

01087

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

**EL UNIVERSO DE LA COMUNICACIÓN EN LA
SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA.**
Una lectura desde el ámbito educativo.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

Presenta

ANA MARÍA DE LOS ÁNGELES ORNELAS HUITRÓN

COMITÉ TUTORAL
FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS
**PATRICIA DUÇONG WATTY
JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
ENRIQUE GUINSBERG BLANK**

DIVISION DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

JULIO 2001

5

m340651



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ana Ma. de los R.

Ornelas Huittos

FECHA: 31 enero 2005

FIRMA: [Signature]

Dedico este esfuerzo en primer lugar a mis padres, Antonia y Rafael quienes sentaron las bases y amorosamente diseñaron con sus expectativas mi camino en la vida.

Así mismo, a mi amado esposo Luis Eduardo y a cada uno de mis adorados hijos: Armando, Greta y Bruno por su infinita paciencia, tolerancia y ánimo con que me fortalecieron e impulsaron para concluir esta fase de mi formación.

A mi querida hermana Nolvérída, amiga y compañera de toda la vida y a mis hermanos Francisco, Adolfo y Rafael.

CONTENIDO

| | |
|---------------------|---|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |

PARTE I: LO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----|
| Ubicación de esta Investigación en los estudios en comunicación | |
| 1.1 Breve panorama de la Investigación en comunicación en México | 15 |
| 1.2 Acercamiento a la formalización de los estudios en comunicación | 18 |
| 1.3 Hacia la construcción de una mirada plural de la comunicación | 23 |

CAPÍTULO 2

| | |
|--|----|
| Ubicación teórica de esta Investigación | |
| 2.1 Interaccionismo simbólico | 31 |
| 2.2 Sociología fenomenológica | 35 |
| 2.3 Etnometodología | 44 |
| 2.4 Enfoque interaccional | 52 |

PARTE II: LO SOCIO-EDUCATIVO

CAPÍTULO 3

| | |
|---|----|
| El contexto social e histórico de la comunicación humana | |
| 3.1 Las tecnologías de la comunicación en la evolución humana | 68 |
| 3.2 Antecedentes de la comunicación en la sociedad contemporánea | 74 |
| 3.3 El proceso de la comunicación en el siglo XX: el punto de partida | 78 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|-----|
| Sociedad actual, comunicación y procesos educativos | |
| 4.1 La sociedad contemporánea: sociedad de la comunicación | 89 |
| 4.2 El papel de la comunicación en el debate modernidad-posmodernidad | 96 |
| 4.3 La ignorancia construida: estrategia en la sociedad contemporánea | 109 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|-----|
| Una mirada a las interacciones personales de la sociedad mediática | |
| 5.1 Parámetros antropológicos | 119 |
| 5.2 Los vínculos del sujeto conectado permanentemente | 128 |
| 5.3 La interioridad del sujeto y el nuevo individualismo | 133 |

PARTE III: LO ESCOLAR

CAPÍTULO 6

Aproximaciones al entorno escolar

| | | |
|-----|---|-----|
| 6.1 | La vinculación entre lo general, lo particular y lo específico | 141 |
| 6.2 | Vida cotidiana y entorno institucional escolar | 147 |
| 6.3 | Tradiciones en la investigación sobre el salón de clase | 157 |
| 6.4 | Estudios sobre vida cotidiana en el aula: algunos aportes para este estudio | 162 |

CAPÍTULO 7

La comunicación en el salón de clases

| | | |
|-----|---|-----|
| 7.1 | ¿Para muestra basta un botón?: el entorno empírico | 172 |
| 7.2 | Parámetros generales de la comunicación interpersonal | 175 |
| 7.3 | El uso del espacio en la comunicación interpersonal | 183 |
| 7.4 | Una mirada al contexto físico del salón de clases | 185 |

CAPÍTULO 8

Subjetividad y comunicación no verbal en el aula

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.1 | Parámetros específicos para la interpretación de la relación maestro-alumno | 194 |
| 8.1.1 | El lenguaje del rostro | 199 |
| 8.1.2 | El papel de los ojos en la comunicación | 201 |
| 8.1.3 | Sincronía interaccional con el mundo externo | 202 |
| 8.1.4 | Sincronía interaccional con el mundo interno | 203 |
| 8.1.5 | El flujo del esfuerzo corporal | 205 |
| 8.2 | La comunicación no verbal y el papel de las expectativas en el aula | 208 |

CAPÍTULO 9

La relación maestro alumno en el contexto social actual

| | | |
|-----|---|-----|
| 9.1 | Fase de planteamiento y formas de interacción en el aula | 218 |
| 9.2 | La permanente relación jerárquica en la relación maestro-alumno | 222 |
| 9.3 | Hacia una interpretación de la predominante relación maestro-alumnos y su co-existencia con el conjunto de la sociedad actual | 235 |

| | |
|---------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 240 |
|---------------------|-----|

| | |
|---------------|-----|
| ANEXOS | 260 |
|---------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA | 282 |
|---------------------|-----|

PRESENTACIÓN

Los estudios sobre la comunicación suelen encontrarse en ángulos o perspectivas a veces muy lejanas entre sí, desde donde describen, analizan y valoran el campo en cuestión; algunos estudian, desde distintas dimensiones, los alcances comunicativos del ser humano determinados por el desarrollo de la tecnología destacando la *comunicación mediática* o comunicación tecnológicamente mediatizada. Otros estudian los procesos de comunicación interpersonal directa, cara a cara, los códigos verbales y no verbales de las interacciones personales en la vida cotidiana, recuperando la ambigüedad o la precisión en la construcción del sentido, la forma en que se organizan las interacciones y la manera en que la comunicación influye en los sujetos.

En esta investigación la comunicación es vista como un *continuo* que entrelaza las diversas dimensiones en una escala que va de lo social (la sociedad en su conjunto) a lo particular (que comprende a cada uno de los aspectos integrantes de lo social), de lo macro a lo micro. Independientemente del nivel o contexto de análisis, la aproximación al estudio de la comunicación, tiene necesariamente, implicaciones genéricas y en consecuencia, incorpora el estudio multidimensional y multifacético del campo, en el nivel macrosocial, aquel donde se ubica la comunicación tecnológicamente mediatizada, pero lo entiende como contexto del ámbito microsociaI donde se establece la comunicación interpersonal, sin perder de vista un criterio fundamental y unificador: el carácter esencial y constitutivamente *comunicativo* del ser humano. Partiendo de esta postura, este acercamiento a la comunicación no excluye a ninguno de estos niveles, los considera e interpreta como partes de un todo llamado *realidad comunicativa del ser humano contemporánea*.

Este estudio parte de la premisa de que el sujeto, infante, adolescente o adulto forma parte y participa cotidianamente de un universo comunicativo en el que las fronteras del conjunto de lo social y lo particular de su vida cotidiana se diluyen cada vez más, gracias al poder de los medios de difusión masiva y a las nuevas tecnologías de la comunicación. En otras palabras, el sujeto que asiste a la escuela e interactúa todos los días con otros durante largos periodos de tiempo (los ciclos escolares) es el mismo que se sienta todos los días frente al televisor o se introduce cada vez con mayor frecuencia en el mundo ilimitado y virtual de la Internet.

Se parte del supuesto de que las interacciones del sujeto insertado en una sociedad, que hace gala del uso cotidiano del progreso tecnológico, en cualquiera de sus múltiples contextos (laboral, familiar, escolar, etc.) están matizadas y son constantemente transformadas por la *interconexión permanente* del sujeto con el mundo exterior, quien a su vez experimenta una transformación de su subjetividad, de sus prácticas y de sus formas de vinculación humana.

Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental de esta investigación es examinar si los procesos y las prácticas comunicativas en el salón de clases universitario han sido transformadas por la creciente presencia de la comunicación mediática en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Considerando que en este contexto, las personas tienden ineludiblemente a instalarse en procesos paulatinos de *interconexión permanente* que necesariamente van modificando la manera como se vinculan con el mundo exterior y con los otros.

El estudio del universo comunicativo en lo macro y micro social se realiza desde una perspectiva amplia de la educación entendida como la *formación* y la *transformación* de la persona, que una sociedad específica requiere para su continuidad y permanencia. En este sentido toda sociedad en su conjunto tiene una naturaleza educativa inherente, dado que el entorno cotidiano, con sus usos, costumbres, organización y estructura económica, impone los marcos de actuación dentro de los cuales, sus miembros pueden y deben desarrollarse para permanecer en ella. En consecuencia, para sobrevivir y permanecer en el conjunto de la vida social que le tocó en suerte, el sujeto debe apropiarse o aprender permanentemente, significados y prácticas tanto dentro, como fuera de las instituciones. Esto ejerce un poderoso efecto en la manera como las personas se perciben a sí mismas, a los otros y consecuentemente en la manera como se relacionan entre sí.

Enrique Guinsberg destaca la vinculación entre lo macrocomunicativo con el ámbito microsocla del sujeto afirmando que "no hay psicoanalista o psicólogo que deje de comprender la incidencia de los medios masivos de difusión en los sujetos de nuestro tiempo, ni comunicólogo que niegue la importancia del conocimiento del psiquismo en múltiples problemas de su campo. Pero tal reconocimiento muy pocas veces pasa de la teoría y busca los vínculos y articulaciones entre ambas disciplinas..."¹. Si se habla de una sociedad de la comunicación, se debe hablar, en consecuencia de un sujeto comunicativo o en comunicación, de un contexto comunicativo, y de una cotidianidad comunicativa. Cualquier ámbito o realidad humana tocada o entrelazada por el progreso tecnológico modifica la dinámica cotidiana de sus miembros, sus ritmos, sus formas de organización e interacción social y personal.

Es importante destacar que los argumentos reunidos y contruidos en esta tesis no se aplican de manera general e indistinta a todos los seres humanos. Cuando se habla de sociedad contemporánea o sujeto actual mediático, se toma en cuenta que aún existen culturas al margen de la comunicación tecnológicamente mediatizada y más aún de las redes informáticas. De hecho, existen en el planeta grupos humanos mayoritarios que viven alejados física y culturalmente del progreso tecnológico, propio de las sociedades a las que se refiere esta investigación. No es en esas comunidades donde esta investigación

¹ Guinsberg, Enrique. "Televisión y familia en la formación del sujeto" en *Anuario de Investigación de la Comunicación*, V, editada por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y la Universidad Iberoamericana. 1999. p. 31.

centra la reflexión, sino en las sociedades industrializadas productoras y consumidoras de los bienes, servicios y las tecnologías de la comunicación.

La tesis sigue un proceso deductivo que va de lo general, pasa por lo particular y llega a lo específico de la comunicación, es decir, el contexto socio-histórico, la institución escolar y el salón de clase respectivamente. Se divide en tres partes: en la primera se busca la ubicación, primero teórico-conceptual y luego una ubicación en los desarrollos investigativos sobre el campo, haciendo una aproximación al "estado del arte", donde se lleva a cabo una inserción de esta investigación y una propuesta de Integración del campo.

En la segunda parte, desde una perspectiva histórica se ofrece una descripción del proceso y condiciones mediante el cual, la comunicación tecnológicamente mediatizada ha llegado a desempeñar un papel destacado en la dinámica de la sociedad contemporánea y la correlación entre la configuración social y la configuración subjetiva de sus miembros.

En la tercera parte y a la luz de los argumentos estructurados en torno a las características de la sociedad mediática, se lleva a cabo un acercamiento a la Institución escolar actual, a partir de la investigación sobre vida cotidiana escolar, y considerando los aportes teóricos de la investigación en comunicación no verbal, se busca identificar los procesos y prácticas comunicativas al interior del aula universitaria aproximándonos a la comprensión de la manera como los estudiantes responden a las exigencias escolares. Se examina si las formas de aprendizaje escolar universitario, apoyadas tradicionalmente en la indagación directa en libros, la lectura y la escritura manual, ha sufrido algún tipo de transformación.

Esta investigación se realizó a partir de un planteamiento histórico bibliográfico y empírico, usando una metodología cualitativa basada en la observación etnográfica de un curso universitario y entrevistas abiertas, así como indagaciones directas entre algunos grupos de estudiantes sobre su propia experiencia en torno de dos tópicos específicos: tiempo total que le dedican a la escuela y sus expectativas del "buen maestro". Esto último con objeto de aproximarnos a algunas de las transformaciones subjetivas de sujetos que experimentan simultáneamente la experiencia multimediática y la experiencia escolar.

En el capítulo 1 "Ubicación de esta Investigación en los estudios en comunicación", se exponen algunos datos que dan cuenta del estado que guarda el proceso de formalización del campo desde los ángulos de la investigación en comunicación y desde la institucionalización curricular de los estudios en comunicación para proponer una postura que busca contribuir en el proceso de integración de dicho campo.

En el capítulo 2 "Ubicación teórica de esta investigación" se desarrolla el punto de partida teórico, exponiendo de manera aproximada algunas corrientes del pensamiento sociológico que se han acercado al estudio de las interacciones

humanas directas, al papel que juegan en el proceso de la construcción y permanencia de las sociedades y a la manera como se construyen los significados colectivos.

El capítulo 3 "El contexto social e histórico de la comunicación humana", se hace una breve exposición del proceso mediante el cual, a propósito de distintas coyunturas de carácter bélico, se dinamizó la investigación y los desarrollos tecnológicos que fueron delineando la comunicación moderna y su impacto en la configuración de la sociedad contemporánea.

El capítulo 4 "Sociedad actual, comunicación y procesos educativos", rescatando permanentemente el carácter educativo inherente del entorno, se presenta una caracterización de la sociedad actual que resulta del proceso histórico de la comunicación moderna, en el marco de los referentes histórico-sociales entre modernidad y posmodernidad. Así mismo se destacan algunas repercusiones colaterales del fenómeno de la creciente comunicación mediática en el conjunto de la sociedad.

En el capítulo 5: "Una mirada a las interacciones personales en la sociedad mediática" se examina la influencia del contexto social descrito en el capítulo anterior en el nivel de la comunicación interpersonal, particularmente los efectos de un ambiente altamente mediatizado en el pensamiento e interacción social de las personas que participan de los actuales desarrollos tecnológicos de la comunicación.

El capítulo 6: "Aproximaciones al entorno escolar", es propiamente la entrada al contexto institucional de la escuela desde la perspectiva de su vida cotidiana, como el entorno que media entre el contexto social y lo específico del salón de clases. En él se exponen algunos desarrollos teóricos de la investigación en el salón de clase, rescatando los parámetros de vida cotidiana escolar que sirvieran de escaparate para avanzar en la interpretación de las observaciones hechas en el aula.

En el capítulo 7 y 8: "La comunicación en el salón de clases" y "Subjetividad y comunicación no verbal en el aula" se da cuenta de las condiciones y referentes desde los cuales se realizó una aproximación a la vida cotidiana dentro del aula en un caso concreto y de los parámetros generales desde los cuales se lleva a cabo el análisis e interpretación de estas formas de interacción, avanzando en el capítulo 8 a un nivel más profundo y detallado de comprensión de dicha interacción, desde aportes específicos de la investigación en comunicación no verbal.

En el capítulo 9 "La relación maestro alumno en el contexto social actual" se exponen los resultados del breve ejercicio etnográfico y las indagaciones antes señaladas, cuyo análisis e interpretación se hacen, retomando las determinaciones del contexto de la sociedad contemporánea en la subjetividad de los protagonistas de la relación pedagógica: el maestro y el alumno.

INTRODUCCIÓN

El universo de la comunicación en la sociedad contemporánea ha sido en este estudio el escenario desde el que se ha abordado el objeto de estudio específico de esta investigación, el cual, es propiamente la comunicación en el salón de clases universitario. Es a partir de la comprensión de este escenario que desde una postura *interpretativa* orientada más a comprender por los contextos que por las causas, mediante la identificación de los significados vinculantes entre lo social y lo cotidiano, se pretendió examinar los procesos y prácticas comunicativas dentro del aula universitaria con fin de dilucidar si la creciente presencia de la comunicación mediática en la vida cotidiana, ha ejercido algún tipo de influencia en la manera como los sujetos se relacionan entre sí, en la manera como se plantean frente a la escuela y en lo que esperan de la escuela.

La pregunta central que cruza toda la investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Qué ocurre con el desempeño escolar de un sujeto que nació, creció y participa cotidianamente en un entorno social altamente mediatizado y simultáneamente asiste todos los días a la escuela que mantiene casi inalterable una estructura de relaciones maestro-alumnos jerarquizadas?

Para responder a esta pregunta ha sido necesario en primer lugar recurrir a un planteamiento histórico desde el cual se pudo examinar el contexto social en el que se desarrolla la comunicación en el aula universitaria y a la luz de este planteamiento, construir una interpretación de los procesos de comunicación vigentes en el salón de clases.

En segundo lugar se llevó a cabo una revisión de los desarrollos teóricos en torno a la comunicación moderna y por identificación con diversos autores destacados en este estudio, se asumió una posición crítica acerca de los efectos de la macrocomunicación en la microcomunicación.

Por último se llevó a cabo el análisis etnográfico de una experiencia comunicativa en un salón de clases universitario, cuya interpretación, a la luz de los argumentos construidos, no sólo respondió a la pregunta antes planteada, sino que, además abrió nuevas y sugerentes líneas de investigación.

La estructura última de este documento se compone de tres partes:

Primera: Lo conceptual: punto de partida donde se da cuenta de la ubicación de esta investigación con dos vertientes: la inserción de este estudio en el campo de la investigación en comunicación y la inserción teórica

Segunda: Lo socio-educativo: donde se expone la descripción histórica y social de la comunicación en la sociedad contemporánea, destacando su naturaleza educativa y sus efectos en la subjetividad actual.

Tercera: Lo escolar: abordado como la instancia intermedia entre lo macrosocial y lo microcomunicativo del aula universitaria, se plantea como el lugar donde se ha instaurado un forcejeo simbólico entre lo instituido y lo instituyente, entre el pasado (de las aspiraciones educativas de la modernidad) y el presente (de las aspiraciones educativas de la sociedad contemporánea). Desde ese ángulo se destacan el predominio de prácticas comunicativas tradicionales manifestadas por la fuerza de la comunicación no verbal, como expresión de lo instituido, sobre el lenguaje hablado.

Esta tesis gira en torno de tres ejes fundamentales:

Sociedad. Específicamente la sociedad moderna industrializada, donde predomina el uso de la comunicación mediática. En este estudio la referencia a la sociedad contemporánea corresponde con modernidad tardía o posmodernidad.

Comunicación. Entendida como la estructura que reúne al todo e integra todas las formas de interacción humana: mediáticas e interpersonales, la comunicación se considera como un proceso de interacciones humanas dinámico y total que por su estructura conforma un sistema abierto en el que intervienen factores conscientes e inconscientes, culturales, cognitivos, afectivos y psicológicos, técnicos y materiales.

Educación. Desde una perspectiva amplia, la educación es entendida como formación y transformación de las personas y es inherente a entornos cotidianos informales y a entornos institucionales formales como la escuela.

A partir de estos tres ejes básicos el principio integrador que orienta este estudio destaca que *toda sociedad tiene una naturaleza educativa inherente*, mediante la cual se produce y se reproduce así misma, de manera permanente, mediante el universo de la comunicación.

Las descripciones más relevantes que se desarrollan en esta tesis giran en torno del proyecto "educativo" de la sociedad contemporánea, cuyo análisis parte de los parámetros de las aspiraciones originales de la *modernidad*. Su proyecto educativo consistente en crear al hombre nuevo, al hombre guiado por la razón hacia el progreso; dirigido por un pensamiento propio, básicamente *productor* de conocimientos científicos y técnicos, productor de bienes, servicios e ideas, orientado hacia la búsqueda de la felicidad, constituye en este estudio, una valiosa referencia que permite contar con criterios de contrastación frente al proyecto educativo vigente de la sociedad contemporánea o posmodernidad, el cual, a grandes rasgos, consiste en formar y transformar a ese hombre *productor* en *consumidor* de todo, pero fundamentalmente de ideas, estilos de vida, consumidor de una cosmovisión particular, nociones diferentes de tiempos y espacios. Con el interés prioritario de acumulación de capital.

Se pudo destacar la manera en que dicho proyecto goza de un éxito potencial e incluso, cómo se ha consolidado en grandes sectores de la población mundial gracias al fenómeno de la *interconexión permanente* que produce invariablemente procesos paulatinos de transformación subjetiva.

Entre los argumentos que facilitan la comprensión de este *éxito educativo* se puntualiza el construido por Breton al que llamó *fenómeno de impregnación* y su *discurso del acompañamiento*, que adaptado al contexto de este estudio puede traducirse en que cuando las personas incorporan a su práctica cotidiana el uso de una nueva tecnología, no sólo aprenden la manera de operarlas, sino todo el universo ideológico que transforma paradigmas y con ello a sí mismas².

Por lo tanto, a partir de los argumentos reunidos en este estudio se puede ofrecer la siguiente interpretación: el éxito educativo de la sociedad contemporánea se debe al gran desarrollo de los recursos tecnológicos de la comunicación que le permitieron extender sus redes ideológicas a grandes masas de población de manera simultánea, constante y permanente; llenando todos, absolutamente todos los espacios antes vacíos de la vida cotidiana de las personas. Dichos recursos, hoy por hoy, se han convertido en *los "educadores" más efectivos y eficientes de la historia humana*, pues han logrado captar sin complejas pedagogías, ni estrategias didácticas y sin mayores recursos, ni espacios específicos, *la atención, la concentración, el interés y la actuación de la masa*.

Frente a este panorama y contexto macrosocial surge la pregunta: ¿cuál es el papel que juega la escuela?

Con base en la información reunida y en las observaciones se encontró que la institución escolar es 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.

Los procesos de comunicación en el aula mantienen las inercias del pasado; se fosilizan a través de los roles o las funciones que reproducen los sujetos y que han sido definidas e instaladas históricamente. El salón de clases, tal y como lo muestra el trabajo empírico, presentado y analizado, parece un reducto del pasado, un lugar de relaciones que no cambia, aún cuando su entorno social sea notablemente diferente y dinámico.

La comunicación interpersonal en el salón de clases concreta y expresa ese enfrentamiento continuo entre lo instituido y lo instituyente que tiene lugar en la

² Véase en el capítulo 5, "La interioridad del sujeto y el nuevo individualismo"

escuela. A través de los sujetos que ahí interactúan, se puede apreciar el predominio de lo instituido como la *palabra*, representada por el maestro, tanto escrita como hablada, y la todavía subordinación de lo Instituyente como la *imagen*, representada por el alumno. Aún cuando en el mundo exterior multimedático, a imagen es lo predominante.

Dicho enfrentamiento ha puesto a la escuela en un irreversible proceso de cuestionamiento y devaluación de las honrosas funciones que en otros tiempos le asignó la sociedad moderna (concretar en los individuos su proyecto educativo) y sus formas de enseñanza aprendizaje. Para la escuela y para los individuos que la representan, como los profesores, 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.

La escuela como institución no ha perdido del todo su poder social, sólo que en el contexto macrocomunicativo actual sus significados se han modificado y enfrenta nuevos desafíos. De un lado el profesor, percibe la creciente dificultad de su labor cotidiana y el desafío de competir con la atractiva dinámica de los medios, y de otro, el alumno promedio, experimenta las prácticas y los contenidos escolares no sólo como aburridas, sino inútiles. Debido a que ha podido construir un mundo propio en su relación con los medios, particularmente la T.V. y su creciente vinculación con el mundo de la informática, 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.

El enfrentamiento simbólico entre lo instituido y lo instituyente (pasado y presente, palabra e imagen) que tiene lugar en la escuela y particularmente en el salón de clases, también puede ser apreciado cuando se indaga lo que esperan los alumnos del maestro, quienes más que conocimiento, buscan en él, el vínculo afectivo que tienden a perder en su familia como efecto de imperio de la racionalidad instrumental que ha puesto al sujeto actual en la lógica y el interés del gran capital: la producción de dinero y con ello el predominio de los vínculos pragmáticos.

A nivel de lo cognitivo, el forcejeo simbólico también se expresa en el cruzamiento del *pensamiento mediático*, alternando con el, cada vez más disminuido, *pensamiento científico* de la modernidad que se resiste a extinguirse del espacio institucional de la escuela³.

Los resultados y las interpretaciones que resultan de las observaciones empíricas expuestas en los capítulos finales de este documento dan cuenta del predominio las estructuras de interacción heredadas del pasado, sobre las

³ Véase en el capítulo 4, el punto 4.1: "La sociedad contemporánea, sociedad de la comunicación".

manifestaciones de la subjetividad actual impregnada del universo ideológico de la sociedad mediática, fundamentalmente en la co-existencia de los siguientes aspectos:

1. Interacción maestro - alumnos permanentemente jerarquizada (complementaria).
2. Superioridad de las jerarquías y los modelos aprendidos (lo instituido) frente a las buenas intenciones concientes y explícitas, tanto de profesores, como de estudiantes.
3. Instauración y expresión de prácticas comunicativas tradicionales y rígidas mediante los códigos ocultos de la comunicación no verbal que terminan negando a la comunicación verbal.
4. La co-existencia de diversas formas de interacción dentro del aula: *Interacción libre*, *Interacción restringida*, *Interacción dirigida*, *Interacción sometida*, *Intervención directiva*, pese a la homogeneidad y uniformidad de las estructuras de interacción predominantes.

La comunicación en el aula universitaria concreta en su interior la co-existencia de entornos comunicacionales opuestos. El salón de clases es un lugar de enfrentamiento entre la modernidad, representada por lo estructural, la administración escolar, los patrones de interacción, las jerarquías, los métodos y prácticas pedagógicas verbalistas tradicionales y la posmodernidad, representada por sujetos insertados y transformados por el proyecto educativo de la sociedad mediática que tiende a instaurar en ellos un pensamiento predominantemente mediático.

El predominio de los patrones de interacción tradicionales en el aula puede ser explicado a partir del tiempo de consolidación de los mismo. 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 periodo histórico mucho más largo y socioculturalmente más extendido (durante siglos). Mientras que la dinámica social mediática aún no cumple un siglo, la cotidianidad escolar reúne varios siglos de haberse instaurado.

En su parte conclusiva este estudio destaca que las jóvenes generaciones universitarias, esas que en mayor o en menor medida estrenan su mayoría de edad, en tanto sujetos mediáticos con una nueva subjetividad, manifiestan desinterés por la participación política, por la transformación social, o como lo ha enfatizado Jameson y otros estudiosos de la sociedad contemporánea⁴, por el conocimiento y comprensión de la historia ante un exacerbado interés por conocimientos técnicos y operativos. Más que *aprender en* la escuela, les interesa *cumplir* con la escuela.

⁴ Véase el capítulo 3 de esta tesis, especialmente el punto 3.2: "El papel de la comunicación en el debate modernidad-posmodernidad".

Así mismo se destaca que el pensamiento social transformador es prácticamente una ausencia en las actuales generaciones universitarias. En el marco de la institución escolar, ya no les interesa contruir una sociedad más justa o al menos suprimir la estructura de relaciones jerárquicas como expresión de la estructura social. En este sentido el sujeto actual, a diferencia de sus antecesores no tiene compromisos ideológicos, sino intenciones pragmáticas.

El significado social de lo que la escuela representa se ha modificado y ahora está sometido más que nunca, a la dinámica social mediática, a la cultura *lighth* del progreso técnico y de consumo, donde la escuela es vivida por estos 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 escuela entonces, está descartada como fuente principal de información o el medio para acercarse al conocimiento. La escuela dejó de ser el medio para transformar a la sociedad, y se convirtió en el medio para conseguir una posición en la sociedad tal y como está.

Al mantener a los sujetos permanentemente interconectados, la sociedad contemporánea los ha modificado y con ello ha modificado la relación del sujeto actual con la escuela.

La tesis concluye destacando que el proyecto educativo de la sociedad contemporánea, ha puesto en marcha un *proceso involutivo* en las formas de vinculación humana y en el desarrollo de la capacidad pensante del ser humano actual, insertado en su dinámica multimediática cotidiana. Entendiendo por capacidad pensante la posibilidades de desarrollo del pensamiento autónomo, creativo, original, etc. Dicho proceso ha fortalecido la estrategia de la *ignorancia construida*⁵ en crecientes sectores de la población.

En otras palabras, *el universo comunicacional de la sociedad contemporánea* está produciendo jóvenes generaciones con una subjetividad acorde con la sociedad mediática. Jóvenes generaciones víctimas de la *ignorancia construida* que viven en la *jaula luminosa*⁶ y están más ocupados por cumplir con la escuela que por *aprender en la escuela*.

⁵ Véase el punto 4.3 del capítulo 4: "la ignorancia construida: estrategia en la sociedad contemporánea"

⁶ Véase el desarrollo de la metáfora de la *jaula luminosa* en el capítulo 5, numeral 5.3: "La interioridad del sujeto y el nuevo individualismo".

PARTE I

CAPÍTULO 1

“UBICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS EN COMUNICACIÓN”

2.1.- Breve panorama de la investigación en comunicación

Uno de los desafíos más fuertes en el abordaje de la comunicación humana como objeto de estudio es la polisemia del concepto, éste puede ser tan amplio o tan específico como los contextos y las circunstancias en las que se lo use. De un lado, comunicación puede ser realidad objetiva, fenómeno constitutivo de la realidad humana, susceptible de ser estudiado como cualquier otro ámbito de la realidad (la economía, la salud, la educación, la política, etc.). Si el estudio se hace en este sentido, la comunicación está siendo abordada como *fin en sí mismo*. De otro, la comunicación también puede ser camino, perspectiva de análisis, enfoque o ángulo desde el cual se estudie cualquiera de realidades humanas antes mencionadas. Podemos investigar la salud física o mental del ser humano, desde la perspectiva de sus prácticas comunicativas o tal vez, abordar la educación o algunos de sus aspectos a través de los procesos comunicativos y la influencia de éstos en la formación humana, si este es el caso, entonces estamos ante la comunicación como *medio para*. En este sentido el estudio de la comunicación humana supone el acercamiento a un universo expansivo, que se ha convertido en referente metafórico de diversas disciplinas.

Desde cualquiera de estos dos ángulos la investigación en comunicación tanto en México, como en el mundo, se ha convertido en las últimas décadas en un terreno extenso y diverso por su multidisciplinariedad. Realizar un recorrido exhaustivo que dé cuenta de todo lo que se ha hecho, o todos los desarrollos en este campo, requeriría, seguramente, no sólo de una investigación, sino de un programa de investigación que rebasaría con mucho, los recursos con los que contamos, de modo que es pertinente aclarar que en esta parte tan sólo se hace un modesto y parcial acercamiento a la investigación en comunicación, en la intención de ofrecer un panorama general estrictamente descriptivo, que se pueda usar como pieza de rompecabezas (importante, pero no fundamental) que complementa el proceso de construcción del objeto de estudio de esta investigación. Este breve acercamiento pretende ubicar de dónde estamos partiendo, el grado de integración o desintegración del campo de estudio en cuestión y consecuentemente, facilita visualizar el lugar donde se ubica y hacia dónde se dirige la presente investigación.

El acercamiento a la investigación en comunicación lo realicé por dos vías: 1) la revisión bibliográfica actualizada sobre tópicos como teorías de la comunicación, historia de la comunicación moderna, crítica de la comunicación, etc. y 2) la revisión de las investigaciones de posgrado circunscritas específicamente en el área temática de la comunicación y la educación, realizadas en algunas universidades e instituciones de educación superior en México⁷, incluyendo algunos productos del trabajo académico universitario publicados en algunas revistas.

Las líneas de investigación enmarcadas en el nivel macrocomunicativo se sitúan en la comunicación mediática o la también conocida *Teoría de la Información* donde se observan, estudios con un claro interés por la comunicación persuasiva, esto es, aquella que busca modificar las actitudes. En general, este tipo de investigación ha estado a cargo de la psicología social, principalmente en las décadas de los cuarenta y cincuenta. Son variados los desarrollos a los que podríamos ubicar al menos en cuatro áreas de estudio: 1) La investigación en grados y efectividad de la persuasión. Aquí se encuentran los estudios conocidos como de mercadeo, cuya intención es conocer el poder de la persuasión de los medios masivos hacia un tipo determinado de receptor o audiencia; generalmente estos estudios suponen a un receptor pasivo, fácilmente influenciable; 2) Los estudios centrados en las características de usos y costumbres del público al que se dirige algún mensaje; estos toman en cuenta la capacidad de discernimiento de la audiencia y sus necesidades, 3) Otro tipo de estudios es el que se centra en la parte tecnológica de la comunicación, atribuyéndoles a los medios en sí mismos, todo el poder y poniendo en un papel secundario a los sujetos que se encuentran detrás o al frente de ellos. En general, éstos responden a intereses comerciales y usan los desarrollos tecnológicos y los conocimientos en psicología social con fines mercadológicos. De hecho, actualmente se habla de mercadotecnia comercial y política⁸. En este tipo de investigaciones, entre los autores más citados se encuentran Berlo, Schramm, Lazarfeld, Katz, Hovland, Festinger.

En ese mismo nivel macrosocial están los estudios afilados al modelo o *Teoría crítica de la comunicación*, cuyo centro de interés es la crítica al sistema social; surgen como reacción ante el creciente poder e influencia masiva de la comunicación mediática. Consideran, en general a los medios como instrumento

7 Se realizó una revisión de las referentes investigaciones en comunicación y educación, presentadas fundamentalmente como tesis en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana-X, donde incluso se publica una revista llamada *Versión. Estudios de Comunicación y Política* y cuenta con una carrera de comunicación, en Colegio de México y en la UNAM, específicamente de la Facultad de Psicología, Facultad de Filosofía y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, donde se imparte también la carrera de comunicación. Así como una revisión de publicaciones del CONEICC, específicamente del Anuario de Investigación en Comunicación.

8 Sobre este tema véanse las publicaciones de Enrique Guinsberg: *Publicidad, manipulación para la reproducción*, Plaza y Valdés, México, 1987 y "Los estudios e investigaciones en comunicación en nuestros tiempos neoliberales y posmodernos" en *Anuario de investigación de la Comunicación VII*. México, CONEICC-UAM-X, 2001. ps. 65-94.

de dominación cultural⁹ del sistema capitalista. Este modelo es resultado básicamente de los aportes de la Escuela de Frankfurt, donde encontramos autores de aproximación marxista como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, y en otros contextos, Mattelart, Miguel de Moragas, Martín Serrano, etc.

Las investigaciones específicas del campo de la psicología están enmarcadas básicamente en dos vertientes: la psicología social y la psicología clínica.¹⁰ Esta última aborda comunicación y educación; presentan estudios de campo, dentro del ámbito escolar, mismos que usan metodologías diversas, propias de este ámbito de estudio (como aplicación de test, para medir habilidades de aprendizaje, estudios comparativos entre alumnos de distintas edades y grados escolares, etc.). Abordando aspectos como la emotividad, los patrones de comunicación en la escuela, desórdenes de personalidad vinculados al grupo familiar, dedicación, etc.

Las investigaciones realizadas por profesionales de la educación suelen estar centradas en la relación comunicativa entre el maestro y el alumno y en general pretenden optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje cualificando las técnicas y estrategias didácticas comunicativas dentro del aula; en su mayoría ofrecen investigaciones puramente bibliográficas y descriptivas, donde prevalecen títulos sobre teoría educativa y son escasos los relacionados específicamente con la comunicación¹¹. Los autores recurrentes son Berlo y Schramm, lo cual ubica a estas investigaciones en un tratamiento conductista y lineal de la comunicación¹².

Finalmente, por lo que toca a las investigaciones en comunicación vinculadas a la lingüística y a la antropología, se observa que los temas de interés de la primera están centrados en la semiótica, problemas del lenguaje en el aprendizaje, análisis del discurso y estructuración de códigos, etc. Los autores más citados en esta área son Umberto Eco, Jakobson, Morris, Saussure, Chomski, etc.

Por lo que toca a la antropología y los trabajos de investigación vinculados a ella, no se encontraron estudios sobre comunicación explícitamente enmarcados en este ámbito, salvo algunas excepciones que incursionan tangencialmente en

9 Esta clasificación de investigaciones en comunicación mediática en nuestras universidades mexicanas, coincide con la investigación que sobre el mismo tópico se realiza en Chile. Consúltense de Edison Otero "Algunos cruzamientos temáticos entre teoría de la comunicación y antropología", sitio visitado en la red <http://rehue.csociales.uchile.cl/>

10 En este caso se trabajaron las investigaciones de tesis de grado de la Facultad de Psicología de la UNAM.

11 Las investigaciones revisadas, corresponden a las tesis y tesinas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. En su mayoría parten del paradigma tradicional de la comunicación lineal y la bibliografía especializada en comunicación es muy escasa, centran su análisis en el proceso enseñanza aprendizaje y los aportes en comunicación son prácticamente nulos.

12 Esta afirmación se circunscribe únicamente a los productos de la Universidad Pedagógica Nacional de México y no considera otros desarrollos como el de Raquel Soifer en Argentina con su libro *El niño y la televisión*. 1981.

este campo a través del estudio de algún aspecto relacionado con la cultura, la identidad cultural o la educación popular¹³. Pese a la escasez de estudios encontrados en esta área, vale comentar que la antropología es sin duda, uno de los campos del conocimiento que más han aportado a la investigación en comunicación, no tanto en cantidad, como en calidad. Entre otras cosas, la antropología ofrece al estudio de la comunicación categorías de análisis teórico, parámetros de especificidades culturales; recordemos que la misma teoría de la comunicación humana promovida por los teóricos de la Universidad Invisible tiene sus orígenes en las Investigaciones del antropólogo Gregory Bateson quien observara las ceremonias y rituales en distintos grupos étnicos, preceptos apoyados en gran medida en los aportes de la antropóloga Margaret Mead y por supuesto no podemos dejar de mencionar a otro de los pioneros de esta corriente de Investigación en comunicación: el antropólogo Ray Birdwhistell.

Este breve panorama visto a través de algunos productos de investigación de Instituciones de Educación Superior es, sin duda, representativo del campo de conocimiento en referencia, por lo menos en México, y expresa en buena medida la polivalencia investigativa de la comunicación en cuanto objeto de estudio. Ives Winkin refiere el fenómeno de la polivalencia afirmando: "La palabra comunicación es un término irritante, un inverosímil trastero donde se encuentran trenes y autobuses, telégrafos y cadenas de televisión, pequeños grupos de encuentro, recipientes, esclusas y, naturalmente, una colonia de mapaches, puesto que los animales (también) se comunican... es un término fascinante. Investigadores y pensadores no cesan de criticarlo, rechazarlo, desmenuzarlo, pero el término siempre vuelve a salir a la superficie, virgen y puro"¹⁴.

En cuanto objeto de estudio, la polivalencia del término "comunicación" produce un tipo de investigación polifacética, dispersa y aparentemente desarticulada, cuya consecuencia lógica se manifiesta en los estudios formales e institucionalizados que han surgido en las últimas décadas y de los cuales expondré a continuación, de igual manera una breve descripción.

1.2.- Acercamiento a la formalización de los estudios en comunicación.

Ciertamente la investigación que se realiza en México sobre comunicación en cualquiera de sus vertientes, expresa un panorama complejo, diverso y no muy articulado, que sólo puedo pretender explicar considerando que, ese aparente caos y desorganización del campo es resultado y expresión de debates teóricos no resueltos, sostenidos en las últimas décadas en torno a esta disciplina. Esta

¹³ Del material encontrado son dos los títulos que se vinculan con el campo de la antropología: el de García Maritza. "Modelo teórico para la identidad cultural", La Habana, Centro de Investigación y desarrollo de la Cultura cubana Juan Marinello, 1996 y el de Reyes Dámata. "Cultura, comunicación y educación popular", La Habana, Biblioteca José A. Echeverría, Casa de las Américas, 1986.

¹⁴ *La nueva comunicación...* op. cit. p. 11.

circunstancia ha dado como resultado una dispersión temática en el diseño curricular de las distintas instituciones que han formalizado la enseñanza de la comunicación, con lo cual, queda en entredicho la cientificidad de los estudios en comunicación, dada la multidimensionalidad y heterogeneidad de su objeto de estudio. Esta problemática, en México ha sido estudiada, entre otros, por Raúl Fuentes Navarro y Enrique Sánchez Ruiz¹⁵, pero no es exclusiva de nuestro país, pareciera un signo característico de la comunicación a nivel mundial, tanto en países desarrollados, como en los que están en vías de desarrollo. Esto puede ilustrarse con los estudios de Beniger en Estados Unidos y Otero Edison en Chile, quienes dan cuenta de las dificultades de esta disciplina en su cuestionable constitución como campo de estudio.

En ámbitos sociales, como el estadounidense la investigación en comunicación carece de estatus disciplinario, lo que se desprende de las investigaciones de Beniger en sus críticas a la comunicología norteamericana, donde aparecen los campos que intervienen de manera muy limitada en las carreras de comunicación: las disciplinas son humanidades, semiótica y ciencias cognitivas; Beniger ofrece una revisión de los autores más citados en la carrera de comunicación e indica que en realidad no existen fundadores de esta disciplina dado que "la constitución del campo, aún en los que se incluyen en él, se hace sobre la base de otras disciplinas. Sobre 120 teóricos la filosofía tiene un 33.3 %; la psicología, 13.3 %; la sociología un 10.8 %; la literatura un 8.3 %; la antropología un 7.5 %; la lingüística un 6.6 %, y la matemática un 3.3 %"¹⁶.

En los actuales procesos de formalización del campo se presenta una situación análoga de dispersión como lo destaca Edison Otero en Chile, al analizar los *Contenidos temáticos de la formación en comunicación* desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile¹⁷, donde hace evidente una situación similar, ubicado en la perspectiva de la organización curricular del campo de la comunicación en las distintas universidades e Instituciones de Educación Superior que ofrecen estudios vinculados a la comunicación. Uno de los primeros hallazgos de este autor fue que no hay ningún contenido, tópico o tendencia de pensamiento común a los distintos programas desde los cuales se enseña la comunicación o en la mayoría de los mismos. Esto significa que la formación que reciben los distintos especialistas en alguna vertiente de la comunicación (Ciencias de la

¹⁵ Véase Fuentes Navarro Raúl. *La emergencia de un campo académico. Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. México. ITESO, Universidad de Guadalajara, 1998. Y de Sánchez Ruiz "La Investigación en comunicación en tiempos neoliberales" en *Revista Mexicana de Comunicación*, México, # 27, febrero de 1993 y "Algunos retos para la investigación mexicana de comunicación. Una reflexión personal (en diálogo con Raúl Fuentes)" en *Revista Comunicación y Sociedad*. # 30, Universidad de Guadalajara.

¹⁶ Ford, Anibal. *Navegaciones*. Amorrortu, Buenos Aires, 1994. p. 146.

¹⁷ Véase el artículo elaborado con base en el Informe final del Proyecto de Investigación "La Formación en Comunicación en la Educación Superior Chilena" noviembre 1995, financiado por el Consejo Superior de Educación. Se publica con la debida autorización. <http://rehue.csociales.uchile.cl/>

Comunicación, Comunicación Social, Periodismo, Relaciones Públicas, etc.), es entre sí, dispersa e incluso divergente.

El panorama disperso de la investigación sobre comunicación en México y en general de la teoría de la comunicación también se expresa en el perfil de los docentes que enseñan comunicación, Otero Edilson destaca entre otros, la presencia de psicólogos, sociólogos, profesores de castellano, de literatura, periodistas, etc. El estudio citado destaca entre sus principales conclusiones que:

- (a) *No existe un cuerpo de contenidos temáticos unánimemente aceptados, que se considere imprescindibles de ser incluidos en las asignaturas destinadas a la enseñanza de la comunicación.*
- (b) *Tampoco existe un conjunto de contenidos temáticos unánimemente aceptados para las mismas asignaturas (o semejantes) en una misma carrera, en diferentes instituciones.*
- (c) *La adscripción al área de la comunicación aparece así como una identificación más bien formal y abstracta, antes que una definición teórica y disciplinaria clara.*
- (d) *No hay coincidencia temática ninguna en la secuencia de niveles de una misma asignatura, en las mismas carreras, en diferentes instituciones. Tampoco la hay si hacemos abstracción de una estructura secuencial.*

Lo anterior se agrava si se considera que:

- 1) *Los contenidos son tratados, en general, superficialmente.*
- 2) *La referencia a textos introductorios, divulgatorios e interpretativos, reemplaza la lectura directa de los autores mismos.*
- 3) *Los programas y las bibliografías exhiben, en general, un claro atraso respecto de las discusiones en los últimos 15 o 20 años. No se enseñan tendencias más recientes de la investigación, y se ignoran autores relevantes.*

En los comienzos de los años setenta, se instauraron en algunas escuelas programas para fundar la carrera de comunicación y la apertura del mercado académico que recibió a las primeras generaciones de jóvenes egresados. De este modo el proceso de constitución de este campo se ponía en marcha; Raúl Fuentes destaca "la multiplicación de las publicaciones académicas y la participación (de los nuevos agentes de este incipiente campo) en los escenarios internacionales; la relativa mayor discusión de los postulados y los resultados de las investigaciones en busca de más sólidos consensos científicos; el creciente contacto con otros investigadores en ciencias sociales y con los investigadores "aplicados"; el desarrollo de los posgrados de investigación en comunicación y la formación de investigadores más jóvenes, proceso que se redujo al mínimo en los años ochenta, así como la inscripción de muchos de los profesores-investigadores en programas de doctorado, (todo esto) son indicios objetivos de que la configuración del campo en los años noventa tiende hacia una posibilidad más

sólida de establecerse como una especialidad cuyas institucionalización y profesionalización avanzan en términos de *legitimación académica*, tanto científica como social,... Esta legitimación... no está asociada... con el proyecto de constitución de una ciencia "autónoma" o una disciplina con sus propios y exclusivos "paradigmas" y estructuras de producción y reproducción, sino con la posibilidad de aportar elementos de renovación de los estudios socioculturales según un modelo posdisciplinario emergente"¹⁸.

Jesús Martín Barbero, desde una visión más sociológica, extiende su análisis a América Latina donde observa que los estudios de comunicación están determinados por el cruce de dos hegemonías: una del *pensamiento instrumental* propio de la investigación estadounidense y otra relacionada con el *paradigma ideologista* implicado de la teoría social latinoamericana. El autor destaca los reduccionismos de que han sido objeto los estudios sobre comunicación a partir de los años setenta: el primero lo identifica como modernización desarrollista convirtiendo a la comunicación en mero instrumento de difusión de innovaciones y el segundo reduccionismo por omisión, consiste en que no se ocupa de los efectos concretos de la emisión de mensajes en los receptores, es decir, niega a la comunicación como espacio de procesos y prácticas de producción simbólica.

Estos reduccionismos se expresan en lo que Barbero llama *amalgama esquizoide* producida por la dificultad de la investigación de la comunicación de superar su dependencia a los modelos instrumentales provenientes de los Estados Unidos, por lo que ha sido imposible estudiar a la comunicación "como dimensión constitutiva de la cultura y por tanto, de la producción de la sociedad"¹⁹.

De hecho, es hasta los años ochenta cuando, junto al movimiento general en las ciencias sociales, se cuestiona el pensamiento instrumental, abriendo desde esta crítica, la investigación hacia las transformaciones de la experiencia social. Es por esta época que surge la noción de interdisciplinariedad en los estudios de comunicación desde las disciplinas sociales. Según Barbero "la transdisciplinariedad en los estudios de comunicación no significa la disolución de sus objetos en los de las disciplinas sociales, sino la construcción de las articulaciones –mediaciones e intertextualidades– que hacen su especificidad (...) Ha habido que saltar pesados lastres teóricos e ideológicos para que fuera posible analizar la industria cultural como matriz de desorganización y reorganización de la experiencia social (...) Lo que a su vez revierte el estudio de la comunicación masiva impidiendo que pueda ser pensada como mero asunto de mercados y consumos, e exigiendo su análisis como espacio decisivo en la redefinición de lo público y en la construcción de la democracia"²⁰.

¹⁸ *La emergencia de un campo académico*. Op. cit. ps. 50-55.

¹⁹ Barbero, Jesús Martín. "Pensar la sociedad desde la comunicación", en *Diálogos de la comunicación* # 32, marzo, 1992, ps. 28.

²⁰ *Ibidem*. 28,30.

En suma y a manera de recapitulación se puede afirmar que como objeto de estudio la comunicación ha sido prioritariamente estudiada como comunicación mediática, debido al gran impacto en la constitución social moderna que ha tenido el desarrollo de la tecnología. El tema a sido motivo de múltiples investigaciones desde diversas y variadas disciplinas; hacia la década de los ochenta estas investigaciones tuvieron un fuerte incremento, multiplicándose notablemente desde hace diez años, sin embargo, la gran producción teórica acumulada hasta hoy, está dispersa y por lo tanto, no ha logrado establecer consensos y menos unificar criterios sobre el objeto de estudio de la comunicación que le den una cierta identidad como campo disciplinario, lo cual, se refleja y concreta en la formalización y estructuración curricular de los estudios en comunicación.

Aníbal Ford cita un artículo publicado en el *Journal of Communication* con el título "*El futuro del campo: entre la fragmentación y la cohesión*" publicado en 1993, de donde destaca las siguientes afirmaciones:

- 1) El anhelo de encontrar un paradigma universal de comunicación ha sido reemplazado por una confortable aceptación del pluralismo teórico.
- 2) La ciencia de la comunicación es incapaz de influir tanto en la práctica del periodismo, como en la formulación de políticas comunicacionales.
- 3) La ciencia de la comunicación carece de *status* disciplinario porque no tiene un núcleo de conocimiento y su legitimidad institucional y académica sigue siendo una quimera.
- 4) En su seno continúan las batallas entre determinismos psicológicos, culturales, económicos, textuales y tecnológicos, fragmentando aún más el campo.
- 5) Las repercusiones o efectos de los medios sigue siendo la caja negra perpetua de la investigación en comunicación y aún plantea la mayoría de las preguntas por contestar.

En una crítica que hace Guinsberg a las tendencias actuales en la investigación en comunicación (ubicado particularmente en la comunicación mediática) afirma que han perdido el sentido crítico y en consecuencia el compromiso político; el autor sugiere la necesidad de que la investigación recupere la capacidad de aterrizar en la realidad concreta en lo social, lo político y lo económico con una visión histórica, pero localizada. Destaca la urgente necesidad de estudiar los sistemas de difusión masiva "en sus características e impactos, pero *nunca prescindiendo del contexto social, político y económico en que se ubican y les dan sentido, ni tampoco olvidando una visión crítica cada vez más imprescindible que exige retomar temáticas ya desarrolladas (sistemas de propiedad de los medios, contenidos de las emisiones, formas actuales de las industrias culturales, etcétera), sin que esto signifique olvidar una permanente reevaluación y autocrítica de lo realizado*"²¹

²¹ "Los estudios e investigaciones en comunicación en nuestros tiempos neoliberales"... revista citada, p. 91.

No obstante, las distintas interpretaciones que puedan o pretendan explicar el actual estado polimorfo en el que se encuentra el campo de la comunicación, es innegable el fenómeno expansivo de la misma, como referente metafórico y explicativo de distintas áreas del conocimiento; el impacto que ha tenido la comunicación humana gracias a los desarrollos tecnológicos y en consecuencia su influencia en la nueva estructuración social.

La gran influencia que han tenido los desarrollos sobre la comunicación en diversas disciplinas científicas, la han convertido en "*figura simbólica* de importancia, que tiende a unificar no sólo el cuerpo social fragmentado, sino además todas las ciencias dispersas, demasiado especializadas, a años luz unas de otras. Se recuerda aquí que la biología genética se origina en el modelo de transmisión codificada de un mensaje (ADN); que la ciencia ecológica o etológica se nutre de imágenes comunicacionales, que las neurociencias toman prestado de la conexión (esos intercambios cerebrales de mensajes invisibles) su contenido de referencia; que, por fin, la comunicación ha invadido metafóricamente el conjunto de las ciencias humanas y de las prácticas políticas, sociales, culturales y económicas"²².

Par finalizar este punto y partiendo del panorama expuesto, habrá que considerar que las diversas disciplinas desde donde se hace investigación en comunicación, puede ser explicado en tanto se entiende que la comunicación fue abordada originariamente como una presencia (realidad) constitutiva del ser y de las sociedades humanas en distintos contextos y esferas de actuación, más que como un campo de estudio, aún sin constituirse. Considero que un buen principio de ordenación del campo (tal como se aborda la comunicación en este estudio), es el acuerdo que debe construirse en torno a la constitución de su objeto de estudio, éste no debe ser otra cosa que la naturaleza comunicativa, filo y ontogenética del ser humano, independientemente de que este se comunique a través de las mediaciones de la tecnología o en la dimensión microsociedad de la comunicación interpersonal directa. En otras palabras, el objeto de estudio de la comunicación debe ser la comunicación humana en todas sus formas, dimensiones y contextos. Pero este acuerdo debe partir de la construcción misma de un concepto más o menos unificado de la comunicación, para ello se requeriría que los agentes activos de este campo del conocimiento, tuvieran al menos en común, este interés.

1.3.- Hacia la construcción de una mirada plural de la comunicación.

²² Sfez, Lucien. *Crítica de la comunicación*. Amorrortu, Buenos Aires, 1995. p. 46, 47.

La comunicación humana es un asunto de implicación²³. Su naturaleza eminentemente social, la sitúa entre las determinaciones epistemológicas y metodológicas de cualquiera de las ciencias sociales y humanas; como objeto de estudio sólo puede ser comprendido mediante la observación y la comprensión de las interacciones humanas y las prácticas sociales. No es un objeto construido, estático o acabado, por el contrario, la comunicación humana y específicamente la comunicación interpersonal está en permanente construcción, se va delineando, se va configurando sobre la marcha de las interrelaciones personales en la cotidianidad de los distintos contextos de socialidad humana. Birdwhistell tiene razón cuando define a la comunicación como un acto creativo, particularmente referido a la comunicación humana destaca su premisa de que "es un proceso multisensorial continuo"²⁴. La implicación supone la necesidad de ir más allá de lo puramente observable, profundizando y desentrañando los significados de lo que aparece a simple vista, buscando las relaciones y vínculos de las interacciones y prácticas comunicativas tanto en la dimensión de lo histórico, como en la perspectiva de los contextos, entornos y circunstancias presentes que puedan explicar su naturaleza y características, tal y como se manifiestan a la observación.

En la comunicación humana confluyen problemáticas diversas y de distinta índole. En principio, podrían clasificarse en problemas técnicos relacionados con la exactitud y la forma como es transmitida la información. Este tipo de problemas suelen asociarse y estudiarse desde la sintaxis; se encuentran con frecuencia también problemas de significado relacionados con la codificación e interpretación de los mensajes, mismo que se estudian desde la semántica; y por último están los problemas de índole influyente vinculados con la forma en que los mensajes afectan a los sujetos participantes en la interacción. Éstos son abordados por la pragmática de la comunicación.

De estas tres problemáticas, las dos últimas (de significado e influyentes) están presentes y forman parte inherente de toda interacción humana, éstas se expresan a través de los fenómenos de hipercodificación en el nivel intersubjetivo y el fenómeno de la comunicación paradójica en el nivel intrasubjetivo. La hipercodificación (término acuñado por Humberto Eco) es un fenómeno habitualmente presente en la convivencia cotidiana de distintos grupos humanos;

²³ De acuerdo con la escuela hermenéutica alemana, específicamente Dilthey se destaca la oposición epistemológica entre las ciencias de la explicación como la física, la química y la biología con las ciencias de la implicación como la historia, la etnología, la educación, etc. partiendo del significado epistemológico de los términos explicación - implicación cuyo origen del latín es el mismo: *plicare* que significa desplegar, poner en plano, extender, hacer transparente y se sitúa en el espacio. Para la implicación con la misma raíz latina *plicare* significa replegar, plegar hacia adentro y se sitúa en el tiempo. Las ciencias de la explicación ubicadas en el espacio tienden a la medición y a la cuantificación, mientras que las ciencias de la implicación también conocidas como de la comprensión, dada su ubicación en el tiempo tienden a buscar el conocimiento más allá de lo observable.

²⁴ Birdwhistell Ray L. "el lenguaje del cuerpo: el medio ambiente natural de las palabras". En Silverstein Albert. *Comunicación Humana. Exploraciones teóricas*. México, E.d. Trillas, 1985. P.s. 215-232.

se explica por la presencia y confluencia de diversos códigos de significación en un mismo espacio interpersonal. Plantea en sí mismo un problema de comunicación en el nivel semántico determinado por la existencia de diversos significados, aún cuando se utilice el mismo lenguaje. Las personas solemos otorgar a las palabras, a los términos, un significado particular, con base en nuestra experiencia anterior, en nuestras estructuras cognitivas individuales, en nuestros deseos y expectativas, etc. de modo tal que, en las Interacciones personales son frecuentes las fallas en el entendimiento y comprensión interpersonal, precisamente porque aún cuando las personas compartan un mismo código lingüístico, con frecuencia parten de supuestos equivocados cuando dan por hecho que su Interlocutor comparte el significado del mensaje emitido.

Por lo que toca a la dimensión influyente, la problemática identificada es la comunicación paradójica (categoría acuñada por los teóricos de la Escuela de Palo Alto), plantea situaciones aún más complejas y de difícil detección, debido a que, aún cuando se manifiesta, igual que la hipercodificación, en la comunicación interpersonal, sus causas y factores intervinientes, se sitúan proplamente en la dimensión intrasubjetiva, es decir, en la manera como las personas perciben, organizan y clasifican la información que envían o les llega del exterior. Y es justamente bajo estas circunstancias que tiene lugar el universo de la comunicación no verbal expuesto anteriormente, desde la perspectiva plural que se va construyendo.

La comunicación paradójica tiene una presencia inherente en las interacciones humanas desde cualquier ángulo social en que se la mire: sea desde los grandes alcances de los medios o desde la cotidianidad de las interacciones interpersonales. Se configura como problemática, cuando el o los sujetos directamente involucrados en ella por períodos prolongados de tiempo, manifiestan dificultades en la percepción, ordenación, clasificación y/o decodificación de los mensajes que envían y/o reciben del exterior. El fenómeno así planteado, rebasa la estructura cognitiva y llega hasta la estructura psicológica del sujeto, dejándolo en un estado perceptivo desde el cual, enfrenta serias dificultades para distinguir entre el nombre y la cosa nombrada, entre el mapa y el territorio, entre el mensaje y el metamensaje, etc.²⁵.

Desde esta óptica la comunicación humana se caracteriza por una complejidad creciente: de ser un sector del conocimiento en alguna disciplina social, adquiere el rango de ser un *continente general*. Todo, en el contexto de los espacios e interacciones interpersonales, es comunicación. No se puede escapar de ella; toda interacción humana, se sitúa en el interior de una envoltura que se denomina comunicación. La comunicación reflejará todo el juego del saber y de las

²⁵ Véase los referentes teóricos desde los que se explica ampliamente la comunicación paradójica en el desarrollo del punto 1.4 "Enfoque interaccional" correspondientes a la parte "Ubicación teóricas de esta investigación".

actividades. Engloba toda actividad humana: el lenguaje hablado, el comportamiento, las actitudes, los silencios, el cuerpo humano y el contexto²⁶.

En esta perspectiva confluyen los distintos ángulos desde los cuales, estudian la comunicación los teóricos que forman parte de lo que Yves Winkin ha llamado la "universidad invisible". Ellos coinciden en afirmar que la comunicación es un todo integrado. "Sólo en el contexto del conjunto de los modos de comunicación, relacionado a su vez con el contexto de interacción, puede adquirir sentido la significación... si la comunicación se concibe como un proceso permanente de varios niveles, para comprender la emergencia de la significación, el analista debe describir el funcionamiento de diferentes modos de comportamiento en un contexto dado"²⁷. En general estos teóricos se oponen al pensamiento o interpretación dicotómica del mundo, del hombre y de la realidad, (mente-espíritu, forma-sustancia, mente-cuerpo, razón-sentimiento, etc.), pues entender al hombre en sí mismo y en su entorno de manera separada, tal como lo hemos venido haciendo desde los cimientos mismos de la cultura occidental, lo escinde, lo parcializa, lo aísla e impide visualizarlo en su complejidad y su totalidad.

La comunicación como totalidad supone restituir el cuerpo, devolverlo al lugar en donde le corresponde estar, en la naturaleza social del ser humano, pues desde los tiempos en que el hombre comenzó a pensarse a sí mismo, su cuerpo fue relegado, fue sacado del escenario de la evolución humana o al menos se le dio un lugar inferior en la escala evolutiva, asociando con él todo lo instintivo, lo natural, la parte animal del hombre, y atribuyéndole a la mente, separada del cuerpo, el protagonismo del desarrollo. Ray Birdwhistell vincula esta dualidad o escisión del hombre con lo que llama "mitos acerca de la naturaleza del surgimiento especial del hombre como especie" donde sólo los aspectos que definen la evolución del hombre relacionados con el sistema nervioso central de alguna manera se separaron del cuerpo y éste permaneció animal, instintivo e incontrolado. Dice:

Hasta el siglo diecinueve, el hombre era concebido esencialmente como un cuerpo neutral con un ángel en un hombro y un demonio en el otro. Entonces, la filosofía se hizo un poco más sofisticada, la teología reexaminó ciertas exigencias de la existencia del siglo diecinueve, empezaron a surgir los datos antropológicos, y la psicología empezó a ver al hombre, en lugar de a los pensamientos acerca del hombre. Esta opinión demasiado simplista fue rechazada repentinamente, pero no nos deshicimos del ángel y del demonio. Localizamos al ángel de la mitad del cuerpo para arriba y al diablo de la mitad del cuerpo para abajo. La parte de arriba del cuerpo contiene neuroprocesos agradables, limpios y decentes, que si no estuvieran alterados por alguna fuga de la parte de abajo del cuerpo, no serían sólo lógicos, reveladores y objetivos sino dignos de

²⁶ Véase *Crítica de la comunicación*,... ps. 234-236.

²⁷ *La nueva comunicación*... op. cit. p. 23.

*confianza, fieles, útiles, y probablemente cuantitativos, y dominantes. Las malas palabras obviamente vienen de la parte inferior, como también las malas pasiones" (Así la evolución ha tenido un desarrollo asimétrico donde los procesos neurocerebrales contienen) la localización final del bien, la decencia, el gobierno, el conocimiento, la información y, obviamente, la comunicación... entonces se trabaja con un cuerpo dual en el que la cabeza produce percepciones o actividad de la mente, y el resto produce afecto o emoción*²⁸.

Tales dicotomías o defectos interpretativos son también la causa de la separación entre el lenguaje verbal, de lo no verbal. A la palabra oral o escrita se le ha considerado como la fuente reveladora de todo el misterio humano y se la extrajo del único espacio o contexto donde se la puede significar apropiadamente: el cuerpo. La comunicación estudiada como un todo supera tan arraigados defectos interpretativos y establece el paradigma de la realidad unitaria. Se destaca la importancia del contexto en la significación; se habla de realidad estructurada en varios niveles, dinamizada de manera circular e interpretada ecosistémicamente. La comunicación abarca lo verbal y lo no verbal, la razón y el sentimiento, la mente y el espíritu, la forma y la sustancia, todo queda integrado en una gran *estructura que reúne al todo*, es decir la comunicación.

Estudiar la comunicación humana supone entonces, de un lado reconocer la especificidad de las relaciones humanas en su historicidad y su entorno, y de otro reconocerla como un proceso de interacciones humanas dinámico y total que por su estructura conforma un sistema abierto en el que intervienen factores conscientes e inconscientes, intencionales y no intencionales, culturales, cognitivos afectivos y psicológicos.

Este reconocimiento supone la necesidad de una mirada plural, cuyos referentes estén imbricados en distintos campos disciplinares, desde los cuales de cuenta de este objeto de estudio. Consecuentemente, el estudio de la comunicación supone la tarea de construir categorías nutriéndolas de referentes conceptuales diversos que permitan una perspectiva holística. En consecuencia, la antropología, la etología humana, la sociología, la psicología, la historia, etc. se convierten en fuente *multirreferencial* para el estudio de la comunicación humana.

La multirreferencialidad (postura aportada por Jacques Ardoino)²⁹ es la perspectiva que mejor responde al estudio de ámbitos como la educación y la comunicación, cuya naturaleza social y humana, supone procesos, dinámicas y determinaciones que no pueden ser interpretados desde un solo enfoque o punto de vista, son realidades multifacéticas que exigen una comprensión, antes que una explicación; su dinámica y sus procesos no siempre están a la vista del observador, no son *explicitas*, sino que, frecuentemente "devienen del juego de las

²⁸ "El lenguaje del cuerpo: el medio ambiente natural de las palabras" en *La comunicación humana...* op. cit. p 221.

²⁹ Ardoino, Jacques. *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Ediciones Narcea, 1980. p. 50.

implicaciones, del imaginario, del inconsciente³⁰ o del complejo universo de la comunicación no verbal. En el estudio de la comunicación encontramos en palabras de Ardoino "*constelaciones* de ideas, nociones diferentes, heterogéneas, representaciones, juicios, opiniones, actitudes, comportamientos, manifiestos o latentes, conscientes o inconscientes que expresan valores, significaciones, deseos o temores «hábitos», en relación con la situación analizada..."³¹

La comunicación humana está presente y es constitutiva de todos los ámbitos, contextos y circunstancias donde el ser humano desarrolla y practica su socialidad, en ese sentido, se la puede caracterizar como multifacética, multicausal y multicontextual. Su estudio se inscribe epistemológica y metodológicamente en los parámetros de las prácticas investigativas propias de las ciencias sociales, teniendo que enfrentar, como éstas, las mismas dificultades y cuestionamientos sobre su cientifidad.

De hecho, es posible hacer una analogía entre el estudio de la comunicación con el estudio de la educación, tal y como Ardoino expone las características de *lo educativo*. Su estudio enfrenta también el fenómeno de la *implicación* en el sentido de que el Investigador forma parte de lo que investiga, está implicado en su objeto de estudio. Estas determinaciones propias de *lo educativo* también le son propias a *lo comunicativo*: su función social, su abordaje mediante prácticas e interacciones sociales, el fenómeno de la implicación del investigador, etc. están presentes en los estudios sobre comunicación humana al igual que en las ciencias de la educación. Desde esta perspectiva, como objetos de estudio deben ser abordados desde la multirreferencialidad con el fin de lograr una aproximación lo más realista posible, que de cuenta de la complejidad de estos ámbitos.

La comunicación, como ya lo he señalado antes, no puede ser parcializada, debe ser entendida, como un todo intrínseco en la realidad humana, sin embargo, sí puede ser contextualizada y ubicada en la perspectiva plural de las distintas ciencias antropológicas, desde donde se puedan construir categorías específicas que permitan comprender y explicar sus distintos niveles y/o dimensiones, sin dejar de considerar la realidad total de la que forma parte.

Por su naturaleza, el estudio de la comunicación supone y exige una mirada plural que se suma al hecho de que el Investigador en comunicación, naturalmente implicado en su objeto de estudio, imponga su propia huella en la investigación y los resultados queden matizados por su subjetividad y/o por su perfil e intereses profesionales. La misma polisemia del concepto y los múltiples y diversos productos de la investigación en comunicación dan muestra de ello. El abordaje desde múltiples disciplinas es propiamente la característica más notable de la

³⁰ Ducoing, Patricia y Landesmann Monique, compiladoras. "Posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor" en *Las nuevas formas de investigación en educación*. UNAM ...

³¹ *Perspectiva política...* p 50.

producción teórica en comunicación, solo que ésta se ha desarrollado de modo disperso y desarticulado, en consecuencia, no se ha logrado establecer consensos y unificar criterios sobre el objeto de estudio de la comunicación que le den una cierta identidad como campo disciplinario. En esta circunstancia la alternativa multirreferencial propuesta por Ardolno supone una perspectiva unitaria de su objeto de estudio, que bien pudiera formar parte de lo que Lakatos denomina núcleo central, es decir, que vea a la comunicación como una presencia constitutiva del ser y de las sociedades humanas en distintos contextos y esferas de actuación, nutriéndose de los aportes de la sociología, la antropología, la etología, la psicología, la historia, etc. para construir categorías con las que se pueda abordar un objeto de estudio tan dinámico como el de la comunicación, dado que está en constante transformación, sometido a distintas y múltiples determinaciones contextuales y circunstanciales.

Hasta ahora la ciencia de la comunicación ha carecido de *status* disciplinario porque no tiene un núcleo de conocimiento y su legitimidad institucional y académica se ha visto cuestionada en medio de una batalla entre los determinismos sociológicos, psicológicos, culturales, económicos y tecnológicos que la han fragmentado. La multirreferencialidad resuelve el conflicto y concilia distintos abordajes, promoviendo el acercamiento plural de un fenómeno tan abarcante como es la comunicación. Así mismo, abre la posibilidad de responder a la exigencia científica de producir conocimientos universales que simultáneamente expliquen realidades particulares.

Anibal Ford afirma que la investigación sobre comunicación "se expande transversalmente a través de un conjunto caótico de disciplinas inabarcable, sin un horizonte transdisciplinario claro (y) su «semiosis» es infinita"³². Sin la menor duda, así es, Ford está en lo cierto. La transdisciplinariedad o la multidisciplinariedad no acaban de definirse en este campo. Las diversas disciplinas están presentes pero no logran una coordinación, no alcanzan a unificarse en el abordaje de la comunicación humana. Por lo tanto, la postura multirreferencial se presenta como una posible solución que pudiera ofrecer una visión unitaria de este objeto de estudio, incorporando los distintos referentes de las disciplinas que lo abordan. En la medida en que ese objeto de estudio se vaya entendiendo como uno solo: *la comunicación humana*, con distintos perfiles, ángulos y/o dimensiones, será posible, sustentarla como una disciplina científica, a la altura de cualquier otra disciplina clasificada entre aquellas que aspiran a convertirse en ciencias del hombre.

Reconocer y aprender a trabajar con la pluralidad es el primer paso en el ordenamiento y estructuración del campo y se convierte en una necesidad insoslayable, dado que los desarrollos tecnológicos de los últimos sesenta años no sólo han creado nuevas realidades y fenómenos sociales y con ello un campo de estudio con sus propias particularidades llamado comunicación mediática, sino que su influencia está presente en todos los ámbitos de las sociedades

³² *Navegaciones...* op. cit. p. 147.

"civilizadas" y/o modernas; ha impactado en sus estructuras y organización más profunda, modificando con ello las identidades sociales e individuales, así como las formas y patrones de comunicación interpersonal de la vida cotidiana.

En el capítulo 3 me aproximaré a este otro ángulo de la comunicación desde un planteamiento histórico desde el que se pueda apreciar la analogía e interdependencia entre los procesos de desarrollo de los recursos para la comunicación humana, con los procesos evolutivos y de transformación del ser humano, aterrizando la descripción y el análisis en el siglo XX, donde surge propiamente la comunicación moderna. Con la finalidad de describir el contexto social de referencia, de las relaciones interpersonales contemporáneas.

CAPÍTULO 2

“UBICACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE ESTA INVESTIGACIÓN”

2.1.- Interaccionismo simbólico:

Los primeros acercamientos al estudio de fenómenos a pequeña escala, es decir, microsociales, se registraron en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX, con el alemán George Simmel (1858-1918)³³. En un contexto intelectual, cuya orientación predominante era el estudio de la sociedad en su conjunto, esto es, la reflexión de los fenómenos macrosociales, la racionalización de la sociedad (Weber), la economía capitalista (Marx), e tc.; Simmel se destacó por situar sus análisis en aspectos centrados en el individuo y su interacción con los otros, convencido de que éste, debía ser, entre otros, objeto de estudio de la sociología³⁴.

Simmel pensaba que el entendimiento de la sociedad debía partir del análisis de las formas de acción e interacción individual, sólo que ante la imposibilidad de captar todas las formas de acción social, Simmel desarrolló herramientas metodológicas que le permitieran estudiar de manera limitada las *formas* y *tipos* de interacción en un número determinado de contextos y escenarios sociales.

Atraídos por el nivel microsocial donde Simmel centraba sus análisis, Albion Small y Robert Park, tradujeron parte de su obra y la difundieron en sus círculos intelectuales, en E.U.A. donde tuvieron gran aceptación. A partir de las herramientas conceptuales de *tipos* y *formas* de interacción, Simmel pudo “aislar una cantidad limitada de formas de interacción que se daban en un elevado número de escenarios sociales.... El desarrollo de un número limitado de tipos de interactores podría así mismo, ser útil a la hora de explicar los marcos de la interacción”³⁵.

De esta forma, las ideas de Simmel fueron afines con los intereses de un grupo de intelectuales estadounidenses, quienes las incorporaron a sus propios desarrollos teóricos. Éstos llegaron a dominar el escenario sociológico norteamericano, especialmente en los años veinte y treinta; fueron conocidos como *La Escuela de Chicago* e identificados también como los de la Costa

³³ George Simmel y Max Weber son reconocidos como los más destacados representantes de la primera sociología alemana.

³⁴ Véase a George Ritzer. *Teoría sociológica contemporánea*. México, Mc Graw Hill, 1993, p. 33.

³⁵ *Ibidem*. 42.

Oeste³⁶. El producto teórico más importante de esta comunidad de intelectuales fue el *Interaccionismo simbólico*³⁷. En su primera época Charles Horton Cooley y George Herbert Mead fueron las figuras más destacadas de esta Escuela, ellos establecieron el estudio de la conciencia, la acción y la interacción, como un sello distintivo de esta corriente³⁸.

El más reconocido y destacado representante de la Escuela de Chicago fue George Herbert Mead, también figura central del Interaccionismo simbólico quien pone su máxima preocupación en la conciencia, oponiéndose permanentemente a las teorías "macrosociales". Su obra más conocida es *Espíritu, persona y sociedad*³⁹.

La popularidad de esta escuela disminuyó con la muerte de Herbert Mead en 1931, no obstante, seguía ocupando un lugar importante en la sociología norteamericana. En las décadas de los cincuenta y sesenta a través de las figuras de Herbert Blumer e Irving Goffman, vuelve a tener una presencia relevante, de hecho, en la década de los cincuenta Herbert Blumer se convirtió en la figura más destacada de esta corriente y junto con quien habría sido su alumno, Erving Goffman crearon el Centro de Interaccionismo Simbólico.

La obra más representativa de este enfoque: *Espíritu, persona y sociedad* de Mead destacaba la importancia del análisis de diversos aspectos encubiertos de la acción humana, como la atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etc.⁴⁰. El interaccionismo simbólico se vincula con el pragmatismo al sostener que la verdadera realidad la crea el ser humano con su actuación dentro y fuera del mundo y que las personas recuerdan y basan su conocimiento del mundo sobre lo que se ha demostrado útil para ellas, de ahí que la definición de los objetos físicos y sociales está determinada por su utilidad.

El interaccionismo simbólico pone énfasis en el pensamiento de las personas y de cómo ese pensamiento repercute en su forma de actuar. Destaca el análisis de la interacción entre el actor y su mundo, concibe esa interacción como un proceso dinámico y le atribuye al actor una gran capacidad para interpretar el mundo social. Los individuos son vistos como unidades reflexivas o interactivas que componen la entidad social; su capacidad de pensamiento capacita a las personas para actuar reflexivamente. Los sujetos aprenden los significados a

³⁶ Al otro lado, la Costa Este, la teoría predominante fue el estructural funcionalismo parsoniano que a partir de la década de los cincuenta, rápidamente se convirtió en la teoría predominante de la sociología estadounidense.

