

R A E

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de magíster en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional.
3. **AUTORES:** Olga Cecilia Peña Pinzón, Ana Yolanda Pérez Camargo, Lilian Janneth Salas Restrepo y Alba Lucía Santos Buitrago.
4. **LUGAR:** Bogotá.
5. **FECHA:** Junio de 2014.
6. **PALABRAS CLAVE:** Choque generacional, intersubjetividad, modelos mentales.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** La presente investigación hace referencia a un problema de la cotidianidad escolar: el choque generacional y las relaciones de intersubjetividad que emergen en este contexto. Por ello se planteó como problema de investigación: ¿qué tipos de intersubjetividad emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante? Se construyó un diálogo teórico con autores como Alfred Schütz (2003), quien hace un planteamiento de la intersubjetividad desde la fenomenología social; Teun A. Van Dijk (2012), con su teoría del contexto, el discurso y los modelos mentales y Carlos Skliar (2008), que presenta, entre otros aspectos, una reflexión y análisis de la relación maestro-estudiante. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, con elementos de la fenomenología social y de la etnografía, que permitieron acercarse al diario vivir de cada institución educativa y construir unas categorías de análisis en torno a la intersubjetividad y los lenguajes, la inmanencia de los modelos mentales y los tipos de intersubjetividad, para hacer un aporte conceptual a las ciencias de la educación.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Antropología pedagógica.
9. **METODOLOGÍA:** La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con elementos conceptuales y metodológicos de la etnografía, haciendo un acercamiento a la realidad de las cuatro maestras que hacen parte de esta investigación y de la fenomenología social, por cuanto se analizaron las relaciones intersubjetivas en el mundo de la vida cotidiana, desde el contexto del choque generacional en la escuela. Para esto, se trabajó con una muestra de 80 estudiantes de los grados noveno y décimo y 20 docentes de las cuatro instituciones educativas donde se realizó este estudio. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: el diario de campo, los registros de documentos institucionales, las entrevistas semiestructuradas, un grupo focal de estudiantes y uno de docentes, lo cual arrojó una información que se trianguló con el objetivo de la investigación, el problema de investigación y el diálogo teórico.
10. **CONCLUSIONES:** Se abordaron los aportes conceptuales y reflexivos de esta investigación a las ciencias de la educación, que se centraron en la conceptualización del choque generacional y los tipos de intersubjetividad, puesto que en la escuela se da un encuentro de seres humanos, lo cual tiene un sentido antropológico y humanístico, por cuanto se reconoce que el hombre no está solo, sino que está con el otro, y el ámbito escolar se constituye en el escenario donde se construyen ejercicios reales de socialidad. Por ello, con esta investigación se buscó generar una sensibilización frente a la manera como se está gestando la relación con los otros en el escenario de la cotidianidad escolar, para rescatar el valor de la subjetividad dentro de los procesos de construcción de intersubjetividad en la escuela, mostrando que es posible pensar la educación desde lo cotidiano, y que ello implica proyectar al maestro como un fenomenólogo social, en cuanto se convierte en lector de dicha cotidianidad.

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD EN EL CONTEXTO DEL
CHOQUE GENERACIONAL**

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

**Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Grupo de Investigación: Tendencias actuales en Educación y Pedagogía
Línea de Investigación: “Antropología Pedagógica”**

**Bogotá
2014**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD EN EL CONTEXTO DEL
CHOQUE GENERACIONAL**

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

**Juan María Cuevas Silva
Director**

**Trabajo presentado como requisito
para optar al título de magíster en
Ciencias de la Educación**

**Universidad de San Buenaventura
Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación**

**Grupo de Investigación: Tendencias actuales en Educación y Pedagogía
Línea de Investigación: “Antropología Pedagógica”**

**Bogotá
2014**

HOJA DE ACEPTACIÓN

Director

Juan María Cuevas Silva

Segundo Lector

Maribel Vergara Arboleda

Segundo Lector

Piedad Cecilia Ortega Valencia

Agradecimientos

Queremos agradecer este logro a Dios, quien es el motor de nuestras vidas.

A nuestras familias por su amor y respaldo incondicional.

A la comunidad educativa del Colegio La Presentación Luna Park, el Colegio Colombo Galés, la Institución Educativa Departamental El Carmen, sede El Salitre y la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo, por su disposición y colaboración constantes.

A la Congregación de Hermanas Dominicanas de La Presentación.

Al profesor Guillermo Arturo Amézquita Vargas por su aporte invaluable con las caricaturas que se incluyeron en este trabajo de investigación.

A nuestros estudiantes, que son la razón de nuestra misión como maestras y a nuestros compañeros, por su colaboración.

A todas aquellas personas que contribuyeron en la culminación de esta meta, por su incondicional acompañamiento, participación y ayuda.

Al Dr. Juan María Cuevas Silva, director de la presente investigación, a quien queremos expresarle nuestra gratitud infinita pues con su sabiduría, apoyo, humildad, afecto y dedicación infundió en nosotras el amor por la investigación.

Dedicatoria

Al culminar esta etapa quiero dedicar este proyecto a Dios motor de mi vida que la crea y la recrea todos los días. A mi Congregación por su apoyo incondicional. A la comunidad educativa del Colegio de la Presentación Luna Park, por ser mi equipo de trabajo en la loable tarea de educar a ejemplo de Marie Poussepin.

Yolanda

Dedico este trabajo de investigación a Dios quien es mi todo pues le da sentido a mi vida. A mi familia por su apoyo, cariño y comprensión constantes. A Javier Morales, amigo incondicional; por su impulso persistente, sus aportes y su respaldo con la lectura crítica de todo el proceso.

Olga

Dedico este trabajo a Dios, por darme la oportunidad de vivir y no soltar mi mano a lo largo del camino recorrido. A mis padres por su cariño y su apoyo incondicional mantenido a través del tiempo y a mi esposo por su amor, por ser mi amigo y guía durante esta etapa formativa.

Lilian

*A Dios mi guía, a mi amada hija Ana Sofía
y a mi incondicional familia*

Alba

Abreviaturas

CHG-MAT01	Choque Generacional – Matriz 01
CHG-DC1	Choque Generacional – Diario de Campo 1
CHG-RIN	Choque Generacional - Registro de choque en documentos institucionales
GFMAE-01	Grupo Focal Maestros
GFEST-01	Grupo Focal Maestros
CHG-ENT1	Choque Generacional. Entrevistas a estudiantes
CHG-ENT2	Choque Generacional. Entrevistas a maestros(as)

Índice de Figuras

Figura 1.	Esquema comienzos de la investigación
Figura 2.	Generaciones
Figura 3.	Esquema causas del choque generacional
Figura 4.	Intersubjetividad para entender el choque generacional
Figura 5.	Lenguaje y sus interpretaciones
Figura 6.	Desconocimiento de la otredad
Figura 7.	Modelos Mentales
Figura 8.	Esquema modelo mental contextual
Figura 9.	Ideal de interacción
Figura 10.	Esquema tipos de intersubjetividad
Figura 11.	Intersubjetividad normativa
Figura 12.	Intersubjetividad fragmentada
Figura 13.	Intersubjetividad camuflada
Figura 14.	Intersubjetividad dialógica
Figura 15.	Intersubjetividad esperanzadora

Índice de tablas

- Tabla 1. Caracterización de la población (estudiantes grados noveno y décimo)
- Tabla 2. Caracterización de la población (maestros grados noveno y décimo)
- Tabla 3. Caracterización de los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas
- Tabla 4. Instrumentos de recolección de datos

Índice de anexos

- Anexo 1. Protocolo 14 de Noviembre 25 de 2013
- Anexo 2. Matriz de análisis general (CHG-MAT01)
- Anexo 3. Formato de entrevista semi estructurada a estudiantes
- Anexo 4. Formato de entrevista semi estructurada a maestros
- Anexo 5. Guía del grupo focal de estudiantes
- Anexo 6. Guía del grupo focal de maestros.
- Anexo 7. Participación en Seminario Internacional de Filosofía y Educación 2013.
- Anexo 8. Protocolo 4 de Marzo 2 de 2013
- Anexo 9. Registro de documentos institucionales (CHG-RIN)
- Anexo 10. Diario de Campo (CHG-DC1)
- Anexo 11. Transcripción del grupo focal de estudiantes. (GFEST-01)
- Anexo 12. Transcripción del grupo focal de maestros (GFMAE-01)
- Anexo 13. Entrevistas aplicadas a estudiantes
- Anexo 14. Entrevistas aplicadas a maestros
- Anexo 15. Consentimientos informados de los estudiantes

Contenido

Introducción	11
Capítulo I	
Los comienzos de la investigación	14
Planteamientos iniciales	15
El camino de la investigación	20
Diálogo teórico	35
La intersubjetividad, una perspectiva para entender el choque generacional	36
El contexto: un espacio para la construcción de modelos mentales y discurso pedagógico	41
El choque generacional: una realidad ignorada	46
La intersubjetividad en el acto pedagógico	51
Capítulo II	
El choque generacional como escenario de la construcción de intersubjetividad	55
El choque generacional desde el lenguaje verbal en la escuela	59
El lenguaje kinésico como protagonista del choque generacional	63
Las normas en el aula, ¿un detonante del choque generacional?	65
Capítulo III	
La inmanencia de los modelos mentales desde el choque generacional	68
Capítulo IV	
Los tipos de intersubjetividad emergentes, desde el contexto del choque generacional	76
Intersubjetividad normativa	79
Intersubjetividad fragmentada	83
Intersubjetividad camuflada	86
Intersubjetividad dialógica	88
Intersubjetividad esperanzadora	91
Conclusiones	94
Referencias bibliográficas	98

Introducción

En el día a día de la escuela se presenta una compleja gama de interacciones entre las subjetividades que convergen en ella, la cuales involucran diversas maneras de ver el mundo, de pensar y de sentir de las distintas generaciones que se encuentran o que chocan en el escenario escolar y que inciden en la constitución de los sujetos, así como en las relaciones que se establecen con los otros y con lo otro. Llegar a reconocer lo que ocurre en esas interacciones, el tipo de intersubjetividad que emerge en el contexto del choque generacional en el ámbito escolar, se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación, surgida de la realidad de cuatro maestras que pertenecen a instituciones privadas y públicas en ámbitos rurales y urbanos. Pero, ¿cómo llegar a develar estas situaciones de choque? ¿Cómo interpretar, comprender y analizar este fenómeno que afecta y determina a las subjetividades que confluyen en la escuela? ¿Cuál es el sentido y el significado que otorgan maestros y estudiantes a su interacción con los otros?

Las anteriores preguntas, aunadas a la observación de la cotidianidad escolar, llevaron a plantear como problema de investigación el siguiente aspecto: ¿qué tipos de intersubjetividad emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante? Por lo tanto, lo que se pretende con esta investigación es caracterizar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante, que se presentan en instituciones rurales y urbanas, por medio del análisis de situaciones cotidianas en el escenario escolar, para aportar un referente teórico desde la antropología pedagógica hacia las ciencias de la educación.

El estudio de los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional se realizó en cuatro instituciones educativas: dos privadas urbanas (Colegio Colombo Galés y La Presentación Luna Park, de Bogotá) y dos públicas rurales (Institución Educativa Departamental El Carmen, sede El Salitre de Guasca y la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo, de Chocontá). La investigación tiene un enfoque cualitativo, con elementos etnográficos como el diario de campo, y la observación participante y de la fenomenología social de Schütz (2003), como son los conceptos sobre la biografía, el sentido y significado que las subjetividades le otorgan a su cotidianidad y, principalmente, su concepto de

intersubjetividad, como interacción compleja que permite la construcción de la realidad considerando al otro y en interacción con el otro en el mundo de la vida cotidiana, en el que el hombre actúa e interactúa (Rizo, 2005, s. p.).

En el primer capítulo introductorio se expone el proceso investigativo desde su génesis, con la definición del objeto de estudio y el planteamiento del problema, así como la formulación de los objetivos y la metodología de esta investigación. Se presenta además el diálogo teórico, con el cual se hizo un acercamiento a los planteamientos en torno a la fenomenología social de Alfred Schütz (2003), los modelos mentales de Van Dijk (2012) y los aspectos referentes a las relaciones en la escuela de Skliar (2008). Estos conceptos que se relacionan con la intersubjetividad se constituyeron en elementos clave para el análisis de la información, que se obtuvo a través de las entrevistas semiestructuradas a maestros y estudiantes de las cuatro instituciones educativas, los registros institucionales, la observación participante (puesto que las investigadoras hacen parte de la cotidianidad escolar), que se registró en el diario de campo y dos grupos focales: uno de estudiantes y otro de docentes.

A partir del segundo capítulo se plantean las categorías que se construyeron, producto de la triangulación de la información, el diálogo teórico, la pregunta problema y el objetivo de este estudio. La primera categoría, los lenguajes como escenario para la construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional, requirió construir el concepto de *choque generacional* de acuerdo con la información obtenida y analizada a través de una matriz de análisis (CHG-MAT01), pues es un evento cotidiano según lo manifestado por los maestros y los estudiantes en los instrumentos aplicados en la investigación. Por lo tanto, el análisis se hizo desde una perspectiva fenomenológica, lo cual implicó considerar los lenguajes: verbal y kinésico, y la norma como posibles detonantes de choque generacional, pero también como manifestación de intersubjetividad.

En el tercer capítulo se planteó la segunda categoría denominada lecturas del choque generacional desde la inmanencia de los modelos mentales, basados en la perspectiva de Van Dijk (2012), pues el encuentro de subjetividades en la escuela está claramente permeado por los modelos mentales que los maestros tienen de los estudiantes y los que estos tienen de sus

docentes. Lo anterior implica de alguna manera que, aunque se presuponga el hecho de tener en común ideologías, normas y valores, en la cotidianidad surgen conflictos justamente por la diversidad de visiones de mundo que difieren ampliamente entre generaciones, lo cual marca la subjetividad y trasciende así sus relaciones con los otros, pues cada persona construye una compleja red de sentidos frente a su experiencia y emocionalidad, que en interacción con otros puede generar choque.

En el cuarto capítulo se presentaron los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en la escuela, y se propuso una conceptualización de la manera como se categorizó la construcción de la intersubjetividad en el contexto de la cotidianidad escolar, identificando las características del sentido que se da a la relación maestro-estudiante desde las situaciones observadas, lo cual tiene que ver con el choque generacional que se presenta en el ámbito escolar, pues como lo plantea Juan María Cuevas Silva, en uno de los seminarios de investigación desarrollados en la maestría en Ciencias de la Educación: “[...] el problema de la paz y la convivencia en nuestro país, no sólo se puede solucionar a través de diálogos entre las partes en conflicto, sino que el problema está presente en las aulas de clase, en donde hay situaciones de choque, violencia, roces, que no suelen ser reconocidas por los actores que confluyen en la escuela (Cuevas, Peña, Pérez, Salas y Santos, 2013).¹

A partir de este planteamiento se destaca la importancia de analizar la posibilidad de una pedagogía para el otro, en un “presente disyuntivo”, como lo denomina Skliar (2002, p. 118), que contribuya a hacer de la educación un proceso cada vez más humanizante, como aporte a la antropología pedagógica y que viabilice la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros, reconociendo la existencia del choque generacional y teniendo en cuenta la subjetividad de los estudiantes y la propia en el acto educativo, propendiendo a la construcción de una intersubjetividad dialógica y esperanzadora que permita superar los conflictos y atenuar las consecuencias de dicho choque; por eso vale la pena adentrarse en este proceso investigativo.

¹ Ver anexo 1. Protocolo de clase N° 14, Noviembre 25 de 2013.

Capítulo I

Los comienzos de la investigación

Las relaciones entre generaciones han sido la causa tanto de extraordinaria solidaridad como de importantes conflictos. Los ejemplos bíblicos de Job y sus escépticos hijos, la leyenda griega del malhadado Edipo y la equivocada confianza del rey Lear en sus hijas son ejemplo de esta frágil naturaleza de algunas relaciones generacionales (Walker, citado por Segado, 2007).

En este primer capítulo se presenta de manera general el proceso investigativo, describiendo el objeto de la investigación que afloró de la observación de la realidad de cuatro maestras que se cuestionaron por la intersubjetividad dada en la escuela en el contexto del choque generacional, planteando su justificación e importancia, los objetivos de este estudio y el posible aporte a las ciencias de la educación. Se plantea además la caracterización de la población y el camino investigativo, estructurado en unas etapas que dan cuenta de cómo surgió la pregunta, cuál fue el proceso que se siguió para obtener la información y de qué tipo de investigación se trata. Se culmina con el diálogo teórico, donde se presentan las categorías conceptuales que se construyeron como producto de la indagación teórica, en coherencia con la realidad observada y el problema de investigación planteado.

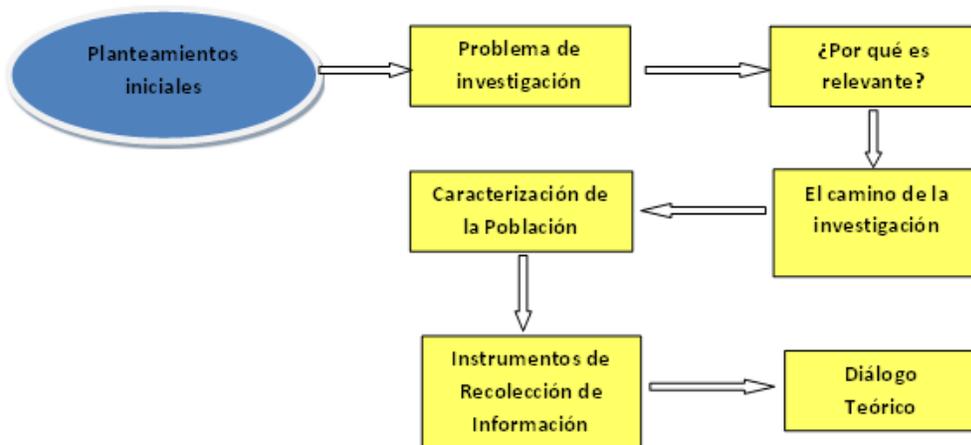


Figura 1. Esquema comienzos de la investigación

Planteamientos iniciales

Al hablar de educación se debe pensar en la existencia del ser humano en relación consigo mismo, con el mundo, con el otro y con el contexto; esto implica considerarla como un hecho social marcado por la actividad cultural y lo heredado generacionalmente, y además tener en cuenta que educar es una acción compartida entre la escuela, la sociedad y la familia.

