

CAPÍTULO 9

“LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL”

9.1.- Fase de planteamiento y formas de interacción en el aula

El primer momento es de suma importancia para la comprensión de cualquier proceso de Interacción humana; en el ámbito escolar ese momento es la primera sesión del curso, cuando el profesor y los estudiantes inician por vez primera una interacción, cuya duración está sujeta a los parámetros Institucionales y cuyos objetivos formales son conocidos por todos los sujetos participantes. Observar el primer momento permite, incluso hacer una prospectiva de la relación, pues ahí se definen las personas y se establecen los roles, tanto objetivos, como subjetivos. A este momento lo llamaré *fase de planteamiento*, pues es propiamente el planteamiento, tanto de la razón de ser de la relación, como (y esto es lo más importante), de las personas en esa relación. Es un momento de gran incertidumbre para todos los involucrados, dado que al no conocer a su interlocutor, se establece un breve período de novedades, misterios, sorpresas y en él, probablemente, se presenta la única oportunidad para negociar y/o conseguir un lugar importante en la escala de lo simétrico a lo complementario dentro del plano de la subjetividad. Ahí es donde se inicia propiamente la puntuación de secuencia de hechos que dará cuenta del patrón de relación que prevalecerá durante todo el curso.

Stephen Ball denomina a este primer momento *periodo de instalación*. En él se esbozan las relaciones futuras entre el maestro y los alumnos. Coulon lo explica de la siguiente manera:

Los primeros contactos son particularmente importantes, ya que determinarán ciertas perspectivas de los alumnos y de su profesor, y revelan las negociaciones en el seno de la clase, que sólo se muestran abiertamente el primer día, ya que, en adelante, no serán verbalizadas... los alumnos aprenden en la práctica las conductas prohibidas, las meramente toleradas y las permitidas, que varían en función de cada profesor, al que hay que interpretar en cada gesto o palabra, con el fin de obtener información de la conducta a seguir... Los profesores, por un lado, juzgan que sus alumnos tienen miedo el primer día, pero que «la luna de miel» sólo dura unas cuantas sesiones; los alumnos por su parte declaran someter a un test a los profesores... Ball opina que necesitan un tiempo para descubrir los parámetros que utilizará el maestro, y verificar si tendrá la suficiente fuerza de carácter para hacer que se respeten. (...) el primer día... (es) una reyerta, en la que cada uno mide al contrincante: la

*resistencia y el umbral de tolerancia en el profesor; la obediencia y la plasticidad de los alumnos. El desenlace de las relaciones conflictivas del primer encuentro... decidirá la atmósfera posterior de la clase y las posibilidades de trabajar en ella. El primer contacto es el momento por excelencia en el que se define la situación escolar...*²⁹⁴.

Periodo de instalación o fase de planteamiento, el primer momento ocurre durante la primera sesión de un curso escolar. En él, los sujetos, habitualmente inconscientes de lo que está en juego, se mueven con cierta facilidad en el plano de la dimensión objetiva, aquella que les indica con claridad *para qué* están ahí, su función con base en el rol formal que desempeñan; o son alumnos y por tanto, están ahí para aprender, o son profesores y por tanto, están ahí para enseñar. Si son alumnos estarán obligados a cumplir con una serie de tareas y actividades que ellos, habitualmente no eligen. Si son profesores, tendrán el privilegio de decidir el rumbo, el *hacia dónde*, el *cómo* y el *con qué*. Los alumnos serán permanentemente evaluados y el profesor será permanente evaluador. El plano de la objetividad institucional no deja mucho lugar para dudas, los referentes son claros. En cambio, el plano de la subjetividad es difuso, incierto, al menos durante la fase de planteamiento y es precisamente ahí donde se presenta y experimenta la compleja dinámica antes descrita.

Una vez que se supera la fase de planteamiento y la relación ha quedado propiamente instalada (lista para continuar con el curso), el salón de clases no deja de ser una fuente inagotable de experiencias y situaciones novedosas, aunque todas ellas se mantengan dentro de los límites y configuraciones establecidos desde la primera sesión.

El registro de la primera sesión de trabajo del curso video grabado se realizó en una tabla de cuatro columnas (véase el anexo al final de este documento). En la primera aparece la numeración de cada uno de los momentos de Interacción a los que identifiqué como puntuaciones, en la segunda columna aparece la descripción de la situación tal y como ha sido observada; en la tercera columna extraje la puntuación de secuencia de hechos de la situación descrita en la segunda y en la cuarta columna se sintetizó y clasificó a las dos primeras en lo que nombré categorización, donde se fueron ubicando los distintos tipos de interacción que se expondrán posteriormente, entre otros conceptos pertinentes.

Es importante destacar que no se realizó una transcripción exacta de toda la comunicación verbal, pues lo que interesa destacar y detectar en este estudio, son los patrones de comunicación donde lo verbal es apenas una pequeña parte y lo no verbal es lo principal. Aunque sí se rescataron en varias "puntuaciones" contenidos verbales textuales, esto se hizo con la intención de contrastar lo que se dijo en el curso con lo que terminó pasando, pero sobre todo, examinar la estructura general, es decir, el patrón de comunicación establecido, en el marco de las expectativas explícitas de la profesora.

²⁹⁴ *Etnometodología y educación...* op. cit. p 85.

El breve recorte de lo que fue proplamente el inicio del curso ilustra y confirma la relevancia de la primera interacción entre la profesora y los alumnos. La manera como se definieron las personas en esa sesión indicaría la estructura de comunicación que se instauraría en todo el tiempo de relación, durante el cual, la profesora ocuparía un lugar central y los alumnos el lugar periférico. Esta sesión da cuenta de cómo, más allá de la conciencia y voluntad de la profesora, se impuso una relación complementaria, no sólo determinada por la objetividad que, como ya se dijo, supone en sí misma cualquier relación maestro-alumno, sino por el marco intersubjetivo que prevaleció y acentuó la asimetría. Recordemos que todo se dio por sentado, nada se cuestionó; los estudiantes no buscaron participar y/o incidir en la forma como iban a trabajar o en la forma como iban a ser evaluados, ni la maestra les abrió la posibilidad de hacerlo, incluso, ante al hecho mismo de que iban a ser observados y video grabados durante todo el curso, por una persona a la cual desconocían.

Casi al final de la sesión, la profesora sencillamente informó al grupo que durante el curso, estarían siendo videograbados y que esperaba que no tuvieran problema con eso. Cuando alguien con voz muy baja dijo que sí tenía problema, ella rápidamente salió al paso con una broma y dijo que no se preocuparan, pues no saldrían en TV. El asunto fue resuelto como una información adicional de poca importancia y los alumnos ya no tuvieron oportunidad de opinar al respecto.

Estos modelos de relación jerarquizados están tan introyectados y son actuados con tanta naturalidad en la vida diaria del salón de clases, que cuando surge cualquier cosa que los ponga en duda, se ponen en marcha, de manera automática, mecanismos de sanción para los cuales, existen códigos no verbales conocidos y comprendidos por maestros y estudiantes, a quienes les basta transmitir y percibir, incluso de manera inconsciente, las primeras "señales de alarma" para volver rápidamente a instalarse en el patrón de relación conocido. Un ejemplo de esto se vivió en la primera sesión antes descrita, durante un breve instante, cuando la profesora daba indicaciones de la manera como debían leer el programa (véase en el anexo la tabla donde se registra la primera sesión, la puntuación con el numeral 17), recordemos lo que ocurrió:

La maestra les describe la distribución y contenidos del programa, les pide que planteen por escrito qué no entienden del programa, con qué no están de acuerdo y qué proponen: *"le ponen su nombre y me lo van a entregar, (reitera, aumentando el volumen de voz) ¡me lo van a entregar! ¿e?, es una tarea, ¿queda claro?* Inmediatamente se oye la voz clara de una chica que responde en voz alta "NO".