³⁷ Término acuñado por Herbert Blumer en 1937.

³⁸ Es importante aclarar que se está tomando como referencia a la Escuela de Chicago de la primera mitad del siglo XX que no tiene relación alguna con la actual Escuela de Chicago que se asocia con temas económicos.

³⁹ Ritzer destaca el dato anecdótico de que esta obra fue escrita por los estudiantes de Mead y publicada después de su muerte con su nombre, esto, debido a que Mead escribió poco durante su vida y fueron sus estudiantes, quienes reunieron los apuntes tomados en sus clases para luego publicarlos.

⁴⁰ Véase a George Ritzer en *Teorías sociológicas...* obra consultada, ps. 215-218.

través del proceso de socialización, entendido como un "proceso dinámico que permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana... no constituye un proceso unidireccional en el que el actor recibe información; se trata de un proceso... en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades"⁴¹. Estos significados son propiamente un conjunto común de significados. El significado se deriva del proceso de interacción, así los interaccionistas se centran en la manera en que las personas aprenden los significados durante la interacción en general y la socialización en particular.

Horton destacaba que la conciencia de las personas se moldea por la interacción social, este tipo de relación (conciencia-sociedad) era explicado por Horton mediante el concepto *self e specular*. Así mismo, este autor aportó otro conocido concepto: *grupos primarios* para englobar en él a los "grupos íntimos, en los que se dan relaciones cara a cara, que desempeñan un papel central en la vinculación del actor con el resto de la sociedad. Especialmente importantes son los grupos primarios de los jóvenes, fundamentalmente la familia y los grupos de pares. En el seno de estos grupos el individuo se desarrolla como ser social. Es en el seno del grupo primario donde fundamentalmente nace el *self specular* y donde el niño egocéntrico aprende a ser consciente de los demás, y por lo tanto, se convierte en un miembro de la sociedad"⁴². Al concepto de *self specular*, Blumer agrega: el *self* supone "que un ser humano puede ser un objeto de su propia acción... que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo... ayuda a los seres humanos a actuar, y no solo a responder a los estímulos externos". Para analizar la conciencia del otro, Charles Horton Cooley propuso a los sociólogos un método al que llamó de *introspección simpática* consistente en que el sociólogo debía ponerse en el lugar de los sujetos estudiados para comprender los motivos y los significados subyacentes a la conducta social, no obstante, este método no tuvo gran aceptación por parecer poco científico.

Una categoría central en el pensamiento de Mead y por lo tanto, del interaccionismo simbólico, es *el acto* que comprende y concentra una amplia gama de funciones psicológicas, intelectuales y afectivas como el razonamiento, la percepción, la emoción, la imaginación, la atención y todos aquellos procesos implicados en la acción humana; *el acto* siempre es social y su mecanismo básico es el *gesto*, aspecto que no siempre somos capaces de controlar, "lo que distingue a los humanos es su capacidad para emplear gestos «significantes», aquellos que requieren la reflexión por parte de actor antes de que se produzca la reacción. El gesto vocal es particularmente importante en el desarrollo de los gestos significantes... el desarrollo de los gestos vocales, especialmente el lenguaje constituye el factor más importante que hizo posible el desarrollo distintivo de la

⁴¹ *Ibidem*. p 238.

⁴² *Ibidem*, p. 65.

vida humana... somos más capaces de controlar nuestros gestos vocales que nuestros gestos físicos⁴³".

Mead considera que la mente es un proceso inInterrumpido que forma parte de otro más amplio: el del estímulo y la respuesta. Introduce el concepto del *símbolo significante*, similar al gesto y exclusivo de los seres humanos; "Sólo logramos la comunicación cuando empleamos símbolos significantes... son las vocalizaciones las que suelen convertirse en símbolos significantes... El conjunto de gestos vocales que tiene mayor probabilidad de convertirse en símbolos significantes es el *lenguaje*: «un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. Cuando el gesto llega a esa situación se ha convertido en lo que llamamos «lenguaje»... el lenguaje implica la comunicación tanto de gestos como de sus significados. El lenguaje y, en general, los símbolos significantes, provocan la misma respuesta en el individuo que lo recibe que en los demás... permiten a las personas ser los estimuladores de sus propias acciones"⁴⁴.

El interaccionismo simbólico sostiene que son los significados y los símbolos (significantes) los que le dan sentido a la actuación humana. Éstos, los significados, se adquieren a través del proceso dinámico de la socialización e interacción, mediante el cual, las personas desarrollan la capacidad de pensar, adaptando la información a sus propias necesidades y aprendiendo los significados como conjunto común de significados (lenguaje).

El interaccionismo simbólico considera que el individuo interactúa con su entorno social de tal modo que esa interacción lo conforma como tal, pero a su vez él, desde su cotidianidad y su actuación construye la realidad social. En otras palabras, se interesa por el significado que las personas le otorgan a lo que hacen y a su entorno, dado que a través de esos significados paulatina y colectivamente los individuos construyen la realidad social. En este sentido, se opone tanto al funcionalismo estructural, como a la psicología (freudiana), dado que estas dos perspectivas tienden a pensar al sujeto como un ser determinado en gran medida por fuerzas particulares que no dependen de él. Este determinismo será matizado posteriormente por desarrollos teóricos inspirados en estos enfoques, no obstante, en ese momento histórico (primera mitad del siglo XX), prevalecía la tendencia a restarle capacidad al sujeto de construir su propia realidad y quedaba sometido a fuerzas y/o estructuras que en el caso del funcionalismo estructural eran externas al sistema familiar, pero en el caso del psicoanálisis freudiano se circunscribían a la conformación psíquica infantil del sujeto. Ángulos distintos que coincidían en su carácter determinista, con el cual, el interaccionismo simbólico estaría en desacuerdo, pues, por el contrario su postura suponía rescatar los procesos a través de los cuales los sujetos, mediante su interacción, construyen significados compartidos que en su conjunto constituyen la realidad social.

⁴³ *Teoría sociológica...* op. cit. p. 224.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 225.

El aporte más significativo del Interaccionismo simbólico para esta investigación es justamente el peso preponderante que le otorga al quehacer cotidiano del sujeto y su interacción con otros en la construcción de la realidad social. Desde su antecedente teórico inmediato, Simmel promovía la importancia que tienen las formas de acción e interacción individual en la comprensión de la sociedad. El pensamiento de las personas, destacaba Mead, repercute en sus actuaciones y es a través de su conciencia, sus significados y sus actos, como los sujetos construyen la sociedad a la que pertenecen. En una influencia recíproca, por medio de la interacción cotidiana la sociedad moldea a la persona, pero ésta está, a su vez, moldeada y es entrelazada por la persona mediante su hacer de todos los días. El reconocimiento destacado que hace el interaccionismo simbólico sobre el papel que juega el sujeto en la construcción de la sociedad en la que está insertado, es un punto de interconexión o afinidad conceptual con otra corriente del pensamiento que más tarde se destacaría por estudiar la interacción social en el nivel de la vida cotidiana, es la corriente conocida como fenomenología social de la que se hablará a continuación.

2.2.- Sociología fenomenológica.

De acuerdo con Ritzer, el Interaccionismo simbólico ya tenía una fuerte presencia en la sociología norteamericana de la década de los veinte, a través de la Escuela de Chicago, y Alfred Schutz (1899-1959), siendo un joven de origen austriaco, proveniente de una familia judía, comenzaba a estudiar la obra de Max Weber. En el año de 1932 Schutz publica el único de sus libros que vería en vida: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, traducida al Inglés hasta 1967 y al español en 1972 con el título *Fenomenología del mundo social*⁴⁵.

En 1939 Schutz, junto con su familia, se traslada a los Estados Unidos huyendo de la guerra y la ocupación nazi. Puede decirse que sólo hasta la década de los cuarenta conoce y se identifica con la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico a través de su relación con George Herbert Mead y William James, mismos que sí bien, pudieron ejercer cierta influencia en su pensamiento, no modificaron sus intereses intelectuales originales, por lo que su perspectiva teórica se desarrolló de manera, un tanto cuanto, paralela a dicha corriente, asociado más a la sociología comprensiva de Weber y a la fenomenología de Husserl.

⁴⁵ *Teorías sociológicas...* ob. cit.

La fenomenología⁴⁶ en el siglo XX ha sido usada como un tipo específico de investigación que trabaja la relación entre la apariencia y el ser; muestra al ser en su manifestación inmediata (apariencia), pero también aquello que está oculto, propio de su esencia, dado que es en la apariencia donde el fenómeno es⁴⁷. Esta noción de la fenomenología aparece en la segunda mitad del siglo XIX, con el filósofo Edmund Husserl, quien la vincula al significado. Husserl se preocupaba por lo que pasaba dentro de la mente, pretendía comprender internamente el ego trascendental. La fenomenología es para este filósofo una ciencia de las esencias, la tarea de depurar los fenómenos en esencias (reducción eidética) es también reducción fenomenológica y esto es proplamente un método en filosofía que a Husserl lo llevó a afirmar el carácter intencional de la conciencia, lo que le permitió definir a la conciencia como un movimiento de *trascendencia hacia el objeto*, que a su vez le da existencia al objeto frente a la conciencia.

No obstante, es Alfred Schutz quien le da a la fenomenología una orientación decididamente sociológica. Su interés más general y al que dedicó buena parte de su vida, fue encontrar los fundamentos metodológicos que le dieran el carácter de cientificidad a las ciencias sociales; conocedor de la obra de Max Weber, Schutz partió específicamente de la teoría de la acción social en esa búsqueda metodológica. Luckmann afirma que en ese sentido, la obra de Schutz es una "notable continuación de una preocupación fundamental de Weber"⁴⁸. Sus intereses principales giraban en torno a la socialidad humana, la intersubjetividad y la comunicación que sólo podían entenderse en el mundo de la vida cotidiana; la fenomenología para Schutz, significó el método para llegar a entender el modo en que las personas captan la conciencia de otras personas, aún cuando viven sus propios flujos de conciencia. Husserl le proporcionó ideas, conceptos y un punto de partida para conseguir como ya señalé, uno de sus objetivos básicos: dotar a las ciencias sociales de una fundamentación teórica-metodológica en el estudio del mundo de la vida cotidiana o como Husserl lo llamaba, *mundo de la vida*. Schutz se interesaba en la fenomenología como método para entender ese mundo que vivimos todos los días en la cotidianidad, el mundo de la actitud natural o del sentido común. "El mundo de la vida es... una realidad que modificamos mediante nuestras acciones... nuestra actitud natural de la vida cotidiana está determinada totalmente por un *motivo pragmático*"⁴⁹.

⁴⁶ En su sentido estricto, fenomenología es la ciencia que describe las cosas tal y como aparecen. El término es usado desde el siglo XVIII por Lambert, para quien la fenomenología se encargaba de estudiar las fuentes del error a partir de la apariencia ilusoria. Kant también usó el término para referirse a las formas de la materia como aparecen al sentido externo en la teoría del movimiento; Hegel desarrolla la constitución de la conciencia infinita o universal, desde sus primeras apariencias sensibles, a lo que denominó *fenomenología del espíritu*. Hamilton a mediados del siglo XIX define a la fenomenología como la psicología descriptiva pura de la apariencia psíquica y Hartman usa el término para describir la compilación de datos empíricos de la conciencia moral. Véase a Nicola Abbagnano en *Diccionario de Filosofía*. FCE, México, 1963. p.527.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 528.

⁴⁸ Alfred Schutz y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina, Amorrortu Editores, ©1973, 2001. p. 9.

⁴⁹ *Las estructuras del mundo de la vida...* op. cit. p. 28.

El mundo de la vida fue caracterizado por Husserl, "como «cosa y mundo, por una parte, conciencia de la cosa, por otra»... El mundo de la vida no es sólo lo que nos rodea, sino también incluye eso mismo en cuanto percibido, en cuanto objeto de la conciencia. Schutz lo afirma diciendo que «el mundo, por tanto, no es sólo la Naturaleza (esto es, el mundo que nos rodea) sino cualquier espacio de objetos intencionales de nuestra experiencia»... «todo lo que está dado está permeado por estructuras de sentido»⁵⁰.

Ciertamente, en el estudio de la obra de Max Weber, Schutz encontró un marco teórico y categorial adecuado para sus intereses intelectuales, no obstante, se dio a la tarea de buscar una mayor fundamentación al método weberiano de *comprensión subjetiva*, del que hablaré más adelante. En ese proceso, la filosofía fenomenológica de Husserl le fue de gran utilidad. Con el libro *Fenomenología del mundo social* y más de treinta artículos difundidos en diversas publicaciones y otros tantos inéditos a su prematura muerte, Schutz dejó muy avanzada la obra en la que trabajaba cuando falleció. De hecho, uno de sus estudiantes, Thomas Luckmann, se encargó de terminar la obra donde aparece en coautoría con Schutz: *Las estructuras del mundo de la vida*, publicado en español en 1977. Otro desarrollo importante de los aportes schutzianos y que más difundió la obra de este pensador fue *La Construcción Social de la Realidad*, escrita por quienes fueran sus estudiantes, Peter Berger y Thomas Luckmann, publicada en 1967.

"Schutz consideraba a la sociología como una ciencia que trabaja con constructos de segundo grado, es decir, que hace constructos mentales a partir de los constructos que lleva a cabo el hombre en la vida cotidiana. La fenomenología, como método que devuelve la mirada tal y como se vivencia, no sólo es perfectamente compatible con la sociología comprensiva, sino que es adecuada para ella"⁵¹. Su ámbito de análisis fue el mundo social y buscaba analizar la estructura significativa de ese mundo; apoyándose en la fenomenología de Husserl, con la cual, fundamentó metodológicamente la sociología comprensiva de Weber.

Para Schutz la intencionalidad de la conciencia (de Husserl) se mueve en dos niveles: el primero es el nivel de la *actitud natural* que percibe y presupone los objetos del mundo exterior sin cuestionarlos. Este nivel de conciencia es el propio del sentido común, del hombre de la cotidianidad, el que cuenta con un conocimiento práctico del mundo. El segundo nivel es la *reducción fenomenológica* que no niega al primero, pero sí lo pone entre paréntesis hasta investigar el sentido oculto de la mera apariencia y es sólo hasta que encuentra respuestas sobre la esencia, que vuelve a retomar la percepción propia de la actitud natural. Este segundo nivel es el que corresponde propiamente a lo que llamamos actitud científica. Schutz puso especial énfasis en el concepto husserliano de actitud natural, al cual le dio un sentido eminentemente social y

⁵⁰ Algarra, Manuel, Martín. *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra. 1993, p. 73.

⁵¹ *Ibidem*, p. 50.

creía que la fenomenología debía partir de él y darse a la tarea de explicar rigurosa y científicamente los significados que para el hombre tiene el mundo de la vida.

Destacaba las relaciones intersubjetivas donde las personas crean la realidad y a su vez están determinadas por las estructuras sociales y culturales preexistentes. Schutz estaba convencido de que el mundo de la vida es el único donde se constituye el ámbito común de la intersubjetividad y la comunicación. La intersubjetividad está vinculada constitutivamente al mundo de la vida cotidiana, tanto es así que la cotidianidad se presenta como: 1) Un mundo común para los sujetos; 2) Entre los sujetos hay relación y actuación mutua; 3) Se articulan los 'motivos porque' (el pasado) y los 'motivos para' (el futuro) y 4) Toda comunicación, los signos (escritos, orales, gestuales) se basan y conducen a acciones externas. Así, la intersubjetividad parte de la vinculación entre las personas mediante el uso simultáneo de tiempos y espacios. Esta simultaneidad hace que las personas se perciban recíprocamente, se comprendan las unas a las otras, en otras palabras, que se relacionen intersubjetivamente. La intersubjetividad es un fenómeno diferente de la interacción social y de la comunicación, él afirma que esta última presupone a las primeras, reconociendo que ciertamente son indispensables para la comunicación, pero no forman parte de la misma.

Para Schutz "la vinculación entre la fenomenología y las ciencias sociales está en la intersubjetividad. Todas las ciencias sociales dan por supuesta la intersubjetividad... pero ¿cómo es posible el mutuo entendimiento y la comunicación?, ¿cómo es posible que el hombre realice actos significativos?, ¿cuáles son las estructuras de la conciencia a las que se vinculan los significados que los actores dan a sus acciones?"⁵². Schutz concluye que esto no puede ser aclarado sólo desde las ciencias sociales, sino desde el análisis filosófico que la fenomenología ha empezado a realizar.

Ciertamente Schutz valoraba mucho la fenomenología trascendental de Husserl, pero no creía que esta pudiera explicar los fenómenos sociales que son fundamentalmente intersubjetivos, pues consideraba que las ciencias sociales son por principio ciencias mundanas y en consecuencia no trabajan lo trascendental, sino lo mundano. Así la filosofía trascendental tenía para Schutz un valor metodológico que ofrecía ciertas condiciones de racionalidad y científicidad, pero era la fenomenología del mundo social (de la actitud natural) la única que podría dar respuestas.

Schutz tenía la certeza de que la fundamentación de la ciencia social debía comenzar por caracterizar y definir adecuadamente su objeto de estudio, esto es el ser humano, su acción y su pensamiento, para ello se debe partir ineludiblemente del estudio de lo natural, lo precientífico, es decir, del mundo de la vida cotidiana. Para Schutz, "el mundo de la vida cotidiana es la región de la

⁵² Ibidem, ps. 47, 48.

realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) solo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos (...). Por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal, simplemente presupone en la actitud del sentido común"⁵³.

Schutz tenía la convicción de que la fenomenología debía ser el método para entender el mundo que se vive todos los días en la cotidianidad y ésta, como realidad primaria en la que el hombre puede intervenir y a la cual, puede modificar a través de la interconexión intrasubjetiva con otros actores. La intersubjetividad opera a través de la acción social para generar el entramado de significados que configuran a la realidad social. En otras palabras, desde el mundo de la vida cotidiana, el hombre común construye la sociedad.

Influido por Weber en lo que concierne a la acción social, Schutz consideraba que en el mundo de la vida cotidiana está enmarcada la acción humana y la acción, siguiendo a Weber, es todo comportamiento dotado de significado; los significados pueden ser objetivos (cuando el observador mantiene al margen de su observación sus propios significados) y subjetivos (cuando el actor incorpora sus propios significados sobre la acción). Cuando la acción tiene en cuenta la conducta de los otros para orientarse a sí misma, surge lo que Weber llama *acción social*. "Weber considera que acción es todo comportamiento dotado de un significado. Sin embargo, el significado de dicho comportamiento— como el de cualquier fenómeno interpretable— puede ser objetivo y subjetivo. El significado objetivo es el que le da un observador al fenómeno observado sin tener en cuenta para nada la intención del actor, en caso de que lo observado fuera el resultado de un comportamiento humano. El significado subjetivo es el que el actor da a la acción que lleva a cabo. Por lo tanto, sólo las acciones específicamente humanas son portadoras de un significado subjetivo... Acción es la conducta subjetivamente significativa. A las demás formas de espontaneidad humana, caracterizadas por carecer de significado subjetivo, las llamamos conducta. Una acción es social cuando el significado subjetivo que el actor le da tiene en cuenta la conducta de los otros con el fin de orientarla. Es la acción social lo que genera el entramado de significados que configura la sociedad"⁵⁴. La acción sólo es acción social cuando su resultado es también social, es decir, cuando la acción de uno está dirigida a la acción de los otros se busca intencional y voluntariamente un resultado social. Desde esta perspectiva la acción siempre tendrá un carácter proyectado e intencional.

El método weberiano de *comprensión subjetiva* es especialmente importante para Schutz, Weber lo propone para el estudio de las realidades humanas, "...se refiere a que, así como en la comprensión de los fenómenos naturales necesitamos que las proporciones que dan razón de ellos hayan sido

⁵³ *Las estructuras del mundo de la vida...* Op. cit. p. 25

⁵⁴ *La comunicación en la vida cotidiana...* Op. cit. p. 32.

confirmadas por la experiencia, (...) la comprensión... exige una indagación previa del significado de las formas de conducta ajenas. Podemos ofrecer una interpretación de los actos del actor, pero para saber si esa interpretación es válida hay que conocer los motivos del actor. Esta comprensión de los motivos es alcanzada por medio de la tipificación: en situaciones típicas, a acciones típicas corresponderán motivos igualmente típicos. La comprensión está estrechamente vinculada con la tendencia ideal-típica: el tipo-ideal es fruto de la comprensión de la conducta, al tiempo que facilita la comprensión típica de la conducta humana"⁵⁵. Sin embargo, de acuerdo con Algarra, es precisamente este método el que Schutz trató de fundamentar para fortalecer una Teoría de la acción social que salvaguardara el punto de vista subjetivo, pues no quería perder el contacto con las realidades básicas del mundo social: la vida cotidiana y de la experiencia.

La comprensión subjetiva, es decir, la comprensión de los significados que determinan la acción del otro, nunca podrá ser total, pues es imposible que dos sujetos posean una corriente de conciencia común. Hay muchos grados de comprensión, ésta dependerá del grado de conocimiento y familiaridad que el observador tenga del actor; de la capacidad de interpretar y traducir los actos y significados del otro a los parámetros de la tipificación, es decir, traducir los actos del otro a motivos típicos, en situaciones típicas, etc.

La comprensión subjetiva se debe conseguir a través de la mediación de la comunicación (mediante una conversación donde deliberadamente se busque tal comprensión), tomando en cuenta otro tipo de señales que no pertenecen a la comunicación intencional; Esto supone conocer la biografía del actor, su acervo de conocimiento, sus 'motivos porque' y sus 'motivos para'⁵⁶, etc. el observador debe estar atento a la conversación con el otro, identificando el significado subjetivo a través de las palabras y las frases. Así "para captar el significado... subjetivo... ha de acudir primeramente al propio lenguaje que le expresa el significado objetivo del mensaje, y después [cuando no media la comunicación] a elementos no lingüísticos, como el conocimiento del hablante y su situación, el contexto lógico en que son puestas las palabras, el tono con que son pronunciadas, los gestos y las muecas que acompañan al mensaje en su formulación, etc.... elementos que, estrictamente hablando, (según Schutz) no son comunicativos porque no son intencionales. No basta por tanto, comprender sólo el significado objetivo del mensaje, ya que el que me habla intenta también comunicar su actitud personal"⁵⁷.

Nótese que la alternativa que plantea Schutz es cercana al método propuesto por el interaccionista Horton Cooley llamado *introspección simpática*, que igualmente propone al observador ponerse en el lugar del otro observado, en otras palabras: "el único modo de comprender la acción de otro sin mediación

⁵⁵ *Ibidem*, ps. 33 -- 35.

⁵⁶ Recordemos que los 'motivos porque' hacen alusión a las causas y se ubican en el pasado del sujeto, mientras que los 'motivos para' suponen objetivos o fines y se dirigen al futuro.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 224.

comunicativa es, después de Interpretar nuestras percepciones de esa acción, pensar cómo y por qué realizaríamos nosotros esa misma acción, y ello se logra imaginando el proyecto que trazaríamos, así como la meta que pretenderíamos alcanzar al realizar tal acción. Sin proceso comunicativo que medie, no es posible conocer el significado subjetivo a que tiene una acción si no es conociendo al actor que la lleva a cabo, sus motivos para y sus motivos-porque"⁵⁸.

Y esto es así porque en la perspectiva schutziana la comprensión del pensar y el hacer del sujeto en la actitud natural y en el marco de su cotidianidad, debe considerar que en todo momento de su vida conciente se encuentra en situación. "En sus contenidos concretos, esa situación es, en verdad, interminablemente variable: por un lado, porque está biológicamente articulada, digámoslo así, como el «producto» de todas las situaciones anteriores; por otro lado, porque es relativamente «abierta», o sea que puede ser definida y dominada sobre la base de un acervo actual de conocimiento. Está inalterablemente «delineada» por la inserción de la duración interior en un tiempo trascendente del mundo y por la inserción del cuerpo en una estructura del mundo de la vida que se impone al experienciante"⁵⁹.

Para Schutz la realidad está constituida por el significado de nuestra experiencia y es a través de ésta que descomponemos la realidad en *ámbitos de significado finito*. Éstos son propiamente los distintos y diversos aspectos o tópicos que configuran la vida y forman parte de ella, la cotidianidad como realidad primaria es en sí misma un ámbito de significado limitado, la experiencia onírica, el trabajo intelectual y/o el mundo de la ciencia, la vida religiosa, etc. Constituyen cada uno, esferas o ámbitos que requieren una atención específica limitada a ese universo (o como W. James los llamaba, subuniversos). Schutz prefiere hablar de "ámbitos de *sentido* y no de subuniversos, porque lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetos. Por consiguiente, [denomina] ámbito finito de sentido a un determinado conjunto de nuestras experiencias si todas ellas muestran un estilo cognoscitivo específico y son —*con respecto a este estilo*—, no solo coherentes en sí mismas, sino también compatibles unas con otras"⁶⁰. Y cada uno de esos ámbitos exige una lógica de pensamiento que le es compatible a sí mismo y no a otros ámbitos; Schutz la llama *estilo cognoscitivo*.

Ciertamente, la forma como pensamos en un ámbito de significado finito es absolutamente incompatible con cualquiera otra, es decir, el pensamiento no puede desdoblarse simultáneamente en dos o más ámbitos de significado finito: concentrado en un acto religioso, el sujeto no puede desempeñarse simultáneamente como empleado de confianza de una importante empresa; los contextos religioso y laboral tienen exigencias particulares incompatibles. No

⁵⁸ *Ibidem*, p. 201.

⁵⁹ *Las estructuras del mundo de la vida...* p. 110.

⁶⁰ Schutz Alfred y Maurice Natanson (compilador). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores, Buenos Aires, © 1972, 2ª ed. 1995, p. 215.

obstante, lo que sí se puede hacer es que en cualquier momento el sujeto puede pasar de un ámbito a otro dependiendo del *acento de realidad*, es decir, del interés (principio regulador de nuestra vida consciente). Pasamos, mediante nuestra actitud, de un ámbito a otro, dado que "la finitud se basa exclusivamente en la estructura correspondiente de sentido. En efecto: durante un día, una hora incluso, podemos atravesar toda una serie de tales ámbitos, mediante modificaciones de la tensión de la conciencia. Hay tantas experiencias conmovedoras como ámbitos finitos de sentido capaces de recibir el acento de realidad mediante cambios de actitud"⁶¹.

En lo que toca específicamente a la comunicación, el planteamiento de Schutz es coherente con sus dos influencias intelectuales más conocidas: la filosofía de Husserl y la teoría sobre la acción social de Weber. Si bien es cierto que no coincide plenamente con la postura de Husserl, sí parte del significado de la realidad intencional, para afirmar que la comunicación no puede ser más que intencional, y naturalmente un fenómeno mundano que sólo se da en el mundo de la vida cotidiana y por lo tanto, solamente ahí se puede comprender correctamente.

Schutz distingue entre interpretación, expresión y comunicación. La interpretación (acto que surge de uno mismo) supone una comprensión de algo observado independientemente de que ese algo o alguien tenga la intención de comunicar, es decir, ante una acción, una situación que no sea comunicativa (no intencional), la interpretación significa comprender el significado subjetivo aún sin que haya intento comunicativo y ello nos indica que para Schutz somos capaces de interpretar (comprender a partir de la contemplación) acciones o situaciones sin que necesariamente se establezca una comunicación.

La expresión es un acto deliberado, voluntario de manifestación de lo que Schutz llama contenido de conciencia, el actor busca proyectar algo hacia afuera tan sólo con la intención de que alguien esté enterado aunque éste último no tenga una existencia concreta. La acción expresiva puede estar dirigida hacia el sí mismo o hacia otro abstracto o concreto. La expresión, reúne dos requisitos básicos de la comunicación: hay una intencionalidad y tiene un contenido (llámese mensaje), no obstante, no es comunicación en el sentido estricto en que la define Schutz. En algunas circunstancias la expresión puede ser comunicación, pero no en todas, es decir, cuando el contenido de la expresión está dirigido a alguien y logra unificar conscientemente a dos o más personas en un presente vivido.

Es importante destacar que hay otro tipo de expresión al que Schutz identifica más como *conducta*, ésta engloba proplamente a los *movimientos*

⁶¹ *Las estructuras del mundo de la vida...* op. cit. Ps. 43 - 44. La idea de *ámbitos de significado finito* también está influida por William James quien ubica a la realidad en la subjetividad, dado que la realidad está definida por nuestra vida afectiva y emocional y desde esa perspectiva, está organizada por diferentes *subuniversos* de los que destaca aquel al que se le preste atención. Los subuniversos equivalen a los *ámbitos de significado finito* de Schutz.

expresivos, como los gestos, movimientos corporales, etc. que para Schutz no tienen ninguna finalidad comunicativa ni para el sí mismo, ni para los demás, dado que no hay auténtica e intencional acción comunicativa, tan sólo conducta.

La comunicación es más abaricante que la interpretación y la acción expresiva, de hecho las incluye, forman parte de ella; en la acción comunicativa hay una persona que realiza intencionalmente una expresión dirigida al otro que la recibe y la interpreta, unifica dos corrientes de conciencia; más que el sólo comprender o manifestar algún elemento de la realidad, busca deliberadamente actuar sobre el otro a quien se dirige afectando su conducta o su conocimiento y en este sentido, la acción comunicativa es también una acción social en el sentido weberiano. Todas las acciones comunicativas, sin excepción, están enmarcadas en la conciencia y en la intención. Para Schutz, una comunicación que no es intencional no es comunicación. La comunicación, para él es, un fenómeno propio de la vida cotidiana, como mundo común que compartimos y en consecuencia, supone la existencia de una comunidad de pensamiento y entendimiento recíproco, y es ésta, la única instancia en donde puede darse la comunicación.

Hay que señalar que para Schutz no existe la comunicación plenamente exitosa, de hecho, las posibilidades de comprensión mutua con el otro son permanentemente puestas a prueba en cada uno de los encuentros cara a cara; en lugar de comprensión puede haber malos entendidos y consecuentemente producirse el conflicto. Esta aseveración es especialmente significativa en la investigación de los procesos y prácticas comunicativas en la escuela y especialmente en salón de clases, dado que es precisamente uno de los supuestos que motivaron esta investigación: las dificultades y obstáculos en la dimensión comunicativa como una presencia cotidiana en las relaciones entre maestros y alumnos como un elemento a considerar en el entendimiento y explicación de las dificultades del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para Schutz la comunicación supone “compartir el flujo de experiencias del otro en el tiempo interior, este vivir a través de un presente común que constituye la experiencia del ‘nosotros’, que es el fundamento de toda comunicación posible..., lo fundamental en el concepto de comunicación de Schutz (es) la unificación de dos flujos de tiempo interior en un único presente vivido que se alcanza por medio de un actuar externo simultáneo”⁶².

El concepto de tiempo interior se desprende de la distinción que hace Schutz de tres tipos de temporalidad: 1) el tiempo interior, el de la subjetividad, el del individuo en tanto su propio proceso interior y/o su noclón interior y personal de tiempo, 2) el tiempo cósmico, el de la naturaleza, es decir, la noción natural de tiempo con base en los ciclos vitales de las cosas de la naturaleza y 3) el tiempo intersubjetivo, estándar o el de la vida cotidiana. A esta última perspectiva temporal, Schutz la llama tiempo estándar que resulta de una intersección del tiempo interior –*dureé*– con el tiempo cósmico.

⁶² *Ibidem*, ps. 214 y 215.

En este sentido, para el autor, la comunicación se sitúa en el tiempo intersubjetivo o estándar dado que siempre es una acción externa dirigida a alguien que puede producir desde actos, formas de expresión, hasta objetos del mundo de la vida; siempre está orientada a actuar sobre el otro en esa realidad primaria de la vida cotidiana. Algarra, interpretando la perspectiva de Schutz señala: "La comunicación siempre se mueve en el ámbito de la acción externa del tipo *working act*,... (ésta) es posible porque un elemento presente da a conocer otro que no lo está... En la comunicación nos encontramos, por lo tanto, con dos ámbitos de acción distintos: por un lado la acción de expresar para modificar la conducta o la conciencia de otro, y por otro lado, la acción de interpretar que lleva a cabo aquél a quien dirige la acción expresiva. Esas dos acciones... se dan siempre juntas en el proceso comunicativo"⁶³.

El tema de la comunicación fue tomando mayor importancia para Schutz, conforme avanzaba en sus indagaciones, pese a que no llegó a consolidar y sistematizar su análisis suficientemente. Algarra destaca el interés de Schutz sobre la comunicación con el hecho de que en los materiales que preparaba para la publicación de lo que sería su obra más importante, la palabra "comunicación" es una de las más frecuentes. No obstante, "la obra de Schutz refleja la centralidad de la comunicación en la vida social de los hombres, y, por lo tanto, en el estudio que se lleva a cabo desde las diversas perspectivas de las ciencias humanas y sociales"⁶⁴.

El interés por el mundo de la vida cotidiana, las interacciones, la construcción de sentido, ha sido compartido tanto por el interaccionismo simbólico, como por la sociología fenomenológica y por una corriente que veremos a continuación, la etnometodología. Ritzer afirma que la sociología fenomenológica constituye una fuente clave para el desarrollo de la etnometodología, que resulta de los estudios y adaptación que Garfinkel realiza de la obra de Schutz⁶⁵.

2.3.- Etnometodología.

Ciertamente las ideas de Schutz, a través de la sociología fenomenológica ejercieron una gran influencia en Harold Garfinkel, quien, de acuerdo con los datos aportados por Ritzer, fuera su alumno en la *New School*. Se dice incluso, que Garfinkel es uno de los continuadores más directos del pensamiento schutziano en el campo sociológico. En la década de los cuarenta, Garfinkel, se da a la tarea de fundar una corriente que diera cuenta del modo como las personas actúan y operan para vivir en la vida cotidiana y cómo es que mediante

⁶³ *Ibidem*, ps. 263,264.

⁶⁴ *Ibidem*, ps. 260.

⁶⁵ Véase *Teoría sociológica contemporánea...* ob. cit. p. 264.

el uso de la razón práctica, expresada en los etnométodos, logran organizar sus vidas y convivir con otros.

Garfinkel se doctoró en Harvard y fue en la Universidad de California donde, junto con sus estudiantes de licenciatura desarrollaron la *etnometodología*. Desde el punto de vista geográfico y desde los mismos puntos de Interés Investigativo, esta corriente se asocia más a los trabajos de la costa oeste, específicamente a la Escuela de Chicago. No obstante que los primeros trabajos de los que surge la etnometodología se ubican a finales de la década de los cuarenta, es hasta el año de 1967 cuando Garfinkel logra reconocimiento a nivel nacional, con la publicación de *Estudios etnometodológicos*⁶⁶.

A diferencia de la sociología fenomenológica, la etnometodología se desarrolla sobre una base fundamentalmente empírica. Los etnometodólogos se avocaron al estudio de fenómenos observables, por ello, la observación directa, la observación participante y el análisis de documentos, son entre otros, los métodos más usados. Los estudios etnometodológicos centran su interés en la dimensión práctica de las actividades, las circunstancias y el razonamiento, derivados de las actividades más comunes de la vida diaria. La etnometodología es proplamente «ciencia» de los etnométodos, en otras palabras, es la sociología de las realizaciones prácticas.

La investigación etnometodológica particularmente se interesa en las formas de expresión y conversación común y el uso de frases indexicales (expresiones de índice o indicativas) como el "etcétera" con el que habitualmente, en el lenguaje común, se sustituyen explicaciones de acciones prácticas y razonamientos prácticos. "Su denotación se refiere al que está hablando. Su uso depende de la relación entre el usuario y el objeto al que se refiere... el tiempo para una expresión indexical tiene relación con lo que nombra...; una expresión indexical espacial depende de la ubicación de su declaración (...) las características de las expresiones indexicales motivan interminables estudios etnometodológicos encaminados a remediarlas"⁶⁷. La *indexicalidad* consiste en situar cada palabra, cada expresión, cada acción, en su contexto específico, dado que es el contexto el que en última instancia determina el significado. La etnometodología busca remediar las propiedades indexicales habituales en las conversaciones y en las conductas de los participantes, mediante el estudio de las interacciones en situación. Precisamente Garfinkel usaría el término *etnometodología* para referirse a la investigación de las propiedades racionales de

⁶⁶ George Ritzer hace notar que esta publicación aparece simultáneamente (en 1967) con la traducción al inglés de la obra de Schutz *La fenomenología del mundo social* y la obra de Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, el autor piensa que esto indicaba que la sociología «subjetiva» llegaba a su madurez. Véase de este autor *Teoría sociológica contemporánea*. ..., p. 85.

⁶⁷ Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967. ps 12-13.

las expresiones indécicas, interesado igualmente en acciones prácticas a las que consideraba realizaciones organizadas progresivas de la vida diaria⁶⁸.

"Lo único que es empíricamente observable son las acciones de las personas, entre ellas su discurso. Para los etnometodólogos basta con eso, porque es lo único realmente accesible. Mediante el examen de las acciones,... pueden descubrir cómo se produce y organiza la vida social"⁶⁹. De entre sus procedimientos distintivos para recabar información, han realizado "análisis de conversaciones telefónicas, artículos periodísticos, procedimientos judiciales, discursos políticos e incluso el modo de andar de las personas"⁷⁰. etc. Un método diferente aportado por Garfinkel es el de *experimentos de violación de normas* consistente en que el investigador se introduce en un escenario social y viola las normas que lo rigen, estudiando luego la reacción de los actores.

La etnometodología, ciertamente es heredera de la fenomenología schutziana, pero también está influida de otras corrientes como la lingüística y la antropología, ésta ha tenido un crecimiento diversificado por los objetos de estudio que aborda y los variados métodos que utiliza. De las líneas de trabajo más sobresalientes están las que originalmente desarrolló Garfinkel en ambientes no institucionalizados como el hogar, donde pudo desarrollar sus *experimentos de ruptura*; más tarde los etnometodólogos se centraron en *ambientes institucionales* donde buscaron entender los etnométodos, mediante los cuales, las personas asumen sus responsabilidades cotidianas y simultáneamente, al reproducirlas crean y le dan existencia a la institución para la cual trabajan, estos ambientes pueden ser, clínicas médicas, juzgados, oficinas públicas y privadas y yo agregaría escuelas.

La primera diferencia entre la sociología fenomenológica y la etnometodología es que una se centra en lo que piensan las personas, en sus significados y la segunda en lo que hacen, en su práctica cotidiana. Garfinkel consideraba que la organización social era producto de la concertación de las personas en sus vidas cotidianas, para ello las personas cuentan con procedimientos, métodos y prácticas que usan de manera constante y que su uso es universal e ineludible; en su conjunto los llama *etnométodos* y estos son indispensables en la vida cotidiana.

El orden social, así como los etnométodos que lo estructuran son, en gran medida, el resultado de un proceso, generalmente inconsciente, donde se conjugan simultáneamente los pensamientos y las acciones; estos procesos se llaman *reflexibilidad*: "Es la conciencia del actor (sobre) sus opciones, así como su capacidad de anticipar cómo van a reaccionar los otros a lo que ellos dicen y hacen, lo que dispone el orden en el mundo cotidiano"⁷¹. A la reflexibilidad le

⁶⁸ Ibidem. P. 21.

⁶⁹ *Teoría sociológica contemporánea...*, p. 287.

⁷⁰ Ibidem, p. 265.

⁷¹ Ibidem, p. 289.

acompaña otro concepto básico para la etnometodología: las *explicaciones* mediante las cuales las personas le otorgan un sentido al mundo; en las explicaciones está presente la descripción, la crítica, las idealizaciones, etc. Las explicaciones constituyen una importante fuente de análisis etnometodológico, especialmente el modo como se ofrecen las explicaciones, si estas se aceptan por el interlocutor o si las rechaza, de ahí que el *análisis conversacional* sea una de sus fuentes básicas de información. Las explicaciones están enmarcadas en una categoría mayor llamada *prácticas explicativas* de donde lo que más les interesa a los etnometodólogos es la forma en que inciden esas prácticas en la acción.

Sin embargo, las explicaciones no sólo se encuentran en las conversaciones cara a cara, también están presentes en otras formas y recursos comunicativos, incluso en los escritos y desarrollos teóricos, por ello, éstos también son considerados explicaciones y en consecuencia, son susceptibles de ser analizados desde la etnometodología.

De entre la gran diversidad de métodos para recabar información, la etnometodología, recurre a la investigación documental para fundamentar y comprender mejor la realidad cotidiana que estudia, de tal modo que, al igual que la fenomenología, también pone entre paréntesis sus observaciones sobre lo que aparece a simple vista, para encontrar el patrón subyacente de los acontecimientos del mundo social.

"Los etnometodólogos asignan mucha importancia a *lenguaje natural*, el sistema de prácticas que permite a las personas hablar, escuchar y presenciar la producción y la realización objetiva de la vida social. El lenguaje natural no se compone de los elementos lingüísticos que usamos para comunicarnos, sino más bien es el conjunto de elementos no lingüísticos de la comunicación interpersonal. Implica cosas tales como la necesidad de turnarnos para conversar y de superar las interrupciones en una conversación. En última instancia, implica una preocupación por la estructura básica de la interacción entre el hablante y el oyente... esta es la preocupación central de una rama de la etnometodología que se conoce por *análisis conversacional*"⁷².

Desde esta perspectiva los etnometodólogos le restan importancia a la estructura de las instituciones, a sus normas y procedimientos, pues piensan que estos aspectos no explican y tampoco determinan la acción ni el pensamiento de las personas, tampoco permite comprender lo que las personas hacen, así como lo que pasa en la cotidianidad de esos espacios. Es decir, las personas, al desarrollar su labor diaria realizan un esfuerzo interpretativo de las normas y procedimientos y al aplicarlos, también ponen en práctica su propio sentido común; sus decisiones están en última instancia, determinadas por su propia manufactura de los productos de la institución, esto es, su interpretación de las normas. Así la aplicación de las normas y procedimientos varía de un sujeto a otro y de un contexto a otro.

⁷² *Ibidem*, p. 291.

El *análisis conversacional* constituye para la etnometodología, una de las líneas de trabajo más fructíferas. Mediante este análisis se busca identificar la estructura de la interacción conversacional, es decir, los elementos y propiedades que le dan estabilidad y orden a la interacción. Así, toda conversación está sujeta a un orden interno, a una secuencia, a una estructura de interacción que hace posible la misma conversación y no tanto el contenido de la misma. El análisis conversacional supone "la recolección y el análisis de unos datos sumamente detallados sobre las conversaciones. Estos datos incluyen no sólo palabras, sino también vacilaciones, interrupciones, vueltas a empezar, silencios, sonidos respiratorios, aclaraciones de garganta, resuellos, risas y sonidos similares a la risa, prosodias, etc. y por supuesto conductas no verbales grabadas en cintas de video que generalmente se encuentran integradas con el flujo de actividad captado en las cintas de audio"⁷³.

El orden interno de las conversaciones es un logro de las personas involucradas, tan es así que un elemento indispensable de toda conversación, el respeto a los turnos para hablar o la adecuación de la conversación al contexto es producto de interacciones o curridas de manera natural, en la cotidianidad. "Las conversaciones constituyen el pilar fundamental de otras formas de relaciones interpersonales. Constituyen la forma de interacción más generalizada: una conversación contiene la matriz más completa de prácticas y procedimientos comunicativos socialmente organizados"⁷⁴.

La etnometodología ha mostrado desde el análisis conversacional en distintos contextos, así como desde el análisis de otras formas o aspectos de interacción, la existencia de un orden o patrón interno en las formas de interacción, ciertamente independiente de la voluntad o la conciencia de las personas; existen ciertos mecanismos propios a la interacción o a la conversación que en sí mismos van configurando lo que se va diciendo o haciendo. En otras palabras, el hablante atiende todo tipo de reacción verbal o no verbal, de su interlocutor y con base en dichas reacciones va estructurando sus argumentos, a esto le llaman *emergencia interactiva de las oraciones y los relatos*.

Otro hallazgo de este tipo de estudios es lo que llaman las *formulaciones*, mecanismo mediante el cual, en una conversación, el receptor da muestras de que está comprendiendo al hablante, a través de movimientos con la cabeza asintiendo, con una sonrisa, o verbalmente con las expresiones "ya, ya" o "sí, entiendo". Así mismo, los etnometodólogos afirman que de acuerdo al contenido de la conversación, las personas organizan su cuerpo y lo acomodan para, con él, acompañar o complementar lo que se va a decir. Así entonces, la etnometodología en sus diversas variantes, tanto en ambientes no institucionales, como en ambientes institucionales, ha aportado conocimientos valiosos acerca de la naturaleza de las interacciones humanas en el contexto de la vida cotidiana.

⁷³ Ibidem, p. 292.

⁷⁴ Ibidem, p. 293.

En sus investigaciones empíricas los etnometodólogos recurren al análisis de conversaciones telefónicas, artículos periodísticos, discursos políticos, el modo de andar de las personas, las formas de interacción entre un conferencista y su público, etc. Este tipo de estudios los realizan mediante diversos métodos como análisis e investigación documental, observación directa y observación participante. Sus instrumentos más usados son los registros escritos donde el observador describe un punto específico de la interacción y/o conversación o hace algún comentario, así mismo, las grabaciones en audio y video son fundamentales en este tipo de investigación.

La breve revisión de estos enfoques pone de manifiesto posturas afines y complementarias en torno al estudio de las interacciones en la vida cotidiana. Ubicados en el análisis microsociales las tres posturas se afilian a tradiciones de corte interpretativo. Frederick Erickson destaca: "El objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no la conducta. (debido a la naturaleza de la *causa* en la vida social). Si las personas actúan basándose en su interpretación de las acciones de otros, entonces la interpretación de significado, es en sí misma, causal para los seres humanos... Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado... dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio (...) La interpretación del significado —y no los procesos físicos y químicos— fue el verdadero elemento causal en esta secuencia de acciones y reacciones sociales. Esta interpretación era el resultado de ciertas opciones humanas, efectuadas en sucesivos eslabones de la cadena de interacción social (...) El análisis «objetivo» del significado «subjetivo» es, por consiguiente, esencial en la investigación social... desde la perspectiva de los investigadores interpretativos"⁷⁵.

Los tres enfoques le reconocen al sujeto común, la capacidad de pensar, significar y operar en su realidad desde una racionalidad eminentemente práctica, cuyos motivos son, de acuerdo con Schutz y con Mead, fundamentalmente pragmáticos. Desde esos motivos los actores van construyendo el mundo de la vida cotidiana. Especialmente Schutz "nos proporciona una teoría acerca de la relación dialéctica entre el modo en que las personas construyen la realidad social y la realidad cultural presente y rígida que otros han construido y siguen construyendo. Las personas reciben la influencia de esas realidades, pero también son capaces de dar sentido, interpretar e incluso reconstruir el mundo cultural"⁷⁶. Las tres corrientes ponen la mirada en la subjetividad y en la microinteracción de la vida cotidiana, pero son los etnometodólogos los que enfatizan en el trabajo

⁷⁵ 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, ps. 214, 215.

⁷⁶ *Teoría sociológica...* op. cit. p. 310.

empírico, desarrollando y aportando líneas de investigación e instrumentos de registro empírico novedosos en el campo de la microinteracción en la cotidianidad.

Para las tres posturas el pensamiento de las personas, es decir, la forma como significan su entorno repercute en su forma de actuar. Simultáneamente, esta actuación va conformando a la sociedad en su conjunto, por lo que el análisis de la interacción entre el actor y su mundo es un aspecto muy relevante; conciben esa interacción como un proceso dinámico y le atribuyen al actor una gran capacidad para interpretar el mundo social. Los sujetos, por lo tanto, no son seres pasivos y determinados por las estructuras externas, sino seres con capacidad reflexiva capaces de afectar mediante la interacción con otros, realidades sociales más amplias.

Consecuentemente las tres corrientes se oponen al determinismo estructural que sustentan las teorías macrosociales, no obstante no niegan el peso de la sociedad en su conjunto sobre el sujeto, pero sí destacan el papel conciente e inconsciente del individuo en la constitución social, en otras palabras, es el conjunto de la conciencia, los significados y las prácticas cotidianas interactivas entre los sujetos lo que construye día con día la vida social⁷⁷.

Por lo que toca al estudio de la comunicación humana, se advierte la legitimidad científica que le atribuyen las tres corrientes a este tipo de investigaciones "microsociales", siempre y cuando se fundamenten en los desarrollos teóricos de las también llamadas sociologías de la cotidianidad. En este sentido, y siguiendo el señalamiento de Schutz cuando afirma que la sociología "es una ciencia que trabaja con constructos de segundo grado, es decir, que hace constructos mentales a partir de los constructos que lleva a cabo el hombre de la vida cotidiana"⁷⁸, el estudio de la comunicación humana también es un constructo de segundo orden, pues se hace metacomunicación en tanto se analiza lo que sucede en la realidad interaccional en el nivel microsocial de la cotidianidad, en el entendido de que la comprensión de la sociedad debe partir del análisis de las formas de acción e interacción interpersonal, esto es, de las relaciones cara a cara, en los diversos espacios de la cotidianidad y en un número determinado de contextos y escenarios sociales.

No obstante, además de los aspectos que sirven de base o parámetro en la búsqueda de legitimidad científica, es pertinente destacar también algunos puntos en los que puede haber alguna discrepancia me refiero particularmente a la concepción de comunicación de Schutz, la cual se opone claramente al

⁷⁷ Este tema sociológico también ha sido tratado por autores como Freud, en *El malestar en la cultura*; Fromm en el *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*; Marcuse en *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*, entre otros a quienes Enrique Guinsberg trabaja profusamente en libros como *Control de los medios, control del hombre. Medios masivos y formación psicosocial*. México, Nuevaomara, 1989.; *Normalidad, conflicto psíquico, control social*. México, Plaza y Valdés, 2ª. Ed.1996.; *La salud mental en el neoliberalismo*. México, Plaza y Valdés, 2001 y en su tesis doctoral *El malestar en la cultura en América Latina*. UNAM, 2002.

⁷⁸ Véase *La comunicación en la vida cotidiana...* op cit. p. 50

planteamiento amplio que sostengo de la comunicación, el cual, incluye tanto la intencionalidad, como la no intencionalidad, para Schutz la comunicación siempre está enmarcada en la conciencia y la intencionalidad del sujeto. En este estudio retomo la postura de los Interaccionistas o pragmáticos de la comunicación⁷⁹, quienes sostienen que los seres humanos situados en un mismo espacio físico, nos comunicamos consciente o inconscientemente, con intención o sin ella.

Este sentido amplio e integrador del manejo de la comunicación, igualmente toma distancia de posturas específicas de Schutz que tienen que ver con la separación que hace de tópicos como la conducta, la interpretación, la expresión, la interacción y la intersubjetividad. La comunicación es una categoría amplia que supone y encierra todos estos aspectos. En este estudio sostengo que todos esos fenómenos forman parte del universo de la comunicación y están integrados, operando simultáneamente en el contexto de la realidad primaria de la vida cotidiana cuando dos o más personas coinciden en el mismo espacio interpersonal.

Otro punto igualmente polémico del enfoque de la comunicación que se desprende de la obra de Schutz es la reducción que hace de la misma, cuando afirma que la comunicación es apenas uno de los elementos básicos en la conformación de la sociedad, pero no es un elemento constitutivo de la misma. En este aspecto, incluso los teóricos de la Escuela de Chicago a través de Herbert Mead, difieren de él, pues, por el contrario, y como lo vengo sosteniendo en este estudio, la comunicación sí es un elemento constitutivo del ser humano y de la sociedad. La naturaleza del ser humano es una naturaleza social, esa socialidad está determinada esencial, dialéctica y constitutivamente por la comunicación; no es posible pensar ningún tipo de interacción humana (es espacios Interpersonales) sin la comunicación, la misma intersubjetividad supone y presupone la comunicación, ésta última es la categoría mayor, es decir, la realidad mayor donde se desarrollan e integran la interacción, la intersubjetividad, cualquier tipo de expresión e interpretación, sean estas intencionales o no. En otras palabras, la concepción que guía esta investigación, afirma que la comunicación abarca la conciencia y la inconciencia, lo voluntario y lo involuntario, es una perspectiva holística que desarrollaré más ampliamente en la exposición del siguiente enfoque Interaccional.

El Interaccionismo simbólico por su parte, ofrece una matriz teórica sugerente en la que es factible insertar este estudio, sin embargo, incompleta, pues no trabaja como tal los procesos comunicativos interpersonales tampoco permite un análisis más detallado de otros factores distintos a los significados y a la conciencia, que sin duda, desempeñan un papel importante en la comunicación humana, me refiero a las esferas de las emociones y los afectos, la sensibilidad, los sentimientos, etc.

⁷⁹ Me refiero específicamente a los teóricos de la Escuela de Palo Alto y a los argumentos que sobre la comunicación en las escuelas he desarrollado en *La comunicación perturbada en el salón de clases*. México, Primeros Editores, 2001.

De la etnometodología integro específicamente la diversidad y riqueza de sus estrategias metodológicas para la recuperación de la información y el registro de la realidad empírica, que en su momento serán útiles para descifrar e interpretar las prácticas comunicativas predominantes en el salón de clases donde, como en todo contexto de Interacción humana, también está presente la indexicalidad, o un conjunto diverso y multifacético de expresiones que sólo pueden ser comprendidas en el contexto y circunstancia específica del salón de clases.

2.4.- Enfoque Interaccional:

El último en la lista de referentes teóricos y no por ello el menos importante es el llamado enfoque interaccional. Éste se distingue de los anteriores fundamentalmente en que no se inscribe en una perspectiva puramente sociológica, sino que a partir de fundamentos originalmente antropológicos, ha sido desarrollado predominantemente en el campo de la psiquiatría. Se asocia igualmente a la sociología, pero destaca el ámbito de la psicología, en el marco específico desde la comunicación interpersonal. Este enfoque, también conocido como "la nueva comunicación" o "teoría pragmática de la comunicación humana", constituye en un principio el producto teórico más relevante de la *Escuela de Palo Alto*.

Muchos de los investigadores que comparten esta concepción de la comunicación se conocen y mantienen contactos personales, aunque vivan en lugares distantes, han establecido una red de Intercambio de ideas, experiencias de investigación y trabajos, aún antes de su publicación, debido a ello Yves Winkin los ha identificado como la «universidad invisible»⁸⁰.

En dicha «universidad» se inscriben al menos tres generaciones de investigadores que tienen en común la filiación a una tradición investigativa que presupone una visión ampliada y multifacética de la comunicación interpersonal, la comunicación como estructura que reúne al todo, según afirmaba el propio Bateson. En los años cincuenta la primera generación Gregory Bateson, Birdwhistell, Irving Goffman, Jackson, Edward Hall; los de la segunda generación, es decir, los que en el curso de los años sesenta retomaron y formularon de nuevo, a veces de manera mucho más hábil y clara, las hipótesis de sus mentores Schefflen, Paul Watzlawick, para finalizar con los investigadores más jóvenes, que trabajan en la actualidad bajo la dirección de uno de los maestros de la generación anterior, cuyo pensamiento actualizan Sigman. Este último se dice que sigue el pensamiento de Birdwhistell⁸¹.

80 Véase Winkin Yves. *La nueva comunicación*. Barcelona, Ed. Kairós, © 1981, 4ª. Ed. 1994, ps. 5-25.

81 Ibidem.

A principios de la década de los cincuenta Bateson integraría a sus investigaciones antropológicas⁸², la teoría de los sistemas, la teoría de los tipos lógicos, los trabajos de la cibernética, la teoría de la Información, y su propia teoría del aprendizaje, ofreciendo con ello una matriz teórica alternativa a los enfoques de la psicología predominante en esa época, representada especialmente por los análisis freudianos; estos hacían hincapié en la historia personal del individuo, para explicar y tratar las enfermedades mentales. En oposición a esas posturas Bateson construye una alternativa que pone al paciente en posibilidad de aprehender (identificar) sus propias *reacciones* con respecto a su entorno social y desde esa nueva conciencia desarrollar un mejor control de su interacción con el entorno. Así a las posturas diacrónicas les opone una postura sincrónica, desde la cual, pudiera explicarse la enfermedad mental⁸³.

Con sus investigaciones antropológicas Bateson aportaba un cuerpo teórico y categorial desde el cual se podía entender la manera como se organizan las comunidades humanas. Destacan particularmente sus conceptos de *Cismogénesis complementaria* y *Cismogénesis simétrica* con los cuales daba cuenta de la interdependencia de los comportamientos y el mantenimiento del *statu quo* al que definió como el equilibrio dinámico donde continuamente se producen cambios.

Sostenía que los grupos humanos u organizaciones sociales mantienen el *statu quo* mediante el fenómeno de *Cismogénesis*, entendido como proceso permanente de diferenciación en las normas de comportamiento individual, que resulta de interacciones acumulativas; dicho proceso puede tomar dos direcciones: uno, el que tiende a acentuar el contraste, perpetuar las diferencias, otro busca disminuir dichas diferencias. La dinámica propia de los que acentúan las diferencias la denomina *Cismogénesis complementaria* y aquellos cuya dinámica de comportamiento tiende a suprimirla los ubica en la *Cismogénesis simétrica*. Los primeros mantienen una interacción circular donde el comportamiento de unos se complementa con el de otros; los segundos tienden a establecer interacciones competitivas o de igualdad que por el contrario, tienden a separarse.

Desde estos desarrollos Bateson buscó los fundamentos epistemológicos que le permitieran continuar sus investigaciones y encontró en la Teoría de

82 Hacia finales de la década de los veinte, Bateson ya había realizado algunos viajes a Nueva Guinea, donde compartió la vida cultural de algunas tribus, no obstante, fue hasta 1932 cuando realizó el trabajo de campo de su doctorado con la tribu de los Iatmul, cuyo trabajo receptacional lo denominó *Naven* (ceremonia ritual de los Iatmul) publicada en 1936 como libro, constituyó su primera obra importante y en ella aporta categorías con las que explica la dinámica del equilibrio social de esta tribu, mismas que más tarde servirían de fundamento al enfoque interaccional con el que explicaría el comportamiento humano.

83 El primer contacto propiamente dicho, que tiene Gregory Bateson con la salud mental es a través de la psiquiatría en 1948, cuando comienza a trabajar con el ruso Jurgen Ruesch y juntos estudian la comunicación en psicoterapia; el resultado de este trabajo conjunto se concentra en la publicación del libro *La comunicación: matriz social de la psiquiatría*, en 1951.

Sistemas⁸⁴ una buen complemento, específicamente en los aportes de Ludwig von Bertalanffy quien tiene el mérito de pensar y problematizar a los sistemas en cuanto tales, es decir, trabajó sobre la idea abstracta de sistema y con ello fundó y construyó una base lógica que le hizo posible configurar propiamente una *Teoría general de sistemas*. Esta teoría ofrece modelos o principios generales que pueden ser aplicables a todos los fenómenos, independientemente del campo o de su naturaleza. Bateson tomó de estos aportes la noción de totalidad, es decir, la idea de que el conjunto no puede ser entendido separando sus partes y analizándolas de manera aislada, como lo hacía la ciencia analítica, esto es, el todo no puede ser reducido a sus partes, sino por el contrario: "el conjunto posee unas propiedades que no son reductibles a las de los elementos tomados separadamente... cuando diferentes elementos están en interacción, en cualquier punto del sistema, el comportamiento de un elemento es «causa» para el elemento que lo sigue en el lazo o el circuito de interacción"⁸⁵. Mientras que la postura analítica tradicional destacaba causalidades lineales, el enfoque sistémico establece causalidades circulares⁸⁶.

El hecho de que la teoría de sistemas pueda ser aplicada en diversas disciplinas se explica por la noción de *isomorfismo* que consiste en transferir ciertos modelos o principios generales de un campo a otro a manera de analogía, pero con mayor rigor y sistematicidad. Santiago Ramírez destaca entre los principios más relevantes de esta teoría la *equifinalidad*, que en los sistemas cerrados vincula las condiciones iniciales con las condiciones finales de los elementos que pertenecen al sistema; el principio de *retroalimentación* que da cuenta de la autorregulación que estabiliza la dinámica interna del sistema (homeostasis); el principio *teleológico* que refiere la direccionalidad y la finalidad, nociones que suponen la consideración de la totalidad de los fenómenos; y el principio de *organización* inmerso en la dinámica de todos los sistemas que están estructurados por niveles, por jerarquías, aquí se introducen los conceptos de diferenciación, crecimiento, orden control etc.

Otra teoría de gran importancia para la construcción del enfoque interactivo fue la Teoría de los Tipos lógicos del matemático Bertrand Russell.

84 Santiago Ramírez identifica a Hegel como el precursor de la "gran ola sistémica" pues tuvo la visión de vincular a ciertos sistemas que aparecían como autónomos, al señalar que unos son el origen y/o resultado de otros, con ello incorpora la dimensión histórica en la evolución de los sistemas; no obstante, destaca la posibilidad de que Descartes haya sido el primero que pretendió sistematizar el conocimiento de la naturaleza. Tanto en el pensamiento de Hegel, como en el de Descartes subyacen "procesos correlativos en el campo de la lógica pura, y se introducen principios de lógica que podemos considerar en ocasiones como principios metasistémicos. En Hegel tales principios se agrupan bajo el rubro de la dialéctica, y en Descartes constituyen el método". Véase a Ramírez, Santiago (Coordinador) *Perspectivas en las teorías de sistemas*. (Biblioteca aprender a aprender), México, Siglo XXI - UNAM, 1999. p. 8.

85 Wittezaele, Jean Jaque y Teresa García. *La Escuela de Palo Alto*. Historia y evolución de sus ideas esenciales. Barcelona, Ed. Herder, © 1992, 1994. p. 76.

86 Es probable que Bateson también haya sido influido por los aportes de la Escuela de la Gestalt, que antes de Bertalanffy fundamentaban sus teorías en la idea del predominio de la totalidad en la percepción del ser humano.

Bateson valoraba enormemente la obra de Russell junto con la de Alfred Whitehead, filósofos y matemáticos que trabajaron en colaboración los *Principia Matemática*, de cuyas indagaciones Bateson tomó de Russell la distinción de niveles lógicos desde donde se puede resolver lo concerniente a las paradojas en la comunicación. Para Russell *las clases no son miembros de sí mismas* debido a que *las clases* se ubican en un nivel lógico diferente del de sus miembros como elementos particulares; la solución de la paradoja se centra en la distinción entre el discurso que se refiere a la generalidad (las clases) y el que se dirige a la particularidad (cada uno de sus miembros); con esta distinción Russell resolvió la paradoja clásica de que *la clase de todas las clases no puede pertenecer a sí misma, pero si no pertenece a sí misma, entonces deja de ser la clase de todas las clases porque al no estar incluida en sí misma, no está incluyendo a todas las clases*. Bateson consideró que si no se hace esta distinción de niveles lógicos se corre el peligro de quedar atrapado en la confusión y por ende en la paradoja, cosa que ocurre con frecuencia en las comunicaciones interpersonales cotidianas.

La teorías de los tipos lógicos ofreció a Bateson, un instrumento que incorporó al enfoque interaccional para apoyar su explicación de que tanto el lenguaje como la realidad están estructurados jerárquicamente en distintos niveles; hablar del *hombre* nos ubica en un nivel de abstracción diferente, es decir, en el género, situado en un plano superior del que nos ubica si hacemos referencia a *un hombre*, el *nombre de la cosa* no es la *cosa*; el término con el que se designa a un objeto no es el objeto, cada uno está ubicado en un nivel de abstracción diferente y para hacer tal distinción se requiere de una operación mental e específica. En este sentido Bateson usa recurrentemente los aportes de Alfred Korzybski quien en el campo de la semántica establece de manera brillante la distinción entre *mapa* y *territorio* ("el mapa no es el territorio"). Bateson consideró que es muy posible que el sujeto común tenga dificultades para hacer esta distinción entre *mapa* y *territorio* en el contexto de las múltiples informaciones que recibe día con día, lo cual, lo pone en dificultades en cuanto al tratamiento de dicha información y consecuentemente en su forma de responder a ella.

El enfoque interaccional tiene en sus cimientos otro elemento de suma importancia: el estudio de la información. La noción de información lo lleva a incursionar en el campo de la "ciencia madre" o ciencia canónica, es decir la Física, particularmente en las leyes de la termodinámica⁸⁷ formuladas por Clausius desde mediados del siglo XIX. La primera de las dos leyes "afirma que «la energía del mundo es constante»... puede transformarse, pero permanece global y cuantitativamente la misma (en un lenguaje más cotidiano se sabe que la energía ni se crea ni se destruye, se transforma). La segunda ley... introduce la noción de *entropía* y afirma: «La entropía del mundo tiende hacia un máximo... la propagación del calor tiende siempre a establecer una distribución homogénea de la temperatura en el cuerpo en que se produce»⁸⁸. Explicada en otros términos

87 Entendida como la parte de la física que se encarga de estudiar las relaciones entre la energía térmica, es decir el calor y la energía mecánica expresada en el trabajo.

88 La Escuela de Palo alto... op. cit. ps. 82 y 83.

esta ley significa que la energía, independientemente del espacio y del contexto, es decir, la energía total del mundo tiene una tendencia natural a la expansión en el espacio que continua y naturalmente se va degradando y/o transformando, esto último supone procesos de *diferenciación* (cambios en la composición de la energía) que permanentemente producen efectos en la naturaleza, pero dada la tendencia a la expansión llegará el momento en que se establezca una distribución homogénea de calor, es decir de energía térmica, donde ya no haya diferencias que produzcan más efectos y la transformen; una vez que se hayan agotado sus diferencias y el calor, cuya propagación es identificada propiamente con el término de *entropía*, entre en un estado de equilibrio térmico, se impondrá el estado final.

Shannon, pionero en los estudios sobre la información, descubre que la ausencia de información, no es otra cosa que la incertidumbre que produce la ausencia de un mensaje, es decir, si el emisor no transmite un mensaje la incertidumbre aumentará en el receptor. Esta formulación es análoga al fenómeno de la entropía (entropía en la física e incertidumbre en la información) En su modelo lineal de la comunicación⁸⁹, Shannon destaca que cualquier señal que el emisor envíe al receptor se convierte en información sólo si ésta produce una modificación en el conocimiento del receptor y esto simultáneamente reduce su incertidumbre.

Por su parte, Wiener en el campo de la cibernética, igualmente usa el modelo termodinámico de la entropía en el estudio de la información; información es al orden como entropía es al desorden, es decir, la entropía supone la ausencia de información⁹⁰, desorden, caos. Wiener se preocupó por encontrar una medida científica en el grado de información de un sistema, en esa intención destacó que "cuantos más cambios hay entre los diferentes elementos de un sistema, más está sometido en cierto modo a unas coacciones que limitan la distribución aleatoria de los elementos, (que no es otra cosa que) la entropía. ... La información es... una *restricción*, una *coacción* del sistema, que permite el control y la previsión: «La función de estos mecanismos consiste en controlar la tendencia mecánica a la desorganización; en otros términos, producir un cambio temporal y local de la dirección normal de la entropía»⁹¹.

Es importante destacar que en su primera época, las investigaciones que desembocarían en la comunicación moderna se centraban en la *información* y no en la *comunicación* en cuanto tal. Las primeras investigaciones sobre la información destacaban fundamentalmente la transmisión de mensajes y la búsqueda de modelos y tecnologías que eficientaran dicha transmisión, es decir,

89 Se le atribuye a Shannon la autoría del primer esquema de la comunicación que consta de un emisor, un mensaje, un canal, y un receptor.

90 Hay que decir que desde 1894, el físico Ludwig Boltzmann ya había relacionado la entropía con la falta de información, pero esto no suscitó las reflexiones e implicaciones que treinta años más tarde, con los teóricos de la información, aparecerían. Véase a Willezaele en La Escuela de Palo Alto... p. 85 y 86.

91 *Ibidem*. p. 88.

la información solo considera la relación lineal unidireccional del emisor hacia el receptor. Más adelante, con los aportes de la cibernética aparece un elemento nuevo que transforma el modelo dándole un sentido circular: la *retroalimentación*. Es precisamente la circularidad la que permite hablar de comunicación, superando la investigación sobre la pura información. La comunicación, en este contexto, supone entonces, al menos la relación circular entre emisor y receptor a través de la retroalimentación y en esa circularidad se establece un proceso interminable de influencia mutua entre emisor y receptor que los influye y los modifica permanentemente. El análisis de la información entonces se reduce y limita a la transmisión de mensajes, donde el emisor, la codificación del mensaje y su envío a través de un canal adecuado son los factores más importantes, aún cuando tengan por destino indispensable a un receptor. Mientras que hablar y pensar a la comunicación nos lleva a un nivel de análisis más complejo, pues introduce en el mismo nivel de importancia las respuestas y/o reacciones del receptor dirigidas de vuelta al emisor, quien a su vez también se convierte en receptor de esa retroalimentación, produciendo así, un modelo circular que tentativamente, produce un proceso de reacciones interminables, tanto en el emisor, como en el receptor.

En la cibernética Bateson descubre una valiosa fuente de referentes categoriales que la permitan analizar a las sociedades humanas, la familia, el comportamiento del individuo como sistemas vivos, cuya dinámica de interacción interna se ajusta perfectamente a estos modelos teóricos, no obstante, rechazó el paradigma con el que los pioneros de las ciencias del comportamiento, incluido Freud, buscaron vincular la explicación sobre el comportamiento humano. Éstos, con el conocimiento ya existente de la física, partieron del modelo de causas y efectos relacionados con la fuerza y el impacto de los elementos masa y energía para explicar metafóricamente los fenómenos de la psique. Si bien es cierto que las formulaciones de la física son apropiadas para explicar el desplazamiento de los cuerpos físicos en una sola dirección (lineal) en general, no explican el fenómeno de la retroalimentación (*feed-back*); el desplazamiento de los cuerpos está determinado por el impacto de otros cuerpos de manera lineal y no circular, esto es, por una fuente de energía insuficiente para explicar los fenómenos de reacción y por ende del comportamiento humano.

Bateson consideró que "cuando se trata de unos elementos en interacción regulada, el comportamiento de un elemento no está solamente vinculado a una cantidad de energía transmitida, sino a otros factores determinantes que definen la organización, el orden, las coacciones del sistema... lo importante es saber en qué medida el sistema está sometido a unos factores determinantes y controladores... [cada movimiento, cada señal que ocurra en cualquier parte del sistema será registrado como una información, es decir, como un acontecimiento significativo]. En todos los fenómenos de interacción concernientes a organismos vivos, el elemento capital que determinará las reacciones, el comportamiento del individuo, no puede ser reducido a un paso de energía: el paso de informaciones así como todos los procesos que están implicados en su tratamiento (la codificación, la

clasificación, el modo de organización, etcétera) son los que deberán servir de base a la explicación.

La filiación teórica de los primeros estudiosos del comportamiento con la física le permitió a los interaccionistas destacar los peligros de tratar los problemas del comportamiento humano partiendo de premisas teóricas inadecuadas. Una ilustración de ello es el hecho de que la psicología dinámica tomó el concepto de *energía* a modo de analogía, usando el paralelismo de *cómo si* para explicar fenómenos mentales o psicológicos. Transfirió la premisa de la *energía* al funcionamiento de la mente humana y acuñó términos como *libido*, *bioenergía*, *potencial de agresividad*, *energía bloqueada*, *pulsiones*, *canalización de energía*, etc. Con base en esta premisa estos estudiosos del comportamiento diagnosticaron y trataron desórdenes mentales y con ello reificaron la energía en la mente humana, es decir, le dieron una realidad casi material buscando resolver los *excesos de energía* mediante múltiples procedimientos encaminados a *vaciarla*, *descargarla* y cuando esos procedimientos no funcionaron, no cuestionaron sus premisas teóricas, sino más bien buscaron las fallas en el mismo sujeto diagnosticado.

De este modo, los aportes desde la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información le dieron fundamento al enfoque Interaccional⁹², creando propiamente un nuevo paradigma para la explicación del comportamiento. En sus premisas sustituyeron la metáfora de la energía por la cantidad de información que pudiera ser tratada, decodificada, clasificada y nuevamente codificada en una respuesta y/o un nuevo mensaje de retroalimentación en un contexto de permanente interacción.

Bajo los parámetros de las investigaciones de Bateson, la comunicación adquirió entonces, un lugar relevante en la comprensión de diversos fenómenos del comportamiento humano. Las investigaciones sobre las paradojas en la comunicación interpersonal produjo en 1956 una importante publicación con el nombre de *Hacia una teoría de la esquizofrenia*, donde por primera vez dieron a conocer la teoría de la doble coacción o doble vínculo⁹³. Este concepto puede definirse sintéticamente como el establecimiento de patrones de comunicación paradójicos o contradictorios en sí mismos, interacciones donde los mensajes son estructurados de tal forma que la afirmación contiene su propia negación, el metamensaje niega el mensaje y el receptor no logra hacer la distinción entre uno y otro, es como si no distinguiera diferencia entre el *mapa* es el *territorio*.

El doble vínculo supone interacciones humanas complementarias de largo plazo, donde los lenguajes son habitualmente incoherentes e inconsistentes entre

92 Incluímos además de Bateson a los matemáticos Robert Wiener, John von Neumann, Warren McCulloch, entre otros tantos que participaron directa e indirectamente en la fundamentación del enfoque interaccional.

93 La categoría del *doble vínculo* es aportada por Gregory Bateson y constituye la piedra angular de su teoría de la comunicación. Con ella cambia la perspectiva terapéutica de su época al definir a la enfermedad mental como un problema asociado a la comunicación.

sí. Para ilustrar una relación de doble vínculo que reúna todas las características identificadas por Bateson podría pensarse en una relación madre-hijo en la cual la madre, por diversas circunstancias adversas tiene una carga psicoafectiva negativa, tal vez se vio obligada a tener a su hijo en un momento de su vida inadecuado y en circunstancias difíciles. Pensemos que es altamente probable que no deseara tenerlo, por ello su hijo le produce una serie de sentimientos contradictorios que se expresan en la relación cotidiana con él desde que nació. Así entonces, aún cuando lo ama y ha enfrentado su responsabilidad de criarlo, cuidarlo y hasta educarlo, no ha podido evitar transmitirle simultáneamente los mensajes contradictorios de amor y rechazo. Al transmitir un mensaje como "si te quiero" el lenguaje verbal es negado por el lenguaje del cuerpo, de las expresiones y/o las actitudes, retraer al niño, evadir o evitar la cercanía física; se produce entonces, una contradicción entre los niveles que conforman la comunicación: las palabras, las actitudes, el lenguaje corporal, es decir, entre el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Hay que recordar que este fenómeno se da únicamente en contextos de interacción cotidiana, donde conviven sujetos con una relación complementaria (madre e hijo, profesor y alumno, médico paciente, etc.).

