceptualizar la *vida cotidiana* al menos desde ocho ángulos diferentes: 1) El ontológico, donde la caracteriza como "terreno" o "esfera" fundante de la realidad; 2) donde la define como esfera de mediación, dinámica y procesal ubicada entre la naturaleza y la sociedad; 3) donde la vincula con el trabajo, como lugar donde se procesa la naturaleza; 4) el ángulo que rescata a la vida cotidiana como *actuación de la subjetividad* que resulta de la tradición y las costumbres; 5) el ángulo que

²¹⁷ De sus múltiples obras sobre el tema, destacan básicamente dos: *sociología de la vida cotidiana*, publicada en 1970 e *Historia y vida cotidiana*, publicada en 1972.

²¹⁸ Para profundizar más sobre este tema véase a Primero Rivas L.E. "El concepto de vida cotidiana en Lukács y Ágnes Heller" en *Revista Pedagogía*, Vol. 5 # 14, abril-junio de 1988, UPN editor, México, D.F., ps. 57-74.

destaca su carácter eminentemente práctico y espontáneo; 6) donde pone de relieve el carácter total e integral del ser humano; 7) el que identifica a la vida cotidiana como el lugar donde se manifiesta la historia, donde se puede captar la dirección de ésta; 8) donde se considera a la vida cotidiana como el espacio de la privacidad singular. Estos parámetros sugieren en sí mismos, diversas líneas de reflexión que pueden ser tematizadas disciplinariamente, no obstante, pensar la vida cotidiana supone justamente pensar la totalidad y superar la tentación del análisis parcializado y fue probablemente Ágnes Heller, una de las pocas pensadoras que lograron esa visión integrativa.

Con base en los aportes de Lukács, Heller también ofreció varias caracterizaciones de *vida cotidiana* donde la define como la "esfera de la heterogénea sustancia social", "estructura espontánea, rítmica y regular de comportamientos consuetudinarios", "lugar de la vida de todo hombre", "lugar donde el hombre participa con todos los aspectos de su individualidad". Finalmente la definió como "*la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social*"²¹⁹. Primero Rivas, interpretando a Heller concluye que la vida cotidiana es el "espacio de la homogeneización, es el lugar en el cual nuestra atención se concentra unitariamente en la resolución de tareas nuevas, y la esfera que nos permite salir de lo cotidiano para elevarnos hasta las razones del género"²²⁰.

Con base en este concepto debemos entender, que la vida cotidiana está conformada por todas y cada una de las actividades que día a día realiza una persona en su particularidad y/o su espacio inmediato y donde se expresa de manera total. En todos los ámbitos de su vida familiar, laboral, escolar, social, etc., en este sentido se puede afirmar que la vida cotidiana contiene la base misma del acontecer y permanencia de la sociedad en su conjunto y que sólo puede ser percibida a través del devenir continuo y estable de la estructura de la cotidianidad.

Luego entonces situarnos en esta dimensión de la vida cotidiana nos permite acercarnos a la problemática específica de la comunicación humana en el contexto delimitado de la escuela, por ser un espacio en el que los sujetos pasan prolongados periodos de tiempo de casi todos los días y por tanto reúne las características básicas que supone un espacio cotidiano. Piña Osorio afirma:

La vida cotidiana es un cruzamiento de situaciones sociales e históricas particulares. Lo grande se concretiza en la vida cotidiana de millones de personas. Separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro es una falsa dicotomía. El contexto histórico-social, la clase social de pertenencia, son condicionantes históricas precisas que posibilitan la diferenciación

²¹⁹ Heller Ágnes, *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo (Col. Nuevo Norte # 6) Barcelona, 1972, p. 9

²²⁰ "El concepto de vida cotidiana en..." op. cit.

*social (...) Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una situación específica y, especialmente cómo construyen su mundo particular.*²²¹

Así entonces, la vida cotidiana escolar es expresión y receptáculo de la vida social en su conjunto; lo genérico está entrelazado con lo particular, no a la manera de una sumatoria, sino como una realidad heterogénea y multifacética, con un desarrollo desigual de realidades múltiples que dependen a su vez de los acontecimientos de la dimensión macrosocial. En palabras de Piña Osorio "la vida cotidiana debe verse como todas las situaciones particulares que contribuyen con la reproducción de una sociedad históricamente determinada (...) de vital importancia en el rumbo de los acontecimientos sociales. Los grandes cambios sólo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida. Lo estructural no se expresa fuera de los particulares, sino... que repercute en ellos, tiene su espejo en la V.C. Paradójicamente, las manifestaciones de la V.C. dicen más que muchos cambios estructurales"²²².

En el entorno institucional escolar la vida cotidiana reúne todas las características precedentes y por ello considero que toda reflexión sobre la escuela debe partir de su cotidianidad. Lo cual nos permite más que *explicarla*, abordarla en una actitud e intención de *implicación* para dilucidar aquello que forma parte de su interioridad, en otras palabras, buscar *comprenderla* antes que *explicarla*.

En sí misma, la escuela puede ser apenas una entidad abstracta depositaria de múltiples reflexiones y motivo de preocupaciones, inquietudes, cuestionamientos y críticas en torno a las funciones que la modernidad le ha encomendado y para lo cual, la ha instituido, a saber, la formación del sujeto que la modernidad requiere para su propia realización. En esa encomienda, la escuela se ha convertido formalmente en la depositaria de los conocimientos científicos acumulados en la historia del género humano, y consecuentemente en la trasmisora de éstos. Desde esta perspectiva la función socialmente aceptada, reconocida y exigida a la escuela en la actualidad es la que la define como el *proceso educativo masivo* de mayor magnitud donde se asegura a las nuevas generaciones los recursos, las habilidades y las destrezas, que conviertan a los sujetos individuales en los productores de los nuevos conocimientos que la modernidad necesita para la realización de su proyecto social.

Esa entidad abstracta desde la cual, se puede pensar a la escuela histórica y socialmente, forma parte de una configuración social que se fundamenta en las instituciones formal y realmente constituidas. La escuela, se sabe, es una

²²¹ Piña Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Plaza y Valdés Editores, México, 1998. P. 24 y 26.

²²² Piña Osorio Juan Manuel. "Distintas perspectivas para la Interpretación de la vida cotidiana" en *Pequeñeces e Indicios de la Vida Cotidiana Escolar*. Varlos autores. Estado de México, Instituto Superior de Ciencias de a Educación del Estado de México, 1998. ps 38, 39.

institución que "guarda", promueve y defiende lo *instituido*, lo socialmente legitimado (desde objetos, instrumentos, materialidades, prácticas, conocimientos, estructuras, significados, ideologías, aspiraciones, actuaciones, comportamientos, formas de Interacción, etc.). En este sentido, la modernidad le dio a la escuela el poder de la *legitimación* de todo aquello y aquel que haya sido objeto de su institucionalidad.

Ciertamente la dinámica escolar interna refleja en buena medida la dinámica laboral-productiva a la que el sujeto deberá integrarse al término de su escolaridad. En ella confluyen lo genérico y lo particular, lo social y lo cotidiano. Reconocida como segunda instancia de socialización después de la familia, la escuela, idealmente forma ciudadanos, desarrollando en ellos las habilidades cognitivas y prácticas que los califica para su inserción productiva, pero también los entrena en el trabajo en equipos que prefigura al trabajo laboral. Es un lugar formalmente regido por los parámetros de la normatividad institucional, donde los sujetos tienen bien definido el rol que desempeñarán, el lugar, espacio y funciones que les tocará ocupar y desempeñar en la estructura organizativa. Su predominante estructura jerárquica piramidal y vertical le enseña al sujeto a ubicarse y desempeñarse obedientemente en ella, preparándolo para su integración y aceptación de una estructura vertical más amplia y permanente.

La escuela entonces, es un espacio institucional y físico creado por la modernidad para formar a los individuos que la sociedad necesita para su permanencia. Su estructura y finalidad le supone al sujeto, no sólo aprender un conjunto de habilidades y de saberes, dependiendo de su edad de desarrollo, sino un largo proceso de superación de obstáculos, que le otorgan reconocimiento y legitimidad social. Es en sí misma, una realidad multifacética y multidireccional, vinculada sistémicamente al sistema social en su conjunto. Si la sociedad cambia, consecuentemente, más tarde o más temprano, la escuela cambia, aún cuando sabemos que los cambios efectuados, en la escuela, particularmente los que tienen que ver con la actualización de conocimientos y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimiento escolar, son notablemente más lentos que los cambios experimentados en su exterior.