¿Nooo? (Repite la maestra con cierta sorpresa y mirándola fijamente)

La alumna, baja su volumen de voz y con una actitud sumisa dice: *"o sea, yo leo el programa y lo que vaya anotando ¿se lo voy a*

entregar?". Repite lo que la maestra ha dicho para estar segura y la maestra le aprueba con la cabeza.

Cuando la profesora preguntó si quedaba claro es evidente que lo hizo más por método que por suponer auténticamente que su disertación no había sido lo suficientemente clara y precisa, por lo tanto, no esperaba una respuesta tan contundente (por la claridad y el volumen de la voz de quien manifestó que no había quedado claro) que pusiera en duda lo que ella daba por hecho. De modo que en automático y con una sorpresa que no pudo ocultar emitió junto con una breve y alargada pregunta (¿nooo?) claros mensajes no verbales que descalificaban la osadía de la persona que la había puesto en duda. Está claro que la alumna entendió el metamensaje y lo aceptó, esto se hizo evidente cuando, al tomar la palabra que la profesora le cedió, habló en un tono muy diferente, apenas para repetir lo mismo que dijo la maestra. El resultado fue que se reestableció el "orden", la profesora recuperó su habitual expresión de aprobación y seguridad y siguió hablando.

A lo largo del curso se encontró que la relación maestra-alumno(a)s se enmarcó nítidamente en la configuración institucional jerarquizada y complementaria, pero sus manifestaciones abarcaron un rango dentro del cual, fue posible identificar diversas expresiones de interacción, con distintos grados de acentuación a lo largo de cada una de las sesiones. La manera como se identificaron fue mediante la observación y análisis minucioso del curso de todas las formas de interacción de los estudiantes entre ellos mismos y con la maestra, a partir de la puntuación de secuencia de hechos, lo cual permitió distinguir, pese al alto grado de uniformidad de los comportamientos, una diversidad de formas de interacción, sutiles o abiertas que coexistieron y se combinaron durante la totalidad del proceso. Así entonces, en el caso en cuestión, pude identificar y diferenciar al menos cinco tipos de interacción:

- *Interacción libre*: es aquella que se da entre los estudiantes sin la presencia de la profesora. Durante esta interacción los alumnos se sientan o están de pie en grupos o por parejas, hablan y ríen en voz alta, son más expresivos corporalmente. Hablan de asuntos personales u otros temas relacionados con la vida escolar. Ésta puede darse, tanto fuera, como dentro del salón de clases.

- *Interacción restringida*: es la que se da entre los alumnos con la presencia de la profesora. Durante una clase es habitual observar múltiples contactos y/o comunicaciones entre los alumnos, especialmente con sus compañeros más próximos. Se pasan un papelito, se prestan algún objeto, se muestran algo que escribieron en sus cuadernos, comparten la lectura de alguna revista de manera clandestina, hacen alguna broma, ríen o platican en voz baja etc. Siempre con cierta cautela, cuidando de no ser vistos por la maestra.

- *Interacción dirigida*: Cuando la profesora promueve la participación de los alumnos con una clara intención orientadora. Ella literalmente guía o va

indicando al estudiante hacia dónde dirigirse en sus respuestas. Es invariablemente iniciada por la profesora, cuando intencionalmente pide la participación de algún alumno en particular o permite que sean ellos quienes deciden quién responde, es decir, recurre a una pregunta directa orientada al grupo en general o a algún estudiante en particular. Igualmente incluye el uso de la comunicación no verbal, cuando dirige la mirada, la expresión de la cara, el movimiento de cabeza o la cercanía física para obligar a alguien a responder.

-*Interacción sometida*: Es iniciada por el alumno, con preguntas o comentarios, relacionados con el tema de clase, se caracterizan por estar siempre enmarcados en los parámetros establecidos por el profesor(a). Incluye las comunicaciones verbales y no verbales que pueden ir desde una pregunta, un comentario hasta una exposición temática completa, pero generalmente tienen como objetivo agradar o cumplir con los deseos o exigencias del profesor.

-*Intervención directiva*: Cuando la Maestra hace uso de la palabra para dar instrucciones precisas a los estudiantes sobre lo que van a hacer y cómo lo van a hacer. Son propiamente "órdenes" que no están sujetas a negociación, ni a la opinión de los estudiantes, sencillamente son indicaciones enunciadas en forma *imperativa*, en las cuales se conjuga habitualmente el lenguaje verbal y no verbal. Por ejemplo, cuando deja tareas o actividades extraescolares, cuando da a conocer las "reglas del juego" o les indica la manera en que van a ser evaluados.

9.2.- La permanente comunicación jerárquica en la relación maestro-alumno.

En el universo de la comunicación en el aula, la relación maestro-alumnos engloba diversas actitudes, disposiciones y/o ángulos desde los cuales se expresa. Esta relación como lo hemos señalado antes, está configurada institucionalmente de acuerdo a los roles y las funciones de los sujetos involucrados; se trata de una configuración preestablecida y externa a los sujetos, que se vincula con el plano de la objetividad y a partir de ahí se define como relación complementaria, donde el maestro se sitúa en un lugar superior al del alumno. De ahí que a los sujetos se les impone una estructura jerarquizada de la cual, no pueden escapar. Pero la relación maestro-alumno también está sujeta a otra configuración que se ubica en el plano de la subjetividad, que a diferencia de la anterior, sí depende de los sujetos involucrados (aún cuando éstos no sean conscientes de ello) y se construye en el proceso inicial de la relación.

El tema de la jerarquización en las relaciones escolares ha sido abordado por distintos estudiosos quienes lo consideran un obstáculo en los procesos de aprendizaje. Citado por Postic, Roger Cousinet describió las relaciones jerárquicas en la escuela así: «Desde el primer encuentro y en el transcurso de la vida común, el maestro, sea como sea en cuanto individuo, debe realizarse y manifestarse como superior, debe ser continuamente superior. Los alumnos, sean como sean

en cuanto individuos, deben aceptarse como inferiores, ser continuamente inferiores. Este conocimiento mutuo parece bastar. Qué importancia tiene para los alumnos lo que es el maestro como individuo, si es verdaderamente un superior. Si no lo es por defecto de autoridad o de cualquier otra cualidad indispensable, no es un maestro, es un individuo y el necesario encuentro escolar no se produce. Qué importancia tiene para el maestro, lo que son los alumnos como individuos, si verdaderamente son inferiores»²⁹⁵.

En el grupo observado los alumnos invariablemente se ajustaron a las disposiciones de la maestra, jugaron el papel subordinado; se limitaron a hablar y a actuar sólo dentro de los límites y alternativas que la maestra les ofreció. No obstante, especialmente los alumnos y alumnas sentados en los últimos lugares, los más alejados de la maestra, siempre aprovecharon momentos y circunstancias en que no estaban dentro de la visión directa de la profesora, para replegarse en sí mismos (dibujar algo en su cuaderno, arreglarse las uñas, jugar con la pluma, leer algún material, conversar en voz baja con la compañera más cercana, hacer algún contacto breve con el compañero de al lado, etc.). Los que estaban sentados adelante mantuvieron la mirada y la postura física en dirección hacia la maestra, la mayor parte del tiempo.