La escuela como espacio de interacción para estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general se constituye en el ámbito donde se aprenden y aprehenden los saberes de las diferentes disciplinas; pero más que esto, la escuela es un espacio donde interactúan subjetividades, con sus necesidades, expectativas, anhelos e ilusiones, algunas con deseos de aprender, otras de enseñar y otras de cumplir una etapa que les permita insertarse en el mundo productivo y social, lo que genera una compleja gama de relaciones entre maestros, estudiantes, el entorno y el conocimiento.



Figura 2. Generaciones²

De manera que hay un encuentro de generaciones marcado por diversas dinámicas de relación, en las que se manifiestan diferentes visiones de mundo y distintas actitudes ante la realidad. Esas interacciones son las que generan interés para investigar, porque muchas veces se

² Las caricaturas que hacen parte de esta investigación fueron elaboradas por Guillermo Amézquita Vargas de la IED Rufino Cuervo de Chocontá.

convierten en escenario de conflicto, de choque, pues se presentan posiciones disímiles, conductas y reacciones que afectan directamente la subjetividad del maestro y la del estudiante. Evidencia de lo anterior es el registro que se hace de esas situaciones en los observadores o llamados anecdóticos del alumno, como el caso de un estudiante de grado décimo que según lo escrito por el docente “habla demasiado de forma inoportuna (habla a gritos), no permite el normal desarrollo de la actividad, hace ruidos con la boca para interrumpir, no tiene instrumentos de dibujo, no trabaja en clase y es maleducado” (CHG-MAT01). Luego agrega verbalmente: “yo no puedo hacer una clase en la que hay tal desorden e irrespeto y donde toca hablar a gritos”. Por su parte, el estudiante argumenta en un diálogo entablado con él, que: “[...] lo que pasa es que la clase del profesor es aburrida, porque no explica, se limita a escribir la agenda de la clase y solo regaña sin razón, por eso nosotros hacemos otra cosa, nos ponemos a escuchar música o a conversar y el profe dice que le estamos sabotando la clase (CHG-MAT01).

Como se advierte en estos comentarios, cada uno adopta una posición distinta ante la misma situación, esgrimen sus argumentos para defenderla y tienen una imagen de cómo es una clase. Estas situaciones no son hechos fortuitos o simples, pues al revisar más registros institucionales se presentan sucesos similares con otros estudiantes y maestros, que pueden incidir en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en el clima escolar, en la convivencia y en la formación ética, entre otros. Por ello cabría preguntarse cuál es el imaginario del maestro y cuál el del estudiante, con respecto al otro o qué cosmovisiones están detrás de estas actitudes. Aunque situaciones como estas puedan parecer comunes en el ámbito escolar, e incluso algunos las catalogan como indisciplina o falta de autoridad del docente, son un vestigio de la complejidad que existe en la relación maestro-estudiante, por cuanto encuentro de dos visiones de hombre y de mundo que implican lo antropológico, porque se está hablando del tipo de hombre que educa y el tipo de hombre que se está formando.

En coherencia con lo anterior, se presenta otro ejemplo de una situación de choque, ocurrida con un docente de una de las instituciones, que en su cotidianidad se dirige a los estudiantes usando un tono de voz alto, les grita y utiliza expresiones ofensivas, los compara con otros y hace comentarios insolentes que agraden a los estudiantes; este hecho produce en algunos de los estudiantes introversión y desacato al llamado de atención, y en otros, una reacción

impulsiva y ofuscada que genera choque entre las partes, lo cual crea un ambiente de trabajo tenso que dificulta el desarrollo de las actividades escolares (CHG-MAT01). Frente a esto cabría preguntarse cuál es el motivo para que se presenten estas situaciones, qué historia personal hay tras ese tipo de actitudes y qué ha marcado a cada uno de los sujetos para ser como son en la relación con los otros y en el ámbito escolar.

Las relaciones e interacciones que ocurren en la escuela son el objeto de estudio de la presente investigación, pero acá no se trata de cualquier tipo de relación, sino de aquella intersubjetiva marcada por situaciones de choque que pueden presentarse en las instituciones educativas, independientemente de la cultura, zona o población en la que se encuentren ubicadas; por tal razón, se han tomado como base para desarrollar el trabajo de investigación cuatro colegios, dos oficiales y dos privados.

A partir de estas consideraciones, se trazó como problema de investigación conocer qué tipo de intersubjetividad emerge en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante. Adicionalmente, surgieron otros interrogantes como: ¿por qué se presentan choques entre maestros y estudiantes? ¿Cuál es la implicación del choque generacional en la construcción de la intersubjetividad de los jóvenes de noveno y décimo grado? ¿Qué características tiene la intersubjetividad desde el choque generacional y cómo trascienden en el acto educativo? ¿Qué caracteriza las visiones de vida de los protagonistas del choque generacional en el ámbito educativo? Todas estas preguntas centran el objeto de estudio en la intersubjetividad desde el choque generacional, que se construye en un contexto concreto: las relaciones que se dan en la escuela.

¿Por qué resulta relevante hacer una investigación sobre la intersubjetividad en el contexto del choque generacional?

Se parte de considerar que la disyuntiva social por la que pasa nuestro país en la actualidad, que obedece al conflicto político y social que afecta todos los ámbitos de la vida cotidiana de nuestra sociedad —sumado a la violencia en diferentes sectores: en la familia, en los barrios, en los pueblos, en las instituciones escolares—, reclama una revisión del sistema

educativo frente a la forma como los jóvenes y adultos afrontan la vida ante esta compleja situación. Esto se refleja en su ser y en su actuar, así como en las relaciones que establecen consigo mismo y con los demás, que en algunos casos generan situaciones de conflicto que pueden violentar los derechos humanos y afectar la convivencia en el ámbito escolar y social. Por eso, dada la complejidad de las interacciones humanas que se presentan en el contexto educativo, resulta importante analizar las situaciones de choque generacional que se pueden presentar, por cuanto tienen una clara incidencia en los valores éticos de maestros y estudiantes, así como en la construcción de la realidad, en su manera de interactuar con los otros y de desenvolverse en la comunidad, aspecto en el cual la escuela cumple un papel esencial.

Por ello, hacer una investigación que busque caracterizar las situaciones de choque generacional que se presentan en la relación maestro-estudiante resulta fundamental, pues se pueden generar cambios en nuestras prácticas docentes en las cuales se reconozca la existencia del efecto que este causa en la subjetividad de los actores que confluyen en la escuela, para direccionarlas con una perspectiva humanista y crítica, pensando en el juego de intersubjetividades que emergen en el acto educativo, en la formación ética, en la responsabilidad social y ciudadana y en su forma de asumir la relación con los otros. Así, lo que justifica esta investigación es la necesidad de analizar las brechas intergeneracionales que inciden en la subjetividad, lo cual influye en el desarrollo de la sociedad y menoscaba el pleno desarrollo del ser humano y su rol en la comunidad, desde una visión marcada por los patrones sociales, las conductas, los medios de comunicación, los avances tecnológicos, la forma de ver el mundo y los valores, que en la actualidad se hacen particulares mas no inexistentes.

Por lo tanto, con el análisis de estas situaciones, hecho desde la praxis de los maestros, las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes y la lectura de la cotidianidad escolar en las instituciones educativas del sector rural y urbano, se pretendió hacer una contribución conceptual a la antropología pedagógica y generar en nuestras escuelas espacios donde se contribuya a la paz, la convivencia social y al desarrollo de las potencialidades de los seres humanos, tendiendo por la conformación de comunidades en las que se promueva la práctica de valores éticos que favorezcan la humanización de las relaciones con el otro y con lo otro, de manera que tanto jóvenes como adultos, con sus diferencias, sean capaces de contribuir un

mundo mejor, pacífico, regido por parámetros de diálogo y tolerancia intercultural, participativos, críticos, con propuestas y proyectos de cambio social.

Ciertamente, estos aspectos se pueden evidenciar a futuro, en los planteamientos filosóficos de las instituciones educativas y la estructuración de estrategias concretas para permitir el reconocimiento de sí mismo y del otro como copartícipe de su subjetividad, en torno a la construcción de proyectos de vida que partan de una mirada intersubjetiva de las relaciones con los demás. Esto es, de la identificación del sentido que se da a esas interacciones en la cotidianidad escolar, sumado a la transformación de las prácticas pedagógicas, donde se mire primero la subjetividad “comprendida como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana” (Rizo, 2005, s. p.) y luego sí a los sujetos desde lo cognitivo.

Basados en los planteamientos anteriores, se definió como objetivo general de este trabajo analizar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante, por medio del análisis de situaciones cotidianas en el escenario escolar, para aportar un referente teórico desde la antropología pedagógica a las ciencias de la educación.

Para cumplir con este propósito, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las situaciones de choque generacional que se presentan en las instituciones educativas: Rufino Cuervo, El Carmen, sede El Salitre, La Presentación Luna Park y Colombo Galés, y los tipos de intersubjetividad que emergen de ellas.
- Describir las características del choque generacional y sus implicaciones en la construcción de la intersubjetividad.
- Determinar los tipos de intersubjetividad que surgen desde el choque generacional en las instituciones educativas: Rufino Cuervo, El Carmen, sede El Salitre, La Presentación Luna Park y Colombo Galés.

El camino de la investigación

Definido el objeto de estudio en torno a las relaciones intersubjetivas que emergen en el contexto de la cotidianidad escolar, desde la perspectiva del encuentro, desencuentro o choque generacional, se optó por un enfoque cualitativo, con elementos de la etnografía, por cuanto ésta implica adentrarse en la realidad de colectivos humanos, para “observar la interacción social en situaciones naturales, llegar a fenómenos no documentados, encontrar significado del lenguaje de los sujetos, penetrar en situaciones particulares de la vida cotidiana” (Restrepo, 1996, p. 128), apoyado por el uso de instrumentos de recolección de la información, como el diario de campo y la observación participante, dado que las maestras investigadoras están insertas en las instituciones que fueron el espacio para desarrollar la investigación.

Por otra parte, se tuvieron en cuenta elementos de la fenomenología social de Schütz (2003), que a nivel metodológico resalta la importancia de mirar y describir los fenómenos, tal como aparecen en la experiencia directa, como lo refiere Olvera (1990): “desde esta perspectiva, la fenomenología, ha de mostrar lo fenoménico, es decir, lo que está a la vista y se hace evidente antes de cualquier demostración teórica y sistemática [...]” (s. p.). Es por esto que se considera fundamental el significado que tienen la experiencia y las situaciones cotidianas para las personas que las viven, pues se parte de las relaciones intersubjetivas, desde la realidad de la escuela, con el fin de teorizar sobre el choque generacional.

En este orden de ideas, el propósito es observar, describir y analizar las situaciones de choque que se presentan entre maestros y estudiantes, como una necesidad de comprender la realidad del juego intersubjetivo que se da en la escuela, partiendo de la experiencia directa que las investigadoras tienen en sus espacios institucionales; es decir, a partir de la cotidianidad de estas y de la cotidianidad escolar surge el problema investigativo y se constituye en base metodológica para este estudio. Por lo tanto, resulta relevante la perspectiva fenomenológica, porque se busca interpretar los significados, acciones e interacciones de maestros y estudiantes desde lo que se observa, se registra y se identifica en la cotidianidad escolar.

Ahora bien, el proceso investigativo se desarrolló en cuatro etapas: en la primera se hizo la observación de la realidad, el correspondiente estado del arte y la indagación teórica para fundamentar el objeto de estudio. Además se definió como población a los estudiantes de los grados noveno y décimo de las cuatro instituciones educativas, ya que se pudo establecer que existía un patrón de comportamiento en cuanto a las dificultades en la interacción entre maestros y estudiantes en estos grados; por esta razón, se hizo la respectiva caracterización que se presenta en las tablas 1, 2 y 3.

Cabe anotar que la población estuvo constituida por los estudiantes de dos instituciones de carácter privado de Bogotá (Colegio La Presentación Luna Park y el Colegio Colombo Galés) y de dos instituciones de carácter público de la zona rural de dos municipios del nororiente del departamento de Cundinamarca (El Carmen, sede El Salitre, y Rufino Cuervo. Esta población es de aproximadamente 747 estudiantes y se tomó como muestra un total de 80 estudiantes y 20 docentes.

Tabla 1. Caracterización de la población (estudiantes de noveno y décimo)

Aspecto	Colegio Colombo Galés	Colegio La Presentación Luna Park	Institución Educativa Departamental Carmen, sede El Salitre	Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo
Ciudad o población	Bogotá.	Bogotá.	Guasca.	Chocontá.
Edades	Entre los 14 y 16 años.	Entre los 14 y 16 años.	Entre los 14 y los 17 años	Entre los 14 y los 17 años
Características socioculturales	Tradición religiosa marcada por el catolicismo y el cristianismo. Estudiantes con oportunidades de intercambio cultural. Dominio de la segunda lengua.	Tradición religiosa católica. Estudiantes con visión de un futuro universitario. Manejo amplio del inglés.	La mayoría de los estudiantes son católicos con padres de creencias tradicionales. En su proyecto de vida está la manutención de su familia, conseguir trabajo. Menos de la mitad aspiran a estudiar una carrera profesional.	Los estudiantes pertenecen a un contexto donde las religiones: católica y cristiana marcan algunas de sus costumbres y tradiciones. Se presentan problemas sociales como el alcoholismo, la violencia intrafamiliar y el desempleo.
Características socioeconómicas	Los estudiantes corresponden a un estrato medio-alto.	Las estudiantes pertenecen en su mayoría a los estratos 2	Pertencen a estratos 1 y 2, algunos son estrato 3. Los padres de familia	Familias de estrato 2 y 3. Los padres de familia se dedican a la agricultura,

	Sus padres son empleados y en algunos casos gerentes o administradores de sus propias empresas.	y 3.Los padres de familia son empleados en diversos campos y de allí obtienen la mayor entrada económica para dichos hogares.	son en su mayoría empleados con sueldo mínimo en fincas o empresas floricultoras.	como pequeños productores o como empleados en cultivos propios de la región: papa, fresa y flores.
Composición familiar	Estudiantes con grupos familiares nucleares (padre, madre e hijos), aunque se presentan casos de familias disfuncionales y de padres ausentes; por ello los estudiantes permanecen en compañía de empleadas del servicio o están a cargo de los abuelos.	La mayoría de estudiantes pertenecen a familias convencionales, aunque se detectaron algunas familias disfuncionales. Padres de familia con múltiples ocupaciones y por esto en algunos casos descuidan procesos de acompañamiento de las estudiantes.	Estudiantes con grupos familiares constituidos. Se encuentran bastantes casos de familias disfuncionales y de ausentismo de los padres o falta de atención. Hay problemas de violencia familiar o agresión verbal.	La mayoría de las familias son nucleares, pero se presentan hogares con madre cabeza de familia y en un menor porcentaje, familias extensas (presencia de abuelos, tíos y otros) o recompuestas (padre y madre con hijos de uniones previas). Hay ausencia de los padres dados los horarios extensos de trabajo.

Tabla 2. Caracterización de la población (maestros de noveno y décimo)

Aspecto	Colegio Colombo Galés	Colegio La Presentación Luna Park	Institución Educativa Departamental El Carmen, sede El Salitre	Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo
Ciudad o población	Bogotá.	Bogotá.	Guasca.	Chocontá.
Edades	Entre 25 y 62 años.	Entre los 26 y 53 años.	Entre 23 a 57 años.	Entre los 24 y 55 años.
Nivel educativo	Son profesionales con títulos de pregrado, especialización, maestría y doctorado.	Son profesionales con pregrado y especialización en un 5 %	Todos tienen licenciaturas y el 40 % algún estudio de posgrado (especialización o maestría).	Todos tienen estudios de licenciatura, el 40 % con especialización y solo el 8 % con maestría.
Procedencia sociocultural	Profesores de clase media-alta, que tienen familia bien constituida. Proviene en su gran mayoría de Bogotá y algunas ciudades	Son docentes que en su mayoría pertenecen a la clase media. Se sostienen de su sueldo y del sueldo de sus parejas. La mayoría vive	Son de clase media. La mayoría no son del municipio de Guasca, de Bogotá o de ciudades de la sabana norte. El 60 % son casados, con hijos.	Son de clase media. El 55 % es oriundo de Chocontá o de poblaciones cercanas del departamento de Cundinamarca, el 38%

	principales del país. Tienen un alto nivel de exigencia en su formación profesional.	en cercanías al colegio y una minoría en sitios lejanos a este, lo cual afecta su desplazamiento a la institución. Un 90% de ellos son católicos; de esta manera, se adaptan a las celebraciones y eventos religiosos, dado que esta institución es de propiedad de una comunidad religiosa.	La mayoría católica.	proviene del departamento de Boyacá y el 6%, de Santander. Estos, por haber sido nombrados en propiedad en la institución, se han ubicado con su grupo familiar en el municipio o viajan diariamente a sus sitios de origen. La mayoría es católica y el 70% de ellos están casados y tienen hijos.
Experiencia docente	Tienen una experiencia docente en promedio de diez años.	La mayoría con experiencia promedio de 12 años	En promedio, los docentes tienen una experiencia en educación de diez años.	Un 25% de los docentes tiene experiencia de más de 20 años y el porcentaje restante, experiencia entre 4 y 15 años.