Pero más allá de la formalidad y de la abstracción, o del pensamiento que busca *explicar* a la escuela desde cualquier perspectiva teórica, se la debe pensar como un espacio preponderante y significativo en la vida del sujeto escolarizado, en principio y antes de cualquier tipo de análisis, por la cantidad de tiempo que pasa en ella día con día, durante prácticamente todo su proceso de desarrollo. Tomando en cuenta la totalidad del tiempo destinado y en función de la escuela, desde la hora en que un sujeto se levanta por la mañana —considerando los rituales domésticos cotidianos destinados a prepararlo para salir, más los tiempos de transportación desde la casa al colegio—, hasta la hora en que por la tarde termina de hacer tareas y otras minucias que lo preparan para la jornada escolar del día siguiente, esa relación institucional dura en promedio de 13 a 14 horas diarias.

Para ilustrar lo dicho vale mencionar que a lo largo de cuatro semestres he preguntado a mis estudiantes en la Universidad ¿cuántas horas diarias —de lunes a viernes— dedican a la escuela?, (pidiéndoles que incluyan las actividades rutinarias fuera de ella, pero en función de ella). Considerando que son grupos numerosos (de entre 60 y 40 estudiantes), he podido reunir el testimonio de aproximadamente 220 estudiantes universitarios, que afirman que la escuela, dentro y fuera de las aulas, les ocupa entre el 30 y el 60 % de su tiempo total; de entre aquellos que viven cerca de la Universidad calcularon que la escuela los ocupa habitualmente entre 10 y 12 horas diarias, otros, los que viven lejos, variaron sus respuestas de entre 15 y 18 horas diarias²²³.

Pensar la relación cotidiana entre el sujeto y la escuela desde la perspectiva del tiempo, es relevante no sólo desde la sincronía del día a día, sino desde los largos procesos que forman parte de la historia personal de cada sujeto escolarizado. Actualmente la estancia en la escuela tiende a prolongarse, tanto hacia los primeros, como hacia los últimos años de escolaridad, debido a factores externos a ella: de un lado, la creciente participación de la mujer en la vida productiva, causa la necesidad de contar con mayor apoyo institucional para el cuidado y educación del infante en edades cada vez más tempranas, por lo que se acentúa cada vez más la tendencia de que el infante inicie su relación institucional (fuera de la familia) antes de iniciar su escolaridad propiamente dicha. En el otro extremo de esa escolaridad, cuando el individuo está entre la adolescencia y la adultez, factores como la creciente competencia laboral, le exigen permanecer y prolongar su relación con la escuela cada vez más, aún después de concluida la formación universitaria con la que antaño concluía el tiempo de formación escolar. La necesidad de responder a las actuales exigencias de la dinámica social y laboral han puesto a los estudios de posgrado y especialización, en la mira de todo sujeto escolarizado, dada la alta exigencia de acumular más y más credenciales para hacer frente a esa competencia.

El tiempo destinado a la escuela a lo largo de la vida de un sujeto escolarizado es altamente significativo. Tan sólo en la escuela primaria Jackson destaca que "la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede determinarse con bastante precisión, aunque la importancia psicológica de estas cifras sea más difícil de captar. (...) fuera de dormir, y quizá jugar²²⁴, no hay otra actividad que ocupe tanto el tiempo del niño como la asistencia a la escuela. Si quitamos el dormitorio (donde sus ojos permanecen cerrados la mayor parte del

²²³ La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, reúne a una población muy variada, en su mayoría son mujeres. Muchas de ellas, además de estudiar, trabajan y/o son responsables de una familia. Algunos estudiantes afirman ocupar en transportación diariamente, entre dos y tres horas, incluso hay estudiantes que, tanto por la mañana, como durante el regreso a sus casas, considerando que usan transporte público en las horas conocidas como "horas pico" en Ciudad de México, hacen en total cuatro horas diarias en el traslado.

²²⁴ Nótese que Jackson hace esta aseveración a principios de los años sesenta, cuando efectivamente los el "tiempo de juego" competía de cerca con el tiempo en la escuela, ahora en el contexto de la sociedad mediática el niño paulatinamente va cambiando el tiempo de juego por el tiempo de televisión o por los juegos de video.

tiempo) en ninguna otra habitación pasa tanto tiempo como en [el salón de] clase. A partir de los seis años su cara es más familiar para el profesor que para sus padres y quizá incluso, para su madre²²⁵. El factor tiempo es entonces, un elemento básico de la cotidianidad y se puede aseverar que cuanto más prolongado es el tiempo que un individuo pasa en un ámbito de interacciones, más significativo es éste para la estructuración de su personalidad.

La duración de la relación institucional sujeto-escuela es un factor relevante en la comprensión de los procesos y prácticas comunicativas establecidas en el salón de clases. Tanto la escuela, como el sujeto, son en sí mismos, realidades histórico-sociales vinculados orgánicamente con la sociedad en su conjunto. La escuela es una institución que se le impone al individuo como el espacio donde experimenta su segunda socialización y adquiere las herramientas básicas de integración al mundo exterior; ciertamente es una estructura y organización que mantiene rasgos de una institución que sobrevive al paso del tiempo, pero también un lugar de convivencia social donde se expresan prácticas comunicativas e interaccionales propias de los nuevos tiempos. Me refiero particularmente a la escuela del nivel universitario. Ahí, el sujeto actual, se define así mismo de manera diferente frente a la escuela, al maestro y al conocimiento. Influida por la sociedad mediática, dedica buena parte de su tiempo y sus esfuerzos en conseguir la "calificación" y legitimación que la escuela otorga, para preparar su incorporación a la competencia del mundo laboral.

Desde esta perspectiva la escuela en su fase universitaria, es una realidad particular *sui generis* que le ofrece al sujeto un lugar, no sólo para el aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades cognitivas, sino un espacio cotidiano para la convivencia social donde el sujeto recibe, pero también da, es producto, pero también produce. En la interacción con los otros, el sujeto construye nuevos significados y formas de interacción, que actualizan y vinculan a la escuela con el mundo exterior. En términos de Schutz, el ámbito de significado finito, que la escuela impone al sujeto exige una atención específica limitada a ese universo. Ciertamente su estructura posee, lo que Schutz llama un estilo cognoscitivo propio, no obstante, las pautas de comportamiento e interacción que ahí se establecen, no están totalmente determinadas por la escuela, aunque estén formalmente limitadas y enmarcadas por ella, son en realidad, formas de interacción planteadas desde otras perspectivas, es decir, desde otros sujetos. Son las nuevas identidades de la sociedad mediática, enfrentadas a la dificultad y el desafío de cumplir con distintas exigencias. De un lado tener bajo control el pensamiento mediático configurado por la actual dinámica social, para participar y formarse en el estilo cognoscitivo que le impone la institución escolar, aquel que, al menos formalmente, le exige desarrollar un pensamiento analítico y reflexivo. En el entorno cotidiano escolar el sujeto experimenta en sí mismo la tensión de las dos lógicas de acción de las que nos hablan Dubet y Martuccelli, la lógica competitiva (y yo agregaría la de consumo que impone la dinámica social) y la lógica de la formación escolar.

²²⁵ Jackson W. Phillip. *La vida en las aulas*. Madrid, Ediciones Morova, © 1968, 1975. p. 116.

En este sentido, el entorno institucional de la escuela aparentemente estable, mantiene en su estructura características únicas e inconfundibles si se lo compara con cualquier otro contexto de interacción humana. En él el sujeto encuentra un ambiente altamente repetitivo y uniforme: el salón de clases, habitualmente es el mismo durante un semestre o un año escolar y cuando cambia, permanece en otro prácticamente igual, con los mismos objetos (pizarrón, sillas o pupitres, escritorio o mesa del profesor, dimensiones físicas, colores, ventanas y puertas). No obstante, la escuela de hoy con sus rituales heredados del pasado reúne en su interior matices novedosos que tienen que ver con la psicología y la disposición de los sujetos que ahí interactúan, ante lo que la escuela ofrece.