Con el estudio del doble vínculo y/o las paradojas en el comportamiento, instaladas propiamente en la base de los patrones de interacción interpersonal, se inició la primera etapa de una investigación dedicada a estudiar la comunicación como base explicativa de una enfermedad mental que preocupaba mucho en esa época: la esquizofrenia⁸⁴.

Las paradojas, de hecho, suelen formar parte de la cotidianidad en las relaciones interpersonales, sin que necesariamente sean manifestación de alguna perturbación o patología, es la naturaleza y el contexto de la interacción humana lo que convierte a la paradoja en doble vínculo. Watzlawick definió a la paradoja como "una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes". Este autor demuestra que "en la naturaleza de la paradoja hay algo que encierra importancia pragmática inmediata e incluso existencial, para todos nosotros; la paradoja no sólo puede invadir la interacción y afectar nuestra conducta y nuestra salud mental, sino que también pone a prueba nuestra creencia en la congruencia y, por ende, en el sentido final de nuestro universo"⁸⁵.

En este sentido, destacó que el comportamiento de un esquizofrénico no debería ser considerado como un fenómeno muy alejado del comportamiento de personas "normales", dado que las situaciones de doble vínculo o paradójicas se viven habitualmente en contextos diversos al familiar. La diferencia entre unos y otros estriba en el grado de impacto del "doble vínculo" sobre algún aspecto de la subjetividad de quienes están subordinados al mismo en una relación

⁸⁴ Esto no significa que actualmente la esquizofrenia haya dejado de ser una preocupación, sólo que en esa época se contaban con menos recursos e investigaciones serias que la abordaran.

⁸⁵ Watzlawick, Paul y otros. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Ed. Herder, (Biblioteca de Psicología 100), © 1967, 7ª edición 1989. P. 173, 174.

complementaria. La afectación puede dañar además de la salud mental, muchas otras áreas de la personalidad como por ejemplo: capacidades cognitivas, de pensamiento, de razonamiento, etc.

El enfoque interaccional sostiene que no se puede pensar al ser humano sin la comunicación, dado que ésta, más que un instrumento para su socialidad, es un elemento básico y constituyente de la misma naturaleza humana, en este sentido Watzlawick logra mostrar la relevancia de la comunicación y su incuestionable presencia en cualquier plano de la realidad interaccional del ser humano, al afirmar que toda conducta es comunicación y toda comunicación produce una conducta, "actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y por ende, también comunican"⁹⁶. En este sentido, todo individuo en interacción con otro, pone en juego características de personalidad como la autoestima, el auto-concepto, incluso elementos de identidad, de seguridad personal o la manera como se visualiza a sí mismo frente a los demás mediante la comunicación.

Bateson pudo mostrar que la comunicación, como la realidad misma está estructurada en varios niveles, en uno se encuentra el mensaje, es decir, un 'informe', en otro nivel de esa misma comunicación se ubica una 'orden'; informe en el sentido de que contiene una *diferencia* y orden en el sentido de que estimula una *reacción*; un tercer nivel es la señal que destaca la diferencia entre uno y otro. Podría decirse que la sola percepción implica una acción y por tanto, una respuesta. "Todo mensaje contribuye a la definición de la relación entre los dos interlocutores: 'designa el modo como debe entenderse el mensaje, y por tanto, a fin de cuentas, la relación entre los dos miembros' así pues, [el mensaje] es metacomunicativo"⁹⁷.

Desde esta perspectiva toda comunicación interpersonal contiene dos aspectos, uno de información y otro relacional; Watzlawick afirma que simultáneamente a la comunicación verbal se produce un "conjunto fluido y multifacético (de conductas) tonal, postural, contextual"⁹⁸ que clasifica, determina o incluso puede contradecir el significado del primer aspecto significativo verbal. Así, en los procesos de comunicación defectuosos suelen enviarse dos mensajes diferentes de una misma comunicación, donde el aspecto del contenido contradice el aspecto relacional.

La *puntuación de secuencia de hechos* es una categoría relevante en esta perspectiva, significa también "*patrón*", "*pauta*", "*redundancia*" o "*estructura*" y ha sido acuñado por Bateson para nombrar la manera como se organiza la conducta de los sujetos en una interacción prolongada, a partir de la disposición o actitud que expresan analógicamente. La puntuación de secuencias de comunicación,

96 *Ibidem*...p. 50.

97 *La Escuela de Palo Alto ... op. cit.* P. 118.

98 *Teoría de la comunicación humana...* op. cit. p. 50.

una vez localizada, se convierte en la guía del observador. Al respecto Bateson señala lo siguiente:

Es indudable que en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes -especialmente si se trata de personas- de hecho puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio (acerca de los cuales pueden o no estar de acuerdo) y dichos patrones constituyen de hecho reglas de contingencia con respecto al intercambio de (conductas)⁹⁹.

Afirman que "Los seres humanos se comunican, tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógicamente sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones"¹⁰⁰.

El concepto de *comunicación digital* lo explica Watzlawick a partir de la idea de *arbitrariedad* y lo argumenta mediante la acción humana de establecer dígitos (sean letras o números) para nombrar o identificar a los objetos. Destaca que "Las palabras son signos arbitrarios que se manejan de acuerdo con la sintaxis lógica del lenguaje... En última instancia se trata sólo de una convención semántica del lenguaje... y fuera de tal convención no existe otra correlación entre ninguna palabra y la cosa que representa..."¹⁰¹.

La comunicación digital es identificada en este enfoque como el lenguaje de las palabras, poseedor de una estructura lógica y sintáctica muy compleja y muy poderosa. No obstante, por el hecho mismo de que es una convención, dado su carácter arbitrario, tiene una importante limitación concretada en el campo de las relaciones humanas, especialmente cuando el lenguaje de las palabras se da en la cotidianidad de las interacciones personales. Esta falla se ubica a nivel de los significados intercambiados, pues suele ocurrir, por ejemplo, que en una conversación entre dos o más comunicantes, se esté operando con significados diferentes a pesar de un aparente entendimiento. En otras palabras: El mensaje digital que recibe el receptor suele no ser precisamente el mismo que envía el emisor.

[Lo analógico es] virtualmente, todo lo que sea comunicación no verbal. Con todo, este término resulta demasiado engañoso, por que a menudo se lo limita a los movimientos corporales, a la conducta conocida como

99 Bateson, Gregory Jackson, Don. "Some varieties of pathogenic Organization" en David Mck. Rloch, Ed., Disorders of communication, Vol. 42, Research Publications, Association for Research in Nervous and Mental Disease, 1964, p. 284.

100 Watzlawick, Paul. Op. Cit. P. 68.

101 Ibidem...P. 62.

Kinesia... El término debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras mismas, y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz, así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tiene lugar una interacción¹⁰².

Recordemos que desde sus primeros estudios antropológicos, Bateson aportó el principio de que todas las Interacciones humanas y/o intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, dependiendo de que estén basados en la Igualdad o en la diferencia.

Para identificar si las relaciones son simétricas o complementarias se sigue el procedimiento de Identificar básicamente la puntuación de secuencias de comunicación. Los patrones o pautas que organizan la conducta, dan cuenta de procesos interpersonales en donde los sujetos se comportan de una manera tal, que producen conductas de respuesta e intercambio circulares. Se definen así mismos frente al otro y, con ello, definen la relación como simétrica o complementaria.

De hecho, en los contextos sociales en los que habitualmente nos desempeñamos: familia, escuela, trabajo, comunidad, etc. la presencia de la simetría en las interacciones cotidianas suele ser negativa, dado que establece secuencias de comunicación donde predominan actitudes individualistas y se instauran *luchas de poder* que llegan a establecer procesos de Interacción centrados por completo en la competencia y la agresión y se dirige por tanto, a la destrucción del "oponente". En relaciones complementarias basadas en la diferencia, la conducta de un comunicante se complementa con la del otro. Esta complementariedad está muchas veces determinada por la objetividad del mundo externo, que le otorgan al sujeto diversos *roles* en diferentes contextos. Al respecto Watzlawick asegura:

Un participante ocupa [en una situación dada] lo que se ha descrito como posición superior o primaria... mientras el otro ocupa la posición correspondiente, inferior o secundaria. Estos términos son de igual utilidad en tanto no se los identifique con "bueno" o "malo", "fuerte" o "débil". Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en el caso de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno), o ser el estilo idiosincrático de relación de una vida particular...

En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter del mutuo encaje de la relación de ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas tienden a favorecerse [mutuamente]. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que

102 Ibidem... P. 63.

*cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan*¹⁰³.

El enfoque Interaccional se interesa igual que el interaccionismo simbólico y la fenomenología social en todas aquellas expresiones, actitudes, comportamientos que llegan a constituirse en signos susceptibles de ser interpretados por la colectividad. Los teóricos de la "Universidad invisible" parecieran hacer girar sus investigaciones en torno de la pregunta *¿Cuáles son, entre los millares de comportamientos corporalmente posibles, los que retiene la cultura para constituir conjuntos significativos?*¹⁰⁴

Otro de los teóricos más representativos de esta llamada universidad invisible es Birdwhistell, cuya obra es básicamente oral, pues según lo expresa Winkin, este investigador prefería hablar, dar conferencias, actuar en sus clases, más que escribir. Recupera así treinta años de investigación activa que no necesariamente está plasmada en textos escritos. Winkin señala que Birdwhistell, durante su formación antropológica recibió el impacto teórico y metodológico de Margaret Mead y una especial influencia del lingüista Edward Sapir quien buscaría formular una *Teoría de la cultura que integrara el comportamiento individual* y quien escribió:

*Tomemos el ejemplo de los gestos. El individuo y lo social se mezclan en ellos inextricablemente. Sin embargo, somos extremadamente sensibles a ellos, y reaccionamos como si siguiéramos un código, secreto y complicado, escrito en ninguna parte, conocido por nadie y entendido por todos. Ese código no se relaciona con lo orgánico. Por el contrario, es también artificial, debido tanto a la tradición social como a la religión, el lenguaje y la técnica industrial. Como toda conducta, el gesto tiene raíces orgánicas, pero las leyes del gesto, el código tácito de los mensajes y las respuestas transmitidos por el gesto son obra de una tradición social compleja*¹⁰⁵.

Ese "código secreto y complicado" de alguna forma gobierna al cuerpo indicándole desde cómo debe estructurarse, hasta cuándo y dónde mostrarse y cómo expresarse frente a los demás. De tal modo que el cuerpo, desde el punto de vista fisiológico el sustraído por las diferentes y diversas culturas e incluso por los distintos contextos Interaccionales para producir conjuntos de significados aceptables y afines con sus propios parámetros.

Birdwhistell trató de encontrar los mecanismos de ese *código secreto y complicado* del que hablaba Sapir a través de la Kinésica. Lo que realmente le interesaba era indagar cómo está constituido el código de interacción social. Winkin informa que "En 1956, se le ofreció la ocasión de emprender una

103 *Ibidem...* ps. 69, 70.

104 *La nueva comunicación...* op. cit. p. 21.

105 Winkin Yves. *La nueva comunicación...* p. 66.

investigación kinésica en profundidad con un equipo de psiquiatras, lingüistas y el antropólogo Bateson a quien él mismo invitó y donde pudieron hacer un triple análisis psicológico, lingüístico y kinésico"¹⁰⁶.

Birdwhistell concluyó que el tacto, el olfato, el tiempo y el espacio son modos de comunicación organizados en un sistema que se expresa mediante la gestualidad y el lenguaje. Cada gesto, cada movimiento por sí sólo no tiene ningún significado, únicamente cuando se integran a sistemas interaccionales de canales múltiples que se complementan confirmándose o negándose, es que adquieren significado social. El autor destaca que la única traducción lingüística podría ser «todo va bien, seguimos adelante» o «cuidado, hay un problema»

Desde 1946, observando en el Oeste de Canadá a los indios Kutenai, Birdwhistell descubrió un interesante fenómeno en el movimiento y expresión corporal: cuando los aborígenes bilingües hablaban su propio idioma mostraban simultáneamente formas de expresión corporal y gestual totalmente diferentes de cuando lo hacían en inglés. Parecía que el idioma determinaba la forma de sonreír, el movimiento de las cejas, la cabeza, etc. y comenzó a sospechar que la bilingüalidad, no sólo abarcaba el lenguaje hablado, sino también el corporal. Posteriormente sus investigaciones le han permitido asegurar que existe una analogía entre la cinesis y el lenguaje; mediante la observación cinésica, es posible identificar, sin sonido, a un francés, a un norteamericano o a un alemán, tan sólo por sus movimientos y expresiones corporales.

Para este investigador en la comunicación interpersonal, en tanto proceso multisensorial continuo, "las palabras se encuentran y son importantes en un medio ambiente natural interdependiente. Todo el cuerpo les proporciona ese medio ambiente: la apariencia personal, gestos, postura, y paralenguaje ("tono" y patrón de voz) así como otras actividades de todo lo sensorio (...). La comunicación, como aspecto dinámico de interdependencia, precede al hombre en muchos sentidos de especies (...). [por ello] la comunicación debe considerarse en el sentido más amplio como un sistema altamente estructurado de símbolos significativos de todas las modalidades de tipo sensorio. Este es un proceso *continuo* que puede hacer uso de la información acústica y visual recibida mediante el tacto, el olfato, y así sucesivamente"¹⁰⁷.

Birdwhistell ha desarrollado la investigación cinésica a tal punto que cuenta con todo un sistema al que ha llamado *Taquiográfico* con una notación específica (un símbolo para cada movimiento del cuerpo, aislado o en conjunto) y con una técnica llamada «microanálisis». Así como los estudios del lenguaje hablado desarrollan el campo de la lingüística separando el lenguaje en sonidos, palabras,

¹⁰⁶ Ibidem. P. 73.

¹⁰⁷ Birdwhistell Ray L. "el lenguaje del cuerpo: el medio ambiente natural de las palabras". En Silverstein Albert. *Comunicación Humana. Exploraciones teóricas*. México, Ed. Trillas, 1985. Ps-215-226.

oraciones, párrafos, etc. la cinesis puede analizar el movimiento corporal, descomponiéndolo en unidades análogas. Un movimiento apenas perceptible, que en sí mismo no posee significado es la unidad menor y la llama «Kine»; los movimientos mayores y más complejos los nombra «Kinemas», éstos, vistos en conjunto sí transmiten significado, a su vez, el conjunto de Kinemas forma kinemorfemas. Sus procedimientos de observación y «microanálisis» son tan minuciosos que ha tenido que usar tecnología específica que permite manejar las películas que observa a distintas velocidades y hacer acercamientos, cuadro por cuadro, hasta poder captar 24 cuadros por segundo de película, pudiendo así registrar todo lo que sucede.

Los hallazgos de Birdwhistell "cubren una extensa gama que va desde el descubrimiento de categorías enteras de movimientos mínimos que acompañan a la palabra hablada, hasta observaciones de amplio alcance sobre psiquiatría, indicadores de sexo y relaciones humanas en general. Descubrió por ejemplo que existen *minimovimientos* que son tan inseparables de la palabra como lo es la puntuación de una frase escrita"¹⁰⁸. En sus observaciones del cuerpo en movimiento, Birdwhistell se percató que el ser humano es notablemente repetitivo en sus movimientos y esta regularidad permite a asociar movimientos específicos con circunstancias emocionales o contextuales también específicas.

Como todos los teóricos que forman parte de la llamada *universidad invisible*, Birdwhistell "...concibe el comportamiento interindividual como una «corriente de comunicación» dotada de múltiples balizas. (...) [La comunicación como proceso permanente donde el individuo no se comunica, sino que participa en la comunicación. Concibe la comunicación en términos sistémicos. Analiza el contexto más que el contenido]. El análisis no se centra en el contenido del intercambio, sino en el *sistema que ha hecho posible el intercambio*. Este sistema es la comunicación, que recibe una prioridad conceptual sobre el sujeto que se inserta en ella (...). Su punto de vista antropológico resalta cuando concibe a la comunicación como un proceso permanente tan vasto como la cultura: «La comunicación podría considerarse, en el sentido más amplio, como el aspecto activo de la estructura cultural (...) Lo que trata de decir es que la cultura y la comunicación son términos que representan dos puntos de vista o dos métodos de presentación de la interrelación humana, estructurada y regular. En «cultura» el acento se pone en la estructura, en «comunicación», en el proceso»"¹⁰⁹.

Uno de los descubrimientos más sorprendentes de Birdwhistell tiene que ver con el aspecto físico de las personas, él piensa que la forma del cuerpo, incluidos los rasgos de la cara también emiten un mensaje en sí mismo, el cuerpo también dice algo acerca de la persona que lo posee. Afirma que el aspecto físico no siempre es el resultado de la herencia biológica de nuestros padres, sino de la influencia social y cultural, es decir, sugiere que de algún modo la forma que

¹⁰⁸ *La comunicación no verbal...* p. 48.

¹⁰⁹ Winkin... ps. 77-79.

adquiere nuestro cuerpo, así como la distribución de los rasgos faciales, responden a una especie de programación cultural.

Todas las partes del cuerpo pueden verse según sus funciones variadas. Todas las partes del cuerpo que se mueven, son partes adaptables a la actividad comunicativa variada. Birdwhistell enmarca este fenómeno en un asunto que tiene que ver con la naturaleza instintiva del ser humano: "Una tarea primordial que tiene cada bebé es la de convencer al mundo de que lo acepte y de que no lo mate o lo deje morir (...) una de las maneras en que realiza esto es la forma en que mira. (...) Ciertos aspectos de la apariencia están sujetos a la variación social; (no se sabe) cuándo, en el proceso del desarrollo, las tareas de la apariencia, surgen, se completan o se varían (...) Nadie le enseñará directamente esto, y no estará enterado de que lo está aprendiendo, pero lo aprenderá, tarde o temprano, aunque probablemente nunca sabrá que lo ha aprendido". Birdwhistell ilustra lo anterior con la apariencia de la frente y su relación con el cuero cabelludo y las cejas, los estadounidenses piensan, dice, que los británicos se encuentran en un estado perpetuo de sorpresa, debido a que la distribución de sus cejas está más separada de los ojos que la del resto de personas con las cuales habitualmente conviven. La forma de las cejas, la manera en que crecen, y cómo están colocadas, se encuentra en un rango consistente con el de los familiares de la persona. Considera que la gente usa sus cejas como lo hacen las personas que lo rodean.

El interés central y factor común de todos estos enfoques se sitúa en el nivel de las interacciones en la vida cotidiana como entramado de estructuras mayores. Los procesos y las prácticas con las que las personas se vinculan están a su vez relacionados con los contextos sociales a los cuales pertenecen; el conjunto de significados, creencias y demás orientaciones que conforman el pensamiento tiene una base común y/o colectiva fundamentada en las interacciones y eso es precisamente lo que constituye la acción social.

Con base en estos parámetros la interpretación de la manera como las personas se vinculan entre sí, tanto en la vida cotidiana en general como en el espacio escolar universitario en particular, debe considerar la influencia permanente del entorno. Y la interpretación del entorno socio-cultural con base en los criterios promovidos por estas corrientes del pensamiento sociológico, en la sociedad contemporánea, cuyo dinamismo es cada vez más complejo, facilita la comprensión del caleidoscopio de actitudes y comportamientos de profesores y alumnos que participan simultáneamente de la dinámica social.

El enfoque interaccional ofrece valiosos elementos para la comprensión de la interacción maestro-alumno, debido a que las interacciones en este contexto se configuran en periodos prolongados de tiempo, supone relaciones de un lado objetivamente complementarias, aún cuando los periodos sean relativos e irregulares, dada la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en interacción cara a cara con los maestros, cuya variación depende de diversas circunstancias.

Esta variabilidad aunada a las edades de los sujetos que conviven ahí, donde las interacciones se dan entre adultos jóvenes con otros adultos, da como resultado que los patrones de relación que paulatinamente se van configurando oscilen entre la simetría y la complementariedad subjetivas en un marco de complementariedad objetiva.

Los aportes de la llamada "universidad invisible" facilitarán entonces, la comprensión e interpretación de todos aquellos comportamientos, actitudes y expresiones conscientes e inconscientes, intencionales e inintencionales generados dentro del salón de clases que tengan un valor de mensaje y produzca en los demás reacciones de igual tipo, esto es, que afecten la conducta de los otros en el sentido circular o sistémico.

Con la exposición sintética de las tesis principales del enfoque interaccional, concluyo los parámetros teóricos y metodológicos desde los cuales abordé el estudio de la comunicación en el salón de clases. Considero que las cuatro corrientes expuestas ofrecen elementos complementarios que hacen posible la construcción de una matriz teórica que permite la integración de lo macro y lo micro en el ámbito de la comunicación humana interpersonal; ésta hace posible la comprensión y la aprehensión del universo comunicativo de la cotidianidad del salón de clases universitario, recuperando todo el bagaje psicológico y subjetivo que sostiene un juego de influencias recíprocas con las determinaciones sociológicas y culturales vinculando así lo macro con lo micro en un espacio aparentemente cerrado como lo es el aula. Espacio donde se puede percibir aquello que las corrientes antes descritas sostienen: lo microsocio está matizado y muchas veces determinado por lo macrosocio, pero también es hacedor de las grandes estructuras, de los procesos culturales y sociales de largo alcance.

PARTE II

CAPÍTULO 3

“EL CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO DE LA COMUNICACIÓN”

3.1.- Las tecnologías de la comunicación en la evolución humana.

Para integrarse a la sociedad, todo sujeto debe demostrar que es capaz de “adaptarse” a ella, incorporando a su pensamiento y su acción los recursos técnicos de que esta sociedad dispone, independientemente de sus posibilidades reales y concretas para hacerlo. Potencialmente en eso estriba el poder “educativo” del entorno social: transmitir a cada uno de sus miembros las nociones básicas vigentes de tiempo y espacio y las habilidades y destrezas en el uso de los recursos tecnológicos con que ella cuenta para perpetuarse a sí misma.

Este apartado orienta brevemente la mirada hacia el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y su papel en la evolución humana. Se ha tomado como referente básico la obra de Walter Ong¹¹⁰ para destacar la vinculación e interdependencia entre los procesos de desarrollo de los recursos de la comunicación y los procesos de transformación del ser humano a lo largo de su historia.

El ser humano se ha ido transformando conforme se han transformado no sólo su práctica, sino sus formas y sus recursos para la comunicación. En su largo proceso evolutivo y obedeciendo primero a los instintos, antes de existir la palabra como lenguaje hablado, se comunicaba mediante movimientos y sonidos, es decir mediante, una enorme gama de alternativas de interacción que le ofrecía la comunicación no verbal: su cuerpo, sus gestos, sus sonidos eran sus instrumentos de comunicación esenciales. Más tarde, después de un largo proceso de evolución, los recursos para la comunicación se ampliaron mediante sencillos procedimientos de asociación de sonidos vocales con los objetos de la naturaleza y su entorno, esto dio como resultado un sofisticado sistema de signos vocales y códigos que integraron y organizaron todos los sonidos conocidos. Surgió entonces, paulatinamente, la palabra o el lenguaje hablado.

¹¹⁰ Ong Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, © 1982, 1987.

Si consideramos a la tecnología como el conjunto de los Instrumentos operativos de una época, es decir, como el conjunto de recursos objetivos con que el ser humano cuenta para operar y relacionarse con su entorno, entonces, la *palabra* entendida como síntesis que estructura e integra múltiples sonidos para convertirse en representación de significados, es propiamente pionera en el universo de las tecnologías de la comunicación humana. Desde esta perspectiva se puede afirmar que el lenguaje hablado es uno, entre otros factores, que hacen posible la gran transformación que convirtió al ser humano de un ser puramente instintivo en un ser social, capaz de pensar. El desarrollo de la palabra está ligado muy de cerca con los modos de subsistencia o inserción práctica. Cuando el hombre descubrió la agricultura y se hizo sedentario, se crearon las condiciones de vida que le permitieron un mayor intercambio social y el desarrollo de su pensamiento, por el simple hecho de que, instalado en un solo lugar tuvo más tiempo para la convivencia y para pensar.

Lo que estoy afirmando es que la evolución de las tecnologías de la comunicación es análoga con la evolución y transformación del ser humano. La palabra hablada supone un tipo específico de ser humano. Walter Ong ofrece un brillante acercamiento histórico a lo que ha sido el paso del hombre oral-auditivo al hombre alfabetizado. Sus ideas nos permiten sugerentes desarrollos que avalan uno de los objetivos centrales de esta investigación: poner de relieve la transformación del sujeto en relación con la transformación de sus formas, prácticas, recursos y tecnologías para la comunicación.

El surgimiento de la palabra hablada conlleva la aparición de un ser humano, pensante, cuya actuación, antes puramente instintiva en función de su sobrevivencia inmediata, se complejiza con el desarrollo del pensamiento. Su transformación se orienta a desarrollar su socialidad y sus habilidades de pensamiento. Con el uso de la palabra se convierte en un hombre que habla, pero simultáneamente que escucha, Ong lo identifica como hombre oral-auditivo. Lo uno lleva a lo otro y viceversa, es decir, la aparición de la palabra hablada, sólo tiene sentido si se la puede usar y si se la puede escuchar, y es únicamente con *el otro* (un interlocutor) con quien se puede usar la palabra, de modo que la palabra facilita mayores desarrollos de la socialidad, el intercambio y la interacción.

El hombre oral-auditivo tiene características que se desprenden exclusivamente de ese modo de comunicación y cuya esencia se mantendrá a lo largo del proceso evolutivo del ser humano, aún cuando, contextual y circunstancialmente se modifiquen. Siguiendo los razonamientos de Walter Ong¹¹¹, en primer lugar es un hombre dirigido exteriormente por fuerzas compartidas con otros y concretadas en la palabra. La palabra hablada no es algo abstracto y lejano, por el contrario es algo concreto, algo que pasa en el acto, en lo inmediato; este hombre no distingue la palabra de la realidad. El hombre oral-auditivo tiene memoria, pero al no tener registros escritos, no tiene historia. Su

¹¹¹ Véase Walter J. Ong, S. J. "Historia y futuro de los medios verbales" en Silverstein Albert. *Comunicación Humana. Exploraciones teóricas*. México, Ed. Trillas, 1985. Ps- 177-195.

pasado se concentra en su presente a través de relatos contados (verbalizados) de generación en generación. No obstante, esos relatos encierran una mezcla de hechos pasados que se "enredan intrincadamente con el mito"¹¹². Consecuentemente su noción de tiempo no responde a una noción lineal, o sucesiva de acontecimientos; el pasado y el futuro están en el presente y el presente existe por la palabra hablada que a su vez, es el evento mismo; palabra y hecho son la misma cosa. De ahí que las palabras para el hombre oral-auditivo son fuente de poder. Se tiene poder sobre aquello que se nombra. En consecuencia le otorga a las palabras, incluso, un sentido mágico. Recordemos que es precisamente el hombre primitivo el que creó la magia, pues las palabras son acción y poder.

El hombre oral-auditivo expresa sus ideas y sus sentimientos sin ninguna mediación intelectual, debido a que en términos de Ong es "infraintelectual". Toda su cultura responde a esta característica, por consiguiente, en sus interacciones con los otros suele buscar alivio a sus tensiones "mediante un repentino estallido de ansiedad abrumadora, miedo y hostilidad, dirigido en forma externa y terminando en violencia"¹¹³. Sus conocimientos los va adquiriendo mediante la vinculación oral-auditiva con sus antecesores, preguntando a alguien con más memoria y convirtiéndose así en un reproductor más, a la vez que productor, de esa mezcla de saberes que orientaban su vida.

En su libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Ong afirma la manera como las culturas orales concentraban el conocimiento haciendo uso de fórmulas nemotécnicas. Basándose en repeticiones de expresiones fijas que circulaban de boca en boca, ordenaban la experiencia en el pensamiento. El pensamiento sólo se podía organizar en aquello que podía recordar, de modo que "el conocimiento una vez adquirido, tenía que repetirse constantemente o se perdía: los patrones de pensamiento formularios y fijos eran esenciales para la sabiduría y una administración eficaz"¹¹⁴, dado que esas fórmulas eran la sustancia del pensamiento y en ese tiempo, la ley misma.

Todo su desarrollo y su quehacer cotidiano se apoyaba fundamentalmente en su audición, pues la palabra era básicamente *sonido* concretado en la acción. Su relación con los otros, con su entorno y con todo el universo era auditiva. Todas sus relaciones eran directas e inmediatas. El universo tenía un sentido de "armonía", de unidad, pues el mundo del sonido abarcaba toda la realidad. Su Dios era un Dios comunicador. Dios era el verbo, era la palabra: "y Dios dijo "Hágase la luz y la luz se hizo..."¹¹⁵.

¹¹² *Ibidem*, p. 180.

¹¹³ *Ibidem*, p. 183.

¹¹⁴ *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra...* ob. cit. p. 32.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 184.

Siguiendo los razonamientos de Ong analicemos ahora lo que sucede con el ser humano cuando la palabra hablada, esa primera tecnología de la comunicación, se transformó en palabra escrita.

De acuerdo con los datos aportados por Ong el cambio de la oralidad a la escritura ocurrió alrededor del año 3500 a. C. cuando se encontraron en Mesopotamia los escritos más antiguos que se conocen¹¹⁶. No obstante, señala este autor, el gran cambio llegó con la aparición del alfabeto. Se sabe que éste surgió alrededor del año 1500 a. C. y fue inventado sólo una vez, de modo que existe un solo alfabeto en todo el mundo, desarrollado probablemente a partir de los jeroglíficos egipcios en la antigua región de Siria y Palestina y de donde han surgido los alfabetos en uso que se conocen (hebreo, griego, romano, árabe, sánscrito, tamil, coreano, etc.)¹¹⁷.

Con la aparición de la palabra escrita el hombre descubre una inmensa gama de posibilidades de expresión y comunicación, no sólo con los otros, sino consigo y para sí mismo. Una de esas nuevas funciones de la palabra escrita es que ofrece al hombre la posibilidad de guardar fuera de sí (de su memoria) los acontecimientos, sus ideas, sus preocupaciones, etc. El hombre comienza a hacer registros de lo que percibe, de lo que hace, de lo que observa y con esos registros se inicia propiamente la *historia* tal y como la conocemos hoy día.

La aparición de la palabra escrita se asocia también con la organización del hombre en sociedades más complejas y mejor estructuradas, es decir, cuando las sociedades se concentran en "centros urbanos". En esos nuevos contextos de interacción humana, surge la impetuosa necesidad de hacer registros, pues la memoria por sí misma ya no es suficiente. El conocimiento, el tiempo, el pasado y el futuro cobran otra dimensión. El hombre deja de ser dirigido por aquellas fuerzas exteriores compartidas con los demás y concretadas en la palabra hablada, para convertirse en un ser intelectual que pasa a ser dirigido por su interioridad. Aparece el hombre reflexivo y analítico, capaz de reprimir o contener sus emociones, a las cuales, expresa con la mediación de su intelecto. Ante las tensiones y represiones masivas se repliega sobre sí mismo. Estimulando la reflexión y el análisis busca con frecuencia alivio a sus tensiones "en la alucinación esquizofrénica de la sistematización, estableciendo un mundo de sueños autoconsistentes al que puede retirarse para evitar la ansiedad (...). El hombre alfabeto se orienta hacia su propio ego, oculto en nuevas defensas..."¹¹⁸.

La palabra, de ser sonido y hecho a la vez que se comparte permanentemente con los otros, se convierte en algo que puede asimilarse de manera privada. No se necesita de los otros, sólo de la palabra escrita. El alfabeto entonces, le permite al hombre separar a las palabras de la realidad y ponerlas en

¹¹⁶ En la parte introductoria de *Oralidad y escritura...* afirma que el escrito más antiguo que se conoce data de hace 6 mil años.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 182.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 183.

un plano visual; quedan atrapadas en un presente permanente donde se registra ordenadamente el pasado, pero también se prefigura el futuro.

De la audición exclusiva, pasamos a la observación. La realidad se convierte en un "objeto" susceptible de ser visto, observado, analizado, estudiado. Así, nos dice Ong nace el "estudiante" en el sentido en que lo conocemos y al que define como el principiante que trabaja con las palabras y los conceptos.

Antes la palabra hablada estaba situada en el tiempo y era efímera, ahora la palabra escrita se sitúa en el espacio y es permanente. Walter Ong destaca que "el surgimiento de la tipografía alfabética está asociada con una gran intensificación de la conciencia espacial... El siglo XV... marca la edad de la perspectiva lineal... y el sentido concomitante de la superficie terrestre como una extensión espacial... se delineó el universo con gráficas... Fue la etapa que hizo de la observación un tema importante... La exaltación de la visión... cambió el sentido del hombre sobre el universo... La cultura caligráfica despersonalizó al mundo"¹¹⁹.

El ser humano se transformó cuando evolucionó la, todavía incipiente tecnología de la comunicación, no obstante, las nuevas tecnologías no hacen desaparecer a las anteriores, la esencia de estas subsiste e incluso, permanece casi inalterada, pero lo que sí se transforma es la manera de expresarlas. La primera forma de interacción humana a través de la comunicación no verbal se matizó y acompañó en todo su proceso a la palabra hablada. Tanto la comunicación no verbal, como la palabra hablada subsisten, en esencia igual, pero en apariencia, transformadas con el surgimiento arrollador de la palabra escrita. Walter Ong señala que la escritura estimula y rehace el habla en los nuevos contextos sociales urbanizados "La escritura es el producto de la urbanización. Fue producida por gente de poblaciones pequeñas quienes ciertamente hablaban más que la gente esparcida en el campo. Una vez que tuvieron la escritura se les estimuló a hablar más, aunque fuera sólo porque tenían más de qué hablar"¹²⁰.

Más tarde, cuando apareció la imprenta, la escritura cobra una dimensión social más amplia. Efectivamente, la imprenta consolida y refuerza a la escritura, pero también creó la necesidad social del aprendizaje de la lecto-escritura. La palabra escrita se convirtió entonces en una imperante necesidad para el intercambio, la comunicación, el desarrollo y progreso social en general. La alfabetización se convirtió en una aspiración universal. El libro "empezó a ser considerado como un receptáculo en el que las "cosas" están ordenadas cuidadosamente, más que una voz que habla al lector, y los "hechos" tendieron a considerarse como objetos físicos disponibles sin ninguna referencia a la verbalización..."¹²¹.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 184.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 192.

¹²¹ *Ibidem*, p. 193.

Desde la perspectiva de la evolución de las distintas tecnologías y recursos para la comunicación se puede interpretar la transformación del ser humano afirmando que primero fue el hombre oral-auditivo, luego el hombre alfabeto, ahora presenciamos la configuración de un nuevo tipo de hombre: el hombre electrónico o lo que antes llamé el sujeto mediático, también identificado en este estudio como posmoderno.

A lo largo del siglo XX, el invento y desarrollo de nuevas tecnologías electrónicas e informáticas generó un nuevo tipo de sociedad y cultura. La sociedad de la comunicación, cuyo impacto y creciente influencia se sitúa más a nivel de lo ideológico y lo simbólico que a nivel de lo cuantitativo. En consecuencia, ahora es posible hablar de cultura electrónica y tal vez de sujeto electrónico, aún cuando estos no sean representativos cuantitativamente de todas las sociedades y comunidades humanas existentes en el planeta.

Con los vertiginosos avances científicos del siglo XX, las tecnologías de la comunicación dieron un salto poderoso y la palabra que hasta entonces, sólo dependía de la mecánica y el movimiento físico del cuerpo humano, encontró sofisticados mecanismos electrónicos, mediante los cuales, sus potencialidades se hicieron ilimitadas. La palabra oral y la palabra escrita, no sólo subsistieron, sino que se vieron incentivadas por la electrónica y el mundo de la informática. Con la electrónica la palabra oral-auditiva se expandió a través del teléfono y la radio, más tarde, con el cine y la televisión se agregó la imagen a la oralidad. La informática dio a la palabra escrita múltiples dimensiones, cuya extensión, cuantificación y expansión tienen alcances nunca antes vistos.

Los avances del siglo XX hicieron posible la comunicación tecnológicamente mediatizada, es decir, la comunicación humana sin importar las distancias. La comunicación directa, cara a cara o interpersonal, dejó de ser la única y fue relegada ante la avasalladora e imponente fuerza de la nueva comunicación mediática, es decir, la palabra electrónica.

Como en la cultura oral y en la cultura escrita, la cultura electrónica impone una nueva noción de tiempo y espacio: lo simultáneo y lo automático. Sus capacidades y sus posibilidades ilimitadas, rebasan toda capacidad de entendimiento humano común. El sujeto electrónico está sobre informado, sobre estimulado. Sus habilidades de reflexión y análisis son rebasadas e incluso obstaculizadas por la sobre carga de palabras, imágenes e información banal a la que día con día y en todo momento, tanto en la intimidad de su hogar como en cualquier otro espacio, está expuesto.

Paradójicamente, el sujeto de la cultura electrónica ve disminuida su capacidad de "pensar". Aún de manera hipotética se puede afirmar que uno de los saltos más importantes en la evolución humana fue cuando el hombre nómada se hizo sedentario y esta nueva condición de vida le impuso nuevas dinámicas, nuevas prácticas productivas y también le creó condiciones propicias que le

permitieron desarrollar su capacidad de pensar, debido, probablemente, al simple hecho de que contaba con más tiempo y "tranquilidad" para hacerlo (sentado en un lugar, esperando la cosecha o cuidando al ganado).

Ong observa que la comunicación electrónica ha realineado los mundos del sonido y de la vista. La electrónica, destaca, hace posible una mezcla paradójica entre lo oral, lo escrito y lo impreso. Permite producir a gran escala libros sin autor que no han sido escritos. "Vivimos en una época en que todo sucede al mismo tiempo. Esto significa que todos los medios antiguos continúan a nuestro alrededor. Están trabajando más que nunca. Pero también están produciendo el tipo de cosas que nunca hicieron antes"¹²².

En el siguiente apartado se desarrollará de manera más detallada el proceso mediante el cual, la comunicación electrónica del siglo XX fue extendiéndose rápidamente a todos los ámbitos de la vida cotidiana de las sociedades industrializadas, hasta que alcanzó un lugar preponderante entre los factores que han obstaculizado la concreción de las aspiraciones de la modernidad y configurando, propiamente la sociedad mediática o sociedad de la comunicación, rasgos esenciales de la sociedad contemporánea.

3.2.- Antecedentes de la comunicación en la sociedad contemporánea.

Pensar en el papel que desempeña la comunicación en la sociedad contemporánea sugiere un rango histórico que abarca algunas décadas en el momento actual. El recorrido realizado en este capítulo busca ubicar precisamente a la sociedad contemporánea como parte de la época del desarrollo histórico de la modernidad, rescatando sólo algunos de sus rasgos fundamentales, útiles para una mejor comprensión del proceso que siguió el desarrollo tecnológico de la comunicación y su papel en la configuración de la sociedad contemporánea.

La modernidad refiere un proceso histórico mucho más amplio, se ubica al menos en los tres o cuatro últimos siglos, desde la época del renacimiento; se asocia con lo que se ha llamado *el triunfo de la razón* y en ella se destaca la relación del hombre con lo que hace, es decir, con su actividad productiva. En este sentido, la modernidad supone una correspondencia entre la producción, la sociedad y la vida personal. La visión más general de la modernidad surge en la época de la Ilustración con la destrucción de la organización social totalitaria y religiosa de la época medieval que se sustentaba en la ignorancia, el miedo, la exaltación del espíritu y la religión como único camino transitable para el hombre. La modernidad engloba múltiples manifestaciones artísticas, intelectuales y económicas encaminadas a liberar al hombre de la opresión y la ignorancia. Puede ser interpretada como una gran fuerza sintrópica que busca instituir un nuevo orden en la organización social, basado en la exaltación de la razón y por tanto el conocimiento, expresado en nuevos desarrollos tecnológicos de donde

¹²² Ibidem. P. 195.

surgirla la incipiente industria del siglo XVIII y consecuentemente el progreso. Sustituye la idea de Dios por la de la racionalidad, como primer criterio de progreso social.

El sociólogo francés Alan Touraine destaca que la razón fue considerada como la única "capaz de establecer una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo... Es la razón la que anima la ciencia y sus aplicaciones; es también la que dispone la adaptación de la vida social a las necesidades individuales o colectivas; y es la razón, finalmente, la que reemplaza la arbitrariedad y la violencia por el estado de derecho y por el mercado. La humanidad, (se creía), al obrar según las leyes de la razón, avanza a la vez hacia la abundancia, la libertad y la felicidad"¹²³.

La época de la modernidad corresponde con el surgimiento de un nuevo e importante sujeto en la historia reciente de la humanidad: el burgués o la burguesía surgida de una generación de artesanos que salieron de los feudos. Estos primeros burgueses, como trabajadores independientes crearon las condiciones que dieron como resultado la configuración de una nueva sociedad en la que el progreso tecnológico modificó los parámetros de la producción artesanal para instaurar la producción en serie que caracterizaría a la sociedad industrial.

Así entonces, la modernidad y la razón no llegaron solas, con ellas se crearon las condiciones que dieron como resultado el surgimiento de nuevos parámetros y/o criterios que orientarían, en adelante, la actuación humana. Uno de los parámetros más importantes es el surgimiento de lo científico, cuyo principal producto es lo tecnológico.

La ciencia y la tecnología, como hijas legítimas de la modernidad y la razón, llegaron para quedarse y expandirse; se establecieron transformando las formas de producción económica y con ello las formas de organización y administración de las sociedades. Uno de sus productos históricos más destacados, será precisamente, la comunicación moderna, que por cierto aparecerá sólo hasta el siglo XX.

La modernidad trae consigo una fuerza sintrópica basada en la exaltación de la libertad del hombre, de su espíritu y de sus necesidades, poniendo a la razón (al lado del progreso técnico), como único camino, mediante el cual, el hombre alcanzaría la felicidad. Con la modernidad y la exaltación de la razón el hombre se puso en el centro de la reflexión, asumiéndose como un ser naturalmente bueno. Desarrolló el *conocimiento científico* como la forma única de encontrar las *explicaciones* que buscaba sobre el funcionamiento de la sociedad, la transformación y explotación de la naturaleza, explicaciones sobre sí mismo, su cuerpo, su pensamiento su personalidad, sus necesidades, etc.

¹²³ Touraine, Alain. *Crítica de la Modernidad*. México, Fondo de Cultura Económica, © 1992, 2ª edición en español 2000. p. 9.

El influjo de las aspiraciones de la modernidad llegó prácticamente a todos los ámbitos de la vida social y la educación fue uno de los primeros receptáculos del predominio de la razón. Una sociedad moderna, como cualquier otra sociedad orienta sus sistemas educativos a la transmisión de sus preceptos más elevados a las nuevas generaciones. De hecho, más haya de los sistemas educativos formales, la sociedad en sí misma despliega múltiples mecanismos encaminados a estructurar la psique de sus miembros con base en sus requerimientos. Touraine destaca esta influencia afirmando que "lo que es válido para la sociedad lo es también para el individuo. La educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia, y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto al medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales"¹²⁴.

En consecuencia el papel del maestro también cambió: si tradicionalmente había mantenido una estrecha relación con la vida fuera de la escuela, incluso frecuentemente intervenía tanto en la comunidad, como en la familia de sus alumnos, ahora quedaba convertido, en palabras de Touraine, en mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. Éstas, entre otras repercusiones, tuvo la modernidad en la institución escolar, aplicando y desarrollando en ella los nuevos valores que defendía: entre ellos, el concepto de igualdad expresado, de acuerdo con Touraine en que reemplazó a los privilegiados ("herederos de un pasado repudiado") por un grupo selecto mediante pruebas impersonales (exámenes, evaluaciones y demás concursos).

Sin embargo, los nuevos valores que habrían de promoverse, defenderse y enseñarse, (como lo bello, el bien, el valor de la vida privada, el conocimiento, la verdad, etc.), nunca llegaron a introyectarse suficientemente en las incipientes organizaciones de las nuevas configuraciones sociales. Específicamente aquellos valores surgidos en la ilustración, si bien fueron promovidos por las instituciones de la sociedad moderna, no lograron generalizarse en las subjetividades y orientar la acción social e individual en general. Hacia el siglo XIX la burguesía había alcanzado tanto poder económico que aspiró al poder político, resquebrajando los sistemas monárquicos, en medio de un proceso imparable de acumulación de capitales y transformándose en capitalistas. En este proceso se fueron diluyendo las aspiraciones originales de la modernidad de liberar al hombre de las ataduras de la ignorancia, es decir, aquel proyecto "educativo" (formativo) de la modernidad, impulsado por aquella primera burguesía, de crear al hombre nuevo, al hombre guiado por la razón hacia el progreso fue poco a poco sustituido por intenciones diferentes e incluso contrarias, debido a que el capitalismo impone sobre todos los ámbitos de la vida humana su interés prioritario: la acumulación de capital.

¹²⁴ Ibidem, p. 20.

Consecuentemente "el signo con el que emerge la modernidad, con su instauración de un nuevo orden social, su carga de perturbación en todos los ámbitos y esferas, y su trastocamiento de valores y de comportamientos, es la crisis"¹²⁵. Ésta al igual que la razón ha sido otra compañera permanente de la modernidad y entender la crisis de la modernidad constituye un parangón indispensable en la comprensión de la actual situación social. Al respecto Aguirre Lora argumenta:

Sabemos que las coordenadas de tiempo y espacio cruzan todas las posibilidades y expresiones de la existencia, aunque a veces las olvidamos. El tiempo, a más de que constituye un referente, también es una relación que se construye social y culturalmente; nos habla de movimiento continuo y nos ofrece la perspectiva de síntesis entre el antes y el después que se suceden ininterrumpidamente. (...) la crisis que actualmente prevalece en nuestros ambientes académicos, en nuestras instituciones formadoras, que poco a poco quedaron atrapadas en el "síndrome del neoliberalismo": la privatización, la producción a destajo que es arrastrada por la perspectiva de la excelencia académica, la compulsividad en el trabajo, el olvido de "claves" importantes, la exacerbación de punteos y constancias que se traducen en compensaciones salariales, la ética profesional contradictoria de la apariencia y la competencia. El actual sentido de reformas y modernizaciones parece querer borrar de un plumazo el sentido inicial de la "aventura", de las convicciones y postulados con los que se inauguraron los programas pedagógicos de la modernidad"¹²⁶.

Ni al principio, ni durante su proceso de consolidación, la modernidad, logró poner al ser humano en el tan anhelado estado de abundancia, libertad y felicidad. Tampoco logró llegar a todas las sociedades. El progreso tecnológico no ha significado necesariamente progreso humano. Los beneficios siguen restringiéndose a grupos minoritarios. Touraine destaca que los críticos más radicales coinciden en que "lo que se llama el reinado de la razón, ¿no es acaso la creciente dominación del sistema sobre los actores, no son la normalización y la estandarización las que, después de haber destruido la economía de los trabajadores, se extienden al mundo del consumo y de la comunicación?... ¿No es acaso en nombre de la razón y de su universalismo como se extendió la dominación del hombre occidental varón, adulto y educado sobre el mundo entero, desde los trabajadores a los pueblos colonizados y desde las mujeres a los niños?"¹²⁷.

¹²⁵ Aguirre Lora Ma. Esther. *Caleidoscopios comeniamos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. México, Editado por CESU-UNAM y Plaza y Valdez Editores, 2001. p. 32.

¹²⁶ *Ibidem*. Ps. 17 –19.

¹²⁷ *Crítica de la Modernidad... op.cit.* p. 10.

El original proyecto educativo de la modernidad dio paso al proyecto educativo del capitalismo distanciándose más que nunca de los preceptos originales de la Ilustración, la cual, no sólo se alejó del deseo de integración del hombre, poniéndolo en el centro del desarrollo y del progreso, sino que derivó en la construcción de sofisticados mecanismos y tecnologías que lo separaron y lo desintegraron aún más. Así lo muestra Alain Touraine en su *Crítica a la Modernidad* poniendo énfasis en un efecto perverso: la disociación del sistema y los actores, es decir, la separación del mundo técnico o económico, del mundo de la subjetividad.

Si se toma como referencia el mencionado proyecto educativo de la modernidad, se puede afirmar que el proyecto educativo del capitalismo, vigente y potencialmente exitoso en la actual sociedad contemporánea, constituye un *proceso involutivo* que dirige al hombre a un nuevo tipo de ignorancia de la que se hablará más adelante, pero que podría decirse que difiere de la que combatió la modernidad en que en la época del medioevo el hombre era ignorante y se sabía ignorante, mientras que en la actual sociedad mediática, el hombre experimenta un nuevo tipo de ignorancia y desconoce que lo es, de hecho, vive con una serie de ilusiones que le hacen ver a la ignorancia como un fenómeno alejado de sí mismo.

El éxito del proyecto educativo del capitalismo en la sociedad contemporánea se debe, sin la menor duda, al gran desarrollo de los recursos tecnológicos de la comunicación que le permitieron extender sus redes ideológicas a grandes masas de población de manera simultánea, constante y permanente; llenando todos, absolutamente todos los espacios antes vacíos. El silencio fue sustituido por los mensajes de la radio y luego del televisor. Atrayentes y seductores recursos que lograron en poco tiempo y sin mayor esfuerzo, lo que los cristianos habrían conseguido en siglos dedicando sus vidas completas: transformar el modo de pensar y de actuar de las personas. Del proceso de desarrollo de esos recursos que hicieron posible que la comunicación humana, hasta entonces directa (cara a cara), pudiera realizarse por la mediación de la tecnología, se hablará en el siguiente apartado.

3.3.- El proceso de la comunicación en el siglo XX: el punto de partida.

El proceso de la comunicación en el siglo XX nos ofrece probablemente, uno de los ángulos desde los cuales, se pueda visualizar mejor la crisis de la modernidad en los parámetros expuestos por Touraine y que caracteriza en buena medida a la sociedad contemporánea, en la cual las aspiraciones de la modernidad siguen presentes, sobre todo en las sociedades occidentales más desarrolladas. Sin embargo, lejos de concretarse, la modernidad enfrenta el nacimiento, desarrollo y vertiginosa expansión de un nuevo protagonista en la vida social, política, cultural y económica que paradójicamente se ha convertido en su principal obstáculo: la comunicación moderna o comunicación mediática.

En esta parte no se pretende exponer una historia detallada de la comunicación moderna, sólo se destacarán algunos de los aspectos del desarrollo y progreso tecnológicos más relevantes que han dado como resultado el contexto macrocomunicativo que hace de la sociedad contemporánea, la sociedad de la comunicación.

La tesis básica que sostengo en esta parte es que *el proceso de expansión de lo que hoy se conoce como comunicación moderna constituye propiamente la materialización de la crisis de la modernidad y esta crisis es propiamente un rasgo preponderante de la sociedad contemporánea*. En otras palabras, la dinámica y configuración social que resulta de los alcances y posibilidades de la comunicación mediática se han constituido en uno de los principales obstáculos para las aspiraciones de la modernidad y simultáneamente en el principal instrumento con el que se realiza y logra el proyecto educativo del capitalismo. Esta tesis será argumentada a lo largo de este capítulo, no obstante, puede avanzarse en que la razón por la que la comunicación moderna se ha convertido en obstáculo de las aspiraciones de la modernidad consiste en que ésta se convirtió en un poder en sí mismo, con frecuencia es usado como el instrumento por excelencia para que intereses particulares de grupos minoritarios, pero económica y políticamente poderosos, se realicen como intereses generales, es decir, el alcance de los medios de difusión, su posesión, su control y su manejo, hace posible la transmisión de ideas, estilos de vida, hábitos, usos, costumbres, etc. y consecuentemente la persuasión e incluso la manipulación de crecientes y numerosos grupos y sectores de la población de todas las edades y de todos los ámbitos sociales.

En torno de la comunicación mediática (donde se incluyen todas las formas de interacción humana electrónica, digitalizada y en general tecnologizada), las aspiraciones originales de la modernidad respecto al desarrollo de la *razón* como valor universal, cuyos contenidos fueran válidos para todos, se fueron transformando y/o distorsionando al punto que en las últimas décadas del siglo pasado, lo que se fue imponiendo paulatinamente fue la *razón instrumental* que opera con base a fines, propia de la sociedad mercantil donde todo es valorado con base en las leyes del mercado. El *culto al conocimiento* dirigido hacia el progreso y la libertad que originalmente propugnaba la modernidad, se fue transformando en el *culto a la técnica* dirigido no a la comprensión del hombre, sino a su utilización. Paradójicamente, mientras en la modernidad el hombre era el fin, durante el siglo XX *el hombre dejó de ser el fin y se convirtió en el medio, y la comunicación* (por el enorme poder que significó) *dejó de ser el medio y se convirtió en el fin*, con lo cual, la idea de progreso se vinculó estrechamente con la técnica y el ser humano quedó atrapado en complejo y paradójico proceso involutivo.

En este sentido, si efectivamente el desarrollo de la comunicación mediática ha tenido un papel estratégico en el éxito del proyecto educativo del capitalismo en la sociedad contemporánea, realicemos entonces una breve

mirada a la historia de la comunicación moderna, para conocer algunos de los argumentos que apoyan tal afirmación.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX el proceso de desarrollo de la comunicación significó, un instrumento de progreso social que enlazaba a sociedades distantes a través de los primeros grandes inventos: el telégrafo y la telefonía. Luego, en el contexto de la primera y segunda guerras mundiales, la investigación y el desarrollo de la comunicación la convirtió en instrumento de guerra, (se mejoraron los recursos para la telefonía y la radio se masificó). Estas tecnologías sumadas al surgimiento de la televisión durante el siglo XX, (que más tarde, sería usada como instrumento de comercialización), fueron las precursoras de la mediatización creciente e irreversible de la comunicación que a partir de la cuarta década, con la cibernética, experimenta un vertiginoso desarrollo tecnológico, llegando al momento presente, con los satélites y las computadoras, donde su expansión, en todos los ámbitos de la vida humana, la han convertido en una especie de *hipermercancía*¹²⁸ que se compra y se vende para, a su vez, comprar y vender mercancías menores: bienes, servicios, ideas, estilos de vida, posiciones y creencias, intereses particulares, usos y costumbres, imágenes, sueños e ilusiones y hasta personas.

De esta tesis se desprende que la comunicación moderna o mediática ha sido la que ha permitido la expansión y el crecimiento del modelo económico predominante de la sociedad contemporánea y sus formas de apropiación (entendiendo por apropiación, la incorporación a la subjetividad de nuevas capacidades, en otras palabras, apropiación es aprendizaje sustancial y permanente y por tanto transformación de la subjetividad) haciéndole posible grados de expansionismo comercial y cultural de magnitud planetaria y poniendo al ser humano en la era de la *globalización*. La sociedad moderna o modernidad es entonces, la realidad mayor con diferentes momentos de desarrollo histórico. Comprender el proceso por el cual la sociedad contemporánea llegó a convertirse en la llamada sociedad globalizada, supone entonces igualmente, comprender el proceso de las condiciones, las prácticas y los desarrollos tecnológicos más relevantes que permitieron que la comunicación humana se mediatizara y llegara a convertirse en el eje alrededor del cual, giraría toda la vida social. Miremos entonces esos antecedentes.

En el siglo XX, la nueva realidad comunicativa del ser humano en las sociedades industrializadas creó las condiciones para una nueva configuración social que avanzaba rápidamente; el progreso tecnológico se destacaba con el surgimiento de un nuevo fenómeno que pronto se pondría en el centro de la reflexión y las preocupaciones del hombre: la comunicación humana tecnologizada o comunicación mediática. Los pioneros de la comunicación moderna, herederos del espíritu de la modernidad, crearon diversos caminos y distintos modelos para su estudio y desarrollo.

¹²⁸ Término tomado de Luis Eduardo Primo Rivas en conversaciones.

Para entenderla, algunos optaron por desarrollar un modelo mecanicista desde el que construyeron conocimiento en torno de la comunicación como la teoría de la información de Shannon; otros, como Wiener se situaron en un modelo organicista o cibernético que permitía una visión más amplia, otros tantos, sin oponerse necesariamente a éstos últimos, se apoyaron en un modelo propiamente sistémico. Pero independientemente del enfoque, todos ellos coincidían en una aspiración: superar los obstáculos para el desarrollo del conocimiento científico y racional.

En este siglo la modernidad alcanza el nivel más alto en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Los avances más importantes tuvieron como escenario los conflictos bélicos del siglo XX, éstos fueron el motor y motivo principal de los avances tecnológicos en comunicación. Para ilustrarlo Mattelart destaca que la información de prensa fue fundamental en el surgimiento de EU como nueva potencia a finales del siglo XIX. En este sentido, la comunicación desempeñó un papel fundamental, pues las líneas de comunicación se convirtieron en los únicos medios de suministro de víveres y municiones: "esas líneas de comunicación que unieron un ejército en operación con la «base», fueron descritas por el prusiano Heinrich von Vulgo como los «músculos cuya ruptura paraliza el cuerpo humano»¹²⁹. Sin la menor duda, la efectividad de los recursos comunicativos fue decisiva en el predominio de unos países sobre otros, entre quienes participaron, tanto en la primera, como en la segunda guerra mundial.

No obstante, fue propiamente entre las décadas de los treinta y los cuarenta, en un ambiente de preparación para la segunda guerra, que se destinaron los recursos para la investigación científica que crearía las condiciones de progreso tecnológico y el nacimiento de una disciplina novedosa y atractiva a los ojos de los científicos de la época llamada *cibernética*¹³⁰. En esa época los investigadores sentían la necesidad de encontrar un lenguaje común a las distintas ciencias, mediante el cual, pudieran establecer un diálogo interdisciplinario y es precisamente la *cibernética*, entendida entonces como el estudio de los sistemas ligados a la información, la que ocupó ese lugar. Así, la "nueva ciencia" ofrecería, en gran medida, las bases para el posterior y vertiginoso desarrollo de la comunicación como la conocemos hoy y propiamente, el punto de partida de la comunicación moderna.

La comunicación moderna fue pensada por sus pioneros como un instrumento de unificación e integración del hombre. Igual que la modernidad en

¹²⁹ Véase a Mattelart, Armand. *La invención de la comunicación*. Siglo XXI editores España, 1994, p. 248.

¹³⁰ La palabra cibernética proviene del griego *Kybernetes*, que significa timonel. De la misma palabra griega, a través de la corrupción latina *gubernator*, proviene la palabra inglesa *governor* [cast.: regulador] que se ha utilizado durante largo tiempo para designar cierto tipo de mecanismo de control. Robert Wiener afirma que "la palabra *cybernétique* fue acuñada originalmente por Ampère (1834) en su "Essai sur la Philosophie des Sciences", para significar "la ciencia del gobierno".

su momento, el desarrollo de la comunicación, específicamente la tecnologizada, fue imaginada por muchos, como el factor que algún día permitiría al ser humano el anhelado progreso, el instrumento de la modernidad para concretar sus aspiraciones. No obstante, las exigencias objetivas le obstaculizarían responder a las aspiraciones de progreso y la *razón* como pudiera pensarse desde los parámetros de la Ilustración llevándola por otros derroteros: satisfacer la necesidad de configurar una "ciencia militar" haciendo frente a las demandas bélicas. De hecho, fueron esas pretensiones las que promovieron el desarrollo tecnológico de la comunicación. Mattelart ilustra lo dicho relatando la estrategia con la que los Estados Unidos sentaron las bases de su poder militar: después del Tratado de Paz de Versalles, "por instigación de la US Navy y en nombre de la seguridad nacional, a partir de 1919, la Casa Blanca agrupa, dentro de una estrategia nacional de desarrollo del sector, a las joyas de la industria eléctrica norteamericana (RCA, ATT, General Electric y, algo más tarde, Westinghouse) y sienta así las premisas del futuro complejo militar-Industrial y de la futura hegemonía mundial de Estados Unidos en el ámbito de las comunicaciones electrónicas"¹³¹.

Para los años treinta, la creciente complejidad del campo de las telecomunicaciones hacía más imperiosa la necesidad de formalizarlo y sistematizarlo, en este contexto surgieron varias propuestas dirigidas a este objetivo, una de las más destacadas fue la de Ralph V.L. Hartley quien en esa época, propuso una técnica de medición precisa de la Información vinculándola con la emisión de símbolos, esto hizo posible conformar una *teoría de la señal*, es decir, una teoría estadística que pretendía facilitar la optimización del canal utilizado para transmitir la información. En 1936, el matemático Alan Turing (1912-1954) aportó el esquema de una máquina capaz de dar un tratamiento a la información.

Se considera a la década de los cuarenta (Philippe Breton identifica el año de 1942) como la que vio nacer proplamente a la comunicación moderna, en tanto que tomó conciencia de sí misma como universo autónomo. Las investigaciones reconocidas como pioneras (que mencionaremos más adelante) fueron encabezadas por el matemático Robert Wiener quien es considerado el padre de la *cibernética* y Claude Shannon quien diseñó la teoría matemática de la Información. Shannon fue el primero en sistematizar esquemáticamente el proceso de la comunicación ofreciendo con ello el modelo de comunicación lineal que hoy conocemos y que ha sido usado como referente en múltiples disciplinas. Entre los primeros que hicieron uso de él fueron especialistas en biología molecular "para dar cuenta de la especificidad biológica, (es decir), lo que hace único al individuo, (...) describiendo la herencia en términos de programa, información, mensajes, código. Dentro de la arquitectura de la célula, la transmisión de la Información es de algún modo, la de las *órdenes de la vida*. [Más tarde] A partir de los años

¹³¹ Mattelart, Armand. *La invención...* op. Cit. P. 248.

sesenta, se hablaría de la célula como un verdadero sistema cibernético autorregulado (...).¹³²

En el *boom* de la posguerra esta inercia de la investigación tecnológica se mantuvo y la producción de armas se integró a la dinámica de la producción en masa de bienes estandarizados. Si bien es cierto que durante la segunda guerra mundial, lo prioritario era resolver el problema de estrategia militar, cuando ésta terminó, ya se habían creado los instrumentos, ya había nacido la tecnología que, más allá de los intereses bélicos, también facilitaba otro tipo de tareas y heredaba al mundo el tratamiento automático de la información, introduciéndolo en una dinámica de la cual ya no pudo sustraerse.

Particularmente la investigación en el campo de la cibernética, es la que se convierte en el eje de las nuevas tecnologías comunicacionales. Los trabajos que dieron origen a la Cibernética se difundieron por primera vez, cuando Norbert Wiener, Arturo Rosenblueth y Julian Bigelow dictaron y publicaron una conferencia que "contenía lo esencial de los temas conceptuales que ulteriormente van a nutrir no sólo la cibernética como disciplina, sino todo el pensamiento moderno sobre la comunicación"¹³³. En este contexto el papel más destacado le corresponde probablemente al matemático Norbert Wiener a quien se le reconoce la paternidad de la nueva ciencia y quien la definió como, *ciencia general de la comunicación*.

Siendo un matemático del Massachusetts Institute of Technology, que por esa época se encontraba trabajando en un proyecto relacionado con la creación de ordenadores modernos, Wiener fue llamado a participar en proyectos que aumentarían la eficacia de las estrategias militares de los Estados Unidos; se le pidió específicamente desarrollar los mecanismos que permitieran aumentar la velocidad de los aviones en el campo de la aeronáutica, de modo que Wiener se dio a la tarea de integrar en el aparato de control del avión las operaciones que en pleno vuelo disminuyeran la probabilidad de fracaso en el tiro. De este modo analizó el modelo de trayectoria definida del misil, determinado por la actividad voluntaria, y observó que el blanco en el lanzamiento del misil estaba sujeto a una serie de *ajustes* hechos por el piloto, llamados *feed-back* o *retroacción*. Estos trabajos motivaron a Wiener, (junto con Bigelow), para buscar a Arturo Rosenblueth quien, en ese entonces, se encontraba investigando en el campo del sistema nervioso, con observaciones sobre el efecto del *feed-back* muy similares a los de Wiener. El resultado fue una sugerente analogía entre el funcionamiento de la máquina con los movimientos voluntarios del hombre, es decir, el comportamiento de algunos pacientes estudiados por Rosenblueth con problemas en el sistema nervioso era similar al de las máquinas estudiadas por Wiener.

Breton ve en las publicaciones de Wiener, la punta de lanza de la comunicación moderna. "En 1942 (Wiener) es coautor de un artículo importante

¹³² Ibidem. P. 370.

¹³³ Breton, Philippe. *La utopía de la comunicación*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2000, © 1992, p. 26.

titulado *Behavior, Purpose and Teleology*. Este texto es, por muchas razones, fundador. En especial, en él se ve cómo nace la noción moderna de *comunicación*. Algunos años más tarde, en 1948, publica en inglés, en París, en la editorial Hermann, su obra más conocida, *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, que es la suma de sus resultados científicos en el campo de la cibernética. Inmediatamente después publica... *The Human Use of Human Beings* ("El uso humano de los seres humanos). Su traducción al francés fue *Cybernetique et société* (Cibernética y sociedad). Este título constituye una anticipación flagrante, aunque más amplia en cuanto a su objeto, del tema "Informática y sociedad" cuya novedad se creyó descubrir treinta años más tarde".¹³⁴

Pero la historia de la comunicación moderna registra a otra figura referida por Lucien Sfez, quien identifica dos posturas diferentes en los comienzos de la comunicación: Sfez destaca la publicación en 1943 de los artículos de Wiener, Rosenblueth y Bigelow (ya mencionado por Breton) titulado *Behavior, purpose and teleology* y el de McCulloch y Pitt titulado *A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity*. Sobre el primer artículo Sfez observa una doble intención: de un lado construir los mecanismos que den cuenta de los comportamientos de lo viviente, con vistas a reconstruirlos artificialmente y el segundo pretende demostrar que es posible que una red de neuronas formales pueda calcular funciones lógicas.

Según Sfez, Wiener se interesaba por la lógica, mientras que McCulloch por la biología. "Así se instalan dos máquinas: una lógica y una máquina biológica; los dos tipos se pliegan en último análisis al cálculo lógico, sustrato y base de todo emprendimiento del espíritu. Pues las representaciones mentales, tanto como los comportamientos, tienen el mismo proceso lógico: el de las redes y sus conexiones neuronales"¹³⁵.

Sfez considera que la posición que finalmente se impuso fue la de Wiener a quien Sfez identifica como el más conductista de los proyectos y el que "daría nacimiento al reduccionismo con las generaciones de inteligencia artificial (...) [limitándose] a construir comportamientos artificiales, análogos y sólo análogos a los que pueden observarse en el ser vivo. Suponiendo que la computadora es capaz de encargarse de esta reduplicación y aspirando a la funcionalidad y a la eficiencia"¹³⁶. Así entonces, Wiener, sin considerar la biología, le atribuye a la máquina capacidades de eficiencia y autorregulación, incluso en su imaginación, superiores a las del ser humano¹³⁷. Estas dos posiciones, representan

¹³⁴ Ibidem. P. 23

¹³⁵ Sfez Lucien. *Crítica de la comunicación* Amorrortu editores, Buenos Aires, 1995, P. 85.

¹³⁶ Ibidem, p.85.

¹³⁷ Véase a Philippe Breton en *La utopía de la comunicación...* op. Cit. En la p. 38, cuando destaca el papel central que Wiener le otorga a la comunicación y opone la información a la entropía señalando que "el científico tiene una misión fundamental. No "tomar el poder" sino, más bien, construir máquinas que sustraigan rápidamente al hombre de esta tarea en la que se desempeña bastante mal".

propriadmente lo que identificamos como primer movimiento o cibernética de primer orden, donde el sujeto, es decir, el observador o investigador y su realidad son una ausencia, están fuera del sistema observado; se interesan únicamente en cómo los sistemas mantienen el equilibrio, la homeóstasis.

En sus investigaciones sobre la cibernética, Wiener destaca que la ciencia debe estudiar no a los objetos en sí mismos, sino a la relación entre objetos o entre fenómenos. El énfasis puesto en las relaciones va a ser de gran trascendencia en el surgimiento de una novedosa postura que será conocida como *sistémica*. Las relaciones, más que los objetos en sí mismo, son constitutivas del modo de existencia de dichos objetos. Con esta base, Breton afirma que, a partir de Wiener "se desarrolla una propuesta epistemológicamente muy fuerte, que podría enunciarse de este modo: todo lo real puede interpretarse en términos de información y de comunicación"¹³⁸.

A pesar de que en ese momento aún no se habla propriadmente de *comunicación*, la perspectiva matemática de la que se desprende la cibernética, trata prácticamente todos los aspectos técnicos (los desarrollos teóricos se avocaban específicamente al desarrollo técnico de la ingeniería de las telecomunicaciones: telefonía, computación y circuitos de televisión) de interacción humana aportando nuevos conceptos (ruido, redundancia, canales, equilibrio y retroalimentación) y centrándose en la transmisión de mensajes de manera exacta o aproximada y en los problemas que presentaba la transmisión lineal. Estos desarrollos son aplicados en contextos como la automatización de la industria, el ámbito de la producción, los estudios en los cambios automáticos de nuestro sistema fisiológico, en el ámbito de la investigación médica, etc. así como en la tecnología de los *massmedia* relacionada directamente con lo que se conoce como *sociedad de la comunicación*.

Claramente la cibernética, se convirtió en la "piedra angular" de la comunicación moderna, nacida en la década de los cuarenta, se desarrolló y se hizo más compleja a lo largo de todo el siglo XX. No obstante, no hay que olvidar que la radio, fue el primer instrumento de difusión de masas que no requería ningún tipo de aprendizaje específico (la prensa sólo podía llegar a un público letrado), ni dedicación específica, dado que permitía realizar sin interrupción distintas actividades, teniendo como fondo la radio encendida, incluso durante todo el día y toda la noche. La radio, entonces, fue la primera que logró la captación de un público masivo permanente.

No obstante Perry Anderson considera que el progreso técnico más importante de la posguerra que lo cambió todo fue la televisión, dado que por sus posibilidades de atraer público auditiva y visualmente, tuvo importancia histórica mundial y provocó un salto cualitativo en el poder de la comunicación de masas, especialmente la televisión en color. Este medio de alcance masivo tuvo una

¹³⁸ Ibidem, p. 27

difusión general en Occidente a principios de los años setenta¹³⁹. En poco tiempo se convirtió en uno de los medios de información más poderosos, dada su influencia simultánea a grandes masas de la población. Con la presencia de la televisión en un creciente número de familias ciudadanas, sin importar la condición socioeconómica, se hizo posible establecer a gran escala un modelo de información lineal, al más puro modelo pensado por Shannon.

Simultáneamente, en la década de los sesenta el imparable progreso tecnológico produjo la comunicación por satélite y la utilización de la tecnología informática se comenzó a extender propiamente durante esa misma década. En México esta tecnología comenzó a ser usada por el sector gubernamental y unos cuantos agentes del sector privado, en ese tiempo se contaba apenas con poco más de 60 instalaciones de cómputo y no fue sino hasta finales de los setenta y principios de los ochenta que comenzó a masificarse el uso de esta tecnología. A mediados de los años ochenta las tecnologías de la telefonía, la radio, la televisión y la tecnología satelital inscritas en lo que se conoce como las telecomunicaciones, se unieron con los procesos informáticos dando como resultado lo que se denomina telemática y con ella las formas más sofisticadas y avanzadas de las tecnologías de la comunicación, como el internet, con capacidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión simultánea de la información a cualquier parte del planeta.

No obstante, fue durante la década de los noventa, que se masificaron propiamente estos desarrollos a través de las llamadas computadoras personales expandiéndose prácticamente hacia todos los sectores de la sociedad, tanto en espacios públicos, como privados, en la vida productiva y en la vida doméstica¹⁴⁰. En la actualidad, incluso no es posible imaginar el funcionamiento de las grandes ciudades del mundo sin su presencia, que invade todos los ámbitos de la vida humana. El fenómeno de masificación creciente en el uso de la informática ha creado naturalmente nuevas formas de interacción cultural, social y por supuesto económica y comercial a través del comercio electrónico. Aunado a las transformaciones en las prácticas y los estilos de vida, también las formas de interacción interpersonal y el lenguaje cotidiano se han transformado; sin contar con el aporte semántico de la cibernética: el concepto de *ciberespacio*, correo electrónico, comunicación en línea y muchos otros términos relacionados y usados cotidianamente.

Recordemos que Wiener trabajó para crear los mecanismos, es decir, las máquinas, con la capacidad de regular tanto a los sistemas artificiales como a los biológicos, estos mecanismos debían dar cuenta del comportamiento comunicacional de dichos sistemas. Como los otros físicos-matemáticos

¹³⁹ Véase a Anderson Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*, Ed. Anagrama, España, 2000, p. 120 y 121.

¹⁴⁰ Se calcula en 1999 en México alrededor de 500 mil personas se conectaban regularmente a internet de las aproximadamente, millón y medio de personas que contaban con computadora personal en ese momento. Consúltese en internet el sitio <http://www.nw.com>

involucrados en este "sueño", Wiener creía factible la existencia de una máquina con capacidad de retroacción y/o reequilibrio ante los embates externos. Su aspiración era llegar a crear los mecanismos capaces de conseguir los estados estables que el ser humano no había logrado. Pero nuevamente la realidad supera la ficción y la innovación e investigación tecnológica al ser financiadas originalmente en un contexto de guerra y para la guerra, difícilmente puede orientarse para otros fines.

Aquel sueño de los pioneros de la comunicación moderna de progreso social mediante la técnica en la transmisión y el control de la información, sus aspiraciones de superar las dificultades propias de la comunicación entre humanos, sustituyéndola por la comunicación entre las máquinas, etc., se cumplió parcialmente: la parte tecnológica ha tenido gran éxito, pero la parte humana y social del progreso, del mejoramiento de la convivencia, encuentra cada vez más obstáculos. El proceso de la comunicación moderna se concentró y derivó paulatinamente en la creación de tecnología para el mejoramiento de la transmisión de mensajes, pero se olvidó de los significados y todas las repercusiones de largo alcance, como la creación de nuevos escenarios a gran escala en todos los ámbitos de la vida social (política, económica, cultural y doméstica-familiar).

Los orígenes bélicos de la comunicación moderna o comunicación mediática, matizados y combinados más tarde con los poderosos intereses comerciales, han dado como resultado una rara mezcla de contenidos televisivos y de los medios masivos en general, expresada en la tendencia a destacar y convertir en noticia cualquier hecho de violencia, sin importar la magnitud del mismo en la vida real y convertirlo en el centro de la atención de millones de audio espectadores. La exaltación y explotación de la nota roja y el amarillismo, la violencia y el sexo, se convirtieron en una poderosa fuerza de atracción de masas y una fuente inagotable de riqueza económica para quienes pagan y poseen los medios. En este sentido los medios enarbolan, reciclan y mantienen presente su propio origen: la violencia y la guerra.

Con el tratamiento automático de la información y su transmisión a grandes sectores de la población, ciertamente se construye un nuevo tejido social, nuevas formas en la organización del trabajo, en el intercambio comercial, en la productividad, nuevas maneras de acercarse al conocimiento, de transmitir ideas, perspectivas, posturas frente a la vida, intenciones, interpretaciones particulares de los hechos, etc. Todo esto, en general, de manera unilateral, es decir, partiendo únicamente del lado del que maneja y transmite la información.