Tabla 3. Caracterización del proyecto educativo institucional de las instituciones educativas

Aspecto	Colegio Colombo Galés	Colegio La Luna	Institución Educativa El Carmen, sede El Salitre	Institución Educativa Rufino Cuervo
Ciudad/municipio	Bogotá.	Bogotá.	Guasca.	Chocontá.
Carácter	Privado. Bilingüe. Calendario B.	Privado. Femenino. Calendario A.	Oficial. Mixto. Calendario A.	Oficial. Mixto. Calendario A.
Horizonte institucional	El colegio Colombo Galés se visiona como una institución de calidad, que busca el reconocimiento de la comunidad del bachillerato internacional. Este programa vela por una mentalidad internacional consciente de la condición de seres humanos y de la responsabilidad que compartimos al velar por el planeta, que contribuya a crear un mundo mejor y más	Se proyecta como un colegio en pastoral, comprometido con una sólida formación en valores, promueve el desarrollo de las potencialidades y dimensiones de la persona, permaneciendo atento a los adelantos pedagógicos, tecnológicos y científicos, adoptando la investigación como	Se proyecta como líder de las metodologías de “escuela nueva”, postprimaria y telesecundaria y en formación por competencias laborales generales para contribuir en la construcción de una sociedad equitativa, pluralista y solidaria a través de la formación de jóvenes integrales, respetuosos de toda forma	Se visiona como una institución de calidad que se proyecta al entorno a través de las tres técnicas que ofrece en recreación y deportes, diseño de automatismos mecatrónicos y gestión empresarial. Propende a la mejora continua mediante la cualificación docente y la gestión en pro del

	pacífico.	modelo pedagógico y fortaleciendo el inglés, con miras a convertirse en colegio bilingüe.	de vida y consecuentes con la diferencia.	mejoramiento de los programas que ofrece y de la planta física, con sus respectivos espacios y aulas especializadas.
Horizonte axiológico	Plantea como eje principal la labor educativa al ser humano, por lo tanto se fundamenta en principios como: “el ser humano es un ser único, capaz de ser libre, un ser trascendente, un ser capaz de ser responsable y tomar decisiones, un ser que no es únicamente intelectual y corpóreo, es también un ser de emociones y con sentimientos, que necesita recibir y dar afecto; un ser que por naturaleza es inteligente y en consecuencia capaz de crear, innovar, adaptarse y triunfar;	Mediante procesos pedagógicos, dinamizantes y participativos, el colegio promueve en cada miembro de la comunidad educativa la formación en los valores evangélicos, el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, de la conciencia y responsabilidad social, que le permita afirmar su propia identidad de líder cristiano y	Se inspira en principios de orden positivista, racionalista, empirista, pragmático y axiológico. Tiene como propósito proyectar el quehacer institucional hacia la humanización del individuo desde una actitud ecléctica, autonomía del saber y el quehacer colectivo de profesores y estudiantes, la persona humana debe ser el principio estructural de toda institución. Al ser un ente de educación rural busca que los educandos y	Los principios fundamentales que rigen las acciones formativas en la comunidad educativa Rufino Cuervo son la comunicación oportuna, el respeto a la dignidad de la persona, la participación con libertad de opinión, la lealtad, la autonomía, el trabajo en equipo, el sentido de compromiso y de pertenencia y el sentido de visión que nos permite construir un

	<p>un ser que quiere y necesita ser feliz, pues la felicidad es el fin último de la existencia humana y la educación debe propiciarla”.</p>	<p>realizarse mediante una opción de vida comprometida con la cultura de la paz y la justicia en nuestro país.</p>	<p>egresados posean habilidades y capacidades para organizar unidades productivas, como reflejo de una cultura socioeconómica, autogestión, que creen empresas y les permita mejorar su calidad de vida y la de su entorno.</p>	<p>futuro desde el presente. Se promueven valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la comunicación y la participación.</p>
--	---	--	---	---

Como puede observarse en la tabla 1, hay similitudes en las características de la población estudiantil en cuanto al rango de edad, pero estas difieren en cuanto a condición socioeconómica, composición familiar y situación geográfica principalmente, a lo cual se agregan las diferencias de las instituciones educativas, aspecto que puede influir en la cotidianidad escolar. Igualmente, las características de los docentes (tabla 2) presentan similitudes en su nivel de educación, edades y condición socioeconómica, pero difiere su cotidianidad dadas las características particulares de las instituciones educativas y el contexto donde cada una se encuentra inmersa. Dichas características se enuncian a continuación.

* El Colegio Colombo Galés se encuentra ubicado al norte de Bogotá y tienen acceso a él estudiantes de esta zona que cuentan con recursos económicos para costear la permanencia en esta institución y estudios en educación superior, en el país o en el extranjero, según lo manifestado por ellos. Tienen un manual de convivencia ampliamente fundamentado y acorde a los requerimientos del bachillerato internacional.

* El Colegio La Presentación Luna Park está ubicado en el centro de la ciudad y tienen acceso a él estudiantes de género femenino de toda la ciudad. Cuentan con una marcada formación católica que se percibe no solamente en los actos y eventos que se desarrollan en ella, sino en la exigencia y en el cumplimiento del manual de convivencia.

* La Institución Educativa Departamental El Carmen, sede El Salitre, se encuentra ubicada en zona rural del municipio de Guasca, Cundinamarca, y tienen acceso a ella estudiantes de las veredas circunvecinas de este municipio (Sopó, La Calera y Guasca); por lo tanto, presentan diversas costumbres y estilos de vida. Tienen un énfasis agrario y desarrollan proyectos productivos en la institución.

* La Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo está ubicada en el municipio de Chocontá; acuden a ella estudiantes de la zona rural principalmente y, en un mínimo porcentaje, de otros municipios. Su cotidianidad está marcada por las modalidades técnicas que se ofrecen, como recreación y deportes, mecatrónica y gestión empresarial, que le dan la posibilidad de

elegir la que más se ajuste a sus capacidades e intereses, lo cual implica el desarrollo de procesos investigativos y jornadas de clase extendidas.

Estas características de la población se tuvieron en cuenta en la llamada segunda etapa, para determinar los instrumentos de recolección de datos, entre ellos los registros de los observadores o anecdotarios de los estudiantes y otros documentos institucionales. Para esto se elaboró una rejilla y se hizo la prueba piloto de la misma; se diseñaron entrevistas semiestructuradas para aplicarlas a 40 maestros y 40 estudiantes de estas instituciones educativas; se hizo un diario de campo para registrar las situaciones cotidianas, en un período de un mes aproximadamente y dos grupos focales: uno de maestros y otro de estudiantes, para lo cual se elaboró el protocolo y consentimientos firmados correspondientes. En la tabla 4 se describen los instrumentos y su objetivo dentro de esta investigación.

Estos instrumentos de recolección de datos cumplieron las condiciones de validez y confiabilidad, por cuanto se hicieron pruebas piloto de su aplicación para determinar su pertinencia y coherencia con la investigación, sumado a la evaluación que hizo de ellos el director de la investigación, el magíster Juan María Cuevas Silva y un agente externo.

Tabla 4. Instrumentos de recolección de información

Objetivo específico	Objetivo del instrumento	Instrumento	Descripción
<p>Describir las características del choque generacional y sus implicaciones en la construcción de la intersubjetividad.</p>	<p>Especificar las situaciones de choque generacional que se observan en la cotidianidad de las instituciones educativas.</p>	<p>Diario de campo: instrumento que permite hacer un monitoreo y registro de lo observado, a nivel descriptivo e interpretativo o reflexivo; “es un registro abierto en el que se consignan los aspectos que para el investigador son relevantes” (Suárez, 2001, p. 150).</p>	<p>El diario de campo, se organizó en esta investigación con una matriz que incluyó la identificación de la situación y la descripción e interpretación de la misma. (CHG-DC1, Anexo 10). Se registró la observación participante, pues las investigadoras hacen parte de la situación desde antes, están involucradas en ella y por lo tanto no son ajenas a quienes están allí. (Suárez, 2001, p. 150).</p>
<p>Identificar las situaciones de choque generacional que se presentan en las instituciones educativas:</p>	<p>Identificar las situaciones de choque entre maestros y estudiantes que se registran en los documentos</p>	<p>Registros de documentos institucionales: se toman como instrumento de información los registros que se hacen en los</p>	<p>Se hizo una matriz de registro de las situaciones de choque entre maestros y estudiantes que se hayan anotado en los</p>

<p>Rufino Cuervo, El Carmen, sede El Salitre, La Presentación Luna Park y Colombo Galés, y los tipos de intersubjetividad que emergen de ellas.</p>	<p>institucionales, como los observadores de los estudiantes.</p>	<p>observadores de los estudiantes de las cuatro instituciones educativas, que impliquen un choque generacional.</p>	<p>observadores de los estudiantes, con el respectivo comentario del investigador (CHG-RIN) (anexo 9).</p>
<p>Describir las características del choque generacional y sus implicaciones en la construcción de la intersubjetividad.</p>	<p>Reconocer el punto de vista de maestros y estudiantes frente a las situaciones de choque que hayan vivenciado, así como su percepción de su relación con los estudiantes.</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas: “Se proponen categorías que sirven de pauta y que se expresan en aspectos que el entrevistador debe indagar o en preguntas que guían un diálogo” (Suárez, 2001, p. 151).</p>	<p>Se diseñaron con base en algunas preguntas abiertas, sobre las situaciones de choque que pudieran haber experimentado maestros y estudiantes entrevistados (CHG-ENTMA) anexos 3 y 4).</p>

Objetivo específico	Objetivo del instrumento	Instrumento	Descripción
Establecer los tipos de intersubjetividad que surgen desde el choque generacional en las instituciones educativas rurales y urbanas.	Determinar el tipo de intersubjetividad que emerge en el contexto del choque generacional que se presenta en la cotidianidad escolar de las instituciones educativas, desde la perspectiva de los estudiantes.	Grupo focal de estudiantes: es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Escobar, 2010, p. 52).	Se conformó un grupo con doce estudiantes (tres de cada institución educativa) que se reunieron en la Universidad de San Buenaventura como espacio neutro para entablar el diálogo con ellos, de acuerdo con el protocolo elaborado previamente por las investigadoras (anexo 5).
	Determinar el tipo de intersubjetividad que emerge en el contexto del choque generacional que se presenta en la cotidianidad escolar de las instituciones educativas, desde la perspectiva de los maestros.	Grupo focal de maestros: grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Escobar, 2010, p.52).	El grupo de ocho docentes (dos por institución) se citó en la Universidad de San Buenaventura, donde se llevó a cabo la discusión guiada por el protocolo elaborado previamente por las investigadoras (anexo 6).

Posterior a este proceso de validación, en la tercera etapa se aplicaron los instrumentos de recolección de la información continuando con el camino investigativo, lo cual requirió buscar tiempos y espacios para la realización de las entrevistas personales, así como la logística, permisos y conversaciones para organizar los grupos focales de las instituciones educativas distantes unas de otras, tanto espacial como, organizacionalmente. En los registros de los observadores del estudiante, se percibieron dificultades y limitaciones, puesto que no suelen anotarse con detalle conflictos entre maestros y estudiantes; sin embargo, fue posible centrarse en aquellos que plantearon someramente situaciones de choque entre ellos, generalmente por contravención a las normas.

En la cuarta etapa se organizó toda la información, estableciendo unidades y categorías de análisis con el propósito de hacer la respectiva triangulación entre la pregunta problema, el objetivo de la investigación, el diálogo teórico y la información encontrada con el uso de diferentes instrumentos, pues como afirma Suárez (2001, p. 184) “la triangulación, según Poutois (1992) es el uso de múltiples métodos de recolección de información sobre la conducta humana para delimitar y conocer el objeto de estudio, desde diferentes perspectivas, de modo que los resultados no dependan del método o del investigador”. Cabe mencionar que los avances y reflexiones de esta investigación fueron compartidos en el Congreso Internacional de Filosofía, Derecho y Educación, organizado por la Universidad Gran Colombia, donde se pudo detectar el impacto que genera pensar la cotidianidad y el ejercicio de la intersubjetividad en la escuela (anexo 7).

En la quinta etapa se sistematizó la información obtenida con los instrumentos anteriormente descritos, partiendo de concebir la sistematización como un proceso que “produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla... el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica.” (Cendales, L y Torres, A. s.f.). Para ello se elaboraron matrices e

análisis que permitieron hacer el proceso de triangulación y el planteamiento de las categorías que se propusieron como producto de la misma y el diálogo teórico que se construyó.

Diálogo teórico

El concepto de diálogo teórico,³ consiste en no hacer simplemente una indagación teórica exhaustiva sobre el problema de investigación, pues no solo se trata de proponer un marco teórico—que como el término lo sugiere enmarca, limita y plantea un parámetro ya definido de antemano— ni de establecer un fundamento teórico, porque hace suponer que la teoría es la base sobre la que se sustenta la investigación; por el contrario, dado el carácter dinámico, holístico y humano de la investigación, se concibe como diálogo teórico porque se hace dialogar la teoría examinada sobre las categorías conceptuales definidas por el grupo investigador, con la pregunta problema, los objetivos planteados y la realidad encontrada en cada una de las instituciones educativas donde se llevó a cabo este estudio. Así, las categorías conceptuales que a continuación se presentan se construyeron a partir de la definición del objeto de investigación, la búsqueda y construcción del estado del arte, la aproximación a diferentes autores, teorías, planteamientos y tendencias teóricas, con respecto a los puntos neurálgicos de la pregunta en torno a la intersubjetividad, el contexto, el choque generacional y la relación maestro-estudiante.

La indagación sobre los aspectos enunciados anteriormente llevó a determinar como primera categoría conceptual la intersubjetividad como una perspectiva para entender el choque generacional, puesto que “[...] desde el comienzo el mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo [...] es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros” (Schütz, 2003, p. 137).

Como segunda categoría se propuso el contexto como un espacio para construir modelos mentales y discurso pedagógico, dado que lo intersubjetivo siempre está ligado a un contexto concreto, en este caso el que emerge en la cotidianidad escolar, y a una percepción del otro, desde

³Este concepto fue planteado por Juan María Cuevas Silva, director de la investigación, en uno de los seminarios de formación en investigación, de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, lo cual está ampliamente descrito en el protocolo del seminario de marzo 2 de 2013 en el anexo 8.

la subjetividad, desde el modelo mental o “constructo subjetivo” (Van Dijk, 2012, p. 99) de nuestra realidad. Esto ayuda a explicar la manera como cada individuo, a partir de su subjetividad, entiende el mundo, le otorga sentido y significado a lo que los demás expresan y permite analizar aquellas situaciones de choque que se presentan en la escuela y que no son develadas. Por lo anterior, se propuso como tercera categoría el choque generacional, una realidad ignorada, pues aunque se encuentran o chocan los modelos mentales de maestros y estudiantes, esto no suele ser reconocido por ellos. Por último, se planteó la intersubjetividad desde el acto pedagógico, ya que a partir de la interacción entre maestros y estudiantes se puede analizar el ejercicio de la intersubjetividad que emerge en lo cotidiano del escenario escolar.

La intersubjetividad una perspectiva para entender el choque generacional

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

La escuela es ante todo un escenario de encuentro entre subjetividades concretas: los maestros, los directivos, los estudiantes y los padres de familia, influenciado por un contexto social, cultural, histórico y geográfico específico, el cual determina a los diferentes actores y su relación con el mundo, y se genera así una compleja gama de relaciones en la cotidianidad escolar; aspecto importante para analizar, dada la incidencia que esta tiene en la constitución de las subjetividades que confluyen en el acto educativo.



Figura 3. Intersubjetividad para entender el choque generacional.

Pero, ¿por qué investigar sobre las relaciones que se establecen en la escuela? La escuela, más que un espacio en el que se adquieren conocimientos socialmente aceptados, es un escenario donde interactúan subjetividades que, según González Rey (2008, p. 227), son [...] un aspecto importante en cualquier fenómeno social, lo subjetivo como una dimensión esencial en los procesos humanos implica una articulación entre la subjetividad individual y la subjetividad social, en tanto el sujeto es generador en los espacios sociales en que actúa”.

Por eso se habla mejor de intersubjetividad, como interacción compleja con el otro, dotada de sentido y determinada por la conciencia que es un “punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana” (Rizo, 2005, s. p.) y juega un papel fundamental en la percepción del otro, pues hace parte de la subjetividad. La conciencia entonces se constituye en un elemento esencial por considerar en la percepción que se tiene de los otros, lo cual se complementa con el planteamiento que hace Olvera (1990, s. p.) al afirmar que:

[...] la conciencia para Husserl es abierta, percibe a los demás como seres que existen de la misma manera que ella. Si la conciencia percibe otro cuerpo, transfiere a él lo que siente de su cuerpo (las vivencias que tiene de su cuerpo), si percibe su pensamiento, transfiere a él su pensamiento. El mundo de los hombres involucra seres comunicándose

que se perciben unos a otros como semejantes porque comparan al otro con ellos mismos. En este nivel de conciencia se ubican las estructuras constitutivas de la experiencia intersubjetiva.