W. Jackson haciendo referencia a los primeros años de formación escolar, afirma que "el niño adopta estrategias de adaptación que mantendrá durante toda su vida discente e incluso después. La vida en los centros de enseñanza superior y universitaria es, ciertamente diferente de la vida en la escuela primaria, pero bajo las diferencias obvias se esconde una semejanza profunda. En el fondo y en un sentido fundamental la escuela es la escuela no importa cuándo ni dónde"²²⁶.

Por el lugar que ocupa en la macroestructura social, la escuela no sólo es mediadora, entre el individuo y la sociedad, sino también se ha convertido en una instancia productora de significados sociales, que rebasan al currículum formal, y que entrenan al sujeto para desenvolverse en una estructura de relaciones interpersonales (maestro-alumno, alumno-autoridades, alumno-alumno, alumno-institución), capacitándolo y preparándolo para su próxima inserción social. Su importancia social no se centra tanto en el desarrollo de habilidades o en la transmisión, reproducción o construcción de conocimientos, sino fundamentalmente en la construcción masiva de las estructuras psicológicas y morales que el sujeto requiere para dicha inserción.

Desde este ángulo es posible destacar a la escuela como un lugar de enfrentamiento continuo entre lo instituido (heredado del pasado) y lo instituyente (nuevas prácticas comunicativas, básicamente representativas del dinamismo mediático de la sociedad actual). Lo instituido, que en su momento fue instituyente, por oponerse a lo establecido; se instauró en la vida cotidiana y a su vez se convirtió en punto de referencia para las prácticas alternativas que, con el tiempo se establecieron y más tarde fueron cambiadas. Un rejuego constante que da cuenta de la presencia y confluencia en la escuela de lo histórico, lo social y lo cotidiano.

En el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje y particularmente en la relación maestro-alumno, también se puede apreciar una especie de forcejeo simbólico entre lo instituido y lo instituyente, lo instituido es la *palabra*, representada por el maestro, tanto escrita como hablada, lo instituyente es la

²²⁶ La vida en las aulas. Op.cit. p. 9.

imagen, representada por el alumno. El alumno de hace unas cuantas generaciones, escuchaba (o al menos se esforzaba por hacerlo) durante horas y horas la palabra del profesor dentro del aula y luego debía continuar con la palabra escrita del libro fuera del salón de clases, en una intención clara de formación escolar. El testimonio de algunos profesores da cuenta de esta situación cuando recuerdan las actitudes de estudiantes de generaciones pasadas frente al aprendizaje y las comparan con sus actuales alumnos. Ellos perciben algo diferente en sus actuales alumnos; hay quien señala que la identidad del estudiante ha cambiado, los perciben como sujetos que requieren y buscan la imagen, ya no tanto para aprender, sino para mantenerse en el cumplimiento de los requerimientos escolares. En este sentido una profesora de la Universidad Pedagógica Nacional destaca:

Yo he vivido en los últimos años, de unos cinco años a la fecha, un proceso de desvalorización, de despreocupación de lo que ellos (los estudiantes) pueden aprender en la universidad. Como que ahora ya no es tan importante formarse. Antes los estudiantes estaban más preocupados, buscaban al maestro fuera del aula, pedían bibliografía; había más preocupación por la formación y eso hacía que los mensajes fueran más importantes para ellos, lo que tú decías como maestro era más importante. Ahora no sé si es menos importante, o si los maestros hemos dejado de decir cosas importantes o si su preocupación está en otro lado... entonces ya no es tan importante poner atención, escuchar. Cuando entregan un reporte y les preguntas, es igual que si no lo hubieran entregado porque parece que nunca lo leyeron...

Cuando he comentado sobre esto con algunos estudiantes ya egresados... me doy cuenta que es la propia condición de estudiante que empieza a cambiar... la identidad del estudiante ha cambiado: antes, ser estudiantes representaba otra cosa, visto desde el proceso de comunicación, era más escucha, el diálogo era importante para ir construyendo, ahora no es así, quizá la preocupación sea otra. Por otro lado, pienso que sí debe haber una influencia fuerte de los medios de comunicación en la forma de ser de ellos, en su forma de pensar, en su forma de aprender. Quizá comparativamente nos ubica como algo aburrido, algo a lo que ellos no están acostumbrados, entonces, si de pronto llega alguien (se refiere al profesor) con puro rollo, un maestro que sólo habla todo el tiempo, muchos de ellos hasta dicen: "es que ese maestro nos duerme" porque sólo nos habla", entonces la palabra ha dejado de ser... ha perdido valor frente a la imagen, si son puras, el curso es aburrido, no los invita a integrarse a los procesos de reflexión tan complejos como son los procesos de aprendizaje. Ellos prefieren las imágenes, y muchos de ellos, incluso te llegan a decir, "bueno maestra, ¿qué no va a ver película... no vamos a ver videos, no habrá otra cosa que no sea nada más el diálogo?". Pienso que eso tiene que ver con que ellos ya están muy habituados a las imágenes, son sujetos "mediáticos", es más fácil recuperar la información de una imagen que procesar todos los mensajes que le envía el maestro o

incluso que leer, puesto que esto implica hacer un esfuerzo importante en el pensamiento. Entonces pienso que todo esto hace ahora más difícil el proceso de comunicación entre el maestro y el alumno.

Como se puede apreciar a través de la percepción e interpretación de la profesora, las formas de interacción en el aula universitaria experimentan la presión de las influencias externas, los sujetos actuales buscan construir prácticas comunicativas que les resulten más familiares a su cotidianidad fuera de la escuela.

El proceso escolar de enseñanza-aprendizaje se ve claramente cuestionado, no sólo por el profesor, quien percibe la creciente dificultad de su propia función y el desafío de competir con la atractiva dinámica de la relación del escolar con los medios, sino también por el alumno, para quien las prácticas y los contenidos escolares resultan, no sólo aburridas, sino inútiles. La T.V. por ejemplo, sigue siendo un elemento de muy alta influencia en la formación del sujeto, y frente a la cual, el profesor difícilmente puede competir. Dubet y Martuccelli ilustran lo dicho destacando que en lo que toca al manejo de los sentimientos los estudiantes aprenden de la T.V. "una gramática de los sentimientos y un arsenal que permite saber conducirse y hablar de amor. Los escolares aprenden aquí el galanteo (...) disponen de... códigos amorosos a través de los cuales... [aprenden a expresar] sus sentimientos"²²⁷. Pero no sólo aprenden el manejo y expresión de sentimientos, Los medios de difusión masiva enseñan en general formas novedosas de ser, preferencias, gustos, hábitos, etc. Reflexionando sobre este asunto la profesora entrevistada destaca:

¿De dónde viene la dificultad? Yo pienso que viene de muchos factores: la escuela ya no representa para ellos lo que representaba, como posibilidad de futuro o de un proyecto; de que están más habituados a los medios de comunicación, y entonces, quieren las cosas más fáciles, si es más fácil ver un video, para qué les pido que lean un texto donde tienen que esforzarse y pensar; también la propia condición del maestro ha cambiado: en este caso, yo ¿dónde pongo el acento del proceso de enseñanza?, ¿qué es lo que puedo hacer para que ellos aprendan?

Lo que antes fueron certezas y objetivos claros respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy se perciben como crecientes incertidumbres, no tanto por la duda habitual de lo que se enseña y cómo se enseña, sino por la apabullante presencia de la dinámica social actual en el salón de clases a través del sujeto mismo. En el caso del alumno, su disposición, sus expectativas, los criterios y parámetros desde los cuales, interpreta y define el papel de la escuela, el papel del maestro, los contenidos escolares y su propio desempeño como estudiante, se han ido devaluando paulatinamente, en gran parte debido a que ahora tiene un mundo propio construido en su relación con los medios, particularmente la T.V. y su creciente vinculación con el mundo de la informática,

²²⁷ En la escuela. Sociología de la experiencia escolar... op. cit., ps. 115 y 166.

donde permanecen marginados tanto los profesores, como los padres, un mundo en el que él (al menos en apariencia), sí tiene voz y voto; en ese mundo adquiere información que con frecuencia lo pone en un lugar "superior" al de maestros y padres, dado que mucha de esta información no es conocida por ellos. De esta forma el sujeto actual va introyectando otros criterios de éxito, comparte en gran medida la razón tecnocrática e instrumental promovida por el conjunto de la sociedad mediática en la que vive y en la cual, no hay lugar para el esfuerzo constante y cualificado que requiere una formación sustancial.