El impacto educativo a gran escala ha sido la configuración eficaz de subjetividades afines a la nueva dinámica social; grandes masas de la población habituadas al uso cotidiano de los medios de difusión, cuyas aspiraciones fundamentales se aglutinan en torno a los contenidos publicitarios y a la información que reciben a través de los medios. El resultado y justamente lo que

estoy identificando como efecto educativo, ha sido la imposición paulatina, a cada una de las familias conectadas a las nuevas tecnologías y al televisor, de una poderosa influencia que, sin percatarse de ello, ha afectado y cambiado para siempre su estructura, su organización, las formas de interacción entre sus miembros, su modo de pensar y actuar, la manera como viven, como pasan su tiempo libre, sus hábitos de consumo, así como, la manera de criar y educar sus hijos. En suma, toda la cotidianidad se ha trastocado por la presencia permanente de los nuevos actores protagónicos de la sociedad y miembros permanentes de la familia: primero la radio, luego el televisor¹⁴¹ y actualmente la computadora.

En el siguiente capítulo se llevará a cabo una descripción más fina del estado actual que guarda la sociedad como resultado del desarrollo, expansión y sofisticación de las tecnologías de la comunicación, así mismo, se avanzará en el análisis de la crisis de la modernidad o modernidad tardía, aproximándonos al debate modernidad-posmodernidad con objeto de rescatar las caracterizaciones que considero más relevantes y precisas del entorno socio-cultural, que predomina en este momento, sin excluir totalmente el entorno político y económico que lo sustenta. Al final se avanzará a un nivel valorativo destacando un fenómeno *sui generis* de los tiempos modernos que tiene relación con procesos educativos a gran escala y/o a escala masiva, fenómeno que se consolida y agudiza gracias a la creciente presencia de los medios masivos de difusión: *La ignorancia construida*.

¹⁴¹ En un estudio de campo de Gil Olivo citado por Guinsberg con los purépechas de Michoacán donde hace una comparación entre dos comunidades antes y después de llegada la televisión destaca: "«se ha introducido en la intimidad del hogar mismo, modificando las relaciones de convivencia al interior de él»: por ejemplo la disposición del mobiliario, donde el centro de la comunicación familiar era el fogón de la cocina y fue reemplazado por el aparato de TV en la sala..."Guinsberg Enrique. "Televisión y familia en la formación del sujeto" en *Anuario de Investigación de la Comunicación V*, CONEICC. México, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación y la Universidad Iberoamericana, 1999. p. 34

CAPÍTULO 4

“SOCIEDAD ACTUAL, COMUNICACIÓN Y PROCESOS EDUCATIVOS”

4.1.- Sociedad contemporánea: sociedad de la comunicación.

A partir de los argumentos antes expuestos, la sociedad contemporánea es también la sociedad de la comunicación; es la sociedad de los sistemas de información que posibilitan la difusión y transmisión de información a escala planetaria sin límites, sin fronteras, ni nacionalidades. Como se ha venido diciendo, su característica fundante es el progreso tecnológico, por ello también puede ser nombrada *sociedad tecnologicada*.

Pese a que es una sociedad, proporcionalmente, aún muy reducida si se considera a la totalidad de seres humanos que poblamos este planeta, en su capacidad y potencialidad ideológica, y porqué no decir, educativa por su fuerza formadora y transformadora de los sujetos que viven bajo su influjo, es una sociedad ilimitada que tiende a imponer a todos una cultura única, expresada en un estilo y dinámica de vida permanentemente vinculados a la información, al consumo y a la interconexión electrónica.

Ciertamente, la moderna sociedad de la comunicación, no es representativa de todos los seres humanos, pero sí pretende y en gran medida, ya lo consiguió, imponer en todos ellos una visión única de la historia, del futuro, del éxito y del progreso y en ello reside el gran impacto y éxito educativo del modelo capitalista en la sociedad mediática contemporánea.

A pesar de que gira en torno a las tecnologías de la información y en ese sentido se la puede caracterizar como una sociedad hiperinformada, descansa sobre la enorme paradoja de ser también la menos informada, dado que la creciente saturación, control y monopolio de la información, termina por imponer una distorsión de la información que no permite el adecuado procesamiento o cuestionamiento de los mensajes y menos aún, una respuesta o retroalimentación conciente. Los sujetos, hombres y mujeres que la componen y que están integrados a su dinámica de vida, experimentan cotidianamente un proceso de transformación subjetiva en el que poco a poco se alejan de sí mismos, de su humanidad y se identifican más con la automatización y materialización de la tecnología moderna.

Esta afirmación corresponde únicamente a las sociedades y comunidades modernas e industrializadas que forman parte y participan de la cultura del consumo y los desarrollos tecnológicos. Es prudente reiterar que no son

representativos de la población mundial, dado que lejos de ser mayoría, son muy pocos los grupos y sectores de población envueltos en la dinámica vertiginosa que impone la actual sociedad de la comunicación. No obstante, la tendencia es la de alcanzar e influir a la totalidad de la población mundial, no para hacerlos partícipes del desarrollo y del progreso que la sociedad mediática promueve, sino para convertirlos en audioespectadores y consumidores de la cultura que la sustenta.

De esta forma, la modernidad que comenzó hace más de tres siglos despojando a "Dios" de su lugar central en las preocupaciones, los intereses y las prácticas cotidianas, para sustituirlo por el hombre, en el siglo XX es superada en la sociedad contemporánea quitando al hombre del pedestal, para poner en ese lugar el *desarrollo tecnológico* y con él instituir el imperio de la *racionalidad instrumental*¹⁴². Ciertamente la cultura moderna fue subversiva en su momento, fue antagónica al orden social y religioso del medioevo, reivindicó la diversidad y trató de organizarla en torno de la razón como dirección unificadora e integradora, pero lo que terminó imponiéndose, con el imparable progreso tecnológico en el marco del desarrollo capitalista del siglo XX, cuyos intereses comerciales dominaron cualquier otro tipo de interés, fue la paulatina instrumentalización de todo: creencias, tradiciones, objetos, instituciones, personas, etc.

En sus escritos visionarios, allá por los años setenta, Marshall McLuhan veía en el desarrollo tecnológico de la comunicación, la configuración de una sociedad robotizada; los medios electrónicos de información masiva, decía, son como extensiones del ser humano, medios que proyectan su conciencia hacia el mundo exterior. Este nuevo hombre con extensiones electrónicas que le permiten tocar y manipular el mundo entero, es el hombre *electrónico* de la sociedad *robótica*, el hombre de la *era de la comunicación*.

*El hombre electrónico pierde contacto con el concepto de un centro director así como las restricciones de las reglas sociales basadas en la interconexión. Las jerarquías se disuelven y reforman en forma constante. El ordenador, el satélite, la base de datos y la naciente corporación multiprotectora de telecomunicaciones separarán lo que queda del viejo genio con orientación hacia lo impreso al disminuir el número de personas en el lugar de trabajo, destruyendo lo que queda de intimidad personal, y desestabilizando desde el punto de vista político a naciones enteras a través de la transferencia de información sin censura, a través de las fronteras nacionales por medio de infinitas unidades de microondas y satélites interactivos...*¹⁴³

¹⁴² El concepto de racionalidad instrumental surge básicamente de los aportes de la Escuela de Frankfurt quienes en su crítica a la industria de la cultura y el uso exacerbado de los medios masivos de difusión, guiados por la lógica del mercado, destacan el predominio de la *racionalidad instrumental*. Un concepto afín fue usado por la antropóloga Margaret Mead para destacar una característica predominante en las sociedades occidentales, hablaba de *pensamiento instrumental*.

¹⁴³ McLuhan, Marshall y Powers B.R. *La aldea global*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1989, p.99.

La sociedad de la comunicación impone formas diferentes de interacción humana. El sujeto queda expuesto e indefenso ante el mundo exterior; las distancias físicas desaparecen, es la era de lo automático y lo simultáneo. Las nociones básicas de espacio y tiempo se han trastocado; estas nociones, coordinadas básicas para el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano, ya no dependen de la percepción física o de la elaboración cognitiva del ser humano, ahora dependen de la tecnología, han sido sustituidas por la noción de lo automático, de lo simultáneo.

Las distancias geográficas no son obstáculo para que la gente interactúe vía los crecientes recursos electrónicos. McLuhan nos hacía notar que el hombre no fue diseñado para vivir a la velocidad de la luz, pero la paradójica sociedad de la comunicación se impone inexorable y los sujetos deben pagar el precio de pertenecer a ella, incluso a costa de su propia salud física y mental. McLuhan es tajante cuando pronostica que "sin el equilibrio de las leyes físicas y naturales, los nuevos medios de comunicación... harán que el hombre implote sobre sí mismo. Al estar sentado en el cuarto de control de la información a enormes velocidades (de imagen, sonido o táctil) desde todas las áreas del mundo, los resultados podrían ser peligrosamente inflativos y esquizofrénicos. Su cuerpo permanecerá en un solo lugar, pero su mente volará hacia el vacío electrónico, estando al mismo tiempo en todos los lugares ... atrapado en la energía híbrida que despiden las (nuevas) tecnologías (de la comunicación), estará ante una realidad quimérica que abarca todos sus sentidos a un grado de distensión, una condición tan adictiva como cualquier droga"¹⁴⁴.

Probablemente este autor pareció exagerado y hasta un tanto fantasioso cuando se lo leía en la década de los setenta; hace treinta años no existían aún las computadoras personales, el correo electrónico o el infinito mundo de la Internet. Sólo han tenido que pasar treinta o menos años, para que sus *profecías* se realicen. Hoy vemos y experimentamos cómo nuestro cuerpo permanece en un solo sitio mientras que nuestra mente vuela o mejor dicho *navega* hacia el vacío electrónico, hacia las inmensas redes de la información ubicadas en cualquier punto del planeta. Y efectivamente los resultados que vemos son, por lo menos, dignos de ser estudiados como nuevos y complejos fenómenos que afectan a esta sociedad.

Por supuesto que los efectos de la nueva realidad no son los mismos para todos; sabemos que hay sujetos más expuestos e indefensos como es el caso de niños y adolescentes de los que se sabe, han desarrollado un nuevo tipo de adicción hacia los juegos de video o hacia la práctica de conversaciones electrónicas (el famoso *chateo*) con un interlocutor, del cual, no pueden tener total certeza sobre su identidad; muchos de ellos han sustituido las horas frente al televisor, por las horas frente a la computadora y a ésta le dedican aún más tiempo. Ante esta nueva realidad, es innegable que el sujeto ha cambiado y con él

¹⁴⁴ *Ibidem*. P. 103.

sus formas de Interacción y vinculación cotidiana en todos los espacios y contextos sociales y culturales.

Caleb Olvera coincide con esta afirmación cuando afirma que en los componentes psicológicos del hombre "están claramente manifestados los efectos de la sociedad, por ello, al cambiar la sociedad cambia la forma de autoperibirse, y por esto el hombre de hoy no es el hombre de hace un siglo". Destaca que la historia de las ideas es la historia de un constante dejar de ser y agrega que cada vez que el hombre descubre algo trascendental parece que lo hace en la dirección de perder un referente que lo sostenía. En este sentido, dice este autor, el hombre dejó de ser el centro del universo y paulatinamente "se ve reducido a estructuras lingüísticas que en la reconstrucción se nos revelan como falsas... Pero este dejar de ser es lo que ha hecho una nueva Interpretación del hombre y por tanto un hombre nuevo... Lo particular es que este hombre nuevo... [en la actual sociedad mediática] tiene toda la flinta de un *Homero Simpson*; sin cualidades ni atributos morales, su mayor gracia radica en poderse pasar ocho horas sentado frente al televisor o monitor... El hombre de hoy... ha creado un vínculo afectivo con la máquina, un vínculo virtual en donde puede encontrar las satisfacciones a sus necesidades intelectuales, emotivas y sexuales"¹⁴⁵.

La *sociedad electrónica*, como la llamaba McLuhan o sociedad de la comunicación, es una sociedad que ha perdido paulatinamente solidez en sus objetivos; una sociedad cuya creciente *transparencia* ha producido la pérdida de identidades privadas, donde el hombre, más que transformar la naturaleza la ha destruido, poniendo en peligro su propia vida. En ella, señalaba McLuhan, el sujeto "se metamorfosea a sí mismo en información abstracta para conveniencia de los demás"¹⁴⁶. En la sociedad electrónica veía venir el inexorable fenómeno del desempleo masivo; la pérdida de todo tipo de Intimidad y el desequilibrio ecológico del planeta.

Lucien Sfez, en una crítica mucho más actualizada, destaca que la tecnología está fuera de control, poco a poco se ha autonomizado, avanza y se extiende a su propio ritmo, más allá del ser humano. Sfez identifica un pacto de lealtad entre la comunicación y la tecnología. Estamos ante un universo donde todo comunica, universo donde predominan la máquinas y la tecnología está en el centro del "progreso" social, estamos en una sociedad donde el sujeto se pierde, donde *la comunicación muere por exceso de comunicación*. Desde esta perspectiva este autor recurre a la metáfora del Frankenstein para explicar el Imperio y dominio de una tecnología sobre su creador, el ser humano. Para Sfez sociedad de la comunicación es lo mismo que sociedad Frankenstein, la dos comparten la misma cultura tecnológica.

¹⁴⁵ Olvera Romero Caleb. *Habermas y la racionalidad contemporánea*. México, Primero Editores, 2002. ps. 27 y 28

¹⁴⁶ McLuhan... op. Cit. P. 104

En consecuencia el mundo técnico se ha convertido en el ambiente natural del ser humano: "el artefacto ya no es la herramienta, sino el ambiente, a la vez político, social, económico, biológico, tanto como ideológico, en el seno del cual el hombre se realiza a sí mismo, sin poder sobrepasar sus límites ni negar su presencia... vivimos con y en un mundo lleno de máquinas... La comprobación tecnológica rige la visión del mundo. El sujeto no existe sino por el objeto técnico que le asigna sus límites y determina sus cualidades. La tecnología es el discurso de la esencia (...) La máquina creada por el hombre pasa a ser su propio creador..."¹⁴⁷. Treinta años antes McLuhan hizo el mismo señalamiento: el fin es el medio. En el culto a la tecnología, las prioridades se han trastocado: en el medioevo el fin era Dios, en la ilustración el fin era el hombre, ahora, en la sociedad de la comunicación, el fin es la tecnología.

En la sociedad contemporánea los grupos minoritarios en el poder han encontrado en los desarrollos tecnológicos que hacen posible la difusión masiva, sus mejores aliados, los instrumentos ideales para desplegar estrategias, que muy probablemente sin proponérselo en cuanto tal, han logrado en tiempo record el efecto "educativo" de transformar la mentalidad y el estilo de vida de grandes sectores de la población. Lo cierto es que la masificación de la tecnología (a través de la televisión y la informática), no sólo ha trastocado las prioridades en lo social y en lo individual, sino muchos otros aspectos constitutivos de la estructura social y de la personalidad de sus miembros.

Las tecnologías comunicacionales permiten interacciones simultáneas entre personas y/o entre grupos sin importar el lugar geográfico donde se encuentren. Las relaciones humanas se han automatizado independientemente que sean motivadas por intereses culturales, comerciales, o bélicos o si los participantes están en puntos opuestos del planeta. La tecnología le permite al ser humano "desdoblarse" y estar presente simultáneamente en cualquier lugar.

Comunicación moderna y tecnología son entidades que coexisten indisolublemente y esta unión permanente, interdependiente, cruza en su totalidad a la actual sociedad contemporánea produciendo con ello, probablemente a la sociedad más paradójica de la historia. En ella la comunicación invade más que nunca todos los ámbitos de la vida humana, no obstante, en medio del complejo proceso involutivo que se ha venido destacando desde el ángulo de la educación como formación y transformación de los sujetos, los mismos instrumentos que le han dado esa presencia a la comunicación, la han debilitado al punto de suprimirla, reduciéndola a una forma de difundir ideas, acontecimientos e imágenes alejada del proceso de la comunicación en el sentido integrador de todos sus elementos; ese proceso de la comunicación compuesto de dos partes (emisor y receptor) que interactúan y se influyen mutuamente, se ha convertido en una acción unilateral, surgida de un punto específico (emisor) y dirigida a una multitud de puntos diversos en un radio creciente, a una especie de sujeto colectivo abstracto incapaz de ofrecer respuestas a esos mensajes.

¹⁴⁷ Sfez, Lucien. *Crítica de ... op. cit.* p.51.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la sociedad de la comunicación es altamente *paradojal*, dado que se sustenta y se mantiene en una interconexión electrónica permanente en todos los niveles (macro y micro) y ámbitos de la vida social, pero las formas de Interacción, las prácticas comunicativas, esto es, los vínculos humanos en la vida cotidiana se han trastocado, al punto de que hoy los seres humanos están más distanciados que nunca. La gran paradoja se hace evidente en una estructura social que ofrece los mayores y más sofisticados recursos para la comunicación, pero simultáneamente y con frecuencia se encuentra a seres humanos cada vez más aislados, más solos y más deprimidos. Seres humanos que aunque continúan compartiendo espacios físicos de Interacción objetiva, como la escuela, el trabajo, la casa, etc., sus subjetividades ya no se entrelazan directamente, sino que están matizadas, es decir, mediados por la creciente presencia directa e Indirecta de los medios de difusión, y todo el bagaje de la cultura híbrida que éstos transmiten, cuyo efecto, paulatinamente va transformando su pensamiento, su visión del mundo y diluyendo su otrora necesidad de contacto directo con el otro, sustituyéndola por la ansiedad de interactuar mediante el *chat*, el correo electrónico y el comercio electrónico, con muchos otros en una relación virtual, desde la comodidad y soledad de su hogar, al lado de sus compañeros permanentes e inseparables: sus aparatos electrónicos: la radio, la TV y la computadora.

En un contexto como este, los sujetos, Influidos por la comunicación mediática tienden a alejarse de la posibilidad de construir y practicar el pensamiento autónomo que antes se esperaba, fuera formado por la Interacción directa con la familia, con la escuela, con los libros, en general, en la experiencia directa con otros seres humanos, cuya circunstancias, intereses y conocimientos lo enriquecieran y/o desarrollaran, no obstante, ante el Influjo y poder de los medios, constantes, permanentes y abarcadores, el sujeto se aleja cada vez más y va perdiendo la posibilidad de construir el pensamiento autónomo, con capacidad crítica e imaginación creadora, para configurar en su lugar un tipo de pensamiento afín a la sociedad que lo está formando y transformando y que para este estudio he denominado *pensamiento mediático*, cuyo único marco de referencia son los medios de difusión masiva.

En este sentido, he definido al *pensamiento mediático* como aquel propio del sujeto interconectado permanentemente; es el pensamiento que se configura prioritariamente frente al televisor, ante la radio, la computadora, sometido al abuso de la publicidad, incluso en la calle, etc. En un ambiente social en el que los medios se han convertido en la fuente predominante, si no es que única, de Información y de conocimiento para millones de personas de todas las edades, que no cuentan ni con la capacidad, ni con los recursos para contrastar o simplemente dudar de la Información que los medios les transmiten. El *pensamiento mediático* se arraiga con mayor facilidad en personas que han sido formadas en patrones de Interacción donde no se cuestiona ni se critica. Donde la oposición a la autoridad supone una trasgresión y merece un castigo.

Los sujetos con pensamiento mediático, en su mayoría, aún antes de nacer e inmediatamente después, como a lo largo de toda su vida, tienen al lado un televisor encendido, o la radio y es a través de ellos que conocen el mundo incorporando, sin tomar conciencia de ello, ideas, estilos de la vida, usos, hábitos, costumbres, aspiraciones de éxito, etc. que no le son propias. "El hombre de hoy es el hombre tras una pantalla. Orgulloso de su tecnología y deshumanizado en sus relaciones"¹⁴⁸. Por supuesto es el tipo de sujeto fácil de persuadir y orientar hacia el consumo de determinados bienes, servicios e ideas.

Pese a la clara tendencia a la homogeneización de la población en torno al consumo irreflexivo, en la sociedad contemporánea las formas y posibilidades de interacción se han diversificado, haciéndose cada vez más complejas gracias a la tecnología. La sociedad mediática le ha creado al sujeto actual la ilusión de que participa activamente en un mundo lleno de opciones y de libertades; le ha creando la ilusión de que él decide su propio rumbo, pero la realidad mediática, cada vez más virtual, es diferente y en ese sentido son pertinentes las interrogantes formuladas por Philippe Breton, cuando describe al hombre que produce la sociedad de la comunicación, el *Homo comunicans*: "¿Quién es realmente este hombre moderno, el *Homo comunicans*, que deja de estar dirigido desde el interior por sus valores, para ser *other-directed*?...(el autor alerta sobre) el desarrollo de un nuevo individualismo, el de un hombre solo que vive en una sociedad fuertemente comunicativa pero débil en cuanto a los encuentros que permite"¹⁴⁹.

Buscar responder a estas y más preguntas relacionadas supone emprender un proceso de análisis que nos lleve de la caracterización macro de la sociedad de la comunicación, a la descripción y análisis microsociales de los sujetos miembros de esa sociedad, para ello se hace necesaria una comprensión más clara del proceso que ha seguido la llamada *sociedad de la comunicación* y su propia transformación.

Recordemos que el pasado reciente de las sociedades industrializadas nos indica que el progreso tecnológico ha ido de menos a más. Durante el siglo XX, como ya lo mostramos, nace propiamente la comunicación electrónica, pasando por distintas fases de desarrollo y consolidándose a finales de ese siglo. El proceso de la comunicación moderna ubicada aproximadamente a partir de la década de los cuarenta produjo, como ya lo hemos visto, una sociedad diferente, alejada de los preceptos originales de la ilustración, cuyas características la van diferenciando cada vez más de la expectativa de desarrollo de la razón y el progreso social, aspiraciones máximas de las primeras fases de la modernidad, las cuales fueron paulatinamente sustituidas por la *razón instrumental* y el progreso tecnológico correspondientes propiamente con la consolidación del capitalismo industrial.

¹⁴⁸ Habermas y la racionalidad contemporánea. ob. cit. p. 29.

¹⁴⁹ Breton, Philippe. *La utopía de la comunicación*. ... p 13 y14.

Se reitera entonces, que el desarrollo de la comunicación mediática es el "piso" sobre el que descansa la sociedad actual, la define y la orienta; la comunicación mediática es el instrumento por excelencia que ha llevado a la modernidad a alejarse de sus preceptos originales y a sustituirlos por otras aspiraciones afines con el valor del dinero. La fase tardía y crítica de la época moderna, diferente y única, en su dinámica y sus expresiones socio-culturales, han desplegado sofisticados y complejos mecanismos imbricados en el ambiente socio-cultural actual, cuyos efectos en la formación y transformación de los individuos, han impactado en nuevas formas de interacción y convivencia, pero con el mismo modelo económico y productivo y las mismas formas de apropiación, sólo que más complejas y diversas.

Los nombres que se usen para describir la realidad actual son cuestión de enfoques, y en ese sentido, en el ámbito de la intelectualidad se usan distintos términos para nombrar a la sociedad presente que se ha venido configurando y que resulta del proceso de deterioro y crisis especialmente agudizado durante el siglo XX. Algunos la identifican con el término *posmoderno* que suele suscitar polémica e incomodidad, pues su significado es polisémico y existen posturas encontradas en su valoración. De ello se dará cuenta en el siguiente apartado. No obstante, que prefiero no usarlo, considero que hay una serie de transformaciones y características *sui generis* de la sociedad actual que justifican su uso; en este estudio lo *posmoderno* es entendido como sinónimo de *modernidad tardía*, es decir, tiene un sentido histórico y corresponde con el momento actual de la etapa histórica de la modernidad. Supone un conjunto de transformaciones técnicas y consecuentemente socio-culturales que, reitero, justifican su uso, más haya de la polémica o sentido positivo o negativo que pueda suscitar al respecto.

En el siguiente apartado hago un acercamiento a la comprensión y construcción de esta categoría en la intención de ubicarla en el debate sobre la posmodernidad en ámbitos intelectuales de distintas disciplinas, haciendo el seguimiento de algunas caracterizaciones del término y destacando sólo aquellas que puedan ser útiles para una descripción más aproximada de los procesos macrosociales actuales y su interconexión e influencia recíproca con los procesos microsociales de la comunicación interpersonal en la vida cotidiana.

4.2.- El papel de la comunicación en el debate modernidad-posmodernidad.

El concepto de posmodernidad ha sido usado en distintos campos del conocimiento y la cultura, tiene sus orígenes en el campo del arte (específicamente el de la poesía) y se desprende del concepto de *posmodernismo*, que de acuerdo con Perry Anderson, surgió en la España de 1930. En su libro, *Los orígenes de la posmodernidad*, Perry Anderson destaca que fue Federico de Onís, el primero en introducir el término «posmodernismo»; lo

empleaba para describir un reflujo conservador dentro del propio modernismo¹⁵⁰. Afirma que de ser una categoría estética, el posmodernismo pasa, veinte años más tarde, a ser una categoría histórica. Aún cuando no es nuevo, este concepto es poco comprendido, pues abarca una extensa gama de manifestaciones culturales, específica y originalmente en el ámbito de las artes. Actualmente se le puede caracterizar de semánticamente heterogéneo y por ello susceptible de distintas interpretaciones y aplicaciones, varios autores contemporáneos prefieren términos alternativos para no usar el de posmodernidad¹⁵¹.

Anderson ofrece una reseña histórica del término, en la que podemos ver como, por su trayectoria, lo posmoderno va de lo estético, pasa por lo histórico, recorriendo el ámbito de la arquitectura, hasta llegar a lo social. En dicha trayectoria, ciertamente la noción de lo posmoderno sufre transformaciones y las ópticas desde las que se lo explica son muy diversas. Sin embargo, lo posmoderno, la posmodernidad o el posmodernismo, como quiera que se le mencione mantiene rasgos esenciales comunes, características propias, independientemente del campo cultural o del conocimiento desde donde se aborde y de la valoración que se le de.

En el ámbito estético de los años treinta, lo posmoderno fue considerado como una manifestación dentro del mismo modernismo al que se le llamó *reflujo conservador*; más tarde, en los años cincuenta en medio de lo que Anderson denomina ambiente de izquierda neoyorquina, aparece nuevamente el término con los sociólogos Wright Mills e Irving Howe quienes describieron a la sociedad posmoderna como ubicada entre *ciega fluctuación y vacua conformidad*.

Mientras tanto, en el campo literario, Harry Levin le da al término una explicación aún más peyorativa afirmando la posmodernidad retrata "una literatura de epígonos que había renunciado a las arduas pautas intelectuales de la modernidad a favor de una relajada síntesis para intelectuales de medio pelo, señal de una nueva complicidad entre el artista y el burgués, en una sospechosa encrucijada entre la cultura y el comercio"¹⁵².

A mediados de los años ochenta, en el campo de la arquitectura Charles Jencks¹⁵³ le da al término un sentido positivo, "ensalzaba lo posmoderno (con

¹⁵⁰ Anderson Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*. ..., p. 10 y 11.

¹⁵¹ María Esther Aguirre Lora lo caracteriza como un término "resbaladizo" y adopta la posición del sociólogo inglés Anthony Giddens quien prefiere identificar el momento actual como *alta modernidad* caracterizado "por la exacerbación y universalización de los fenómenos característicos que han dado lugar a la modernidad". Aguirre destaca también el concepto de *sobremodernidad* del antropólogo culturalista francés Marc Augé quien también lo identifica como un exceso de las condiciones originarias de la modernidad. Véase *Caleidoscopios Comenianos II* ... ps. 18 y 19.

¹⁵² Anderson, P. *Los orígenes*...p.22.

¹⁵³ Anderson cita la primera edición de Jencks, Charles, *Language of Post - modern Architecture*. Que aparece en 1977, donde Jencks habla de valores post-modernos y muestra como un crítico del capitalismo americano. Refiere otra obra de Jencks titulada *Learning from Las Vegas* donde expresa la arquitectura de su preferencia, misma que puede describirse, según Anderson como

una civilización mundial de la tolerancia plural y la elección entre una oferta superabundante que estaba «privando de sentido» las polaridades pasadas de moda tales como «izquierda y derecha, clase capitalista y clase obrera»¹⁵⁴.

Jencks reconocía que el valor otorgado a la información poco a poco había ganado terreno hasta el punto que importaba más que la misma producción, destacaba un efecto del auge de la tecnología en el arte: la ausencia de vanguardias artísticas, en gran parte provocada por el hecho de que "en la red electrónica global «no hay enemigo al que vencer». (...) más bien hay incontables individuos... comunicándose y cumpliendo unos con otros al igual que lo están haciendo en el mundo de la banca..."¹⁵⁵.

No obstante, es hacia finales de la década de los ochenta, cuando la reflexión sobre lo posmoderno se extiende al ámbito de la crítica y la reflexión social. Ihab Hassan, un crítico egipcio de nacimiento, quien en 1971 propuso la noción de *postmodernismo* con un "espectro mucho más amplio de tendencias que habían o bien radicalizado o bien rechazado los rasgos dominantes de la modernidad, (ofreció) una configuración que abarcaba las artes visuales, la música, la tecnología y la sensibilidad en general (...) fue el primero en ampliar el término a través de las artes y muchas de sus observaciones serían ampliamente aceptadas, explorando la escena cultural de los años setenta (...) Hassan afirmó que como filosofía de la posmodernidad era preferible con mucho «la ancha tolerancia y el espíritu optativo del pragmatismo americano» (...) arguyó que la unidad subyacente de lo posmoderno residía en el «juego de la Indeterminación y la Inmanencia» (...) Hacia 1987 Hassan "escribió la Introducción a los textos reunidos sobre el tema, *The Postmodern Turn*, ...: «La posmodernidad misma ha cambiado, y ha tomado, a mi entender, un rumbo equivocado. Atrapada entre la truculencia ideológica y la futilidad desmitificadora, atrapada en su propio *kitsch*, la posmodernidad se ha convertido en una especie de bufonada ecléctica..."¹⁵⁶.

Con esta caracterización se va configurando lo que más tarde se convertiría en uno de los significados más precisos de la posmodernidad, dado que, independientemente de la valoración que de ella se haga, efectivamente integra un pluralismo ideológico y cultural que tiende a incorporar todo y a todos.

Simultáneamente Lyotard analiza el concepto por primera vez desde una visión filosófica, en una perspectiva en la que estudia el cambio general de las circunstancias humanas¹⁵⁷. Vincula la posmodernidad con la sociedad posindustrial; el autor destaca el cuestionamiento y desmitificación de la modernidad y todo lo que ella representaba en los distintos ámbitos y campos de

un «eclecticismo radical. Donde la posmodernidad es tratada como un movimiento. Véase *Los orígenes de...* op. cit. Ps. 34-37.

¹⁵⁴ Ibidem. P. 36.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ *Los orígenes de la posmodernidad...* op. cit. Ps. 27-32.

¹⁵⁷ Véase Lyotard, Jean-François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.

la cultura y el conocimiento. Mientras que en la modernidad se exaltaba el valor de la ciencia y el conocimiento mediante procedimientos socialmente aceptados de legitimación, en la posmodernidad la ciencia pierde su superioridad, en gran parte porque las formas de legitimación del saber pierden credibilidad.

Lyotard considera que la posmodernidad supone el *eclipse de todos los grandes relatos*. Al referir la pérdida del poder de atracción de los antiguos polos como los Estados-nación, los partidos, las profesiones, las tradiciones históricas, etc.¹⁵⁸. "Lo que se transmite con los relatos es el grupo de reglas pragmáticas que constituye el lazo social"¹⁵⁹. Los relatos según Lyotard determinan criterios de competencia; definen así lo que tiene derecho a decirse y a hacerse en la cultura, y, como son también una parte de ésta, se encuentran por eso mismo legitimados. En la sociedad y cultura postindustrial y postmoderna respectivamente "el gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación... En esa decadencia de los relatos se puede ver un efecto del auge de técnicas y tecnologías a partir de la Segunda Guerra Mundial... el redespiegue del capitalismo liberal avanzado... auge que ha eliminado la alternativa comunista y que ha revalorizado el disfrute individual de bienes y servicios"¹⁶⁰.

Cuando Lyotard publicaba *La condición posmoderna*, destacaba la creciente exteriorización del saber con respecto al «sabiente», en todo el proceso de construcción del conocimiento, igualmente veía la distorsión de la relación entre saber y «sabiente» que tendería a revestir la forma de productor y consumidor de mercancías. Consecuentemente, en la posmodernidad el saber sería producido para ser vendido, perdiendo en ello su valor en sí mismo, transformándose en mercancía. El saber posmoderno, señala Lyotard "hace más útil nuestra sensibilidad ante las deferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores"¹⁶¹. Así, la condición propia del saber en la posmodernidad supone la proliferación de la paradoja y del paralogismo¹⁶², la subordinación de la ciencia a la eficiencia y al instrumentalismo¹⁶³.

De acuerdo con Lyotard, lo que ocurre en la sociedad posmoderna con el conocimiento y yo preclararía, más específicamente, con la información, es que se ha convertido en la principal fuerza económica de producción. Desde esta perspectiva, este proceso de mercantilización repercute en el privilegio que los

¹⁵⁸ *Ibidem* p. 36

¹⁵⁹ *Ibidem* p. 48

¹⁶⁰ *Ibidem* p. 79

¹⁶¹ Lyotard, Jean-François. *La condición posmoderna*. ..., 1989. p. 11.

¹⁶² Dícese del razonamiento falaz con apariencia de verdadero. El paralogismo como característica del saber posmoderno supone destacar la forma por encima del contenido. Donde la verdad deja de ser importante frente a lo instrumental y operativo.

¹⁶³ Véase específicamente la parte de "la pragmática del saber científico" (p. 51) y "legitimación del saber" (p. 57).

Estados-nación han tenido sobre la producción y difusión de conocimientos. Desde su visión, el Estado empezará a aparecer como un factor de opacidad y de «ruido» para la Ideología de la «transparencia» comunicacional, propia de la posmodernidad, que responde y va a la par con la comercialización de los saberes¹⁶⁴.

Esta perspectiva histórica coincide con la postura de Fredric Jameson, quien ofrece, sin duda, una perspectiva de la posmodernidad con un claro sentido periodizador enmarcado en el proceso del desarrollo capitalista y correlacionándola con nuevos rasgos formales en la cultura y con la emergencia de un nuevo tipo de vida social en un nuevo orden económico. Jameson identifica a la posmodernidad con sociedad de consumo, sociedad de los medios de comunicación, sociedad del espectáculo dentro de la estructura del capitalismo multinacional. Todo esto expresa un nuevo momento del capitalismo que "puede fecharse desde el *boom* de los Estados Unidos a fines de los cuarenta y principios de los cincuenta o en Francia, a partir del establecimiento de la Quinta República en 1958, siendo los años sesenta el periodo transicional clave"¹⁶⁵.

Como se puede observar en ese proceso más o menos discontinuo y disperso, la noción de posmodernidad comienza a configurar una identidad categórica propia. Pese a su polivalencia las expresiones de la posmodernidad frecuentemente se asocian con rasgos socioculturales que destacan la diversidad y la pluralidad, pero afines y complementarios. Entre otras características, la posmodernidad es identificada como tolerancia plural; oferta superabundante, híbrido de lo moderno y lo histórico; sociedad donde la Información y el conocimiento importan más que la producción; Hassan la describió como *bufonada ecléctica*. Asociada con la cultura de consumo, cada vez más compleja y plural, la posmodernidad es multidiversa, intrínseca al libre mercado, está esencialmente constituida por la comunicación mediática e interconexión global; promueve la inmediatez y exalta los valores *light* (superficialidad); su ambiente es la instantaneidad, lo automático y lo simultáneo. Es la sociedad de la hiperinformación, paradoja y paralogismo, etc.

En este estudio la posmodernidad, como modernidad tardía correspondiente con la sociedad contemporánea, contempla todos esos significados como sus características predominantes y es abordada como un momento del devenir histórico, correspondiente a una fase mayor y más compleja del desarrollo del capitalismo y/o de la época de la modernidad.

Se considera a la posmodernidad como la manifestación fundamentalmente cultural de las condiciones sociopolíticas y económicas propias del modelo neoliberal predominante que se globaliza en las sociedades tecnologizadas, insertadas en la era de la Informática, la Internet, las comunicaciones satelitales,

¹⁶⁴ Ibidem. P. 37-39

¹⁶⁵ Jameson, Fredric. "Posmodernismo y sociedad de consumo" en Foster, Habermas, Baudrillard y otros. *La posmodernidad*, México, Ed. Kairós, 1983. p. 167.

la fibra óptica, y todo tipo de comunicaciones electrónicas. Sus manifestaciones influyen, con distintos matices, en distintas esferas, contextos, niveles y grados, en el comportamiento humano (individual y colectivo).

Considerando los adjetivos con los cuales se ha caracterizado a la posmodernidad, más que una expresión o conjunto de expresiones, corresponde al momento del desarrollo socioeconómico, cultural y político del modelo capitalista actual, cuyos orígenes coinciden con la sociedad tecnologizada, pero no es sino hasta finales del siglo XX, con la masificación de la informática, que experimenta un proceso de consolidación.

La posmodernidad como la fase y/o expresión socio-cultural más avanzada del desarrollo capitalista corresponde con lo que en el contexto económico se llama *neoliberalismo*¹⁶⁶. Lo posmoderno y específicamente el *discurso posmoderno*, aquel que promueve los valores *light*, el culto a la imagen, aquel que lleva el espectáculo a todos los aspectos de la vida y organización social, y poco a poco lo va instrumentalizando todo y a todos, etc. ha venido a darle al neoliberalismo la justificación ideológica idónea para fortalecer sus políticas y prácticas de libre mercado transnacional, legitimando con ello, ante la sociedad, la acumulación desmedida e ilimitada de los recursos y los beneficios en unos cuantos. Enrique Guinsberg lo conceptúa de la siguiente manera: "Lo que muchos neoliberales ven, sobre todo desde los países industrializados, es la posibilidad de que la reculturización, por vía del seductor discurso posmoderno, legitime la ofensiva del mercado de los años ochenta, vale decir, que haga coincidir los gustos de la gente con la promoción de las políticas pro-mercado y con la consolidación de un sistema capitalista transnacional"¹⁶⁷.

Esta búsqueda de la coincidencia, no es más que la deliberada intención de homogeneizar al mundo, mediante la exaltación de lo plural, la libertad de expresión y acción, la libre competencia sin restricciones, que, sin la menor duda, deja a los dueños del capital, de los recursos y de los medios de difusión, todas las ventajas y la gran mayoría de beneficios, para estar siempre a la cabeza de esa competencia y para configurar el tipo de sociedad que a ellos conviene.

La sociedad contemporánea es expresión, manifestación, y reflejo socio-cultural del neoliberalismo, maximiza la pluralidad, la oferta, la información; se diluyen los límites entre lo cultural y lo comercial; se impone como cultura universal: la cultura del espectáculo (como diría Jameson), rebasando cualquier

¹⁶⁶ En el modelo económico neoliberal se sostiene y promueve la libre competencia, el libre mercado, fue visto primero como doctrina económica, después como política internacional y ahora se impone como hegemonía cultural a nivel mundial. Estas tres facetas coexisten y actúan en lo que se conoce como capitalismo multinacional o posindustrial; en la forma de capital financiero y especulativo que no reconoce límites ni fronteras y que hoy ha superado la figura de los Estados-nación llevando a desarrollos insospechados su filosofía primera y esencial: *laisse fair, laissez passé*, a través de la figura de la globalización.

¹⁶⁷ Guinsberg, Enrique, *La salud mental en el neoliberalismo*, Plaza y Valdez editores, México, 2001, p. 99.

frontera, incluso, la de la política, pues ahora el éxito en la política depende habitualmente de las imágenes y la mercadotecnia y por tanto, del espectáculo.

En la posmodernidad coexisten corrientes viejas y actuales, se convocan una diversidad de enfoques y perspectivas a tal grado, que bien pueden aparecer como bufonadas eclécticas, en consecuencia, contiene una *cultura híbrida* que aparentemente incluye a todos sin distinción de categorías socioeconómicas o niveles socioculturales.

El discurso formal de la sociedad posmoderna contemporánea que predomina en los medios de difusión, sea con fines comerciales o políticos se orienta más a promover el consumo masivo y difundir las "bondades" de la desregulación comercial y el libre mercado. Lo cual es una expresión, entre otras, de que el posmodernismo es propiamente, en palabras de Andreas Huyssen, un proyecto de hegemonía cultural capitalista¹⁶⁸, cuyo éxito, insisto en mi propia tesis, tiene a la base la comunicación mediática y electrónica.

Otra de las características destacadas de la posmodernidad es que en ella se observa una tendencia a reciclar todo, sólo que ese reciclaje pasa por un proceso de adaptación a las nuevas necesidades y circunstancias. Esto nos lleva a pensar que dicho fenómeno de reciclaje se extiende incluso, al concepto de democracia. La *democracia* también es otro de los mitos que el discurso posmoderno pone de relieve, como un principio "inviolable". Usando todo el poder de algunos de los recursos de la comunicación mediática y ciertamente recursos millonarios, hoy la democracia se implementa y depende de la mercadotecnia, formando parte de la cultura del espectáculo. La *democracia posmoderna* busca el voto automatizado, irreflexivo y acrítico de las mayorías, "vende" candidatos, personajes, "proyectos políticos", con las mismas técnicas de venta y publicitarias con que vende jabones, pastas dentales y licores. Lo importante es que el comprador adquiera el producto, aunque esté defectuoso. Hacerle creer a la gente que la democracia existe y demostrarlo con números y más números —es decir, con cantidades de votos obtenidos como producto de campañas políticas diseñadas para ocultar la realidad— no es precisamente el sentido de una auténtica democracia.

Con su teoría de lo posmoderno, Jameson define una época y afirma: «Lo más seguro es entender el concepto de lo posmoderno como un intento de pensar el presente históricamente en una edad que ha olvidado, ante todo, cómo se piensa históricamente. La posmodernidad es una edad en la que la historia se ha olvidado». Reconociendo y aún respetando la polyvalencia del término posmoderno, o el sentido positivo y/o negativo con el que esté matizado, para Frederic Jameson supone "correlacionar la emergencia de nuevos rasgos

¹⁶⁸ Véase a Huyssen, Andreas, "Guía del posmodernismo", en Casullo, N., *El debate modernidad posmodernidad*, Ediciones El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 5ª ed. 1995.

formales en la cultura con la emergencia de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico"¹⁶⁹. Haciendo una lectura de Jameson, Anderson afirma:

La posmodernidad deja de ser una mera ruptura estética o un cambio epistemológico para convertirse en señal cultural de un nuevo estadio de la historia del modo de producción dominante (...) Jameson señalaba la explosión tecnológica de la electrónica moderna y su papel de fuerza impulsora de la ganancia y la innovación; el predominio de las corporaciones transnacionales (...) el auge de unos conglomerados de mass media que ostentaban un poder sin precedentes por encima de caminos y fronteras. (...) En un universo del que se ha erradicado... todo rastro de naturaleza, la cultura se ha expandido necesariamente hasta hacerse virtualmente coextensiva a la economía misma, no sólo como base sintomática de algunas de las mayores industrias del mundo (...) todo objeto material y todo servicio inmaterial se convierte a la vez en signo complaciente y mercancía vendible. En este sentido, la cultura en cuanto tejido ineludible de la vida bajo el capitalismo tardío, es ahora nuestra segunda naturaleza (...)"¹⁷⁰.

La cultura emergente de la sociedad posmoderna deja atrás el carácter elitista de la modernidad para incorporar al vulgo, la posmodernidad está inmanentemente ligada a la tecnología de los medios y con ello a la disolución de los límites y diferencias de clases, producto, entre otras cosas, del crecimiento de sectores especulativos y de servicios. La creciente influencia de la comunicación mediática produce un doble proceso: de un lado la creciente homogeneización universal del sentido del progreso, del éxito y de los patrones de consumo, de otro, la cultura posmoderna, alejada cada vez más de esa dirección única de la modernidad se convirtió en la máxima expresión de la heterogeneidad.

Touraine coincide con Jameson en la tesis de la posmodernidad como el fin de la historia argumentando que "salimos de la modernidad cuando dejamos de definir una conducta o una forma de organización social por el lugar que ocupe en el eje tradición-modernidad... [cuando] dejamos de explicar los hechos sociales por el lugar que ocupan en una historia que tiene un sentido, una dirección. El pensamiento social espontáneo, las ideologías y el aire de ese tiempo arrojan por la borda toda referencia a la historia. Es esto sobre todo [insiste el autor] lo que significa el tema del posmodernismo. Que es principalmente un poshistoricismo"¹⁷¹.

La cultura posmoderna bajo el dominio de la racionalidad instrumental, revalora y promueve el pluralismo en todas sus dimensiones y contextos, defiende la diversidad como un fenómeno central de nuestra sociedad. Antepone a la *razón*

¹⁶⁹ Jameson, Fredric. "Posmodernismo y sociedad de consumo" ..., p. 167.

¹⁷⁰ Ibidem. Ps. 77,78.

¹⁷¹ *Crítica de la modernidad...* ob. cit. p. 178.

única de la modernidad, la existencia de lo que parecieran *racionalidades diversas* que coexisten bajo el influjo de los criterios y los intereses del mercado.

Los sujetos o las mayorías silenciosas, como las nombra Touraine, enfrentan cada vez más solos e indefensos los embates de élites que modifican a su antojo los referentes económicos y laborales que antes les daban certidumbre. Esa mayorías experimentan transformaciones diversas de las que ya se ha hablado, pero no sobra hacer hincapié en que, de entre las transformaciones más permanentes, se encuentra la modificación de su modo de interactuar con el mundo y de vincularse entre sí, consecuentemente, se han visto obligados a hacer una reinterpretación del mundo, que ya no los acoge dándoles seguridad, bajo algunas circunstancias específicas de escolarización, esfuerzo, trabajo colectivo, y/ pertenencia a alguna agrupación, sino que los somete a una feroz competencia altamente individualista. De hecho, Touraine sostiene que en el *liberalismo extremo* de las sociedades industriales que se han hecho posmodernas, "la sociedad se parece cada vez más a un mercado donde los objetivos ideológicos y hasta políticos parecen haber desaparecido, sólo perduran la lucha por el dinero y la búsqueda de la identidad"¹⁷². En este contexto los sujetos paulatinamente, se van convirtiendo en mercancías que se ofrecen al mercado laboral, vendiendo sus servicios, sus conocimientos y sus habilidades, respaldados con las credenciales y certificaciones que aún otorga la institución escolar. Mercancía humana sometida a las leyes de la producción y del mercado como cualquier otra mercancía, cuyos rasgos particulares les aumenta el valor o los deprecia, según el caso.

La sociedad actual, somete a las personas a la constante pérdida de referentes de seguridad y con ello a la permanente y angustiante búsqueda de fuentes productoras de dinero, valorado como único elemento de relativa certidumbre. La feroz competencia que impone la actual sociedad es comparada por Touraine como una maratón: "Si la vida social se ha convertido en una maratón, podemos ver que algunos pugnan por ganar la competencia, muchos se esfuerzan por continuar en la carrera, otros muestran su miedo de quedar rezagados y fuera de la competencia y, finalmente, están quienes muerden el polvo y abandonan el campo agotados. [Según este autor], hemos pasado de los conflictos sociales a las esperanzas o a las desesperaciones relacionadas con cambios cada vez más rápidos, de los problemas de una estructura social a los problemas de un modo de cambio"¹⁷³.

La cultura posmoderna, lejos de generar expresiones de protesta social y colectiva, produce manifestaciones aisladas sin visos de movimientos con fuerza social, convirtiéndose en cómplice y promotora de la lógica del mercado, de la cual se desprende la cultura del espectáculo; negando y descalificando todo aquello que la cuestione o que se encuentre al margen de la lógica comercial. Pero esta diversidad tiene a la base el parámetro del mercado. Esta pluralidad que pudiera interpretarse como positiva, en el sentido de la evolución y progreso social

¹⁷² Ibidem. p. 181.

¹⁷³ Ibidem. p. 183.

por aquello de la tolerancia y la buena convivencia, no responde, en absoluto, a un mayor desarrollo cultural o a un progreso moral, es tan sólo el "ropaje" mayor que requiere la expansión del mercado con su capacidad infinita de inventar y producir bienes de consumo cada vez más diversos y sofisticados, es la necesidad de masificar el consumo la que requiere de la apertura y el discurso de la diversidad y/o pluralidad.

Anderson destaca un interesante fenómeno de recomposición social, inherente a la cultura posmoderna, señala que desde una perspectiva global, aún no cristaliza ninguna estructura de clases estable que pudiera compararse con la sociedad moderna, donde habían claras diferencias entre los desposeídos y los privilegiados, es decir, una burguesía, dotada de un sentido propio de identidad colectiva, con una moral y una conciencia de clase. "En lugar de aquel sólido anfiteatro hay una pecera de formas fluctuantes y evanescentes: los arbitristas y ejecutivos, auditores y conserjes, administradores y especuladores del capital contemporáneo, funciones de un universo monetario que no conoce fijeza social ni identidades estables... las sociedades más ricas del mundo de la posguerra... permanecen tan objetivamente estratificadas como siempre, pero los indicadores de posiciones culturales y psicológicas han venido sufriendo una erosión cada vez mayor entre quienes disfrutaban de riqueza o poder"¹⁷⁴.

Pudiera pensarse que la cultura posmoderna se abre a la participación de todos, los incluye a todos, pero es importante develar e insistir en que esta inclusión no significa, como constantemente lo afirman los agentes que actualmente se benefician del caos de la posmodernidad, la *democratización*, por el contrario, la "inclusión" significa mayor cosificación o instrumentalización de todos; significa que la tradicional y rígida estratificación social, se ha flexibilizado, pero sólo para expandir a dimensiones planetarias, las posibilidades de ganancia del gran capital. En términos de Jameson, las posiciones se han vuelto intercambiables y la movilidad social se ha vuelto aleatoria; ninguna posición está fijada irrevocablemente.

En este sentido, Touraine ubica al siglo XIX como el siglo de las clases sociales, al siglo XX como el siglo de las naciones, y siguiendo la misma lógica de pensamiento, considero que el siglo XXI será el *siglo de las masas*. Los agentes o actores sociales que protagonizaron la modernidad (las instituciones, los intelectuales, la sociedad civil, las naciones, etc.) comenzaron a diluirse en la posmodernidad. Ésta, como bien señala Touraine, disocia lo que antes estaba asociado y destaca que "la sociedad ya no tiene unidad... ningún personaje, ninguna categoría social, ningún discurso posee el monopolio del sentido... [estamos ante] la desaparición de sujeto histórico"¹⁷⁵. Consecuentemente lo social, lo colectivo, es decir, el interés general, el interés público desaparece ante el poder exacerbado de algunos intereses particulares que se las arreglan para hacer creer a los demás que ellos representan el interés

¹⁷⁴ *Los orígenes...* op. cit. p. 118.

¹⁷⁵ *Crítica de la modernidad...* ob. cit. p. 185.

público. Estamos ante un proceso de deterioro y desmantelamiento de lo poco que había conseguido la modernidad a través de esos actores, especialmente a lo largo del siglo XX. Anderson destaca particularmente "la disolución de la sociedad civil como espacio de privacidad y autonomía, su lugar viene a ser ocupado por una tierra de nadie de contornos irregulares, en la que proliferan el merodeo anónimo y la violencia desregulada"¹⁷⁶. Aunado a la disolución de la sociedad civil, también está en marcha un proceso de disolución de las naciones con el resquebrajamiento de sus fronteras comerciales, legales y culturales que da paso a una nueva forma de organización llamada globalización.

La sociedad actual dinamizada por un modelo económico llamado neoliberal cuya tendencia expansiva la hace global y cuya uniformidad cultural bajo el signo del consumo y el pluralismo la ubican en la posmodernidad, en palabras de Guinsberg, ha derivado en "un modelo hoy aparentemente sin oponentes y que promete un progreso y modernidad sin límites, en el que existe un desarrollo tecnológico impresionante que se incrementa día a día, pero también las carencias ... (que también se incrementan) y, en una sorprendente pero no extraña paradoja, con una realidad que muestra sin dudas los más altos grados hasta ahora conocidos de drogadicción, suicidios, neurosis, adhesión a posturas fundamentalistas, etc. Si ello se diera exclusiva o preponderantemente en naciones y/o sectores sociales marginados, la explicación sería no tan compleja, pero ¿cómo hacerlo cuando todo lo indicado se presenta también, y a veces en sus mayores niveles, en naciones y sectores sociales que gozan de las ventajas materiales que ofrece la modernidad y el neoliberalismo?"¹⁷⁷.

Lo definitorio de la sociedad posmoderna, dependiente de la comunicación electrónica y tecnológicamente mediatizada es que la comunicación mediática se ha convertido en contexto y ambiente "natural"; en requerimiento necesario prácticamente para todas las formas de interacción en la vida cotidiana de las personas que participan de esta tecnologización, en su herramienta básica de trabajo, en su fuente predominante de información y de conocimiento, en vehículo indispensable para las interacciones que determina la calidad de sus encuentros o desencuentros comunicativos en cualquier contexto, pero también en elemento constitutivo de la estructuración psicológica del sujeto actual, es decir, en la conformación de las nuevas personalidades (los niños, se dice cada vez con más frecuencia, ya nacen y crecen con "el chip integrado")¹⁷⁸.

La cultura posmoderna entonces, es una cultura *plebeyizada*¹⁷⁹, lo cual no quiere decir que la *plebe*, la gente común y corriente, la gente no *ilustrada*, esté

¹⁷⁶ Los orígenes de la posmodernidad... op. Cit. p. 152.

¹⁷⁷ Guinsberg, Enrique. *El malestar en la cultura en América Latina*. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Estudios Latinoamericanos presentó para la Facultad de Ciencia Políticas y Sociales de la UNAM, marzo de 2002. p. 192.

¹⁷⁸ Si se desea profundizar sobre el tema de la posmodernidad véase el brillante recorrido y recopilación de teóricos de la posmodernidad que hace Enrique Guinsberg en la obra antes citada. ps. 72-82.

¹⁷⁹ Término que Jameson toma de Brecht.

ahora mejor informada o más culta, sino, por el contrario, más instrumentalizada y más engañada que nunca. La sociedad contemporánea caracterizada como sociedad posmoderna por todo lo antes dicho, ha construido, mediante los recursos de las tecnologías de la comunicación un ambiente social envolvente, abarcante; un ambiente del que no es fácil sustraerse y que generalmente termina por seducir a las personas, quienes con frecuencia quedan atrapadas, sin darse cuenta de ello, en la dinámica cotidiana que a la larga los convierte en el tipo de sujeto ideal para esta sociedad. Con esta afirmación vuelve a aparecer el poder transformador de la sociedad sobre los sujetos que a ella pertenecen, sólo que no proplamente en el sentido educativo, sino en un sentido inverso al educativo, es decir, en la sociedad actual se percibe un complejo y multifacético proceso involutivo que lejos de liberar al ser humano, pareciera orientarlo a la automatización para instrumentalizarlo más fácilmente.

Independientemente de que se la nombre sociedad posmoderna o sociedad contemporánea, es importante destacar que la actual sociedad tiene a la base a la comunicación mediática, donde se sobrevalúa todo lo que tiene que ver con información, en este sentido, la comunicación mediática se ha convertido en una *hipermercancía*, cuya tendencia apunta a que toda comunicación y por tanto, toda interacción mediaticizada por la tecnología, tenga un costo.

La *sociedad de la comunicación* nombra entonces, una estructura social, cuyos recursos tecnológicos expandidos en todas las esferas de la vida cotidiana, producen profundas transformaciones tanto estructurales, como en la marcha cotidiana de las personas en las sociedades más desarrolladas. Se constituye propiamente durante la segunda mitad del siglo XX, teniendo su máxima expresión con la información masiva, durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. En estos treinta años se consolidaron y afinaron los avances tecnológicos que lograron enlazar e intercomunicar, a gran parte de las sociedades humanas.

Así mismo, se crearon las condiciones que, en la década de los noventa pondrían al sistema capitalista en condiciones de ejercer una hegemonía cultural a nivel mundial, de alcances planetarios, gracias, fundamentalmente, a la masificación de los desarrollos informáticos y su impacto en las formas de interacción humana en la vida cotidiana. Y es precisamente esa hegemonía cultural lo que en este estudio entendemos como posmodernidad.

La comunicación por satélite, la fibra óptica, la telefonía celular, los radiocalizadores, las computadoras personales, la conexión con el mundo a través de la Internet y los consolidados poderes de la radio y la televisión, son la base y/o la infraestructura que define el momento de la posmodernidad. Los cuales, hoy por hoy, se han convertido en los "educadores" más efectivos y eficientes de la historia humana, pues han logrado captar sin complejas pedagogías, ni estrategias didácticas y sin mayores recursos, ni espacios específicos, la atención, la concentración, el interés y la actuación de la masa. Dado que su presencia es constante y permanente en la vida cotidiana y han

logrado integrarse al mundo privado de las familias y las personas, más aún han conseguido impactar en la subjetividad de crecientes sectores de la población mundial y mantienen actualizados y afines a los intereses del gran capital financiero actual, sofisticados y ya instituidos procesos de enseñanza-aprendizaje permanentes.

No hay duda de que la institución escolar, de la sociedad contemporánea, en cualquiera de los ángulos antes nombrados, envidiaría, incluso, cualquier alcance parcial en cualquiera de los aspectos antes mencionados. No obstante, la comparación no sería adecuada, pues las condiciones y recursos de estas instancias (escuela y medios masivos de difusión) son diametralmente diferentes. Pero lo que sí se puede destacar a nivel de comparación es el tipo de racionalidad que las motiva: a la primera (la escuela) la motivaría (al menos formalmente y por inercia histórica) la racionalidad sustancial¹⁸⁰; a los segundos, (los medios) los motiva y sustenta la racionalidad instrumental orientada a instituir, como efectivamente ha ocurrido, el proceso de instrumentalización de la gente, existente en todas las modernas sociedades. Aún cuando, éste sea más notorio en las sociedades situadas en la "cola" del progreso tecnológico, aquellas que fueron identificadas por los algunos economistas como "subdesarrolladas" o del "tercer mundo".

Pero el éxito de los procesos mediante los cuales, la élite dominante ha instaurado la racionalidad instrumental en la sociedad contemporánea. No se ha debido sólo y únicamente al azar o coincidencia del desarrollo de la comunicación mediática, también ha tenido que desplegarse la creatividad y la intencionalidad expresadas en diversas estrategias o complejos procesos instaurados desde hace varias décadas, produciendo un fenómeno masivo del que se hablará en el siguiente apartado.

La racionalidad instrumental, crecientemente compartida, por la sociedad en su conjunto, pero sobre todo por los sujetos interconectados permanentemente a los medios de difusión, ha sido transmitida multilateralmente y recibida omnilateralmente por una gran parte de los miembros de esa sociedad, los cuales, han recibido de manera constante, imágenes, contenidos, información, etc., mediante los que han aprendido el valor predominante del dinero y han organizado sus vidas desde ese parámetro. Así en la sociedad contemporánea se ha experimentado un trastocamiento de las prioridades y aspiraciones. La noción de éxito en la vida gira en torno al dinero y al consumo. Esto refleja más claramente el éxito del proyecto educativo del capitalismo en la sociedad contemporánea. No obstante, como lo he venido destacando, dicho proyecto, valorado por el notable deterioro social, humano y ecológico que vivimos y del cual, observamos todos los días innumerables evidencias empíricas directas e indirectas, se ha convertido más bien en un "proceso involutivo", que puede ser mejor comprendido si el análisis avanza a la dilucidación de un fenómeno que se

¹⁸⁰ Esta afirmación será cuestionada en el siguiente apartado, donde vuelve a aparecer el predominio de la racionalidad instrumental.

abordará a continuación, habitualmente disfrazado y por consiguiente, poco considerado entre los analistas y académicos y al que he denominado *ignorancia construida*.

4.3.- La Ignorancia construida: Estrategia en la sociedad contemporánea.

La *ignorancia construida* es el estado de conocimiento y conciencia donde predomina el sentido común o los imaginarios sociales¹⁸¹, y se ubica en el ámbito significativo del conocimiento cotidiano; supone significados, saberes y creencias, alejados de interpretaciones que den cuenta de la complejidad de la realidad social. La ignorancia construida, como categoría interpretativa, ofrece la posibilidad de resolver una gran paradoja consistente en que en un nivel de la realidad evidente para todos —el formal, discursivo, aquel que se puede observar, incluso en la práctica cotidiana— distintos actores sociales, desde los políticos hasta los maestros de las comunidades rurales más alejadas, desarrollan esfuerzos para enfrentar la pobreza y el rezago cultural y educativo de los deferentes pueblos de esas sociedades ubicadas en la periferia. Pero en otro nivel, en uno que no es tan evidente —es decir, en un metanivel— existe una intencionalidad superior que sabotea cualquiera de estos esfuerzos.

El concepto de *ignorancia construida* surgió de un intento de atar “cabos sueltos” en la búsqueda de sentido, comprensión y solución cognitiva de esas paradojas sociales, que se han instalado ya en la aceptación del sentido común, formando parte del “paisaje” para la conciencia de muchos de esos actores

¹⁸¹ El concepto de imaginarios sociales ha sido trabajado por dos autores franceses contemporáneos: Castoriadis (véase Castoriadis, Cornelius. *La Institución imaginaria de la sociedad* (tomo 1), Ed. Tusquets, Barcelona, 1983) y Moscovici, (véase Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huelmul, © 1961, 1979. 368 ps). No obstante, la definición que da Luis Eduardo Primo Rivas quien, con base en los parámetros de la última etapa de la filosofía clásica alemana expresada en el pensamiento de Carlos Marx, es especialmente útil para este estudio. Este autor se aproxima a los imaginarios sociales partiendo del marco de las representaciones. Éstas, afirma, son propiamente la “segunda captación intelectual del objeto percibido, posterior a la intuición y previa a la conceptualización. La representación (es) un momento de desarrollo del conocimiento, y una primera particularización de la intuición, la cual inicia el proceso del conocer; al tiempo de ser el prolegómeno del concepto, que se construye según la calidad de la representación”. La calidad de las representaciones depende del carácter de la estructura cognitiva general con la que se conoce, éstas pueden ser “adecuadas para elaborar conceptos —con lo que son representaciones propias—, o impropias, lo cual las lleva a ser imaginarios. La representación impropia es una forma de desarrollo del conocimiento que se queda en la imaginación —en lo puramente intelectual y/o fantasioso—, y sirve básicamente para generar y asociarse con otros imaginarios, y es repelente a su asociación con conceptos. Un imaginario o representación impropia es un momento cognitivo poderoso, que genera experiencia y acción, y a pesar de su repelencia a los conceptos, pertenece a una estructura cognitiva con vida propia, que podemos denominar como *conocimiento cotidiano*”. Citado de la ponencia: “Alternativa a los imaginarios de la evaluación educativa”, en la Memoria electrónica del Primer Coloquio Nacional *Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos*, organizado por el CISU-UNAM-UPN, octubre de 2002.

sociales de la modernidad y la posmodernidad coexistentes, que son ahora víctimas del proceso de disolución antes mencionado.

Para ilustrar lo dicho sólo mencionaré como punto de partida algo que ya es lugar común: en la modernidad el desarrollo social ha sido desigual y combinado. La libre competencia ha hecho posible que el interés particular de unos cuantos dé como resultado en el plano internacional la coexistencia de sociedades ricas y sociedades pobres y en el plano nacional, es decir, al interior de los estados-nación que las desigualdades sean aún más notables (pudiera afirmarse, escandalosas). Se dice que en este momento de la historia humana coexisten las minorías más ricas de la historia, controladoras y dominadoras de las mayorías más pobres.

En este contexto de distribución abusiva de los recursos y la riqueza, surgen múltiples voces que se pronuncian por aminorar el impacto social de tal situación. Esfuerzos de diversas magnitudes expresados en la creación de instituciones nacionales e internacionales que promueven programas, estudios, proyectos, propuestas, innovaciones políticas y hasta artículos constitucionales, destinados a resolver los problemas de rezago cultural, educativo y el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos de la periferia del desarrollo. No obstante, ninguno de ellos, ni aislados, ni en su conjunto se acercan remotamente a modificar la situación; seguimos enfrentando realidades sociales, culturales y educativas que nunca logran superar sus rezagos e insuficiencias y lejos de generar condiciones de desarrollo cultural, de conciencia cívica y social, estas sociedades tecnologizadas, en general —e aquí la paradoja—, en medio de un ambiente de "progreso globalizado" y posmoderno, más mediatizado, más tecnificado que nunca antes, parecieran cada vez, más alejadas de tales objetivos.

En contextos sociales tan paradójicos como este, la noción de *ignorancia construida* ofrece una interpretación útil que le da sentido al sin sentido de tantas décadas, porque sitúa los rezagos y deficiencias culturales y educativos de la sociedad moderna y posmoderna, como una *estrategia* implementada desde los niveles más altos de la organización social. Más allá de políticas educativas o de políticas de gobierno, *la ignorancia*, como fenómeno y problema social e histórico, es el producto de una *Política de Estado* que tiene a la base la conservación del poder y que en su expresión más simple consiste en poner a la gente en la dimensión de los *imaginarios sociales*, manteniéndola no muy lejos del pragmatismo y utilitarismo del conocimiento cotidiano, de tal forma que sus acciones, su vida cotidiana familiar, laboral, escolar, pero especialmente su visión del mundo esté matizadas por ellos.

Por lo que toca a la escuela como institución, creada por la modernidad para extender y preservar la *Ilustración* en la lucha contra el oscurantismo del medioevo, en la sociedad de la comunicación, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, como efecto de la creciente racionalidad instrumental, esta institución importante y fundamental, perdió la "brújula", es decir, se olvidó de los fines para los que fue creada y se confundió en el "torbellino" de la nueva estructuración

social. Su proceso de decadencia se manifiesta de varias formas: es una gris figura en la dinámica de los cambios sociales, sus preocupaciones y recursos giran predominantemente en torno a la expedición de títulos y credenciales, más que en la investigación y construcción de conocimientos destinados a la transformación social, su capacidad de actuación e influencia en la formación intelectual de las nuevas generaciones se ha visto rebasada al grado que está fuera de toda competencia y comparación, frente al poder e influencia de los medios masivos de difusión e informáticos.

En ese contexto la escuela ha ido reduciendo paulatinamente su función formativa apoyándose en la construcción de imaginarios habitualmente alejados de la realidad, por ejemplo, aquellos que sostienen ideas como: "la escuela educa" o "en la escuela se construye conocimiento científico"; tal vez el imaginario más difundido es el que sostiene que "ir a la escuela supone acabar con la ignorancia". Actualmente esos imaginarios han sido sustituidos por otros que sostienen la creencia, cada vez más extendida de que la escuela tiene el poder de *certificar* y dar las credenciales que los sujetos necesitan para tener éxito laboral y económico.

Quienes estudiamos la problemática escolar en cualquiera de sus múltiples ángulos sabemos que mucho de lo que pasa ahí dentro está muy alejado de esos imaginarios. Sabemos de los bajos niveles de calidad educativa que prevalecen en México. El ausentismo, la reprobación, la apatía, de hecho, el desinterés de los alumnos por una formación sólida, como el de los maestros por ofrecerla, forman parte inherente de la vida cotidiana escolar. Sabemos también que la formación escolar que recibimos está reducida a conocimientos básicos, introductorios y mínimos, sobre aspectos técnicos y/u operativos. Sabemos que desde hace varias décadas predomina en la escuela el sentido instrumental y reproductivo del conocimiento en detrimento de lo sustancial y constructivo del mismo. Actualmente esto se expresa en la tendencia del currículum formal de disminuir y en algunos casos de suprimir, las materias y profesiones vinculadas con contenidos humanísticos (filosofía, historia, sociología, etc.). De hecho, desde las elecciones que hacen los mismos jóvenes cuando tienen que optar por materias o carreras, se observa un claro rechazo a materias a las que no les ven la utilidad en términos prácticos y materiales. Es decir, si no les sirve para producir dinero, entonces no tienen sentido.

Durante la educación básica, después de aprender la lecto-escritura, por ilustrar lo dicho, observamos que se nos enseña por historia un cúmulo de nombres, fechas y eventos descontextuados y separados unos de otros, de tal modo que nos enfrentamos al desafío de memorizar sin comprender y sin conocer los procesos históricos a los cuales pertenecen dichos datos. En cuanto a la enseñanza del español, vemos que se reduce a conocer la gramática y la sintaxis del lenguaje, desestimando la semántica y la pragmática. En general, prevalece el sometimiento de lo académico a lo administrativo.

Los contenidos y las prácticas escolares, habitualmente se centran en aspectos instrumentales y operativos distantes de la realidad, dejando de lado lo sustancial, que le brinde al educando la posibilidad de desarrollar la capacidad de comprensión y crítica social; lo mantienen alejado de la posibilidad de vincular los contenidos escolares con su entorno presente, esto es, con su vida cotidiana en una perspectiva histórica.

Las expresiones y manifestaciones sociales del estado de superficialidad en que se encuentra la institución escolar en su conjunto, es decir, las actitudes, modos de pensar y disposiciones de la gente que ha pasado por la escuela, cursando cualquiera de sus niveles o grados escolares (en escuela pública o privada) y que ahora simplemente forman parte de la "masa", o sectores sociales mayoritarios, son una clara ilustración de la contribución que hace la escuela en la construcción de la *ignorancia construida*. La escasa o nula preparación del promedio de la gente, la convierte en una masa susceptible de ser manipulada, distraída, e incluso engañada. En su gran mayoría, las sociedades en referencia orientan y guían sus acciones por sus creencias, representaciones e imaginarios. Esto permite comprender en parte, la facilidad con la cual se le puede (a esas sociedades) desinformar y conducir mediante un bien pensado proyecto mercadológico, hacia donde lo deciden quienes financian dicho plan.

En una interesante investigación que ofrece características sociológicas y psicológicas sobre ciertos aspectos de la educación en Francia, Dubet y Martuccelli dirigieron una extensa investigación empírica para indagar sobre lo que fabrica la escuela en el sentido de identificar al actor social y al sujeto que se forma en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas. Al final del sustancioso libro donde dan cuenta con múltiples testimonios, de la experiencia escolar y la subjetividad que se construye en la escuela, afirman: "Todos aquellos que conocen la escuela en Francia saben hasta qué punto parece imposible reformarla, saben hasta qué punto intereses muy opuestos se conjugan para mantener las cosas tal como están, saben también la dificultad de cambiar un sistema tan complejo, y no ignoran nada el peligro político corrido por aquellos que se arriesgan"¹⁸².

Sin proponérselo estos autores nos ofrecen un argumento que valida la tesis de la *ignorancia construida*, pues dejan entrever que existen intereses "ocultos" que deliberadamente obstaculizan la transformación de la escuela y para los cuales, las cosas tal y como están son políticamente convenientes y manejables.

En la cotidianidad, es decir, más allá del currículum formal expresado en los planes y programas o cualquier discurso institucional, la escuela aleja

¹⁸² Véase a Dubet François y Martuccelli Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Editorial Losada, © Francia 1996, 1998. 489 ps., p. 459.

deliberadamente al estudiante de su capacidad de aprehender y comprender el mundo en su totalidad, de entender las relaciones entre su vida cotidiana familiar y los eventos políticos y sociales de mayor magnitud. El resultado es un sujeto con conocimientos técnicos básicos, incapaz de relacionar el presente con el pasado, incapaz de visualizar las estructuras nacionales e internacionales que determinan su vida cotidiana.

A través de las prácticas comunicativas cotidianas de los sujetos incorporados a la escuela, vemos la concreción misma de la *cultura light de la posmodernidad*. De un lado el currículum formal que la institución promueve tiende a poner de relieve conocimientos técnicos, operativos y prácticos que habiliten al estudiante a *hacer* y paulatinamente, subordina y suprime aquellos campos y disciplinas que lo enseñen a *pensar*. La tendencia es subordinar la construcción del conocimiento vía la investigación, a la reproducción mecánica de saberes acabados; de destacar las materias, conocimientos y profesiones tecnológicas y operativas, por encima de las materias o campos del conocimiento donde predomine la reflexión de lo social, lo histórico, lo filosófico, etc. De otro lado, el mismo sujeto actual, no sólo influido, sino formado por una sociedad mediática, responde a esa tendencia dirigiendo sus intereses y esfuerzos pragmáticos e instrumentales individuales a desarrollar las habilidades que le faciliten su inserción económica a esa sociedad, despreciando, sistemática y continuamente los conocimientos "inútiles" que le permitan comprenderla. Consecuentemente la situación social antes descrita se refuerza y consolida, pues se van reduciendo los espacios de reflexión y crítica.

Entre los muchos beneficios que ofrece la *ignorancia construida* a los grupos en el poder, está un fenómeno irónico y/o paradójico por ser más notorio en las sociedades más pobres (que experimentan drásticos deterioros en la calidad de vida, de cada vez mayores sectores sociales de la población), en buena parte debido a los desorbitados sueldos formales que se auto designan políticos de primer nivel y empresarios del mismo rango, sin contar otros múltiples beneficios, frente a los crecientes índices de desempleo y los miserables salarios del resto de la población económica y laboralmente activa, incluido el profesionista, el técnico o el intelectual. Considerando que esos mismos personajes han construido las condiciones jurídicas que los mantiene dentro de la ley, gozando de beneficios a todas luces inmorales e injustos. Aunado a los altos índices de corrupción política que caracteriza a las actuales administraciones públicas.

La escuela contribuye desde su trinchera, igual que los medios masivos de difusión, en la construcción subrepticia, constante y permanente de la ignorancia para beneficio de los gobiernos en turno y de los sectores sociales minoritarios más privilegiados. Si ha sido consciente o inconsciente es irrelevante; si forma parte de un plan estratégico de dominación o sencillamente es el producto de múltiples factores que se han ido acomodando al margen de la racionalidad humana, también lo es. Lo que habría que observar es el rumbo que hemos tomado como sociedad envuelta en un discurso que promueve y defiende la

"democracia", más por motivos e intereses de expansión comercial y financiera que por el respeto a los derechos políticos y/o humanos (tan manoseados y prostituidos políticamente hoy en día).

Ciertamente el discurso político actual, influido por la cultura del espectáculo, en el contexto macrosocial mediático, ha hecho suyas, tanto las técnicas, como los recursos de la mercadotecnia; hábilmente oculta la verdad, lo sustancial y lo trascendente. Apoyado por el poder y enorme influencia de los medios de difusión masiva y sus múltiples agentes, expertos en retórica y manipulación, disfrazan, ocultan y hasta distorsionan la información, estableciendo con ello un vínculo comunicativo básicamente sentimental con millones de audio y telespectadores, quienes habitualmente creen sin cuestionar, y aceptan "al mejor postor", eligiendo a quien ofrece más y mejor imagen, más y mejor actuación, como si fuera una vulgar transacción comercial. En otras palabras, construyen y explotan los imaginarios sociales, lucrando con ellos.