De acuerdo con esto, la percepción que se tiene del otro está determinada por la subjetividad, y ésta se constituye así en un componente pertinente para el análisis del juego de intersubjetividades que se da en la cotidianidad escolar, porque desde ella se “pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción” (Rizo, 2005, s. p.13). De manera que se percibe a los otros desde las propias vivencias; por ello, hablar de intersubjetividad en la cotidianidad de la escuela implica observar y analizar la interacción de la subjetividad constitutiva de maestros y estudiantes, sus percepciones, su lenguaje, sus interpretaciones, sus formas de pensar, sus vivencias cotidianas, sus experiencias previas y actuales en interrelación con las formaciones sociales y culturales en un contexto temporal y espacial determinado; de ahí que en este estudio se mire la intersubjetividad desde los planteamientos teóricos de Schütz (2003) y de quienes lo han estudiado e interpretado, como lo hizo Rizo (2007, pp. 101, 102):

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

En consecuencia, aunque las acciones y experiencias de cada actor son únicas para la persona que las experimenta y solo son comprensibles para la conciencia de la persona, existen algunos aspectos de la experiencia que pueden ser accesibles a los otros, de ahí que Schütz (2003, p. 198) proponga el concepto de “realidades múltiples”, que son construidas y asumidas desde la biografía e historia de cada quien y en interacción con la biografía e historia de otros. Cada persona desde sus vivencias e historia personal concibe y construye su propia realidad, observa su entorno de manera diferente a la del otro, y así mismo desde sus experiencias de vida percibe a los otros. Esto se constituye en un elemento fundamental que entra en el juego de la

intersubjetividad que se da entre maestro y estudiante en el contexto escolar, por cuanto tienen una perspectiva diferente de los otros, según su biografía, es decir, según su propia historia, lo cual incide en el contexto social y cultural al que pertenezcan.

Teniendo en cuenta lo anterior, González Rey (2008, p. 227) plantea el concepto de *intersubjetividad* “desde una perspectiva histórico cultural”, es decir, para este autor la intersubjetividad emerge en un contexto cultural e histórico concreto como lo es el acto pedagógico y pone como ejemplo lo siguiente:

[...] un niño en el aula produce sentidos subjetivos asociados no sólo al curso de sus relaciones inmediatas en la escuela, pues ellas son inseparables, en su dimensión subjetiva, de emociones y procesos simbólicos procedentes de su condición racial, de género, de clase social a la que pertenece, por ello, ante una situación de rechazo, por ejemplo, dos estudiantes de la misma edad y contexto, pueden reaccionar de manera diferente, porque entran en juego sentidos subjetivos diferenciados a partir de las configuraciones subjetivas que se desarrollan por una historia diferenciada.

En este ejemplo se vislumbra la importancia de la escuela como escenario privilegiado para la intersubjetividad, así como la trascendencia de la subjetividad en las interacciones que se dan entre maestro-estudiante, pues implica no solo reconocer las diferencias individuales, sino además el contexto social, cultural e histórico del que proviene y en el que interactúa cada quien y esto se manifiesta en el *mundo de la vida cotidiana*, concepto que Schütz (2003, p. 130) define como “el ámbito fundamental para comprender el modo en que los seres humanos construyen la realidad social”, puesto que es en ella donde se elaboran los significados de la cultura compartida socialmente y la construcción mental que hace cada persona de ciertos componentes de la realidad. Por esta razón, en esta investigación, en la que se busca caracterizar los tipos de intersubjetividad que emergen en la cotidianidad escolar, es esencial reconocerla como un mundo intersubjetivo, como nos lo plantea Schütz (2003, p. 198) al afirmar que “[...] el mundo es, desde el comienzo, no el mundo privado del individuo aislado, sino un mundo intersubjetivo, común a todos nosotros, en el cual tenemos un interés, no teórico, sino eminentemente práctico. El mundo de la vida cotidiana es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones.

Cada una de las subjetividades que confluye en la escuela experimenta su relación con los otros y con lo otro, desde su historia personal y su experiencia inmediata, puesto que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo. Dicha experiencia personal le otorga una perspectiva desde la cual se aprehende la realidad, teniendo en cuenta experiencias previas que le permiten comprender nuevos fenómenos y establecer relaciones con los demás.

Por consiguiente, analizar el fenómeno concreto relacionado con los tipos de intersubjetividad que se presentan en el contexto del choque generacional implica el reconocimiento de cada subjetividad y del “[...] mundo de la vida cotidiana como lugar de la intersubjetividad y del vínculo social” (Cabrolié, 2010, p. 319); de esta manera, la intersubjetividad y el mundo de la vida cotidiana se constituyen en “[...] categorías indisociables: lo intersubjetivo y las relaciones sociales se expresan en el mundo de la vida cotidiana, el que está provisto de múltiples sentidos atribuidos por los sujetos. Lo relevante para el proceso de conocimiento comprensivo es la posibilidad de identificar esos sentidos, los profundos significados que guían nuestra existencia” (Cabrolié, 2010, p. 319).

Lo anterior nos lleva a considerar que son justamente esos sentidos los que se deben analizar para comprender el choque generacional, pues son los “significados compartidos intersubjetivamente, los que definen el tipo de relación que establecemos con los otros en un espacio y en un tiempo, al que llamamos mundo de la vida” (Cabrolié, 2010, p. 320). He aquí un aspecto clave en la relación de maestros y estudiantes: la comunicación intersubjetiva, es decir, la “sintonía” que menciona Schütz (2003, p. 169) entre el emisor y el receptor, de modo que se dé la comprensión del emisor, frente al discurso del receptor, ya que en el acto comunicativo intersubjetivo no se trata solamente de compartir un lenguaje o unos signos, sino que implica compartir “las experiencias del Otro en el tiempo interior [...] y la experiencia de esto como un Nosotros” (Schütz, 2003, p. 169). Esto permite que tenga sentido la comunicación intersubjetiva en el contexto del mundo de la vida cotidiana que se vivencia en la escuela, es decir, en el contexto del acto pedagógico donde interactúan maestros y estudiantes, y donde chocan sus visiones de mundo, su discurso, su lenguaje, su percepción del otro y de lo otro.

El contexto: un espacio para la construcción de modelos mentales y discurso pedagógico

El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder (Berstein citado por Marano, 2004).

El contexto del mundo de la vida cotidiana en la escuela se constituye en el escenario desde el cual se analiza la interacción de maestros y estudiantes; es en el ámbito escolar donde se vive el acto pedagógico⁴, en el cual se manifiesta el choque generacional, pues se enfrentan visiones de mundo y discursos diversos. Esto se configura luego como discurso desde lo cotidiano, desde la mirada subjetiva del docente que interactúa con la subjetiva mirada del discente, lo que genera un juego de intersubjetividades marcadas por el discurso y los modelos mentales de maestros y estudiantes, influenciado por el contexto donde ellos interactúan, y desde allí se va a estudiar cómo dicha intersubjetividad aparece y se desarrolla.

El contexto es un concepto que analizó el profesor Van Dijk desde Malinowsky (citado por Pardo y Rodríguez, 2009, p. 205), y lo entiende como “situación comunicativa” que en sí misma presupone las expresiones dadas en la vida cotidiana y por ende no se separan de la situación en la cual han sido emitidas. Así pues, por lo general “cada evento comunicativo cumple la función de expresar algún pensamiento o sentimiento efectivo para ese momento y para esa situación” (Pardo y Rodríguez, 2009, p. 205). De esta manera, los contextos son considerados como “constructos de participantes o definiciones subjetivas de las situaciones interaccionales o comunicativas [...] El punto fundamental aquí es enfatizar que dichas situaciones sociales son capaces de influir en el discurso sólo mediante las interpretaciones (inter) subjetivas que hacen los participantes” (Van Dijk, 2012, p. 39), porque a partir de la interacción entre maestros y estudiantes, estos construyen una imagen mental de los eventos que ocurren a su alrededor, determinado por su subjetividad. Así, “lo que puede ser significativo para el hablante

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

obviamente puede no serlo (en su totalidad) para el receptor; pueden tener modelos diferentes, pero que se contrapongan, es decir, pueden interpretar el 'mismo' discurso de diferentes maneras" (Van Dijk, 2012, p. 99), lo cual determina visiones diferentes de los eventos, que pueden suscitar situaciones de choque.

En este orden de ideas, los contextos son caracterizados por Van Dijk (2012, p. 39) como modelos mentales que representan propiedades relevantes del ambiente comunicativo, capaces de controlar los procesos de construcción y comprensión de la realidad; así, los modelos se definen como representaciones singulares de experiencias individuales, percepciones, opiniones, conocimientos y emociones, es decir, son experiencias únicas, experiencias individuales que interactúan con las percepciones que se originan en la interacción de las subjetividades en el ámbito escolar, lo cual está influenciado por un contexto determinado, el cual para esta investigación se constituye en un factor definitivo para identificar los tipos de intersubjetividad que se dan en las situaciones de choque generacional.

Para Van Dijk (2012, p.39), un modelo mental "representa las propiedades relevantes del ambiente comunicativo en la memoria episódica (autobiográfica) y controla continuamente los procesos de producción y comprensión del discurso [...]", lo cual implica el hecho de que este representa situaciones comunicativas que "las personas construyen permanentemente sobre las situaciones y ambientes de sus vidas cotidianas" (Van Dijk, 2012, p. 40), teniendo en cuenta que los modelos mentales portan una estructura básica que consta de algunas categorías fijas como lo son la configuración espacio-temporal, los personajes y los eventos o acciones, que deben analizarse a su vez en términos de intenciones y causalidad. Estos modelos mentales juegan un papel importante en la relación maestro-estudiante, donde se presenta una interacción constante y muy variada, porque son dos pensamientos que confluyen hacia un mismo propósito: la educación.

Estos esquemas o estructuras generales de los modelos mentales, que plantea Van Dijk (2012), son útiles para organizar las experiencias diarias y cotidianas, para lograr, de forma más precisa, entender los discursos, para contar y recontar historias; también son de utilidad para

buscar, encontrar y recuperar memorias personales, que el autor reconoce como “viejos modelos mentales”, construidos por interpretación y experiencias subjetivas.

Una noción que contribuye a la comprensión del funcionamiento y activación de estos modelos mentales es la de “modelos de experiencia”, que son representaciones discretas de contenidos mentales, determinadas en parte por la intencionalidad de las personas que interactúan en un determinado espacio (Van Dijk, 2012, p.110), ya que “la comprensión (mutua) de las intenciones es un avance crucial de la cognición humana”(Van Dijk, 2012,p. 153).Por ello esta categoría de los modelos de experiencia se enmarca en esta investigación desde lo complejo de lo que acontece en el aula, tanto en las prácticas pedagógicas del maestro, como en los procesos de aprendizaje del estudiante, pues la intención juega un papel importante para estas dos realidades: mientras que para el docente la intención no es otra que la de enseñar, para el discente ha de ser la de aprender, o sencillamente la de interactuar con los pares, o tal vez son otras las intencionalidades de los maestros y de los estudiantes para acudir a la escuela. Es por esto que las intenciones se constituyen en un requisito esencial para identificar el significado de las acciones de los otros, así como para aprender a entender el ambiente interaccional y comunicativo que se genera en la escuela.

Además de las intencionalidades, los modelos mentales involucran el uso del lenguaje junto con los diversos elementos de la situación del discurso cotidiano, como la entonación, el tono, la sintaxis, la retórica, entre otros, porque “no sólo (se trata de) lo que se está diciendo, sino también cómo se dice” (Van Dijk, 2012, p. 156).Esto repercute en el tipo de comunicación que se da entre maestro y estudiantes, y por consiguiente en la interpretación que se hace de lo que el otro expresa. Así “[...] el discurso y su interpretación (subjetiva) pueden influir directamente en el modelo contextual de los destinatarios: las personas y las relaciones sociales se evalúan sobre la base de lo que hacen y dicen” (Van Dijk, 2012,p. 157); es decir, el lenguaje incide en el contexto y este a su vez determina las relaciones que se generan en él, lo cual resulta esencial para la identificación de las situaciones de choque y de los tipos de intersubjetividad que emergen en la cotidianidad escolar.

Por otra parte, un elemento que resulta esencial considerar en el contexto es el planteamiento que hace Van Dijk (2012) en torno a las situaciones, experiencias y rutinas diarias, pues como él mismo afirma: “Aunque todas las situaciones de la vida diaria, así como su interpretación en modelos de experiencias, son, estrictamente hablando, únicas [...] muchas son tan parecidas que se vuelven *rutinas*” (p. 112). Estas son concebidas por este autor como estructuras esquemáticas fijas, con contenidos más o menos iguales, como por ejemplo el mismo profesor, el mismo tema y los mismos estudiantes. La rutina desde el aula gira entonces en torno a las actividades que se realizan diariamente y de forma regular, y que a su vez son periódicas y sistémicas, con una connotación casi de ineludibles. Por ello, aunque las rutinas pueden dar cierto orden a las experiencias cotidianas y permiten “poner atención a lo que es realmente nuevo, interesante o relevante” (Van Dijk, 2012, p. 112), o en determinado momento se constituyan para el maestro en un dispositivo de control y garante de los procesos educativos que se gestan dentro de los tiempos y lugares destinados para tal fin, pueden erigirse como detonante de conflictos, pues mientras para algunos maestros y estudiantes esas rutinas facilitan el desarrollo del acto pedagógico y la interacción, para otros son un obstáculo para la producción e interpretación de experiencias nuevas. La pregunta sería entonces cómo es percibida y asumida la rutina en la relación maestro-estudiante y qué tanto influye en la misma.

De esta manera, las rutinas se configuran como un elemento de vital importancia para la explicación de los modelos mentales porque cognitivamente representan generalizaciones o abstracciones de modelos de experiencia específicos, que al ser compartidas por diferentes personas se constituyen en esquemas o “guiones” que en el pensamiento de Van Dijk (2012, p. 112) son las representaciones, en el interior de las culturas, de una clase de conocimiento sociocultural compartido. Así, en el aula, estos “guiones” permiten una organización y posibilitan que el discurso pedagógico, las voces de los estudiantes y el conocimiento confluyan en un verdadero y activo proceso comunicativo e intersubjetivo. Sin embargo, estos esquemas, en algunos casos no son aceptados por algunas de las partes, lo cual ocasiona necesariamente un choque entre dos miradas subjetivamente diferentes.

Todo esto hace parte de lo que Van Dijk (2012) denominó “modelos mentales”, que se configuran como un elemento esencial en esta investigación, para la identificación y análisis de

las situaciones de choque que ocurren en la cotidianidad de la escuela, porque incluyen la representación mental de la realidad desde la subjetividad y además representan lo que es relevante para los participantes de una situación cotidiana; es más, se constituyen en parte del contexto experiencial, desde donde se construye la intersubjetividad.

La teoría del contexto planteada por Van Dijk (2012) permite explicar así algunas propiedades del discurso y de la comunicación que no son asumidas por otras teorías, como por ejemplo las diferencias entre los modelos mentales de los distintos participantes en una misma situación comunicativa; esto es, la diferencia entre los modelos mentales de los maestros y de los estudiantes, que pueden explicar en parte el porqué del choque generacional que se manifiesta en la escuela y el tipo de intersubjetividad que emerge en la cotidianidad escolar, pues de un mismo evento o experiencia personal o pública pueden surgir discursos diferentes, marcados generalmente por el escenario donde ocurren, las intencionalidades de los hablantes, los roles comunicativos que se asumen, la relación que existe entre ellos, las creencias sociales compartidas (Van Dijk, 2012,p. 119), entre otros elementos, lo cual incide en que se creen modelos mentales diferentes de una misma experiencia.

En concordancia con lo anterior, el contexto, que como ya se dijo anteriormente se entiende como modelo mental que representa propiedades relevantes del ambiente comunicativo y es capaz de controlar los procesos de construcción y comprensión de la realidad, supone la interacción verbal, el conocimiento sociocultural compartido y la interpretación subjetiva del discurso, sumado a emociones y creencias respecto a una situación en particular, todo lo cual es esencial en el juego intersubjetivo que se da en la escuela, ya que “los hablantes [...] tienen diferentes modelos del mismo evento comunicativo; estas diferencias pueden conducir a negociaciones sobre los aspectos compartidos de los modelos contextuales, pero también a malos entendidos y conflictos” (Van Dijk, 2012,p. 117).Por ello el contexto resulta fundamental en este estudio, porque contribuye a explicar cómo el mismo modelo mental de un evento puede expresarse en diferentes discursos y en diferentes situaciones, y cómo puede generarse una situación de choque en la vida cotidiana de la escuela, sin que este sea percibido abiertamente, puesto que así como no suele pensarse en la cotidianidad, tampoco suele ser reconocido el choque generacional como una realidad manifiesta en el escenario escolar.

El choque generacional: una realidad ignorada

Los límites que separan las generaciones no están claramente delimitados, no pueden dejar de ser ambiguos y traspasados y, desde luego, no pueden ser ignorados.
(Bauman citado por Leccardi y Feixa, 2011).

Como se expuso en los planteamientos anteriores, el choque generacional es un aspecto de la cotidianidad escolar que no suele ser reconocido por quienes interactúan en ella, sino que se le relaciona con algo propio de la diferencia de edades, o producto de la divergencia de pensamientos, creencias y visiones de mundo; incluso no es percibido como algo trascendental en el desarrollo de la intersubjetividad que se genera en la escuela. Sin embargo, en esta investigación es un concepto fundamental que se construye y se visibiliza en el día a día, es una categoría que marca las relaciones de intersubjetividad que se dan en este escenario, es el contexto en el cual se generan las interacciones entre maestros y estudiantes que determinan su subjetividad. Por ello, para entender este concepto como elemento ignorado o desapercibido en el acto pedagógico, se presentan tres aspectos importantes que lo constituyen: la escuela, los actores (maestros y estudiantes) y la relación que establecen entre ellos.

El primer aspecto por tratar corresponde a la escuela como escenario que cumple un papel esencial en el desarrollo de un país y en la formación de sus ciudadanos. En este espacio interactúan estudiantes y maestros con responsabilidades sociales marcadas idealmente hacia la convivencia y el respeto mutuos, con el propósito de acceder al conocimiento acumulado a través de la historia del hombre y aprender a convivir y ser capaces de resolver conflictos mediados por la comunicación y el diálogo; de esta manera, se constituye en el ámbito donde se legitiman procesos de humanización, dado el encuentro de subjetividades con diferentes visiones de mundo y distintas formas de pensar, actuar o asumir la vida.