Si consideramos que la definición de las personas se manifiesta en su comunicación total y que la comunicación verbal es apenas una pequeña y superficial parte en la orientación y curso de la interacción, ya desde la primera sesión se pudo observar cómo los roles, los lugares, las funciones y la definición misma de las personas eran asuntos ya resueltos de antemano. En ningún momento se pusieron en duda y ninguno de los dos protagonistas del proceso (profesora y alumnos) abrió margen para modificar esa realidad. Sabemos, no obstante que, con frecuencia, otras relaciones entre maestros y alumnos se plantean de manera diferente.

Actualmente la conciencia de muchos educadores, sobre la pedagogía y la didáctica modernas los impulsa a buscar relaciones más igualitarias con sus alumnos, pero, sabemos también del fracaso de esos intentos, pues no es posible que en un marco socio-cultural y escolar de relaciones predominantemente jerarquizadas, donde los roles están definidos de antemano histórica y socialmente, se puedan implementar relaciones simétricas o de igualdad entre figuras complementarias.

Eventualmente es posible encontrar profesores que buscan nuevas formas de relación con sus estudiantes, particularmente cuando éstos están en los niveles superiores de la escolaridad (licenciatura y posgrado). Éstos explícita o implícitamente plantean y promueven una pedagogía participativa con formas de comunicación más horizontales, en esos intentos se ponen en juego mecanismos de "negociación", similares a los que describe Woods, a través de los cuales, el

²⁹⁵ *La relación educativa...* op. cit. p. 67.

profesor, al menos en la primera sesión, consigue la aceptación "formal" de sus propias expectativas sobre el curso y su dinámica posterior.

Peter Woods define la negociación como "la estrategia principal que ponen en práctica profesores y alumnos en el curso de sus interacciones... obedece a una serie de reglas y procedimientos que el alumno debe aprender... tienen casi siempre un carácter implícito... afectan... la forma como se evalúa la tarea escolar... Para que la tarea escolar pueda llevarse a cabo o simplemente para que la clase pueda seguir su desarrollo, se establece una negociación encubierta (...) el tipo y cantidad de trabajo que distribuye el profesor, así como sus métodos pedagógicos, son también objeto de una negociación. El conjunto de las tareas escolares se convierte en una actividad negociada... Las técnicas de negociación conjunta de todas esas actividades incluyen la persistencia, las comparaciones, las justificaciones, (etc.)"²⁹⁶.

No obstante lo antes señalado por Woods, en el curso que analizamos, no identificamos en ningún momento, intento alguno de negociación explícita o implícita. Recordemos la puntuación de secuencia de hechos, de la primera sesión donde se recupera todo lo que pasó en el grupo en cuanto al comportamiento y acciones de los involucrados y donde se ilustra claramente el papel que desempeñaron y el lugar en el que se instalaron en la estructura jerárquica de esa relación.

- La maestra entra al salón y se dirige al frente
- De pie y en silencio observa al grupo hasta que se acomodan
- Los estudiantes se acomodan en filas, unos tras otros, de frente hacia la maestra
- La maestra da inicio a la clase sin preámbulos
- La maestra es la primera que habla
- La maestra hace uso de la palabra la mayor parte del tiempo
- Una estudiante sale rápidamente a responder su celular
- La maestra camina despacio y con pasos cortos dentro de su "territorio"
- Los estudiantes miran a la maestra mientras permanecen inmóviles en sus asientos
- Cuando ha terminado de exponer, la maestra induce a los estudiantes a la participación
- Cuando la maestra hace una pregunta los alumnos se inquietan, cambian de posición, evaden la mirada de la maestra.
- Los alumnos sólo hablan cuando la maestra hace preguntas puntuales
- Los estudiantes dan respuestas breves
- Otra estudiante sale rápidamente para hacer uso del celular
- La maestra habla fuerte y despacio

²⁹⁶ Citado por Alain Coulon en *Etnometodología y educación...* ps. 86, 87.

- Los alumnos hablan en volumen bajo, algunos lo hacen en actitud tímida
- La maestra los escucha asintiendo con la cabeza y luego repite y completa lo que ellos dicen
- Los temas relacionados con la forma de trabajo, evaluación o tareas son tratados por la maestra en forma de *instrucciones precisas*, a la manera de "esto es lo que se va a hacer".

Como lo ilustra esta puntuación, más allá de la voluntad, las expectativas concientes y explícitas, donde la profesora les indicó que en ese proceso que iniciaban, ellos serían la parte central y activa, "los que trabajarían", los que "construirían" su propio conocimiento, e independientemente de la edad de los interlocutores, las pautas de relación en el marco institucional de la escuela indujeron a los sujetos a ajustarse a los parámetros de interacción asociados más a un modelo tradicional que a una pedagogía moderna, participativa o *constructivista*, como lo verbalizó la profesora. En el nivel del metamensaje o de la comunicación analógica, la profesora se definió a sí misma como la que sabe y por lo tanto, como la poseedora de la palabra. Ella distribuyó tiempos y espacios, decidió formas de trabajo y fue evaluando cada una de las intervenciones verbales de los estudiantes, manifestando su aprobación mediante su comunicación no verbal. Los alumnos receptivos, se definieron a sí mismos, como los que escuchan y aceptan las disposiciones del "superior".

La paradoja consiste en que al nivel de la dimensión de la comunicación verbal, al presentar la materia y la forma de trabajo que pretendió llevar a cabo, la profesora puso de manifiesto su filiación a una pedagogía constructivista, desde la que les hizo hincapié que ellos serían "los más activos del proceso". Les indicó que tendrían la responsabilidad básica del trabajo en la perspectiva de que serían ellos quienes construyeran su propio aprendizaje. Veamos cómo hizo este planteamiento:

Por lo que hace a la metodología, cómo trabajaremos: primero, tengo qué plantearles que yo tengo una idea de cómo es el proceso educativo y desde esa idea organizo mi forma de trabajo, ¿sí? (deja los gises sobre la mesa y de frente al grupo se lleva las dos manos al pecho). Yo parto de que el conocimiento no se transmite; como no es posible transmitir el conocimiento, entonces yo no les puedo dar clase, para aquellos a los que les encanta que les den clase, que toman notas, se van a desencantar conmigo. Yo no doy clase.

Mueve las manos en señal de indicar que a ella no le corresponde algo y su rostro se endurece, mirando directamente al grupo; levanta las cejas y los hombros indicando que la responsabilidad no le corresponde a ella, sino a los alumnos.

Yo creo que el conocimiento lo construye uno a partir de lo que ya sabe y lo que va aprendiendo; en ese sentido, los que van a trabajar son ustedes, mi responsabilidad es generar situaciones que les

permitan a ustedes interactuar con el objeto de conocimiento y aprender. Entonces, yo no expongo, ni ustedes exponen, lo que hacen ustedes es trabajar, relacionarse con los contenidos, reflexionar con los contenidos y construir explicaciones...

Cuando la maestra manifestó que ella no les daría clase el rostro de los alumnos expresó una modificación en su nivel de atención, afinaron su mirada y la fijaron en la maestra, los músculos de sus caras se tensionaron, parecieron especialmente atentos a lo que oían. La maestra continuó:

... el trabajo central, entonces, está en ustedes, como este trabajo es individual, entonces el producto también es individual, de tal manera que no puede haber una norma sobre la que se evalúe a todos igual, lo único que podemos decir es que habrá criterios de evaluación sobre los que sí podemos apoyar el trabajo. Esto quiere decir que los que trabajan son ustedes, yo me encargo de revisar el trabajo, de orientar el trabajo, de facilitar el trabajo, proponerles estrategias, pero quienes trabajan son ustedes, entonces siempre hay tareas, inevitablemente hay tareas ¿sí? Inevitablemente tienen que estar en el salón...