Dubet y Martuccelli destacan que antes la escuela lograba que los valores se convirtieran en roles y los roles en personalidades. En contraste afirman que la escuela de hoy ya no responde a esas aspiraciones. "Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente. Esto no es una crisis sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado"²²⁸.

De esta forma el entorno cotidiano escolar a través de los sujetos sintetiza la totalidad de las estructuras sociales, la inserción de los sujetos con el mundo exterior enfrentan a la escuela a contrastes que difícilmente puede manejar. En sus actividades singulares, sus actitudes, sus expectativas, los sujetos reproducen y construyen significados que reflejan la dinámica social, pero también la hacen posible y la reproducen de manera permanente, en este sentido, para el sujeto universitario, el ritual escolar no es más que un paréntesis obligado en la continuidad de su vida social. Llegan a la escuela actuando la expectativa de padres, maestros y sociedad, es decir, unos esperan ser "educados", otros, confían en desarrollar habilidades determinadas y otros tantos apenas esperan ser instruidos, pero todos, de una u otra manera, suponen que si resisten largas horas y largos años a la escuela, ésta les transmitirá la "información" y el *reconocimiento* que necesitan para abrir las puertas del éxito, suponen que la escuela les entregará la llave de ingreso a una posición social y económica diferente. No obstante, como sujetos mediáticos, es decir, como sujetos hiperinformados y permanentemente interconectados con el mundo exterior, se han convertido en un obstáculo en sí mismo para todo intento de formación escolar, dentro de los parámetros con los que la escuela sigue trabajando, frecuentemente desfasada de la dinámica multimediática en la que los sujetos viven fuera de ella.

El entorno cotidiano escolar sigue orientado predominantemente por modelos de enseñanza y aprendizaje verbalistas, esto es, modelos donde los únicos recursos didácticos siguen siendo casi exclusivamente la palabra hablada y escrita. El entorno institucional escolar en su cotidianidad entonces, sigue imponiendo a sujetos cada vez más familiarizados con la colorida e interactiva multimedia social, un ambiente dentro del salón de clases "aburrido" donde supone que se interesen y aprendan sólo como buenos escuchas, como buenos lectores, y desarrollen sus capacidades de retención memorística.

²²⁸ Ibidem, p. 86.

El contraste observado entre la dinámica social y la dinámica escolar es, en buena medida, resultado del creciente interés y atención de cada vez más estudiosos, en la investigación de la dimensión microsocial de la vida cotidiana. El siguiente apartado se aproxima a algunos de los aportes de este ángulo de estudio de la investigación educativa, en la intención de construir los enlaces que nos orienten hacia el análisis e interpretación de la vida cotidiana en el aula a través de una breve experiencia empírica dentro del salón de clases.

A continuación se expondrán algunos de los argumentos más significativos de estudios destacados en la investigación dentro del salón de clases con objeto de insertar los argumentos contruidos a lo largo de esta tesis en los desarrollos teóricos que se han aproximado más a dilucidar lo que sucede dentro de ese lugar aparentemente cerrado del aula.

6.3.- Tradiciones en la Investigación sobre el salón de clase.

En las últimas décadas, la dimensión particular de la realidad cotidiana escolar ha sido objeto de *implicación* para muchos investigadores no satisfechos con los estudios que teorizaban desde afuera de la Institución escolar, ofreciendo develar aspectos problemáticos diversos de la estructura social como la causa de distintos fenómenos sociales y consecuentemente, escolares, no lograban aterrizar en la comprensión de los procesos y tampoco daban cuenta de qué manera el sujeto individual participaba de esas estructuras. Muchos de esos investigadores, buscando ópticas alternativas entraron a la escuela y se volcaron sobre *la cotidianidad escolar* como el ámbito desde el cual sería posible *comprender* lo que ahí pasaba, no sólo desde la perspectiva de ellos, sino desde las perspectivas del significado y de las prácticas de los maestros, los alumnos y los padres de familia. Estudiaron al sujeto en situación, la enseñanza-aprendizaje en proceso, la manera como los sujetos construyen sus conocimientos, observaron sus prácticas y sus intercambios, etc. al margen del currículum formal. Desde la perspectiva de la cotidianidad construyeron nuevas categorías, recurrieron a otros marcos teóricos y desarrollaron nuevas metodologías que permitieran captar ese novedoso y prometedor ámbito de estudio de la cotidianidad escolar²²⁹.

Alain Coulon invoca cuatro razones básicas por las cuales se recurre a la investigación de lo que él llama la perspectiva interaccionista o etnográfica en educación:

1) Teórica: los estudios clásicos en sociología ofrecen descubrir la estructura social que origina los problemas sociales pero no explican el desarrollo de los procesos, ni el modo en que el actor los produce. El enfoque etnográfico

²²⁹ Los estudios etnográficos en educación son una buena ilustración de esta tendencia de la investigación educativa, también conocida como investigación cualitativa.

permite por el contrario, desentrañar los procesos tal y como ocurren en la cotidianidad.

2) Metodológica: los distintos desvíos que ha sufrido la sociología convencional como la construcción de hipótesis, las entrevistas, los cuestionarios, las prácticas de codificación o el uso de los propios test estadísticos. La sociología interaccionista utiliza la observación participativa para acceder e involucrarse directamente a los fenómenos estudiados.

3) Práctica: "la etnografía tiene menos dificultades para acceder al conocimiento de los conjuntos sociales restringidos, ya que no requiere un gran equipo ni abundantes medios; un investigador que trabaje solo puede conseguirlo"²³⁰.

4) Existencial: "los individuos viven en «grupos sociales naturales», y ahí es donde hay que observarlos y comprender como organizan su vida en común, la construcción interactiva del orden social y su perpetuación"²³¹.

Coulon destaca el interaccionismo y la etnometodología como dos importantes tradiciones dentro del trabajo etnográfico. Fundamentados en el paradigma *interpretativo*, estos enfoques conciben la actuación del actor a partir de la relación que establece con los demás, quienes contribuyen a identificar su rol social. Consideran que las acciones están desprovistas de un significado estable, por lo que deben ser reinterpretadas a menudo en el curso de las interacciones. Éstas están constituidas por procesos de interpretación que hace posible a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios a partir de la interpretación del lenguaje y de los actos. En la gestión de sus asuntos cotidianos y en su lenguaje, hay una constante y permanente presencia de la estructura social; los individuos no inventan la sociedad en cada nueva interacción, sino sencillamente, se apoyan en un orden social que les es común, al tiempo que lo reproducen. Por lo tanto, el paradigma interpretativo vincula lo macro con lo micro en la observación de las interacciones cotidianas, donde la sociedad se reproduce, pero también se mantiene externa a los sujetos y los construye. Desde esta perspectiva las definiciones de la situación, lejos de quedar fijadas para todo el proceso, permanecen constantemente abiertas. El resultado es que los significados que se atribuyen a las acciones son también susceptibles de ser reformulados²³².

Las implicaciones metodológicas, del paradigma interpretativo centrado en la interacción como la base de la interpretación, conduce al investigador a percibir el mundo del actor, aproximándose al punto de vista de este último. En consecuencia, como lo sugiere el interaccionismo y la etnometodología, los parámetros del trabajo etnográfico de campo se enmarcan dentro de lo que se conoce como los tres niveles de investigación participante: 1) donde el observador

²³⁰ *Etnometodología y educación...* op. cit. p. 82.