La *ignorancia construida* supone un alejamiento, paulatino y deliberado de la educación, la formación intelectual y el desarrollo cultural, en general y particularmente en la escuela, de la formación de pensamientos reflexivos y críticos alejando al estudiante de los conocimientos sociológicos, históricos y filosóficos, mediante múltiples estrategias, en diversos contextos y haciendo uso de todos los medios posibles. El Imperio de la racionalidad instrumental ha conseguido en buena parte de las sociedades y pueblos del "tercer mundo" establecer procesos que desembocan en el estado de ignorancia referido, haciéndolos susceptibles de ser manipulados y hasta engañados una y otra vez sin que reconozcan las estrategias, los medios, ni a los autores de tal engaño.

Esta estrategia apoyada y fortalecida por la comunicación mediática ha ido suprimiendo paulatinamente, a lo largo de varias décadas al sujeto reflexivo y conciente que aspiraba formar la modernidad en tiempos de la Ilustración, con un claro sentido social e histórico de su realidad, para dar lugar a un sujeto pragmático e "inmediatista", víctima de la ignorancia construida, un sujeto con un predominante *pensamiento mediático*, interesado únicamente en lo que le sea útil para su realidad cotidiana mediática y cuya fuente principal de información y conocimiento son los medios de difusión masiva.

El fenómeno de la *ignorancia construida* afecta tanto a sectores de la población sin escolaridad, como a los escolarizados. De hecho, si observamos globalmente los promedios de escolaridad, en los años recientes, podemos constatar que estadísticamente, estos promedios se han incrementado. No obstante, la tesis de la *ignorancia construida* sostiene que la escolaridad no necesariamente está vinculada con el desarrollo cultural: un sujeto escolarizado puede continuar siendo un sujeto ignorante. Para aclarar esto habrá que distinguir entre lo que entiendo por escolaridad y desarrollo cultural.

La escolaridad es un término técnico, objetivo. Hace referencia a una realidad cuantificable, significa propiamente el tiempo que el sujeto pasa en la

escuela, es decir, cantidad de años de la vida de un sujeto que forma parte del sistema escolar. Con frecuencia se habla de escolaridad promedio de un pueblo. En los pueblos del tercer mundo se registró, durante muchas décadas a lo largo del siglo XX, niveles de escolaridad menores al nivel primaria, ahora se habla de incrementos de este promedio de escolaridad, que por supuesto varían de una sociedad a otra.

El desarrollo cultural, por el contrario es un término menos tangible, más polisémico, probablemente, con una fuerte carga de subjetividad, pues su conceptualización dependerá de quien lo defina, y del contexto donde se lo defina, de modo que en este estudio el desarrollo cultural lo identifiqué como desarrollo de la conciencia, de la sensibilidad y de la materialidad que las rodea; abarca un conjunto de aspectos, tanto de la vida social, como individual; se manifiesta en una mayor capacidad de respuesta e interacción con el mundo exterior. El mayor o menor desarrollo cultural, tanto de una persona, como de una sociedad va a estar a la base de su capacidad de discernimiento, de su actuación concreta en la cotidianidad, en sus elecciones, en su grado de autonomía o dependencia del exterior, es decir, de si es autónomo o se lo dirige y orienta desde afuera. El desarrollo cultural incluye no sólo la escolaridad, sino también el conocimiento y la sensibilidad sobre lo que pasa consigo mismo y con el entorno, supone tener una conciencia de la historia vinculada a la preocupación y la perspectiva de futuro. Un pueblo con desarrollo cultural es un pueblo que ha aprendido las lecciones de la historia y consecuentemente cuenta con más elementos para la construcción del futuro que desea. No es aquel que no se equivoca, sino el que sabe cuándo se equivoca.

Las sociedades "en vías de desarrollo", del "tercer mundo" o de "la periferia" no sólo son sociedades con poca escolaridad, sino que, independientemente de lo que pase en este rubro suelen tener escaso desarrollo cultural. Lo cual permite comprender su escasa autonomía tanto económica, como política, y consecuentemente, se puede afirmar que no cuentan con una conciencia histórica y social. En consecuencia, durante su historia reciente se les ha podido manejar como a entes abstractos incapaces de discernir entre derecha e izquierda, entre pasado y futuro; atrapados sólo en el presente inmediato, guiándose por las apariencias y los discursos que prevalecen en los medios; dejándose seducir por sofisticadas y costosas campañas publicitarias y propagandísticas que capitalizan al máximo sus escasos niveles de desarrollo cultural.

Es lugar común que es más fácil gobernar a un pueblo ignorante que a un pueblo culto ¿por qué?, bueno, el ignorante tiende a creer con facilidad y recurre a los imaginarios sociales como único criterio de selección. Las apariencias juegan un papel fundamental en esos imaginarios. Si el informante usa la comunicación mediática y aparece con una *imagen* de sujeto pensante, usando un lenguaje bien estructurado, entonces las posibilidades de persuasión aumentan.

La modernidad del siglo XX, marcada con el poder creciente de la racionalidad instrumental, heredó a la sociedad actual la estrategia de la

ignorancia construida. Ésta ha afinado y complejizado la estrategia con el uso de los recursos de la comunicación mediática. Elemento valioso e indispensable para la implantación de una cultura del espectáculo, una cultura *light* que haga culto al progreso tecnológico y al consumo masivo, donde la máxima aspiración de la gente sea poseer más bienes materiales y donde todas sus preocupaciones giren en torno al uso y dominio de la técnica y el cuidado de la imagen. Con esta estrategia se ha podido desviar la atención de estas sociedades y muchos de sus miembros de la esencia, la verdad y la realidad misma. El advenimiento de la cultura de la posmodernidad, tal como la he venido caracterizando, además de fundamentarse en la comunicación mediática, ha tenido a la base el escaso desarrollo cultural de las sociedades periféricas, dado que son y han sido la fuente de riqueza y de explotación que permite a las minorías ricas mantenerse donde están. Por lo tanto, es prioritario para los grupos en el poder político y financiero, mantener creativa y estratégicamente los bajos niveles de desarrollo cultural de esos pueblos que, con su ignorancia, los mantiene en el poder.

Ciertamente la construcción de la ignorancia es creativa y estratégica, se cubre, simulando que existe un auténtico interés por mejorar la calidad de la educación y difundiendo mediante el discurso político, e incluso implementando programas, mientras, de manera simultánea, particularmente en las sociedades de la periferia, se mantiene y/o reduce drásticamente el presupuesto para este rubro y todo lo que tiene que ver con desarrollo cultural e investigación científica.

Por lo que a México toca, habría que preguntar si la situación de retroceso académico por la que atraviesa su magisterio al tenerlo sometido, desde hace varios años, a la lógica competitiva de las credenciales y la acumulación de puntos, no es precisamente la causa que lo aleja de una formación de mayor calidad, imponiéndole paradójicamente una alta escolaridad.

Pero el éxito de *la ignorancia construida* está determinado por muchos otros factores que van más allá de la política y de lo que pasa con la escuela. La carta fuerte, la más poderosa, sigue siendo la tecnología, en este caso a través de los medios masivos de información, los más eficaces instrumentos para influir y moldear conciencias. El éxito de este recurso estriba en que se presentan y autodefinen medios de *información* y pasan desapercibidos, como poderosos instrumentos de influencia ideológica, cultural y educativa. Sus efectos, en consecuencia, son extremadamente eficaces en el mediano y largo plazo. Ofrecen, la información que resulta de un complejo vaivén de medias verdades, ocultamientos, distorsiones y juego de "letras grandes" y "letras chiquitas" (es decir, poniendo en "primera plana" no lo importante, sino lo espectacular y dejando los espacios grises y poco perceptibles a algunas informaciones "aparentemente" "irrelevantes", pero que realmente suelen ser importantes).

Como parte fundamental de la gran estrategia de la ignorancia construida hay que poner de relieve el papel de la radio y la televisión como miembros destacados y permanentes de las familias y la mayor parte de los contenidos con los que se introducen en las subjetividades y estructuras psicológicas de los niños,

adolescentes y adultos. Los contenidos clasificados como de entretenimiento, particularmente en la televisión y ahora, en la Internet están compuestos básicamente de *basura cultural*¹⁸³. Especialmente la televisión gratuita, con la cual, la mayor parte de niños y jóvenes mexicanos pasan con frecuencia, más tiempo del que están en la escuela.

Así, la ignorancia no es precisamente el resultado de múltiples factores conjugados al azar del devenir histórico y social. Es, por el contrario, una construcción histórica y social deliberada y estructurada mediante las acciones y las omisiones de los diferentes grupos en el poder político y económico, a lo largo de la historia social moderna, que han preferido el gobierno fácil, mediante la manipulación, el engaño y la imposición, que el riesgo de plantearse honestamente y verse obligados a negociar y persuadir a una sociedad más culta y por ende más crítica.

La sociedad contemporánea representa entonces, la expresión máxima del triunfo universal del capitalismo, en el sentido de que ha logrado unificar los parámetros del éxito, del progreso, los hábitos del consumo, las aspiraciones, etc. en torno de la construcción de una cultura *light* que prácticamente no tiene contrapeso, pues la fuerza de los grupos opositores es socialmente insignificante. Al respecto Anderson afirma: "El triunfo universal del capital significa algo más que una simple derrota de todas las fuerzas que antaño se le opusieron..., su sentido más profundo reside en la cancelación de las alternativas políticas."¹⁸⁴

La tesis de la *ignorancia construida* va más allá de aquel consenso que afirma que cada sociedad crea las condiciones de su permanencia; los sistemas se autorregulan y se autoprotegen, como parte de su naturaleza, en general los seres vivos, individuales y colectivos, es decir, todos los sistemas se orientan hacia su autoconservación. En este sentido Erich Fromm destacó una idea sugerente que se acerca a la tesis de la *ignorancia construida*. A partir del concepto de *filtro social* afirmó que "cada sociedad crea también una especie particular de represión; crea una especie particular de *inconsciencia social* que es necesaria para el funcionamiento y la supervivencia de esa sociedad (...) Así, nuestra conciencia comprende solamente aquellas experiencias seleccionadas que pasan a través del filtro social, además de la masa de ficción que una cierta sociedad elige como condición necesaria para que la conducta de sus miembros sea apropiada"¹⁸⁵.

¹⁸³ Con este concepto identifico a una gran variedad de contenidos que se transmiten a través de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión gratuita en sus horarios vespertino y nocturno. Estos contenidos tienen como interés fundamental explotar el morbo, la violencia física y psicológica, es decir, lo peor del ser humano, proyectando historias, relatos, situaciones, etc. de deshecho, perversas, o aberrantes, las más de las veces recogidas de otros países y recicladas (con la misma lógica con la que se recicla la basura material) para su lucrativo uso en los hogares mexicanos.

¹⁸⁴ *Los orígenes de la posmodernidad*... p. 126.

¹⁸⁵ Fromm, Erich. "Conciencia y sociedad industrial", en *La sociedad industrial contemporánea*, ob. Cit. Ps. 7 y 10.

Esa —llamada por Fromm— *inconsciencia social* sería el equivalente a la ignorancia, como la vengo desarrollando, no obstante, Fromm se refiere a que ésta es producto colateral de un mecanismo de funcionalidad y supervivencia de la sociedad, como entidad abstracta, válida para cualquier sociedad en la historia. En cambio, la tesis de la *ignorancia construida* es el producto de una intencionalidad, de una conciencia y de un conjunto de acciones deliberadas encabezadas por los grupos “enquistados” en el poder. Aquí la identifico como *Política de estado*, pues es desde el Estado que se organizan las instituciones y se administra a la sociedad en su conjunto, es desde ahí que se deciden los presupuestos y los ámbitos prioritarios a atender. El Estado como entidad que supera a los gobiernos en turno, quien regula, permite o promueve la expansión económica de distintos grupos de empresarios que en aras de sus intereses particulares sacrifican la honestidad y la ética, pero sobre todo, el interés general. No obstante, el Estado está invariablemente concretado en individuos que constituyen a los grupos en el poder, tanto, político, como económico y que en muchas ocasiones (si no es que en todas) suelen ser los mismos.

En el siguiente capítulo nos acercaremos un poco más a las repercusiones que ha tenido el “contexto social e histórico de la comunicación humana” en la configuración y características del individuo o individuos que forman parte del tipo de sociedad descrito. Destacando especialmente sus repercusiones en la manera como se han transformado las formas de vinculación e interacción humana en la vida cotidiana.

CAPÍTULO 5

“UNA MIRADA A LAS INTERACCIONES PERSONALES EN LA SOCIEDAD MEDIÁTICA”

5.1.- Parámetros antropológicos.

Considero que aún es prematuro hablar con precisión de los impactos o las repercusiones de la sociedad electrónica en los sujetos que a ella pertenecen. No obstante, sí es posible sugerir algunas líneas de reflexión al respecto y avanzar en la caracterización del sujeto insertado en la dinámica social actual. En este capítulo abordaré de manera aproximada, algunos de sus efectos en lo que concierne a la estructuración de la personalidad y a las consecuentes formas de interacción comunicativa de muchos hombres y mujeres de nuestro tiempo, atrapados en esta dinámica social descrita en el capítulo anterior.

El marco de referencia en la descripción y caracterización del sujeto en la sociedad contemporánea es el que lo define como el conjunto de las relaciones sociales que lo concretan. El sujeto expresa en sí mismo la historia social y el presente social. Esta perspectiva destaca su práctica y las relaciones de éste con su entorno. El ser humano es la especie, es el lugar genérico que engloba al sujeto, al actor y al individuo: el sujeto es una entidad histórica y social que se concreta en un tiempo y en un espacio dado; la noción de sujeto es siempre una noción histórica que integra en su historia personal, la historia social. El sujeto es visto como el lugar donde convergen las determinaciones del mundo exterior; es, en palabras de Carlos Pereira: la “síntesis de múltiples relaciones sociales, desde el contexto familiar más inmediato hasta los factores más mediados y de eficacia indirecta de la formación cultural”¹⁸⁶. Pero esa síntesis sólo supone al sujeto cuando logra incorporarse a él de una manera integrada. Cuando las determinaciones del mundo exterior, lejos de integrarlo, lo fragmentan, el sujeto se pierde, se reduce, queda tan sólo un *individuo* desde la perspectiva del más puro individualismo.

Para lograr dicha integración el sujeto debe ser también *actor*, es decir, tener un papel activo en la vida social y en su propia vida. De acuerdo con Touraine la noción de sujeto no puede ir separada de la del actor. El sujeto “...significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma...”¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Carlos Pereira. *El sujeto de la historia*, Ed. Alianza (Alianza Universidad # 376), Madrid, 1984. P. 30.

¹⁸⁷ *Crítica de la Modernidad...* ob. cit. p. 207.

Una postura similar desde el enfoque sistémico e interaccional, la expresa Gregory Bateson quien define al ser humano como un sistema de relaciones o, mejor dicho, de interacciones; la actividad del sujeto es propiamente interacción con su entorno y en esa medida forma parte de él, por su actividad determina, produce y reproduce lo social, pero también es causa y efecto, producto y productor del acontecer social. Así mismo, la actividad que también es interacción determina el lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales y productivas. El sujeto nunca está aislado, ni siquiera cuando está solo, su naturaleza supone que esté siempre en situación, dentro de un contexto social y cultural, real o simbólico, pensando, sintiendo y percibiendo desde los parámetros básicos de sus determinaciones históricas y sociales.

No se debe perder de vista que el ser humano contemporáneo es propiamente el producto de un largo proceso evolutivo, cuyas formas de interacción y comunicación han jugado y lo siguen haciendo, un papel central en dicha evolución. György Markus desarrolla el concepto de *apropiación* para explicar el proceso mediante el cual, el individuo se convierte en *ser humano*. Este proceso ha tenido y tiene como eje central la actividad material inmediata, la *interacción del hombre con su entorno*. Markus afirma que "...en su actividad material inmediata y en la conservación de su vida, el hombre se apropia crecientemente de las cosas de la naturaleza externa, su *cuerpo inorgánico* se hace cada vez mayor y su relación con la naturaleza externa es cada vez más compleja y múltiple y, consiguientemente, cada vez más flexible y más elástica... el hombre se apropia de nuevas propiedades y capacidades humanas"¹⁸⁸.

Ciertamente el tema de la relación individuo-sociedad ha sido, es y seguramente será objeto de múltiples reflexiones y el interés teórico de numerosos pensadores que desde sus ámbitos de estudio se aproximan a la comprensión de esa relación. No es mi intención exponer en este estudio los desarrollos teóricos (en filosofía, sociología, psicología, antropología, etc.) ni el posible debate que eventualmente pudiera surgir al respecto. Lo que interesa para este estudio, que pretende hacer una interpretación del papel que ha desempeñado la comunicación en la sociedad contemporánea desde lo educativo, es destacar el lugar que ocupa el sujeto en ese proceso y simultáneamente, las repercusiones que dicho proceso ha tenido en él. Así entonces, como lo destacan los referentes teóricos considerados en este estudio, no puede ni debe soslayarse la influencia mutua entre lo macro y lo micro, lo social y lo individual; la naturaleza social de ser humano y la naturaleza humana de lo social en el sentido de que las interacciones, es decir, todo el universo comunicativo, en la vida cotidiana va entretejiendo la vida social en su conjunto y a su vez, las estructuras y dinámicas históricas, culturales, políticas, económicas, etc., configuran la personalidad de los sujetos que la constituyen, la forman y en el caso de la sociedad mediática también la transforman.

¹⁸⁸ Markus, Gyorgy. *Marxismo y Antropología*, (Enlace iniciación), México, Ed. Grijalbo, 1973, p. 20 y 24

Un análisis serio y minucioso de los "vínculos entre procesos sociales y subjetividad" o la "dialéctica subjetivo-social" como lo ha hecho Enrique Guinsberg, lleva ineludiblemente acordar con él que cada individuo concreto es producto de factores y múltiples variables socio-históricas que luchan entre sí. Desde su perspectiva psicoanalítica Guinsberg afirma: "en definitiva todo el proceso de socialización por el que el ser biológico naciente se convierte en humano —a través de los vínculos familiares y diferentes instituciones sociales— consiste en la señalada internalización de las formas sociales y culturales hegemónicas que posibilita la forma de vida en sociedad"¹⁸⁹.

Desde estas consideraciones, es posible afirmar que, tanto las acciones, como las ideas, el lenguaje, el comportamiento y en general todos los procesos comunicativos, a los que he identificado como *tecnologías de la comunicación* son formas de educación en el sentido de apropiación, que existen únicamente por la interacción entre personas o con su medio ambiente, mediante los cuales se van estructurando los rasgos esenciales de la personalidad.

En palabras de Markus "el hombre se apropia de su ser omnilateral de un modo también omnilateral, o sea como hombre total. Cada una de sus relaciones humanas con el mundo —ver, oír, gustar, sentir, pensar, contemplar, percibir, querer, actuar, amar, en suma, todos los órganos de su individualidad...— son en su comportamiento objetual o comportamiento respecto de la cosa-objeto apropiación de la realidad misma. La apropiación de los objetos es la actuación de la realidad humana..."¹⁹⁰.

Caracterizar al nuevo sujeto mediático supone entonces, tener presente la influencia recíproca entre el individuo y la sociedad a la que éste pertenece, pasando por todas las instancias (familia, escuela, comunidad, espacio laboral, medios de difusión masiva, etc. hasta llegar al modelo económico que determina la organización política y social) con las que el sujeto interactúa durante su vida. El sujeto actual, como cualquier sujeto de la historia, se define en el conjunto de interacciones y prácticas con su entorno humano y material.

Visualizar permanentemente la sociedad de la que éste es producto y productor permite comprender las determinaciones sociales, culturales e históricas que forman, junto con el individuo, una realidad estructurada en varios niveles de abstracción, compleja por su dinámica circular e interaccional. La perspectiva macrosocial permite entender las múltiples determinaciones que van tejiendo el entramado socio-cultural y sus diversas instancias hasta llegar al nivel microsociedad, es decir, al entorno cotidiano donde hombres y mujeres se desempeñan todos los días en distintos espacios.

¹⁸⁹ Véase el planteamiento que hace Guinsberg, Enrique en *El malestar en la cultura Latino Americana...* Obra consultada. p. 39. O también en "La relación hombre-cultura: eje del psicoanálisis", en *Subjetividad y Cultura* # 1, Junio de 1991.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 54

Cuando se habla de sujeto actual se hace referencia al sujeto de la sociedad contemporánea, particularmente al sujeto mediático que integra a hombres y mujeres identificados y partícipes de las actuales sociedades mediáticas e informáticas; aquellos que componen los amplios y crecientes sectores de la población, cuyas vidas cotidianas están estrechamente vinculadas al mundo de las nuevas tecnologías, tanto en sus actividades laborales, como en la privacidad e intimidad de sus espacios familiares y personales. El sujeto actual, al que desde esta perspectiva vamos a llamar *sujeto mediático*, está profundamente influido y constituido por la dinámica social de las modernas tecnologías de las comunicaciones o más específicamente, de interconexión con el mundo exterior. Este sujeto ha incorporado a su *modus vivendi*, la radio, la televisión, el teléfono celular, el radiolocalizador, el correo electrónico y la Internet, por tanto, mantiene una fuerte dependencia de la moderna tecnología en casi todos los ámbitos y su vida.

En la sociedad contemporánea, el papel del sujeto se ha modificado radicalmente; las múltiples determinaciones sociales fundamentalmente mediáticas, lo han venido fragmentado a lo largo de varias décadas, intensificando en él su carácter de individuo y no de sujeto histórico. Tanto el lugar que ocupa en el funcionamiento del sistema social, como la manera en que se relaciona consigo mismo, se han transformado para llevarlo, de activo hacedor-productor de la vida socio-cultural y económica, a pasivo consumidor de la cultura mediática y de los bienes que le alimentan la ilusión de pertenencia a ella; se ha transformado de actor en espectador.

La participación del sujeto actual en el conjunto de la vida social se reduce en palabras de Touraine a aportar además de su trabajo y su pensamiento, sus deseos y sus necesidades "que orientan su consumo y que no son tan sólo atributos del lugar que el individuo ocupa en el sistema de producción. Esto [destaca Touraine] altera la relación del hombre con la sociedad: el hombre se encuentra en la posición de productor, de creador de una historicidad; ahora ya no se encuentra frente a una naturaleza que transforme con sus máquinas sino que está incorporado en un mundo cultural, en un conjunto de signos y lenguajes que ya no tienen puntos históricos de referencia. Esto parece quebrantar definitivamente la idea de sujeto..., Todo se fragmenta desde la personalidad individual hasta la vida social"¹⁹¹.

Partiendo de esos referentes y siguiendo la coherencia de lo dicho hasta ahora, la caracterización del sujeto actual, la comprensión de sus prácticas comunicativas y la calidad de sus interacciones humanas, sólo pueden abordarse en la perspectiva histórica y social en la que se lo ha ubicado. La interdependencia, la influencia mutua entre la sociedad y el sujeto se comprenderán situando el análisis en la forma en que el sujeto se relaciona con los demás, y con el mundo exterior en general, es ahí donde se concreta,

¹⁹¹ *Crítica de la modernidad...* ob. cit. p. 191 y 192.

propiamente lo social y lo histórico, en esa estructura que reúne al todo llamada comunicación humana.

A las interrogantes sugeridas por Philippe Breton sobre el *homo comunicans*, agrego algunas otras para iniciar el acercamiento al sujeto actual: ¿cómo es ese hombre o mujer de la sociedad contemporánea?, ¿Esa sociedad hiperinformada que antepone el medio al hombre?, ¿cómo vive y se comporta ese ser humano que Breton llama *Homo comunicans* si responde más a las directrices externas que a su interioridad o a sus valores?, ¿Cómo son sus vínculos humanos?, ¿Cómo son sus prácticas comunicativas en los distintos contextos donde se desempeña?, y más aún, ¿Qué tipo de personalidad va forjando este sujeto en el contexto social, que hoy se ajusta más que nunca a la descripción de McLuhan: una sociedad robotizada?, ¿Cómo está estructurada su psicología y en consecuencia su capacidad de interactuar con el mundo exterior?.

La perspectiva macrosocial e histórica desde la cual, he visualizado la comunicación, ofrece suficientes elementos para responder a estas y otras preguntas, de hecho, las respuestas se leen entre líneas en las distintas posiciones expuestas por los autores que he revisado en torno a la comunicación; sus preocupaciones son evidentes y todos coinciden implícita o explícitamente en la denuncia de una dramática realidad: la tendencia a creer que la sociedad contemporánea, no ha logrado un desarrollo o progreso del ser humano, lejos de eso ha instaurado un proceso de deterioro social y humano que paradójicamente se distancia cada vez más de los acelerados desarrollos tecnológicos. Todo hace suponer que la sociedad llamada posmoderna se aleja cada vez más de cualquier interés o pensamiento humanista, pues en el centro de sus preocupaciones ya no está más el *hombre*.

Tomar conciencia del tipo de *razón* que domina en este momento el escenario (La razón instrumental), es indispensable para modificarla. Dado que la caracterización del sujeto de la sociedad contemporánea ofrece un panorama desolador. Si la constitución del ser humano está indudablemente determinada por la sociedad que le ha tocado en suerte, luego entonces, la sociedad actual está teniendo ya sus frutos en la experiencia y formación del hombre y mujer actuales. En la lectura que Perry Anderson hace de la obra de Fredric Jameson destaca los rasgos de la nueva subjetividad y en ella señala una característica atribuible, primero a la sociedad posmoderna y luego, consecuentemente, asimilada por el sujeto de la vida cotidiana, se refiere a "la pérdida de todo sentido activo de la historia". Jameson definió a la posmodernidad como una era en la que la historia se ha olvidado, por ende, el nuevo sujeto posmoderno no se interesa ya por su pasado, hablamos de un sujeto sin memoria. "El resultado (destaca Anderson) es una nueva falta de profundidad del sujeto que ya no está contenido dentro de unos parámetros estables, en los que los registros de lo alto y lo bajo eran inequívocos... Por el contrario, la vida psíquica se vuelve desconcertantemente accidentada y espasmódica, marcada por repentinos

descensos de nivel y cambios bruscos de humor que recuerdan algunos aspectos de la fragmentación esquizofrénica¹⁹².

Cuando se ha perdido la memoria, el presente y el futuro pierden su rumbo, su sentido, y eso es precisamente lo que comienza a caracterizar al nuevo sujeto, al que estoy nombrando mediático; es el sujeto que ha perdido todo interés por su pasado, lo vemos en el o la joven estudiante que se aburre con los temas de historia, porque han aprendido que estudiar historia ya no es redituable, lo mismo pasa con los temas filosóficos, especialmente los que se vinculan con la ética y en general con los conocimientos relacionados con las humanidades. Estos jóvenes modernos (o ¿posmodernos?) han aprendido que para tener éxito, (obviamente económico) deberán dominar las áreas técnicas e instrumentales útiles para el capital global.

Olvidados de su historia, los jóvenes adultos, se convierten en presas fáciles de la manipulación, de la mercadotecnia, de la comunicación mediática. Por supuesto, este fenómeno no es nuevo, el siglo XX, especialmente en su segunda mitad, fue testigo del enorme y casi ilimitado poder de los medios, al grado de que se ganaron la denominación de *cuarto poder*. Hoy este poder es aún mayor y el sujeto de la vida cotidiana está indefenso ante sus efectos. Ya en la década de los sesenta en *El hombre unidimensional*, Herbert Marcuse (1964) afirmaba con asombrosa claridad, que "nuestros medios de comunicación de masas tienen pocas dificultades para vender los intereses particulares como si fueran los de todos los hombres sensibles"¹⁹³. Esto es muy cierto, pero lo más preocupante no es precisamente el que alguien pretenda vender esta idea, sino, que haya quien la compre y la creación de enormes masas de compradores es un logro que, sin la menor duda, hay que reconocerle a la comunicación tecnológicamente mediatizada y a la política de la *ignorancia construida*.

El progreso tecnológico ha creado la ilusión de libertad, de democracia, de libre pensamiento y de libre elección, no obstante, estas cualidades o aspiraciones se convierten en pura ilusión cuando son *supuestamente* ejercidas, como efectivamente ocurre, por sujetos que independientemente de sus capacidades intelectuales (escasas o altas capacidades intelectuales). En lugar de desarrollar un pensamiento autónomo, han configurado un pensamiento mediático, sin sentido de la historia, saturado de información superficial y puramente instrumental. Este es el sujeto actual, altamente tecnificado, pero con una subjetividad cada vez más vacía, sin referentes históricos y humanísticos sólidos de los cuales asirse.

En México, donde la premodernidad, la modernidad y la posmodernidad coexisten de manera simultánea, se puede observar, especialmente en las grandes ciudades la configuración del nuevo sujeto. Hablo del hombre o mujer *Totalmente Palacio*, que ha invertido su escala de valores y se interesan más por

¹⁹² *Los orígenes de la posmodernidad...* op. Cit. P. 80.

¹⁹³ Marcuse, Herbert. *El hombre Unidimensional*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968, © 1964. p.11.

parecerse a la esquelética modelo de la publicidad o al jovencito de cara bonita y de cuerpo musculoso, que por alimentarse sanamente y desarrollar su intelecto, o, lo que es más significativo socialmente hablando, mejorar su entorno social; aquellos hombres o mujeres que sólo encuentran algo de felicidad si experimentan de manera adictiva la experiencia del consumo irracional, esos para quienes tener más, es más importante que ser mejor. Hablo de la escandalosa realidad de que nuestro país ocupa el primer lugar mundial en el consumo de refrescos¹⁹⁴, y uno de los últimos en el consumo de libros. En salud, educación, calidad de vida o pobreza, seguimos siendo un país de tercer mundo.

En este mismo sentido, Jacques Ardoino destaca que en este mundo predomina una perspectiva de progreso social donde "lo que realmente cuenta..., tanto en una civilización racional «tradicionalista» como en una «civilización industrial avanzada», es dotar lo más pronto posible al niño o al alumno de *medios de subsistencia económica* con perjuicio del desarrollo global de su persona... Aquí el *tener* empieza ya a primar sobre el *ser*"¹⁹⁵.

La sociedad de finales del siglo XX y principios del siglo XXI crea nuevos fenómenos de degradación social, pero también acentúa otros que ya existían, uno de ellos es primero, separar la naturaleza humana en distintas esferas o ámbitos como lo racional o intelectual en contraposición con lo sentimental, afectivo o emocional; segundo, destacar o primar lo racional sobre lo sentimental, produciendo con ello la subestimación, marginación y desatención de esos aspectos psicoafectivos del ser humano, que no obstante, mantienen una notable y a veces determinante presencia en la vida cotidiana.

Ardoino denuncia este hecho argumentando que la afectividad "aparece sobre todo en la vida escolar y en la sociedad global, como un obstáculo al funcionamiento armonioso de la inteligencia y de la razón que deberían ser soberanas. Es el instinto opuesto al espíritu." Dice que la afectividad ha sido repudiada y con ello reducida a espacios marginales al espacio escolar, como el recreo o los pasillos por ejemplo. Todo esto produce que ni los niños ni los jóvenes maduren su afectividad en este marco institucional. Para conseguirlo tendrán que recurrir a "encuentros extrainstitucionales, o en los ritos de iniciación (con frecuencia socialmente delictivos) que inventarán, intentando desesperadamente a falta de algo mejor, hacerse sus propios educadores. Sin embargo... la afectividad no habrá desaparecido de la situación y no dejará de actuar de modo clandestino,... como un antisistema con relación a un sistema que la excluye en lugar de hacerse cargo de ella...". La consecuencia de esta exclusión y/o represión es un «malestar en la civilización» expresada según Ardoino en la mayor parte de nuestros contemporáneos con una *afectividad enferma*, quienes "no saben o no quieren saber que su angustia, cuyo modelo

¹⁹⁴ Este dato lo dio un analista económico en un conocido noticiero de la televisión comercial. (agosto 2001).

¹⁹⁵ Ardoino, Jacques. *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Ediciones Narcea, 1980. p 17.

ofrecerán inconscientemente a sus hijos o a sus alumnos, es el *cerrojo mismo que impide la comunicación que ellos ponderan por todas partes*¹⁹⁶.

Así pues, los ángulos desde donde se puede analizar críticamente a la sociedad contemporánea son múltiples y las situaciones desde donde se puede ilustrar la "fragmentación esquizofrénica" de la que habla Jameson son diversas, cotidianas y sin distinción de contextos y circunstancias. En México, por destacar un ejemplo, la clase política sorprendió al mundo por la manera "pacífica" como el pueblo mexicano logró "democráticamente" acabar con una dictadura de partido de setenta años. Ahora se puede asegurar que el sistema hizo una pequeña modificación para permanecer igual. Lo que en realidad sucedió es que el pueblo, víctima de la ignorancia construida y con crecientes sectores de la población, cuyas características no están muy alejadas de las referidas al sujeto posmoderno, fue bombardeado de propaganda política creada y diseñada en los parámetros de la mercadotecnia moderna, altamente tecnificada, aquella que está enfocada a crear ilusiones, tergiversar la realidad, inventar necesidades, a convencer a costa de lo que sea, sacrificando en ello las nociones éticas de honestidad y veracidad. Así ha quedado evidenciado luego de casi cuatro años del "gobierno del cambio" que lejos de cambiar el estado de cosas en beneficio del conjunto de la sociedad, lo más destacado que ha hecho es protagonizar en una nueva dimensión y de manera inédita para nuestro país, la cultura del espectáculo. Llegaron al poder personajes que rayan en la más absurda frivolidad y trivialidad; personajes que han inaugurado una forma incluso, *humorística* de gobernar para y a través de los medios masivos de difusión, olvidándose, consecuentemente del conjunto de la sociedad y de sus históricos y apremiantes problemas.

La realidad cotidiana sometida al poder de los medios está produciendo, como lo antes dicho, excesos escandalizantes. Breton dice al respecto: "el hecho de que los medios hayan concentrado todo el poder en la información los vuelve instrumentos potenciales de las amplias empresas de la desinformación. El exceso de liberalismo de un mundo mediático que no tiene más como guía el interés público, puede conducir a los peores excesos del populismo"¹⁹⁷, pero también a los excesos del servilismo al gran capital internacional de algunos personajes de la política (como en el caso mexicano).

En una sociedad donde reina la comunicación tecnológicamente mediatizada, como es el caso de la sociedad contemporánea, estos excesos, además de lo ya dicho, están igualmente manifiestos en múltiples situaciones que, aún cuando están a la vista de grandes sectores de la población, son pasados por alto, me refiero, entre otras cosas, a situaciones como las que vemos en nuestra actual sociedad mexicana donde los que gobiernan, tanto en el sector público, como en el privado, abusan hasta el extremo de aquel viejo refrán popular que reza: "el que parte y reparte se queda con la mayor parte", es decir, lo sueldos que

¹⁹⁶ Véase *Perspectiva política* ... op. cit. P. 16

¹⁹⁷ *La utopía de la comunicación*... op. cit. p. 8.

ellos mismos se han puesto, no son más que otra manifestación abusiva y corrupta, legitimada indecentemente por ellos mismos, y aún cuando son situaciones conocidas por un pueblo cuyos ingresos promedios están cada vez más empobrecidos, y se distancian del "cielo a la tierra" del sueldo de los que gobiernan, no manifiesta ningún tipo de protesta y es incapaz de actuar en consecuencia, pues, como producto de la efectiva estrategia de la ignorancia construida, vive en un estado permanente de hipnotismo, inmovilidad, aceptación pasiva, o cuando más, expresiones aisladas de indignación que no logran ser canalizadas por ninguna vía productiva, entre otras causas, porque en la sociedad contemporánea ya no hay lugar para el conflicto.

Breton destaca este fenómeno como uno más de los efectos perversos de esta sociedad: la negación sistemática del conflicto y por lo tanto, de la instancia mediadora del conflicto que es la ley, los jueces, el derecho, las normas; destaca una sociedad en la que los socios siempre estarían de acuerdo. "El mismo análisis podría hacerse respecto de la crítica. La búsqueda de armonía y de consenso, la obsesión por lo positivo, presuponen la eliminación sistemática de toda forma de expresión crítica (...) un mundo totalmente constituido por "objetivos a alcanzar" y desorden a reducir"¹⁹⁸

Desde esta perspectiva, el sujeto actual, sometido a la influencia de los medios, la mayor parte de su tiempo presente y durante la mayor parte de su historia personal, se convierte en un sujeto superficial que cree ser libre, en tanto se le hace creer que él decide, pero su superficialidad no le permite darse cuenta de que en realidad es manipulado y decide lo que otros quieren. Es el sujeto que "compra" todo, hasta las ideas que hacen aparecer intereses particulares como intereses generales, apropiándose de ellas y perdiendo, o al menos diluyendo en el proceso su propia identidad y/o su capacidad de identificar sus propias necesidades. Pierde en consecuencia, la capacidad de discernimiento entre lo propio y lo ajeno.

Este fenómeno no es nuevo, solamente que hoy se presenta más acentuado que nunca antes. Ya en la década de los sesenta era notable el poder de los medios sobre grandes sectores de la población en sociedades industrializadas. En ese entonces Marcuse afirmaba: "De nuevo nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la civilización industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad. Su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir las comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción, el grado en que esta civilización transforma el mundo de los objetos en extensión de la mente y el cuerpo del hombre hace dudosa hasta la noción misma de alienación. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas

¹⁹⁸ Ibidem. p. 165.

necesidades que ha producido"¹⁹⁹. Esta tesis sigue vigente, sólo habría que agregar los acelerados progresos técnicos que han puesto al hombre y mujer de la vida cotidiana en un estado permanente de conexión electrónica con el mundo exterior, modificando la manera como se perciben a sí mismos y a los demás y consecuentemente, modificando para siempre las formas como se comunican y vinculan con los otros. El sujeto actual, hombre mujer o Infante está sumido en un estado de dependencia que tiende, incluso a parecer una relación simbiótica con la máquina, con la tecnología, sólo que no precisamente una relación bilateral, sino unilateral. Actualmente el individuo no sabría cómo enfrentar la vida sin los referentes de la tecnología moderna.

En el siguiente apartado se abordarán las formas de vinculación e interacción interpersonal del sujeto actual, es decir, la manera como se relaciona con sus congéneres en medio del contexto social antes descrito, para examinar de qué manera, la creciente presencia de la comunicación mediática ha transformado el modo como las personas se relacionan entre sí.

5.2.- Los vínculos del sujeto conectado permanentemente.

Las nuevas tecnologías electrónicas de la comunicación son versátiles, flexibles, cada vez más económicas y sus sofisticados y cambiantes diseños las hacen cada vez más accesibles a las personas sin importar su nivel socioeconómico y cultural, en otras palabras, se observa una rápida masificación de estas tecnologías. Todo ello ha generado las condiciones para que el sujeto actual se mantenga permanentemente interconectado con otros, aún cuando sea sólo mediante sus pensamientos plasmados en la pantalla del monitor, mediante la voz a través del auricular del teléfono o a través de la gran cantidad de información superflua (deportes, anuncios comerciales, entretenimiento, cápsulas noticiosas, etc.) que le ofrece la radio y la TV. Consecuentemente, la noción de los "otros" pierde paulatinamente su dimensión física para reducirse a entes abstractos y/o desconocidos a los que sólo puede escuchar y/o mirar.

Aunado a esto hay que considerar que el sujeto actual tiende a no estar solo nunca, poco a poco ha perdido la capacidad de estar en silencio, o consigo mismo, siempre está "conectado"²⁰⁰. Al comenzar su día está conectado con el mundo exterior a través de la radio, continúa conectado durante sus actividades laborales y/o domésticas a través del teléfono convencional o celular o a través de la computadora en el correo electrónico o la Internet; incluso durante las horas de comida se ha vuelto un lugar común o parte del paisaje que en los restaurantes

¹⁹⁹ *El Hombre Unidimensional...* op. cit. Ps.30-31.

²⁰⁰ Prefiero usar el término conexión debido a que lo considero más preciso que el de comunicación, dado que "conexión" supone el vínculo puramente electrónico entre el sujeto (la más de las veces pasivo y receptivo) y quienes manejan los medios, en tanto "comunicación" supone una relación bilateral; hace referencia a procesos más complejos donde existe la retroalimentación y por ende, la influencia mutua.

haya televisores encendidos para mantener al sujeto conectado aún cuando come (muchas familias comen con el televisor encendido y suelen mantenerlo así durante todo el día); por la tarde y noche en las horas de "descanso", el sujeto promedio sigue conectado mediante el televisor y así, todo el tiempo las múltiples vías y medios tecnológicos envuelven consecutiva o simultáneamente la totalidad e la vida cotidiana. Más aún, los modernos aparatos de TV pueden ser programados para apagarse en determinado tiempo, y luego volverse a encender a una hora igualmente determinada. Con ello se ha conseguido que durante todo su tiempo consciente y parte del tiempo de sueño, el sujeto mantenga abierto el canal de interconexión de tal modo que sus sentidos estén permanentemente ocupados por sonidos e imágenes del exterior.

A este fenómeno lo he venido interpretando como una estrategia "educativa", tal vez, la más efectiva de todas, no obstante, también supone una poderosa estrategia de control como lo afirma Breton quien destaca que esta poderosa estrategia de control, es probablemente la más efectiva, de un régimen autoritario que busca dominar y le resulta más fácil hacerlo si mantiene a las personas fijas frente a sus terminales, pero no solo de control digamos político, subyace a él el interés económico esencial para el actual modelo neoliberal²⁰¹, dado que ha logrado instaurar el fenómeno de *continuidad comunicativa*, manteniendo al individuo conectado durante todo su tiempo y facturando cada minuto de conexión; "Antes era posible intercambiar noticias banales sin ningún costo, ahora, con el teléfono y las redes de comunicación, estas simples palabras son facturadas según el tiempo y la distancia. Los presupuestos de comunicación de las familias no dejan de incrementarse... Después del universo del trabajo y el universo privado, el liberalismo de hoy extiende el alcance de la mercancía al de la comunicación. El ideal del liberalismo que siempre busca nuevos yacimientos de beneficio, es que, finalmente, ninguna actividad humana sea gratuita".

Las repercusiones de estas nuevas realidades sociales en la vida cotidiana de las personas son innegables. Sabemos que entre las transformaciones de las tecnologías de la comunicación y la evolución humana hay un paralelismo desde la sociedad primitiva hasta la sociedad actual, incluso una interdependencia. Es indudable que si el ser humano cambia, sus formas de interacción también cambian, pero ¿de qué manera? ¿Se pueden percibir en la vida cotidiana estos cambios?

Para responder a estas preguntas habría que tomar como referencia las formas de interacción interpersonal que predominaban o predominan en sociedades no mediáticas. Si consideramos algunos pueblos de provincia o cualquier lugar más o menos alejado de los progresos tecnológicos de la interconexión permanente, veremos que las personas todavía usan el correo postal para enviar largas cartas escritas a mano, donde se transmiten sus afectos, sus deseos de volverse a encontrar, donde se informan de cómo van las cosas; veremos igualmente que las personas aún se desplazan físicamente para visitarse

²⁰¹ Breton lo llama liberal, de hecho no utiliza el término neoliberal.

cuando alguien enferma o por el simple deseo de convivir; encontramos que respetan y defienden tiempos e espacios específicos e inamovibles para encontrarse en la misa de los domingos o simplemente para compartir juntos los atardeceres cuando las labores del día han terminado. Son grupos humanos no mediáticos que se relacionan de acuerdo con las nociones elementales de tiempo y espacio alejados de la vertiginosa, saturada y estresante dinámica de las grandes ciudades.

En el contexto social actual, es decir, en la sociedad mediática, al modificarse las nociones de tiempo y espacio, junto con los intereses, aspiraciones, estilos de vida y consecuentemente las dinámicas cotidianas sostenidas en gran medida por las tecnologías de la comunicación electrónica, los vínculos entre las personas, tal y como se han descrito arriba, son cada vez menos frecuentes. En este sentido, se percibe una clara transformación de las formas de interacción humana. Aquellas formas de relación puramente afectiva (vínculos de amistad o familiares), paulatinamente se van reduciendo. De hecho, con base en lo dicho hasta ahora, es posible afirmar que en la sociedad contemporánea, el predominio de la racionalidad instrumental y sus correlativos intereses del mercado, las personas pierden importancia frente la "creciente urgencia" de asegurar las condiciones de producción de dinero para el consumo. La convivencia desinteresada con el "otro" tiende a perder todo sentido y consecuentemente *la experiencia cotidiana de los vínculos puramente afectivos está prácticamente en proceso de extinción.*

Esto no significa que en las formas de vinculación humana propias de la sociedad mediática, los afectos estén ausentes, éstos, pueden y de hecho, suelen coexistir con la pragmatidad e instrumentalidad de las interacciones personales propias de la actual sociedad. Con frecuencia sentimos gran afecto por nuestros compañeros de trabajo, jefes o subordinados, incluso se pueden desarrollar significativos vínculos de amistad, no obstante, aún en esos casos, el marco laboral y/o institucional es lo que motiva y da existencia a la relación. No es extraño encontrar personas completamente adaptadas a estos estilos de vida, al punto que los defienden echando mano de argumentos como que se sienten contentos, felices y satisfechos pasando doce o más horas diarias en la oficina, pues ahí encuentran las relaciones que "necesitan" para sentirse bien. Este fenómeno bien podría interpretarse desde una visión de crítica marxista, como un fenómeno de alienación de los individuos, quienes han sido "comprados" por el sistema, perdiendo en ello todo sentido de auténtica libertad y han aceptado el "pertenecer" a su empresa, institución o trabajo a cambio de mantener el "estilo de vida" que la sociedad "posmoderna" les ha impuesto.

Desde la perspectiva antes descrita, se pueden distinguir a grandes rasgos dos tipos de vinculación humana: los *vínculos afectivos* y los *vínculos pragmáticos*. Los vínculos afectivos son formas de relación entre las personas que responden más a la sensibilidad, a los lazos consanguíneos o de amistad; están motivados prioritariamente por los sentimientos con los que las personas se vinculan entre sí y se dan en contextos como el de la familia, la comunidad, la calle. Los vínculos pragmáticos son las formas de relación interpersonal enmarcados con más

frecuencia en los espacios laborales, institucionales o simplemente de trabajo. Son relaciones que se originan y habitualmente se mantienen sólo en esos lugares. Están determinados y motivados prioritariamente por el interés, la objetividad y la instrumentalidad de las relaciones económicas y/o comerciales, de trabajo, profesionales, institucionales, etc.

El sujeto actual mediatizado, a diferencia de sus antepasados, cualquier sujeto que se piense a lo largo de la historia, es el que menos practica los vínculos afectivos. La dinámica social actual con el predominio del modelo económico neoliberal y su correlato socio-cultural posmoderno, ha visto severamente disminuido (y en algunos grupos y sectores sociales, casi extinguidos) ese conjunto de relaciones personales, es decir los *vínculos afectivos*, que antaño estaban en el centro de la vida cotidiana de las personas; esas relaciones que incluían no sólo las naturales interacciones familiares, sino también las relaciones con los amigos, con los vecinos, con la familia extensa, eran un fin en sí mismos y se ubicaban en el centro del interés de las personas.

Actualmente, en medio del arrollador ritmo de la vida social actual, lo que le va quedando al sujeto es el predominio de los *vínculos pragmáticos*, dado que cada vez usa más de su tiempo de vida para producir dinero, es decir, para trabajar, tanto dentro de sus espacios laborales, como fuera de ellos: en la casa, a través del teléfono o la computadora, en comunicación con jefes, subordinados, compañeros, clientes, prospectos, comprando, vendiendo, etc., o en la calle cumpliendo con desayunos y/o comidas de "negocios", haciendo trámites, entre otras tantas actividades necesarias en la lógica de la vida moderna. Los vínculos afectivos que humanizaban a las personas, paulatina e imperceptiblemente, van siendo sustituidos por los vínculos pragmáticos que automatizan y deshumanizan a las personas.

En este sentido, es sugerente el señalamiento que hace Touraine cuando afirma que en "una sociedad que sólo es un mercado, cada cual intenta evitar a los demás o se contenta con hacer con ellos transacciones mercantiles; la otra persona se manifiesta fácilmente como una amenaza absoluta..."²⁰². La relación con otros se convierte en transacción comercial fugaz, efímera (vínculos pragmáticos) y el "otro" deja de representar la posibilidad de construcción de una vinculación de largo plazo, incluso, permanente (vínculos afectivos).

El nuevo sujeto mediático, en consecuencia, está más solo que cualquier sujeto de la historia, no precisamente porque no tenga familia y amigos sino porque vive permanentemente atrapado en la dinámica y las exigencias del actual modelo socio-cultural. Las dimensiones de tiempo y espacio que se le han impuesto son la velocidad, la simultaneidad, lo automático y la supresión de las distancias, etc. La sociedad mediática ha usurpado todos los tiempos y los espacios del sujeto y paulatinamente lo ha quitado de aquellos donde desarrollaban y permanecían los *vínculos predominantemente afectivos*. Su

²⁰² *Crítica de la modernidad...* ob. cit. p. 192.

cotidianidad está cruzada por las determinaciones tiempo espaciales de la sociedad posmoderna, en la cual, predominan las transacciones más que las "relaciones". Ya no hay tiempo para la convivencia, necesita estar permanentemente informado, actualizado, su tiempo está saturado de compromisos, proyectos, desafíos, aprendizaje técnico, capacitación, desarrollo de nuevas habilidades, etc. etc. Los vínculos más humanizados que tenía han quedado relegados al plano de lo secundario, consecuentemente han ido desapareciendo, pues no le queda tiempo para ello. Y esa es la gran paradoja moderna: a mayor capacidad de interacción e interconexión social, menor capacidad de vinculación "humana". Sin duda, este fenómeno es otro de los tantos efectos perversos de la sociedad posmoderna.

En este escenario el creciente deterioro y extinción de aquellos vínculos humanos "desinteresados", muy pronto se hará realidad lo que Breton señala en *La utopía de la comunicación*: los vínculos sociales, pronto serán vínculos entre seres virtuales y pasará lo que Thierry Gaudin afirma: "Tenemos que admitir que nos hemos convertido en una colectividad de cerebros vinculados entre sí"²⁰³, cerebros interconectados electrónicamente. Estas nuevas formas de interacción permiten imaginar un mundo donde los contactos físicos serán extraordinarios y todas las actividades podrán realizarse desde la computadora. Breton lo verbaliza de esta manera: "...pareciera ser que el hombre del mañana minimi[zará] al máximo sus desplazamientos físicos para privilegiar la circulación de los mensajes en las redes. Sentado frente a su terminal, conectado con todo el mundo, podrá abstenerse de moverse... Este hombre moderno, en todos los sentidos del término, no necesita[rá] un compañero físico a su lado... se acostumbra[rá] a una relación de curiosidad con el otro..."²⁰⁴.

La imagen mental que provoca esta prospectiva del sujeto en la sociedad posmoderna del siglo XXI o más específicamente, del hombre o mujer del futuro, se antoja para una película de ciencia ficción donde los seres humanos han pasado por un largo proceso evolutivo, en el cual, se aplica una conocida ley de la evolución que reza: *órgano que no se usa se atrofia* y termina por desaparecer, por lo que cada parte de su cuerpo que haya perdido su utilidad, en el transcurso de cientos o tal vez miles de años, habrá producido a un ser humano, cuyo aspecto físico, no es muy difícil imaginar: Descriptivamente pensaría en un ser con una cabeza enorme (por aquello de que lleguemos a ser una colectividad de cerebros vinculados entre sí), con un cuerpo pequeño, cuya estructura ósea ha ido desapareciendo y con unas caderas enormes, dado que es otra parte de gran utilidad debido a la cantidad de tiempo que pasará sentado frente a su terminal de computadora y demás aparatos que lo mantendrán conectado. Guardando las debidas proporciones, imagino a un ser muy parecido a ese personaje de la película de *la guerra de las galaxias* llamado *Java*.

²⁰³ Thierry Gaudin, entrevista en *le Nouvel Observateur*, N° 1568, noviembre de 1995, citado por Breton en *La utopía*... 151.

²⁰⁴ *Ibidem*. P. 162.

La paulatina pérdida de los vínculos que más humanizaban al sujeto moderno ante el predominio de las interacciones personales de carácter pragmático e instrumental, va más allá de las interacciones personales, tiene repercusiones más profundas en la constitución psíquica y moral del sujeto actual. De un lado le resta posibilidades de convertirse en aquel sujeto histórico, actor y hacedor de la historia, y de otro lo reduce a un tipo de individualismo acrecentado en el que, en medio de un proceso de creciente angustia, soledad e impotencia, lo pone en una desesperada y solitaria búsqueda de nuevos referentes. En la siguiente parte nos detendremos en la comprensión de este fenómeno.

5.3.- La interioridad del sujeto y el nuevo individualismo.

Volviendo a tiempos presentes, retomemos las características que hoy por hoy tiene el sujeto actual. Una de ellas se desprende de la dramática descripción que nos ofrece Philippe Breton, del *homo comunicans* donde afirma que este sujeto es un sujeto sin interioridad. Esta afirmación será mejor comprendida si se lee su argumento tal y como él lo expone:

Hasta el siglo XIX y hasta el cuestionamiento de los valores que caracterizó a la segunda mitad del siglo XX, la imagen central que permitía pensar al hombre estaba basada en la metáfora de la interioridad. El hombre era un ser, a diferencia de todos los otros seres de la creación, que estaba dotado de un "interior", lugar privilegiado cuya localización era, por su puesto, indefinida, pero cuyo contenido determinaba la personalidad.

El hombre del Humanismo clásico es un hombre "dirigido desde el interior". (...) Freud, a través de su descubrimiento del inconsciente contribuyó a alimentar esta concepción del ser humano, como "el que actúa desde el interior" (...).

La nueva utopía proporciona, en efecto, una metáfora alternativa al hombre "dirigido desde el interior": el "hombre nuevo", el hombre moderno, es, en primer término un "ser comunicativo". Su interior está, por entero, en el exterior. Los mensajes que recibe no provienen de una interioridad mítica sino, más bien, de su "entorno". No actúa, reacciona, y no reacciona ante una acción, "reacciona ante una reacción" (...).

El "hombre nuevo" que surge de los escombros de mediados del siglo XX es, por una especie de antítesis, un hombre "dirigido desde el exterior". Saca su energía y su sustancia vital no de cualidades intrínsecas que provendrían del fondo de sí mismo, sino de su capacidad como individuo "conectado", conectado a "vastos sistemas de comunicación", para recoger, tratar, analizar la información que necesita para vivir.

Como ya no está guiado desde el interior, como ya no busca más la legitimidad del acto o de la decisión en correspondencia con una intuición interna o una armonía interna, la búsqueda de valores se dirige hacia el exterior, hacia los modelos de comunicación y de comportamiento que son

*brújulas, puntos de referencia para conducirse en el mundo.... La supresión de la interioridad en las representaciones del hombre constituye, de este modo, una de las claves de la comunicación moderna*²⁰⁵.

Ciertamente el modelo de sujeto con el que comienza el siglo XXI, en tanto ser atrapado en un proceso de pérdida constante de su propia interioridad, estableciendo vínculos sociales a la manera de transacciones comerciales, modifica paulatinamente sus intereses y sus prioridades y con ello toda la estructura de su vida cotidiana, permitiendo que su sobrevivencia dependa cada vez más de las relaciones e interacciones que lo mantienen conectado con el mundo exterior, por razones meramente instrumentales. Luego entonces, si sus intereses, sus necesidades, sus prioridades y sus acciones han cambiado de rumbo, asimilándose a la "sociedad-mercado" de la que nos habla Touraine, su subjetividad se ha convertido en un lugar de fácil acceso, en el que se ha librado una batalla ganada por los medios. Esa nueva subjetividad, entregada al poder de los medios y seducida por la cultura posmoderna, acerca al sujeto actual a ese tipo de hombre o mujer que describe Breton "sin interioridad y sin cuerpo, que vive en una sociedad que no tiene secretos, un ser por entero volcado hacia lo social, que sólo existe a través de la información y el intercambio, en una sociedad transparente gracias a las nuevas máquinas de comunicar"²⁰⁶.

Destacar este fenómeno es importante pues transforma todos los parámetros y los criterios con los cuales se vive en esta sociedad; los más significativos son los marcos de referencia de la educación familiar, escolar y social, con los cuales, las nuevas generaciones ingresan al mundo de los adultos, es decir, al mundo de la actividad laboral y de la producción. Este nuevo tipo de individualismo donde prevalece del "tener" sobre el "ser", y al cual subyace la racionalidad instrumental, cruza todo el sentido común, pero también se impone paulatinamente sobre sentidos no tan comunes, como el de comunidades escolarizadas, académicas y otros grupos más selectos, como algunos grupos de científicos. La noción de "educación" más generalizada supone darle al infante las herramientas para que se convierta en un buen operario subordinado al sistema. Todos los días se pone en marcha toda la maquinaria mediática e interpersonal de la "sociedad-mercado" que promueve permanente y constantemente el consumo, con ello se le recuerda al sujeto en formación que lo más importante es tener dinero y para ello debe contar con determinadas habilidades que, cuando sea adulto le facilitarán el "éxito" económico, por ejemplo, en administración, mercadotecnia, informática, etc.

En estas circunstancias, en la sociedad contemporánea no se educa al sujeto, sino al "individualista". Hombres y mujeres quedan expuestos al influjo de las exigencias de la sociedad de consumo y aprenden a pagar el precio, mediante el individualismo exacerbado, para sobrevivir en ella. De ahí que es importante comprender suficientemente el fenómeno tan intrínseco a este tipo de sociedad

²⁰⁵ *La utopía de la comunicación. ... op. cit. ps. 56-58.*

²⁰⁶ *La utopía de la comunicación... op. cit. p. 52*

nombrado por Breton *neoindividualismo*, pues desde él se comprenderá mejor ese aspecto en el que se ha venido centrando la atención en este estudio: el referido a la calidad de las prácticas y pautas comunicativas del sujeto actual, dado que es justamente en ese ámbito, el de las interacciones personales, probablemente más que en ningún otro, donde se expresan y concretan las nuevas configuraciones sociales e individuales.

En este sentido Guinsberg destaca que hacia el fin del segundo milenio la idea de *comunidad* ha ido cediendo su lugar a la de *individuo*. Ahora "las sociedades son vistas como conjuntos de individuos que están más o menos vinculados entre sí... autónomos e independientes"²⁰⁷, cuyos logros dependen en consecuencia de su esfuerzo individual. Ésta, relativamente nueva perspectiva, sustenta una dinámica social como la que vivimos actualmente, de creciente competencia en todos los niveles y ámbitos de los individuos entre sí, quienes al haber perdido la noción de comunidad, no se interesan más por trabajar en beneficio de su grupo, sector o clase social, sino, que sólo enfocan sus intereses, esfuerzos y compromisos para beneficiarse a sí mismos, esto es, están centrados y circunscritos en el ámbito de su propia individualidad.

El *nuevo individualismo*, es decir, el individualismo exacerbado, es resultado del creciente poder de la comunicación tecnológicamente mediatizada, que, con sus alcances planetarios, ha logrado compactar a la humanidad, homogenizando global o universalmente los comportamientos, los gustos y preferencias, las formas de organización social, las formas de consumo; antes afirmé que, incluso, los pensamientos están delimitados y determinados por el eficaz trabajo de los medios creando el actual pensamiento mediático.

Este fenómeno ha provocado lo que Breton llama *repliegue del individuo sobre sí mismo*, a pesar de que está permanentemente interconectado, pues en realidad lo que prevalece es la soledad física del sujeto. Su creciente aislamiento del contacto directo propio de la interacción física, lo aleja de un factor fundamental en toda comunicación humana: la experiencia de identificar las expresiones kinésicas del otro y actuar en consecuencia. Pierde la posibilidad de establecer procesos de comunicación humana, no siempre más efectivos, pero sí más completos, dado que puede contrastar o completar los mensajes que escucha con lo que ve y consecuentemente establecer procesos de comunicación interpersonal total. Esta forma tan antigua y natural de comunicación humana, comienza a disminuir en la dinámica cotidiana actual.

Entre otras expresiones del *neoindividualismo* habría que considerar las que señala Breton cuando destaca que "múltiples indicadores demográficos y sociológicos dan cuenta de esta evolución. El primero es, sin duda, la cantidad de personas que componen "las familias... primero fue la disminución de los matrimonios, (yo acotaría que antes fue la disminución del número de hijos en esos matrimonios) ahora asistimos a la disminución de las parejas no casadas (...)

²⁰⁷ *El malestar en la cultura en América Latina... op. cit. p.199.*

Este neoindividualismo se vive como extraordinariamente comunicativo, pero al precio de vaciar la comunicación de su sustancia...²⁰⁸.

El proceso de constitución del neoindividualismo ha sido paulatino y en general imperceptible para la conciencia del individuo común; ha sido paralelo al proceso mediante el cual, las nuevas tecnologías de la comunicación se fueron instaurando en la vida cotidiana de las personas. El uso de una nueva máquina conlleva necesariamente la transformación de la persona. Recordemos que el sujeto se define en el conjunto de interacciones y prácticas con su entorno humano y material, de modo que la creciente y paulatina utilización de máquinas, no sólo de comunicar, también aquellas que medlaban entre sus manos y la transformación de la naturaleza para facilitar los procesos de reproducción de la vida, esto es las nuevas tecnologías domésticas (máquinas de lavar ropa, trastes, licuadoras, estufas de gas o eléctricas, refrigeradores, hornos eléctricos o de microondas, etc.), al ser incorporadas al entorno cotidiano de las personas trajo ineludiblemente la modificación del modo de hacer y consecuentemente del modo de pensar e interpretar la realidad objetiva, consecuentemente, se modificó el modo de interactuar entre ellas, es decir, sus prácticas comunicativas. Breton llama a estos procesos de transformación subjetiva *fenómenos de impregnación* que se convierten propiamente en el *discurso del acompañamiento* en el cual, la persona aprende el uso y el sentido que deberá darle a estas máquinas. Pero no sólo traen consigo la enseñanza del modo de operarlas, sino todo el universo ideológico que transforma paradigmas y con ello, al mismo ser humano en su proceso de evolución filogenética.

Los resultados de la transformación subjetiva del fenómeno de impregnación que acompaña a todo progreso tecnológico, particularmente el que toca a la comunicación humana, han configurado a la larga el individualismo exacerbado en el que el ser humano, conectado y comunicado virtualmente con todo el mundo, se repliega en sí mismo, rechazando paulatinamente el vínculo con el otro.

Para Breton el neoindividualismo supone una nueva variante evolucionada de la xenofobia, de la intolerancia y de la exclusión, "que no concierne, esta vez, a las reacciones de un pueblo frente a otro, sino a la de un individuo frente a los "otros", categoría genérica del *neoindividualismo* de la sociedad de la comunicación. En este nuevo imaginario, podríamos aceptar todo de los otros, siempre que no estén cerca y ésta, en el fondo, es la definición de la xenofobia"²⁰⁹.

El panorama desolador que nos ofrece la estructura social actual, en la constitución del sujeto destacado en esta parte de la investigación, permite cerrar este apartado con las siguientes aseveraciones:

²⁰⁸ Ibidem. ps. 161, 162.

²⁰⁹ Ibidem. p. 155.

- El alcance tendencialmente planetario con el que la ideología liberal se va imponiendo como visión natural y universal del mundo y las formas de vida humana, a través de lo que llaman proceso de globalización o sociedad global. Breton atribuye el éxito del liberalismo al menos a dos razones: 1) logra hacer creer que no es una ideología y que con su llegada acaba con el movimiento de la historia y 2) usa la noción de transparencia como una vidriera para exponer los valores de la comunicación y hacer creer que es gracias a la transparencia producida por la comunicación, que puede establecerse una fusión entre el individuo y la sociedad. Así la transparencia se vuelve más importante que el contenido²¹⁰.

- Lo aberrante que resulta el que la propiedad en unas cuantas manos de esos poderosos medios y tecnologías de la comunicación propaguen con tanta efectividad las ideas, valores, formas de vida y convivencia social que benefician tan solo a grupos humanos minoritarios e insignificantes frente a la totalidad de los seis mil millones de seres humanos que habitamos el planeta.

Ardoino expone una posición frente al sujeto posmoderno o el hombre moderno, afín o complementario con la caracterización que he expuesto. Este autor afirma que el hombre moderno "se pierde finalmente en la «externo-determinación» de la «muchedumbre solitaria» (Riesman). El hombre «reificado» (Lukács) por la burocracia (que aparece entonces como una *enfermedad de la institución* y no solamente como una *hipertrofia de la organización*), se encuentra «castrado» por la «dominación» de un sistema, sin que jamás pueda situar, para combatirlo, el origen de esta castración. (...) El hombre apenas liberado de las servidumbres materiales, se encuentra más alienado en el mismo seno de la comodidad «maternal» que le asegure el progreso. Ya no sabe siquiera lo que es la alegría y pierde hasta la noción de la felicidad. La libertad (de consumir), de la que se adorna el consumo, facilitando justamente su identificación con la mercancía. La alienación en sí misma, al menos inconscientemente intencionada, viene a reforzar más aún la alienación objetiva, terminando la lógica del sistema por ser «introyectada» en la persona. La alienación con el otro, como la relación consigo mismo, expropiado de su bien más fundamental... a cada cual no le queda más que el recurso compensador de la apropiación frenética de bienes y riquezas económicas..."²¹¹.

²¹⁰ Esta afirmación me hizo recordar un reciente escándalo suscitado en nuestro país con el nuevo gobierno de derecha del Sr. Vicente Fox, cuando a través de la Internet se hizo público el escandaloso y aberrante gasto de la presidencia en enseres domésticos. El asunto fue llevado a todos los medios de comunicación masiva y efectivamente no pudieron detener la ola de críticas y protestas (por supuesto matizadas y sin llegar a provocar ningún movimiento mayor) por la clara corrupción que significaba tal situación. No obstante, la respuesta del mismo Fox ante los medios fue minimizar cínicamente el contenido (lo importante) y destacar lo superficial afirmando algo así como "que bueno que con el nuevo gobierno haya transparencia". Con ello evadía cualquier explicación seria sobre el asunto y pretendió distraer la atención del hecho inmoral, convirtiéndolo en un aspecto positivo de su gobierno. El en su discurso político refirió la transparencia, como si ésta fuera producto de su gestión gubernamental y no el efecto generalizado del poder de los medios.

²¹¹ Véase *Perspectiva política de la educación...* op. cit. Ps. 26 y 27.

Este sujeto vive en su propio ser el vacío de contenidos, de sustancia, de vínculos humanos afectivos impuesta por su dinámica social, es decir, vive el vacío existencial y consecuentemente, es un sujeto con una psicología débil y una estructura de personalidad crecientemente desequilibrada, cada vez más dependiente de elementos externos para sobrevivir y mantenerse de pie. Con esta afirmación hago alusión a una información reciente sobre el consumo de algunos fármacos²¹². El dato estadístico informa que actualmente el país que ocupa el primer lugar mundial en el consumo de antidepresivos es Suecia y en ese mismo país se consumen en segundo lugar los fármacos para adelgazar, seguidos en tercer lugar por la nueva sustancia conocida como *viagra* para resolver problemas de impotencia sexual. Este dato sin duda, es apenas representativo o quizá la punta del *iceberg* de los múltiples males físicos y mentales que aquejan al sujeto actual como producto y expresión del fracaso de los actuales y patológicos modelos de organización y convivencia social que impone la sociedad contemporánea.

Consecuentemente, los nuevos tiempos enfrentan nuevas enfermedades, nuevos desarreglos mentales y físicos producidos por los nuevos estilos de vida que impone la dinámica social mediática y neoliberal: la soledad, el aislamiento, la falta de vínculos humanos afectivos y la creciente ausencia de contacto físico, atentan contra la naturaleza humana produciendo enfermedades que antes aparecían de manera aislada. La depresión, ahora está situada entre las primeras causas de mortandad e improductividad a nivel mundial en población económicamente activa y cada vez más joven. El estrés y las múltiples enfermedades vinculadas a éste, es otro legado de la sociedad en referencia, debido al ritmo vertiginoso que impone al sujeto, quien termina por familiarizarse y habituarse (no por adaptarse) con la producción de niveles permanentemente altos de adrenalina en su cuerpo (mismos que en otras condiciones, como las de peligro, sólo se producirían eventualmente para su sobrevivencia).

Por último destacaré que fenómenos como el vacío afectivo cotidiano del sujeto neoindividualista mediático, su creciente desconfianza hacia los demás, su preferencia por lo superficial y lo espectacular, su repliegue hacia sí mismo, su pérdida de memoria histórica, su creciente tendencia por permanecer en realidades virtuales, etc., producidos por la creciente disminución de sus interacciones directas con el otro y el deterioro de sus habilidades para la comunicación interpersonal total, se reproducen tanto en lo individual, como en el conjunto de la sociedad actual por el efecto educativo ambiental. La cultura posmoderna en donde se promueve el nuevo individualismo transforma a las personas y simultáneamente educa a las nuevas y jóvenes generaciones. El resultado, como ya se dijo, a partir de múltiples índices de la realidad social actual, es desolador. El sujeto mediático de la vida cotidiana dista mucho de ajustarse al modelo o imagen del "seductor" individuo que promueven los medios. Sus dificultades son múltiples, incluso encuentra cada vez más difícil desarrollar

²¹² El dato fue dado en una estación de radio. Año 2002.

habilidades para establecer los vínculos pragmáticos objetivos en lugares físicos que co-existen a los lugares virtuales que habita y que aún no puede eludir, por ejemplo, la institución escolar, de la que hablaremos más adelante.

Luego entonces, la tecnología de la comunicación electrónica mantiene al sujeto saturado y sobrecargado de imágenes, sonidos, palabras, sin darle tiempo para procesar y analizar lo que le transmite, reduciendo cada vez más las oportunidades de pensar, o al menos de hacerlo de manera independiente y autónoma. De hecho, al estar conectado todo su tiempo (o en posibilidad de conectarse), el sujeto actual tiene una similitud curiosa y paradójica con el ser humano primitivo u oral-auditivo. Pareciera que volvemos hacia el pasado remoto con la reducción de nuestras habilidades de pensamiento y reflexión. El hombre oral-auditivo estaba dirigido exteriormente por fuerzas compartidas con otros y concretadas en la palabra, el sujeto actual vuelve a estar dirigido en sus acciones, su actividad cerebral desde el exterior, su pensamiento se *domestica* y es controlado por fuerzas externas.

A riesgo de abusar de las analogías podría usarse la época del medioevo, conocida también como la época del oscurantismo, para destacar el nuevo tipo de oscurantismo que vivimos actualmente. En ese tiempo el pensamiento y el mundo simbólico del ser humano estaba limitado a los parámetros impuestos por sus escasos recursos técnicos de sobrevivencia y por las imposiciones religioso-ideológicas impuestas por el imperio de la Iglesia católica. Había una correlación directa entre la información y el escaso conocimiento (nulo conocimiento científico) que transitaba entre los hombres y mujeres de la época, sus limitadas posibilidades de elección, los tuvo atrapados, metafóricamente hablando, en un "oscuro calabozo" de ignorancia. A los hombres y a las mujeres de hoy, es decir, al sujeto mediático, la hiperinformación, la ilusión de que posee conocimiento y libertad de elección, la multiplicidad de coloridas imágenes y escenarios que puede observar a través de la pantalla de la TV o del monitor de la computadora, los pone en un nuevo tipo de "oscurantismo" (ignorancia construida), menos perceptible, disfrazado o "camuflageado", pero igualmente dañino y limitante que el oscurantismo del medioevo. Hemos vuelto a ser, como nuestros antepasados, manejados u orientados por fuerzas externas, por intereses que nos alejan paulatinamente de nuestra mismidad. El "oscuro calabozo" instituido por el imperio de la Iglesia católica, se ha convertido en una "jaula luminosa" estratégicamente fomentada y aprovechada por el imperio del mercado, que mantiene al sujeto actual atrapado, haciéndole creer que es libre. Luego entonces, el ser humano continúa alejado de la posibilidad de construir y apropiarse de su propio destino.

Hay que reiterar que la metáfora de la "jaula luminosa" sólo se aplica a una sociedad hiperinformada, donde las personas, saturadas de información, desconocen la situación real de su entorno; sufren paradójicamente de desinformación e ignorancia, dado que de un lado, sus posibilidades de análisis están limitadas a los parámetros de sus "informantes" y de otro lado, el nivel de superficialidad y parcialidad de los hechos que se informan hace imposible la información verás, no obstante, la hiperinformación y la saturación de publicidad

producen la ilusión o creencia del "saber" y de la "libertad", pero lo más relevante de la metáfora es que esas mismas personas son orientadas, dirigidas, utilizadas con fines comerciales y políticos sin darse cuenta de ello.

Con esta reflexión se cierra la primera parte de esta tesis, no con la seguridad, pero sí con la expectativa de haber conseguido una buena descripción y análisis desde los cuales, se haya avanzado en una interpretación del universo comunicativo del contexto social actual, rescatando y construyendo argumentos especialmente significativos para el ámbito educativo en la perspectiva amplia de educación como formación y transformación del sujeto.

En la segunda parte que inicia a continuación se avanza en el proceso que va de lo general a lo particular, pasando por el entorno intermedio de la institución escolar, para construir los puentes que permitan aproximarnos a la comprensión de las formas de interacción y comunicación de ese sujeto que se ha venido caracterizando, en un espacio particularmente resistente a las influencias del conjunto de las transformaciones sociales, como lo es el salón de clases.

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 e 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 microsocias, 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 Agnes, *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 la 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.

Claramente 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 Morava, © 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 introyectado 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 microsocia! 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 construidos 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 rejuogo 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 microsociales 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 que 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.

CAPÍTULO 7

“LA COMUNICACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES”

7.1.- ¿Para muestra basta un botón?: el entorno empírico.

El presente capítulo introduce el análisis de la comunicación interpersonal del sujeto descrito en capítulos anteriores, es decir, del sujeto crecientemente mediático, y sus formas de interacción dentro del salón de clases en el nivel universitario. Esto se llevará a cabo a partir de los aportes dados por la investigación en comunicación no verbal, desde los cuales se analizan los resultados de un ejercicio de observación empírica dentro del aula universitaria.

Recurrir en este momento a lo empírico no tiene la intención de contrastar o confirmar todo lo dicho hasta ahora, tampoco busca registrar la totalidad de la vida cotidiana en el aula y por ende, menos aún, se asume como representativo de la extensa y compleja realidad comunicativa escolar en general. El propósito de exponer este breve referente empírico, es aproximarnos a una experiencia comunicativa “cualquiera” dentro del aula universitaria, a la luz de los argumentos y desarrollos teóricos que se han presentado hasta ahora para examinar, analizar y comprender, más que valorar con criterios preestablecidos teóricamente, la dinámica microcomunicativa de un “trozo” de vida cotidiana escolar, cuya actividad se realiza a la par de la dinámica mediática de la sociedad actual y los sujetos que participan de una, lo hacen simultáneamente de la otra.

Las observaciones se desarrollaron desde la perspectiva del modelo del observador *periférico* que menciona Coulon, citando a R. Gold²⁵³, dado que me mantuve en contacto cercano con los actores, pero sin participar, ni intervenir en el proceso observado. El instrumento usado fue una videograbadora. El periodo de observación fue de un semestre en la Universidad Pedagógica Nacional²⁵⁴. En un curso del segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, la materia se llama *Institucionalización, desarrollo económico y educación: 1920-1970*.