Una alumna en la parte de atrás del grupo dejó de mirar a la maestra para arreglarse las uñas, otra alumna hizo dibujos en su cuaderno, fingiendo que tomaba notas. Mientras tanto, la maestra hacía las siguientes afirmaciones contundentes:

... todo eso no es para asustarlos, sólo es porque no podemos sufrir con aquello de que "el trabajo, que el hijo". No sufrimos, estamos en el salón y trabajamos ¿sí? Tenemos momentos en los que todo aquello que hemos estado haciendo se debe concretar... (habla de trabajo en clase, participación, tareas, trabajo en equipo y afirma:) entonces en cada sesión tienen que entregar sus tareas, si ustedes no entregan una tarea que era para hoy, no me la entreguen después porque no nos sirve (reitera) si dejamos una tarea de hoy para el lunes, es para el lunes porque el lunes la vamos a ocupar ¿sí?... entonces no se admiten tareas fuera de tiempo ¿de acuerdo?...

Nadie responde, sólo la miran. Continúa exponiendo "las reglas del juego", sobre la lectura, el tipo de tareas que acostumbra dejar: entrevistas, ver un programa de tv, etc.

...quiero que ustedes se comprometan conmigo (los mira directo con una leve sonrisa y señalándose a sí misma con las manos) Yo me voy a comprometer con ustedes, mucho, muy seriamente voy a trabajar mucho, si ustedes trabajan mucho... ¿sí? Si ustedes quieren aprender en serio, van a aprender en serio, entonces lo que quiero es que se comprometan ¿sí? Yo

no creo que sea algo para sufrir... (comienza a suavizar su actitud y sonríe, frotando sus manos una contra la otra)

Este breve recorte del discurso verbal frente a la puntuación antes presentada es apenas el punto inicial de la enorme situación paradójica en la que quedó atrapado el grupo, incluyendo a la profesora y de hecho, en la que habitualmente están atrapados los grupos escolares bajo la responsabilidad de maestros y maestras influenciados por teorías pedagógicas y educativas modernas, pero formados en modelos de interacción tradicionales.

La desigualdad sobre la que se basó la relación complementaria entre la profesora y los alumnos muestra la fuerza con que los modelos de relación definidos y consolidados históricamente y aceptados socialmente, determinan el comportamiento de los sujetos, incluso, cuando expresamente la profesora les había indicado su convencimiento de que el aprendizaje se construye, de que ella no daría clase, etc. En los hechos, la maestra situada objetiva y subjetivamente en el lugar de superioridad, tuvo el control del tiempo, del espacio y la palabra, así como la manera como interactuaron los sujetos en el aula. Ella asumió y desempeñó el rol que le correspondía social e institucionalmente, el que la hacía "dueña de la palabra". La profesora hizo uso libremente de este recurso comunicativo y sólo cuando ella lo decidió "prestó" la palabra por tiempos muy breves a algunos alumnos, quienes lejos de participar espontáneamente, lo hicieron como reacción a la presión ejercida por la profesora después de inducir, frecuente e insistentemente en sus participaciones.

La expectativa explícita de la maestra en cuanto que serían los alumnos quienes trabajarían y no ella, fue desconfirmada con la puntuación de secuencia de hechos. En los hechos, el lenguaje analógico fue más determinante que las palabras o sea los compromisos y posibles acuerdos verbales. Es decir, el metamensaje no coincidió con el mensaje y al final de cuentas fue el que prevaleció en la interacción. Desde el planteamiento fue posible pronosticar el patrón de relación predominante durante el resto del curso, y luego en las próximas sesiones se pudo confirmar la pauta que se repetiría a lo largo de todo el proceso, con apenas algunas variaciones de tipo circunstancial. De hecho, si revisamos cualquiera de las sesiones posteriores, incluso hasta el final del curso, veremos que es posible que las secuencias de interacción extraídas de cualquiera de éstas, serían básicamente iguales que la primera y en este sentido, esa secuencia se convirtió en el patrón de interacción único.

Lo acontecido en la segunda sesión confirma lo dicho, la puntuación de secuencia de hechos giró en torno de las preguntas de la profesora, la evasión de los alumnos, sus respuestas breves y la explicación ampliada de la profesora (pregunta – evasión – respuesta breve – evaluación explicación – instrucción). Extrayendo la columna correspondiente a la puntuación de secuencias se visualiza de esta manera (véase el anexo correspondiente):

- Los alumnos interactúan libremente, hay bullicio antes que llegue la maestra

- Los alumnos se sientan básicamente en los mismos lugares
- La maestra hace su "ritual de entrada" (entra al salón con paso rápido, se dirige hacia la mesa, donde deja sus cosas, cruza los brazos mirando al grupo, comienza a caminar despacio de un lado a otro y luego comienza a hablar)
- Hay interacción restringida sobre todo en la parte de atrás
- La maestra hace preguntas
- Los alumnos evaden la mirada de la maestra
- Una alumna da una respuesta breve
- La maestra asiente con la cabeza, amplía, explica y vuelve a preguntar
- La mayoría de los alumnos vuelven a evadir a la maestra
- De entre los alumnos alguien vuelve a dar una respuesta breve
- La maestra vuelve a ampliar y explicar
- La maestra hace largas reflexiones
- Hay señales de cansancio y desinterés entre algunos estudiantes
- Los alumnos la miran inmóviles
- Los alumnos participan más cuando el tema toca sus vivencias personales
- La maestra dirige las intervenciones
- La maestra da instrucciones precisas de lo que van a hacer

Si bien es cierto que de entre la primera sesión y la segunda, la puntuación de secuencia de hechos no es exactamente la misma, también es cierto que el patrón de interacción complementario o asimétrico entre maestra y alumnos se repite; los contenidos son diferentes, la forma de interacción es la misma. De hecho, las pautas de interacción observadas en este curso son muy similares a las registradas por Campos, Gaspar y López²⁹⁷ en una investigación etnográfica de hace más de diez años. Durante la observación de tres experiencias docentes distintas en aulas universitarias. Ellos encontraron que prevalecía una *retención forzada de la atención*, en el grupo, *respuestas inducidas* de los alumnos, *interacción asimétrica* en la relación maestro-alumno, *alto grado de directividad* por parte del profesor.

Lo que llama la atención es la gran similitud de la vida en las aulas, aún cuando hay notables diferencias contextuales y circunstanciales: más de diez años de distancia entre un estudio y otro, distintas universidades, áreas del conocimiento diferentes²⁹⁸. Lo que estos investigadores encontraron y las categorías que construyeron embonan perfectamente en nuestro curso en cuestión. La maestra asume e implementa permanentemente el desafío de obligar a los jóvenes a *retener su atención* en lo que ella dice. De igual modo, como se muestra repetidamente en el esquema a lo largo de toda la segunda sesión la maestra pregunta insistentemente y los alumnos sólo hablan cuando ya no pueden

²⁹⁷ Campos, M. A., Gaspar S. y López C. "Oferta y asimilación de valores científicos en la enseñanza de la biología". En Rueda Beltrán Mario y Campos Miguel Ángel. *Investigación etnográfica en educación*. UNAM, DGAPA, CISE, 1992. ps. 181-208.

²⁹⁸ Estos investigadores realizaron sus observaciones en grupos de la carrera de Biología de la UNAM y su reporte de investigación está publicado en 1992.

evadirse más tiempo, por tanto, las *respuestas inducidas* son permanentes. Por último, es notable el *alto grado de directividad*, propio de una *interacción asimétrica*, pues la maestra, en todo momento, orienta, dirige y decide, sobre temas a tratar, tiempos en el uso de la palabra, estrategia didáctica, tareas, etc.