²³¹ *Idem.*

²³² Véase *Etnometodología y educación...* capítulos segundo y tercero.

asume un rol periférico manteniendo un contacto cercano con los actores, pero sin participar ni intervenir en el proceso observado; 2) donde asume un rol de participante activo sin abandonar su rol de investigador y adquiere responsabilidades relacionándose con los actores como colega y 3) donde el investigador se integra desde un principio como miembro completamente inmerso en el grupo, comparte opiniones y sentimientos del resto del grupo y persigue los mismos objetivos, lo cual le permite experimentar las mismas emociones y conducirse igual que el resto del grupo.

Donde realmente se establece una diferencia en las tradiciones interaccionista y etnometodológica es que, en un momento determinado del proceso de la observación, el etnometodólogo rompe con la «actitud natural» que asume el observador y toma distancia de los hechos. Los etnometodólogos sostienen que «hay que dejarse penetrar por la extrañeza de las cosas y los acontecimientos que nos rodean y sustraerse a la fuerza absorbente de la «actitud natural»... Cambian la visión, las situaciones y los acontecimientos que parecían obvios, se vuelven extraños (...), revelan[do] al mismo tiempo su carácter configurado socialmente y su trasfondo del conjunto de códigos negociados»²³³.

Frederick Erickson por su parte, identifica el surgimiento de diversos métodos desde los cuales, los investigadores enfrentaron el desafío de estudiar eso que él llama *la invisibilidad de la vida cotidiana*. Con enfoques diferentes, pero con formas de recopilación de la información muy parecidas, los engloba a todos en la categoría de *interpretativos*, (conjunto de enfoques basados en la observación y/o la participación) e incluye a los enfoques etnográficos, cualitativos, observacionales participativos, estudios de casos, interaccionistas simbólicos, fenomenológicos y constructivistas.

Desde cualquiera de estos enfoques, la corriente interpretativa recurre al trabajo de campo en la cotidianidad intentando develar lo que ocurre en esa dimensión, en otras palabras, para responder, entre muchas cuestiones, a preguntas que Erickson sintetiza de la siguiente manera:

- 1.- ¿Qué está sucediendo, específicamente en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular?
- 2.- ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas en el momento en que tuvieron lugar?
- 3.- ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana?...
- 4.- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo, el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él (por ejemplo el establecimiento escolar, la familia de uno de los alumnos, el sistema escolar, las directrices del gobierno respecto de la adecuación a las normas habituales)?

²³³ Ibidem, ps. 81 y 82.

5.- ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?²³⁴

En la búsqueda de respuestas a estos y otros cuestionamientos, los investigadores se aproximan a esta realidad desde distintas posturas. Gary Anderson identifica al menos tres paradigmas que orientan los planteamientos teóricos y metodológicos coexistentes actualmente en la investigación educativa: el neopositivista, el naturalista y el crítico. El neopositivista recupera la influencia de las ciencias físicas y mantiene rasgos y prácticas investigativas de la investigación científica positivista, a través de la observación cuantificada, tienden a buscar isomorfismos entre la teoría y la realidad; los naturalistas se limitan a la descripción del objeto investigado en el contexto mismo donde ocurren los hechos; los seguidores del paradigma crítico buscan identificar el rejuego de intereses que subyacen a una realidad determinada.

En *Las relaciones profesor-alumno*²³⁵, Sara Delamont y David Hamilton distinguen dos grandes tradiciones de la investigación en el aula. La primera corresponde con un conjunto diverso de sistemas de observación asociados con la investigación psicológica norteamericana de carácter conductista, a la que denominan *análisis de interacción*. Centrados en aspectos fundamentales del comportamiento, esta tradición promueve formas de observación de unidades a pequeña escala, por ejemplo: la formulación de una pregunta por parte del maestro, la respuesta de algún alumno, cuando alguien sale o entra del salón, etc. de tal modo que puedan ser adecuados a la tabulación y computación. Registran toda clase de pequeños fragmentos de acción o comportamiento que pueda ser categorizado o medido, considerados comportamientos inequívocos observables. Los autores reconocen que esta tradición investigativa, al pretender ser objetiva, corre el riesgo de ser parcial y tecnocrática, atendiendo más a la fiabilidad y objetividad que a la comprensión del fenómeno estudiado en el aula. Esta pretensión no considera al observador mismo, a quien, en tanto sujeto, se lo "despega" de los acontecimientos en la clase, es decir, no se registra la reacción del grupo ante la presencia del observador y tampoco, la subjetividad de éste ante los acontecimientos. Habitualmente trabajan con categorías descriptivas preordenadas.

La segunda tradición que Delamont y Hamilton destacan la identifican como *La observación «antropológica»* donde incluyen todo tipo de formas de investigación asociadas con la antropología social, la psiquiatría y la sociología. Con enfoque etnográfico y un marco conceptual apoyado en aspectos socioculturales, esta tradición involucra al observador en la realidad investigada y

²³⁴ Frederick Erickson (1989) "Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza". En Wittrock M. C. *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós, p. 200).

²³⁵ Stubbs, Michael y Delamont Sara. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, ediciones Oikos-tau. 1978.

sus datos, destacan los autores, tienden a ser relativamente asistemáticos e inacabados; suele no trabajar con conceptos preestablecidos, sino que va construyendo nuevas categorías sobre la marcha de la investigación.

Los investigadores de lo que Delamon y Hamilton en 1978 identificaban como la «tradición antropológica», suponían que el patio escolar, los pasillos o ese espacio casi privado del salón de clases, donde el niño transcurría horas y horas haciendo aparentemente "lo mismo" cada día, debía contener más respuestas de las que se pensaba y debía dar cuenta también de sus formas de interacción no sólo frente al maestro y sus compañeros, sino frente al conocimiento e incluso, en cuanto a la estructuración de su propia identidad. A la manera de las investigaciones antropológicas, decidieron entrar e instalarse por periodos de tiempo prolongados, hablar con profesores, con alumnos, registrar todo lo que acontecía en la jornada escolar rutinaria y "monótona". Irrumpieron en la privacidad del salón de clases, se instalaron con sus instrumentos (grabadoras, videocámaras, lápiz y papel) y se convirtieron en "parte del paisaje". Enfrentaron el desafío, de describir e interpretar a cabalidad "la totalidad" de una cotidianidad escolar, en un momento en que prácticamente toda la investigación estaba centrada en los paradigmas positivistas y funcionales, contando apenas con escasos referentes teóricos de dónde echar mano. Así lo ilustra Margaret LeComte:

¡Imagínense! Nos sentábamos en las aulas, observábamos a los alumnos y maestros y de vez en cuando, ¡hasta hablábamos con ellos! No teníamos grupos de control y los instrumentos de medición uniformes eran muy pocos. El trabajo estaba fuera de la norma no sólo porque constituía una crítica de la investigación psicométrica, sino porque empezaba a cuestionar algunos de los supuestos del funcionalismo estructural (...) [Ahora] la investigación cualitativa, etnográfica o de observación ha alcanzado legitimidad. Donde antes había escasez de materiales, hoy es casi imposible estar al día en la nueva literatura en los métodos cualitativos²³⁶.

En estos parámetros los investigadores se involucraban no sólo física e intelectualmente, sino también psicológicamente, pues irrumpían en una realidad, que, pese a los pocos referentes teóricos, les era familiar y les provocaba irremediablemente el recuerdo y actualización de su propia experiencia. En este sentido, Jackson, uno de los pioneros, de este tipo de investigación²³⁷, reconocía

²³⁶ LeCompte Margaret. "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo". En: Rueda Mario y Campos M. A. *Investigación Etnográfica en Educación*. UNAM, DGAPA, CISE, 1992. ps. 26-31.

²³⁷ En el prólogo de *La vida en las aulas* Jackson comenta que el "punto de vista que desarrolló en este libro surgió en 1962", año en que visitó varias escuelas primarias en Palo Alto, California, donde surgió esta inquietud. No obstante, fue en Chicago donde, en 1963 consiguió presenciar algunas clases de primaria por un período de dos años. Tiempo durante el cual también aprovechaba los espacios libres del profesor, los recreos y el término de clases para hablar con ellos. No obstante fue hasta 1968 cuando publica *La vida en las aulas* que hoy se reconoce como trabajo pionero en este tipo de investigación.

que el investigador, además de mirar, escuchar y hablar con la gente que participa de la cotidianidad en la escuela, debía hacer una *introspección* para examinar sus propios recuerdos.