En el proceso de interacción de las subjetividades que confluyen en la escuela —es decir, en las relaciones de intersubjetividad— se encuentra la manifestación de conductas, símbolos morales, patrones mentales y reflejos de identidad distintos, que conforman lo que Van Dijk

(2012) denominó “modelos mentales”, los cuales corresponden a las representaciones que cognitivamente se tiene de sí mismo, de los otros y de la realidad, según las propias experiencias de vida. Son modelos que se hacen visibles en la interacción entre docentes y estudiantes, y que configuran diferentes realidades. De manera que desde la subjetividad se generan modelos mentales a través de los cuales los docentes perciben a sus estudiantes y modelos mentales con los cuales los estudiantes perciben a sus docentes, aspecto que determina en parte la interacción entre unos y otros, el encuentro o el choque entre ellos, así como las actitudes y comportamientos que se asumen en el acto pedagógico que se realiza en la escuela.

Lo anterior implica necesariamente referirse a la educación escolar, cuya finalidad no es solo la transmisión de información, sino que es el proceso de mediación para acceder al conocimiento y al mundo social y cultural construido a través de la historia; proceso que genera diversas formas de interacción tendientes a propiciar transformaciones en los sujetos y las sociedades, dada su función en torno al desarrollo integral de las personas y al progreso de la civilización, pues la escuela cumple una doble función: la de transmitir los valores culturales, tradición y conocimiento adquirido de determinado grupo humano y, a la vez, la de educar para lograr su transformación, lo cual dispone un ambiente que genera contradicción y choque.

Esta mirada de la escuela como escenario de choque se sustenta en algunos planteamientos de Schütz (2003, pp. 137, 138), quien afirma que son los actores (adultos y jóvenes) los que parecen no sintonizar en las relaciones que se establecen entre estos, aquellos que necesitan en el proceso comunicativo el reconocimiento del otro. Es en este encuentro en el que docentes y estudiantes establecen una conexión entre lo subjetivo y lo intersubjetivo, embarcados en la aventura del mundo de la vida, donde se observa, según Schütz, que la construcción de la realidad se da en relación con el propósito de entenderse pese a la distancia de edades, ideologías o creencias.

En palabras de Husserl (1991) (citado por Schütz, 2003, p. 172): “no somos seres aislados”, ajenos a una realidad social; por el contrario, nos encontramos en estrecha relación con el otro. Esta relación es la que valida nuestro existir, pues la relación de lo subjetivo y lo intersubjetivo, desde la fenomenología, solo se establece entre los individuos a través del

lenguaje. Incluso, desde la filosofía moderna, la subjetividad implica “[...] el ser-sujeto para el mundo y, al mismo tiempo, el ser ser-objeto en el mundo” (Schütz, 2003, p. 172), lo cual supone para esta investigación reconocer a la escuela como el escenario donde se manifiesta la subjetividad que en interacciones con otras subjetividades se convierte en intersubjetividad, como dice Husserl (1991)(citado por Schütz, 2003, p. 172): “En nuestra percepción continuamente fluyente del mundo no estamos aislados, sino que en esta percepción estamos a un mismo tiempo en conexión con otros hombres [...] en la vida común cada uno puede tomar parte en la vida de los otros. De este modo, el mundo no es sólo siendo para los hombres aislados, sino para la comunidad de hombres”.

Desde este punto de vista, la intersubjetividad se comprende como el desenvolvimiento o gestación de las interacciones entre símbolos, personas y su repercusión en la construcción social de la realidad, proceso que al llevarse a cabo en la escuela implica la interacción de subjetividades concretas (maestros y estudiantes) que construyen en la cotidianidad escolar y desde su subjetividad, su propia realidad, su propio modelo mental, por lo que resulta esencial analizarlos como componentes primordiales del choque generacional.

Como segundo aspecto por considerar en este análisis están los estudiantes y los maestros que confluyen en la escuela y pertenecen generalmente a generaciones diferentes, y que, por lo tanto, pueden tener visiones de mundo, maneras de pensar y de actuar distintas, más aún en la actualidad en la que principalmente los jóvenes reciben del medio una gran influencia fomentada por los avances tecnológicos, las redes sociales, los *mass media* y los cambios socioculturales, lo cual influye considerablemente en su actuar. El adolescente ve la necesidad de afirmar su personalidad, mostrar a otros qué es lo que decide ser o hacer, determinación que en ocasiones le lleva a divergencias entre sus pares o con los adultos; a esto se suma la falta de adaptación que sufren los adolescentes al pretender tener una conciencia de su yo y a la vez ser aceptados socialmente, lo cual puede en ocasiones verse como un desajuste que genera un choque generacional entre las partes.

Cabe aclarar que lo generacional no se reduce a un asunto de diferencias de edad o de características biológicas, sino que implica un componente histórico y cultural, pues como

plantea Duarte (2002, p. 104) las generaciones no son una simple descripción estadística, sino que son grupos que “se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento, les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo”. Así, cuando se habla de lo generacional, se hace desde la perspectiva de los significados que estos grupos (el de los maestros y el de los estudiantes) le otorgan a su realidad, a su cotidianidad y a su relación con los demás. En este orden de ideas, hablar de choque generacional no se reduce a los conflictos, a los que incluso se les da un carácter de normalidad entre maestros y estudiantes, lo cual “tiende a negar el carácter histórico-cultural que este tipo de conflictos posee y, por lo tanto, también se niegan las posibilidades de efectuar transformaciones en ello [...]” (Duarte, 2002, p. 105); por el contrario, abarca la complejidad de la interacción entre ellos y la afectación en cada subjetividad de la presencia de choque entre estas generaciones que convergen en la escuela.

Por lo anterior, al hablar de lo generacional y su carácter histórico cultural se ha tener en cuenta la situación social de Colombia, donde sobrevive una sociedad marcada por el narcotráfico, la guerrilla y la violencia, y donde se presentan situaciones de pobreza y exclusión que generan impacto social y personal en los sujetos que la conforman. En ese ámbito social de injusticia e inequidad, los jóvenes intentan construir su propia identidad e intentan cambiar el estereotipo que la sociedad genera, algunos manifiestan comportamientos de cambio social y necesidad de expresar sus posturas frente al control del adulto y la situación social actual, mientras que otros se mimetizan con el devenir histórico de cada sociedad o grupo humano. Pero en general se espera que los jóvenes se adapten a la sociedad cambiante, dinámica e impredecible; por lo tanto, el maestro adopta el rol dual de transmitir los conocimientos, valores y cultura construida a través de la historia y, a la vez, generar la creatividad y criticidad necesarias para la transformación y progreso de la civilización y la sociedad.

En este proceso complejo entra en juego la subjetividad del maestro, que en interacción con la del estudiante genera diversas situaciones tanto de encuentro, como de choque, ya que maestro y estudiante crean desde su propia historia y experiencia de vida, unos modelos mentales que determinan su visión de mundo y del otro. Esto incide en las situaciones de choque que se presentan en la cotidianidad escolar, a lo que se suman los modelos mentales que el maestro tiene

frente a la educación, la escuela y su rol como docente, que otorga diferentes matices a la interacción que establece con sus estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tercer aspecto corresponde a la relación que se establece entre maestro y estudiantes en el escenario de la escuela, dado que se pretende entenderla realidad desde la interacción, desde el significado que maestros y estudiantes le otorgan a la relación con el otro, pues como explican Hernández y Galindo (2007, p. 234): “[...] el problema del significado conlleva las vivencias propias y ajenas. Por eso, para Schütz, el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana”.

En consecuencia, al existir esa diversidad de significados de una misma experiencia, así como variedad de perspectivas, vivencias e historias en la cotidianidad escolar, surgen diferencias marcadas por la distancia que separa la subjetividad del maestro y la subjetividad del estudiante. Es en la relación intersubjetiva mediada por divergencias de edades, ideologías, gustos y formas de ver el mundo —en suma, por la multiplicidad de modelos mentales— donde se genera el conflicto o lo que se denomina en esta investigación choque generacional, al tratar de comprender la realidad del otro desde los modelos mentales que pueden excluir la visión y percepción que ese “otro” tiene de las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad escolar, adicional a lo que se ha podido evidenciar a través de la historia y las estructuras sociales, donde el ejercicio del poder de quien antepone los intereses individuales sobre los particulares genera diferencias y distancias generacionales.

A este respecto, cabe agregar que en el modelo mental de los maestros también está un ideal de futuro, donde se esperan cambios y transformaciones sociales que mejoren las condiciones de vida de los seres humanos, así como el éxito profesional, laboral y personal de los estudiantes, gracias a la formación que se les aporta desde la escuela. Por ello se considera que los estudiantes siguen este ideal cuando “muestran disposición para cumplir con dicho rol futuro. Vale decir, se espera de ellos y ellas, adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad [...]” (Duarte, 2002, p. 106). Por esta razón es que al darse actitudes contrarias a estas expectativas, se pueden presentar choques que configuran las relaciones maestro-estudiante como

relaciones de poder, del que sabe lo que es importante en la vida sobre el que no lo sabe, de ahí que se piense la educación como el camino para acceder al mundo de los adultos; que “se presentan como responsables, con identidad definida, saben lo que quieren, (son) pragmáticos [...] mientras que [los jóvenes][...] son vistos como irresponsables, sin identidad, no saben lo que quieren, idealistas [...]” (Duarte, 2002, p. 107), lo cual marca un camino evidente al choque.

De manera que esta perspectiva de lo generacional hace parte de las dinámicas de interacción y de los modelos mentales que crean maestros y estudiantes, los cuales influyen en las relaciones que se propician desde lo subjetivo y lo intersubjetivo en la escuela en el marco de lo cotidiano, e inducen a comportamientos, actitudes, palabras y gestos que pueden desencadenar lo que se denomina choque generacional en el acto pedagógico, que es el ámbito en el que se da la interacción entre ellos, es decir, la relación de intersubjetividad que emerge en la cotidianidad escolar.

La intersubjetividad en el acto pedagógico

El intento por comprender la realidad de los otros, desde los modelos mentales que se tienen subjetivamente, puede suscitar un choque generacional, como se planteó en la anterior categoría, lo cual lleva a pensar en lo que ocurre en el acto pedagógico en la relación entre maestros y estudiantes en el interior de la escuela, ya que este espacio, junto con las situaciones que se generan en él, son el escenario privilegiado para la intersubjetividad. Es allí donde se perciben los modelos mentales de estos seres únicos y complejos que interactúan en el ámbito escolar, dos seres con experiencias personales únicas (biografía), vivenciadas en su cotidianidad, en su vida diaria; con habilidades y desaciertos, con estilos y personalidades, caracteres y temperamentos, creencias, gustos, afinidades e inclinaciones diversas, todo lo cual implica una intersubjetividad en torno a la complejidad de la acción educativa, que no es un proceso simple, sino que, por el contrario, como afirma Skliar (2008, p.42), “Quien supone que el arte de educar es pacífico y bucólico se equivoca, no sabe de lo que está hablando. Es, desde siempre, un juego conflictivo, belicoso, una lucha por el reconocimiento, un cruce de espadas entre el maestro y los discípulos, entre el profesor y sus alumnos, entre el viejo y el muchacho”.

De manera que en la relación maestro-estudiante se encuentra presente la posibilidad del choque, pues aunque pueda haber patrones de comportamientos similares, respuestas semejantes, discursos parecidos ante una situación como la que se desarrolla en el aula cotidianamente, este choque puede manifestarse porque se trata de interacción entre generaciones distintas, que tienen modelos mentales diferentes porque estos son característicos de cada persona. Como lo menciona Van Dijk (2012, p. 101), ellos “[...] incorporan necesariamente elementos personales que hacen que todas las producciones e interpretaciones de un discurso sean únicas —y de ahí que puedan surgir los malos entendidos —aún cuando compartan muchos elementos en términos sociales”. Por este motivo, la relación maestro estudiante depende de estos modelos mentales que pueden generar efectos positivos o negativos y suscitar acuerdos o desacuerdos, conflictos, problemas, encuentros o desencuentros, o como se refería en la anterior categoría conceptual puede presentarse el choque generacional.

No obstante, lo ideal es que en la escuela, aunque se dé un encuentro entre biografías distintas, historias de vida diversas, miradas del mundo diferente, que implican una interacción compleja de subjetividades, se propicie una interacción entre maestro y estudiantes que posibilite el reconocimiento del otro y favorezca la intersubjetividad de la que habla Schütz (2003), que implica vivir con otros, “comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros”. Como lo expone Olvera (1990, p. 9), interpretando a Schütz:

[...] el actor vive en el mundo como hombre junto a otros hombres con quienes le unen actividades, prácticas y maneras de interpretar el mundo comunes, por lo cual puede comprenderlos y viceversa. Al posibilitarse la comprensión intersubjetiva, se garantiza la comunicación y la interacción. En estos términos resulta que el actor puede lograr, a pesar de las grandes diversidades que supone su situación biográfica respecto de la de los demás, comunicarse, llegar a acuerdos e interactuar con otros sujetos.

Por lo tanto, la intersubjetividad que debe promoverse en la escuela ha de estar mediada por el diálogo, por la comprensión y el reconocimiento del otro; debe permitir mejorar, madurar y crecer mutuamente, lograr el punto de equilibrio para posibilitar que la interacción maestro-estudiante sea plena, de modo que encaje en el ideal de una relación intersubjetiva, y que de esta

manera propicie la visión de que todos los seres humanos, en ese mundo no privado, en el mundo social, tenemos un lugar gracias al trato con el otro, y por tal razón, en cualquiera que sea el escenario, debe primar sobre todo la humanización, pues como lo plantea Skliar (2008, p.28) “[...] la enseñanza verdadera [...] es la que construye un puente entre el maestro y el alumno, un puente de ida y vuelta por el que cada uno transita dándole algo al otro. Ese dar es, entonces, recibimiento, acogida y se vuelve patrimonio común”. De esta forma, aunque ese encuentro entre maestro estudiante no siempre resulte armonioso, debe centrarse en la cercanía y la proximidad que afecta la subjetividad del otro, y dar así espacio a la “amorosidad” (término utilizado por Skliar, 2008), que permita a cada uno ser, pero en medio de un nosotros que posibilite el reconocimiento mutuo, la acogida, la responsabilidad y el cuidado del otro, como práctica de humanidad.

Por otra parte, la intersubjetividad en el acto pedagógico está mediada por procesos que se establecen en el aula, con relación a la enseñanza y el aprendizaje, donde se prioriza el currículo, los saberes de las diferentes disciplinas, el conocimiento, los estándares y las competencias, aspectos que inciden en la cotidianidad escolar, pero que no pueden ser el centro de ella, porque en la escuela confluyen personas, seres humanos que interactúan con su complejidad. Se trata, como lo menciona González (2002, p. 194), de una relación que “no es, no debe quedarse tan sólo en una relación funcional, asépticamente centrada en el rendimiento académico, si se desea contribuir a la formación de la persona que es cada estudiante [...]”. De ahí la significación del juego de intersubjetividades que se da en la complejidad del contexto del choque generacional en la cotidianidad de la escuela, por cuanto implica observarla y analizarla, otorgando al maestro el rol de fenomenólogo social, en tanto mira, observa y analiza esa cotidianidad, que suele ser un elemento olvidado o ignorado en la educación, un elemento que preexiste. Como expresa Schütz (2003, p. 198):

[...] “mundo de la vida cotidiana” significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra interpretación, toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias a él, nuestras propias

experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funciona como un esquema de referencia [...].

Se infiere con estos planteamientos por qué la cotidianidad se constituye en elemento fundamental, puesto que implica reconocer que hay un “a priori socio histórico” (Dreher, s.f, p. 78), pero que es experimentado e interpretado por cada ser humano desde su subjetividad de forma natural o pragmática; sin embargo, aunque se tenga un interés más práctico que teórico en torno a la cotidianidad, la reflexión del maestro ha de implicar la interpretación de ese mundo y el cúmulo de experiencias que lo conforman, ya que “[...] el mundo de la vida cotidiana se caracteriza por el hecho de que actuamos e interactuamos en él con el objeto de dominarlo y transformarlo en coexistencia con nuestros congéneres humanos” (Dreher, s.f. p. 78). De manera que, en el acto pedagógico —que implica interacción con otros y por tanto intersubjetividad—, se trata de reconocer aquello que ocurre en la cotidianidad y la interpretación que se hace de ella en la vida práctica, para posibilitar el nosotros de la educación; esto es, una relación en la que se experimenta al otro como una totalidad con quien es posible la reciprocidad, como ideal de interacción que permite la comprensión y el entendimiento mutuos.

Hasta este punto se han expuesto las categorías conceptuales que conforman el diálogo teórico, las cuales permitieron ver la realidad de otra manera y relacionar la pregunta problema, el objetivo de la investigación y los resultados que se expondrán en los capítulos siguientes, como respuesta a la necesidad de fortalecer lazos de intersubjetividad a través de la lectura de la cotidianidad escolar, proponiendo unas categorías de análisis que se centran en los lenguajes que intervienen en la construcción de intersubjetividad, la inmanencia de los modelos mentales y los tipos de intersubjetividad que se identificaron en el proceso investigativo.

Capítulo II

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

Las categorías conceptuales construidas y expuestas en el capítulo anterior se constituyeron en un componente fundamental para hacer la triangulación de estas con el objetivo y el problema investigativo planteados, así como con el análisis de la información encontrada a través de los instrumentos utilizados (diario de campo, rejilla de registros institucionales, entrevistas semiestructuradas y grupos focales de maestros y estudiantes), lo cual permitió proponer las categorías que se exponen a partir de este capítulo. En primer lugar, está la categoría en torno a los elementos que se identificaron como detonantes de choque generacional en la cotidianidad escolar, entre ellos el lenguaje verbal, kinésico y la norma; en segundo lugar, se establece la inmanencia de los modelos mentales que determinan las interacciones maestro-estudiante y, en tercer lugar, se describen los tipos de intersubjetividad que se reconocieron en el contexto del choque generacional.