Ciertamente las puntuaciones de secuencia de hechos que aparecen a la vista en las interacciones personales son similares, como también lo son muchas otras experiencias de observación aún más distantes en tiempos e incluso en niveles educativos. Recordemos los patrones de interacción observados por Jackson en *La vida en las aulas*, donde la puntuación de secuencia de hechos es prácticamente la misma: "los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano en mano, están en filas..."²⁹⁹, etc. En realidad no importa tiempo y lugar cuando se trata de interacción maestro-alumno en el salón de clases. El marco institucional, la relación desigual (complementaria o asimétrica); la directividad del profesor, la subordinación y pasividad de los estudiantes; las intervenciones inducidas de los alumnos, la atención forzada de los mismos, etc.

No obstante, si la inserción se modifica y los sujetos se relacionan institucionalmente como iguales, es decir, como alumno-alumno o como maestro-maestro, entonces su vinculación sí se modifica. Los sujetos se transforman para responder al rol objetivo que les impone el entorno. La experiencia vivida por una profesora da cuenta de esta transformación. Se trata de una profesora que suele contar con el respeto y reconocimiento de sus alumnos y permanentemente, semestre tras semestre, comparte con ellos la satisfacción del logro de los objetivos de aprendizaje. No obstante, en su proceso de actualización y formación profesional, simultáneamente ella se vincula a otra institución, no como profesora, sino como estudiante de un posgrado donde convive con personas más jóvenes (muchos de ellos tienen edades cercanas a las de sus propios estudiantes) con quienes, sin importar la edad cronológica, la relación en el plano objetivo es de igualdad. La pregunta es ¿Qué diferencia hay entre el comportamiento de esta académica en una institución donde desempeña su papel de profesora frente a su comportamiento en donde desempeña su papel de alumna? Ella misma describe su actitud en los distintos espacios:

Como profesora frente a mis estudiantes suelo mostrarme seria y muy profesional; me gusta preparar mis clases y ofrecer a mis alumnos la seguridad del conocimiento. Aunque busco continuamente la participación de ellos haciendo preguntas y eventualmente dándole a la clase un toque de buen humor, suelo mantener una distancia frente a ellos de tal modo que siempre haya respeto mutuo. En ese espacio soy quien dirige el trabajo colectivo y quien decide lo que se va a hacer y cómo se va a hacer. Me visto de manera formal y cuido de mantener posturas corporales acordes con mi estatus. En mi papel como estudiante del posgrado me convierto en otra persona. Uso ropa

²⁹⁹ *La vida en las aulas*. Op. cit. p. 115.

informal, no me preocupa tanto la imagen, me siento en un lugar entre mis compañeros, con los que platico y bromeo con más frecuencia. Ahí siempre espero a que el profesor dé la pauta, que diga lo que tenga que decir, escucho a mis compañeros y si es pertinente que hable lo hago planteándome frente a los otros como una más del grupo, es decir, no pretendo enseñar nada, me limito simplemente a compartir alguna reflexión sobre la lectura en turno. Como alumna me dejo dirigir, hago las lecturas que el profesor indica y en clase permanezco callada la mayor parte del tiempo. Pero cuando el profesor no está hablo más con mis compañeros, valoramos situaciones, incluso, hasta me comporto de manera infantil si la situación lo amerita. Aún recuerdo divertida que cursando un seminario donde el profesor solía llegar bastante tarde, en una ocasión, molestos por el retraso de una hora (sabíamos que llegaría, pues anteriormente ya había tenido retrasos iguales) apoyé y promoví junto con mis compañeros que nos retiráramos justo al cumplirse la hora de espera y así lo hicimos. Salimos apresurados, cuidando de no encontrarnos con él en los pasillos. En esa ocasión nos dispersamos en la explanada y me quedé con algunos de ellos platicando y tomando café, cuando de lejos vimos que el profesor se dirigía apresurado hacia el salón. Mi primera reacción fue esconderme y por así decirlo, "camuflajearme" para no ser vista por él. Literalmente nos escondimos; me comporté como una niña jugando a las escondidas. Nos reímos y yo misma me sorprendí de mi actuación. Me divertía el contraste entre mi identidad como profesora, con toda mi seriedad y profesionalismo, frente a mi actuación juguetona y en cierta medida irresponsable como alumna.

La misma persona, en el mismo día, desempeñando los dos roles opuestos de la relación jerárquica maestra-alumna, muestra actitudes y comportamientos acordes con su inserción institucional.

El análisis de la experiencia escolar tal y como la observamos revela una notable coincidencia con diversas estructuras comunicativas en el aula, de las reflexiones de Postic al examinar el problema de la jerarquía en el salón de clases y después de indagar, sobre diversas experiencias de métodos educativos donde se ha pretendido implementar estrategias didácticas que buscan la igualdad entre maestros y alumnos, afirma que la acción educativa es unidireccional, dado que el que dirige dicha acción, llámese enseñante, profesor, monitor, etc., adquiere el estatus por el nivel en el que se ubica, lo cual se define por el rol que se asume en su relación con el grupo. "Después de las primeras sesiones, el *status* profesional predomina y determina la cantidad de las comunicaciones emitidas o recibidas... el hecho de controlar el trabajo de cada uno en el grupo, de evaluar los logros realizados, de decidir si el alumno puede franquear una etapa, conlleva un poder al enseñante que refuerza su *status* de autoridad"³⁰⁰.

³⁰⁰ La relación educativa... op. cit. ps. 70-

Invariablymente y por encima de las intenciones didácticas del profesor, terminan imponiéndose los roles sobre los individuos. "Es el enseñante el que desencadena y orienta las conductas de los alumnos. Es el que tiene la iniciativa en la situación educativa, en la escuela tradicional (...). El enseñante, incluso cuando intenta actuar como animador, tiene tendencia a dirigir el conjunto de las comunicaciones, a seleccionarlás, a privilegiar a ciertos participantes solicitándoles más, favoreciendo sus intervenciones espontáneas, aunque no sea más que por signos no verbales de invitación y de estímulo (...). El alumno debe admitir como buena cualquier tarea que le sea encomendada... No solamente se debe comprender el sentido del mensaje, sino que también se debe comprender lo que el enseñante espera con su mirada..."³⁰¹.

En el grupo que observamos, efectivamente el desempeño de la profesora y de los alumnos se ajusta notablemente a la descripción del autor, incluso, es posible hacer una distinción entre los estudiantes que habitualmente usaban la palabra y aquellos que casi nunca lo hacían. De hecho es posible asociar la distancia física de la profesora con aquellos que más participaron. Aunque si había alumnos ubicados en las orillas o al final de las filas que eventualmente participaban, en general lo hacían más a aquellos que se encontraban dentro del natural campo visual de la profesora.

Esta configuración de participaciones quedó delineada desde la primera sesión, se repitió en la segunda y en la tercera fue ya un hecho habitual y predecible. La síntesis de la puntuación de secuencia de hechos correspondiente a la tercera sesión de trabajo, da cuenta de ello: La maestra entra al salón y simultáneamente los alumnos se acomodan en sus lugares. La clase comienza cuando una alumna hace una pregunta que la maestra responde ampliamente y continúa preguntando por dudas. Luego comienza una revisión de tareas que serán leídas por un representante de cada equipo y así transcurre la mayor parte del tiempo de clase, la maestra funge como moderadora, pero siempre evaluando, aprobando y explicando; siempre las intervenciones de los estudiantes fueron breves y siempre ellos esperaron pacientemente a que la maestra les diera la palabra. Otro rasgo habitual fue que invariablymente, todas las intervenciones de los estudiantes estuvieron dirigidas hacia la profesora y no hacia sus compañeros: de frente, mirándola en actitud sumisa le leían "a la maestra" lo que traían por escrito y ella igualmente evaluaba y aprovechaba cualquier oportunidad para ofrecer amplias exposiciones de temas relacionados.