La tradición proplamente *socio-antropológica*, parte de una noción de *salón de clases*, que lejos de considerarlo, una versión en pequeño de la sociedad, lo aborda como un "fenómeno social que tiene límites establecidos, en tanto es escenarlo estructurado formalmente, donde se desarrolla un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos... dentro de un campo... de relaciones sociales: la escuela... teñida y signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece y a la vez, de manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y "traduce" en su propio código el de la sociedad. El salón de clases representa de esta forma a una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de manera particular"²³⁸.

El salón de clases significa y presupone formas de interacción específicas orientadas por objetivos preestablecidos institucionalmente, pero matizados por los sujetos particulares, en torno a temas y contenidos curriculares. En este sentido, es un espacio predeterminado histórica e institucionalmente, no obstante, *renovado y dinamizado por la particularidad de cada uno de los sujetos partícipes*. Recordemos que es precisamente el sujeto el enlace *cotidiano* entre lo macrosocial y lo microsocia de la vida y del proceso escolar. Ellos actualizan día con día la cotidianidad del aula debido a que son, en sí mismos, reflejo, receptáculo y hacedores de la vida social fuera de la escuela. Los sujetos involucrados en la vida en las aulas, llevan lo social a lo escolar, a través de sus propias identidades, expectativas, pensamientos, y por supuesto, acciones. En otras palabras, los sujetos son el vehículo que lleva lo social a lo escolar y el salón de clases, el espacio donde confluyen esas dimensiones y el lugar donde se puede "reconstruir la complejidad de lo social, a través de identificar la trama compacta e "invisible" (los detalles) que lo estructuran, (a través de la observación de lo que pasa en ese espacio) es un acercamiento a lo social cualitativamente deferente al abordaje de las llamadas relaciones macro-sociales, (...)"²³⁹.

A continuación se expondrán algunas reflexiones resultantes de experiencias en investigación dentro de la tradición socio-antropológica con las que se identifica los argumentos construidos en este estudio.

6.4.- Estudios sobre vida cotidiana en el aula: algunos aportes para este estudio.

La Investigación de la cotidianidad o la micro-sociología han hecho aportes insustituibles para la comprensión de la vida al interior de la institución escolar.

²³⁸ García Salord Susana. "Del dato a la teoría por los estudios de caso", en Rueda M., Delgado G. y Campos M.A. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. UNAM-CISE, ps. 425-426.

²³⁹ García Salord Susana. "Del dato a la teoría..." op. cit. 425-427.

Desde 1925, en el marco de la sociología interaccionista en Estados Unidos, Willard Waller se interesó en averiguar las interacciones sociales que la escuela mantiene con la comunidad. Éste fue, según afirma Alain Coulon el primer estudio Interaccionista en educación. Waller, sin preocuparse mucho por los métodos, y sin una denominación en cuanto tal, puso en práctica, la *observación participante*, observando sistemáticamente los fenómenos que se producían a su alrededor en su papel como profesor. Entre los aportes más importantes de Waller, Coulon destaca los siguientes:

- La escuela es un organismo social que produce un efecto de movilidad vertical, donde los padres y profesores ocupan un lugar.
- La escuela es sede de complejos rituales que rigen las relaciones personales (ceremonias, tradiciones, leyes)
- Identifica dos culturas en conflicto: la de los maestros quienes representan a la cultura de los adultos y la de los alumnos, impregnados de los valores de la comunidad.
- Aparte están los conflictos clásicos entre profesor- alumno.
- La escuela es un lugar donde se encuentra. 1) el deseo de respuesta que abarca desde las conductas sexuales hasta la amistad, 2) el deseo de reconocimiento distribuyendo recompensas y trofeos, 3) deseo de nuevas experiencias producido por la monotonía escolar y 4) deseo de seguridad.
- En la escuela se desarrolla una relación pedagógica rutinaria con una gran dosis de distancia y frialdad donde predomina la «etiqueta» entendida como el conjunto de normas y reglamentos que establecen los derechos de personas implicadas en una situación previniendo la fricción. Dice, la cortesía es un medio para eludir a las personas que no nos gustan.
- Las relaciones sociales en el medio escolar están basadas en el conflicto debido a la resistencia de los alumnos, quienes acuden a ella obligados. El conflicto se manifiesta en problemas de disciplina, cumplimiento de tareas y en la contraposición entre maestros y alumnos quienes crean un ambiente hostil, donde uno termina por convertirse en el enemigo del otro. Waller ve en el conflicto uno de los aspectos que mejor prepara al alumno para enfrentarse a la vida.
- Ve en la «notas» (calificaciones) un aspecto muy particular del conflicto, de hecho, más que conflicto, se da una auténtica batalla entre profesor y alumno. "las notas provocan incesantes reclamaciones y disputas,... también desencadenan fraudes, plagios y otras conductas, todas ellas orientadas a franquear el obstáculo de los exámenes... revelan que no comparten (profesores y alumnos) un código moral".
- En definitiva, Waller considera que el sistema escolar no funciona debido a que se ha burocratizado por completo y esto lleva a muchos educadores a optar por lo más fácil, adoptando prácticas rutinarias en la escuela²⁴⁰.

En México uno de los estudios etnográficos, más destacados sobre la cotidianidad en las aulas fue el de Verónica Edwards²⁴¹. Esa forma de investigar,

²⁴⁰ *Etnometodología y educación*, véanse las ps. 66-75.

registrando cada detalle aparentemente insignificante de la vida en el aula les permitió a los investigadores Interpretar a la cotidianidad en ese espacio; a través de sus Inmersión en la cotidianidad escolar pudieron constatar lo que el interaccionismo, la fenomenología, la etnometodología y en general la sociología interpretativa, postulaban en cuanto a la centralidad de las interacciones: la dimensión práctica de la realidad es el lugar donde los sujetos construyen su identidad, sobre la base de las interacciones con otros sujetos. Ahí los sujetos se construyen a sí mismos y a los demás. En la escuela, particularmente, infantes y jóvenes se descubren a sí mismos en la confrontación con otros iguales desarrollando sus propios estilos y prácticas comunicativas; Inventando códigos y lenguajes que les son propios y que con frecuencia, sólo ellos entienden. En sus observaciones etnográficas de la vida cotidiana escolar, Verónica Edwards encontró que:

Los alumnos desarrollan desde sí mismos un modo de relacionarse; establecen un orden de relaciones que frecuentemente se aprecia desde fuera como desorden, ruido o caos en el salón. Este está formado por medios de comunicación "violentos" que aparecen como legítimos y necesarios, como una forma posible que asume la expresión de sentimientos y emociones, así como por las formas de comunicación lúdicas que los niños llaman "relajo". Por medio de este tipo de comunicación verbal y no verbal, emotiva y racional que ocurre de modo espontáneo entre pares, los niños van construyendo y generando visiones del mundo compartidas. Se van constituyendo como sujetos inventando, asumiendo, desarmando las normas del sentido común local²⁴².

Esta autora, cuyo trabajo es representativo y pionero de la investigación etnográfica en educación en México, destaca múltiples aspectos que desde otras posturas investigativas, bien podrían pasar desapercibidos. Aspectos como risas, miradas, movimientos, peleas, juegos simulados etc. a través de los cuales, los alumnos van construyendo la situación escolar y su propia noción de orden. Desde esta perspectiva la autora logra reconstruir la lógica de las relaciones y las valoraciones de los sujetos, así mismo, busca el sentido de aquellas formas de interacción de los sujetos que se han conformado como patrones de comportamiento infantil a los que identifica como violentos y de "relajo". Edwards afirma que la "agresión" entre compañeros dentro del salón de clases es una manera de ser de los niños, es una forma natural de comunicación y forma parte de su cotidianidad, incluso del trabajo escolar que simultáneamente va marcando el ritmo con que avanza habitualmente un día escolar. Para ilustrarlo veamos una de sus observaciones:

²⁴¹ En el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigación Educativa, donde se desarrolló gran parte del trabajo etnográfico en educación particularmente en la década de los ochenta.

²⁴² Edwards Risopatrón Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigación Educativa. (Cuadernos de Investigación Educativa núm. 21), 1987. p. 11.