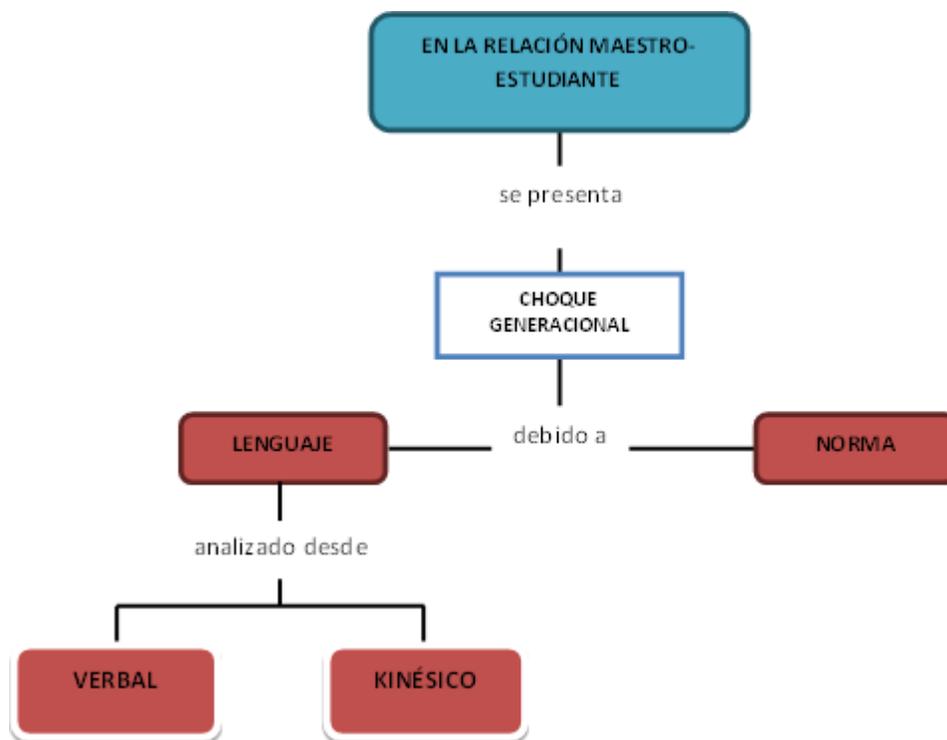


Figura 4. Esquema causas del choque generacional

En primera instancia, es necesario enunciar algunos apartes de los diferentes instrumentos que plasman una idea clara sobre la existencia de choque en la interacción que se da en el aula. Así, en los grupos focales, tanto de maestros como de estudiantes, se mencionaron situaciones que ellos expusieron como eventos de choque: “[...] el primer choque es poder encontrar la realidad del estudiante, enfocarlo a la visión que tiene del colegio pero sobre todo garantizar su ser como persona [...], siempre va a haber un choque, porque el estudiante no va a querer que le digan lo que está haciendo mal y siempre va a querer que lo elogien por todo lo que hace así lo haga mal, y lo correcto es que nosotros lo formemos o lo guíemos (CHG-MAT01).

Como se percibe en esta intervención del docente en el grupo focal, se manifiesta la existencia de choque generacional por la intencionalidad que tiene el maestro de formar y guiar al estudiante frente a la reacción adversa de este, quien tiene otra intención, como se planteó en el diálogo teórico, basados en los postulados de Van Dijk (2012) donde los modelos mentales son determinados en parte por la intencionalidad de las personas que interactúan en un determinado espacio.

Asimismo, otro docente manifestó la existencia de choque generacional al expresar lo siguiente:

[...] en mi colegio en varias ocasiones lo que he visto en esos choques es frente a la llegada de estudiantes de otros colegios y de otros municipios porque vienen con un ideal diferente de la disciplina que se maneja en el colegio donde nosotros estamos, es decir, vienen con más flexibilidad en el manual de convivencia que decía aquí el compañero, cierto, de no acogerse tanto a ese manual de convivencia y al llegar encuentran ese choque y no entienden, o no se concientizan, que ese cambio no es solamente de la planta física, sino que hay muchas cosas más que envuelven esa parte de convivencia [...]”(CHG-MAT01).

Se evidencia en estas expresiones la idea que tiene el docente de la adaptación a una institución escolar y su estrecha relación con el acatamiento de normas y responsabilidades que se adquieren bajo la condición de estudiantes. Ven como un problema la adaptación a la

institución, a su estructura, a su disciplina, más aún si se proviene de otros lugares. Los docentes identifican claramente situaciones de choque, sobre todo en lo relativo a las normas, por ello ubican el choque como contravención de las mismas o a lo establecido en cada plantel educativo.

De igual manera, en entrevistas semiestructuradas realizadas a maestros y estudiantes, al preguntar sobre los motivos que generan situaciones de choque, se manifestaron situaciones como las siguientes: “Yo he tenido varios problemas con la profesora D, yo a ella le trabajo, pero a ella no le gusta que yo o me ría o esté de mal genio, entonces ella es como a ofenderlo a uno con sus comentarios o irrespetarlo a uno, entonces yo he tenido varios choques con ella por eso, por el irrespeto [...]” (CHG-MAT01). Claramente, acá la estudiante percibe como motivo de choque el lenguaje o expresiones verbales y gestuales de la docente frente a la forma como ella manifiesta sus emociones en clase, lo cual incide en el tipo de interacción que se da en el aula, pues como se planteó en el diálogo teórico se percibe a los otros desde las propias vivencias, desde sus percepciones, su lenguaje y sus interpretaciones.



Figura 5. Lenguaje y sus interpretaciones

Otros estudiantes expresaron como motivos de choque los siguientes: “Yo creo que los desacuerdos, el desacato de órdenes, la imposición de reglas [...]” (CHG-MAT01), centrándose en la norma como causa de choque entre maestros y estudiantes, que se conjugan con expresiones verbales como las situaciones “[...] en las que levantamos la voz, respondemos de

mala manera, hacemos caso omiso a órdenes que nos dan, entre otros” (CHG-MAT01). Cabe agregar la narración que hizo un docente respecto a una situación cotidiana en el aula: “Cinco o seis estudiantes tienen dependencia del celular, se les llama constantemente la atención, confunden clases dinámicas con indisciplina” (CHG-MAT01), hecho que manifiesta la existencia de choque en la cotidianidad escolar por contravención a la norma.

Claramente, en cada uno de estos fragmentos están expuestas aquellas circunstancias o vivencias de la vida cotidiana de maestros y estudiantes en su papel de educador y aprendiz respectivamente, que generan choque generacional. De aquí que para esta investigación la palabra choque se referirá a un encuentro violento o “encontronazo”, a esa desazón con una o más personas, ya que cada subjetividad al tratar de mostrarse tal y como es olvida que el otro desea también ser reconocido. Este olvido propicia esa situación, que en la mayoría de las ocasiones resulta en forzamiento, obligación, imposición o amenaza que violenta o transgrede.

Es así como el choque generacional se enmarca como el contexto en el que se construyen diversos tipos de intersubjetividades y es el contexto percibido desde la definición que Van Dijk enuncia como “[...] constructos (inter)subjetivos diseñados y actualizados continuamente en la interacción de los participantes como miembros de grupos y comunidades” (2012, p. 13, 14). En esos constructos intersubjetivos se presenta tensión entre la intersubjetividad de maestro y estudiante que es suscitada por el choque, porque cada constructo ha sido elaborado a lo largo de su historia, de sus vivencias, de su vida cotidiana y los cambios que durante años han esculpido, de acuerdo con las relaciones que tienen y han tenido con diversos grupos como la familia, los vecinos, los integrantes de la comunidad educativa en sus diferentes niveles, por ello es difícil que haya un cambio total de ellos, lo cual genera un choque.

Por otro lado, como en todo grupo social, la institución educativa posibilita una interacción entre subjetividades diversas; sin embargo, dada su naturaleza normativa e institucional, es difícil lograr una intersubjetividad en la que se reconozca al otro en todo su ser, y por tal razón el choque que se manifiesta en la cotidianidad es un fenómeno social que inevitablemente ocurre a diario en el entorno escolar. Así pues, al reconocer esta situación de choque que ocurre entre estas subjetividades, hay que advertir que indudablemente ese ideal de

intersubjetividad no es el que emerge realmente, sino que —como se planteó en el diálogo teórico— cada subjetividad concibe, construye y percibe su realidad y su entorno de manera diferente, lo cual genera una falta de entendimiento, una ausencia de comunicación significativa que conlleve una cabal intersubjetividad, y se convierte así en el choque generacional, en un elemento fundamental para comprender las dificultades que se presentan en la intersubjetividad de maestro-estudiante.

Ahora bien, ya reconociendo que existe choque generacional, es necesario identificar cuáles son las causas fundamentales que lo atenúan o respaldan. Volviendo a los instrumentos y su análisis, entre los causales que son constantes, que sobresalen, en los que se enfocan los maestros y estudiantes, se encuentran el lenguaje y la norma. El choque generacional se demuestra de una manera muy marcada en el momento de la expresión verbal y kinésica de cada persona; es aquí donde el lenguaje aparece como un factor fundamental que despliega choque. De la misma manera, otro de los factores que lo propician es la norma, que a veces excedida con el poder no es aceptada por los estudiantes, pero que para los docentes resulta indispensable para conseguir disciplina. Por tal razón, en las siguientes subcategorías se desarrollan las ideas que señalan la importancia de estos factores para comprender el choque generacional.

El choque generacional desde el lenguaje verbal en la escuela

El lenguaje es importante, por lo tanto, en la constitución del sujeto empírico que se identifica con un "Yo" del discurso. Sin embargo, este sujeto empírico presupone, a su vez, el sujeto trascendental, la estructura universal de la subjetividad
(Mardones, 2000)

Una de las afectaciones entre la relación maestro-estudiante que genera choque es el lenguaje, elemento que tiene una estrecha relación con el planteamiento del discurso que hace Van Dijk (2012), en cuanto incluye “[...] estructuras verbales (habladas o escritas) y cualquier aspecto semiótico (interpretable) del evento comunicativo que sustente directamente el evento, como las estructuras sonoras y visuales relevantes (escritura, impresión), las muecas, los gestos,

pero no el lugar ni otras propiedades de los participantes” (p. 180). Por ello, para este primer planteamiento el enfoque es el lenguaje verbal que se utiliza en la interacción que se genera en el aula y en el contexto del choque generacional en la escuela. Esas interacciones “indudablemente generan discursos de acuerdo a la participación que cada uno de ellos ejerza y que dependen de un cierto número de factores que están inmersos dentro de su actividad discursiva” (Van Dijk, 2012, p. 175).

Por consiguiente, en esta investigación el lenguaje es un conjunto de signos primordiales en la comunicación del ser humano; mediante este sistema se expresan ideas, opiniones, respuestas y sentimientos, se pregunta, indaga e interactúa. Además, es una característica específica de la naturaleza del hombre que lo distingue de los animales; sin embargo, Marcondes (2000, s. p.) define al lenguaje esencialmente “como un sistema de signos, siendo que el significado del signo está determinado por su asociación con ideas y sobre todo con el carácter representacional de las ideas”. Estas opiniones o pensamientos con las que se permite dar significado al signo provienen del significado que cada ser, cada persona, cada otro, cada yo le da debido a su historia, su cultura, su mundo de vida. Cada signo puede tener un significado diferente de acuerdo con la persona que lo interprete, pero debe tener límites esta variabilidad, ya que nunca habría un entendimiento eficiente de lo que se expresa, pero igual cada ser ha construido o aprendido su significado.

Entonces, cada subjetividad posee un significado de cada signo, pero muchas veces no se usa esa significación de la mejor manera, ya que no se logra un entendimiento o la comprensión de lo dicho. Marcondes (2000, s.p.) menciona que: “no podemos explicar nada con nuestras palabras hasta no estar seguros de la idea de lo que significamos con nuestras palabras”. El lenguaje, verbal tiene que ser claro. Debido precisamente a la imprecisión del lenguaje que se usa, es que “no significamos con nuestras palabras” porque se da espacio o cabida a otra interpretación, se da un mensaje diferente, tal vez porque este lenguaje se ha venido forjando con inseguridad; es decir, incluso adquiriéndolo desde niños no se sabe, no se conoce completamente.

Los docentes utilizan el lenguaje verbal como un instrumento, herramienta y recurso vital en su trabajo diario, en su labor formadora, ya que la palabra es el medio por el cual los maestros

enseñan, orientan, instruyen al estudiante, preparan para el conocimiento y desarrollan el entendimiento. Por tal razón, este lenguaje debe ser educativo, formador. Sin embargo, algunos de los conflictos que se generan entre estudiantes y docentes están referidos precisamente a esa falta de reconocimiento del otro, de su lenguaje, tanto del docente como del estudiante, como se evidencia en los grupos focales, cuando maestros y estudiantes se refieren a la forma de hablar, de comunicarse, de ese uso del lenguaje en ciertas circunstancias. Algunos de ellos mencionan que existe choque, “[...] Pues sí, porque lo gritan a uno y le responde [...] digamos nos gritan ¿sí? Pues algunos, entonces se le paran a uno, y si uno no se deja entonces uno hace lo mismo [...]” (GFDOC01, estudiante 5). En dichas situaciones se percibe aquello que plantea Van Dijk (2012), en torno a que no es solo lo que se dice, sino cómo se dice, lo que define el tipo de comunicación que se dé entre las subjetividades.

Otro estudiante también manifestó lo siguiente: “[...] una profesora que tenía de historia me molestaba harto porque no podía hablar bien y pues..., eso es algo que... no podía hablar bien una vez en una exposición y me comenzó a echar la cantaleta y me dijo que hablara bien [...]”. Esto se constituye en expresiones de lo que ocurre en la cotidianidad en torno al lenguaje frente a la inexistencia de un espacio o momento para dialogar, para interactuar como subjetividades, para hablar más allá de la temática o del desarrollo del currículo; un tiempo para escuchar y ser escuchados, para hacer un alto, tomar un respiro, analizar y reflexionar sobre los modos y las formas de relacionarse con el otro; sobre la expresión de esas palabras, de esos signos, de esos significados, de ese lenguaje que no está siendo claro, que no permite que la relación sea intersubjetiva, de modo que se reconozca cada subjetividad.

Frente a esta situación de carencia de una comunicación intersubjetiva, uno de los docentes en el grupo focal planteó lo siguiente:

[...] por lo menos en el colegio, esa es una de las cosas con las cuales, por lo menos en mi caso, entramos en choque con los muchachos, porque finalmente uno habla con ellos o los muchachos se acercan y dicen: “es que mire que este profesor nos hizo tal cosa”, y uno como director de grupo les pregunta si ya hablaron con el profesor, y ellos responde: “es que con él no se puede hablar o no se puede hacer absolutamente nada”. Y uno nuevamente pregunta si ya se acercaron, y se les dice que hablen con él que es buena

gente, pero responden: “tú también estás como los demás profesores [...]”. Esto entonces es una pelea, y se ponen es a pelear conmigo, son acciones, listo son adolescentes, pero también es una forma especial de reaccionar que tienen los muchachos” (GFDOC-01, docente 3).

En esa relación entre maestros y estudiantes eventualmente hay oportunidades para el diálogo, justamente sobre situaciones cotidianas, pero como se percibe en lo anterior generalmente solo hay intercambio de información, se expresa una queja o inconformismo por parte de los estudiantes y se responde con el conducto regular, nada más allá de lo institucional. Sin embargo, otro docente expresa que “[...] en ese dialogar después de quedarse uno adentro, el chico termina accediendo. Yo sí tengo esa tranquilidad y esa experiencia de que hablando con el muchacho y desnudando el alma se alcanzan cosas, dependiendo del contexto donde se esté [...]” (GFMAE-01, maestro 7). Esto quiere decir que es posible una comunicación más tranquila, abierta y acertada desde que se brinde el espacio para el reconocimiento del otro. Aun así, se cree erróneamente que hay comunicación cuando hay persuasión, cuando el estudiante accede a lo que le plantea el maestro.

Precisamente Skliar (2008, s. p.), en una entrevista, menciona que “[...] lo que básicamente está fallando es la comunicación, el reconocimiento del otro [...] Educar tiene que ver con una conversación entre distintas generaciones, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, acerca de la herencia, del mundo que ha pasado y de qué hacemos con eso [...] Esta conversación, que está siendo rechazada, tanto por los adultos como por los jóvenes, es la que hay que retomar y recomponer”.

El maestro en su rol de educador no puede olvidar la importancia del diálogo, de la conversación, y el estudiante también debe reconocer los espacios que puedan ser propicios para esta intervención, pero los dos deben mostrar interés por esas situaciones prestas para este evento comunicativo que propicie una intersubjetividad de diálogo, como lo menciona Skliar:

[...] tenemos que estar predispuestos (no digo preparados porque tiene connotaciones de formación docente, de ir a un curso para), primero para encontrarse con cualquier alumno,

independientemente de sus características sociales, personales y de las definiciones de diagnóstico. Pero al mismo tiempo, ese maestro tiene que estar disponible para lo que llamo el “contigo” (2008, s. p.).

El maestro debe darse la oportunidad de considerar que sus estudiantes no solo llegan al colegio a escucharlo, a aprender, a tratar de descifrar su lenguaje, sino a ser reconocido, a la manifestación de ese otro ser, al reconocimiento de cada quien como ser único dejando la indiferencia al lado.

Es ‘contigo’ específicamente y no con cualquiera: con vos que te llamás así, que tenés este rostro, que hablás de esta manera. El acto educativo es un encuentro con gente con nombre, con rostro, con lenguaje concreto, no hablamos de instancias en abstracto. Ahí es donde hay un doble juego a hacerse: estar disponible para cualquiera pero también estarlo para entrar en relación “contigo” y ese “contigo” esta dicho a la cara de cada uno (Skliar, 2008, s. p.).

Así pues, el ideal es ser conscientes de que maestro y estudiante son seres que se comunican diariamente y que por esta razón deben percibirse uno al otro y de allí surge un análisis del “otro” que pueda permitir una consciencia de la experiencia intersubjetiva (Olvera, 1990).