Cuando la clase avanzaba en esta dinámica y el patrón de interacción permanecía constante y sin cambios no era extraño encontrar algunas señales de cansancio y aburrimiento; la mayoría de alumnos suele escribir mientras la maestra habla o simplemente la escuchan inmóviles; algunos de ellos, con la mirada fija en la profesora comenzaban a dar muestras de sueño con un parpadeo lento y pesado. No obstante, la maestra termina su disertación y busca

³⁰¹ Ibidem. ps 96-98.

permanentemente activar a los estudiantes haciéndoles más preguntas, que en algunas ocasiones son abiertas y otras son de respuesta inducida, es decir, preguntas que incluyen las respuestas y por supuesto, los alumnos responden lo que la maestra espera. Eventualmente usa el pizarrón y cuando hace esto, los alumnos escriben. En ocasiones, incluso están con el lápiz o la pluma en posición de "listos" para escribir. No faltan los alumnos que aprovechan para interactuar restringidamente cuando no son vistos por la profesora. Cuando la clase termina se mueven, se estiran, interactúan libremente y no falta quien aproveche para usar su teléfono celular.

En esta tercera sesión se observan notables variaciones de contenido, pero la relación sigue siendo la misma que se estableció en la primera y segunda sesión. A esta altura los sujetos involucrados en el proceso ya se conocen, la incertidumbre ha disminuido notablemente, se percibe confianza, tanto de la maestra, como de los estudiantes; la interacción entre iguales se incrementó; había actividades preestablecidas y preparadas de antemano, lo cual permitió que la participación de los estudiantes fuera mayor que la de sesiones anteriores, aunque en general siguieron siendo intervenciones inducidas y breves. Traían por escrito la tarea y la mayoría simplemente leyó, no obstante, la estrategia implementada por la profesora dio como resultado más intervenciones y manifestaciones libres como risas y algunas bromas. Todo lo acontecido en esta sesión, sin embargo, estaba claramente enmarcado en límites preestablecidos y predominó la seriedad, el silencio y la participación de la profesora. Ella mantuvo permanentemente la dirección y el control de la clase, los alumnos sencillamente se dejaron dirigir.

Otra sesión especialmente ilustrativa del curso es la décimo tercera, cuya puntuación de secuencias es especialmente corta y no por el tiempo de duración, sino por estar centrada en la actuación de la profesora. Como todas las sesiones, antes de iniciar la clase hay interacción libre que termina justo cuando la maestra entra al salón, se dirige a su lugar, deja sus cosas sobre la mesa e inmediatamente pregunta por una lectura que acordaron hacer para trabajarla ahora; Ante reacciones diversas de entre los estudiantes que indicaban que no todos habían leído y quienes lo habían hecho no terminaron, la maestra rápidamente procedió a "dar clase", es decir, comenzó a desarrollar el tema de la lectura, primero describiéndola y luego, durante la mayor parte de la clase, desarrollando el tema; simultáneamente los alumnos comenzaron a escribir para luego durante largo rato, mantenerse inmóviles mirando y escuchando a la maestra. Así transcurre el tiempo de esta sesión. En algún momento la maestra intercala preguntas para las que recibe algunas respuestas breves que son usadas para continuar con su amplia disertación. Entre los estudiantes no faltan, algunas sutiles señales de cansancio como el parpadeo lento mientras tienen los brazos cruzados, otros que están más alejados de la maestra, manipulan algún objeto o dibujan algo en su cuaderno; hay largos momentos de inmovilidad; hay quienes logran interactuar cuidando de no ser vistos ni escuchados. La maestra continúa hablando durante casi toda la clase y en algunos momentos, los alumnos vuelven a tomar nota.

Y finalmente, la última sesión dentro del salón de clases (pues hay que destacar que no fue el cierre propiamente, pues este se dio de manera más personalizada durante la entrega de trabajos y en sesiones cortas donde la maestra se reunió con cada uno de los equipos en su cubículo), comenzó con la entrega de avances del trabajo final revisados y comentados por la profesora. El tema de esta sesión estuvo centrado en las conclusiones y propuestas del curso, que la maestra buscó, fueran dadas por los alumnos, mediante la técnica de *preguntas inducidas*. De modo que una vez que se entregaron los trabajos y los alumnos interactuaron restringidamente en torno a ellos, la maestra se acomodó en posición de autoridad, indicando que la clase iba a comenzar. Los alumnos igualmente se acomodaron en posición de recibir clase y se repitió la secuencia donde la maestra preguntaba; algunas estudiantes daban respuestas breves; la maestra aprobaba y seguía preguntando; aprobaba y amplía. Al final, la profesora retomó lo dicho para plantear las conclusiones y propuestas más "acabadas" y completas. Luego cerró la clase con indicaciones muy precisas sobre los trabajos finales que entregarían. En esta parte los alumnos estuvieron especialmente atentos y escribiendo en sus cuadernos.

Pese a las variaciones en contenido y dinámica grupal, las cinco sesiones de trabajo descritas mantuvieron una gran similitud en la forma de interacción, lo cual conduce a afirmar que el patrón de relación es el mismo. Esto se ilustra mostrando los tres patrones básicos de interacción extraídos de cada una de las tres sesiones que hemos expuesto:

- **Primera sesión:** *La maestra habla - los alumnos escuchan - participación inducida - evasión - respuesta breve - explicación - instrucción.*
- **Segunda sesión:** *pregunta - evasión - respuesta breve - evaluación - explicación - instrucción*
- **Tercera sesión:** *pregunta - respuesta breve - evaluación - explicación - instrucción*
- **Decimotercera sesión:** *La maestra habla - los alumnos escuchan y escriben - participación breve - evaluación - explicación.*
- **Última sesión:** *La maestra pregunta - hay respuestas breves - evaluación - explicación - instrucción - los alumnos escriben.*

Si se hace una lectura simple de la descripción de las situaciones de todo el curso, seguramente nos producirá la percepción de que todas las sesiones son distintas, pero si avanzamos a la extracción de la puntuación de secuencia de hechos, se comienzan a percibir las similitudes e incluso, si de esas puntuaciones extraemos propiamente los patrones de interacción, como se expuso arriba, notaremos que el patrón es en realidad el mismo, y que las variaciones responden a los diferentes requerimientos de información y/o contenido de la materia en cuestión. La primera sesión giró en torno de la primera información necesaria para hacer el encuadre del curso, en ella las personas se definieron subjetivamente así

mismas frente a las otras y consecuentemente el lugar que ocuparían durante el curso.

La segunda sesión, con un punto de partida común (la lectura del programa) y bajo el supuesto, al menos por parte de la profesora, de que habría intervenciones espontáneas para comentar, ocurrió que los estudiantes no se habían definido como sujetos activos e, independientemente de que probablemente, no había suficiente trabajo preparado de antemano, le fue preciso inducir constantemente la participación de los alumnos (recuérdese que la maestra no tenía aún los comentarios escritos que en la tercera sesión le sirvieron para iniciar con mayor certidumbre); los estudiantes fueron constantemente presionados para hablar, muchos habían leído el programa pero, como antes dije, no se asumieron como sujetos activos y con iniciativa, sino por el contrario, esperaron pasivamente a ser dirigidos, de modo que se inclinaban más por guardar silencio y escuchar.