Al volver hacia su mesa de la 'calificación' con la maestra, Ignacio empuja a un compañero el cual se pone en guardia. Luego de intercambiar algunos golpes, Ignacio se ríe, se sienta en su mesa y corrige y agrega cosas en su cuaderno. Vuelve a ir donde la maestra a mostrarle lo que ha hecho y se pelea con Arturo que está parado cerca de ella, esperando también que le califiquen su tarea. Arturo lo persigue para pegarle.

Lalo vuelve a la mesa, le han dado una nueva tarea de sumas y restas. Deja su cuaderno en la mesa, se levanta pelea a golpes con un niño en la mesa de al lado. Vuelve a sentarse, sigue trabajando.

Luis se pasea por el salón silbando. En su camino encuentra a un compañero, lo empuja. Sigue caminando, se acerca a otro niño que está escribiendo en la mesa y le dice: 'Cállate pinche gordo'. Arturo agacha un poco la cabeza asustado de que Luis le pegue²⁴³.

Como se ve son registros minuciosos enfocados a la descripción de la heterogeneidad de todas las experiencias cotidianas de alumnos y maestros, incluso aquellas que se esperaría que deliberadamente los niños tratarían de ocultar. En realidad, dan cuenta de configuraciones grupales creadoras de sus propias «culturas» a las que los sujetos deben someterse para conseguir el sentido de pertenencia. En otras palabras, el grupo ejerce una presión sobre cada uno de sus miembros, quienes deben esforzarse continuamente por adaptarse a las formas de interacción establecidas en él.

Esta perspectiva también busca indagar sobre las distintas facetas de la vida cotidiana escolar, aún fuera de las aulas, que afectan significativamente a la enseñanza, por ejemplo, la relación entre los grupos de padres, maestros, directores y autoridades; las tareas extraenseñanza que realizan los maestros; la manera como reciben los maestros las propuestas pedagógicas oficiales a través de los cursos de actualización. En todos estos casos, este tipo de investigación rescata la dimensión cotidiana, poniendo de relieve el papel de los sujetos y su capacidad transformadora.

En *La escuela cotidiana* Elsie Rockwell, destaca: "la mirada hacia lo cotidiano trastorna la imagen idealizada de los procesos que se analizan, y reclama el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar... Desde esta perspectiva cotidiana, se relativizan los referentes usuales de los debates sobre currículo: la estructura de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los libros de texto, los planes y programas. Estos elementos entran en el aula siempre medidos por las prácticas y los saberes de los sujetos que ahí se encuentran"²⁴⁴.

²⁴³ Ibidem. P. 47.

²⁴⁴ Rockwell Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 9.

La vida cotidiana escolar, con toda su aparente uniformidad y monotonía, con su enorme contenido de detalles triviales y rutinarios es finalmente la base sobre la cual descansa toda la vida institucional. La vida cotidiana escolar está compuesta por innumerables sucesos, peripecias, ocurrencias, etc. aparentemente insignificantes que unidos constituyen la rutina de la clase. Edwards destaca su importancia al afirmar que ahí "se da un proceso de reelaboración y de constitución permanente de la situación... es aquí donde se abre la posibilidad de conocer (a los sujetos) en la actividad concreta que despliegan por su práctica y por lo que dicen"²⁴⁵.

La vida cotidiana escolar también es un ámbito moral y psicológico, donde se establecen pautas de relación (de poder, simétricas y complementarias), como en cualquier otro espacio de interacción humana, a través de los cuales, día con día el sujeto, entra en contacto con diversos tipos de pensamiento (sustancial o instrumental, científico o cotidiano, socio-histórico o mediático) y se identifica y fortalece con alguno de ellos, dependiendo del predominio de su propio pensamiento. Pero también es la dimensión que enlaza propiamente al sujeto con la vida institucional fuera de la familia. En la vida cotidiana escolar el sujeto aprende diversas estrategias para la convivencia con los distintos tipos de personas con las cuales interactúa. Las autoridades, el personal de apoyo administrativo, los profesores, los compañeros de grados superiores, como los de grados inferiores, etc. cada uno de ellos le supone una configuración o pauta de relación particular.

La dimensión cotidiana de la escuela es el ámbito de Interacción natural dentro de un marco institucional muy formalizado, donde tiene lugar la comunicación interpersonal y donde, justamente, se puede apreciar la convivencia del pasado y el presente; donde aún es posible observar las prácticas escolares más tradicionales, como el papel central del profesor, apoyado fundamentalmente en el uso del lenguaje hablado, y el papel secundario de estudiantes receptivos, al lado de las nuevas prácticas matizadas por el progreso tecnológico, como el uso cada vez más frecuente de las nuevas tecnologías de la comunicación para la investigación y la elaboración de tareas. Ahí se puede apreciar el cruzamiento de las interacciones interpersonales con la presencia creciente de la sociedad mediática y su corolario el pensamiento mediático, alternando con el, cada vez más disminuido, pensamiento científico de la modernidad, que se resiste a extinguirse del espacio institucional de la escuela. Desde esta perspectiva la vida cotidiana escolar es un mosaico de prácticas comunicativas y formas de interacción de múltiples matices que encierra procesos paralelos, escolares, de interacción, pero también de cambio, a veces imperceptible, pero siempre constantes. En su interior, específicamente en el aula universitaria, conviven individuos de distintas edades de desarrollo.

Tiempo de escuela

²⁴⁵ *Los sujetos y la construcción social...* p. 29.

El hecho de que personas en proceso de formación y hasta de crecimiento y personas adultas jóvenes o de larga experiencia le dediquen a la escuela gran cantidad de su tiempo, hace que la escuela se convierta en eje alrededor del cual muchos sujetos organizan su cotidianidad. El tiempo promedio que un sujeto (sin importar su edad) le dedica a la escuela, desde que se levantan por la mañana y se prepara para el colegio, luego, estando en la escuela de cuatro a seis horas hasta que regresa a casa por la tarde, más el tiempo dedicado a la realización de la tarea escolar, es aproximadamente del 50 al 70 % de un día hábil normal (entre semana). A esta cantidad de tiempo habría que agregar el hecho de que habitualmente el ir a la escuela no es un acto libre y voluntario, es una obligación impuesta por la sociedad, es el pago que el individuo promedio debe hacer si pretende integrarse productivamente a esa sociedad.

Esos prolongados periodos de tiempo y estancia que supone la relación sujeto-escuela lo convierten en el espacio por excelencia de expresión de la subjetividad y más precisamente de la intersubjetividad, donde se manifiestan emociones, afectos y en general la psicología de los sujetos interactuantes de manera continuada. La investigación sobre vida cotidiana escolar, particularmente desde la descripción etnográfica ha destacado la importancia de conocer la experiencia escolar cotidiana en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Rockwell señala:

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel formativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales²⁴⁶.

Las rutinas, las reglas explícitas e implícitas que los sujetos aprenden como escuchar "atentamente" al maestro, no copiar en los exámenes, pedir la palabra antes de hablar, cumplir con las tareas asignadas, permanecer en el salón de clase, hablar en voz baja con los compañeros o no hablar, etc. hacen que el alumno se familiarice a tal grado con ese entorno que aprende igualmente a identificar el lenguaje no verbal del profesor y en poco tiempo de convivir con él, le

²⁴⁶ La escuela cotidiana... p. 14.

vasta una mirada, un movimiento, un gesto, para saber lo que el profesor va pedirle e identificar cuando es aprobado o desaprobado por el profesor²⁴⁷.

Jackson afirma que "en cuanto un niño entra en la escuela por la mañana, penetra en un entorno con el que se ha familiarizado de manera excepcional a través de una asistencia prolongada. Es además, un entorno bastante estable, en el que los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales son casi constantes día tras día (...) el niño en cierto sentido es un prisionero, como el adulto encarcelado. También él tiene que afrontar la inevitabilidad de su experiencia. También él tiene que inventar estrategias para afrontar el conflicto que frecuentemente surge entre su inclinación natural y las exigencias de la institución"²⁴⁸.