El lenguaje kinésico como protagonista del choque generacional

Aunque no muy alejado de la primera característica de choque expuesta anteriormente, hay que resaltar el efecto que tiene el lenguaje kinésico como factor de choque en la intersubjetividad de maestro-estudiante.

El lenguaje no verbal es definido por Poyatos (2003, p. 68) como “Las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”. Todos aquellos signos que surjan del ser, del yo, del otro, de ese ser complejo,

voluntarios o involuntarios, directos o indirectos, son propios del lenguaje no verbal. Adicionalmente, este lenguaje se desarrolla en la interacción con los demás. Poyatos (2003, p.69) define interacción como “el intercambio consciente o inconsciente de signos comportamentales, sensibles o inteligibles [...] y el resto de los sistemas culturales y ambientales circundantes, ya que todos ellos actúan como componentes emisores de signos [...]”. Cada uno de los signos que provengan de los sentidos, del sistema sensorial, del cuerpo naturalmente, los gestos, aquellos que involuntariamente se activan, los inconscientes, el movimiento, el juego del espacio y la masa y la postura, se asocian con el lenguaje verbal, con el discurso, con el pensamiento, y son los que a diario se presentan en la interacción maestro-estudiante.

Haciendo un análisis de lo encontrado en las instituciones, se demuestra que este lenguaje no verbal o kinésico produce una afectación en la relación maestro estudiante, ya que al ser signos que se expresan, al igual que en el lenguaje verbal, cada sujeto hace la interpretación de ese signo de acuerdo con su forma de verlo, a la significación que desde niño le enseñaron y la manera como la aprendió, lo cual puede generar irritación y un mal ambiente que converge en choque. Como lo menciona Poyatos (2003, p. 72), “La complejidad de nuestras interacciones interpersonales y ambientales radica en que cada una de estas percepciones directas alternan con otras indirectas, o son sustituidas por ellas, por el fenómeno llamado *sinestesia*”. Este fenómeno kinésico es un factor del que no somos conscientes al interactuar, la forma de mirar, el modular de nuestra boca, el realce de la ceja, la tensión de los músculos, aquellas expresiones que surgen y que pueden llegar a interpretarse de forma negativa debido a que son más pronunciadas y las hacemos en aquella situación de choque de forma más marcada. Un ejemplo de ello se percibe en la entrevista de un estudiante:

¿Qué clase de conflictos tienes continuamente con los profesores de convivencia? Siempre tiendo a tener la razón, entonces siempre que se presentan los conflictos es por defender mi punto de vista. Tomo diferentes actitudes: por ejemplo, si llega un profesor yo siempre con las actitudes y expresiones de la cara, yo hago muecas; cuando hablo o respondo mal, respondo con prepotencia, son diferentes formas de reaccionar ante un conflicto (ENT02, estudiante 2).

Como se muestra en lo anterior, aquel lenguaje no verbal genera una idea en el estudiante o en el docente, relacionada con la manifestación de la personalidad, del carácter, de su forma de ser, sus cualidades o defectos, o la contradicción, con algo erróneo. Aquel llamado de atención, aquella situación donde hay divergencia, aquella reclamación por incumplimiento o por infracción de la norma que desembocan de esa intersubjetividad. Todo esto generalmente va acompañado de lenguaje kinésico.

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

Otro punto que aparece en la relación entre maestros y estudiantes en el mundo cotidiano es la norma y esta se convierte en uno de los detonantes del choque entre los dos actores.

En los instrumentos aparecen evidencias de la exigencia de la norma; por ejemplo, en el grupo focal de docentes hay expresiones como “en el colegio existe una cosa que se llama manual de convivencia, lo primero que le exige a uno un coordinador o un rectores que cumpla con el manual de convivencia”, “[...] vienen con un ideal diferente de la disciplina que se maneja en el colegio [...]”, “[...] allí es repetitivo el querer llegar con cosas diferentes al uniforme, portar el uniforme de la manera que no es, entonces ahí somos muy cansoncitos en esa parte, el arete, el *piercing*, ¿sí? [...] el corte de cabello [...], se entra en ese choque casi a diario [...], “[...] o si uno choca con ellas es por eso, por la misma terquedad de las niñas, entonces yo pienso que de todo lo que han dicho por uniformes, por porte de carné, por retardos inclusive, se mantiene allá un control que ya cuando la niña ha faltado tantas veces al colegio o ha tenido un número exacto de retardos hay una sanción [...]” (GFMAE, maestro 6).

Las anteriores son expresiones que manifiestan claramente la norma como detonante de choque generacional en la cotidianidad escolar, porque al exigir una presentación personal definida por la institución y en contra de algunos gustos de los estudiantes, se vuelve cotidiana la insistencia frente a la norma y la contravención por parte de algunos de los estudiantes.

[...] tenemos una niña a la que le encanta el pelo rojo, ella es de un cabello castaño, y alguna vez alguien le dijo “oye pilas con la tintura del cabello” y hubo un momento en

que la regla apareció. Eso fue hace dos años. Dentro de las reglas no vamos a permitir tinturas demasiado exageradas. Se tinturó el cabello de negro, y se lo tinturó de negro intenso y a los quince días se lo tinturó de castaño oscuro, pasó por todos los colores del castaño, pero fue justamente una forma de reaccionar frente a la norma o el tema de: “ah bueno, si no lo podemos hacer acá igualmente lo vamos hacer pero no lo vamos hacer cuando ustedes lo vean”, y se lo dicen abiertamente. Es que lo vamos a seguir haciendo”, ‘oigan pero miren es que estamos dialogando con ustedes para que cumplan la norma [...] (GFMAE-01, maestro 7).

Frente a esta contravención, vale la pena retomar el planteamiento frente a lo que es la norma. Fernández (2012) enuncia que “La norma, entonces, lejos de rechazar o excluir, más bien tiene una vocación de intervención sobre las conductas y las prácticas. La norma, entendida por Foucault, será una positividad productiva —no represiva, ni excluyente—, una acción directa transformadora” (s. p.). La norma es entonces el eje, junto con la disciplina, como medio regularizador en la sociedad, aspecto que no se consideró en el diálogo teórico, pero que ahora debe aclararse y considerarse por la relevancia que constituye para determinar los tipos de intersubjetividad que emergieron.

Así pues, la norma no debe entenderse como la regla para castigar, para atemorizar, para ejercer posesión, sino como un principio que nace para modelar, organizar, ordenar y ante todo armonizar al sujeto y la sociedad. Al tener claridad en este concepto, los estudiantes podrían comprender que las reglas deben existir para que esta armonía se logre y más en un país donde se acostumbra a tomar la norma como la ley, aquella ley que es mejor incumplir solo por el hecho de que no gusta o porque infortunadamente se dilucida como un estamento de poder, aquel poder posesivo, represivo, que obstaculiza y destruye. La norma es necesaria y permite regularizar en cualquier ámbito, sea industrial, comercial, educativo, y ante todo surge como regularizador social. De igual manera, el docente debe ser consciente de esta significación y apropiarse del término, de manera que propicie un equilibrio en la actuación de los estudiantes y no permitir que se creen interpretaciones erradas por parte de los estudiantes en el momento de hacer cumplir la norma u orientar para que se cumpla como facilitadora de las relaciones, ya que infortunadamente los estudiantes la concibe como herramienta para ser amenazados o chantajeados y como una

medida radical que se interfiere en esa relación armónica entre maestros y estudiantes; lo cual se interpreta como un elemento que hace parecer al otro intransigente o con un desconocimiento de la otredad y por tanto se da como resultado una intersubjetividad poco ideal que genera choque.



Figura 6. Desconocimiento de la otredad

Capítulo III

Lecturas del choque generacional desde la inmanencia de los modelos mentales

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

Como se estableció en el capítulo anterior, son detonantes de choque generacional el lenguaje verbal y kinésico, así como la norma, puesto que se da un encuentro de subjetividades diferentes; así, aunque se tienen en común ideologías, reglas sociales y valores, se encontró que —según el discurso de docentes y estudiantes— pueden terminar en conflicto o debate desde la visión de mundo que cada uno tiene, ya que esta se ve influenciada no solo por la significación que se da a las normas, sino además por categorías sociales como la edad, el género y la clase social. Por ejemplo, cuando se le preguntó a un estudiante si la edad influía en una situación de conflicto, este comentó: “Considero que la edad de un maestro sí incide en un conflicto, ya que al tener más edad tiene otros pensamientos y costumbres que a veces los estudiantes no comprendemos” (CHG-MAT01). Esto hace suponer que existe una relación maestro estudiante, mediada por los roles que se adoptan en el contexto escolar, pues interactúan dos generaciones desde su subjetividad, lo cual implica desestabilización, afectación. Ante esto, Skliar (2008) plantea que:

[...] el encuentro particular entre dos personas en extremo diferentes nos posibilita pensar en todo aquello que una relación de alteridad posee de conflictivo, de vaivén, de inestabilidad, de tentación de dominio, de pretensión de reducción del otro a uno mismo, de absorción de la inteligencia del otro en nuestra propia inteligencia, de imposición moralista y moralizante (p. 57).

Por esta razón, es que en esta investigación se habla de choque generacional, dado por la subjetividad de maestros y estudiantes, por el discurso que manejan en su cotidianidad, lo cual incluye el lenguaje, tanto verbal como kinésico, tal como lo manifestó otro estudiante que tuvo

como parámetro la edad, y que afirmó que se puede hablar con maestros más jóvenes “[...] porque uno puede charlar con ellos, pero ya así con profesores de edad no tanto, cuando son tan mayores, no tanto, porque uno no puede charlar tanto con ellos, no se dejan hablar, entonces uno como que ¡ah ábrase!, uno con profesores así no tan mayores, uno si puede charlar, llegar a un mejor acuerdo que con los de mayor edad (CHG-MAT01).

Esto da cuenta de la imagen que se tiene del otro, del modelo mental que los estudiantes tienen de sus maestros, por su edad, por su forma diferente de pensar o de dirigirse a ellos, por la distancia que se genera a causa de esos modelos mentales que convergen en las instituciones educativas donde se desarrolló esta investigación. Por esta razón, en este capítulo se destaca el concepto de modelos mentales desde una aproximación a la teoría de Van Dijk, para introducir cómo a partir del contexto se establecen relaciones intersubjetivas que derivan en distanciamientos entre jóvenes y docentes, los cuales repercuten en lo que se denomina choque generacional y permiten identificar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto de la escuela.

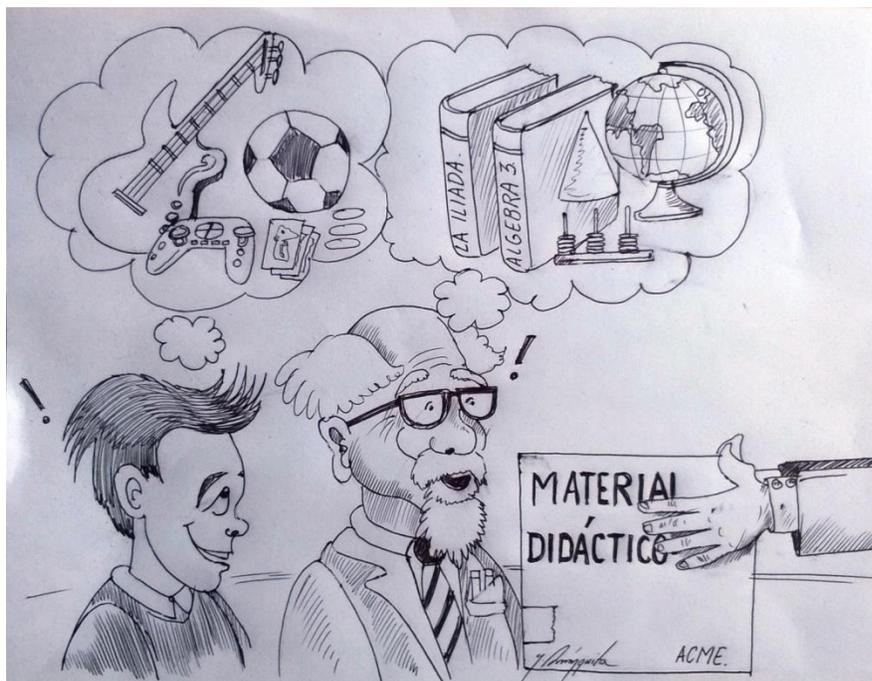


Figura 7. Modelos mentales

Para comenzar este planteamiento en torno a la inmanencia⁵ de los modelos mentales, se parte de la interacción que se da entre maestros y estudiantes, ya que a diario las personas se relacionan con otras, experimentan diferentes eventos y escuchan otras experiencias de vida. Por esto se puede afirmar que los modelos mentales representan, desde lo cognitivo, las experiencias que quedan almacenadas en la memoria episódica; de ahí que se hable de inmanencia de los modelos mentales, por cuanto implica la conciencia de sí, de la subjetividad que en interacción con otros posibilita la intersubjetividad. Los modelos mentales son así, immanentes a las personas que interactúan en la escuela y son determinados por los discursos que emergen en ella, así como por las situaciones o eventos que se vivencian en la cotidianidad escolar, que llevan a un conocimiento o visión del otro. Respecto a esto, uno de los estudiantes plantea lo siguiente: “Es que uno ya está en noveno, uno lleva mucho tiempo con unos profesores y unos directores que le dan clase a uno, entonces pasa de unas relaciones en las que el profesor ya lo conoce a uno, entonces se tienen las razones para humillarlo a uno y sabe cómo hacerlo” (CHG-MAT01).

Desde la perspectiva del estudiante, el “conocimiento” que tiene el docente de él, es decir, el modelo mental que se tiene de él, determina una relación de autoridad y de paso un choque entre ellos, que es causado por la mirada subjetiva que se tiene del otro, en un contexto que la determina, pues como dice Van Dijk (2012, p.95) “[...] los contextos no son un tipo de situación social objetiva, sino más bien un constructo subjetivo con la base social de los participantes sobre las propiedades de dicha situación que ellos consideran relevantes; es decir, un modelo mental” que se constituye desde la manifestación de emociones, pensamientos, sentimientos y acciones que se fortalecen en la interacción y comunicación que se tiene con los otros, por lo que se considera que los modelos mentales implican acciones que nacen de la propia experiencia y lo que se expresa de ella a través del discurso.

Por lo anterior, puede afirmarse con Van Dijk (2012, p. 95) que los modelos mentales tienen en sí mismos elementos personales propios, que hacen que las diversas producciones e

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

interpretaciones de un discurso no se asemejen a ningún otro discurso, lo que ocasiona en muchos casos que cuando se encuentren dos discursos se susciten malos entendidos, aunque esos dos discursos compartan fines comunes. Un ejemplo claro de esto es la interacción existente entre maestro-estudiante, que en sí misma genera un sin número de situaciones de desencuentro aun cuando el objeto de las dos partes sea el mismo: la educación. Esto puede evidenciarse en el ideal de maestro y de estudiante que expresaron algunos docentes en el grupo focal: “[lo ideal es un] profesor exigente, que les de lo que quieren, lo que necesitan, que escuchen, que sean flexibles, que generen dinámica de clase y equilibrio entre el chévere y el exigente” (GFMAE-01, docente 2). Así mismo, plantean como ideal de estudiante alguien que sea “[...] curioso, crítico, no tan juicioso, no tanto lo pulcro, sino que logre generar discurso, que logre moverse él mismo dentro del grupo, que logre conciliar y que cumpla”(GFMAE, docente 2). Estos comentarios son manifestación del modelo mental que se tiene y a partir del cual se puede generar choque generacional al no encontrar dicho ideal en la cotidianidad.

Por otra parte, es importante agregar que Van Dijk (2012, p. 103) define también los modelos mentales como las representaciones cognitivas de las experiencias vividas por los sujetos; por consiguiente, se entienden como experiencias que de una u otra forma afectan la subjetividad y su entorno. Un modelo mental es entonces la representación subjetiva de una situación en la que elementos como escenario, participantes, acciones o experiencias influyen en la estructura y el esquema de la interacción que se tiene con los otros, constituyéndose en representaciones de las experiencias personales de la subjetividad, de ahí que Tulving(1983) (citado por Van Dijk, 2012) afirme que:

Los modelos mentales son las representaciones cognitivas de nuestras experiencias. En cierto sentido, éstos son nuestras experiencias si asumimos que estas son interpretaciones personales de lo que nos sucede...las experiencias personales y, por lo tanto, los modelos que las representan, son pensamientos que se almacenan en la memoria episódica, que es parte de la memoria de largo plazo (p.103).

De manera que esas situaciones o eventos que se viven en la cotidianidad hacen parte de los modelos mentales que son construidos desde la subjetividad del maestro y la subjetividad del

estudiante; es la memoria episódica la que hace que eventos dolorosos se renueven y que los eventos placenteros perduren, así como lo expresó uno de los estudiantes entrevistados: “En cierta ocasión yo estaba sentado en el puesto con un compañero y un día llegó un profesor llamado... yo estaba con mi compañero y el profe nos empezó a decir que éramos unos groseros, bobos, ignorantes. Eso nos dio rabia y tuvimos una discusión fuerte y nos hizo observación y nos llamó acudientes y desde ese día tenemos rabia hacia ese ‘man’” (CHG-MAT01).

Este comentario del estudiante manifiesta un modelo mental que se construye respecto al docente a partir de un recuerdo episódico, lo cual implica un lenguaje que es significado por el oyente desde su subjetividad, aspecto que incide directamente en la interacción que se tiene con los otros y en el choque que puede generarse según los elementos de temporalidad y causalidad que se hacen presentes en el discurso de los hablantes y receptores; se produce así un tipo de intersubjetividad, como podrá evidenciarse en el siguiente capítulo.