La tercera sesión en cambio, fue aparentemente más dinámica, hubo más participación de los alumnos, se debió sin duda a que había mayor certidumbre, sabían exactamente lo que les tocaba hacer: un representante de cada equipo leería las conclusiones de una tarea hecha en equipos; invariablemente todas las intervenciones fueron breves, aunque muy numerosas. En esta sesión la búsqueda insistente de la participación, es decir, las respuestas forzadas no fueron necesarias, sino que la profesora, durante buena parte de la clase, se limitó a moderar las intervenciones.

Con respecto a las dos sesiones restantes: la intermedia y la última, podemos observar que igualmente las variaciones tocan sólo al contenido y no a las relaciones entre las personas. De hecho, en la sesión 13 se puede observar lo que ocurrió con bastante frecuencia durante el curso: la profesora desarrolló el tema y habló a manera de conferencia, hay que destacar que la mayoría de estudiantes se mantenía, al menos en apariencia, atento y tomando notas, pero lo que pasa en esta sesión, como lo indica la puntuación de secuencias antes presentada es la clara centralidad y directividad de la profesora y la periferia en la que se ubicaron los estudiantes.

La última sesión, donde naturalmente la dinámica se modificó por ser propiamente el cierre del curso, el modelo de interacción se mantuvo, como podemos observarlo en el anexo. Las variaciones respondieron a la circunstancia: los estudiantes estuvieron especialmente receptivos y atentos para no perder detalle de las instrucciones que tenían que ver, tanto con el contenido, como con la forma de sus trabajos finales.

Es importante insistir en que las diferencias se sitúan en el nivel del contenido, y desde esa perspectiva, todas las sesiones son diferentes, pero el nivel relacional establecido desde la primera sesión, es el mismo durante todo el curso. La relación desigual conlleva límites de tipo psicológico y afectivo que impide a los sujetos, particularmente a los que están en la posición inferior,

cualquier comportamiento que suponga cambios, decisiones o cualquier iniciativa fuera del marco impuesto por la maestra. Así mismo, la otra parte de esa relación desigual, es decir, la persona que se ubica en el lugar de superioridad, queda "atrapada" en el modelo y consecuentemente no puede eludir su papel de decidir y dirigir permanentemente. La maestra es la que sabe, la que enseña y la que dirige todo el proceso, ese es el modelo introyectado por los sujetos y nadie puede eludirlo ni modificarlo, una vez que se hecha a andar.

A continuación se presentará un análisis de la vinculación propiamente del tipo de relación maestro-alumno hasta ahora expuesto, en medio del contexto social mediatizado, predominante de la sociedad contemporánea, buscando dilucidar algunos de sus significados, a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible la co-existencia de entornos comunicacionales tan distintos, cuando los sujetos en uno y otro contextos (escolar y social) son los mismos protagonistas?

9.3.- Hacia una interpretación de la predominante relación maestro-alumnos y su co-existencia con el conjunto de la sociedad actual

Una vez que se ha caracterizado el entorno social actual como un contexto altamente mediatizado y dinamizado por la racionalidad instrumental y por una cultura afin identificada por su creciente pluralismo e individualismo exacerbado, como el contexto exterior de un espacio cotidiano escolar que, por el contrario, con frecuencia continúa presentándose altamente estable e instituido y en el cual, los cambios son mucho más lentos y a veces, como en el caso de la experiencia analizada, parecieran no existir, es pertinente hacer una reflexión que nos aproxime a la comprensión de la coexistencia de dos contextos tan disímiles en los que potencialmente participan los mismos sujetos.

A partir de la observación de una parte de la realidad empírica, centrada en una experiencia escolar y localizada en el nivel universitario de la educación pública, es posible formular los señalamientos siguientes: el salón de clases, tal y como lo muestra el trabajo empírico, presentado y analizado hasta ahora, parece un reducto del pasado, un lugar de relaciones que no cambia, aún cuando su entorno social sea notablemente diferente y dinámico. En ese sentido podría decirse que el patrón de interacción predominantemente jerárquico que prevaleció durante el curso, si es representativo de las formas de interacción maestro-alumnos que predominan en general en el sistema educativo nacional, aún cuando otras experiencias empíricas estén matizadas por distintas didácticas, recursos tecnológicos, metodologías para el aprendizaje, etc. la jerarquización en la relación maestro-alumno es y sigue siendo un factor común.

Por otro lado, si consideramos, como se ha venido haciendo, que los sujetos que protagonizan la vida cotidiana escolar, son producto, forman parte y participan cotidianamente de la dinámica socio-cultural y económica de la sociedad contemporánea y por lo tanto, son los mismos sujetos inmersos en experiencias escolares como la que ha sido analizada, es posible entonces,

suponer que, si no en su totalidad, sí en cierta medida, responden a las características del sujeto actual, del que se ha afirmado, está permanentemente interconectado y sobresaturado de información mediática.

Si efectivamente, como considero, el sujeto que ha sido observado para este estudio reúne algunas de las características (si no es que todas) del *sujeto actual* que se han expuesto en la primera parte de esta tesis, entonces la interpretación de lo que se ha observado a lo largo de este curso escolar universitario necesariamente deberá estar matizada por las nuevas determinaciones sociohistóricas y culturales que se han ido configurando durante las décadas más recientes en sociedades como la nuestra.

Los sujetos, particularmente los estudiantes que actuaron básicamente un papel subordinado a los criterios de la profesora, aún cuando lo parezcan, en realidad ya no son los mismos sujetos de generaciones anteriores que, por supuesto también mantenían con sus profesores un papel subordinado. La diferencia estriba en que aquellos esperaban encontrar en la escuela una formación intelectual, buscaban en la escuela, en los profesores o en los libros las respuestas, el conocimiento o la conciencia. A partir de los argumentos reunidos en esta tesis es posible sugerir que probablemente el sujeto actual que participa en la escuela, al contar con múltiples fuentes de Información mediática y/o electrónica que los satura de Información y que resuelve sus dudas, aunque sólo sea de manera superficial o aparente, han descartado a la escuela como la fuente principal de información o el medio para acercarse al conocimiento y al mantenerse permanentemente interconectado, ha modificado su visión y su relación subjetiva con la escuela, aún cuando, en apariencia, mantenga una relación con ella similar a la de generaciones anteriores.

El contexto escolar actual, a diferencia de la relativa juventud de la dinámica y cambiante sociedad contemporánea, da cuenta de modelos de interacción instaurados y anquilosados en un período histórico mucho más largo y socioculturalmente más extendido (durante siglos). Mientras que la dinámica social mediática aún no cumple un siglo, la cotidianidad escolar, con sus tradiciones, su estructura, su centralidad en la relación jerárquica maestro-alumno, más allá del innegable proceso de modernización, materializa la historia de la modernidad que reúne varios siglos de haberse instaurado.

Ciertamente los sujetos se transforman en su cotidiana interacción con el conjunto de la sociedad, pero lo que verdaderamente explica la co-existencia de estos dos contextos en condiciones tan diferentes es el factor tiempo, es decir la duración de los procesos, mediante los cuales, se han consolidado modelos de interacción como la relación maestro-alumno, institucionalizados (precisamente en instituciones tan permanentes como la escuela), frente a un entorno social más abarcante, pero mucho más joven. Las formas de interacción interpersonal en la escuela son más fuertes por su grado de consolidación y consecuentemente, más duraderos y eso es precisamente lo que hemos podido observar en este estudio y expresar en este capítulo.