La Universidad Pedagógica Nacional, fue creada originalmente para ofrecer a los maestros, estudios de nivel licenciatura. En su carácter de *universidad* acogió igualmente a estudiantes con otras formaciones, identificados en general

²⁵³ Véase el capítulo 6 de esta tesis, punto 6.3.- “Tradiciones en la investigación sobre el salón de clase”.

²⁵⁴ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública mexicana de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Creada por Decreto Presidencial en 1978. Cuenta con más de 70 unidades en toda la República Mexicana. En la Unidad Central Ajusco se ofrecen las Licenciaturas escolarizadas a maestros en servicio y a bachilleres en diversas especialidades educativas: Administración, Sociología, Pedagogía, Psicología, Educación Indígena, Enseñanza del Francés, Educación de Adultos.

como *bachilleres*. Aunque puso en práctica esta apertura básicamente en su unidad principal: Ajusco. Ahí el tipo de formación es predominantemente escolarizada. Al paso del tiempo esta Institución se ha dividido en dos tipos de Universidad: la que está físicamente en la Unidad Ajusco, desde donde opera la administración central (rectoría) y cuya población mayoritaria son estudiantes provenientes de bachillerato y la que alberga unidades más pequeñas distribuidas en toda la República. Estas últimas mantuvieron el principio de ofrecer formación universitaria, únicamente a los maestros en servicio, incluso, sus planes de estudio de las licenciaturas que ofrecen están dirigidos específicamente a maestros de nivel preescolar y primaria.

La estructura y organización administrativa interna de la universidad coincide en general con las de cualquier institución educativa, donde operan diversas instancias tanto académicas, como administrativas y otras áreas como la de difusión, biblioteca, etc. La distribución de los estudiantes como la de los profesores depende de los ámbitos profesionales donde se desempeñan y/o se incorporan; se clasifica a los estudiantes con base en su elección de carrera y se concentran en grupos que cursarán distintas materias con distintos profesores. De esta manera la cotidianidad escolar se enmarca en una estructura básicamente tradicional donde impera una clara estructura jerárquica entre profesores y estudiantes.

El número y composición del grupo escolar habitualmente responde a criterios técnicos y administrativos y no pedagógicos, por ello, los grupos escolares de la Universidad en su Unidad Ajusco suelen ser numerosos y desvalanceados, dependiendo de la carrera elegida²⁵⁵. Por su origen, predominantemente bachiller, los grupos son acentuadamente heterogéneos en cuanto a su formación previa y su condición socioeconómica, es decir, el perfil del estudiante de la Unidad Ajusco, es muy variado, pues, proviene de diversas escuelas y con distintas especialidades de nivel técnico o de preparatoria. En su mayoría, los estudiantes de la UPN llegan con una escolaridad de nivel medio que no tiene relación con el ámbito educativo y son mayoritariamente mujeres²⁵⁶.

La elección del curso *Institucionalización, desarrollo económico y educación: 1920-1970* de entre otros, se debió a que es una materia cuyo contenido está al margen de las distintas especialidades o ámbitos de formación educativa que ofrece la universidad y consecuentemente los profesores que la imparten atienden a distintos grupos de las distintas licenciaturas,

²⁵⁵ Las carreras más solicitadas como la Licenciatura en Psicología Educativa o la Licenciatura en Pedagogía registran actualmente, en sus primeros semestres, grupos que rebasan los 60 estudiantes, mientras que otras, como la Licenciatura en Sociología de la Educación Inicia con grupos pequeños de aproximadamente 15 o 20 estudiantes.

²⁵⁶ En una rápida observación entre algunos de los docentes que formamos parte de esta universidad desde hace varios años, encontramos experiencias muy similares sobre la notable desproporción entre el número de hombres con el número de mujeres. En un aproximado podría afirmarse que por cada grupo de cuarenta estudiantes cinco son hombres y treinta y cinco son mujeres.

independientemente de la carrera en la que estén inscritos, con objeto de que desde los primeros semestres, cuenten con parámetros sobre el conocimiento de la sociedad mexicana en su conjunto, desde el ángulo de la educación. Por lo tanto, es un curso típico en el sentido de que puede ser común a cualquier institución de educación superior, diseñado y dirigido a una población estudiantil con un perfil de inicio, similar a los estudiantes de cualquier universidad pública y cuyos docentes responden de igual forma a esos perfiles.

En el caso específico de la Universidad en referencia, el hecho de que la actual estructura curricular suponga que los alumnos, desde el momento de su inscripción elijan la carrera en la que permanecerán durante su estancia en la misma, crea una dinámica en la cual, cuando comienzan su primer semestre, los alumnos cursan de manera simultánea algunas materias de formación general y otras de la especialización. El curso que ha sido objeto de observación para este estudio pertenece, precisamente al tipo de cursos de formación general.

Por otro lado, la Universidad ofrece a los estudiantes la posibilidad de recurrir y adelantar materias, así como de cursar una materia de semestres anteriores cuando formalmente el estudiante se ubique en semestres más avanzados, siempre y cuando no sean materias "seriadas", es decir, estructuradas por su contenido, en un orden determinado, por ejemplo, no podrá cursar "Estadística 2" antes que "Estadística 1". Esta situación trae como consecuencia, que los miembros de un grupo varíen de una materia a otra y de un semestre a otro, pues es habitual que los estudiantes re-cursen o adelanten materias, de tal modo que es frecuente que no compartan con el resto de sus compañeros de grupo toda la jornada correspondiente a una mañana. Esto produce que los grupos tengan una población que podríamos llamar "flotante" o irregular y que se formen más en función de determinados cursos, que de acuerdo a la carrera o a la generación, como ocurre en otros diseños curriculares.

El perfil académico de los profesores emerge fundamentalmente de áreas como las ciencias sociales y humanísticas. En su gran mayoría y considerando su formación de origen, tenemos a filósofos, sociólogos, historiadores, pedagogos, psicólogos, administradores, egresados de Ciencias Políticas, comunicólogos, matemáticos, egresados de escuelas normalistas (formadoras de maestros), etc. distribuidos en las distintas áreas de la Institución: Docencia, Investigación y Difusión. En su mayoría cuentan con estudios de posgrado o lo están desarrollando. La profesora del curso observado tiene una formación de origen en sociología y es egresada de la UNAM.

Como ya lo indiqué, el instrumento usado en la observación del trabajo de campo fue básicamente la video-grabación del curso semestral mencionado, posteriormente se llevaron a cabo tres entrevistas abiertas. La primera fue hecha a la misma profesora del curso en cuestión cuando éste finalizó; la segunda a un profesor de la misma área, con formación filosófica y sociológica; la tercera, más bien una entrevista breve, se realizó a un profesor de la Licenciatura en Psicología

educativa, cuya formación es precisamente de psicólogo educativo egresado de esta Universidad.

Otro instrumento usado surgió de la consideración de que una de las dificultades mayores de la observación de las Interacciones dentro del salón de clases es precisamente la interpretación de las manifestaciones de la comunicación no verbal de los estudiantes. En un intento de resolver o al menos acercarnos a la solución de esta dificultad y sin perder de vista que en la comunicación Interpersonal los sentimientos y los pensamientos que los interlocutores tienen sobre sí mismos, juegan un papel fundamental en la calidad de la comunicación, se optó por indagar, en la medida de lo posible, las *expectativas* del alumno con respecto de sus profesores, para, desde ese conocimiento, acercarnos a la comprensión de su actitudes y comportamientos en la interacción maestro-alumno dentro del salón de clases. Con esa intención se recuperó la opinión de un grupo de 52 estudiantes de la Licenciatura en Psicología sobre su concepción Individual de lo que es un "buen maestro". En otras palabras, se consideró que aproximarnos a los criterios desde los cuales miran, valoran y construyen la imagen o ideal de lo que ellos consideran que "debe" ser un buen profesor, ofrecería más elementos para la interpretación de los procesos de comunicación total instaurados en el salón de clases.

Por último, es pertinente aclarar que para efectos del análisis e interpretación de las observaciones, para su exposición en este estudio y considerando absolutamente inadecuado saturar al lector con la descripción de todo un curso cuya duración aproximada es de 64 horas, se hizo una selección con base en los momentos más significativos del proceso de interacción grupal, es decir, se recuperó el registro de la parte inicial del curso, que se compone propiamente de las tres primeras sesiones; una parte intermedia, donde incluimos el registro de la una de las sesiones intermedias elegida al azar y la parte final del curso donde retomamos únicamente la última sesión. Se consideró que esta selección, en número y ubicación dentro del proceso, es suficiente para dar cuenta del *patrón de comunicación* establecida en el curso, así como del papel que desempeñaron los distintos actores. La exposición del registro y su análisis será presentado en el próximo capítulo con el título "La relación maestro-alumno en el contexto social actual", una vez que se hayan reunido los elementos de Interpretación necesarios en el capítulo actual, los cuales se comienzan a exponer en la siguiente parte.

7.2.- Parámetros generales de la comunicación Interpersonal

Introducirse al mundo de la comunicación dentro del salón de clases en el momento presente, en medio de un proceso investigativo que tiene como antecedentes la comunicación mediática o el universo socio-histórico de la comunicación en el conjunto de la sociedad actual, exige la capacidad de avanzar subjetivamente en el proceso deductivo iniciado en la primera parte de esta tesis, el cual, ya hizo su inmersión al contexto de la vida cotidiana escolar y ahora se

dirige y orienta la mirada hacia la comunicación Interpersonal, cara a cara o a las relaciones que se instauran dentro del salón de clases. Este avance exige también no perder de vista que la actuación e interacción de los sujetos dentro del aula universitaria se aborda en medio de un contexto social dinamizado, deteriorado, e incluso, fragmentado por la irreversible e Imponente presencia de los progresos tecnológicos y los intereses del mercado global.

Antes de entrar de lleno a la comunicación en el salón de clases serán expuestos de manera sintética algunos aportes de la investigación en comunicación no verbal, cuya utilidad es vigente, en cualquier espacio de relaciones interpersonales, como el caso del salón de clases, más allá de tiempos y lugares, dado que sustrae y pone de relieve un aspecto de la naturaleza humana que, si bien es cierto, está matizada por los recursos tecnológicos de cada época histórica y la consecuente transformación de las subjetividades, también es cierto que se mantiene constante y permanente al paso del tiempo e independiente de la voluntad y conciencia humana: el ser humano comunica con todo su ser. Estos aportes ofrecen y así serán usados, criterios de interpretación de lo que sucede en el espacio interpersonal del salón de clases y de las formas como ahí se vinculan las personas.

Los aportes de la investigación en comunicación no verbal dan pie a sugerentes reflexiones sobre un mundo dinámico, actuante, no obstante, "oculto" a la conciencia común. Invita a recuperar formas primarias, no sólo para la filogénesis, sino para la ontogénesis, de intercambio de mensajes e Interacción humana. Este tipo de investigación por mucho tiempo excluido de los intereses del desarrollo científico, de hecho, continúa siendo marginado por muchos investigadores de la comunicación, quienes continúan reproduciendo los paradigmas que separan y consecuentemente instituyen una enorme distancia entre distintos aspectos de la comunicación: comunicación mediática y comunicación interpersonal, comunicación verbal y comunicación no verbal. Dualidades que derivan necesariamente en errores de pensamiento y posiciones afines como suponer que nada tienen que ver la investigación de la comunicación sobre los medios de difusión, sobre la economía mundial, sobre la política, etc. con las formas de interacción personal dentro de la familia o dentro del salón de clases. Heredamos de los primeros pensadores de occidente la visión dual de la realidad, del mundo de la vida y del ser humano, en consecuencia, enfrentamos el desafío de corregir la escisión, no sólo de la forma como pensamos el mundo exterior, sino la forma en que nos pensamos a nosotros mismos²⁵⁷, pues suponemos que nuestros sentimientos están separados de nuestra razón o que nuestra mente está separada de nuestro cuerpo, tal vez, como bien lo ilustraba Birdwhistell, sigamos suponiendo que el pensamiento situado en la cabeza puede divorciarse de los sentimientos a los que habitualmente situamos en el corazón.

²⁵⁷ Esta afirmación me hace recordar a un colega, activo y prometedor intelectual mexicano, que ante un saludo típico en el se usa la pregunta ¿cómo estás?, él respondía con otra pregunta que habitualmente confundía a su interlocutor: ¿en qué aspecto?

En consecuencia, la investigación en comunicación no verbal, que recupera íntegramente los afectos, las emociones, tan actuantes y presentes en el comportamiento como los pensamientos y la razón, aún sigue siendo para muchos intelectuales, un asunto de relativa importancia que no merece tomarse demasiado en serio. En este estudio se está haciendo un esfuerzo por superar la dualidad, haciendo un tratamiento de la comunicación humana a la manera de los teóricos de la "universidad invisible", quienes apuntan a la interpretación en la integración de la totalidad.

Los estudios ubicados en el nivel de la comunicación interpersonal han tenido un especial desarrollo en las últimas décadas y pueden ubicarse en dos tendencias: aquellos que se abocan al estudio de las formas y estilos de comunicación englobando los aspectos verbales y no verbales y los que se interesan más por descifrar específicamente los códigos no verbales del comportamiento comunicativo del ser humano. A saber, la transmisión, recepción, interpretación de la comunicación humana no verbal y el lugar que ocupa en la comunicación total.

La comunicación humana interpersonal supone una interdependencia entre los lenguajes verbales y los no verbales. En las relaciones cara a cara, la presencia e impacto de la dimensión no verbal conforma un universo percibido apenas en algunos mínimos aspectos, por la conciencia de los interlocutores. Esa dimensión ocupa el mayor espacio de las interacciones humanas, no obstante, sigue siendo (parafraseando a Edward Hall) la *dimensión oculta*, cuya influencia es con mucho, mayor que la comunicación verbal: define, entre sí, la posición de las personas que se comunican, orienta, regula y le da significado a la comunicación verbal, pero también la válida o la inválida.

La comunicación específicamente no verbal, es un campo de estudio apenas descubierto. De hecho, los primeros estudios en este ámbito, ubicados entre la segunda y la cuarta década del siglo XX, fueron realizados fundamentalmente por psicólogos; estuvieron vinculados con la psicometría (experimentación, diagnósticos, aplicación de test, personalidad, desempeño, coeficiente intelectual) con resultados, poco confiables. Es realmente en la década de los cincuenta, cuando se redescubre la comunicación no verbal y cuando algunos investigadores (Antropólogos, etólogos y psicólogos) se dieron a la tarea de estudiarla con mayor seriedad. No obstante, sigue prevaleciendo una ausencia de sistemas teóricos consolidados ante la presencia de una diversidad de estudios que buscan dar cuenta de aspectos particulares de la comunicación no verbal²⁶⁸.

La investigación sobre la comunicación no verbal ha tenido que ir contra corriente, pues durante muchas décadas los modelos y posturas racionalistas impusieron los parámetros predominantes de la investigación con sus propias

²⁶⁸ Véase libro de Flora Davis *La comunicación no verbal*. Alianza editorial, España, © 1971, 1976. Donde presenta un inventario de las diversas investigaciones sobre el rostro, la mirada, el cifato, las emociones, el movimiento del cuerpo, los espacios, etc.

metodologías y se interesaban, consecuentemente, más por los aspectos verbales, es decir, tangibles, que pudieran ser medidos, verificados y por ende, confiables. Esta práctica investigativa predominante provocó un consecuente retraso en la investigación de todo aquello que tuviera que ver con la subjetividad y los procesos no percibidos fácilmente por los cinco sentidos y por la conciencia.

Pero los obstáculos y dificultades por los que atraviesa la investigación en comunicación no verbal no terminan ahí, Ricci Bitti y Bruna Zani señalan que "la estrecha conexión entre paralenguaje y contenido semántico introduce en este campo dificultades de tipo técnico y metodológico aún más graves que los demás sectores de la investigación sobre el comportamiento no verbal. En una primera época la investigación se ocupó sobre todo de las relaciones existentes entre fenómenos no estrictamente lingüísticos y aspectos o características de los sujetos estudiados (diagnóstico de la personalidad; respuestas a test de desempeño; coeficiente intelectual). Luego se llevaron a cabo, con mayor rigor metodológico, investigaciones sobre la relación funcional existente entre los estados emocionales transitorios y la aparición de los fenómenos paralingüísticos... En su totalidad las investigaciones han puesto al descubierto una relación muy estrecha entre el estado emocional del hablante y las manifestaciones paralingüísticas"²⁵⁹.

Otro aspecto que los autores apenas mencionan, no obstante, considero de suma importancia entre los factores que han retrasado la investigación en comunicación no verbal, es el mismo hecho de que, ésta es la forma primaria de relación, tanto de los seres humanos, como de los seres vivos en general, constituye un elemento de interacción tan natural que suele haber dificultades para ponerlo, en su totalidad, en el plano de la observación, es decir, para percibirlo.

La comunicación es paralela a la existencia del ser humano, incluso de los seres vivos en general, quienes tienen sus particulares formas de comunicación, lo cual, ha permitido su propia reproducción como especie, de modo que la comunicación es mucho más antigua que el lenguaje hablado. De hecho, en su largo proceso evolutivo, el ser humano, incluso, mucho antes de desarrollar el lenguaje hablado y obedeciendo primero a los instintos, ya vivía en comunidad, compartía con otros sus espacios, su comida, la crianza y protección de los miembros más jóvenes. El hombre primitivo se comunicaba mediante movimientos y sonidos, usaba una enorme gama de alternativas de interacción que le ofrecía la comunicación no verbal: su rostro, su cuerpo, sus gestos, toda clase de sonidos, incluidos los vocales, constituían sus instrumentos de comunicación e interacción.

Se sabe que el *homo sapiens* existe desde hace 40 o 50 mil años, no obstante, antes o después, ya era un ser con un sistema senso-perceptual que transmitía y recibía información de sus congéneres y de su medio ambiente, es

²⁵⁹ Ricci Bitti, Pio E. Zani, Bruna, *La comunicación como proceso social*, México, Ed. Grijalbo, © 1986, 1990. p. 160.

decir, era un ser comunicativo y, probablemente, durante decenas de miles de años, la comunicación no verbal fue su único recurso interactivo.

La comunicación no verbal, como todas las tecnologías de la comunicación, según se dijo en el capítulo tres de esta tesis, subsisten, sumándose a las nuevas tecnologías, e incluso, complejizándose y acentuándose aún más, no obstante, su esencia, sigue siendo la misma. Comunicación no verbal supone todos los recursos de señalización, de signos, de envío y recepción de mensajes, voluntarios e involuntarios, conscientes e inconscientes que acompañan o se mantiene al margen de las palabras habladas o escritas. Abarca el movimiento de todo el cuerpo, movimientos del rostro y movimientos oculares, igualmente toda clase de sonidos vocales que no sean palabras, entonación y volumen de la voz, pausas y silencios. También la forma del cuerpo, su aspecto y apariencia. Igualmente forma parte de la comunicación no verbal la ubicación y organización del ser humano en el microespacio físico, las distancias (cercanía y lejanía) de otros y su comportamiento en los distintos contextos y circunstancias.

Como se ve, la comunicación no verbal supone un universo muy extenso que forma parte de la naturaleza misma del ser humano, es decir, de su naturaleza instintiva, pero con el desarrollo de distintos grupos étnicos, organizaciones sociales y culturas diversas, la manera en que ésta se expresa es diferente en cada grupo, sociedad y/o cultura.

Los teóricos de la comunicación no verbal han encontrado que "Los sistemas kinésicos o gestos y movimientos, no pertenecen a la parte instintiva de la naturaleza humana, sino que son sistemas de comportamiento aprendido que difiere en forma notable de una cultura a otra. ... la mayor parte de este comportamiento se aprende sin darse cuenta de ello, la gente no llega a ser consciente de que participa en un sistema elaborado de gestos y movimientos corporales (...) El medio nos muestra, y con menor frecuencia nos dice, cómo caminar, sentarnos, pararnos, cómo llevar las manos, rascarnos y cosas semejantes, y también de qué manera se hacen esas cosas; por ejemplo, a qué distancia de otra persona nos paramos y durante cuánto tiempo"²⁶⁰, etc., etc.

Luego entonces, estos recursos para la comunicación interpersonal, en un proceso análogo a los recursos tecnológicos que hacen posible la comunicación a distancia, mediada por la tecnología, también han evolucionado. Particularmente la emisión de sonidos humanos se han transformado hasta convertirse en complejos sistemas codificados como los distintos idiomas que conocemos, no obstante, no se debe perder de vista que la comunicación no verbal está en la naturaleza más primaria y esencial del ser humano y consecuentemente, sigue ahí; su esencia, sus formas, su presencia e influencia, de hecho no ha cambiado demasiado.

²⁶⁰ Smith, Alfred G. (compilador). *Comunicación y cultura*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, © 1966, 1977. ps. 31-33.

La comunicación no verbal, en sus diversos matices, sigue siendo la primera y más importante forma de comunicación interpersonal, su complejidad es tal y es tan connatural a los seres humanos que los investigadores aún debaten entre si hay que situarla en la conducta, en simples expresiones sin objeto comunicativo o en formas específicas y contundentes que intervienen en la comunicación y por tanto, deben ser consideradas *comunicación*. El antropólogo Ray Birdwhistell uno de los pioneros del estudio de la comunicación no verbal en la década de los cincuenta, llegó a la conclusión de que "gran parte de la base de las comunicaciones humanas se desarrolla a un nivel por debajo de la conciencia, en el cual las palabras sólo tienen una relevancia indirecta. Estima que no más del 35 por ciento del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas"²⁶¹, por lo que es de suponerse que el restante 65 % de significados involucrados en una conversación se emite y se recibe mediante la comunicación no verbal.

Ciertamente, en situaciones de relación cara a cara, no se puede pensar al lenguaje verbal separado, aislado del entorno que ofrecen los complejos matices de la comunicación no verbal, dado que son los que le dan significado real. Los significados convencionales, estandarizados y formales del lenguaje verbal, pueden no siempre ser los reales o verdaderos para los interlocutores, insertados en situación, es decir, en una circunstancia particular e irrepetible, cuya interacción intersubjetiva es única y sólo mediante la comunicación no verbal puede transmitirse y recibirse. "Vemos y oímos mucho más de lo que absorbemos, en el sentido de ser conscientes de ello... [específicamente cosas que] se encuentran al alcance de la visión periférica... Las señales de las que no somos conscientes, las que no llaman nuestra atención, aparentemente son debilitadas por el filtro o absorbidas, pero no analizadas. No obstante, producen un impacto a un nivel subliminal"²⁶². Tono y volumen de voz, pausas intercaladas, miradas, contacto visual, evitación de la mirada, expresiones del rostro (boca, cejas, movimiento de cabeza) e ntre muchas o tras señales no verbales funcionan como reguladores y organizadores de la interacción interpersonal total, dado que éstas indican a los comunicantes la aceptación o desacuerdo, el inicio o el final de la interacción, la disposición o indisposición de los comunicantes hacia la conversación o hacia ellos mismos y a partir de esa información se adecuan los comportamiento, se definen las situaciones e incluso, se definen las relaciones, más allá de que nos percatemos de ello o no.

Aún cuando los códigos de la comunicación no verbal todavía no están escritos y apenas si han comenzado a pensarse es posible afirmar, sin lugar a dudas, que constituyen la parte más importante y definitoria de la comunicación humana en situaciones de interacción personal. Sorprendentemente, más allá de que, en su gran mayoría, estos códigos no escritos, son transmitidos y recibidos, inconscientemente, siempre tienen un impacto, es decir, afectan constante y permanentemente los comportamientos. De hecho, en situaciones cara a cara,

²⁶¹ *La comunicación no verbal*. Op cit. p. 42.

²⁶² *Ibidem*. P. 51.

orientan y regulan la interacción. Así entonces, la variabilidad semántica de las palabras no depende tanto de los contextos lingüísticos, como de las actitudes, los pensamientos, las emociones, etcétera que entretujan el complejo universo de la comunicación no verbal.

Ekman y Friesen, destacaron el margen de imprecisión al que está sujeto el comportamiento no verbal, identificándolo como *canal de dispersión*, dado que es menos susceptible de la intervención de la censura inconsciente y a la falsificación consciente²⁸³. De ahí que este universo de estudio sea precisamente el que ofrezca mayores desafíos y posiblemente guarde muchas de las respuestas que buscamos en la comprensión de la realidad educativa. Ricci Bitti y Zani Bruna señalan:

Las funciones desarrolladas por la comunicación no verbal son múltiples: se puede considerar como lenguaje de relación medio primario para señalar los cambios cualitativos en el desarrollo de las relaciones interpersonales; se puede considerar como un medio principal para expresar y comunicar las emociones; tiene especial valor simbólico que expresa, con un lenguaje corporal elemental, actitudes acerca de la imagen de sí mismo y del propio cuerpo y participa en la presentación de uno mismo ante los demás; sostiene y completa la comunicación verbal y desempeña una función metacomunicativa en cuanto que proporciona elementos para interpretar el significado de las expresiones verbales; funge como 'canal de dispersión' porque al estar menos sometida que el lenguaje al control consciente o a la censura inconsciente, deja filtrar con mayor facilidad contenidos profundos de la experiencia del individuo; desempeña una función de regulación de la interacción, participando en la sincronización de turnos y secuencias, proporcionando informaciones de regreso y enviando señales de atención; finalmente asume funciones de sustitución de la comunicación verbal en situaciones que no admiten el uso del lenguaje²⁸⁴.

Pese a que la investigación en comunicación interpersonal sigue siendo un campo poco explorado, la escritora Flora Davis, hizo un recorrido rastreando los estudios más relevantes en comunicación no verbal y publicando sus resultados en 1971. Aunque reconoce que hasta antes de la década de los cincuenta los aspectos vinculados con la comunicación no verbal eran asociados con el *esoterismo* y no se le reconocía científicidad, encuentra que a partir de esa década se realizan la mayor parte de los estudios hechos con seriedad y sistematicidad encabezados por psiquiatras, psicólogos, antropólogos, etólogos y sociólogos, cambiando la percepción que se tenía al respecto y poniendo en el plano de la investigación científica este nuevo universo de estudio. Sus intereses investigativos, sus objetos de estudio, sus diversas metodologías, etcétera,

²⁸³ *La comunicación como proceso social...* Op. cit. P. 73.

²⁸⁴ *Ibidem*. Ps. 136, 137.

conformaron un conjunto de aportaciones y evidencias que dan cuenta de la riqueza y posibilidades que ofrece este ámbito.

La trayectoria que ha seguido este tipo de investigación, vista a través de la mirada de Flora Davis, permite, no sólo identificar los distintos desarrollos teóricos en sí mismos, sino, el surgimiento de lo que prefiero llamar *subespecialidades* (aspectos específicos que forman apenas partes de la totalidad de la comunicación no verbal) que le dan a algunos de los estudiosos, independientemente de sus especialidades de origen, una subespecialidad común (expertos de la comunicación no verbal). Es el caso de los especialistas en movimiento corporal, o aquellos que han abordado el comportamiento humano vinculado con el manejo de los espacios físicos, también los que han aportado conocimiento sobre los ritmos corporales, o interaccionales, etcétera. Simultáneamente este proceso de construcción de nuevos conocimientos ha creado nuevos lenguajes y en la medida en que se han creados estos lenguajes, también se han creado nuevas realidades.²⁶⁵ La cinesis y la proxémica son un buen ejemplo.

Los expertos en comunicación no verbal habitualmente aíslan la conducta en distintas unidades como la sonrisa, la mirada, el contacto físico, etc. mediante la filmación y observación minuciosa de películas, (en contextos naturales, artificiales o en situaciones de terapia grupal y/o individual) donde analizan el comportamiento no verbal en situaciones de interacción entre dos o más personas. En el caso particular de los psicólogos, pioneros de este tipo de investigación, se sabe que usaban la estadística, procesaban y analizaban la información, a partir de situaciones construidas en laboratorio, probablemente en los parámetros de los métodos de investigación científica predominantes de la época en cuestión. Davis señala que los primeros resultados no fueron reconocidos como valiosos desde criterios científicos y por ello no fueron tomados en cuenta.

Los antropólogos por su parte, buscaron observar los comportamientos en su conjunto, desde un enfoque más sistémico e integrado a contextos "naturales", es decir, en los espacios cotidianos de los sujetos observados. Por lo que toca a los etólogos, ellos han aportado interesantes y sugerentes datos sobre la conducta animal que permite entender mucho de la conducta humana, de hecho, han desarrollado la etología humana y con frecuencia, desarrollan sus investigaciones integrándose durante mucho tiempo en los contextos naturales y a veces salvajes de los grupos que investigan, hasta que logran propiamente "formar parte del paisaje" y pueden tomar registros del comportamiento en su estado más natural y espontáneo.

²⁶⁵ Sabemos que el lenguaje no sólo permite el pensamiento, debido a que no podemos pensar lo que no podemos nombrar, es decir, con las palabras de alguna manera creamos la realidad nombrada, y podemos tomar conciencia de que la percibimos.

Una vez expuesto este panorama global de la investigación en comunicación se continuará con una aproximación a uno de los aspectos particulares o subcampos de este interesante universo temático, el que tiene que ver con la importancia de la organización microespacial en las interacciones personales y en la subjetividad de los interlocutores, para acercarnos posteriormente a una mejor interpretación de la organización del espacio físico del salón de clases y su significado en los procesos de comunicación interpersonal.

7.3.- El uso del espacio en la comunicación interpersonal.

La extensa gama de elementos que forman parte de la comunicación no verbal también abarca la manera en que organizamos y estructuramos inconscientemente el espacio en el que se desarrollan las interacciones personales. Edward Hall le llama el microespacio. Este antropólogo aportó el estudio de los hábitos espaciales. El uso del espacio, su organización social, lo próximo y lo distante en las relaciones interpersonales, como un elemento más de comunicación, se convirtió en un nuevo campo de investigación, al que Hall denominó «proxémica». Él fue el primero en investigar sobre el fuerte sentido del espacio personal, como resultado de diversas experiencias y contactos interculturales. Su trabajo aportó sugerentes ideas para la comprensión del comportamiento de la gente en las grandes ciudades, donde cada vez son más notables las aglomeraciones, la limitación y reducción de espacios físicos donde las personas hacen su vida cotidiana. Su intención fue comprender los códigos de la comunicación intercultural, buscando traducir el porqué de la división y utilización del espacio interpersonal.

De acuerdo a los datos ofrecidos por Ives Winkin en 1959 la primera obra de Hall titulada *The Silent Language*, se avocó a los códigos y significados sociales en el manejo del tiempo. Entonces se interesaba en estudiar el sistema de comunicación a nivel de toda la cultura, entendiéndola como conjunto de código que se pueden descomponer para ser analizados. Entre otras ideas propuso analizar a la cultura a partir de tres niveles de complejidad: *notas* o unidades indivisibles que forman *series* y luego, éstas se organizan para integrar *esquemas*²⁶⁶.

Hall considera que "toda interacción obedece a *reglas* que el antropólogo debe hacer salir a la luz del día (...) [destaca que] la cultura es descifrable: sólo se necesita descubrir en ella poco a poco el «lenguaje silencioso». ... En el curso de los años sesenta Hall se interesa muy en especial por esta «dimensión oculta» de la cultura que es la relación del hombre con el espacio (...) cada cultura organiza el espacio en forma diferente a partir de un sustrato animal idéntico, el, «territorio»²⁶⁷.

²⁶⁶ Véase *La nueva comunicación...* pa. 90-94.

²⁶⁷ *Ibidem*.

Hall destaca que contar con los espacios suficientes o la falta de ellos tiene efectos en el comportamiento análogos a tener suficiente alimento o escasez de él. Así lo muestran diversos experimentos hechos con animales, cuando deliberadamente se les va reduciendo el espacio y la proximidad entre uno y otro se reduce drásticamente. Los efectos son devastadores, sus reacciones varían en torno de expresiones antisociales extremas e incluso llegan a matarse. En los seres humanos, la aglomeración de las grandes ciudades y el hacinamiento en el que viven muchas personas, en pro de la optimización de espacios para vivienda, produce efectos similares y afectan indudablemente los procesos y calidad de las interacciones personales.

La proximidad entre las personas en una situación de interacción es un elemento importante a considerar si se pretende identificar la naturaleza o el tipo de relación entre éstas, considerando los matices propios de cada cultura, pues el comportamiento espacial varía de una cultura a otra. Con base en sus observaciones y experiencia directa en distintas culturas, Hall propuso una escala de distancias para cada tipo de relación interpersonal: íntima, personal, social y pública. "El contacto hasta cuarenta y cinco centímetros es la distancia apropiada para r efir, hacer el amor o conversar íntimamente. [a esta distancia todo está cargado de intención]. A esta distancia las personas se comunican no sólo por medio de palabras, sino por el tacto, el olor, la temperatura del cuerpo; cada uno es conciente del ritmo respiratorio del otro, de las variaciones en el color o textura de su piel. La fase próxima de lo que Hall llama personal es de cuarenta y cinco a setenta y cinco centímetros. Viene a ser el tamaño de la burbuja personal en una cultura de no contacto como la nuestra... la distancia personal, en su fase lejana está limitada por la extensión del brazo, es decir, el límite del dominio físico. Es la distancia apropiada para discutir asuntos personales (...). La distancia social lejana entre tres o cuatro metros, es la que corresponde a conversaciones formales... Más allá de cuatro metros se considera distancia pública, adecuada para pronunciar discursos o algunas formas muy rígidas y formales de conversación"²⁶⁸.

Las cuatro distancias básicas corresponden a cuatro «burbujas» que integran cuatro tipos de territorios que le son comunes, tanto al hombre, como al animal. No obstante, cada cultura otorga sus propios significados a esas distancias interpersonales, de tal modo que se observan, distintos comportamientos y actividades dependiendo de la cultura. Hall ha estudiado distintas perspectivas de espacio y distancia, desde la relación con Dios que para un campesino árabe no es en absoluto pública, sino algo privado y sin intermediarios, pasando por el espacio «informal» de las interacciones sociales. También "Estudió la estructuración y la significación del espacio «de organización semifija», como los muebles y las puertas... para un norteamericano, una puerta ha de estar abierta, para un alemán o un francés ha de estar cerrada (...) «para los alemanes las puertas abiertas producen un efecto de desorden y desalño»... Hall se dedica finalmente al «espacio de organización fija» como los edificios y las

²⁶⁸ *La comunicación no verbal*. Ps. 118, 119.

ciudades,... [haciendo] análisis crítico de la arquitectura y del urbanismo contemporáneos...²⁶⁹.

El significado más relevante de los aportes de Hall es probablemente la idea de que *el espacio comunica*, es decir, el comportamiento proxémico revela, no sólo la naturaleza de las relaciones humanas, sino también da cuenta del lugar que ocupa una persona en un grupo. El estatus o liderazgo de una persona en medio de otras, se puede identificar a partir del criterio de que las personas de mayor estatus suelen situarse a mayor distancia de las demás y manejar más libremente el espacio que las personas de menor estatus; éstas eligen el lugar físico en un grupo de acuerdo a la posición que ocupan dentro del mismo. Hall destaca que elegir la distancia, indica cuánto se está dispuesto a intimar con los demás. Todo esto responde a que habitualmente se llevan a cabo *negociaciones no verbales* que la gente realiza sin darse cuenta, respondiendo y respetando una serie de *reglas sociales implícitas* que cada cultura posee y que regulan el uso de los espacios y el comportamiento considerado adecuado en ellos.

A partir de lo hasta ahora expuesto, respecto de la organización del microespacio y su importante influencia en la comunicación interpersonal, así como su relación con la condición subjetiva de los involucrados en el proceso de interacción, a continuación se examinará de manera específica lo que sucede con el contexto físico del salón del clase.

7.4.- Una mirada al contexto físico del salón de clases.

El espacio concretado propiamente en el contexto físico escolar y particularmente en el salón de clases, posee características *sui generis* que le dan a este lugar una identidad propia e inconfundible. Si bien es cierto, varía de una escuela a otra, incluso de un aula a otra, un salón de clases, en cualquier parte, en cualquier nivel escolar y en cualquier momento histórico de la modernidad, es siempre un salón de clases y se lo puede identificar aún cuando no esté funcionando como tal. Ciertamente, de un aula a otra siempre existen variaciones: en la dimensión, en el acomodo, en el tipo de arquitectura, en el tipo de materiales utilizados; los colores, la distribución de puertas y ventanas, ya sea que se trate de un aula del nivel preescolar, de primaria o preparatoria, etc., pues cada aula tiene su propio acondicionamiento y funcionalidad, no obstante, todas tienen elementos básicos que las definen como aulas y no como otra cosa (por ejemplo salón de usos múltiples, sala de conferencias, auditorio, salón para fiestas).

En el marco de los estudios de la vida cotidiana escolar, éste ha sido un aspecto significativo para los etnógrafos educativos. En su alusión al contexto físico del aula Verónica Edwards identifica los ejes espacio y tiempo como los *elementos estructurantes* alrededor de los cuales, gira la cotidianidad escolar. Son vividos por alumnos y maestros, como determinantes externos, aunque es el

²⁶⁹ Winkin... p. 94.

maestro al que se le asigna el papel de controlador de estos elementos. El espacio, dice esta autora, estructura las prácticas y contiene las valoraciones de las relaciones maestro-alumno-conocimiento²⁷⁰.

Si nos situamos en la observación empírica hecha para esta tesis y centramos la atención en la organización espacial, encontramos que la afirmación de Edwards se confirma: la distribución de los espacios, es decir, la ubicación de estudiantes y profesora, desde la primera a la última clase, efectivamente fue algo dado y aceptado, tanto por la profesora, como por los alumnos. Y efectivamente parece responder a una determinación previamente establecida por la tradición escolar y la estructura física del aula. Pero implícitamente controlada por la profesora.

Desde el inicio y durante todo el proceso de interacción observado, la distribución y ubicación de los sujetos, el uso del mobiliario y la orientación de cada uno de ellos fueron aspectos aparentemente "pre-establecidos" a los que, tanto alumnos, como profesora se ajustaron sin cuestionar. En relación a este asunto no hubo acuerdos ni desacuerdos, todos parecían saber de antemano cómo debían acomodarse, y así lo hicieron desde la primera hasta la última sesión. Esto puede responder a la buena adaptación de los sujetos a las "reglas implícitas" de las que habla Hall para cualquier espacio, pero en el particular espacio áulico, Makhlof y Ramírez, afirman que estas reglas que surgen del mismo "contexto educativo institucional y el currículum, por concepciones pedagógicas e interpretaciones del mundo ahí materializadas, por la cultura, saberes, lenguajes e historias (sociales y personales) de maestros y estudiantes"²⁷¹. Desde de los argumentos de la proxémica, Hall ya había afirmado que toda interacción obedece a reglas vinculadas con la cultura a la que se pertenece y la cultura escolar supone el acomodo histórico en el que el o la profesora están al frente del grupo en una posición distante de los estudiantes, de tal manera que pueda visualizarlos a todos. Los alumnos, en cambio, se organizan en una especie de conglomerado, todos, relativamente juntos, sentados, mirando a la profesora.

Aunque hay que considerar que en los grupos universitarios, especialmente para los cursos en forma de seminarios, a menudo los grupos se acomodan en círculo o en medio círculo, donde, aparentemente el profesor, se ubica más cerca de sus alumnos, en la intención de promover un clima de "igualdad", no obstante, aún en estos casos, los estudiantes continúan distribuyéndose en torno del profesor y basándose en sus decisiones, metafóricamente podríamos describirlos como planetas (alumnos) girando o permaneciendo en torno al sol (profesor).

²⁷⁰ *Los sujetos y la construcción social...* op. cit. p. 32.

²⁷¹ Makhlof, C. y Ramírez G. "La comunicación en el salón de clases universitario". En Rueda M., Delgado G. y Campos M. A. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. CISE-UNAM, 1991. Sobre este tema véase también a Alain Coulon. *Etnometodología y educación...* en su sexto y último capítulo: "Seguir una regla".

En general, todos los salones de clases se componen de dos tipos de espacio: el del maestro, aunque más pequeño, situado al frente o a la cabeza, y el de los alumnos de dimensión mayor, siempre estará dispuesto u orientado para facilitar el control visible e incursiones físicas del maestro. Todas las aulas cuentan con un pizarrón de dimensiones suficientes para ser visualizado por todos los alumnos; de forma rectangular o cuadrada el salón de clases es siempre un lugar destinado para que alguien hable y otros lo miren y lo escuchen.

En el grupo observado fue notablemente regular e invariable la ubicación de la profesora en su espacio y de los alumnos en el propio. La señal inconfundible del inicio de cada una de las clases fue siempre la llegada de la profesora y su ubicación inmediata al frente del grupo en ese espacio al que identificaré como su "territorio". Desde ahí, puesta de pie, podía mirar a todo el grupo, moviéndose de un lado a otro siempre dentro de su espacio, manteniéndose de pie durante toda la clase y consecuentemente los estudiantes sentados orientados hacia ella.

Los salones de clase de la Universidad Pedagógica Nacional son, en su mayoría espacios muy amplios. Diseñados de tal modo que la puerta está en la parte lateral derecha (si se la ve desde el lugar de los estudiantes), orientada hacia el pizarrón para facilitar que sea el profesor(a) el primero en ver quien entra o se asoma y el resto del grupo no tenga una visión directa. Al lado izquierdo (de los estudiantes) abarcando toda la pared media superior está una gran ventana, por lo que de día tienen buena iluminación; al frente, como en todas las aulas, está el pizarrón proporcional al tamaño del salón. Cuentan habitualmente con una mesa al frente (el lugar del profesor) y de 30 a 50 pupitres individuales (los lugares de los alumnos). El salón donde se hizo la observación empírica se ajusta a esta descripción y, como ya se mencionó, tanto la profesora, como los estudiantes, ocuparon invariablemente sus respectivos y preestablecidos lugares durante todo el tiempo de duración del curso.

En estrecha relación con la organización del micro-espacio surge otro elemento dentro de los rasgos inconfundibles del salón de clases no sólo se limitan a factores físicos como los mencionados, Jackson destaca los olores, afirmando que "una especie de aroma universal (característico por)... ese olor amargo que produce el polvillo de la tiza y un ligero aroma de madera fresca que surge al sacarle punta a los lápices... unida a ese extraño olor que produce el sudor de los niños. Todo ese entorno de cosas y olores se convierte en algo tan familiar para profesores y alumnos que quedan relegados a la periferia de la conciencia"²⁷².

La referencia que hace Jackson a los olores característicos de un salón de clases, hace recordar los sugerentes aportes de Harry Wiener respecto del papel determinante que pueden desempeñar los olores en el comportamiento, sin que esto pase necesariamente por la conciencia.

²⁷² *La vida en las aulas...* op. cit. p. 18.

El tema de los olores, hay que reiterar, está estrechamente ligado al tema de la organización microespacial y las distancias que las personas disponen para su comunicación interpersonal, dado que la percepción de los aromas depende precisamente de las distancias a las que se encuentren los interlocutores. Consecuentemente y siendo el asunto de los olores en el aula, un elemento más a considerar en el tema de la comunicación en el salón de clases, veamos qué dicen las investigaciones al respecto.

La investigación en comunicación no verbal en este sentido incluye las investigaciones del médico Harry Wiener quien sugiere interesantes implicaciones al vincular los olores con el comportamiento. Wiener afirma que la comunicación olfativa juega un papel mucho más activo del que suponemos, en la comunicación humana. Sostiene que los seres humanos poseemos una especie de sentido del olfato inconsciente, pues percibimos, sin darnos cuenta, más olores de los que tenemos conciencia. En la interacción cotidiana los seres humanos segregan (como muchos otros seres vivos) una serie de sustancias químicas que son recibidas por los demás a través de la nariz, afectando su comportamiento, Wiener los llama «*mensajeros químicos externos*», éstos están compuestos de aminoácidos y hormonas esteroides, sustancias más tarde conocidas con el nombre de *feromonas*. Habitualmente éstas son segregadas en pequeñas cantidades y en condiciones normales su aroma no se detecta conscientemente, aunque sí se transmiten y reciben. Wiener ha sugerido que las secreciones externas, es decir, los «*mensajeros químicos externos*» de un individuo pueden actuar directamente sobre la química de otro organismo de la misma especie, produciendo un efecto, probablemente en sus glándulas endocrinas. Es algo así como una forma de interacción química entre los cuerpos, que ocurre habitualmente sin que nos demos cuenta, esto lleva a Wiener a afirmar que es muy posible que, como algunos animales, también detectemos sustancias que segregan otros individuos, en sus distintos estados de ánimo, es decir, olores relacionados con las emociones de las personas.

Cada ser humano produce mensajeros químicos externos únicos y diferentes, lo cual explica que los perros, con un sentido del olfato más fino y desarrollado, sean capaces de buscar y encontrar a una persona, a partir de oler un objeto que haya sido tocado por ella o identificar su olor a grandes distancias. Wiener lo identifica como *firma olfativa*. En sus investigaciones, al exponer a algunos sujetos a sustancias químicas de las que no percibían ningún olor (al menos conscientemente), pudo demostrar, midiendo algunos cambios específicos del organismo, cómo la reacción galvánica de la piel, el ritmo cardíaco, la presión sanguínea, la respiración, etc., se modificaban como reacción a dichas sustancias.

La tesis de Wiener es muy sugerente para comprender algunos comportamientos, hasta ahora insuficientemente explicados. Flora Davis menciona el contagio de emociones en medio de multitudes. Es sabido que las personas que se reúnen y participan en alguna manifestación, mitin o cualquier tipo de protesta colectiva tienden a comportarse en forma diferente, es decir, rebasando su

margen de actuación habitual, debido a que experimentan un impulso a conducirse como la multitud, en muchas ocasiones, cediendo el paso a la irracionalidad.

En la vida cotidiana, en las interacciones del día a día, suele suceder que conocemos o nos relacionamos con personas con las cuales, se nos dificulta hacer una buena "empatía" y frecuentemente usamos la frase "no hicimos química" o "no hubo química". Ciertamente hemos usado este lenguaje, en un sentido metafórico, no obstante, los aportes de Wiener nos sugieren que bien pueden ser expresiones que refieran una realidad de forma literal.

La teoría de los «mensajeros químicos externos» puede ser un elemento explicativo en muchos contextos de Interacción humana. Wiener ha sugerido, incluso, que algunos tipos de esquizofrenia pueden ser mejor comprendidos si se considera el hecho de que las personas afectadas por este mal, de acuerdo con los especialistas, suelen tener dificultades con la percepción, éstas se manifiestan habitualmente, mediante experiencias visuales extrañas y un sentido del olfato mucho más agudo y sensible que cualquier otra persona en condiciones normales. Los especialistas coinciden en que estos pacientes son capaces de percibir las emociones secretas de las personas que los rodean, de una manera precisa y sorprendente, sin que necesariamente sepan cómo es que lo pueden detectar, pero de igual manera, ellos mismos producen feromonas anormales que, a partir de la Teoría olfativa de Wiener, puede pensarse, tienen un efecto negativo entre la gente común, que suele sentir un cierto rechazo por ellos. En este sentido, Davis informa de un grupo de investigadores en St. Louis logró aislar la sustancia que causa esa especial característica en los esquizofrénicos, llamada ácido 3-transmerilhexanoico y recuerda que "G. Groddeck, uno de los primeros colaboradores de Freud, escribió una vez: «Yo sé, a pesar de toda la docta enseñanza que afirma lo contrario, que el hombre es primariamente un *animal nasal* y que aprende a reprimir su agudo olfato durante la infancia porque de otra manera la vida le sería insoportable». Y, para el esquizofrénico, por supuesto, la vida es así"²⁷³.

Si la idea de que las secreciones externas de un individuo pueden actuar directamente sobre la química de otro organismo de la misma especie, produciendo un efecto, probablemente en sus glándulas endocrinas, es acertada y efectivamente las emociones producen compuestos químicos (aminoácidos y hormonas esteroides) conocidos como feromonas que son recibidas por los demás a través de la nariz, afectando su comportamiento, entonces es posible deducir que la Interacción cotidiana en el salón de clases, también está matizada por el papel que desempeñan esos *mensajeros químicos externos*, segregados seguramente en pequeñas cantidades, pues el tipo e intensidad de las emociones que habitualmente persisten en el salón de clases suelen ser estables y homogéneas y consecuentemente su aroma, del cual no se tiene conciencia, si se

²⁷³ Ibidem. P. 178.

trasmite y recibe y, consecuentemente, según Wiener, debe tener un efecto en el comportamiento, tanto de los alumnos como de los profesores.

Ante estas reveladoras aportaciones, sería muy difícil negar la presencia de *mensajeros químicos externos*, factores menos perceptibles a la conciencia y a la observación, pero con seguridad actuantes en los procesos de comunicación interpersonal dentro del aula, que forman parte de la "uniformidad" del salón de clases, ese entorno monótono y rutinario, relativamente estable, que no sólo impone y determina el papel y las funciones que los sujetos deben desempeñar, esos comportamientos, actuaciones, movimientos, formas de interacción e intervenciones que habitualmente se asocian y enmarcan en un rango bien delimitado llamado disciplina y/o límites impuestos por el entorno institucional, sino también incluye variantes poco conocidas y consideradas en los procesos de interacción cotidiana de los sujetos, cuya recepción e impacto produce, sin duda, reacciones colectivas similares, como las que se observan habitualmente en los grupos escolares, expresadas en comportamientos más o menos homogéneos.

El manejo y distribución del espacio en el salón de clase convoca un asunto de gran relevancia para la comprensión de los procesos y las prácticas comunicativas. El tema de los *mensajeros químicos externos* es tan sólo un aspecto que invita a la reflexión detenida, de donde, seguramente podríamos formular múltiples preguntas en cuanto los posibles efectos de los estados de ánimo de los profesores en sus alumnos o de los mismos estudiantes en su relación mutua.

La importancia de la teoría de los *mensajeros químicos externos* para esta investigación estriba en que se toma como una interesante sugerencia la posibilidad de que los cuerpos, en un espacio que impone tanta cercanía física como es el salón de clases, produzcan aromas transmitidos y recibidos inconscientemente por los interlocutores y que de alguna manera intervengan en los comportamientos y las formas de interacción predominantes en el mismo. No obstante, al momento presente y para efectos de esta investigación, no es posible ningún tipo de registro o medición de los llamados *mensajeros químicos externos*, pues no contamos con los recursos técnicos que hagan posible su identificación en el espacio físico y será apenas una sugerencia que despierte sólo interesantes ideas poco susceptibles de ser consideradas, de manera sistemática, en el cuerpo de esta argumentación.

Pero el aspecto que sí puede ser claramente identificado e incluso medido en el salón de clases es la organización del microespacio o las distancias habituales que acostumbra interponer las personas entre sí. El aula es probablemente el único lugar de interacciones cotidianas, establecidas por largos periodos de tiempo que reúne en promedio a cuarenta personas que comparten su reducido espacio y permanecen prácticamente juntas, unas al lado de otras, entre cuatro y seis horas diarias. Estas distancias interpersonales físicas serían clasificadas por Edward Hall desde su proxémica como *íntimas*. Recordemos que

según Hall el contacto hasta cuarenta y cinco centímetros es la distancia íntima, apropiada para reñir, hacer el amor o conversar íntimamente. Es evidente que a esa distancia la percepción de los otros, aún cuando inconsciente, mediante los factores de la comunicación no verbal como el olor, la temperatura del cuerpo, incluso como lo destaca el mismo Hall, las variaciones en el color o textura de la piel o los ritmos respiratorios del otro, son elementos fácilmente perceptibles y actuantes en la interacción.

Jackson se percató de este fenómeno en sus observaciones específicamente en el aula escolar de la escuela primaria. Afirmó que "en la escuela se da una intimidad social que no tiene término de comparación en otros medios de nuestra sociedad. Los autobuses y los cines están más llenos que las escuelas, pero los asistentes o viajeros no suelen permanecer en esos lugares un periodo demasiado largo de tiempo y mientras están allí, no suelen estar concentrados en un trabajo concreto, ni generalmente establecer relaciones entre sí... sólo en las escuelas pasan varias horas todos los días 30 personas literalmente una junto a la otra"²⁷⁴.

Naturalmente el salón de clases observado para esta investigación no fue la excepción a este fenómeno, el acomodo de los pupitres estaba compuesto hacia lo ancho por ocho filas y siete columnas (lugares hacia el fondo), de tal forma que en total se contaron 56 pupitres y las distancias entre uno y otro estudiante, tanto hacia el frente como hacia el lado, se ubicó invariablemente en los rangos que identifica Hall como distancia personal (entre 45 y 75 centímetros) y la distancia íntima (menos 45 centímetros). La profesora por su parte, se mantuvo predominantemente entre las distancias social y pública en la interacción con sus alumnos. Por lo tanto, las distancias físicas entre profesora y estudiantes fueron, tal y como lo señaló Hall, un indicador del lugar jerárquico que las personas ocuparon en el grupo.

Habría que destacar antes que los alumnos en la universidad eligen libremente el lugar y al lado de quién desean sentarse, no obstante, en el curso observado, desde el principio, hasta el final, los estudiantes se mantuvieron ubicados, más o menos en el mismo lugar, es decir, crearon un escenario perfectamente estable y predecible sobre la ubicación permanente de cada uno de los miembros del grupo. De hecho, si se observa una imagen del grupo en las primeras sesiones y otra en las últimas sesiones del semestre, podemos percatarnos de que la escena es básicamente la misma: las mismas caras en los mismos sitios, e incluso con las mismas posturas físicas, tanto de los alumnos como de la maestra. Las variaciones son mínimas y circunstanciales (ropa, ausencia de algún estudiante, algunos lugares vacíos que luego se van ocupando, en el transcurso de la clase, etc.), pero la escena global es aparentemente *estática* durante todo el proceso.

²⁷⁴ *La vida en las aulas...* p. 19.

En estas circunstancias es posible aseverar que las distancias interpersonales en el grupo universitario que se observó, está vinculado con el tipo de relación que se estableció entre los estudiantes. Por amistad, afinidad o simple compañerismo, los estudiantes construyeron sus redes de relación y apoyo mutuo y buscaron mantenerse físicamente dentro de éstas. Las interacciones personales en el aula no sólo giraron en torno de la cuestión escolar o la materia, sino que fueron expresión de la capacidad de socialización e interacción de cada uno de los sujetos alumnos. Ellos aprovecharon siempre los minutos de espera antes que llegara la maestra, tanto fuera, como dentro del salón, para *intimar* entre sí: platicar, reír, compartir no sólo su experiencia escolar, sino también su vida personal, para organizar una fiesta o cualquier otra actividad. A este tipo de interacción lo he denominado *interacción libre* y será abordado posteriormente. Todo este universo comunicativo construido por ellos mismos en los límites que les impone el espacio físico les dio un claro y evidente sentido de pertenencia al grupo escolar y en él se sintieron cómodos.

Por lo que respecta a las distancias promedio que mantuvo la maestra frente a sus alumnos, a excepción de las clases en las que hubo exposiciones de los alumnos cuando eran ellos quienes estaban al frente del salón y la maestra buscaba un lugar entre los alumnos para sentarse a escuchar y observar las exposiciones, invariablemente la profesora se mantuvo siempre dentro de "su territorio", a una distancia oscilante entre la social y la pública. De acuerdo con los parámetros de Hall la distancia social lejana entre tres y cuatro metros, es la que corresponde a conversaciones formales, aunque, entre ella y las alumnas más próximas, las de la primera fila, la distancia promedio fue de entre uno y dos metros aproximadamente, la distancia más notoria fue la de más de cuatro metros, esto es la considerada como distancia pública, adecuada para pronunciar discursos o algunas formas muy rígidas y formales de conversación.

La distancia física entre la maestra y los estudiantes fue permanente indicador de la relación formalizada e institucional; aunque el trato mutuo fue de cortesía y respeto, las distancias afectivas y emocionales se mantuvieron invariables, acordes a la relación jerárquica y complementaria. Así como la cercanía física observada entre los estudiantes fue un indicador de la amistad, compañerismo o cualquier otra relación informal, personal o afectiva entre ellos, la lejanía física habitual que marcó la secuencia de relación entre la profesora y sus alumnos, da cuenta de la formalidad y desigualdad permanente en la que se mantuvo la relación maestra-alumnos. La maestra siempre se mantuvo de pie, siempre al frente del grupo, en su "territorio"; sus manos siempre apoyaban expresivamente lo que decía, pero cuando escuchaba, siempre cruzaba los brazos. Su rostro, su mirada y el tono y volumen de su voz denotaban la seguridad del que sabe y se sabe superior. La distancia física lejana que estableció con sus estudiantes confirmó y acentuó su superioridad. El mantenerse de pie, caminando, de un lado le permitía visualizar y ser visualizada por todo el grupo, pero también le orientó permanentemente la mirada hacia abajo; sus alumnos, siempre sentados y casi inmóviles, para observarla, tuvieron que mantener permanentemente orientada la mirada hacia arriba; sus rostros junto con su

volumen de voz, estuvieron siempre más abajo que el de la maestra, cuando eventualmente hablaban. En sus participaciones, que habitualmente fueron muy breves, denotaban inseguridad por la tensión de saberse evaluados. Pero concientes de la importancia de la participación para la evaluación final del curso, aquellos que habitualmente hablaban, buscaban la notoriedad y la aprobación de la profesora.

La investigación actual sobre la cotidianidad en el salón de clases, aunada a la investigación en comunicación no verbal e interpretadas en el contexto social mediático de la sociedad contemporánea, ofrece indudablemente una visión más completa de los elementos objetivos y subjetivos que intervienen en ese espacio. Los sujetos involucrados, son vistos como sujetos en situación, con una historia personal y social y con una circunstancia específica, incluso con un pensamiento y con una fisiología actuantes, que los pone como portadores, no sólo de su presencia física, sus mensajes o sus prácticas, sino portadores de su cultura, su historia y por tanto, portadores de una dinámica social como la que se ha descrito en capítulos anteriores. Esos mismos sujetos llevan consigo sus singulares personalidades, sus estados psicoafectivos, sus problemas familiares y personales, etc., al salón de clases y desde ahí, desde sus propias subjetividades transformadas y "adaptadas" a los requerimientos de la sociedad actual, es decir, plenamente integrados al influjo de la "jaula luminosa" mediante la estrategia de la "ignorancia construida", tienden, con frecuencia, a obstaculizar las "buenas intenciones" que pueda tener la Institución escolar sobre cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues no puede negarse el hecho de que tanto el profesor como el alumno, cada cual con un mundo propio y personal, insertado en una familia, una comunidad externa a la escolar, a una cultura mediática y a una racionalidad instrumental, son susceptibles de llevar consigo una subjetividad consecuente, construida por y para su entorno cotidiano, que hoy por hoy, está más distanciado que nunca de una racionalidad sustancial que favorezca auténticos procesos de formación intelectual.

El siguiente capítulo es propiamente una continuación de los argumentos expuestos hasta ahora dentro del tema de la comunicación en el salón de clases, sólo que aterriza en la relación central del maestro y el alumno, sin dejar de considerar los aportes de la investigación en comunicación no verbal para la interpretación de las observaciones hechas en el salón de clase.

CAPÍTULO 8

“SUBJETIVIDAD Y COMUNICACIÓN NO VEBAL EN EL AULA”

8.1.- Parámetros específicos útiles para la interpretación de la relación maestro-alumno

La relación maestro alumno es primariamente una relación entre personas, es decir, interpersonal, esto la hace igualmente una relación fundamentalmente comunicativa y en este sentido reúne todas las características de cualquier tipo de relación humana, que la hace susceptible de enfrentar obstáculos, dificultades o simplemente desarrollarse armoniosamente.

En este capítulo se hará una inmersión a esa llamada relación maestro-alumno, que en la realidad empírica es más exactamente relaciones maestro-alumnos, lo cual modifica proplamente el tipo de relación de que se habla. Cuando se centra la atención en una relación entre dos personas, el nivel de especificidad y concreción es mucho más claro que cuando se habla de la relación de una persona con muchas otras, desarrollándose de manera simultánea y en el mismo espacio cotidiano, como es el salón de clase y por tanto con un nivel de abstracción y complejidad mayor, pues se habla de la relación proplamente entre un sujeto individual (el maestro) y un sujeto colectivo (los alumno(a)s).

Luego entonces, en este capítulo se hará una aproximación al análisis de *las relaciones maestro-alumnos* en la experiencia concreta del curso escolar universitario del que se habló en el capítulo anterior como entorno empírico. Para llevar a cabo dicho análisis se recurrirá a los parámetros más específicos de la investigación en comunicación no verbal que se presentan a continuación.

Se le reconoce al antropólogo Ray Birdwhistell haber acuñado el término de la disciplina, cuyo objeto de estudio es el cuerpo humano, con sus movimientos, posturas y regularidades, etc., y quien le dio el nombre de *cinesis* o *kinesis*. Davis afirma que la historia de la cinesis es básicamente la historia del desarrollo del pensamiento de este hombre, quien desarrolló un complejo sistema de interpretación y registro inspirado en el lenguaje de la sintaxis gramatical de la comunicación verbal. Pudiendo mostrar fehacientemente que todas las partes móviles del cuerpo tienen una función social: intercambiar información sobre nosotros mismos. Todo el cuerpo forma parte de los instrumentos que el ser humano usa, consciente o inconscientemente para comunicarse. El aspecto físico responde entonces, a un aprendizaje inconsciente de señales que se transmiten y reciben en la lógica de la pertenencia a uno u otro grupo cultural, social o familiar. Cada sujeto debe aprender a mandar las señales apropiadas para su sexo. La boca, los ojos, las posturas, los movimientos, etc. contienen un rango de potencial comunicativo dependiendo de la región o cultura a la que se pertenezca. En

palabras de Birdwhistell, "las usamos para informarnos unos a los otros de quiénes somos, qué queremos decir, y cómo respondemos a aquellos con los que estamos interactuando. No limitamos tal comunicación a las partes móviles de la cara, todos nuestros órganos móviles y visibles están dispuestos para propósitos de comunicación"²⁷⁵.

Este primer parámetro sugiere, en principio ampliar la perspectiva desde la cual se ha observado las relaciones maestro-alumnos, las cuales habitualmente se han considerado, cuando más, desde los aportes del currículum oculto, cuando los estudios han rebasado los aspectos formales de la enseñanza y el aprendizaje, destacando que lo que el alumno aprende y lo que el maestro enseña es mucho más de lo que indican los planes y programas de estudio escolar e introducen cuestiones de índole ideológico. La perspectiva de la comunicación no verbal que aportó Birdwhistell y en general los "comunicólogos de la no verbalidad", más que cuestiones ideológicas, sugieren un conjunto inagotable de transmisión y recepción de contenidos de índole psicológico, social y cultural por vías que habitualmente no pasan por la conciencia ni del profesor, ni de sus estudiantes, es decir, mediante todas las partes del cuerpo "móviles" o más específicamente dicho, *modificables*. A partir de este primer parámetro, el análisis de las relaciones maestro-alumnos no puede dejar de lado los mensajes que tanto maestro, como estudiantes intercambian con la totalidad de sus cuerpos.

Cuando se analizan interacciones personales, muy cercanas y de larga duración, por ejemplo, relaciones de pareja, relaciones padres e hijos y ocasionalmente algunas relaciones entre maestros y alumnos, esta tesis, según Birdwhistell, podría contribuir a explicar el porqué con frecuencia las personas involucradas en esas relaciones de mucho tiempo en convivencia cercana, desarrollan muchas afinidades físicas, llegando a establecer un cierto parecido físico. Esto es válido no sólo en las interacciones tan cercanas nombradas, sino en grupos de personas de algunas regiones del mundo, que incluso, sin tener una relación consanguínea, desarrollan rasgos físicos similares y aprenden formas similares en el manejo y movimiento corporal. Esto adquiere un cierto matiz humorístico cuando Birdwhistell destaca que algunas personas llegan a desarrollar un extraño parecido con sus perros, cuando establecen con ellos un vínculo muy cercano. Flora Davis lo resume así:

De lo que se trata es que el ser humano es un gran imitador, maravillosamente sensible a las señales corporales de sus semejantes... No solamente adquirimos nuestro rostro, sino que Birdwhistell cree que la belleza o la fealdad, la gracia o la torpeza, también se adquieren. ...aquí los términos «bello» o «feo» no se refieren únicamente a la forma del rostro, o a la posesión de un perfil clásico. Se refieren primariamente al modo de llevar y mover el cuerpo y también el rostro; porque los músculos faciales pueden parecer vivaces, laxos o forzosamente tensos... son respuestas... a otras personas, a necesidades, interiores, y también, en un nivel temporal

²⁷⁵ Ibidem. P. 229.

*de largo alcance, a expectativas culturales. La sociedad nos indica también quien puede ser agraciado y quien no, lo que constituye gran parte del síndrome de la belleza. (...) La forma del cuerpo es otra característica física que puede ser programada culturalmente. Es una cuestión de moda y las modas cambian*²⁷⁶.

De entre sus múltiples investigaciones empíricas, Birdwhistell, (con su perspectiva antropológica), se interesó particularmente en poner de relieve la importancia de la comunicación no verbal en situaciones de interacción cotidiana. Él quedó convencido de la importancia ineludible de "no hablar". Esto no significa que entre las personas existe una cantidad reducida de comunicación, en realidad se mantienen en comunicación permanente: "la forma en que ocupan la habitación, la forma en que están conscientes de la respiración uno del otro, aún el sentido que cualquier hombre casado tiene de la forma como se siente su esposa al escuchar la manera en que lava los platos, el clic de los platos, el silencio de los mismos, es comunicativo [Probablemente la cantidad de información nueva sea muy reducida o inexistente, pero] ...existe una cantidad tremenda de información de relación en el *yo e stoy bien, nosotros e stamos bien, me duele el e stómago, realmente no quiero hacer esto, deseo hacer aquello...* Estas son el tipo de cosas que hacen posible que los seres humanos orienten y organicen sus relaciones de uno con otro"²⁷⁷.

El salón de clases es uno de los espacios interpersonales menos espontáneos, debido a las reglas disciplinarias que predominan ahí y a que la voluntad de muchos (los estudiantes) "debe" someterse a la voluntad de uno (el profesor). Si nos situamos en el aula universitaria, donde conviven adultos jóvenes con el profesor, también adulto, es de suponerse que la espontaneidad, es prácticamente una ausencia, lo cual significa que las interacciones verbales están altamente restringidas y son en su mayoría orientadas y supervisadas por el maestro. A grandes rasgos este es el escenario aparente y más o menos constante de cualquier grupo escolar, no obstante estos parámetros específicos de la comunicación no verbal, indican que en ese lugar, donde aparentemente sólo se dice lo que se oye y/o escucha con las palabras, también deben ser "leídos" y escuchados los elementos "ocultos" de la comunicación como las distintas influencias que pueden estar habiendo entre los miembros del grupo, dado que no es raro encontrar que cuando algunos alumnos encuentran alguna identificación sobre todo psicoafectiva con el o la profesora o con algún compañero(a) expresan de una u otra forma su admiración, preferencia y/o afinidad, desarrollando actitudes, gestos, lenguajes o formas de vestir similares a los del profesor o compañero.

Así mismo, hay que destacar que lo que se dice verbalmente es tan sólo una proporción muy pequeña de la totalidad de los mensajes que circulan en el aula. Los silencios, las miradas, las posturas compartidas e intercambiadas, son,

²⁷⁶ *La comunicación no verbal...* ps. 54, 56.

²⁷⁷ Birdwhistell Ray L. "el lenguaje del cuerpo... p. 225.

entre otros, importantes elementos de análisis que más adelante serán considerados desde estos parámetros.

Aunado a todo esto, Birdwhistell considera que "cada sociedad parece haber desarrollado un sistema codificado de gestos y de palabras relacionados unos con otros y relacionados con las otras exhibiciones que son partes de la matriz de comunicación de su medio ambiente... ninguno de los movimientos o de las posiciones del cuerpo, por sí mismo, tiene un significado social preciso... no existen contextos de comunicación universalmente idénticos... no existen gestos universales; no existe una sola expresión facial, actitud, o posición del cuerpo que transmita invariablemente el mismo significado en todas las sociedades... la comprensión del significado social de un movimiento del cuerpo, descansa de igual forma en la comprensión del código, y en el contexto que selecciona las posibilidades proporcionadas por aquel"²⁷⁸.

Este parámetro es especialmente relevante para esta tesis porque toca justamente el impacto educativo del entorno social y cultural que se ha venido destacando desde un principio. Birdwhistell lo llama "matriz de comunicación del medio ambiente" subrayando que cada sociedad tiene sus propios códigos desde donde sus miembros o los grupos humanos significan cada gesto, movimiento, expresión facial, actitud, etc. Esto supone, en otras palabras, que no hay significados individuales, aislados, sino significados colectivos aprendidos y construidos socialmente y en situación. La multiplicidad de formas de comunicación a través del cuerpo, de las distancias, de los silencios, de las posturas e incluso de las formas de vestir y del arreglo personal, que predomina en un grupo escolar, sólo es valioso en la medida en que sean significados de manera colectiva y esos significados hayan sido igualmente construidos en la dinámica del entorno social.

Por lo tanto, las posturas del cuerpo tienen una vinculación de índole cultural, y desde ahí deben ser valorados algunos de sus indicadores que suelen manifestarse inconscientemente y son diferentes de una cultura a otra; con frecuencia se observa que mientras algunos indicadores son aceptables en una cultura, esos mismos son rechazados en otra. Con los rasgos de feminidad o masculinidad ocurre lo mismo, también tienen sus indicadores no verbales matizados por la cultura a la que se pertenece. De hecho, el cuerpo, a través de sus posturas, sus movimientos, ademanes, su aspecto, *materializa el conjunto de relaciones, circunstanciales o estructurales que tiene el sujeto con su entorno social*. El cuerpo materializa las relaciones de su entorno y esto es aplicable para cualquier contexto social. En el caso del contexto escolar del salón de clases, la materialización de las relaciones por los sujetos, en su propio cuerpo es muy claro, pues han introyectado las reglas disciplinarias y se han adaptado a ellas, su comportamiento, sus actitudes y sus expresiones corporales están delimitados o restringidos por el entorno escolar. Han aprendido a lo largo de varios años de

²⁷⁸ Ibidem. P. 231.

escolaridad a mantenerse inmóviles en un pupitre durante varias horas esforzándose por mantener la atención en lo que dice el profesor o los profesores.

Albert Sheflen descubrió que las personas habitualmente imitan las actitudes corporales de sus interlocutores, expresando con ello su acuerdo o sus sentimientos hacia su interlocutor. Esto es fácil de identificar en una conversación amistosa. Sheflen se refiere a este fenómeno con el nombre de *posturas congruentes*. Luego de muchas horas de observación del cuerpo en movimiento en situación de interacción interpersonal²⁷⁹, se percató de que el acuerdo o desacuerdo entre los comunicantes afecta su postura física; cuando las personas comparten un mismo punto de vista suelen compartir también una misma postura.

Sheflen trabajó cercanamente a Birdwhistell y afinó el método de investigación usado por este último. Propuso distinguir tres niveles kinésicos o lexicales: *el punto, la posición y la presentación* vinculados con las distintas fases de un discurso. A la postura que se mantiene el tiempo necesario para escuchar o emitir un argumento y que puede durar apenas unos segundos le llama *punto*, a su vez éste ofrece marcadores que van regulando las fases del discurso el repertorio de un individuo se compone de tres a cinco puntos, que vuelven constantemente a aparecer en el curso de la interacción. El conjunto de puntos conforman una *posición* que no es otra cosa que la postura completa del cuerpo en una interacción y que puede durar algunos minutos. Cuando se cambia de posición puede modificarse la mitad o todo el cuerpo, de tal modo que los interactuantes combinan habitualmente entre dos y cuatro posiciones. Y finalmente el conjunto de las distintas posiciones corporales constituye la *presentación* del sujeto en una interacción.

La diferencia entre las posturas del cuerpo en cualquier espacio interpersonal y las observadas en el salón de clases estriba en que en los primeros, éstas pueden ser momentáneas o pasajeras, con base en las circunstancias, y las del salón de clases suelen ser altamente estables, repetitivas y duran mucho más tiempo del que duran las posturas corporales en cualquier otro contexto. En el grupo escolar observado se distinguieron algunas posturas físicas y expresiones faciales reiteradas entre los estudiantes, cuyo significado está estrechamente vinculado con este contexto y circunstancia, como por ejemplo, expresiones de aburrimiento: cuando los estudiantes en una posición física relajada, mantenían la mirada fija en la profesora y sostenían la barbilla sobre el puño por largos espacios de tiempo; otros y otras, es decir, muchos estudiantes se mantenían con brazos cruzados e inmóviles orientando la cara hacia la profesora, pero con rostro inexpressivo y un parpadeo lento, lo cual, puede ser interpretado como cansancio o sueño.

²⁷⁹ Ives Winkin relata que Shaplen consagró 10 años de su vida a estudiar minuciosa y repetidamente los primeros 30 minutos de una sesión terapéutica.

Pero el tema de la postura rebasa el contexto y la circunstancia, toca también el contenido de la comunicación y llega, según, Sheflen, a ser un buen indicador de la historia personal del sujeto. Este autor destaca que los cambios de posturas responden, como los ademanes, al lenguaje hablado, entre ellos se da un paralelismo: cuando el sujeto cambia de tema o llega a un punto final, con frecuencia, también cambia de posición corporal. Pero las posturas también pueden ser permanentes en el sentido de haberse consolidado a lo largo de la vida del sujeto, como parte de su personalidad y su carácter. Sheflen considera que este último tipo de postura nos habla de la historia personal o de la calidad de sus experiencias vitales. La sola posición de sus hombros, cuando están caídos y su espalda encorvada hacia adelante por ejemplo, en ocasiones son expresión de problemas psicológicos o de una personalidad tímida, por haber vivido bajo circunstancias desagradables durante periodos largos de tiempo, éstas llegan a «incrustarse» en la estructura corporal, aun cuando el o los problemas desaparezcan. Los estudiosos de la somatización han descubierto que el cuerpo guarda la memoria de los estados emocionales, debido a que algunos músculos se acortan y otros se estiran formando nuevo tejido conjuntivo. Las emociones y el cuerpo se afectan mutuamente, dependiendo del tiempo en que dichos estados emocionales se instauren en la vida del sujeto.

8.1.1.- El lenguaje del rostro.

Paul Ekman, al que Flora Davis se refiere como el psicólogo más importante en el campo de la comunicación no verbal, ha investigado la comunicación no verbal específicamente a través del rostro. Ekman, quien ha estudiado este campo desde 1953 y trabajado estrechamente con su colaborador Wallace Friesen, ha analizado toda clase de movimientos corporales, centrando su atención en el estudio del rostro en contextos como el de sesiones de terapia de grupo. Estos investigadores han llegado a la conclusión de que el rostro humano y el conjunto de sus expresiones, dan cuenta de manera confiable, de ciertas emociones básicas. Ekman pudo mostrar que todos poseemos el aparato perceptual necesario para descifrar rostros a una centésima de segundo, lo cual supone que percibimos las emociones básicas de nuestro interlocutor, aún sin darnos cuenta. Davis menciona una publicación de Ekman, *Emotion in the Human Face*, donde examina los experimentos realizados sobre el rostro durante aproximadamente cincuenta años. Con base en estos estudios Ekman afirma que, las expresiones diversas del rostro, siempre y cuando sean analizadas y tomados en conjunto, pueden ser un índice fidedigno de ciertas emociones básicas.