Verónica Edwards encontró que en la Interacción constante en la escuela, además de efectuar su proceso de socialización secundaria, los niños entre sí comparten múltiples aspectos de sus propias vidas, y usan lenguajes cargados de 'sobre-entendidos'; ponen en práctica formas de autocontrol en sus interacciones, al margen de la maestra e igualmente tienden a poner en práctica formas diversas de ayudarse a sí mismos, no sólo en actividades fuera del aula, sino también en aquellas que tienen relacionadas con la actividad y tareas escolares. Establecen sus propias "reglas del juego" con cierta autonomía de la maestra y la institución. En este marco destaca la importancia de la relación de los alumnos entre sí para la construcción del conocimiento, los que habitualmente se pensaban como el resultado de la relación maestro alumno. Para ella la escuela es un lugar de prácticas contradictorias debido a que ahí se expresan diversas visiones del mundo que integran saberes locales y que implican múltiples valoraciones²⁴⁹.

La Investigación de la cotidianidad escolar no está centrada únicamente en el alumno, en el maestro o en la transformación y construcción del conocimiento en el interior del salón de clases, aborda distintos tópicos de la vida institucional como las actividades extraescolares de los maestros, la manera como se organizan las relaciones entre maestros, autoridades escolares y padres de familia para la operación de la escuela o la manera como los maestros interpretan, reciben y aplican en su práctica cotidiana las propuestas pedagógicas oficiales que les llagan mediante los cursos de actualización²⁵⁰.

Las funciones del maestro vistas desde la investigación de la cotidianidad escolar son destacadas por Jackson quien identificó al menos cuatro: 1) el maestro decide y ordena las formas de participación en clase, 2) distribuye y decide sobre los recursos materiales que se usan en clase, 3) distribuye el tiempo en clase, determinando los tiempos de cada actividad y 4) decide quién merece

²⁴⁷ La importancia de la comunicación no verbal en las interacciones escolares será abordado en los próximos capítulos 6 y 7 de esta investigación.

²⁴⁸ *La vida en las aulas...* p. 20 y 21.

²⁴⁹ Véase *Los sujetos y la construcción social...* obra consultada.

²⁵⁰ Al respecto véanse los trabajos de Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Citlall Aguilar y Antonia Candela en *La escuela cotidiana...* obra consultada.

privilegios especiales. Igualmente es un evaluador constante de sus alumnos, no sólo en tiempo de examen, sino en cada actividad que se realiza en clase²⁵¹.

Un aspecto particularmente relevante para el tema de esta investigación, abordado por Jackson es el de la estructura de relaciones que predominan en el aula. Él lo identifica como el *desequilibrio del poder* y tiene qué ver con la naturaleza complementaria objetiva de la relación maestro-alumno. En cuanto los sujetos se incorporan a la escuela aprenden quién tiene la autoridad; si en casa ésta está representada por los padres, en la escuela es el maestro el que la posee, a diferencia de la relación con sus padres, donde la interacción tiende a ser totalmente personalizada, íntima y afectiva, en la escuela, se enfrenta con un adulto que decide sobre él en un marco impersonal, donde los afectos son secundarios o sencillamente no son tomados en cuenta. El alumno aprende a recibir y acatar las órdenes del profesor del tipo que Jackson llama *restrictivas* ("no hagas aquello") y *preceptivas* ("haz esto"). En clase el profesor tiene el dominio, no sólo de la actividad del alumno y del lugar que ocupará, sino de su atención. Formalmente, el profesor impone las formas, las prácticas y los contenidos comunicativos en el aula. En otras palabras Jackson describe la autoridad del profesor de la siguiente forma:

... el proceso de sustitución mediante el cual los proyectos del profesor suplantando a los proyectos del alumno. Cuando los alumnos hacen lo que el profesor les ordena están, de hecho, abandonando sus propios proyectos para realizar otros. A veces, por supuesto, estos dos tipos de proyectos no son conflictivos, pudiendo llegar, en algunos casos, a coincidir. Pero otras veces aquello a lo que se renuncia no se parece en nada a lo que el profesor ordena. La falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en adaptarse a la clase; pero la relación entre estas dos situaciones es, ciertamente, compleja. Lo importante es que los alumnos tienen que aprender a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos. Aunque les moleste. (...). Las escuelas se asemejan a las llamadas instituciones totales, como las prisiones, hospitales psiquiátricos y otros, en que un subgrupo de sus habitantes, los alumnos, se ve sometido involuntariamente a la institución, mientras que otro subgrupo, el personal docente, tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución. En estas circunstancias es corriente que el grupo más privilegiado custodie las salidas, ya sea en el sentido metafórico o en el sentido literal²⁵².

Probablemente la manera como Jackson describe y valora la vida en las aulas sea un tanto contundente, no obstante, habría que recordar que está refiriendo la experiencia escolar del infante en los niveles de escolaridad básica,

²⁵¹ Véase *La vida en las aulas...* capítulo I.

²⁵² *La vida en las aulas...* p. 46-48.

donde efectivamente, esta situación puede estar pasando, tanto metafórica, como literalmente. Lo cual, le da mayor sentido a la descripción que hace Verónica Edwards sobre el matiz de agresividad y violencia con que se relacionan habitualmente los niños en este espacio. Lo uno puede ser causa de lo otro, en el sentido de que la escuela, y específicamente el aula, son espacios donde el niño está obligado a permanecer, durante largas y muchas veces, tediosas horas. Es un espacio donde no hay nada que lo divierta, excepto sus propios compañeros, con quienes ha tenido que inventar estrategias creativas y "furtivas" de relación que desafían continuamente esa autoridad impersonal que representa el profesor(a).

Los juegos violentos entonces, pueden ser vistos como uno de los pocos recursos con que cuentan los alumnos para manifestar su incomodidad y su desacuerdo con la situación que les imponen los adultos representados en el aula por el profesor. Molestarse y agredirse continuamente bien puede ser interpretado, de un lado como una transferencia de los sentimientos que le producen la escuela y el profesor con quienes, debido a que no puede manifestarlos, los deriva naturalmente hacia sus compañeros, con quienes, al menos, en forma de juego, se saca el malestar contenido. Pero de otro lado, pueden ser interpretados como una forma de protesta y desafío frente a todo el peso de la normatividad y la disciplina rígidas que se le imponen y que no consideran su propia naturaleza infantil requerida de libertad de expresión y libertad de movimiento.

Pero usemos esta reflexión sobre algunas de las formas de interacción predominantes en el aula de la escuela primaria, para pasar propiamente al siguiente capítulo, donde se analizará específicamente lo que pasa en el aula universitaria. Situar el análisis en este espacio particular supone tomar en cuenta matices específicos, como la edad de desarrollo y crecimiento de los alumnos, a quienes se los puede considerar, al menos formalmente como adultos jóvenes, lo cual, hace que la correlación de fuerza entre el maestro y el alumno sea diferente y, tanto la obligatoriedad, como la autoridad del profesor tienen matices diferentes. La obligación de asistir a la escuela no responde tanto, como en el caso de los infantes, a una presión familiar directa, sino a una presión social y a un conjunto de significados transmitidos culturalmente, que le indican a los jóvenes que su éxito en la vida, dependerá en mucho de que logren conseguir en la escuela las credenciales y certificaciones que sólo esta institución está autorizada a dar.

En el siguiente capítulo denominado "La comunicación en el salón de clases" el proceso investigativo de este estudio se sitúa fundamentalmente en la dimensión de la comunicación interpersonal; es decir, los procesos, las prácticas, los aspectos que intervienen en ella. Se aborda la comunicación interpersonal en el sentido más amplio del término, donde se consideran todos sus recursos, tanto físicos, es decir, espaciales, como los que emergen de la psicología y la personalidad de los sujetos involucrados en un proceso de interacción cotidiana, es decir, la comunicación no verbal que acompaña al lenguaje hablado. En este capítulo se pretende básicamente reunir todos los elementos posibles que contribuyan a la comprensión de la manera como se interrelacionan los sujetos

dentro del salón de clases. Recordemos que el objetivo que orienta esta investigación es examinar los procesos y las prácticas comunicativas en el salón de clases universitario, para valorar si han sido afectadas por la transformación subjetiva provocada fundamentalmente por la creciente presencia de la comunicación mediática en la vida cotidiana de las personas.