El acercamiento directo al universo de la comunicación verbal y no verbal en la cotidianidad del aula universitaria, ha permitido contar con un valioso material que puede ser analizado desde distintos ángulos y sometido a distintas interpretaciones. Buscando ser consecuentes con el conjunto de la argumentación estructurada en este estudio, se puede afirmar que el sujeto actual, en su desempeño como estudiante, cuando asume un papel predominantemente pasivo prefiriendo no ser visto por la profesora y conformándose con formar parte de la "masa" y eludirse como sujeto individual, como actor y/o persona, esto es, capaz de enfrentar al otro con sus pensamientos, sus emociones y sus palabras, es congruente con el tipo de sujeto formado por y para la sociedad contemporánea que se ha analizado.

Este ángulo de interpretación sugiere así mismo que el sujeto de las actuales generaciones mediáticas, cuyos cambios pueden ser fácilmente pasados por alto, dada la gran similitud de las formas de trabajo y modelos de interacción entre maestros y estudiantes, por su aparente "atemporalidad", finalmente muestra actitudes diferentes, intereses y compromisos igualmente distintos a los de generaciones anteriores. Incluso algunas pequeñas prácticas que comienzan a formar parte de la vida cotidiana en el aula, como el uso de teléfonos celulares, cuyos timbres en medio de la clase, provocaban inquietud y hasta susto hace apenas unos pocos años y consecuentemente solía ser sancionado por los mismos integrantes del grupo escolar, ahora ya no inquietan a nadie. La entrada de una llamada telefónica en el salón de clases suele ser vista con naturalidad, poco a poco se ha convertido en una práctica habitual, pues cada vez es mayor la cantidad de sujetos que hacen uso de él, dado que el uso de estos artefactos se ha extendido y popularizado notablemente; de hecho, ahora ni siquiera interrumpen la clase, sólo al estudiante que debe salir corriendo a responder³⁰².

Las diferencias entre las jóvenes generaciones anteriores y las actuales pueden percibirse con mayor claridad en el nivel de la subjetividad, de la interioridad, es decir, desde sus actitudes, intereses y compromisos que más tarde o más temprano se expresan en sus acciones y sus elecciones. La inserción práctica y cotidiana de estos sujetos en la sociedad contemporánea mediática y/o globalizada en su conjunto, los ha dotado de una noción distinta de sociedad, de la historia y de la realidad. Las jóvenes generaciones universitarias, esas que en mayor o en menor medida estrenan su mayoría de edad, manifiestan desinterés por la participación política, por la transformación social, o como lo ha enfatizado Jameson y otros estudiosos de la sociedad contemporánea³⁰³, por el conocimiento y comprensión de la historia ante un exacerbado interés por conocimientos

³⁰² Para ilustrar la presencia cada vez más cotidiana de los celulares en el aula, véase en los anexos, en el registro de la sesión uno el punto 16 y el punto 23; en la sesión dos los puntos 1, 9 y 86, así como en la sesión trece, el punto 28.

³⁰³ Véase el capítulo 3 de esta tesis, especialmente el punto 3.2: "El papel de la comunicación en el debate modernidad-posmodernidad".

técnicos y operativos. Más que *aprender en la escuela*, les interesa *cumplir con la escuela*.

Si la breve indagación que se hizo con apenas 53 estudiantes sobre la idea del "buen profesor", fuera más representativa, se podría afirmar que a estos estudiantes, quienes, en su mayoría anteponen en un profesor la capacidad de dar confianza y amistad a la capacidad de enseñar, podría suponerse que su motivación básica en la escuela es *pasarla bien*. Lo cual no necesariamente tendría que ser negativo, si antes que pasarla bien, los estudiantes tuvieran como prioridad su aprendizaje.

En este sentido, la observación de nuestra cotidianidad escolar mexicana nos lleva a recordar otras experiencias, como la de Dubet y Martuccelli en Francia, quienes destacan: "La experiencia de los profesores no es independiente de un clima social, y de un momento de la historia de la escuela y de la historia de los miembros del grupo... La concepción del oficio se concibe en una historia colectiva e individual, dominada por el escepticismo, por el agotamiento del optimismo que ha acompañado a los proyectos de masificación escolar". Los autores hacen referencia a la generación que surge en el 68 o alrededor de esos años y la caracterizan como crítica en los años 70 y modernizadora en los 80, hoy, afirman, es escéptica y se la percibe fatigada. En contraste con las generaciones actuales, aquellas generaciones luchaban por el derecho a la palabra. "ahora en la clase, todo lo que los chicos esperan es que no les den la palabra. Quieren sobre todo que no los adviertan, que no los vean. Les gusta quedarse ahí sin moverse (...) La clase es una especie de ritual, es una misa sin Dios"³⁰⁴.

Podríamos preguntar, ¿acaso Dubet y Martuccelli se refieren a nuestro grupo observado?, pues su afirmación responde justamente al comportamiento de estos estudiantes: pareciera que no desean la palabra, de hecho la evaden constantemente y cuando no pueden eludir el uso la palabra, invariablemente cuidan de ser muy breves.

Las actuales generaciones, efectivamente van adecuando su subjetividad a las posibilidades del entorno. Si el entorno social actual va restando paulatinamente lugar para la crítica social y política, si como lo destacaba Anderson, ya no hay lugar para el conflicto, los sujetos se repliegan en sí mismo y pierden la capacidad del pensamiento social transformador. En el marco de la institución escolar, ya no les interesa suprimir la estructura de relaciones jerárquicas como expresión de la estructura jerárquica social. En este sentido el sujeto actual, a diferencia de sus antecesores no tiene compromisos ideológicos, sino intenciones pragmáticas. La escuela no es el medio para transformar a la sociedad, sino el medio para conseguir una posición en la sociedad tal y como está. Y todo esto tiene una clara vinculación con el predominio de la racionalidad instrumental en todos los ámbitos de la sociedad contemporánea.

³⁰⁴ En la Escuela. sociología de la experiencia...op. cit. ps. 303, 304, 305.

Es cierto que, tanto antes como ahora, si la vinculación responde a los parámetros de maestro-alumno, bajo ninguna circunstancia los sujetos podrán escapar a esta determinación de complementariedad, pero las actitudes y los intereses han cambiado. No se debe perder de vista, entonces, que las formas de interacción en el aula universitaria, aún cuando estructuralmente sean muy similares a cualquier otro patrón de interacción dentro de un salón de clases, contienen una particularidad que los distingue entre sí y los convierte en expresión y concreción de su tiempo y su espacio social, también únicos, en los que están insertados.

El significado social de lo que la escuela representa se ha modificado y ahora está sometido más que nunca, a la dinámica social mediatizada, a la cultura del progreso técnico y de consumo, donde la escuela es vivida por los sujetos como "un mal necesario" que les dará las credenciales que necesitan, más que los conocimientos o la formación que ya pueden adquirir en otros lugares fuera de ella.

La fenomenología sociológica, destaca la importancia de distinguir entre la apariencia (en este caso lo estructural) y el ser (lo particular), recuperando al ser en su manifestación inmediata, es decir, en aquellos rasgos que lo hacen similares a otros fenómenos. Por ejemplo la similitud de la vida en las aulas en cualquier tiempo y nivel educativo (apariencia), pero también descubriendo aquello que está oculto, propio de su esencia, de su particularidad única e irrepetible. En cuyo caso, los procesos de interacción observados en el aula universitaria, independientemente de que en su apariencia se asemejen a los procesos de interacción de "siempre", son en su esencia diferentes, pues las subjetividades que ahí interactúan han experimentado transformaciones consecuentes con su mundo social exterior.