En su afán por encontrar indicadores que hicieran posible la interpretación de esas emociones básicas a través de las distintas expresiones del rostro, encontraron que existe una especie de vocabulario facial y diseñaron (idea aportada por el psicólogo Silvan Tomkins) lo que ellos identificaron como un atlas del rostro al que llamaron FAST (*Facial Affect Scoring Technique*). El cual, consistía en dividir el rostro en tres zonas: la frente, las cejas los ojos y el resto de la cara, como nariz, mejillas, boca, mentón mediante el uso de fotografías.

Ekman encontró que "Más de mil expresiones faciales son anatómicamente posibles, y los músculos de la cara son tan versátiles que en teoría una persona podría mostrar todas esas expresiones en sólo dos horas. Sólo unas pocas, sin embargo, poseen un sentido real e inequívoco... esas pocas apenas se ven en toda su intensidad... dado que la etiqueta exige controlarlas en la mayoría de las ocasiones"²⁸⁰.

En el contexto de las relaciones maestro-alumnos los rostros son probablemente la parte del cuerpo más relevante y la más dinámica. Especialmente la del profesor, pues es él quien, al interior del aula, tiene mayores responsabilidades y habitualmente desempeña la parte más activa de la interacción, es él la persona más observada durante todo el proceso y también es él al que le toca esforzarse más para ser atendido y comprendido por sus alumnos. Con frecuencia debe hacer uso deliberadamente de las expresiones de su rostro para confirmar y/o fortalecer los mensajes hablados. En muchas ocasiones le toca actuar con todo su cuerpo para conseguir la atención de sus alumnos. No obstante, los alumnos han desarrollado de manera especial, por el tiempo acumulado que llevan observando a un profesor frente de ellos a lo largo de su vida escolar, lo que señala Ekman, el aparato perceptual necesario para descifrar rostros, en este caso el rostro del profesor, a una centésima de segundo, lo cual supone que perciben, sin que el profesor se esfuerce demasiado, sus emociones básicas. Pero los alumnos no sólo perciben las emociones básicas, sino que son capaces de descifrar emociones más profundas e incluso, pensamientos del profesor, una vez que se han familiarizado con él, al punto de que una gran cantidad de las preguntas que el profesor les hace durante la clase, las responden correctamente, al margen de su propia lectura y preparación del tema, debido a la alta habilidad que han desarrollado en descifrar el rostro del profesor. Sabemos que las preguntas que formula el profesor en clase son preguntas, cuya respuesta está puesta en su mente y así, con la respuesta, casi "a flor de piel", miran fijamente al o a los estudiantes de los que esperan la respuesta. Estos literalmente se guían por el rostro del profesor para dar, las más de las veces, respuestas parciales que el profesor completa y da como buenas.

En un experimento diseñado por Ekman para identificar las expresiones del rostro en una situación en la que el sujeto esté mintiendo, con objeto de identificar los posibles indicadores no verbales que revelen la mentira. Eligió a una enfermera, de entre otro tipo de personas, por su familiaridad con situaciones extremas que exigieran una expresividad mayor. Le pidió mirar una película con escenas sumamente fuertes de una persona quemada y luego le pidió que mintiera sobre lo que había visto; específicamente le indicó que relatara haber visto escenas hermosas, algo así como un campo lleno de flores. Su rostro fue analizado minuciosamente y comparado con las expresiones de la misma persona quien antes había visto películas bastante inocuas y alegres y se le había pedido que las describiera tal como las veía. De modo que tenían captados los

²⁸⁰ *La comunicación no verbal*. P. 71.

movimientos y expresiones del rostro y corporales cuando mentía y cuando decía la verdad. Esto fue realizado igualmente con otras enfermeras y se encontró que había quienes eran muy hábiles para mentir y casi no se notaban cambios en una y otra situación. La conclusión fue que sí había modificaciones cuando mentían y sus gestos lo hacían evidente. Marcar el compás, el movimiento de las cejas y los ojos, dibujar figuras en el aire, señalar, indicar la dirección o el tamaño, en cualquier caso, la mayoría de los movimientos que hacían tendían a ser nerviosos o crispados.

8.1.2.- El papel de los ojos en la comunicación.

Los ojos son quizá, la parte del rostro que tiene mayor capacidad de comunicación no verbal, Adam Kendon descubrió que tienen un papel regulador en la conversación. "Durante el cotidiano intercambio de palabras, mientras la gente presta atención a lo que se dice, los movimientos de los ojos proporcionan un sistema de señales de tráfico que indican al interlocutor su turno para hablar"²⁸¹. No obstante, gran parte de lo que se sabe sobre los ojos como factor de comunicación no verbal, se debe a los estudios realizados por el psicólogo Ralph Exline quien, de acuerdo con Davis, realizó la mayor parte de las investigaciones sobre este aspecto.

Otra variante en la investigación sobre el comportamiento ocular fue descubierta por el psicólogo de Chicago Eckhard Hess en 1965, quien desarrolló lo que él llamó *pupilometría*. Hess afirma que muy probablemente respondemos a un nivel subliminal a los cambios que se producen dentro del ojo de nuestro interlocutor, es decir, a las variaciones del tamaño de la pupila. Las personas con pupilas dilatadas producen más atractivo que las que las tienen contraídas y esto no pasa por la conciencia de los comunicantes. La gama de respuestas pupilares es extensa, van desde la dilatación extrema cuando el sujeto observa una imagen interesante o placentera, hasta la contracción extrema cuando lo que mira le resulta desagradable. Descubrió que el tamaño de la pupila se ve afectado no solamente por la visión, sino también por el gusto y el sonido, siguiendo el mismo patrón de comportamiento de lo agradable o desagradable de las imágenes. Aunque las pupilas también presentan una variación cuando la persona está sometida a la resolución de un problema que le implica esfuerzo mental. "Hess considera que la pupilometría..., puede servir para medir la capacidad de decisión de un individuo. «Embriológica y anatómicamente, el ojo es una extensión del cerebro», escribe: «es casi como si una extensión del cerebro estuviera a la vista del psicólogo». (...). "La pupilometría puede convertirse algún día en una manera de controlar el progreso alcanzado en la psicoterapia: para ver, por ejemplo, si se ha logrado vencer una fobia"²⁸².

²⁸¹ *Ibidem*. P. 91.

²⁸² *Ibidem*. Ps 101, 102.

Este parámetro de la comunicación no verbal nos lleva a preguntar, más que a responder, si en el salón de clases, dada las distancias físicas de interacción personal, es posible que los alumnos perciban el comportamiento pupilar del profesor y viceversa. En principio diríamos que dada la distancia, predominantemente pública que mantiene el profesor con sus alumnos, esto no llega a ocurrir. No obstante, en realidad no se cuenta con los recursos técnicos para identificar y/o medir tal percepción, sólo es una posibilidad más que se integra a la extensa gama de elementos de comunicación no verbal que, de acuerdo con experiencias en otros contextos, si ejerce una influencia en la interacción y en el comportamiento de los interlocutores, como en otros casos nombrados por los investigadores, quienes destacan las, cada vez más especializadas técnicas publicitarias y de ventas, donde la pupilometría es un conocimiento especializado importante que ha permitido medir el nivel de indecisión en el que se encuentra un prospecto, al mostrarle y ofrecerle un producto, tan sólo a partir del tamaño de su pupila, su crecimiento o su decrecimiento es un indicador de las posibilidades de conseguir una venta.

8.1.3.- Sincronía interaccional con el mundo externo.

Otro aspecto de suma importancia en la observación de los procesos de comunicación no verbal tiene que ver con un fenómeno descubierto por el experto en cinesis William Condon, identificado como *Sincronía Interaccional*. Después de miles de horas de minuciosas observaciones de películas de distinta índole, durante ocho años, Condon argumenta que los seres humanos están conectados entre sí por el sonido, por lo que no existe, como habitualmente se pudiera pensar, una separación real entre el lenguaje y la cinesis. Este experto afirma que mediante movimientos mínimos y casi imperceptibles, el cuerpo humano se mueve al compás del discurso propio y ajeno, esto, en una conversación, ocurre de manera sutil y no pasa por la conciencia de los interlocutores. Condon piensa que la sincronía permite "saber" si el interlocutor está realmente escuchando; la percepción de la sincronía impacta más en el nivel inconsciente y supone la condición indispensable para una conversación armoniosa.

En general, las personas no sólo sincronizan entre sí, sino con los sonidos del exterior o, incluso, con los ritmos de otras personas con las que conviven cotidianamente, a manera de reacción inmediata, es decir, como una especie de reflejo. Condon argumenta esta afirmación destacando la sincronía que se produce en otros ritmos fisiológicos, como el latido del corazón, cuando la persona escucha música clásica o canciones de cuna: tanto la respiración, como el ritmo cardíaco, se modifican al compás de la música pudiéndose observar que se hacen cada vez más livianos y regulares. "Condon está convencido de que el sistema nervioso del cuerpo que funciona mediante descargas eléctricas de los nervios, capta la sincronía interaccional y está profundamente involucrado en ella. Piensa que el sistema nervioso vibra rítmicamente en respuesta al discurso,... los seres humanos están conectados entre sí por el sonido. (...) todo el organismo está integrado y no existe una separación real entre el lenguaje y la cinesis... Las

personas sincronizan entre sí no porque prevean el esquema del discurso, sino por una reacción inmediata"²⁸³.

El fenómeno de la *sincronía interaccional*, a diferencia de las modificaciones en la pupila de la profesora y de los alumnos, sí pudo observarse, durante el proceso de interacción establecido en el curso. En este caso particular y a través de una minuciosa observación de las videograbaciones, sí es posible establecer una asociación entre el ritmo verbal usado por la profesora y el ritmo de movimientos corporales, expresiones faciales y visuales de los estudiantes, incluso cuando expresamente se distraían en otra cosa. Puede afirmarse que el sonido predominante de la clase, es decir, la voz de la profesora, marcó el compás del movimiento corporal total de todo el grupo. El volumen alto y claro que usó la profesora, consiguió comprometer, al menos en apariencia, la atención de los estudiantes, no obstante, la notable uniformidad rítmica, es decir, la constante y/o invariable y permanente consonancia era reflejada, por el fenómeno de sincronía interaccional, por el ritmo con el que manejaron sus cuerpos, prácticamente todos los estudiantes, igualmente lentos y acompasados.

8.1.4.- Sincronía Interaccional con el mundo Interno.

Otro que ofrece valiosos conocimientos para la Investigación en comunicación no verbal es el antropólogo Elliot Chapple, quien aborda un aspecto análogo a la *sincronía interaccional* de Condon, sólo que no lo ubica entre el ser humano y su interacción con el mundo exterior, sino entre el ser humano y su propia naturaleza interna, esto es, biológica, en otras palabras, la sincronía interaccional vista hacia dentro y en relación con los procesos internos de índole fisiológicos. Chapple los llamó *ritmos interaccionales*.

En sus investigaciones, Chapple notó una sorprendente regularidad en las formas de hablar y escuchar de las personas; cada persona posee un estilo único y singular en la manera y la velocidad con la que habla, pero también con la que escucha, él los llamó "esquemas de interacción del individuo" y afirmó que poseemos esquemas de interacción predeterminados, vinculados a nuestros ritmos biológicos básicos. Considera que estos se forman desde los primeros años. De tal modo que la manera o el estilo de hablar en una conversación responde a la regularidad de los ritmos circadianos y ciclos biológicos del sujeto en cuestión.

Chapple considera que el ritmo de conversación de una persona es una de sus características más constantes y permiten predecir su tipo de personalidad y la forma como se relaciona con los demás. Permite comprender en buena medida, el hecho de que solemos armonizar más con unas personas que con otras, en ocasiones (en raras ocasiones), quizá suceda que dos personas encuentran que su relación y la manera como se sienten entre sí, son totalmente armonizadas,

²⁸³ *La comunicación no verbal...* p. 148.

equilibradas, etc., como consecuencia de que sus ritmos interaccionales se complementan de manera natural, no obstante, encontrar al escucha perfecto, aquel con el que se habla, escucha y se permanece cayado en el momento en que se desea, de manera espontánea es casi imposible, pues las personas suelen tener ritmos interaccionales no coincidentes.

Estos descubrimientos son muy útiles en la interpretación que podamos hacer de situaciones de interacción personal, donde se perciben tantos estilos y formas de hablar como personas participan en un mismo espacio interpersonal. Las personas poseen estilos diferentes, pero a la vez enmarcados en patrones de interacción bien identificados por Chapple. Cuando una persona habla despacio y parece meditar profundamente haciendo pausas antes de cada frase o palabra, conversando con otra que parece "atropellar" a su interlocutor, interrumpiéndolo constantemente, incluso apresurándose a terminar frases y palabras de la conversación del otro, podremos percatarnos que se trata de la interacción de ritmos no coincidentes y que probablemente, como consecuencia, las personas en cuestión, entren en conflicto, pues la primera, talvez interpretará las constantes interrupciones de la segunda, como un intento de dominar la conversación. Es probable que la velocidad con la que se habla, la cantidad de cosas que se digan en cada intervención, el tiempo que se tome alguien en usar la palabra, la tendencia a interrumpir o adelantarse a la conversación de los otros, etc. son factores de la naturaleza interna de cada persona que definen la relación entre dos o más interlocutores y permiten identificar la posición que cada uno de ellos ocupa en el grupo: el líder, el ambicioso, el sumiso, etc. Flora Davis, interpretando a Chapple, afirma:

El cuerpo humano es una intrincada madeja de ritmos que se producen a diferentes niveles de tiempo, desde los ciclos menstruales, hasta el ritmo respiratorio y cardiaco... La mayoría de los sistemas internos del cuerpo están regidos por ritmos circadianos, ciclos de un día de duración que llegan a un punto máximo cada veinticuatro horas. Para cada individuo hay un momento del día en que su temperatura es más baja y el latido de su corazón más lento... Algunas personas trabajan mejor por la mañana, mientras que otras están más avispadas por la noche, porque sus sistemas corporales alcanzan su punto máximo de eficiencia a esa hora. (...) los factores biológicos que diferencian a una persona de otra comienzan a nivel celular". Con base en estos conocimientos y evidencias científicas, Chapple afirma que "los esquemas de interacción de un individuo responden de igual manera a esta regularidad, por lo que es predecible..." Nos gusta pensar que hablamos porque tenemos algo que decir y que callamos porque ya lo hemos dicho, pero los descubrimientos de Chapple indican que existen esquemas predeterminados que se forman probablemente desde que el sujeto es un bebé, por la actividad o inactividad en los primeros meses de vida matizados por la calidad de la

*relación con la madre, donde comenzó el complicado proceso de formación del carácter*²⁸⁴.

En todo caso, las interacciones en la vida cotidiana de los distintos contextos familiar, escolar y/o laboral están plagadas de notables dificultades producidas por el choque entre ritmos interaccionales y cuando las personas logran mantener una conversación se debe a que habitualmente, se esfuerzan por flexibilizar sus ritmos interaccionales frente a los demás, más allá de que coincidan o no con otros ritmos interaccionales. Se observa, con frecuencia la variación de ritmos, especialmente en espacios de convivencia donde un sujeto (médico, profesor, vendedor, etc.) tiene que tratar con diversas personas y el éxito de su actividad depende, en buena medida, precisamente de su capacidad de variar su propio ritmo dentro de una escala determinada para la adecuada relación (aunque sea circunstancial) con el otro.

El profesor, por su tipo de actividad y por tener que convivir cotidianamente con ese sujeto colectivo llamado alumno, es otro de los que están exigidos en variar y flexibilizar su propio *ritmo interaccional* para ajustarse y en el mejor de los casos, conseguir la empatía con sus estudiantes. Pero en la realidad empírica no siempre ocurre esto. Por el contrario, desconociendo la existencia de esta determinación en la comunicación no verbal, el profesor suele imponer su ritmo interaccional a todo el grupo sin detenerse siquiera a examinar si está logrando una comunicación efectiva. Los resultados, con frecuencia, no son los más óptimos y sí, en cambio, obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Los alumnos, en su mayoría no logran adecuarse al ritmo interaccional del profesor y se pierden entre sus propios pensamientos o sus recursos distractores y sólo quedan en la simulación de la atención.

En el grupo observado el ritmo interaccional manifestado por la profesora se caracterizó por ser lento, a compasado, es decir, rítmico y moderado y de la totalidad de los estudiantes, sólo unos cuantos, habitualmente los mismos (y para hablar con mayor precisión hay que decir, las mismas, por ser la gran mayoría mujeres), lograron "engancharse" con el invariable ritmo de la profesora, y fueron precisamente ellas quienes participaron con mayor frecuencia.

8.1.5.- El flujo del esfuerzo corporal.

Un interesante ángulo de la comunicación no verbal y en cierta medida, novedoso, ha sido aportado por el arquitecto, pintor y coreógrafo Rudolph Laban en Alemania a principios del siglo XX, quien comenzó sus observaciones en la danza y la coreografía, dejando como legado en ese ámbito, un sistema de notación coreográfica que registraba con mucha precisión los movimientos de los bailarines, conocido en ese contexto como *notación Laban*.

²⁸⁴ *Ibidem*. Ps. 157, 158.

Laban buscaba llegar a la raíz biológica de la comunicación del ser humano a través de la Interpretación del flujo del cuerpo, en una escala de movimientos que va de tenso a relajado, de controlado a descontrolado o de obligado a libre. Creía que un análisis cuidadoso del cuerpo cuando el individuo está en interacción, sea sentado conversando o en cualquier otra circunstancia, podría dar cuenta de la Interrelación entre la *forma* como se relaciona con el mundo exterior, esto es, el espacio y la manera de usar y descargar la energía mediante el *esfuerzo*. Centró su atención en la realización de los movimientos corporales, proplamente el flujo o flujo del movimiento, identificando cuando el cuerpo está tenso y sus movimientos son forzados, obligados o si está relajado y sus movimientos son acompasados, libres y espontáneos; si son repentinos, directos, si se hacen con intensidad o son sutiles y leves; si están coordinados y equilibrados con el conjunto del movimiento corporal o por el contrario manifiestan desequilibrio.

El sistema de Interpretación que Ideó Laban lo llamó «esfuerzo-forma» y su grado de precisión y efectividad lo ha convertido en un instrumento de gran utilidad no sólo para la Instrucción de la danza, sino en espacios como el de la actuación, la rehabilitación física, la terapia grupal e individual, estudios sobre el desarrollo de los niños, incluso ha sido usado en el estudio comparativo de las diversas culturas o en lugares donde se selecciona al personal que requiere la industria (consultoría industrial).

También ha sido aplicado al estudio de bebés recién nacidos. Desde los parámetros del «esfuerzo-forma» se ha descubierto que cada individuo tiene su propio estilo de movimiento, incluso desde los primeros días de nacido; aquello que la percepción común identifica como niños activos o tranquilos, ha sido Interpretado por los expertos en «esfuerzo-forma» como esquemas de flujo de esfuerzo de carácter genético que más tarde se manifestarán a través del temperamento y formarán parte de la naturaleza única del individuo por el resto de su vida. No obstante, también destacan que durante el desarrollo infantil y vinculado con las distintas fases del crecimiento se presentan en los niños movimientos asociados a los procesos psico-afectivos por los que atraviesa, por lo que el flujo de movimiento de un lado tiene una determinación genética y de otro una determinación evolutiva.

Entre otras cosas, el sistema «esfuerzo-forma» da cuenta de las actitudes más persistentes, aquellas que configuran el carácter y temperamento del sujeto, consecuentemente la forma como se relaciona y orienta hacia los demás. "*El flujo formal y la figura* se refiere al modo en que el cuerpo utiliza el espacio... podrá percibirse el cuerpo extendiéndose en tres direcciones: estrechándose o ensanchándose [donde el sujeto parece estar desparramado], elevándose o hundiéndose [caminará con pasos cortos, erguido, mirando de frente], adelantándose o retrocediendo [juega entre el acomodo hacia el frente y hacia atrás, caminará con rodillas y tobillos muy juntos, mientras conversa dará la impresión de lanzarse hacia su interlocutor] (...). [Flora Davis resume los parámetros de «esfuerzo-forma» en los siguientes aspectos: 1) *Proporción entre gesto y postura*: forma de evaluar el grado de participación de un individuo en una

situación dada a partir de dos movimientos, el gestual y el postural que da cuenta también de las variaciones en la distribución del peso. Incluso el caminar puede ser considerado gestual, pues indica el retraimiento. 2) *las actitudes corporales* reflejan las actitudes y orientaciones persistentes del individuo. 3) El *flujo de esfuerzo* se refiere a la escala de movimientos que va de tenso a relajado, de controlado a descontrolado o en términos técnicos, de obligado a libre]. Estas dimensiones principales de la forma están relacionadas tanto con el temperamento como con la reacción individual de cada uno ante determinada situación. Por lo general, el estilo de un hombre refleja la forma en que reacciona ante sus propios sentimientos y cómo se adapta a la realidad exterior... de la flexibilidad o rigidez de su trato”²⁸⁵.

Este último parámetro específico considerado en la comprensión de las relaciones maestra-alumnos permite identificar uno más de los elementos en juego en la experiencia concreta observada. En un grupo escolar que giró al rededor de la profesora, se encontraron variadas posturas físicas, entre los estudiantes, las más notorias, las que estaban al frente y hacia el centro del salón mantuvieron predominantemente una postura rígida y eventualmente tensa (se observa entre las chicas los brazos cruzados, bien derechas, piernas juntas, mirando a la profesora, algunas inclinadas y con la pierna cruzada, pero manteniendo cierta tensión en todo el cuerpo); los alumnos y alumnas ubicados hacia las orillas y hacia el final de las filas se acomodaron en posiciones más relajadas (en posiciones más libres, como las piernas estiradas, los brazos puestos sobre el pupitre o recargando la cabeza en el puño), pero invariablemente, todos mantuvieron cierta estrechez corporal. Lo cual estaba en reciprocidad o correspondencia con el flujo o fluir corporal de la profesora, quien mantuvo constantemente su cuerpo en tensión, con movimientos acompasados de un lado a otro de lo que he identificado como su “territorio”; moviendo manos y antebrazos, pero casi nunca los brazos completos. Se desplazaba con pasos cortos mirando permanentemente al grupo; controlando su cuerpo y guardando siempre un equilibrio que lo mantenía visiblemente estrecho, de acuerdo con los parámetros dados por Laban.

Hay que subrayar que la observación y registro de la amplia gama de elementos de la comunicación no verbal que se ponen en juego en un proceso interactivo, enfrenta al menos dos tipos de dificultades: de un lado las de índole subjetivo, por lo que toca al observador, dado que toca aspectos de su naturaleza más primaria, lo cual incrementa el riesgo de que “no vea” en toda su magnitud lo que ocurre en la dimensión no verbal; de otro lado y para el caso específico de esta tesis, las dificultades de índole técnico, pues no se cuentan ni con el tiempo, ni con los recursos que hagan posible un *microanálisis* que permita, incluso en cámara lenta, y cuadro por cuadro, el estudio que permita el más preciso desciframiento del código analógico de la comunicación interpersonal.

²⁸⁵ *Ibidem*. P. 218, 219.

Las alternativas empleadas en esta investigación, no para resolver, sino más bien para minimizar en lo posible estas dificultades fueron, básicamente la observación minuciosa y repetida de las sesiones de clase videograbadas, tanto, con voz, como sin ella, para percibir en la medida de lo permisible, la mayoría de las acciones y reacciones corporales, los movimientos, las posturas y su tiempo de duración, las expresiones faciales, las miradas, etc. Otra alternativa empleada es la que se expone a continuación en el siguiente apartado, consistente en la indagación de las expectativas del alumno sobre el "buen profesor", para examinar si existe una relación entre el modelo ideal de profesor puesto en la subjetividad del alumno con su experiencia en una interacción concreta maestro-alumno.

8.2.- Comunicación no verbal y el papel de las expectativas en el aula.

El salón de clases concentra en sí mismo todo el universo de la comunicación, desde cualquier ángulo o dimensión en que se la mire. Es una "caja de resonancia" o el "receptáculo" de diversos ámbitos sociales y culturales. A él confluyen el mundo de la objetividad del conjunto de lo social, con el de la subjetividad o interioridad del sujeto: sus distintas historias, lenguajes, creencias, psicologías, símbolos, significados, etc. Pero también el salón de clases es una especie de "muro de contención" que guarda y acumula distintas emociones, aspiraciones, frustraciones. Los sujetos llegan saturados de buenos deseos e intenciones, cada cual, con su propio y particular bagaje psicoafectivo, y cada cual, con su propia e íntima expectativa sobre sí mismo y sobre los demás.

La comunicación en el aula y particularmente, en el aula universitaria, es una estructura que en sí misma contiene a la sociedad en su conjunto, pero también mantiene las inercias del pasado. Se concreta en los sujetos, en su interacción, en su actuación cotidiana, se fosiliza a través de los roles o las funciones definidas socialmente, pero mantenidas históricamente y a las que los individuos, simplemente se ajustan para pertenecer al grupo.

En este contexto, la comunicación en el aula contiene toda clase de mensajes y metamensajes, coherentes o contradictorios. Dubet y Martuccelli afirman que "el discurso del grupo opera como una especie de bolsa plástica, capaz de estirarse o encogerse hasta lo Infinito, es decir, de retorcerse al extremo sin romperse jamás: el grupo se expande, se abre continuamente a fin de aceptar la nueva afirmación sin preocuparse mucho por la coherencia o las contradicciones. Las oposiciones son raras y «digeridas» por el grupo. Las contradicciones no molestan a nadie, el discurso de grupo es isomorfo al grupo mismo que consume todos los discursos porque, de hecho, no posee ninguno. Se es miembro del grupo, el grupo habla, no en nosotros, sino a través de nosotros, como la conciencia colectiva, ««exterior»»; a las conciencias individuales"²⁸⁶. Con base en nuestros parámetros, lo que estos autores describen como *discurso* del grupo, es en realidad la *comunicación*; la metáfora de la bolsa plástica que se estira

²⁸⁶ En la escuela. Sociología de la experiencia escolar... op. cit. p. 95.

o encoge hasta lo infinito y nunca se rompe es proplamente al patrón de Interacción, que siempre es el mismo, sin importar los contenidos, la dinámica implementada o las circunstancias. La bolsa plástica o patrón de interacción en el marco Institucional siempre se mantiene.

De hecho, el *discurso* del grupo es apenas la parte conciente e intencional de la *comunicación* en el aula. Es el conjunto de lo que se dice, de lo que se puede medir y contar en palabras y contenidos. Son los objetivos indicados en los programas, pero también los objetivos indicados por los profesores; son las tareas fuera y dentro de clase. Pero la comunicación va más allá del discurso del grupo, teóricamente es una categoría mayor que lo incluye y en la vida cotidiana escolar es una realidad mayor y más compleja que también lo incluye, ésta, no solamente es lo que *dicen* los sujetos, y la *manera* como lo dicen, sino lo que *hacen* y lo que *son*.

Nos adentraremos al análisis del grupo observado desde la perspectiva de la comunicación interpersonal total, destacando especialmente lo concerniente a la interacción no verbal para dilucidar, en el mejor de los casos, o al menos aproximarnos a ese universo aparentemente oculto, pero actuante de la cotidianidad escolar. Pero antes de hacerlo es pertinente recordar y tener presente algunos criterios básicos de la comunicación interpersonal total que he ido estructurando²⁸⁷ apoyándome en la perspectiva de los teóricos de la *universidad invisible*, la cual, incluye a los investigadores de la Escuela de Palo Alto con su enfoque interaccional, tal como fue destacado en la primera parte de este estudio²⁸⁸

Recordemos entonces, que la comunicación interpersonal es un proceso dinámico, amplio y ampliante, cuyas características sistémicas, suponen un ámbito multifactorial, donde los individuos, de acuerdo a los diversos contextos, no son precisamente los generadores o iniciadores del proceso, sino que participan en él. Esto se comprende mejor si se recuerda que Bateson consideró a la comunicación como la gran estructura que reúne al todo. Desde esta perspectiva los criterios que guían este análisis son cinco aspectos básicos contenidos en toda comunicación interpersonal.

- ⇒ Información o contenido
- ⇒ Relación entre personas
- ⇒ Pensamientos y emociones
- ⇒ Lenguaje verbal y analógico
- ⇒ Contexto y circunstancia.

²⁸⁷ La estructuración a la que me refiero se realizó en la investigación correspondiente a la Tesis de Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en el libro *La comunicación perturbada en el salón de clases*, México, Ed. Primer Editor. 2001.

²⁸⁸ Véase en el primer capítulo el punto 1.4 "enfoque Interaccional".

- 1) El aspecto de información o contenido es la parte medible y cuantificable de la comunicación, es propiamente lo verbal. De hecho, es lo que justifica el acto educativo, lo que, en el plano de la objetividad, justifica la comunicación, es el hecho empírico de que alguien (un emisor) transmite un mensaje o información a un Interlocutor (el receptor).
- 2) El aspecto relacional es menos evidente que el anterior. Recordemos que la comunicación como proceso total e integral, incluye el planteamiento y el desarrollo de las relaciones interpersonales a través del fenómeno identificado como *puntuación de secuencia de comunicación*, nombrado también *patrón o pauta de relación*. Este puede ser simétrico o complementario, es decir, puede determinar relaciones de igualdad o de diferencia (superioridad / inferioridad), o bien una combinación de ambas. Independientemente del nivel de conciencia o, como habitualmente pasa, de manera inconsciente, al comunicarse, las personas se relacionan y en ello se definen a sí mismas una frente a la otra, a partir de su propia concepción de sí mismas, donde se pone en juego su autoestima y su autoconcepto.
- 3) Los pensamientos y las emociones son aspectos intrapsíquicos que constituyen elementos básicos de la comunicación, debido a que son el punto de origen del acto comunicativo. Cuando los interlocutores inician una interacción verbal, ya existe de antemano una interacción no verbal, aún cuando éstos apenas se estén conociendo; el aspecto físico del otro, su mirada, su disposición, son, entre otros, elementos que contribuyen a formarnos una imagen de él y consecuentemente a construir una expectativa que puede ser positiva o negativa. De tal modo que cuando se inician las palabras ya está creado el entorno subjetivo que las va a significar dándoles coherencia o ponéndolas en duda. Es decir, Los sujetos no comienzan a comunicarse con las palabras, lo hacen habitualmente con los pensamientos y/o con los sentimientos que buscarán estructurarse a través del lenguaje verbal y corporal.
- 4) Los aspectos verbal o analógico propios de toda comunicación interpersonal, dan cuenta de un alto grado de interdependencia entre sí. No debe perderse de vista que, en el mejor de los casos, estos aspectos de la comunicación "deben" ser afines, lo analógico debe ser el entorno que confirma lo verbal y viceversa: las palabras deben servir para nombrar lo que se piensa y se siente, no obstante, con frecuencia, estas dos dimensiones de la comunicación pueden separarse y tomar rumbos distintos, al punto de contradecirse y crear confusión en el Interlocutor.
- 5) El aspecto contextual y circunstancial de la comunicación es un elemento que suele no tomarse mucho en cuenta, debido a que es externo a la interacción personal. No obstante, es fundamental, pues el contexto desempeña un papel determinante en todo acto y proceso comunicativo, de hecho, con frecuencia determina el significado de la información, las palabras y/o el lenguaje. El contexto y la circunstancia está compuesto por el lugar físico donde tiene lugar

la interacción, el entorno de los significados y sus interrelaciones, esto es, su configuración cultural, ética, institucional, etc. La comunicación cambia de sentido y significado si es establecida en la familia, en la escuela, en la calle, si se da por la mañana o por la noche; si se da en una época o en otra, etc. En consecuencia, podemos asegurar que el contexto y la circunstancia son factores inmersos y actuantes en toda comunicación.

Por lo tanto, la comunicación interpersonal debe entenderse como un proceso de interacciones humanas dinámico y total que por su estructura conforma un sistema abierto en el que intervienen factores conscientes e inconscientes, culturales, cognitivos, afectivos y psicológicos. Es un proceso que no se origina con la intervención particular que hace cada individuo, sino que conforma un ámbito, es decir, un sistema, en el que los individuos participan a la manera de una "gran orquesta" y en donde simplemente se insertan, se integran y de la cual, forman parte. Ahí ellos actúan con base en disposiciones preestablecidas que definen su comportamiento²⁸⁹.

Entendida de esta manera, la comunicación en el salón de clases está permanentemente matizada por los pensamientos y los afectos de los sujetos que ahí interactúan. Y éstos con frecuencia son el producto de las expectativas que se tiene sobre los otros, su función o su rol en la interacción.

Una vez instalados en esa dimensión mayor y más extensa, la del *universo de la comunicación*, como *continuo* o como la estructura que reúne al todo y partiendo de la dificultad de abordar la comunicación en el aula desde esta compleja dimensión, se optó por realizar una aproximación a las expectativas conscientes de los alumnos con respecto a la figura del profesor, para, incursionando por esta vía, examinar si se puede establecer alguna relación entre las expectativas y comportamientos. Sabemos que esas expectativas conscientes, en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, habitualmente pasan al plano de lo inconsciente, no obstante, siguen siendo una presencia que orienta y predispone determinados comportamientos y actitudes. Independientemente de que éstas se cumplan o no, conocerlas nos pone en la posibilidad de acercarnos a la comprensión de su comportamiento en el aula. En otras palabras, conocer las expectativas es, sin duda, una manera de acercarnos a ese ámbito subjetivo para aproximarnos a la comprensión de su comunicación total en el salón de clases.

Habitualmente el desempeño de un grupo escolar, sea que se alcancen o no los objetivos programáticos de un curso o un ciclo escolar, está vinculado con las creencias, los significados o las expectativas de los sujetos involucrados en el proceso. Como parte complementaria del trabajo empírico realizado para este estudio y con objeto de acercarnos a esa parte subjetiva de la comunicación no verbal, consideré pertinente incursionar en las ideas que tienen los estudiantes sobre lo que ellos consideran que debe ser el desempeño de un "buen maestro", considerando que es con éste con quien forman el dúo de la relación básica y

²⁸⁹ Véase *La comunicación perturbada en el salón de clase*, ... op cit., ps. 143-149.

primaria (relación maestro-alumno) y a su vez, esa relación está en el centro del proceso que le da sentido a la escuela: el proceso enseñanza-aprendizaje.

La indagación se realizó en un grupo de 53 estudiantes, diferente al observado, pero también perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional, del tercer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, con la intención de sustraer opiniones frescas y espontáneas, de alumnos que no hubieran estado expuestos a la mirada silenciosa de un observador.

Los resultados del registro, pueden apreciarse en detalle en la tabla correspondiente en los anexos a este documento. Es importante destacar que se reunió la información por cualidad y no por cantidad de alumnos, es decir, que se identificaron 83 cualidades diferentes, expresadas por los 53 estudiantes; luego se clasificaron en áreas o ámbitos en los que centraron las cualidades del buen maestro, para posteriormente exponer el resultado en porcentajes.

- Didáctica,
- Conocimiento y preparación
- Cualidades en la persona del profesor
- Disciplina

Los resultados, no sólo dan cuenta de la expectativa o ideas que tienen los estudiantes de lo que debe ser un "buen maestro", sino de lo que ellos consideran lo más importante que debe tener alguien que es profesor, por ende, no cabe duda de que esas expectativas tienen una presencia, consciente o inconsciente, en las interacciones que ellos establecen o que han establecido con sus profesores, durante su experiencia escolar.

Por orden de importancia se observó que nuestros estudiantes le otorgan mayor valor al ámbito de la relación maestro-alumno desde la perspectiva afectiva y emocional con un 32%. El ámbito que sintetizamos como Didáctico por referirse a la manera como los profesores dan y organizan la clase aparece en un segundo lugar con un 25 %; el que tiene que ver con el conocimiento y preparación del profesor es notablemente inferior con un 21 % y el ámbito centrado en las cualidades que, como persona, consideran que debe tener el buen profesor alcanzó un porcentaje del 18%. Por último, en un porcentaje poco significativo, de apenas el 2 %, tenemos las cualidades vinculadas con la disciplina.

Ciertamente las interpretaciones de estos resultados pueden ser variadas, positivas y negativas, pueden hacerse desde distintos ángulos, no obstante, lo que hay que destacar es que para estos jóvenes es más importante una relación humana afectiva que el mismo proceso de aprendizaje por el cual, se encuentran ahí, al menos formalmente. De acuerdo con estos parámetros se puede afirmar que buscan una relación de confianza, amable, justa, flexible, que les permita expresarse con libertad y en la cual, se sientan objeto de la preocupación de su profesor, donde además, encuentren posible establecer una relación de amistad con él.

Con base en este perfil ideal de maestro, destacado por algunos de nuestros estudiantes, y sin ánimo de establecer una comparación profunda, es interesante observar el contraste, y similitudes con lo que Postic encontró a principios de los ochenta en Francia, sobre el mismo asunto. Citando una encuesta realizada por Vincent y presentada por orden decreciente, aparecen las siguientes cualidades que pedían los estudiantes de un buen profesor: Comprensión, Pedagogía, Atraerse la simpatía de los alumnos, Autoridad, Conocimientos elevados, Crear interés, Ser justo, Hacer expresarse a los alumnos²⁹⁰. El mismo autor destaca que en su mayoría, las encuestas que buscan conocer las cualidades que los alumnos aprecian en un enseñante, situaron en primer lugar la justicia y la equidad. Postic le dio a estas respuestas una interpretación de corte psicoanalítico afirmando que paradójicamente, los jóvenes preferían y buscaban en el profesor al portador de la ley, de la prohibición. El enseñante, afirma, se muestra ante el alumno como el superyo²⁹¹.

Muy distintas fueron las ideas que encontraron Dubet y Martuccelli, sobre lo que los estudiantes esperan de un buen profesor, en un estudio más actualizado de la escuela francesa a finales de los noventa. Apoyados en un extenso estudio empírico elaboraron una tipología psicológica que clasifica a los profesores como sigue:

- Centrado en los saberes proyecta en sus alumnos "admírame";
- Centrado en los saberes y la regla proyecta "escúchame";
- Centrado en ellos mismos y en la expansión de sus alumnos, "materializan", son acusados de seducir, de ser demagogos e histéricos, proyectan "ámame".
- Centrados en el otro y la expansión de sus alumnos, proyectan "los amo".

Lo que los autores destacan a partir de esta tipología es que el colegio, más que una organización, es un sistema de relaciones humanas yuxtapuesto a una burocracia. Destacan que "la imagen que un profesor puede dar de sí a los demás adultos y a sus colegas, a menudo no tiene lazos con la manera en que él se comporta en clase, ni con la manera según la cual lo perciben sus alumnos". Para los estudiantes "el buen profesor es aquel capaz de acompañarlos en esos movimientos, de cambiar de tono, de romper los ritmos, de conciliar los inconciliables siendo a la vez firme y abierto, gentil y distante, justo y preocupado por cada alumno, ambicioso y atento a las dificultades"²⁹².

Ciertamente no se debe perder de vista que los contextos culturales, sociales e históricos en los que están insertados estos grupos de estudiantes, son muy distintos, sin embargo, tampoco se puede eludir la presencia de notables

²⁹⁰ Véase *La relación educativa*. ... obra consultada. p. 42

²⁹¹ *Ibidem*. p. 118.

²⁹² *En la escuela. La experiencia*....op. cit. ps. 308 y 310.

similitudes, sobre todo en lo que tiene que ver con los modelos de interacción maestro-alumno. Si bien las interpretaciones como antes dije, pueden ser distintas, hay elementos en juego que sirven para complementar lo que se ha venido diciendo hasta ahora.

Las diferencias entre lo que Postic encontró a finales de los setenta y lo que Dubet encontró a finales de los ochenta y principios de los noventa, así como la indagación hecha para esta investigación con una generación universitaria que podría ser situada perfectamente como de principios del nuevo milenio, sobre las ideas y expectativas de los estudiantes en cuanto al buen profesor, permiten destacar que mientras los estudiantes de Postic, de acuerdo con sus propios juicios, esperaban del buen profesor autoridad, firmeza, límites (quizá porque su interés fundamental era aprender); los de Dubet buscan más al profesor comprensivo y atento, sin perder del todo el interés por la firmeza (tal vez porque son la generación de la transición entre dos extremos). Nuestros estudiantes, por su parte, muestran una marcada preferencia por los aspectos afectivos y emotivos como la confianza, el interés y la preocupación hacia el alumno, la amistad, etc., (probablemente debido a que ya son la expresión del nuevo sujeto, ese sujeto mediático del que hemos venido hablando, en cuyo interés central ya no está en el aprendizaje).

En su mayoría nuestros estudiantes sitúan sus expectativas en ámbitos igualmente relacionados con los afectos como el amor a su profesión, el disfrute y la bondad, etc., recordemos que sumando las cualidades personales que, para ellos, debe tener un maestro, al ámbito de la relación afectiva, entonces estamos hablando de que alrededor del 50 por ciento de las cualidades que le atribuyen al "buen profesor" se inclinan más hacia los sentimientos y/o los afectos (hacia la subjetividad), aún cuando un alto porcentaje de cualidades (en total el 40%) se vinculan con la competencia intelectual y didáctica, es decir, con parámetros que podríamos ubicar en este contexto en lo objetivo. Lo que indica que la preocupación del estudiante por el proceso enseñanza-aprendizaje, no se ha perdido, aún cuando no sea lo más importante para él. En síntesis, se puede afirmar que mientras que los estudiantes de Postic, de acuerdo con sus propias interpretaciones están ubicados en el extremo de la disciplina, esto es, la búsqueda de límites, los de Dubet se ubican en un lugar intermedio y los nuestros en contraste, quedarían ubicados en un lugar proplamente opuesto: el de la flexibilidad, la confianza y la amistad.

Recordemos que el modelo de interacción que predominó en el grupo observado fue el complementario, tanto en el plano objetivo, como en el subjetivo. Los estudiantes invariablemente esperaron la indicación de la maestra para participar, siguieron sus instrucciones sin opinar; se dejaron dirigir, aún cuando, la mayoría se mostró interesados por los contenidos del curso, aceptaron sumisamente mantenerse largas horas en la inmovilidad y en el silencio. Podemos afirmar que cumplieron con la parte que les tocó desempeñar, en este modelo de interacción: la de espectadores, pacientes escuchas, cumpliendo con algunas lecturas y tareas escolares, pero en realidad no es posible saber si el curso

contribuyó en su formación o al menos en su aprendizaje escolar. Lo que sí podemos asegurar es que las expectativas explícitas de la profesora no se cumplieron. En la fase del planteamiento ella fue clara y contundente sobre la actividad central del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Yo parto de que el conocimiento no se trasmite, 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.

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...

Como muchos profesores conocedores de las teorías pedagógicas modernas, y deseosos de implementarlas en su propia práctica docente, la profesora en cuestión fue, igual que muchos de ellos, rebasada por los modelos interaccionales tradicionales y en el proceso, ni la maestra, ni los alumnos se percataron de ello. Los estudiantes observados, cuyas expectativas del "buen profesor", probablemente sean muy similares a las expuestas en la tabla que se anexa, encontraron a una profesora, sin la menor duda, conocedora de su materia, pero con la cual, no fue posible en ningún momento, dentro del salón de clase, acercamientos en el plano afectivo y emotivo. Nunca, durante todo el curso, hubo señales que indicaran la apertura afectiva de la profesora o la búsqueda de los alumnos en ese tenor.

En consecuencia, habría que preguntarse si las actitudes que habitualmente observamos entre nuestros estudiantes como evasión, inmovilidad, silencio, aceptación sumisa de las disposiciones del profesor, falta de iniciativa en la búsqueda de información y construcción de conocimiento, escasa o nula participación en clase, no sólo en lo que tiene que ver con su papel en el diálogo pedagógico, sino en lo que conlleva a su propia responsabilidad frente a su aprendizaje, están vinculados con la frustración de esas expectativas y habría qué pensar si esos comportamientos y actitudes son precisamente la forma de expresión de esa frustración, de no encontrar en el salón de clases, en la relación con sus profesores lo que ellos esperaban.

Luego entonces a la luz de los parámetros de la comunicación no verbal es posible suponer que las actitudes de los estudiantes arriba mencionadas, no son más que un efecto o la expresión visible de sus pensamientos y sentimientos aglutinados en sus frustradas expectativas y que lejos de aceptar la situación, se revelan contra ella, mediante estas manifestaciones con el "código oculto" de la

comunicación no verbal, presente y actuante en el aula en la interacción escolar maestro-alumno.

Una relación maestro-alumno siempre será una relación jerarquizada, no obstante, puede ser pedagógicamente exitosa o fracasada dependiendo de múltiples factores. De acuerdo a la construcción y marco teórico que se ha venido desarrollando, los aspectos que pueden favorecer más positivamente la relación maestro-alumno son la disposición, la madurez, la sensibilidad y habilidad del maestro(a) para percibir e interpretar adecuadamente la comunicación total de sus alumnos, quienes, por el lugar subordinado y de espectadores habitualmente pasivos que han desempeñado a lo largo de su experiencia escolar, han desarrollado la habilidad de identificar con gran precisión los componentes no verbales presentes en el conjunto de las expresiones del profesor. La orientación y el tipo de mirada, los distintos movimientos, rigidez o flexibilidad del rostro, sus desplazamientos en el aula y las distancias que pone entre ellos, son piezas de rompecabezas que el alumno va armando durante la clase y los usa como brújula para orientar su propio comportamiento. Los alumnos son expertos en interpretar la comunicación no verbal del maestro, al punto de parecer adivinar lo que el profesor está pensando, pues buscan y con frecuencia encuentran, la respuesta que el profesor desea, a partir de la hábil traducción que hacen de la comunicación total de éste. De modo que más allá de lo que el maestro diga con palabras, es ese "código oculto" el que orienta el comportamiento de los alumnos.

Claramente, la comunicación no verbal del profesor es un importante indicador para el alumno, no obstante, no lo es tanto en el plano de los conocimientos, como en el de los afectos. G. Landshere y A. Delchambre (1979), citados por Postic, muestran que los comportamientos verbales del enseñante, impactan más la parte cognitiva y en cambio, los comportamientos no verbales se vinculan con las emociones y los afectos. Postic destaca que "...el comportamiento de cada alumno está determinado tanto por lo que él percibe de sus compañeros como por lo que él percibe del enseñante. Cada alumno, por los procesos de interacción, mide la importancia que los demás le conceden en un determinado rol, en una situación particular. Si un alumno es considerado dotado o lento, normal o neurótico, tiene un *status* en el seno del grupo. Dado su *status* y las expectativas del rol con respecto a él, se establecerán entre él y los demás otros medios específicos de comunicación (...) Cierta mímica, ciertos signos gestuales son indicadores de un estado, índices de una intencionalidad. Esas formas no verbales de expresión en el enseñante: sonrisa, mirada, fruncimiento del ceño, mueca, movimiento de cabeza que aprueban o desaprueban gestos de la mano y dedos que designan a los alumnos, invitándoles a expresarse, a detenerse, posturas corporales que indican sorpresa, expectativas interés, decepción, etc., son espontáneamente descifradas por los alumnos en signos positivos o negativos o neutros"²⁹³.

²⁹³ Ibidem. Ps. 90-94.

Con base en su experiencia previa, que en el caso de los sujetos a los que nos referimos, es extensa, los estudiantes cuentan con parámetros conscientes o inconscientes que les permiten descifrar las señales o los signos que el profesor transmite a través de su comunicación total y eso coadyuva en la reducción de la incertidumbre, propia de toda nueva relación maestro-alumno. En general, el estudiante, durante la primera clase, desarrolla un minucioso trabajo de introspección a la persona del profesor para buscar toda clase de signos: La forma como viste, su arreglo personal, la manera como camina, si sonríe o si tiene el rostro duro, si los mira a los ojos, si los mira a todos o sólo a algunos, el movimiento de cejas, qué espacios del salón transita, el movimiento de sus manos, etc. Todos los aspectos de la persona del profesor, son cuidadosamente analizados por el alumno para formarse una idea de lo que va a ser en adelante la clase, de cómo "viene la mano". Puede predecir el nivel de exigencia del profesor y por tanto, qué estrategias tendrá que desarrollar al respecto, incluso; es especialmente sensible al hecho de que si ha llamado la atención, si ha sido aceptado o le ha sido indiferente al profesor.

Obviamente, la introspección en la primera clase, es realizada, tanto por el profesor, como por los alumnos, pero son estos últimos, los que tienen mayor oportunidad de realizarla con todo detalle y precisión; ellos son los espectadores, el profesor es el que actúa. Ellos están centrados en el profesor, mientras que el profesor está centrado en el contenido de lo que desarrolla. Mediante la comunicación no verbal recuperan toda clase de signos y a partir de ellos se forman una imagen del tipo de profesor que tienen enfrente. El resultado de esta introspección mutua y desigual, crea en los interlocutores disposiciones que pueden ser positivas o negativas; pueden predecir un buen ambiente de trabajo o por el contrario, un clima hostil, donde, eventualmente, se presentan dificultades de tipo relacional entre el maestro y sus alumnos, aún cuando éstas no siempre sean manifiestas. En otras palabras, los mensajes transmitidos y percibidos mediante la comunicación no verbal definirán la relación maestro-alumno y conformarán el ambiente de trabajo de todo el proceso escolar.

A continuación se abordará la información recuperada de los registros hechos en el curso observado y serán analizados lo más cercanamente posible a los parámetros específicos desarrollados hasta aquí, con una orientación más directa hacia el carácter jerarquizado de la interacción maestro-alumno, no obstante, hay que enfatizar que esta relación es, a diferencia de cualquier otro tipo de relación humana, una interacción que se da habitualmente dentro del mismo espacio, es decir, el entorno físico es altamente estable, incluso el horario, durante todo el curso es prácticamente invariable y estas dos determinaciones: tiempo y espacio, cuando permanecen constantes como ejes de la interacción, hacen que sea una interacción de igual forma, poco variable, como efectivamente ocurrió con la experiencia concreta que analizamos.

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 sonrío, 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 objetivamente 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):

- o 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 asienta 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 encajan 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 seleccionarlas, 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 invariablemente, 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. Trajan 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 bajarla 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 medláctico, 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 (aparencia), 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.

CONCLUSIONES

Llegado el momento de cerrar esta exposición se hace necesario hacer un alto y mirar hacia atrás, y lo que alcanzo a ver es un largo recorrido que me produce la sensación de haber vivido la experiencia de una *aventura intelectual* en la forma como la describe Marcelo Pakman³⁰⁵. De un lado, dice, lo Intelectual evoca la razón, la circunscripción al orden y la estructura que ofrece certidumbre y de otro, la noción de aventura supone lo impredecible, el libre juego, lo espontáneo. En ese sentido la frase misma de "aventura intelectual" es paradójica, no obstante, realista y claramente representativa de la experiencia de muchos investigadores quienes, presa de la incertidumbre, incursionamos por senderos para los cuales contamos con pocas respuestas y sí en cambio, abundan las preguntas, no obstante, avanzamos sin tener mucha claridad de hacia dónde se llegará.

El objetivo de esta investigación fue examinar de qué manera, el universo de la comunicación humana (considerada como la gran estructura que reúne al todo y por lo tanto presente y actuante tanto, en el conjunto de lo social, como en la marcha de la vida cotidiana) ha tocado las formas de interacción y vinculación entre las personas que, influidas y en gran medida, dada la *naturaleza educativa inherente del entorno sociocultural*, transformadas por ese conjunto social altamente mediatizado, simultáneamente participan y protagonizan la vida cotidiana escolar.

La aventura intelectual fue más evidente cuando se inició la búsqueda de desarrollos teóricos existentes en este campo en formación o estudios afines que orientaran este recorrido, ante el descubrimiento de que el conocimiento producido en este campo servía más para ilustrar el alto grado de desarticulación y dispersión temática que para orientar sobre una metodología específica en la construcción de mi objeto de estudio.

Teniendo entonces, el universo de la comunicación como ángulo desde el cual se pensarían los procesos de interacción institucionalizados del aula universitaria y ante una ausencia de alguna metodología probada que orientara la investigación, se desarrolló el siguiente proceso: en un primer momento de carácter conceptual, se reunieron los desarrollos teóricos que respaldarían la pretensión de vincular la dimensión macrosocial de la configuración socio-cultural mediática de la sociedad contemporánea, con la dimensión microsociales de las interacciones cotidianas.

En esa primera parte se establecieron criterios básicos que fueran el punto de partida en la incursión por los desarticulados y extensos desarrollos

³⁰⁵ Véase la introducción de Morin Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Ed. Gedisa, © 1990, sexta reimpresión 2003.

teóricos del campo de la comunicación y que sirvieran de brújula en tan compleja diversidad durante toda la investigación:

- 1) *El carácter esencial y constitutivamente comunicativo del ser humano.* El ser humano es un ser social, esto ya nadie lo pone en duda, es un apotegma para cualquier ámbito del pensamiento científico; en esa misma perspectiva se puede destacar que el ser humano es un ser naturalmente comunicativo. La comunicación, como la socialidad son características esenciales y constitutivas del ser humano como lo conocemos hoy.
- 2) *La realidad comunicativa del ser humano contemporáneo* entendiendo que ésta abarca, tanto el ámbito de las interacciones personales directas, como todas las otras dimensiones que el ser humano ha desarrollado para comunicarse sin importar tiempos, lugares, distancias y medios. La realidad comunicativa del ser humano contemporáneo, comprendida específicamente la construida durante el siglo XX, a partir de su cuarta década, como la dimensión que permite pensar el universo comunicacional y comprender a la comunicación como la gran estructura que reúne al todo.

En esa primera fase y en la lógica de continuar ubicando este estudio, se realizó una breve indagación sobre el estado de la investigación en comunicación y la formalización del campo para situar y/o insertar propiamente el estudio en el activo, pero siempre desarticulado escenario de la Investigación en comunicación. Aquí confirmé lo que venía percibiendo en acercamientos previos: la investigación en comunicación se ha convertido en un terreno extenso y diverso por su multidisciplinariedad; expresa la polivalencia investigativa de la comunicación en cuanto objeto de estudio, por lo tanto también es polifacética y consecuentemente está desarticulada.

En este proceso encontré dos vertientes: una que tiene que ver con la formación en comunicación y otra relacionada con la investigación y práctica profesional de la comunicación. En la primera, las conclusiones a las que llegó el chileno Otero Edison, son bastante representativas del estado que guarda, por lo menos en México, el desarrollo de este campo:

- A. No existe un cuerpo de contenidos temáticos unánimemente aceptados, que se considere imprescindibles de ser incluidos en las asignaturas destinadas a la enseñanza de la comunicación.*
- B. Tampoco existe un conjunto de contenidos temáticos unánimemente aceptados para las mismas asignaturas (o semejantes) en una misma carrera, en diferentes instituciones.*
- C. La adscripción al área de la comunicación aparece así como una identificación más bien formal y abstracta, antes que una definición teórica y disciplinaria clara.*

D. No hay coincidencia temática ninguna en la secuencia de niveles de una misma asignatura, en las mismas carreras, en diferentes instituciones. Tampoco la hay si hacemos abstracción de una estructura secuencial³⁰⁶.

Lo que pasa con la Investigación y práctica de la comunicación ha sido brillantemente descrito por Anibal Ford cuando destaca que:

- 6) *El anhelo de encontrar un paradigma universal de comunicación ha sido reemplazado por una confortable aceptación del pluralismo teórico.*
- 7) *La ciencia de la comunicación es incapaz de influir tanto en la práctica del periodismo, como en la formulación de políticas comunicacionales.*
- 8) *La ciencia de la comunicación carece de status disciplinario porque no tiene un núcleo de conocimiento y su legitimidad institucional y académica sigue siendo una quimera.*
- 9) *En su seno continúan las batallas entre determinismos psicológicos, culturales, económicos, textuales y tecnológicos, fragmentando aún más el campo.*
- 10) *Las repercusiones o efectos de los medios sigue siendo la caja negra perpetua de la investigación en comunicación y aún plantea la mayoría de las preguntas por contestar.*

Teniendo claro dicho panorama se optó por construir una visión unitaria (integrada) aunque multirreferencial³⁰⁷ de la comunicación, desde la cual pudiera vincularse lo social y lo particular, partiendo del concepto de la comunicación como una gran estructura que reúne al todo .

En el segundo momento de la parte conceptual se hizo una aproximación a las corrientes del pensamiento sociológico y comunicativo que respaldaron mejor la intención de vincular lo micro con lo macro, éstas fueron el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología sociológica y finalmente los aportes de la Escuela de Palo Alto. Todos ellos con estructuras teóricas propias y desde ángulos propios, pero con rasgos comunes (centrados en las interacciones de los individuos en la vida cotidiana, en la construcción de los significados sociales, en la importancia de esas interacciones para la formación social y viceversa, así como en la influencia de lo social en las formaciones individuales, etc.), hacían énfasis en la posibilidad y necesidad de vincular el conjunto de la vida social, con las interacciones personales de la vida cotidiana.

Estos aportes teóricos sostienen la necesidad de comprender los fenómenos microsociales, como parte de procesos de comprensión mayores y más complejos como son los fenómenos macrosociales, destacando en todo momento la interdependencia de estos niveles o dimensiones de la realidad. Cuando George Simmel en la segunda mitad del siglo XIX se distinguió de los

³⁰⁶ Véase la página 41 de esta exposición.

³⁰⁷ Término acuñado por Ardoino. Véase capítulo 2 de esta tesis, especialmente el punto 2.3 "Hacia la construcción de una mirada plural de la comunicación".

teóricos más notables de su época (Weber, Marx) y se ubicó "contra corriente" interesado más por estudiar al individuo y su interacción con los otros, en realidad estaba situado en la dimensión de la comunicación, como la entendemos en este estudio.

Por esa época (los años veinte) y fuertemente influidos por Simmel, otros teóricos en Estados Unidos se darían a la tarea de continuar sus estudios por la vía de los fenómenos microsociales, constituyendo la conocida Escuela de Chicago y ofreciendo su producto teórico más importante: el Interaccionismo simbólico³⁰⁸. De entre los aportes más relevantes de esta corriente para nuestro estudio se destaca el énfasis que ponen en el pensamiento de las personas y su forma de actuar; en la interacción entre el actor y su mundo, entendiendo a la interacción como un proceso dinámico que hace posible la socialidad y la construcción de significados comunes.

El aporte más significativo del Interaccionismo simbólico para esta investigación ha sido el poner de relieve el "quehacer cotidiano del sujeto y su interacción con otros en la construcción de la realidad social. Desde su antecedente teórico inmediato, Simmel promovía la importancia que tienen las formas de acción e interacción individual en la comprensión de la sociedad. El pensamiento de las personas, destacaba Mead, repercute en sus actuaciones y es a través de su conciencia, sus significados y sus actos, como los sujetos construyen la sociedad a la que pertenecen. En una influencia recíproca, por medio de la interacción cotidiana la sociedad moldea a la persona, pero ésta está, a su vez, moldeada y es entretejida por la persona mediante su hacer de todos los días".

Desde su naturaleza social el ser humano de cualquier tiempo y lugar está impregnado de los rasgos predominantes de la sociedad que le ha tocado en suerte. Cada sociedad está compuesta de un colectivo de seres humanos, cuyas características responden a sus necesidades de reproducción y permanencia, aún cuando de igual manera, cada sociedad no puede evitar contener en su seno eslabones débiles donde se formen espacios de crítica que más tarde o más temprano, con mayor o menor fuerza acaban convirtiéndose en espacios de transformación en lo que concierne a la organización social. De modo que producción, reproducción, permanencia y transformación son elementos presentes en toda sociedad humana.

De Schutz con su fenomenología sociológica hay igualmente aportes sumamente útiles que encajan perfectamente con el universo de la comunicación, aún cuando este autor sostuvo una posición claramente restringida de la misma, si

³⁰⁸ En la presentación de estas conclusiones las partes que aparezcan entrecomilladas corresponderán a contenidos de esta tesis y por consiguiente a argumentos propios, razón por la cual no se dará la referencia. Cuando se citen las palabras de algún autor se presentará en comillas tipográficas, pero igualmente serán partes extraídas de este documento, por lo que tampoco se dará la referencia, considerando que todas las referencias aparecen al pie de la página de donde se extrajo la cita.

la comparamos con la noción de comunicación que he venido desarrollando en este estudio. Él sostuvo que la comunicación es un acto de la conciencia, una acción externa dirigida a alguien de manera intencional. Más que un acto puramente consciente, en este estudio, apoyándonos en las posturas de los teóricos de la "universidad invisible" hemos hecho hincapié en que los seres humanos se comunican consciente e inconscientemente, que en espacios interpersonales no hay forma de no comunicarnos, estamos en estado de permanente intercambio de mensajes, verbales y no verbales, incluso hasta cuando guardamos silencio³⁰⁹. El concepto de intersubjetividad, al que tanta importancia le da Schutz, desde nuestra perspectiva también es comunicación; no hay forma de establecer vínculos intersubjetivos, al margen de la comunicación. Desde la corriente fenomenológica la intersubjetividad es el espacio donde las personas crean la realidad y a su vez están determinadas por las estructuras sociales preexistentes. La intersubjetividad (comunicación) como un fenómeno social y viceversa, da cuenta de la influencia mutua que ejercen las dimensiones micro y macro de la realidad. De acuerdo con el autor, la intersubjetividad opera propiamente en el mundo de la vida cotidiana (micro) y desde ahí construye, a través de la acción social, el conjunto de significados que configuran la realidad social (macro).

Tanto el interaccionismo simbólico como la fenomenología sociológica aportaron argumentos, desde los cuales, pude iniciar un proceso de estructuración teórica que partió del criterio de que hay cierta continuidad entre el nivel macrosocial y el nivel microsocia y de que el enlace entre estas dos dimensiones es el mismo proceso de constitución del sujeto individual, pues al ser producto de la interacción con otros mediante la intersubjetividad, al ir construyendo los significados que a su vez, orientan su actuación, los sujetos son entonces, receptáculo de procesos continuos de intercambio de información que resignifican y "retransmiten" mediante su actuación cotidiana y sus propias interacciones; son producto de lo social, pero simultáneamente construyen lo social, son en sí mismos expresiones del entorno, pero juegan, aún sin darse cuenta, un papel activo contribuyendo a la reproducción, transformación o permanencia del entorno social.

La segunda fase del proceso denominado "lo socio-educativo" se llevó a cabo una reseña histórica de la comunicación moderna para dar cuenta de la manera como fue configurándose la sociedad mediática actual y la forma en que paulatinamente se fue alejando de las aspiraciones originales de la modernidad de donde surgió. La línea eje que cruzó el análisis de toda esta parte fue el énfasis puesto en los procesos educativos desde lo social, es decir, *se destacó la naturaleza educativa inherente del entorno sociocultural en la medida en que forma y transforma a los sujetos*, Introyectando modelos y estilos de vida, acordes con el modelo económico imperante del libre mercado, particularmente, una racionalidad instrumental, que difunde sistemática y permanentemente mediante los medios masivos de difusión.

³⁰⁹ Véase el capítulo cinco.

En esta parte se pone de relieve, los recursos tecnológicos con los cuales la actual sociedad, logra en poco tiempo, lo que ninguna otra sociedad en la historia había conseguido: la masiva, rápida y económica modelación (educación) del sujeto que necesita para su consolidación y permanencia.

Desde el acercamiento y descripción de la dinámica social contemporánea y sus repercusiones educativas en los sujetos a ella insertados, se avanzó en la caracterización de ese sujeto formado en y para esta sociedad, es decir, se avanzó en la comprensión de los procesos de subjetivación del imparable progreso tecnológico de la interconexión electrónica y su efecto en las formas de vinculación humana interpersonal.

La aproximación a lo social fue primero descriptiva, luego comprensiva, no sin antes escrutar por sus antecedentes histórico-sociales en la *modernidad*. Este breve recorrido fue muy útil, pues pudimos tener presente el marco de referencia desde el cual, destacar los enormes contrastes y/o paradojas de la actual sociedad mediática.

"La visión más general de la modernidad surge en la época de la ilustración con la destrucción de la organización social totalitaria y religiosa de la época medieval que se sustentaba en la ignorancia, el miedo, la exaltación del espíritu y la religión como único camino transitable para el hombre... «Es la razón la que anima la ciencia y sus aplicaciones; es también la que dispone la adaptación de la vida social a las necesidades individuales o colectivas; y es la razón, finalmente, la que reemplaza la arbitrariedad y la violencia por el estado de derecho y por el mercado. La humanidad, (se creía), al obrar según las leyes de la razón, avanza a la vez hacia la abundancia, la libertad y la felicidad»".

Muy sintéticamente estos fueron los anhelos de la modernidad, centrados en una noción de razón sustancial, válida universalmente y esa razón alimentó sus aspiraciones y sus motivaciones, no obstante, a juzgar por el estado de cosas que predomina en las sociedades herederas del progreso tecnológico y la industrialización, esas sociedades llamadas "civilizadas" (su pobreza masiva, su industria de la violencia y la guerra, el deterioro sistemático que han provocado a la ecología y equilibrio del planeta, etc.) es evidente que esas aspiraciones nunca llegaron a ser sus realizaciones.

Lejos de concretarlas, durante el siglo XX se conjuntaron múltiples factores que dieron como resultado el surgimiento de lo que, desde mi punto de vista, responde a las características de un nuevo tipo de sociedad, aunque no precisamente de "organización" social: la *sociedad mediática*, caracterizada fundamentalmente por el proceso de expansión de las tecnologías de la comunicación mediática a la totalidad y conjunto de la vida social. Paradójicamente esta sociedad llamada mediática contiene en su propia naturaleza el estigma de que los presupuestos destinados a la investigación y avances tecnológicos que propiciaron dicha expansión, se desarrollaron en el

marco de los mayores conflictos bélicos del siglo XX, lo que puso en su punto más álgido la crisis de la modernidad y todas sus aspiraciones.

Por supuesto, los intereses predominantes y poderosos que aprovecharon la coyuntura de estos desarrollos técnicos y continuaron promoviéndolos fueron los del modelo económico de libre mercado. Y fueron precisamente los desarrollos tecnológicos de las comunicaciones los que consolidaron y expandieron dicho modelo hasta convertirlo en lo que hoy se identifica como neoliberalismo. Éste es uno de los argumentos más relevantes construidos en este proceso investigativo: *las tecnologías de la comunicación han sido la piedra angular que hicieron posible que el modelo de libre mercado impulsara "sutilmente" la dinámica social y cultural que lo consolida y lo perpetúa extendiendo su influencia potencialmente a todo el planeta e introduciendo una nueva edición "corregida" y aumentada del fenómeno de la globalización.*

Este modelo de libre mercado o si se prefiere capitalista, en su nivel de desarrollo actual en la sociedad contemporánea, ha ido transformando la noción de *racionalidad sustancial, válida universalmente* (originaria de la modernidad), por la de *racionalidad instrumental, válida sólo para sus intereses*, pero expandiéndola en todas sus áreas de desarrollo social. Esquemáticamente se expresa así: en lo económico, el neoliberalismo; en lo geográfico, la globalización y en lo cultural, la posmodernidad: tres manifestaciones del mismo fenómeno, al que yo prefiero identificar como la actual *sociedad mediática*.

Por lo tanto y siguiendo estos argumentos, se puede subrayar que la sociedad contemporánea, tal y como ha sido caracterizada en esta tesis, es deudora y producto de la comunicación moderna. Desde esta perspectiva se pudo construir en este estudio que *"paradójicamente mientras en la modernidad el hombre era el fin, durante el siglo XX el hombre dejó de ser el fin y se convirtió en el medio, y la comunicación dejó de ser el medio y se convirtió en el fin, con lo cual, lejos de progresar, el ser humano involucionó"*. El culto a la razón y al conocimiento en beneficio del hombre cambió por el culto a la técnica no en beneficio, sino por la *utilización del hombre*".

La sociedad mediática también podría ser interpretada como una manifestación entre otras, de la sociedad industrial que se ha configurado desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, desembocando en el siglo XX en el predominio del progreso técnico que mediatiza crecientemente la comunicación humana. Independientemente de la interpretación que se dé, la sociedad surgida en la década de los cuarenta en los países industrializados tiene rasgos específicos que la distinguen de cualquier otro tipo de sociedad en la historia humana y desde esa perspectiva afirmo, es una sociedad aparte, no por su modo de producción, sino por la manera y los recursos que usan los sujetos que la conforman para relacionarse entre sí (personas e Instituciones); ésta tiene una identidad propia que ha ido configurando a lo largo de los sesenta años más recientes, gracias, en gran medida, al progreso tecnológico de las formas y recursos para la comunicación humana.

En relativamente poco tiempo, se han implantado en todas las sociedades industrializadas, las formas más sofisticadas y avanzadas de las tecnologías de la comunicación, con una capacidad de almacenamiento, procesamiento y transmisión simultánea de la información a cualquier parte del planeta, nunca antes vista. Si consideramos la masificación de estas tecnologías y la consecuente dependencia de la vida social, pública, privada y doméstica de ella, entonces se comprenderá que simultáneamente se ha transformado el mundo material donde se desarrolla la vida cotidiana y consecuentemente, debido a la naturaleza educativa inherente del entorno social, se ha establecido un proceso de subjetivación, no sólo del uso de las nuevas tecnologías, sino de la ideología que las sustenta produciendo nuevas identidades sociales e individuales.

Las empresas, las fábricas, las instituciones y las familias en mayor o menor medida dependen hoy por hoy de la presencia de los progresos tecnológicos que hacen posible la conexión con el mundo exterior. Por lo que toca a la familia, uno de los entornos más cercanos al sujeto individual, toda su cotidianidad se ha trastocado por la presencia permanente de los nuevos actores protagónicos de la sociedad y miembros ya permanentes de la familia: la radio, el teléfono, el televisor y ahora la computadora.

Una observación más, elaborada en este estudio a partir de los argumentos reunidos fue la gran paradoja que se distingue en la línea de desarrollo del ser humano a lo largo de su historia. En el comienzo, cuando el ser humano se encontraba en el proceso de descubrimiento de la palabra (síntesis de múltiples sonidos que se convierte en representación de significados) como instrumento de comunicación, ese ser humano al que Walter Ong llama oral-auditivo, estaba dirigido por la exterioridad, por fenómenos y fuerzas que compartía con otros; la palabra era simultáneamente el hecho, estaba unida a la realidad. La palabra era en sí misma una fuerza que le llegaba de su incipiente entorno social y lo impulsaba a la acción; era propiedad colectiva que sólo podía ser usada en colectividad y mediante sus habilidades orales y auditivas.

Más tarde, en la línea de la evolución humana, cuando descubre y desarrolla la palabra escrita, "el hombre deja de ser dirigido por aquellas fuerzas exteriores compartidas con los demás y concretadas en la palabra hablada, para convertirse en un ser intelectual que pasa a ser dirigido por su interioridad. Aparece el hombre reflexivo y analítico, capaz de reprimir o contener sus emociones, a las cuales, expresa con la mediación de su intelecto. Ante las tensiones y represiones masivas se repliega sobre sí mismo. Estimulando la reflexión y el análisis busca con frecuencia alivio a sus tensiones «en la alucinación esquizofrénica de la sistematización, estableciendo un mundo de sueños autoconsistentes al que puede retirarse para evitar la ansiedad (...). El hombre alfabeto se orienta hacia su propio ego, oculto en nuevas defensas...»".

La palabra, de ser un instrumento colectivo, y fuerza exterior, se convierte en algo que puede asimilarse de manera privada: una fuerza interior interactuando

con la compleja intelectualidad del ser humano alfabetizado. A sus habilidades orales auditivas se le agregaron las habilidades intelectuales. Sin menoscabo de su socialidad, tubo la alternativa de no necesitar de los otros, sólo de la palabra escrita. La palabra escrita hace posible separar a las palabras de la realidad y ponerlas en un plano visual; quedando atrapadas en un presente permanente.

En esa misma línea "evolutiva" y desde esa misma macro perspectiva, en el momento actual guardando todas las distancias y considerando los matices, surge la gran paradoja: en medio de realidades socioculturales crecientemente complejas, el ser humano actual, ese al que he caracterizado como sujeto mediático, vuelve a estar dirigido por fuerzas externas y por lo tanto parece una involuación. En la evolución del pensamiento humano, cuando nos encontramos en un punto de desarrollo tal, que hemos alcanzado la posibilidad de la autonomía de pensamiento, el aprendizaje, la creatividad, originalidad y cuando se han desarrollado los recursos más avanzados de dominio sobre la naturaleza, de pronto parece ser que nos hemos convertimos en "víctimas" del progreso tecnológico que Sfez caracteriza como Franquenstein. Ciertamente el sujeto de la cultura electrónica ve disminuida su capacidad de pensar; sobre informado y sobre estimulado, "sus habilidades de reflexión y análisis son rebasadas e incluso obstaculizadas por la sobre carga de palabras, imágenes e información banal a la que día con día y en todo momento, tanto en la intimidad de su hogar como en cualquier otro espacio, está expuesto".

El importante logro evolutivo que le dio la autonomía y la capacidad de dirigirse así mismo desde su propia interioridad, hoy se ve disminuido y puesto en riesgo, pues fuerzas externas que no son precisamente la palabra-realidad del hombre oral-auditivo, sino una realidad virtual mediática más abstracta e impersonal, que pareciera ocultar o disfrazar la realidad empírica, mediante los instrumentos del progreso tecnológico, lo dirige e incluso, lo manipula desde afuera. En otras palabras, una sociedad hiperinformada, mantiene a las personas saturadas de información y con ello produce la paradoja de la desinformación y/o la ignorancia, dado bloquea en los individuos las posibilidades de reflexión y análisis, haciendo que predomine en ellos una suerte de impulsos y motivaciones que lo llevan a parecerse más al hombre primitivo que al hombre moderno.

Pero ¿qué intereses oscuros subyacen a esta sorprendente realidad? Unos no tan oscuros que Breton destaca clara y sintéticamente. Él interpreta este fenómeno mediático como "una poderosa estrategia de control, probablemente la más efectiva, de un régimen autoritario que busca dominar y le resulta más fácil hacerlo si mantiene a las personas fijas frente a sus terminales, pero no sólo de control digamos político, subyace a él el interés económico esencial para el actual modelo neoliberal, dado que ha logrado Instaurar el fenómeno de *continuidad comunicativa*, manteniendo al individuo conectado durante todo su tiempo y facturando cada minuto de conexión; Breton enfatiza que "antes era posible intercambiar noticias banales sin ningún costo, ahora, con el teléfono y las redes de comunicación, estas simples palabras son facturadas según el tiempo y la distancia. Los presupuestos de comunicación de las familias no dejan de

incrementarse... Después del universo del trabajo y el universo privado, el liberalismo de hoy extiende el alcance de la mercancía al de la comunicación. El ideal del liberalismo que siempre busca nuevos yacimientos de beneficio, es que, finalmente, ninguna actividad humana sea gratuita".

De este complejo y paradójico escenario, plagado de resultados colaterales indeseados como los antes mencionados, se destacó un fenómeno que probablemente sea tan perverso como la instrumentalización misma del ser humano y que he destacado insistentemente a lo largo de esta exposición, me refiero a la paulatina, pero aparentemente inexorable pérdida e incluso extinción de los *vínculos puramente afectivos*, ante el predominio de los *vínculos pragmáticos*. Aún cuando la sociedad contemporánea a dotado al sujeto de las mayores posibilidades y alcances de la comunicación, hasta convertirlo en el sujeto mediatizado que hemos venido caracterizando, a diferencia de sus antepasados, cualquier sujeto que se piense a lo largo de la historia, es el que menos vínculos humanos directos tiene. "La dinámica social actual con el predominio del modelo económico neoliberal y su correlato socio-cultural posmoderno, ha visto severamente disminuido (y en algunos grupos y sectores sociales, casi extinguidos) ese conjunto de relaciones personales que antaño estaban en el centro de la vida cotidiana de las personas; esas relaciones que incluían no sólo los naturales vínculos familiares, sino también las relaciones con los amigos, con los vecinos, con la familia extensa; los vínculos afectivos que eran un fin en sí mismo y se ubicaban en el centro del interés de las personas".

"El nuevo sujeto mediático, aún cuando se encuentra en situación de interacción permanente y en consecuencia en posibilidad creciente de vincularse socialmente, está más solo que cualquier sujeto de la historia, no precisamente porque no tenga familia y amigos sino porque vive permanentemente atrapado en la dinámica y las exigencias del nuevo modelo socio-cultural. Las dimensiones de tiempo y espacio que se le han impuesto son la velocidad, la simultaneidad, lo automático y la supresión de las distancias, etc. La sociedad mediática ha usurpado todos los tiempos y los espacios del sujeto y paulatinamente lo ha quitado los aquellos donde desarrollaban y permanecían los *vínculos afectivos*". No hace mucho tiempo, para comunicarse, para interactuar, las personas tenían que recorrer distancias y dedicar varias horas de su tiempo para la comunicación interpersonal. Se establecía una cercanía física en la que las personas, sencillamente establecían relaciones "humanizadas".

Pero la configuración de nuevas identidades colectivas e individuales impone el desafío de estudiar no sólo la manera como han repercutido esas transformaciones sociales en las formas de interacción cotidiana, sino de acercarse a lo que pasa en la subjetividad. En este estudio he intentado un primer acercamiento a la caracterización del pensamiento que se va configurando en medio de un largo, constante y permanente proceso de interconexión electrónica con el mundo exterior. Lo he nombrado *pensamiento mediático* y lo he definido como aquel que el sujeto configura frente al televisor, ante la radio, la

computadora, sometido al abuso de la publicidad, incluso en la calle, etc. En un ambiente social en el que los medios se han convertido en la fuente predominante, si no es que única, de información y de conocimiento para millones de personas de todas las edades. Sujetos que aún antes de nacer e inmediatamente después, como a lo largo de toda su vida, tienen al lado un televisor encendido o la radio y paralelamente a los usos, los valores, las costumbres que habitualmente les transmite la familia, es a través de los medios de difusión, que conocen el mundo incorporando, sin tomar conciencia de ello, ideas, estilos de la vida, usos, hábitos, costumbres, aspiraciones de éxito, actitudes, disposiciones, etc. que no le son propias, pero que, sin embargo, configuran en gran medida, su manera de pensar y actuar.

La sociedad mediática ha ido reduciendo paulatinamente, a lo largo de varias décadas al "sujeto reflexivo y conciente" que aspiraba formar la modernidad en tiempos de la Ilustración, con un claro sentido social e histórico de su realidad, ese sujeto que investigaba en la realidad empírica, en las bibliotecas o en la interacción directa con los otros. En su lugar y con una capacidad de producción masiva, va configurando sujetos con un predominante *pensamiento mediático*, interesados únicamente en lo que les sea útil para su realidad cotidiana mediática altamente individualizada, cuya fuente principal de información y "conocimiento" son los medios de difusión masiva.

En este contexto no puedo dejar de destacar un fenómeno que trabajé, quizá no suficientemente, pero que se ha convertido en una inquietud que sin la menor duda, hay que seguir pensando y documentando, me refiero al fenómeno de la *ignorancia construida*. Con este nombre, por no encontrar otro más adecuado, he tratado de poner al descubierto una situación social y cultural que victimiza al sujeto insertado en algunas sociedades modernas en general, pero particularmente en la sociedad contemporánea.

En principio he definido a la ignorancia construida desde dos vertientes: como sustantivo y como acción. La primera, la *ignorancia* consiste en un estado de conocimiento y conciencia donde predomina el sentido común o los imaginarios sociales y se ubica en el ámbito significativo del conocimiento cotidiano; supone significados, saberes y creencias, alejados de interpretaciones que den cuenta de la complejidad de la realidad social; la segunda, derivada de la acción, se refiere a que ha sido *construida* intencionalmente por los grupos en el poder y ha sido implementada por éstos desde los niveles más altos de la organización social, como una estrategia que tiene como finalidad última la conservación del poder.

La *ignorancia construida* se vincula con niveles de conciencia, de conocimiento y con desarrollo cultural. Es un fenómeno social, pues abarca el estado de conciencia y desarrollo cultural de un pueblo. Es independiente de la escolaridad, pues incluye, tanto a personas escolarizadas, como a las que no lo son, sin importar el nivel. Tiene que ver con desconocimiento y consecuente incompreensión de la historia y de los procesos sociales; con la incapacidad de identificar intereses de grupo (particulares) o los intereses sociales (generales);

también con la incapacidad de discernir ubicaciones político-económicas como las de "izquierda" y "derecha".

La *ignorancia construida* es un estado de cosas que se mantiene por acciones veladas y omisiones estratégicamente implementadas desde la administración pública a través de las instituciones (particularmente la escuela) y los medios masivos de difusión. De un lado, mediante el manejo y distribución del presupuesto. El sacrificio económico permanente a programas de Investigación, educativos, sociales y de salud es apenas un ejemplo: se mantienen en los niveles mínimos, para obtener igualmente los resultados mínimos saboteando así, cualquier esfuerzo, de cualquier índole, destinado a superar los rezagos. De otro lado, a través de los medios de difusión masiva, dando información selectiva y tendenciosa o de plano desinformando, pero sobre todo, dedicando gran parte del tiempo mediático a la transmisión de asuntos superfluos, frívolos e intrascendentes o incluso, ofreciendo una gran cantidad de contenidos de deshecho o "basura cultural". Todos ellos usando, promoviendo y defendiendo sistemáticamente el discurso simulador de la "democracia", como pantalla para crear nuevos nichos de mercado o consolidar los ya creados.

El o los resultados de esta compleja y velada estrategia han sido y son muy efectivos, sólo para sintetizar y destacar algunos digamos que:

- 1) Se tiene pueblo fácil de "gobernar" y "manejar". La facilidad con la cual se le puede (a esas sociedades) conducir, mediante un bien pensado proyecto mercadológico, hacia donde lo deciden quienes financian dicho proyecto.
- 2) Paulatinamente se han ido formando sujetos con conocimientos técnicos básicos, Incapaces de relacionar el presente con el pasado, incapaces de visualizar las estructuras nacionales e internacionales que determinan su vida cotidiana. Incapaces de analizar críticamente los discursos políticos disfrazados.
- 3) La creación masiva de un pensamiento mediático predominante en la sociedad, cuya fuente de información principal y/o única son los medios de información masiva, pensamiento que acepta, reproduce y hasta defiende la cultura del consumo o cultura *lighth*.
- 4) La adopción, introyección y predominio social de la noción de "éxito en la vida" de los grupos económicamente más poderosos por la gran masa, la noción que supone que el éxito se mide con las condiciones económicas, la capacidad de consumo y con la imagen.

Así entonces, a lo largo del desarrollo de este tema, hice énfasis en que "la ignorancia no es precisamente el resultado de múltiples factores conjugados al azar del devenir histórico y social. Es, por el contrario, una construcción histórica y social deliberada y estructurada mediante las acciones y las omisiones de los diferentes grupos en el poder político y económico, a lo largo de la historia social moderna, que han preferido el gobierno fácil, mediante la manipulación, el engaño

y la imposición, que el riesgo de plantearse honestamente y verse obligados a negociar y persuadir a una sociedad más culta y por ende más crítica", lo cual, supone, obviamente, el riesgo de perder los privilegios que se han tomado.

Este fenómeno se ha agudizado en la sociedad contemporánea que representa, entonces, la expresión máxima del triunfo de la razón instrumental del capitalismo industrial, cuyo "proyecto educativo" ha conseguido unificar las subjetividades en torno a sus parámetros de éxito y de progreso, transformando a sujetos eminentemente productores, por sujetos básicamente consumidores, cuyos hábitos de consumo y aspiraciones, giran en torno de una cultura *light* que prácticamente no tiene contrapeso, pues la fuerza de los grupos que se dicen "opositorios" es hoy, socialmente insignificante".

Vinculado a esto, más como causa que como consecuencia, está "la pérdida de todo sentido activo de la historia", un fenómeno con el que han sido caracterizados los nuevos tiempos de los que hablamos, y que se manifiesta en un estado de las nuevas subjetividades que Perry Anderson logra describir brillantemente cuando afirma: "El resultado es una nueva falta de profundidad del sujeto que ya no está contenido dentro de unos parámetros estables, en los que los registros de lo alto y lo bajo eran inequívocos... Por el contrario, la vida psíquica se vuelve desconcertantemente accidentada y espasmódica, marcada por repentinos descensos de nivel y cambios bruscos de humor que recuerdan algunos aspectos de la fragmentación esquizofrénica".

En medio de este paradójico contexto social descrito y habiendo identificado sus repercusiones educativas en la subjetividad de sus miembros, la investigación avanzó hacia una tercera y última parte nombrada "Lo escolar" donde se continuó el recorrido de lo general a lo particular, pasando por un contexto intermedio entre el conjunto de lo social y lo particular de las interacciones del sujeto: el entorno cotidiano escolar. La institución escolar en su cotidianidad es un contexto más o menos estable, donde las tradiciones y las prácticas interaccionales se mantienen por periodos de tiempo mucho más prolongados.

La aproximación directa al ámbito escolar consistió en dos fases: primero la revisión de algunos aportes de la investigación de la vida cotidiana escolar, para rescatar algunos parámetros básicos para esta investigación, en la intención de describir el contexto institucional de la relación educativa maestro-alumno que más adelante se analizaría. Luego, en un segundo momento, concentrado en el último capítulo, aterrizar específicamente en la experiencia comunicativa en el aula universitaria que partió de lo que he estado llamando "breve ejercicio etnográfico" con el cual, examinar un caso concreto en el que un grupo de personas concretas en su calidad de sujetos, potencialmente mediáticos, y por tanto presuntamente integrados y adaptados a la dinámica social mediática, participa simultáneamente en un entorno como el escolar que mantiene históricamente sus propios parámetros de interacción y por lo menos formalmente, responde o debiera responder a la racionalidad sustancial de la modernidad.

Esta tercera parte aterriza propiamente en la comunicación en el salón de clases analizando una experiencia de observación empírica centrada en las formas de interacción donde se pudo constatar (básicamente por la información extraída de la observación e interpretación de las formas de comunicación no verbal, a la que haremos referencia más adelante) que esos sujetos mantienen y reproducen una estructura de interacciones altamente jerarquizadas repitiendo viejos procesos y prácticas de interacción, pero con actitudes diferentes es decir, lo hace desde una subjetividad diferente manifiesta en que ya no se definen frente al profesor, como los sujetos de generaciones pasadas como el que no sabe buscando en la interacción maestro alumno el conocimiento, y considerando a la escuela como el único camino de una anhelada formación intelectual. Estos sujetos, llegan a la escuela con un bagaje "intelectual" saturado de información y con múltiples recursos alternativos a la escuela, donde resuelven sus dudas y por lo tanto, su definición de sí mismos en la relación maestro-alumno, aún cuando sigue siendo formalmente jerárquica y se subordinan a ella, no es la del sujeto que no sabe, sino la de un sujeto que está ahí, sin duda, por la todavía enorme presencia social que mantiene la institución escolar en el reconocimiento y expedición de credenciales que facilitan su integración al mundo de la productividad y la independencia económica.

La percepción de esta subjetividad mediante las actitudes, disposiciones, y diversas expresiones contenidas básicamente en el código de la comunicación no verbal, actuante en las formas de interacción dentro del aula se apoyó en los referentes teóricos aportados por la Investigación en comunicación interpersonal, particularmente en lo que se conoce como comunicación no verbal.

Siendo un campo de estudio relativamente nuevo, dentro de la investigación en comunicación en general, acogido principalmente por antropólogos y psicólogos, la comunicación no verbal tiene sin embargo, una realidad ontológica inherente al ser humano, como ser senso-perceptual que intercambiaba información con sus congéneres y con su entorno y en ese sentido ésta fue, probablemente durante decenas de miles de años, antes de que apareciera el lenguaje hablado como lo conocemos, el único recurso interactivo.

Ciertamente la comunicación no verbal, recurso de la comunicación humana más antiguo, como todas las tecnologías de la comunicación subsiste y forma parte de la naturaleza humana; a lo largo del proceso evolutivo se suma a las nuevas tecnologías, e incluso, se va complejizando y acentuando, no obstante, dada su naturaleza intrínseca a la conducta, al comportamiento, a la expresión, a la racionalidad y a la sensibilidad humana, ha encontrado dificultades para ser, primero concientizada y luego considerada como objeto de estudio en la comprensión del ser humano.

"Comunicación no verbal supone todos los recursos de señalización, de signos, de envío y recepción de mensajes, voluntarios e involuntarios, conscientes e inconscientes que acompañan o se mantienen al margen de las palabras

habladas o escritas. Abarca movimiento de todo el cuerpo, movimientos del rostro y movimientos oculares, igualmente toda clase de sonidos vocales que no sean palabras, entonación y volumen de la voz, pausas y silencios. También la forma del cuerpo, su aspecto y apariencia. Igualmente forma parte de la comunicación no verbal la ubicación y organización del ser humano en el microespacio físico, las distancias (cercanía y lejanía) de otros y su comportamiento en los distintos contextos y circunstancias”.

Actualmente, su importancia es incuestionable, desde cualquier ángulo que se la mire en el estudio de las relaciones cara a cara. Ricci Bitti y Zani Bruna ofrecen una síntesis precisa de las funciones de la comunicación no verbal: «... se puede considerar como un medio principal para expresar y comunicar las emociones; tiene especial valor simbólico que expresa, con un lenguaje corporal elemental, actitudes acerca de la imagen de sí mismo y del propio cuerpo y participa en la presentación de uno mismo ante los demás; sostiene y completa la comunicación verbal y desempeña una función metacomunicativa en cuanto que proporciona elementos para interpretar el significado de las expresiones verbales; funge como 'canal de dispersión' porque al estar menos sometida que el lenguaje al control consciente o a la censura inconsciente, deja filtrar con mayor facilidad contenidos profundos de la experiencia del individuo; desempeña una función de regulación de la interacción, participando en la sincronización de turnos y secuencias, proporcionando informaciones de regreso y enviando señales de atención; finalmente asume funciones de sustitución de la comunicación verbal en situaciones que no admiten el uso del lenguaje».

Todas las formas de expresión del cuerpo, el tacto, el olfato, el tiempo y el espacio, como lo sostenía el antropólogo Birdwhistell, son modos de comunicación organizados en un sistema que se expresa mediante la gestualidad y el lenguaje. Cada gesto, cada movimiento por sí sólo no tiene ningún significado, únicamente cuando se integran a sistemas interaccionales de canales múltiples que se complementan confirmando o negándose. Consecuentemente el análisis se centra más que en los contenidos, en el sistema de la comunicación, la cual es tan vasta como la misma cultura. En palabras de este autor «cada sociedad parece haber desarrollado un sistema codificado de gestos y de palabras relacionados unos con otros y relacionados con las otras exhibiciones que son partes de la matriz de comunicación de su medio ambiente... ninguno de los movimientos o de las posiciones del cuerpo, por sí mismo, tiene un significado social preciso... no existen contextos de comunicación universalmente idénticos... no existen gestos universales; no existe una sola expresión facial, actitud, o posición del cuerpo que transmita invariablemente el mismo significado en todas las sociedades... la comprensión del significado social de un movimiento del cuerpo, descansa de igual forma en la comprensión del código, y en el contexto que selecciona las posibilidades proporcionadas por aquel».

Desde estos parámetros, como ya se dijo, se pudo llevar a cabo la "lectura" de la experiencia empírica de la relación maestro-alumno que se mencionó antes, permitiendo incluir en la interpretación la extensa gama de elementos

subjetivos, físicos y ambientales (de la comunicación no verbal) que determinaron las formas de interacción en dicha experiencia.

Poner en el centro de la atención la presencia del código oculto de la comunicación no verbal, presente y permanente en el universo interactivo del ser humano, y sobre todo poder descifrarlo, considerando todos los elementos contextuales que le dan significado, facilitaron examinar como está desarrollándose la vida escolar en un salón de clases universitario en medio de todo ese contexto mediático social e institucional y con personas, jóvenes hombres y mujeres, que, no hay elementos para dudar de ello, son producto y están integrados a ese contexto y, simultáneamente, participan cotidianamente de la vida en el aula.

Para cerrar estas conclusiones es pertinente destacar el resultado de la interpretación y el análisis hecho del ejercicio etnográfico realizado durante un semestre. Este resultado lo expresaré primero exponiendo una síntesis de la observación hecha, para luego, exponer la interpretación de dicha experiencia a la luz de toda la argumentación anterior. Los rasgos y características que encontré en este proceso de interacción escolar fueron los siguientes:

- 1) Durante todo el tiempo de observación la imagen visual o escenario fue básicamente el mismo: las mismas caras en los mismos sitios, e incluso con las mismas posturas físicas, tanto de los alumnos como de la maestra. Las variaciones fueron mínimas y circunstanciales (ropa, ausencia de algún estudiante, algunos lugares vacíos que luego se fueron ocupando, en el transcurso de la clase, etc.). El escenario fue *estático* durante todo el proceso.
- 2) De todas las formas de interacción interpersonal que se observaron dentro del aula se pudo hacer la siguiente clasificación: *libre, restringida, dirigida, sometida, directiva*. De las cuales, las predominantes fueron las tres últimas. (véase la explicación de cada una de ellas en el último capítulo de esta tesis).
- 3) Desde la fase de planteamiento (comienzo de la relación) se estableció un patrón de relación notablemente jerarquizado entre la profesora y los alumnos. Lo que prefiguró el tipo de interacción que se establecería durante todo el curso.
- 4) 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 para interactuar de manera restringida.
- 5) La maestra, cuyo recurso predominante de enseñanza fue la palabra, se esforzó permanentemente por *retener la atención* de sus estudiantes, buscando periódicamente su participación. Lo cual operó más como un mecanismo para

asegurarse que la estaban escuchando, que como una estrategia didáctica para el aprendizaje.

- 6) Pese a las variaciones en contenido y dinámica grupal, es posible afirmar que en su gran mayoría, las sesiones de trabajo de todo el curso mantuvieron una gran similitud en la forma de Interacción, lo cual conduce a afirmar que se estableció un patrón de relación predominantemente jerárquico.
- 7) Las expectativas del alumno acerca del maestro dan cuenta de un sujeto afín con el sujeto mediático: más orientadas a la relación afectiva que le haga agradable la estancia en la escuela, que al interés académico.

Esta experiencia empírica interpretada a la luz del desarrollo global de esta investigación, nos lleva a pensar que la institución escolar en su conjunto, sigue siendo predominantemente un *reducto del pasado* que pone en práctica todas las propiedades de la estructura social, fundamentalmente lo que tiene que ver con el sistema jerárquico y la organización social. La escuela, quien aún conserva un lugar preponderante en el conjunto de la sociedad actual, además de enseñar, "reproduciendo", algunos contenidos y conocimientos, hace mucho más que producir credenciales y habilidades "su entorno produce ciertas disposiciones subjetivas que terminan por uniformar u homogeneizar en cierta medida las prácticas de los sujetos, pero ya no alcanza a influir en su subjetividad. Les impone formas de interacción que 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". No obstante, su significado social se va reduciendo (o tal vez, sometiéndolo) paulatinamente a la imperante racionalidad instrumental de la sociedad contemporánea.

La observación empírica indica que una de las manifestaciones más notables de la vida cotidiana escolar es el predominio de prácticas escolares altamente repetitivas, independientemente de la variación de los contenidos, que ha establecido una disciplina basada en la inmovilidad y el silencio dentro del salón de clases. En este contexto los sujetos, hombres y mujeres, han aprendido distintas estrategias que les permiten tolerar las largas horas que deben permanecer ahí durante varios años de sus vidas; el recurso más frecuente con el que cuentan está precisamente en las interacciones que establecen más allá del marco de la enseñanza y aprendizaje formal; ellos crean y recrean informaciones diversas, en las que sin duda están incluidas las que tienen que ver con contenidos escolares, no obstante, la información más importante, la fundamental, para ellos, tiene que ver con asuntos de interés personal, emotivo y/o afectivo. Así, en su conjunto, construyen un mundo subjetivo, lo suficientemente "razonable" que les hace posible permanecer, convivir y consecuentemente tolerar la pertenencia a un ámbito tan disímil de su entorno social y familiar.

Es claro que la vida cotidiana escolar expresa en su estructura y organización a la vida social en su conjunto; aquí lo genérico se entreteje con lo particular, no a la manera de una sumatoria, sino como una realidad heterogénea y multifacética, pero mucho más predecible. Dado que esa estructura es una herencia del pasado, que si bien no puede sustraerse del todo a la dinámica social actual, guarda aún muchos parecidos con sociedades pasadas, sobre todo en lo que concierne a formas de interacción, de trabajo y estructuras jerárquicas.

"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".

No obstante, la escuela, como institución que avanza a su propio ritmo y que en muchos aspectos pareciera no avanzar, enfrenta hoy uno de los desafíos más grandes de su historia: conciliar sus propios intereses, entre otros, formar en los sujetos las habilidades útiles al sistema socioeconómico y cultural actual mediante los únicos procedimientos conocidos como el esfuerzo y la constancia individual, frente a los intereses de las nuevas subjetividades de la sociedad mediática, orientados cada vez más hacia posiciones hedonistas fomentadas y promovidas por los progresos tecnológicos que facilitan absolutamente todo y sin ningún tipo de esfuerzo.

En este sentido la escuela está convertida en un lugar de lucha simbólica entre lo instituido y lo instituyente; lo instituido representado por el maestro y lo instituyente representado por el alumno o si se quiere, lo instituido representado por la palabra y lo instituyente representado por la imagen. Acercarse a la palabra (oral o escrita) supone un esfuerzo básicamente intelectual, mientras que acercarse a la imagen es un asunto que atañe más a la sensibilidad.

El sujeto mediático se aleja de la exigencia de esfuerzo intelectual que supone el aprendizaje escolar para instalarse en una "zona de confort" donde predomina la imagen. Así lo perciben los profesores y así lo muestra el breve ejercicio etnográfico realizado en esta investigación. "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 atrayente 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”.

Las palabras de una de las profesoras entrevistadas, ilustra lo dicho cuando afirma: «la escuela ya no representa para ellos lo que representaba, como posibilidad de futuro o de un proyecto;... 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».

La escuela que antes fue un lugar de certezas, hoy es lugar de incertidumbre para maestros y de “sin sentido” para muchos jóvenes. La sociedad mediática se introduce en el aula a través de los sujetos mediáticos, con su pensamiento mediático y mediante el imperio de la razón instrumental. Desde ahí perciben a la institución, los contenidos escolares y su propio desempeño, notablemente devaluados frente a todo lo que pueden hacer fuera de ella. Luego entonces, las subjetividades enfrentan a la escuela a dificultades que difícilmente puede manejar, lo cual, va reduciendo su función cada vez más a una instancia productora de las credenciales y acreditaciones que, tanto la sociedad, como el sujeto necesitan para integrarse laboralmente a la sociedad.

En síntesis, “la escuela 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”. Los sujetos han cambiado, pero los modelos de interacción institucionalizados permanecen. “El papel predominantemente pasivo del alumno, el que busca no ser visto por la profesora prefiriendo formar parte de la “masa” y eludirse como sujeto individual, como persona, esto es, capaz de enfrentar al otro con sus pensamientos, sus emociones y sus palabras, es un ángulo de interpretación que permite aproximarnos a una, entre muchas, expresiones de la transformación de la subjetividad, a la que hemos estado haciendo referencia, pero que no obstante, se manifiestan poco en las interacciones dentro del salón de clase.

Así entonces, la “aventura intelectual” emprendida al comienzo de esta investigación, me deja la convicción de que el universo comunicacional descrito, ha producido y está produciendo jóvenes generaciones con una subjetividad acorde con la sociedad mediática contemporánea. Jóvenes generaciones víctimas de la *ignorancia construida* que viven en la *jaula luminosa*³¹⁰ y están más ocupados por cumplir con la escuela que por *aprender en la escuela*.

³¹⁰ Véase el desarrollo de la metáfora de la *jaula luminosa* en el capítulo 5, numeral 5.3: “La interioridad del sujeto y el nuevo individualismo”.

Anexos

ANEXOS

PRIMERA SESIÓN

| | Descripción de la situación | Puntuación de secuencia | Categorización |
|---|---|---|---|
| 1 | Antes de iniciar la primera sesión unos estudiantes están fuera del salón, esperando al profesor y otros dentro. | Los alumnos están dispersos | Interacción libre |
| 2 | De pronto comienzan a entrar en grupos pequeños y se dirigen a sus lugares. Produciendo bullicio, platicando y riendo entre sí. | Los alumnos se acomodan | |
| 3 | Enseguida entra la profesora quien, con paso firme y rápido, se dirige a la mesa ubicada al frente y al centro del grupo, La clase se inicia a las 10:10 | Entrada y ubicación de la profesora | |
| 4 | La profesora deja sus cosas encima de la mesa cruza los brazos mirando en silencio al grupo. (hay 26 estudiantes) | De pie y en silencio observa al grupo | Mensaje de autoridad |
| 5 | Ahora camina despacio y con pasos cortos de un lado a otro en su "territorio", mientras los observa. | La maestra hace uso de su "territorio" | Demarcación |
| 6 | Mientras tanto, algunas estudiantes me miran percatándose de que las estoy video grabando y se acomodan en sus asientos. | Los estudiantes se acomodan en filas, unos tras otros, de frente hacia la maestra | |
| 7 | La mayoría continúa disperso y platicando entre sí, algunos sacan sus cuadernos sin mirar a la maestra. | Los alumnos hablan en volumen bajo, algunos lo hacen en actitud tímida | Interacción restringida |
| 8 | Después de dos minutos aproximadamente todos están en sus lugares | Los estudiantes están en actitud de espera | Posición subordinada (interacción sometida) |
| 9 | Por un momento la maestra queda inmóvil al lado de la mesa y únicamente mueve los ojos, en un movimiento de 180 grados y con un gesto de seriedad que puede estar | La maestra observa cuidadosamente al grupo | Posición de autoridad (Interacción directiva) |

| | | | |
|----|--|--|-------------------------------------|
| | indicando que "su paciencia se agota". | | |
| 10 | Los alumnos, aparentemente sin mirarla, pero en una muestra de entender el mensaje no verbal, comienzan a guardar silencio. | Los estudiantes permanecen inmóviles | Intercambio de mensajes no verbales |
| 11 | La maestra ha dejado de caminar y situada en el centro, al lado de la mesa comienza a hablar: <i>"Bueno, hoy sí me presento formalmente, yo voy a trabajar con ustedes el curso de institucionalización. Ya les comenté de manera breve que el maestro Juan Pablo Muñoz³¹¹ es quien estaba a cargo del grupo, pero hicimos un movimiento por el horario: se nos empalmaba un grupo y entonces vimos cómo podíamos acomodarlo asumiendo dos grupos cada uno y entonces yo me voy a quedar con ustedes.</i> | La maestra inicia la Interacción verbal | |
| 12 | Directamente y sin preámbulos, comienza a hablar del curso y a contextualizar la materia. | Inicia la clase sin preámbulos | |
| 13 | Para este momento, todo el grupo está en silencio, han terminado de acomodarse, de sacar sus cuadernos y permanecen inmóviles en sus asientos mientras la miran. | La maestra habla fuerte y despacio | |
| 14 | La maestra continúa hablando durante toda la clase. En algún momento usa el pizarrón para ilustrar la presentación del curso | La maestra hace uso de la palabra la mayor parte del tiempo | |
| 15 | La clase transcurre, en su mayor parte en la presentación del curso y marginalmente la maestra dio algunas informaciones sobre sí misma. | Cuando ha terminado de exponer, la maestra induce a los estudiantes a la participación | Interacción dirigida |
| 16 | En lo que parece la parte final de la sesión, la maestra pasa a otra cosa: <i>"bueno, van a leer el programa del curso, ¿sí? Ya lo tiene una compañera, vamos a hacer una tarea por supuesto para el lunes, (en este</i> | La maestra da instrucciones precisas, a la manera de "esto es lo que se va a hacer". | Interacción directa |

³¹¹ El nombre es ficticio.

| | | | |
|----|---|---|-----------------------------|
| | <p>momento suena un teléfono celular y una alumna sale del salón rápidamente) <i>primero van a subrayar todo aquello que les llame la atención, luego van a anotar todas las dudas que tengan con relación al programa, si consideran que hay algo por transformar, aquí lo reflexionamos.</i></p> | | |
| 17 | <p>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, "<i>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?</i>" Se oye la voz clara de una chica que responde en voz alta "NO". "¿Nooo?" Repite la maestra con cierta sorpresa. La alumna, baja su volumen de voz y con una actitud sumisa dice: "<i>o sea yo leo el programa y lo que vaya anotando ¿se lo voy a entregar?</i>". Repite lo que la maestra ha dicho para estar segura y la maestra le aprueba con la cabeza.</p> | <p>Los alumnos sólo hablan cuando la maestra hace preguntas puntuales</p> | <p>Interacción sometida</p> |
| 18 | <p>"<i>El lunes, cuando yo me vaya, ya vamos a tener un programa consensuado...</i>"</p> | <p>La maestra expresa su expectativa</p> | |
| 19 | <p>Les agrega una tarea más: les pide que en el trayecto que hagan al salir de la escuela observen todo lo que vean, y registren qué fue lo que vieron, les pide que observen básicamente a la gente y lo pongan por escrito.</p> | <p>La maestra impone</p> | |
| 20 | <p>Son dos tareas y hace hincapié en que todas las tareas son para entregar aunque ella no lo diga y todas cuentan para la calificación.</p> | <p>La maestra establece reglas</p> | |
| 21 | <p>Los estudiantes vuelven a estar serios y callados mientras escriben.</p> | <p>Los alumnos escuchan</p> | |
| 22 | <p>La maestra les deja la primera lectura, un texto breve que entrega a un estudiante para fotocopiar, anunciado</p> | <p>Los estudiantes dan respuestas breves</p> | |

| | | | |
|----|--|---|-------------------------|
| | que probablemente lo analicen hasta el miércoles | | |
| 23 | Una estudiante pregunta que si sólo es leerlo y la maestra le indica que sí. Una estudiante hace un movimiento rápido dirigiéndose a la puerta y antes de salir del salón se pone celular en la oreja. La clase sigue sin Interrupción. | La maestra los escucha asintiendo con la cabeza y luego repite y completa lo que ellos dicen. | Interacción sometida |
| 24 | Les pide que pongan en una hoja su nombre, mientras les comenta que ella es socióloga de la UNAM y que le gusta mucho estudiar, que para ella el estudio es algo padre y no tortuoso, informa que es casada, que tiene un hijo y que nunca falta, cuando lo hace es por algo relacionado con su hijo. Habla de su relación con algún colega para indicar que trabaja muy de cerca con sus colegas. | Algunos alumnos miran el reloj, otros guardan sus cuadernos | |
| 25 | Les indica que se verán la próxima clase, recordándoles el cumplimiento de las tareas. La clase ha terminado | Algunos alumnos se miran, otros comentan en voz baja. | Interacción restringida |

SEGUNDA SESIÓN

| | Descripción de la situación | Puntuación de secuencia | Categorización |
|---|--|--|-------------------------|
| 1 | "Son las 10:05 am. La clase está por comenzar. Están presentes 35 estudiantes; unos platican, otros ríen, hay quien revisa sus apuntes, otros están de pie, una chica se encuentra hablando divertida por su teléfono celular. Se oye bullicio. Yo estoy (como observadora) ubicada en una esquina al frente. Puedo observar a todo el grupo. Aparentemente nadie me mira. | | Interacción libre |
| 2 | Percibo que están sentados básicamente en los mismos sitios donde se sentaron la sesión anterior. Acomodados en filas de frente hacia el pizarrón. | Eligen los mismo lugares | |
| 3 | Entra la profesora y no hay cambios en las actitudes. Continúan básicamente igual | Interactúan libremente con presencia de la profesora | |
| 4 | La profesora se dirige hasta su mesa, deja sus cosas y se regresa para cerrar la puerta. | | |
| 5 | Con los brazos cruzados y mirando al grupo camina despacio y en silencio de un lado a otro dentro de "su territorio". | De pie y en silencio observa al grupo | Mensaje de autoridad |
| 6 | Comienza a hablar indicándoles: " <i>Vamos a comenzar con el programa (hace una breve pausa), primero, ¿tienen alguna duda? Con respecto a lo que leyeron del programa?</i> " | La maestra inicia la Interacción verbal | |
| 7 | Otros estudiantes (un hombre y una mujer) sentados cerca de la puerta y en la primera fila platican y sonríen, él le muestra algo a ella señalando con el dedo índice algo que está sobre el pupitre de ella, parecen no escuchar lo que la maestra dice, no obstante, inmediatamente se integran a la dinámica, mirando a la maestra y sacando sus cuadernos. | Algunos estudiantes hablan en voz baja | Interacción restringida |
| 8 | M: <i>haber quién tiene dudas y las vamos resolviendo.</i> | La maestra hace una pregunta | |

| | | | |
|----|---|--|-------------------------|
| | | abierta | |
| 9 | Mira a todo el grupo esperando respuestas Se oye el sonido tenue de un teléfono celular que una alumna se apresura a apagar sin responder. | Los alumnos evaden la mirada de la profesora | |
| 10 | Se abre la puerta y entran más alumnas | | |
| 11 | Se oyen risas y bullicio, en volumen bajo, especialmente en la parte de atrás | | Interacción restringida |
| 12 | Las estudiantes que se sientan al frente ya están en silencio abriendo sus cuadernos y disponiéndose a comenzar. | | |
| 13 | Una estudiante al centro del grupo levanta tímidamente la mano indicando que quiere hablar, pregunta algo a la profesora en voz baja, <i>"habla de preguntas eje, ¿a qué se refiere?"</i> | Una estudiante hace una pregunta | |
| 14 | Sigue hablando ruido ambiente de estudiantes que aún están acomodándose, hay una estudiante de pie en la parte de atrás. | | |
| 15 | La maestra atiende a la chica que preguntó y se acerca a la altura de ella, pero dentro de su territorio responde: <i>"a qué se refiere (repite) a que nosotros no vamos a abordar los contenidos... sino a que en cada uno de los temas vamos a plantear una pregunta y esa pregunta es la que va a orientar el trabajo de revisión de toda la información y todos los ejercicios que se hagan. Esa pregunta es... a partir de lo que nos llame la atención de la problemática educativa..."</i> | La maestra aclara dudas | |
| 16 | La maestra utiliza sus manos, hace como dibujos en el aire, sonríe mientras habla y mira directamente a la chica que hizo la pregunta. Mantiene sus brazos pegados a su cuerpo, sólo mueve los antebrazos e inclina la cabeza levemente mientras habla. | | |
| 17 | El joven y la chica que están sentados cerca de la puerta se ven sonrientes, pero miran a la maestra y la chica se agacha buscando algo en su bolsa que está en el piso. | Hay movilidad entre algunos estudiantes | |
| 18 | Las estudiantes que están al otro extremo de esta grabación, tienen la cabeza orientada hacia sus pupitres, como mirando sus | | |

| | | | |
|----|--|--|----------------------|
| | cuadernos. | | |
| 19 | Una chica sentada en la parte de atrás recorre con su mirada a sus compañeras | Algunos estudiantes atienden otros asuntos | Interacción dirigida |
| 20 | Ya no se oye el bullicio, están guardando silencio | | |
| 21 | La maestra pregunta: "¿Qué otra pregunta tienen con relación al programa? ¿no? ¿todo está claro? ¿seguro?. Bueno, entonces, ¿qué les llamó la atención del programa?" | La maestra sigue preguntando | |
| 22 | A la mayoría de las estudiantes se las ve con la mirada orientada hacia abajo, manipulan sus hojas o cuadernos, mientras la maestra les pregunta con insistencia y las mira. | Los estudiantes evaden la mirada de la maestra | Actitud evasiva |
| 23 | Otras se acomodan en sus asientos. No responden, evaden la mirada de la maestra | | |
| 24 | Una chica sentada al frente se arregla el pelo, cuelga sus anteojos en su ropa, su compañera de al lado se quita la chamarra. Otra compañera hojea su cuaderno; unas chicas de atrás se miran y cuchichean algo mientras sonríen. | Algunos estudiantes continúan con su interacción restringida | |
| 25 | La maestra insiste y pregunta, "bueno, ¿leyeron el programa?" | La maestra prueba otra estrategia | |
| 26 | Responden todos en coro "Siii" | | |
| 27 | M: "Bueno haber ¿qué dice el programa?" | La maestra vuelve a preguntar | |
| 28 | Otra chica de la segunda fila sentada cerca de la maestra, acomoda sus anteojos y los cuelga en su ropa, mientras mira a la maestra, volviendo rápidamente la mirada a su pupitre. | | |
| 29 | Otras chicas sentadas al frente están escribiendo | | |
| 30 | Se oye alguien al frente que comienza a hablar. Es una chica que está justo frente a la maestra: "bueno nos da a entender que vamos a ver la realidad... de lo social, como de la educación... Los problemas... se ve que vamos a hacer cada uno (asienta con la cabeza) | Una alumna responde | Interacción sometida |

| | | | |
|----|---|---|----------------------|
| 31 | La maestra la mira igualmente asintiendo con la cabeza y responde con un sonido afirmativo y con la boca semi cerrada. "¿qué más dice el programa? (se orienta a todo el grupo). | La maestra aprueba la participación y sigue preguntando | |
| 32 | La chica de al lado de quien acaba de responder levanta la mano, la maestra la mira y le da la palabra, orientada hacia la maestra dice: "También nos dice del aspecto sociohistórico... que puede cambiar... el desarrollo económico y social que vamos viviendo" (asienta con la cabeza, no se entiende bien lo que dice) pero termina y la maestra le aprueba nuevamente con el sonido afirmativo y asintiendo con la cabeza "ajá que tenemos una cuestión social, ¿qué más dice el programa?. | Los alumnos dan respuestas breves | Interacción sometida |
| 33 | En la parte de atrás del salón hay estudiantes que permanecen orientados hacia sus pupitres, no miran a la maestra, ni a las compañeras que hablan. | Algunos alumnos se mantienen al margen de la clase | |
| 34 | Un chico de gorra parece concentrado en algo que tiene entre sus manos. La maestra no lo mira y otros chicos de la parte de atrás miran hacia sus pupitres en silencio. Parece que permanecen al margen. | | |
| 35 | Otra chica al centro del salón responde: "que nos enfocará a los problemas actuales para poder desarrollar ya desde ahorita nosotros un proyecto" | | |
| 36 | La maestra continúa "que lo que vayan construyendo en el curso sea útil para que puedan desarrollar un proyecto educativo ¿sí? Que les permita comprender... la elaboración... temas..." | La maestra aprueba y complementa | |
| 37 | Se oye hablar a otra chica sentada muy cerca de la puesta, la maestra se dirige hasta donde está y permanece con los brazos cruzados mientras la escucha, es algo relacionado con lo del programa. La chica mira a la maestra mientras se expresa y usa sus manos (tiene una pluma en la mano derecha). Dice algo sobre problemas del país, la cuestión socio-cultural, se acomoda los lentes e | La maestra evalúa la participación | La maestra evalúa |

| | | | |
|----|---|---|----------------------|
| | Inmediatamente que termina se agacha como recogiendo algo. | | |
| 38 | Inmediatamente su compañera de al lado toma la palabra, "bueno vamos a hacer un mayor énfasis en hacer un análisis en la problemática... no como algo cronológico | | |
| 39 | La maestra toma la palabra para reiterar que el programa señala que no harán una revisión cronológica, sino que a partir de las preguntas eje realizarán una revisión de problemáticas. | La maestra explica | |
| 40 | Vuelve a preguntar a todo el grupo ¿Qué otra cosa dice el programa, que les llame la atención, que piensen que es muy importante... lo que se plantea? | La maestra continúa preguntando | |
| 41 | Otra estudiante sentada al centro del salón levanta la mano y la maestra la mira, se orienta hacia ella, se acerca como autorizando a que hable y toma la palabra, mientras los que la rodean bajan la mirada y se orientan hacia sus pupitres. La alumna dice: "y la relación del pasado y presente" (usa las manos para indicar hacia atrás y hacia adelante) | Otra respuesta breve. La mayoría de alumnos continúa evadiendo la mirada de la maestra | |
| 42 | M: repite: "la relación del pasado y presente. Ustedes tuvieron... (les hace referencia al curso del semestre pasado que aunque no lo trabajó ella con este grupo, expresa conocimiento de dicho curso para retomar la ideas de la relación entre pasado y presente) | | |
| 43 | Cuando la maestra toma la palabra los alumnos que rodean a la chica que acaba de hablar levantan al mismo tiempo la mirada y la dirigen hacia la maestra, como escuchándola. | La evasión cesa mientras la maestra habla | |
| 44 | Se abre la puerta y entra un estudiante, mientras la maestra está preguntando "¿qué otra cosa vieron en el programa que consideren muy importante?" | La maestra sigue preguntando | |
| 45 | En la fila que está junto a la ventana otra estudiante toma la palabra "dice también que... (dice algo sobre reproducción de conocimientos empíricos y teóricos). Su compañera ubicada adelante de ella, toma sus hojas las inclina hacia sí misma y hace que las lee alternando la mirada hacia la | Otra alumna da otra respuesta breve | Interacción sometida |

| | | | |
|----|---|--|-------------------------|
| | maestra quien se acerca hacia ellas para escuchar lo que dice la alumna que habla. | | |
| 46 | La maestra aclarando que eso es bien importante amplía la idea afirmando que no sólo van a trabajar desde la teoría y continúa en la explicación mientras todos los estudiantes la miran en silencio. | La maestra amplía la respuesta de la alumna | |
| 47 | Algunos estudiantes ubicados en la parte de atrás tienen la mirada puesta hacia abajo. | | |
| 48 | El muchacho de la gorra permanece inmóvil, sólo mirando su cuaderno mientras escribe algo. Su cuerpo está encorvado y eventualmente recarga su quijada en el puño izquierdo, con una expresión del rostro y corporal que expresan aburrimiento. | Con su lenguaje corporal algunos estudiantes dan muestra de aburrimiento y desinterés por la clase | |
| 49 | Otra compañera muy cerca de él está recargada en la pared, con su mano sosteniendo la cabeza en una posición cómoda, mientras mira hacia sus compañeros. | | |
| 50 | Mientras tanto, la maestra se ha extendido en su explicación siguiendo con el encuadre del curso. | La mayoría la mira en silencio y sin moverse | |
| 51 | Unas estudiantes situadas igualmente en la parte de atrás se pasan unas hojas; otra acomoda sus hojas y las guarda; otra escribe algo que copia de un material que tienen sobre sus piernas. | Algunas estudiantes interactúan cuidando de no ser vistas | Interacción restringida |
| 52 | Un muchacho invidente escribe todo el tiempo con sus herramientas especiales. | | |
| 53 | La maestra interrumpe su explicación para volver a preguntarles <i>¿Qué otra cosa les llamó la atención del programa? ¿Qué más dice el programa que sea importante?</i> | La maestra sigue haciendo preguntas | |
| 54 | La chica sentada al frente y al centro del grupo levanta la mano y toma la palabra por segunda vez para decir algo sobre la relación entre el proyecto de estado y el proyecto educativo. | Otra intervención breve de una estudiante | |
| 55 | La maestra asienta y toma la palabra para profundizar en esa idea y continúa en su | La maestra aprueba y | |

| | | | |
|----|---|--|-------------------------|
| | explicación sobre lo que van a ver en el curso. | retoma la palabra | |
| 56 | Alguien de atrás pasa una hoja que por intermediación de los compañeros llega a una estudiante de adelante sentada cerca de la puerta quien la recibe y la lee, para luego seguir mirando y oyendo a la maestra. | Algunos estudiantes se distraen en otra cosa | Interacción restringida |
| 57 | Vuelve a preguntar ¿qué otra cosa plantea el programa que les parezca importante? | La maestra sigue haciendo preguntas | |
| 58 | Otra alumna situada en la parte izquierda del salón y al centro de la fila toma la palabra para decir que el programa indica que verán alguna película relacionada con la historia mexicana. | Hay otra participación breve | |
| 59 | La maestra dice vamos a ver distintas fuentes, distintas formas de trabajo, un poco más abiertas y sigue hablando sobre los distintos acercamientos y refiere algunas formas de trabajo de otros profesores; ella dice que van a ver algunos videos documentales para mirar lo que ocurre. | | |
| 60 | Los estudiantes la miran en silencio, algunas chicas tienen los brazos y piernas cruzados; siguen orientados hacia sus pupitres, hacen algo que no es escribir. Una chica hace algo en sus uñas. La mayoría sigue mirando a la profesora. | El lenguaje corporal de los alumnos muestra poco interés | |
| 61 | La maestra vuelve a preguntar. ¿qué otra cosa dice el programa? | La maestra sigue preguntando | |
| 61 | Otra estudiante al centro del salón levantando la mano dice de las formas de trabajo en equipo e individual. | Otra intervención breve | |
| 63 | La maestra asienta con la cabeza y retoma la palabra para explicar las formas de trabajo del grupo y el desarrollo de habilidades fundamentales para comprender lo social. Les indica que esas habilidades las vienen desarrollando desde hace tiempo y que en este curso continuarán desarrollándolas para formarlos como pedagogos. | La maestra aprueba y retoma la palabra | Interacción directiva |
| 64 | Explica el sentido de las exposiciones de los estudiantes, dice que son para compartir la información, el trabajo individual con el | La maestra explica | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | grupo. Indica que habrá distintos tipos de trabajo que les faciliten ir construyendo explicaciones. | | |
| 65 | Pregunta a qué se refiere el programa cuando habla de contenidos procedimentales | La maestra pregunta | |
| 66 | Una alumna responde: "desarrollar habilidades..." | Una alumna da una respuesta breve | |
| 67 | La maestra repite lo que dijo la alumna amplía el tema de las habilidades... Aclara que no serán exposiciones en el sentido tradicional y que se buscará compartirlos de manera pedagógica para que los otros no se duerman, que comprendan que interactúen, a eso se refieren los contenidos procedimentales. Explica ampliamente el concepto de contenidos procedimentales | La maestra repite la respuesta de la alumna y la amplía. | |
| 68 | Los estudiantes permanecen atentos, con la mirada fija en la maestra, no obstante la observación detallada de sus rostros permite notar en algunos, un parpadeo lento, con un rostro inexpresivo | En sus rostros, los alumnos dan muestras de cansancio o aburrimiento | |
| 69 | La maestra hace otra pregunta: ¿Cómo se relacionan los contenidos procedimentales con todo lo que ustedes aprenden en la universidad? | La maestra vuelve a preguntar | |
| 70 | Hay silencio, los estudiantes bajan la mirada, algunos miran a sus compañeros. Nadie responde. | Hay silencio, nadie responde | |
| 71 | La maestra hace otra pregunta: ¿haber, porqué estudian pedagogía?, váyanme platicando. | La maestra cambia de estrategia y sigue preguntando | |
| 72 | El silencio persiste, algunas alumnas esbozan una sonrisa nerviosa y finalmente, después de una pausa alguien responde con tono de pregunta: ¿para llevar a cabo proyectos innovadores? Continúa afirmando que para buscar propuestas que permitan resolver ciertos problemas de la educación. | Respuesta obligada y breve | |
| 73 | La maestra aprueba con la cabeza y repite exactamente lo mismo. Aprovecha la | La maestra insiste en | |

| | | | |
|----|---|---|-------------------------|
| | respuesta para plantear nuevas preguntas en torno de lo que debe saber un pedagogo. | involucrar a los alumnos en una participación más activa | |
| 74 | Algunas alumnas muestran interés en el tema y siguen aportando elementos que debe tener un pedagogo para dar solución a los problemas educativos | Los alumnos dan respuestas breves | |
| 75 | La maestra sintetiza lo que han dicho y vuelve a preguntar "... pero ¿qué le faltaría, con eso es suficiente?" | La maestra sigue preguntando | |
| 76 | Algunas estudiantes siguen dando elementos y la maestra sigue repitiendo, ampliando y preguntando. | La maestra repite y amplía | |
| 77 | Después de diversas intervenciones la maestra ordena las participaciones afirmando: "la pregunta importante es: ¿el pedagogo como profesional, está ubicado en el contexto educativo para aplicar o para generar?" | | |
| 78 | Se oyen varias respuestas de estudiantes que coinciden en que el pedagogo debe generar. La maestra les aprueba la respuesta y comenta ampliamente al respecto y los alumnos al principio atentos, poco a poco vuelven a mostrar un rostro inexpresivo u con un parpadeo lento. Una alumna bosteza disimuladamente. Otro estudiante se restriega sutilmente los ojos y parpadea con rapidez fijando nuevamente la mirada en la maestra. | Los alumnos dan respuestas breves. La maestra toma la palabra durante largo rato. Hay señales de cansancio | |
| 79 | Después de varios minutos en que la maestra se mantiene hablando hace alusión a que no se van a quedar con la lectura, sino que van a generar, a construir, "(...) vamos transformar..." y afirma: ¿cómo? No lo se, ni se los voy a decir. Ustedes lo van a descubrir; si yo se los dijera entonces...." Continúa sobre la idea de que ellos son los que van a trabajar y a construir su propio aprendizaje, haciendo una larga reflexión al respecto. | La maestra vuelve a captar la atención de todos al recordarles que ellos son los que van a construir su aprendizaje | |
| 80 | Los alumnos vuelven a tomar posturas relajadas, la mayoría permanece inmóvil | Se observa intercambio | Interacción restringida |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | mirando a la maestra. Al fondo de una de las filas un estudiante se cubre la boca y tiene una expresión sonriente con su mirada fija en la maestra. | de mensajes no verbales entre los estudiantes | |
| 81 | La maestra hace breve pausa caminando de un lado a otro dentro de su territorio. Parece la preparación para cambiar de tema. Luego, haciendo referencia a los contenidos procedimentales les indica que quiere compartir con ellos un problema preguntándoles enseguida: ¿saben trabajar en equipo? Hay reacciones, movimientos, los alumnos se acomodan, algunos sonríen, otros se miran entre sí. Se oyen murmullos, voces; alguien dice "más o menos". | La maestra insiste en involucrar a los alumnos en una participación más activa | |
| 82 | La maestra retoma ese "más o menos" para preguntarles al respecto y profundizar en el tema, les pide ejemplos, surge una especie de lluvia de ideas sobre lo que es trabajar en equipo. Una estudiante hace una intervención más larga para argumentar que en realidad no saben trabajar en equipo. | Los alumnos dan respuestas breves | |
| 83 | Partiendo de lo que parece un consenso grupal en cuanto a que no saben trabajar en equipo, la maestra les indica que van a trabajar en equipo y a continuación les dice paso a paso lo que irán haciendo a partir de una lectura de Pablo González Casanova. Esto queda como tarea en equipos de cuatro personas. Les pide que además de trabajar la lectura deben dar cuenta de su experiencia del trabajo en equipo. La mayoría de estudiantes está tomando notas. | La maestra da instrucciones precisas | |
| 84 | Después de preguntar por dudas y al no haberlas da por terminado este asunto y anuncia que revisarán la tarea (les había pedido al final de la clase anterior que de regreso a sus casas observaran todo lo que sucediera, las personas en los transportes, de su entorno, etc.). Los invita a comenzar a hablar sobre lo que observaron. | La maestra insiste en involucrar a los alumnos en una participación más activa | |
| 85 | Un muchacho invidente toma la palabra y destaca que en su experiencia lo que observó fue la insensibilidad de la gente. Lo argumenta y se establece una larga reflexión grupal sobre la insensibilidad de la gente. | Los alumnos reaccionan a un nuevo tema que toca su | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | <p>Este tema parece interesar a varios estudiantes (la mayoría mujeres) quienes dan su opinión relatando experiencias personales.</p> <p>Suena un celular que una alumna responde sin moverse de su lugar, sólo para decir en voz baja que está en clase, no hay interrupción.</p> | <p>experiencia personal y aparentemente se aleja del programa mostrando interés</p> | |
| 86 | <p>Hay varias participaciones intercaladas con algunas intervenciones de la profesora, quien claramente va orientando la reflexión hacia la idea de que hay factores sociales, culturales que intervienen en el cómo somos. Continúa haciendo preguntas dirigiendo la reflexión. Algunos estudiantes dan respuestas breves que ella complementa ampliamente.</p> | <p>Varios alumnos piden la palabra. La maestra organiza las intervenciones y da la palabra</p> | |
| 87 | <p>La profesora lleva la reflexión al tema del papel que juega la escuela, a la problemática educativa, a la realidad que se desea transformar, al papel del pedagogo, etc. Desarrolla amplia reflexión exponiendo claramente su propia postura sobre la transformación personal, la experiencia subjetiva, etc. Surgen diversos temas afines.</p> | <p>La maestra se extiende ampliamente en su reflexión sobre lo que aportó un estudiante</p> | |
| 88 | <p>Hay una intervención más de una estudiante, quien da su opinión haciendo referencia a su propia experiencia, en esta ocasión es una intervención más amplia de lo habitual.</p> | <p>Algunas intervenciones de los estudiantes sobre este tema son un poco más amplias</p> | |
| 89 | <p>La maestra retoma la palabra y nuevamente se extiende en la reflexión. De pronto hace preguntas que no están dirigidas al grupo, sino que le sirven para continuar con su reflexión.</p> | <p>La mayoría de alumnos siguen dando respuestas breves. La maestra toma la palabra durante largo rato</p> | |
| 90 | <p>Los alumnos continúan inmóviles y mirándola. Cuando en el discurso de la</p> | <p>Aparecen índices no</p> | |

| | | | |
|----|--|---|-------------------|
| | profesora surgen algunas palabras (propuestas) que indican que se acerca al fin de la reflexión como "vamos a comenzar con nosotros mismos, vamos a ser más tolerantes, etc. algunos estudiantes cambian de posición, otros miran el reloj; otras más revisan sus cuadernos. Hay sutiles movimientos que igualmente reflejan un intercambio no verbal con la maestra donde los mensajes indican que la clase se acerca a su fin. | verbales de que la clase se acerca a su fin (algunas frases de la profesora comenzando el cierre, algunos alumnos miran el reloj) | |
| 91 | De su reflexión la maestra deriva en la petición de que continúen con sus observaciones. Les da instrucciones precisas de lo que deben hacer y lo vincula con su papel de pedagogos. Anunciando que el tema del que hablarán la próxima clase es del campo profesional del pedagogo. | La maestra da instrucciones precisas sobre la tarea | |
| 92 | Enseguida les pide que le entreguen los comentarios y preguntas que escribieron sobre su lectura del programa, anunciándoles que la próxima clase iniciarán la sesión clarificando cada una de las dudas planteados por ellos. Los estudiantes entregan la tarea y la clase llega a su fin. | Recoge la tarea de la sesión anterior | |
| 93 | Hay bullicio, algunos estudiantes estiran sus cuerpos, sonríen, comentan entre sí. La maestra recoge las hojas y se despide. | | Interacción libre |

SESIÓN 13

| | |
|----|--|
| 1 | Hay pocos estudiantes en el salón, hay interacción libre. |
| 2 | Están entrando y se acomodan en sus lugares |
| 3 | La maestra entra y se dirige a su lugar dejando sus cosas sobre la mesa y se pone en posición de espera cruzando los brazos. |
| 4 | Casi inmediatamente comienza a hablar: "Bueno quedamos en que se va a trabajar... que iban a leer esa parte del texto...lo que tiene que ver con <i>desarrollismo</i> , ¿si lo leyeron?" |
| 5 | Los estudiantes quienes aún no terminan de acomodarse y se encuentran sacando sus cuadernos, la miran nerviosos y se sonríen, la mayoría baja la cabeza buscando entre sus hojas y cuadernos, hay quienes asientan con la cabeza y otros responden "no todo" |
| 6 | ¿No todo? Repite la maestra, "bueno... re hecho desde la definición del modelo..." y comienza a describir el contenido y la estructura de texto. |
| 7 | Los alumnos comienzan a tomar nota |
| 8 | Otros continúan entrando al salón y rápidamente se integran, sacando sus cuadernos y escuchando lo que dice la maestra. |
| 9 | La maestra continúa hablando sobre el contenido del texto, habla despacio y fuerte, como si estuviera dictando y efectivamente los alumnos están escribiendo. Camina de un lado a otro dentro de su territorio. |
| 10 | Después de un largo rato de exposición, hace una pregunta abierta |
| 11 | Un alumno da una respuesta breve |
| 12 | Hace otra pregunta, igualmente otra alumna responde brevemente |
| 13 | La maestra aprueba, repite y sigue preguntando |
| 14 | Siguen unas cuantas respuestas breves y la maestra continúa su disertación durante largo rato, a la manera de dictado que los estudiantes siguen tomando. |
| 15 | Algunos estudiantes simultáneamente a que toman nota, interactúan restringidamente |
| 16 | Otros sonríen entre sí, parece que atienden otro asunto. |
| 17 | La mayoría sigue tomando notas y mirando a la maestra. |
| 18 | Comienzan a aparecer algunas señales de cansancio como bostezos, una chica levanta los brazos, aparentemente se arregla el pelo, pero aprovecha para estirarse; algunos ya sostienen su cara con el puño mientras escriben en actitud un poco somnolienta. |
| 19 | La maestra sigue hablando sin perder el ritmo: despacio y fuerte. |
| 20 | Algunas alumnas siguen la disertación de la maestra asintiendo con la cabeza y sus expresiones envían la señal de que efectivamente van entendiendo lo que escuchas. |
| 21 | En algunos momentos la maestra dice cosas que explican cómo has funcionado algunos capitales extranjeros en nuestro país |
| 22 | Algunos alumnos reaccionan a ese contenido, sonriendo y mirándose, como cayendo a la cuanta, parece que lo que la maestra dice les está explicando cosas. |

| | |
|----|--|
| 23 | En otro momento la maestra dice algo que hace reír a los estudiantes, pero sigue con su explicación y los alumnos la observan atentos. |
| 24 | Vuelve a establecerse un momento de aletargamiento entre los estudiantes y vuelven las señales de cansancio. |
| 25 | La profesora continúa durante largo rato con su disertación, hace algunas preguntas que ella misma responde y comienzan a aparecer algunos términos que indican que está terminando. |
| 26 | Les indica que ahí lo dejan para continuar la próxima clase |
| 27 | Los alumnos comienzan a moverse, algunos se estiran, otros sonríen. Comienzan a interactuar libremente y la clase termina. |
| 28 | Se oye el sonido de un celular, en medio de la interacción libre una alumna responde, la mayoría comienza a salir del salón |

ÚLTIMA SESIÓN VIDEO GRABADA

| | |
|----|---|
| 1 | Se ven muchas sillas vacías en el salón |
| 2 | La maestra comienza aclarando con unos alumnos que no tiene registrada la entrega de su trabajo |
| 3 | Simultáneamente los estudiantes que están en el salón interactúan en grupitos. Pareciera una Interacción libre pero moderada. |
| 4 | Les anuncia a todos que les entregará sus avances del trabajo final que deben estar realizando para entregar en breve, esto más sus exposiciones en equipos, que ya tienen incluida la calificación y comienza a distribuirlos |
| 5 | Una vez que ha terminado de entregar y los alumnos miran con curiosidad sus anotaciones la maestra se pone en posición (de frente al grupo dentro de su territorio), esto produce el efecto simultáneo de que de igual manera todos se acomodan en sus lugares poniéndose de frente hacia la maestra. |
| 6 | Comienzan las preguntas: la maestra pregunta sobre los grandes cambios en cuanto a proyecto educativo, política educativa encontrados de 1940 hacia delante. (parece que es tema del trabajo que desarrollan. |
| 7 | A la brevedad una estudiante comienza a responder. El resto del grupo busca en sus cuadernos. |
| 8 | Una alumna más da una respuesta breve |
| 9 | La maestra dice "bueno qué más" |
| 10 | Otra alumna toma la palabra y complementa la respuesta |
| 11 | Le sigue otra que está cerca, parece que pertenecen al mismo equipo |
| 12 | La maestra no necesita buscar quien responda, sólo repite, complementa y amplía el tema. |
| 13 | Cuando la maestra explica los alumnos toman nota. Se extiende por unos minutos. |
| 14 | De pronto la maestra hace una nueva pregunta: "por ejemplo saben cuales son los contenidos para la escuela de la unidad nacional? ¿no?, responden tímidamente "no" -bueno pues entonces tendrán que buscarlos e inmediatamente los alumnos toman nota asumiendo la tarea. La maestra continúa afinando la pregunta. |
| 15 | De pronto una de las alumnas que ya había hablado comienza a intervenir leyendo algo de su cuaderno y tratando de responder a la pregunta. |
| 16 | Una vez que terminan las intervenciones de estudiantes la maestra toma la palabra para dar la respuesta correcta en cuanto a los cambios del proyecto educativo desarrollando propiamente una conferencia sobre el tema. |
| 17 | Los estudiantes la escuchan atentos y van tomando nota. |
| 18 | Cuando ha terminado de desarrollar el tema comienza a hacer preguntas: "¿qué otras propuestas se hicieron?" |
| 19 | Alguien responde solo nombrando un factor que la maestra repite y desarrolla |
| 20 | Vuelve a preguntar, alguien más igualmente sólo menciona un factor que la maestra desarrolla y así transcurre un buen rato: preguntas, respuestas breves, y explicación de la maestra. |
| 21 | Una alumna escribe algo en un papelito que pasa a su compañera de la fila |

| | |
|----|---|
| | de al lado, lo recibe y sonríe disimuladamente. |
| 22 | La mayoría sigue tomando notas de la disertación de la maestra. |
| 23 | Se observan algunas alumnas que comentan algo en voz baja, sonríen y rápidamente vuelven a acomodarse para tomar nota. |
| 23 | Se observa a todo el grupo como en posición de dictado: La maestra habla y ellos escriben. |
| 24 | En otro momento la maestra sigue haciendo preguntas para las cuales recibe respuestas breves y así parece que van armando un rompecabezas. |
| 25 | Hay un cambio de dinámica cuando les dice: "hay varias tareas, ¿no? para incorporar en el trabajo. Y como estoy segura de que ustedes ya llevan más de la mitad del trabajo... nuevamente vamos a platicar del proyecto..." |
| 26 | Se observa nerviosismo. Algunas caras que sonríen con angustia mueven la cabeza indicando que no es así. El lenguaje analógico del conjunto de grupo responde que están atrasados. |
| 27 | La maestra comienza a dar indicaciones sobre el trabajo final, pregunta por tres estudiantes que no se encuentran y se despide indicando: "bueno, entonces nos vemos el miércoles" Esta indicación supone que es para la entrega de trabajos, pues las clases correspondientes al curso han llegado a su fin. |
| 28 | Los estudiantes permanecen sentados, se miran y hacen comentarios. Comienza una interacción libre. |

**EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LO QUE
ES UN BUEN PROFESOR**

| Cualidades | Registro unitario | Ámbito en el que se centran las cualidades | total | % |
|--|--------------------------|--|-------|------|
| Que corrige en el momento adecuado | 1, | Didáctica | | |
| El que tiene bien definidos sus objetivos y planea sus clase | 1, | | | |
| El que usa estrategias para que el alumno aprendizaje (sabe enseñar) | 1,1,1,1,1, 1,1,1,1,1, | | | |
| Hace la clase dinámica | 1,1, | | | |
| El que motiva al alumno | 1,1 | | | |
| El que vincula la teoría con la práctica | 1, | | | |
| El que deja trabajos para retroalimentarse | 1,1, | | | |
| El que guía sin dar todas las respuestas | 1,1, | | 21 | 25 % |
| El que conoce su materia | 1,1,1,1,1,1, | Conocimiento y preparación del maestro | | |
| El que hace investigación | 1, | | | |
| El que trabaja libre cátedra | 1, | | | |
| El que prepara su clase | 1,1,1, | | | |
| El que aclara dudas | 1,1,1, | | | |
| El que enseña conocimientos útiles (aprendizajes significativos) | 1,1, | | | |
| El que tiene una cultura muy amplia | 1,1, | | 18 | 21 % |
| El que crea un ambiente favorable y de confianza | 1,1,1,1,1,1, 1,1,1, | Relación maestro-alumno | | |
| El que confía en sus alumnos | 1, | | | |
| Contribuye a la formación cognitiva y humana de sus alumnos | 1, | | | |
| Que nos dé libertad para expresarnos | 1,1, | | | |
| Se relaciona directamente con sus alumnos | 1, | | | |
| El que sabe ser amable con sus alumnos | 1, | | | |

| | | | | |
|---|----------|---------------------|----|------|
| El que es justo con todos sus alumnos | 1, | | | |
| El que permite a sus alumnos decidir sobre lo que van a aprender | 1, | | | |
| El que exige con flexibilidad | 1,1, | | | |
| El que muestra interés por sus alumnos | 1,1,1,1, | | | |
| El que brinda amistad al alumno | 1,1,1,1, | | 27 | 32 % |
| Es un ejemplo de vida para sus alumnos | 1, | Persona del maestro | | |
| El que tiene conciencia de su gran responsabilidad de moldear conductas | 1,1, | | | |
| El que está dispuesto a aprender de sus alumnos | 1,1, | | | |
| Para ser buen maestro es necesario ser una buena persona | 1, | | | |
| El que ama su profesión | 1,1,1, | | | |
| El que disfruta compartir sus conocimientos y experiencias | 1,1,1, | | | |
| El que tiene verdaderas ganas de serlo y desarrolla las actitudes | 1, | | | |
| El que está disponible para el alumno aún fuera de clase | 1,1, | | 15 | 18 % |
| El que sabe imponerse para mantener el orden | 1, | Disciplina | | |
| Tiene reglas establecidas y las cumple | 1, | | 2 | 2 % |

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Aguirre Lora Ma. Esther. *Caleidoscopios comeniamos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. México, Editado por CESU-UNAM y Plaza y Valdez Editores, 2001.
- 2) Alfred Schutz y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina, Amorrortu Editores, ©1973, 2001.
- 3) Algarra, Manuel, Martín. *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra. 1993.
- 4) Anderson Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*, Ed. Anagrama, España, 2000.
- 5) Ardoino, Jacques. *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Ediciones Narcea, 1980.
- 6) Barbero, Jesús Martín. "Pensar la sociedad desde la comunicación", en *Diálogos de la comunicación* # 32, marzo, 1992.
- 7) Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria hacia la autocomprensión del hombre*. Ediciones Lohlé-Lumen, 1998, Buenos Aires, 549 ps.
- 8) ----- *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, Edición de Rodney E. Donaldson, Ed. Gedisa. © 1991. 1993. 443 ps.
- 9) Birdwhistell Ray L. "El lenguaje del cuerpo: el medio ambiente natural de las palabras". En Silverstein Albert. *Comunicación Humana. Exploraciones teóricas*. México, Ed. Trillas, 1985. Ps- 215-232.
- 10) Breton, Philippe. *La utopía de la comunicación*, Nueva visión, Buenos Aires, 2000.
- 11) 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.
- 12) Casullo, N., *El debate modernidad posmodernidad*, Ediciones El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 5ª ed. 1995.

- 13) Cortinas Adela. *Crítica y utopía: la escuela de Francfort*. España, Ediciones pedagógicas. 2001.
- 14) Coulon Alain, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós Educador, 1995.
- 15) David Mck. Rioch, Ed., "Disorders of communication", Vol. 42, Research Publications, Association for Research in Nervous and Mental Disease, 1964.
- 16) Davis, Flora. *La comunicación no verbal*. Alianza editorial, España, 1976.
- 17) Dubet François y Martuccelli Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1998. 489 ps.
- 18) Ducoing, Patricia y Landesmann Monique, compiladoras. "Posturas (o imposturas) respectivas del investigación, del experto y del consultor" en *Las nuevas formas de investigación en educación*, UNAM.
- 19) 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.
- 20) Fromm, Erick. "Conciencia y sociedad industrial", en *La sociedad industrial contemporánea*.
- 21) Erickson F rederick (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.
- 22) Sfez Lucien. *Crítica de la comunicación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.
- 23) Ford, Aníbal. *Navegaciones*. Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- 24) Fuentes Navarro Raul. *La emergencia de un campo académico. Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. México. ITESO, Universidad de Guadalajara, 1998.
- 25) García Maritza. "Modelo teórico para la identidad cultural", La Habana, Centro de Investigación y desarrollo de la cultura cubana *Juan Marinello*, 1996.

- 26) 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. 423-435.
- 27) George, Ritzer. *Teoría sociológica contemporánea*. Mc Graw Hill, México, 1993.
- 28) Guinsberg, Enrique, *La salud mental en el neoliberalismo*, Plaza y Valdez Editores, México, 2001.
- 29) ----- *Control de los medios, control del hombre. Medios masivos y formación psicosocial*. México, Nuevomar, 1989.
- 30) ----- *El malestar en la cultura latinoamericana*. Tesis que para optar al grado de Doctor en Estudios latinoamericanos presentó para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Marzo de 2002.
- 31) ----- "Televisión y familia en la formación del sujeto" en *Anuario de Investigación de la Comunicación, V*, editada por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) y la Universidad Iberoamericana. 1999
- 32) Hargreaves, D. *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea ediciones. 1977.
- 33) Jackson W. Philip. *La vida en las aulas*. Madrid, Ediciones Morova, 1975.
- 34) Jameson, Foster, Habermas, Baudrillard y otros, *La posmodernidad*, México, Ed. Kairós, 1983.
- 35) 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.
- 36) Lyotard, Jean-François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.
- 37) Makhlouf, C. y Ramírez G. "La comunicación en el salón de clases universitario". En Rueda M., Delgado G. y Campos M. A. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. CISE-UNAM, 1991.
- 38) Marcuse, Herbert. *El hombre Unidimensional*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968.

- 39) Markus, György. *Marxismo y Antropología*, (Enlace iniciación), México, Ed. Grijalbo, 1973.
- 40) Mattelart Armand y Michèle. *Historias de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1997.
- 41) Mattelart, Armand, *La comunicación mundo*. Siglo XXI editores, España, 1996.
- 42) Mattelart, Armand. *La invención de la comunicación*, Siglo XXI editores, España.
- 43) McLuhan, Marshall y Powers B.R. *La aldea global*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1989.
- 44) Morin Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Ed. Gedisa, © 1990, sexta reimpresión 2003.
- 45) Nicola Abbagnano en *Diccionario de Filosofía*. FCE, México, 1963.
- 46) Olvera Romero Caleb. *Habermas y la racionalidad contemporánea*. México, Primero Editores, 2002.
- 47) Ong, S. J. Walter J. "Historia y futuro de los medios verbales" en Silverstein Albert. *Comunicación Humana. Exploraciones teóricas*. México, Ed. Trillas, 1985. Ps- 177-195.
- 48) Ong, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE, 1987. 187 ps.
- 49) Ornelas, Ana. *La comunicación perturbada en el salón de clases*. México, Primero editores. 2001. 173 ps.
- 50) Ornelas Ana y Guinsberg, Enrique. *La comunicación en la familia*. México, Primero editores. 2003. 201. ps.
- 51) Otero Edison. <http://rehue.csociales.uchile.cl/>
- 52) Pereyra, Carlos. *El sujeto de la historia*, Ed. Alianza (Alianza Universidad # 376), Madrid, 1984.
- 53) Piña Osorio Juan Manuel. "Distintas perspectivas para la interpretación de la vida cotidiana" en *Pequeñeces e Indicios de la Vida Cotidiana Escolar*. Varios autores. Estado de México, Instituto Superior de Ciencias de a Educación del Estado de México, 1998.

- 54) ----- *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México, Edita CESU-UNAM y Plaza y Valdés. 1998.
- 55) Primero Rivas, L. E. "Del pensar, como primer momento del trabajo intelectual" en *Revista Correo del Mestro*. Año 4, número 39, agosto 1999.
- 56) ----- *Emergencia de la Pedagogía de lo cotidiano.* México, ACE editores, 1999. 192 ps.
- 57) ----- *Epistemología y metodología de la Pedagogía de lo Cotidiano.* México, Primero Editores. 2002. 166 ps.
- 58) Ramírez, Santiago (Coordinador) *Perspectivas en las teorías de sistemas.* (Biblioteca aprender a aprender), México, Siglo XXI – UNAM, 1999.
- 59) Ramonet, Ignacio. *La tiranía de la comunicación.* Temas de debate, Madrid, 1998.
- 60) Reyes Dámata. "Cultura, comunicación y educación popular", La Habana, Biblioteca José A. Echeverría, Casa de las Américas, 1986.
- 61) Ricci, Batí Pio E. Y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social.* Grijalbo, México, 1990.
- 62) Rockwell Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana,* México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- 63) Sánchez Ruiz Enrique. "La investigación en comunicación en tiempos neoliberales" en *Revista Mexicana de Comunicación,* México, # 27, febrero de 1993.
- 64) Schutz Alfred y Maurice Natanson (compilador). *El problema de la realidad social.* Amorrortu editores, Buenos Aires, 2ª ed. 1995.
- 65) Sfez, Lucien. *Crítica de la comunicación.* Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- 66) Smith, Alfred G. (compilador). *Comunicación y cultura.* Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1977.
- 67) Stubbs, Michael y Delamont Sara. *Las relaciones profesor-alumno.* Barcelona, ediciones Oikos-tau. 1978.
- 68) Touraine, Alain. *Crítica de la Modernidad.* México, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición en español 2000.
- 69) Watzlawick, Paul y otros. *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona, Ed. Herder, (Biblioteca de Psicología 100), © 1967, 7ª edición 1989.

- 70) ----- *Cambio* (Biblioteca de psicología). Barcelona, Ed. Herder, © 1974. 6ª. edición 1989. 194. ps.
- 71) Winkin Yves. (Coordinador). *La nueva comunicación*. Barcelona, Ed. Kairós, 4ª. Ed. 1994.
- 72) Wittezaele, Jean Jacques y Teresa García. *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona, Ed. Herder, 1994. 412 ps.
- 73) Wolfgang Cruz Rivero Juan. *Modernidad e Industria de la Cultura. La exterminación del individuo en el mundo administrado*. Coeditado por el ITESM-CEM y Plaza y Valdés Editores. 1999.