Cabe aclarar que el significado de un mensaje tiene que ver con la codificación y decodificación que la persona hace de este, gracias a lo cual se construye una representación de quien habla y se comprende lo que este quiere comunicar. Por ello la construcción de significados supone la representación que se genera en la mente, ya que los cambios de significado permiten profundizar en la naturaleza de la representación o del modelo mental que socialmente se construye del otro, puesto que la producción y la interpretación de un mensaje es única. Esto lleva a pensar que cada uno de los interlocutores desde el acto comunicativo puede interpretar de manera distinta lo que el otro desea comunicar, lo cual puede causar malos entendidos o interpretaciones equívocas y, por lo tanto, choque. Por tal motivo al preguntarle a un estudiante cómo son las relaciones entre maestro y estudiante dijo: “[...] es buena, depende del profesor, porque hay estudiantes que son revolucionarias, por decirlo así, hay otras calmadas y muy nobles; entonces puede que algún profesor les haga un comentario y no pasa nada, pero hay otras que les afecta y les molesta demasiado” (CHG-MAT01).

Acorde con lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que maestros y estudiantes, en el contexto de la escuela, elaboran una representación de su realidad a partir de su cotidianidad, pero desde su subjetividad; es decir, se construye un modelo mental del otro, desde la

interpretación que hace cada persona de las situaciones o eventos donde se interactúa, lo cual implica un discurso que nace de las experiencias diarias y cotidianas representadas en la comunicación o interacción verbal, que implica la construcción de intersubjetividades mediadas por los modelos mentales que Van Dijk (2012) denomina como “modelos contextuales”. Dichos modelos “representan la comunicación o interacción verbal. Y, de la misma manera en que los modelos más generales de la experiencia o interacción organizan el modo en que adaptamos nuestras acciones a la situación o ambiente social, los modelos contextuales organizan las formas en que nuestro discurso es estructurado y adaptado estratégicamente a toda situación comunicativa (Van Dijk, 2012, p. 116)

Es decir, que estos modelos se ven influenciados por una gran variedad de propiedades y elementos del discurso: su comprensión, los temas de los que se habla, la coherencia, el estilo, la retórica, el orden de las palabras y la entonación. Lo anterior sumado a otros aspectos como el conocimiento, la edad, el género, la profesión, que permiten identificar lo importante o relevante de la situación social en la que se da el discurso que lleva a la interpretación subjetiva, como se presenta en el siguiente esquema.

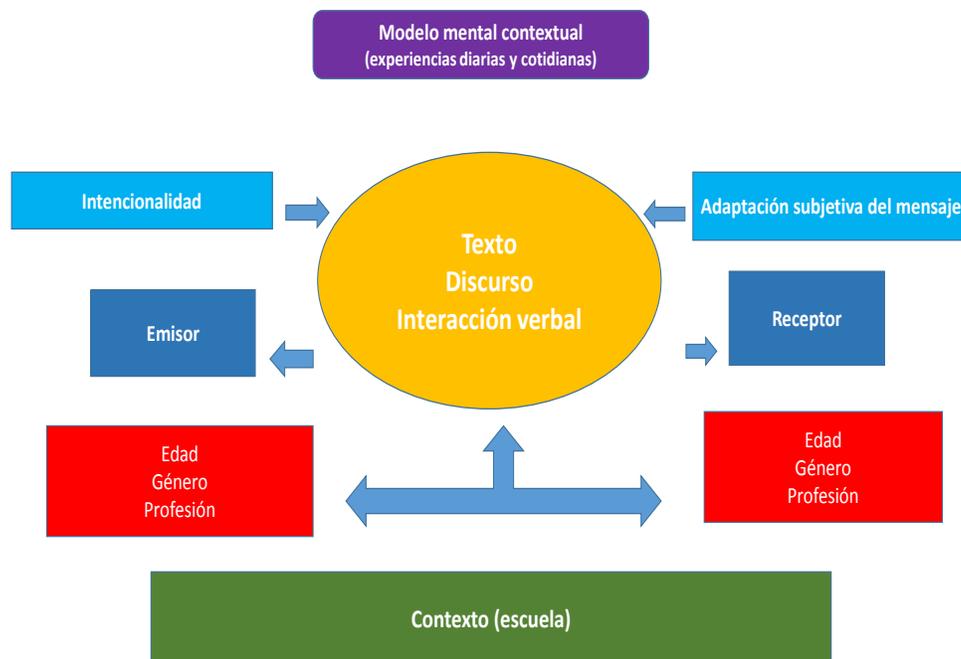


Figura 8. Esquema modelo mental contextual

Como se plantea en el anterior gráfico, la intencionalidad del discurso emitido por el emisor suele tener una interpretación subjetiva del receptor, lo cual hace parte de los modelos mentales que construyen, en este caso, los maestros y los estudiantes, por la interpretación que se hace del discurso del otro. Este aspecto puede propiciar un choque entre ellos, como se percibe en uno de los registros de los observadores institucionales, que se hizo porque la profesora de emprendimiento les estaba dando una explicación en el aula y se equivocó al pronunciar una palabra, ante lo cual la estudiante se rió y esto causó enojo e indisposición en la profesora. El registro dice exactamente lo siguiente: “No trabaja en clase, además manifestó burla en la clase de emprendimiento, cuando la profesora se equivocó al pronunciar una palabra” (CHG-MAT01). Al hacerle el seguimiento a este registro, pudo establecerse que la estudiante tan solo se rió porque le pareció gracioso; sin embargo, la docente lo interpretó como una actitud de irrespeto.

Este tipo de situaciones cotidianas permite comprender el lenguaje como un elemento dinámico y cambiante que desde el discurso presenta características sociales distintas para el emisor y el receptor, en situaciones y experiencias intersubjetivas únicas, decisivas en la interacción con otros. Todo esto puso de manifiesto el problema comunicativo en la escuela, como uno de los principales detonantes del choque generacional y a este último como parte de los modelos mentales. Con esto, a la luz del análisis de los instrumentos aplicados en esta investigación, se pudo establecer que los jóvenes se refieren a los adultos como personas controladoras que siempre creen tener la razón, que no los escuchan, no los entienden y que tienen una visión de la vida distinta: “...es que los profes son muy chapados a la antigua, siempre quieren que los estudiantes les hagan caso a ellos y no lo escuchan a uno” (GFEST01, estudiante 4). Por su parte, los adultos ven a los jóvenes con la incapacidad de ver el mundo de manera diferente, influenciados por los medios de comunicación y por la poca importancia que aparentemente le otorgan a la vida: “[...] formar es muy difícil porque el estudiante no va a querer que le digan lo que está haciendo mal y siempre va a querer que lo elogien por todo lo que hace, así lo haga mal [...]” (CHG-MAT01).

Frente a estas posturas, es fácil identificar que ante el encuentro de las subjetividades surjan situaciones de choque, a lo que se suma la frustración manifestada por los docentes frente

a las intencionalidades de los estudiantes al asistir al colegio, al punto que una profesora afirma, refiriéndose a sus estudiantes, que “[...] muchos de ellos no se fijan en las cosas virtuosas que de pronto uno puede dar, en cambio, sí lo hacen en cada cosa en que uno se pueda equivocar e irónicamente atacan diciendo: ‘ah, usted también la embarra’” (GFMAE-01, maestra 3).

En esta experiencia narrada por la docente se puede evidenciar cómo la condición humana responde a experiencias de vida, representadas por la inmanencia de los modelos mentales donde los estudiantes actúan desde la manifestación de sus emociones y sus sentimientos con los que pretenden transferir propiedades negativas de las situaciones en las que ellos se han visto inmersos. Experiencias que de alguna manera permiten demostrar su forma de ver la vida y la manera como pretenden el reconocimiento del otro a través de la crítica de los errores humanos, no sin antes declarar su propia visión de mundo. Esta serie de comentarios de situaciones cotidianas en la escuela que generan choque generacional se suma a eventos relacionados con la inconformidad frente a las notas, los roces frente a la autoridad ejercida por el maestro y en general a los choques generados por los discursos, lo cual es producto de la inmanencia de los modelos mentales que están en cada una de las subjetividades que confluyen en la escuela y que responden a experiencias de vida, desde la manifestación de emociones, sentimientos y visiones de mundo, y esto hace necesario realizar una caracterización de los tipos de intersubjetividad que emergen en este contexto del choque generacional.

Capítulo IV

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

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

Sin duda alguna, la inmanencia de los modelos mentales planteados en el capítulo anterior se constituye en parte fundamental de las interacciones que se dan en la escuela y, por ende, en los tipos de intersubjetividad que se presentan en este capítulo, como producto del proceso de triangulación mixta que se hizo de la información encontrada en la cotidianidad escolar – analizada y sistematizada en la matriz de análisis (CHG-MAT01)– con la pregunta problema, los objetivos y el diálogo teórico, que permitieron categorizar los tipos de intersubjetividad emergentes en el choque generacional.



Figura 9. Ideal de interacción

Cuando hay interacción entre las personas puede ocurrir que se idealice al otro, como lo manifiesta el profesor que dibujó la anterior caricatura, al soñar con unos estudiantes que son “santos”, que aman las matemáticas, que hacen la tarea pedida por más extensa que parezca e

incluso piden más; pero no hay tal cosa, pues en la cotidianidad el estudiante tiene otras reacciones que generan choque con el docente, como lo plantea uno de los profesores de un colegio privado:

[...] por lo menos a mí lo que me choca de los muchachos son los discursos con los que salen cuando no responden con algo, entonces a mí me dicen: ‘pero es que tenemos una cantidad de trabajo... y donde investigamos... parece que fuera la única asignatura que tenemos en el colegio, nos ponen un montón de tareas’; ese es el discurso, la disculpa continua para no hacer las cosas (GFMAE-01, maestro 2).

Estas actitudes o reacciones de los estudiantes que pueden llegar a generar choque en los docentes, y que hacen parte de la cotidianidad escolar, son diferentes al modelo mental que tiene el maestro de lo que es un buen estudiante y que lo lleva a categorizarlos de acuerdo con ello. De manera que es desde la cotidianidad donde se analiza el fenómeno del choque generacional, desde allí se identifican los tipos de intersubjetividad, ya que “el mundo de la vida cotidiana es desde el comienzo un mundo intersubjetivo” (Schütz, 2003, p. 206). Por lo tanto, no depende solo de nosotros, sino que vincula los modelos mentales de las subjetividades que interactúan en la escuela, puesto que jóvenes y adultos “no sólo forman sus modelos mentales de los eventos de los que hablan, sino también de los eventos en los que participan” (Van Dijk, 2012, p. 240); esto es, de los eventos comunicativos, de lo que acontece a su alrededor, de la situación social actual, es decir, de los contextos de experiencia de las subjetividades que confluyen en una institución educativa.

Así, esos contextos, que son “constructos mentales de los participantes del discurso o de una situación cotidiana determinada” (Van Dijk, 2012, p. 39), varían individualmente, es decir, cada subjetividad puede llegar a tener un modelo contextual diferente al de los otros, modelo que emerge en el juego de la intersubjetividad que se propicia en la escuela. Frente a estos planteamientos, hablar de tipos de intersubjetividad en el contexto del choque generacional obedece al interés de dar respuesta a la pregunta de investigación que motivó este estudio, en el que se tomó como elemento de la fenomenología social de Schütz el mundo de la vida cotidiana, porque es el ámbito donde se interactúa con el otro, es una cotidianidad que no suele ser reflexionada o pensada por quienes confluyen en la escuela, pero que está ahí e incide en la forma

de ser y actuar de quienes la viven, afecta las subjetividades y evidentemente la intersubjetividad entre maestro y estudiante.

Como se ha venido planteando a lo largo de esta investigación, la intersubjetividad que se da en la cotidianidad escolar es la interacción compleja que ocurre entre las subjetividades que confluyen en la escuela y que otorgan sentido a lo que cada uno es, pues el ser se construye en interacción con los otros. Cada subjetividad no puede pensarse sin otro que la contiene y la reconoce; así la existencia como necesidad de vivir y de convivir nunca se realiza de manera aislada e individual, sino que se posibilita en la interacción con los otros y con lo otro. Por lo tanto, la intersubjetividad en el contexto del choque generacional no se reduce a una relación de autoridad o a una relación entre alguien que enseña y alguien que aprende solamente, sino que se trata de una interacción llena de complejidades.

Es más, la cotidianidad escolar también es compleja porque ella es el “resultado de procesos incesantes de interacción, retroacción e intracción en el seno de la sociedad, de la cultura y al interior, también, de las estructuras cognitivas humanas” (Cubillán, 2011, p. 6). De ahí que cuando se plantea la existencia de un choque generacional en la escuela, no se tiene una visión reduccionista de los conflictos en la relación maestro-estudiante; por el contrario, se asume el choque no de cuerpos, no de percepciones, no solamente de visiones de mundo, sino más que nada se trata de un choque de modelos mentales.

Es por eso que, a partir de la observación y análisis de esa cotidianidad, de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados en las cuatro instituciones educativas donde se desarrolló la investigación y de la construcción del diálogo teórico (fundamental en la dinámica del proceso investigativo) se pudo establecer que la intersubjetividad no es una sola, no se reduce a un concepto abstracto que generaliza las interacciones que se presentan en la escuela, sino que se manifiestan diferentes tipos de intersubjetividad; por ello se categorizaron de acuerdo con las características que se pudieron identificar en la cotidianidad escolar y que se sintetizan en el siguiente esquema:



Figura 10. Esquema tipos de intersubjetividad

La intersubjetividad normativa

La sociedad disciplinar asume la forma de una grilla que representa una demarcación estricta de territorios, lo que permite observar y controlar a los sujetos, reparar en sus presencias y en sus ausencias; es el panóptico de Foucault, que sugiere la posibilidad de verlo todo y de hacerlo, siempre, ocupando una posición superior, de privilegio (Skliar, 2002, p.89).

La entrada en la norma es un proceso complejo que en general propicia conflictos entre las partes, máxime en un escenario como la cotidianidad escolar, donde la norma se justifica o válida desde la perspectiva de los adultos. “Hay profesores que aunque no nos dicten, como que no entienden que nosotros somos jóvenes, como que ya las cosas cambiaron, ¿sí? Ellos creen que todavía deben dictar como dentro de las reglas de hace 50 años y nosotros ya cambiamos, ¿sí?” (CHG-MAT01).

Los estudiantes perciben la norma como un elemento anclado en lo antiguo, en lo precedente que es diferente a lo actual, por lo que no responde a sus necesidades ni a sus intereses: “[...] los profes son muy chapados a la antigua, siempre quieren que los estudiantes les hagan caso a ellos” (GHG-MAT01); incluso, algunos establecen una diferencia generacional entre los profesores, pues asocian la antigüedad con la rutina

[...] es que hay unos que ya abusan porque siempre tienen una rutina y siempre lo mismo, o sea ellos ya han vivido tantos años dando la educación que siempre para ellos va a ser lo mismo, en cambio un joven, un profesor dice: “bueno vamos a cambiar la rutina, vamos a dar clase al patio”. Viven como en nuestro contexto, son más cercanos a los jóvenes, en cambio los antiguos son como muy chapados a lo mismo (CHG-MAT01).

Esta rutina que mencionan los estudiantes, y que media las relaciones cotidianas entre maestro y estudiante, es planteada por Van Dijk (2012, p. 112) como un “dispositivo de control [...] garante de los procesos educativos”. De esta manera, mientras que para algunos docentes y estudiantes esas rutinas facilitan el desarrollo del acto pedagógico y la interacción, para otros son un obstáculo para la producción e interpretación de experiencias nuevas, y están directamente relacionadas con las normas que se imponen en las instituciones educativas, normas que al ser concebidas como “principios sociales y cognitivos básicos, convenciones, leyes o tendencias” (Meersohn, 2001, p. 4) que determinan lo que se debe o no hacer establecen una relación entre lo que es y lo que debe ser. Es en medio de esta tensión entre lo deseable y lo normativo que surgen algunos choques generacionales; las normas son así, el detonante de choques entre maestros y estudiantes. De ahí la importancia de identificar el fundamento y el sentido que tiene la norma, no solo expresados en enunciados discursivos que pronuncian los sujetos para justificar los motivos

o razones de sus actos, sino en su vivencia y sentido para determinado grupo humano, ya que la norma debe ser validada socialmente, basados en preferencias valorativas de carácter intersubjetivo.

Particularmente, para los profesores resultan esenciales las normas y su cumplimiento; les otorgan importancia porque estas hacen parte de la formación que se da a los estudiantes, y la contravención a la norma resulta cotidiana para el adolescente, porque siempre busca la manera de hacerlo, como lo plantea uno de los docentes que participó en el grupo focal:

Los adolescentes por su sola condición de adolescentes, piensan que siempre están retando la norma. Tú les pones una norma en casa, en el colegio o donde sea y ellos siempre están pensando “qué pasa si llego más allá, que pasa si me paso a donde no me dijeron”. Pues realmente eso es lo que pasa con mi trabajo diario. Los estudiantes tienen que cumplir la norma. El control de la disciplina no es fácil, sobre todo porque los estudiantes hablan mucho. O con el cumplimiento con las tareas, los estudiantes dicen “¿qué pasa si no hago la tarea?” Y la verdad esa es la lucha diaria del docente (GFMAE-01, docente 7).

En las cuatro instituciones educativas, donde se desarrolló este proceso investigativo, las normas son un pilar del funcionamiento institucional, lo cual está consolidado en los manuales de convivencia, así como en el lenguaje cotidiano de maestros y estudiantes, como lo manifestó una profesora:

[...] las niñas son formadas desde unos principios [...] allá las niñas utilizan su falda como toda niña a cierto centímetro de la rodilla, las medias también en su posición donde deben estar, zapatos bien lustrados, cordones blancos, no se permite tintura de cualquier color, sino del color natural, un delantal que también deben portar, sobretodo también el carné que se está exigiendo [...]. Cuando la niña ha faltado tantas veces al colegio o ha tenido número exacto de retardos hay una sanción (CHG-MAT01).

Es evidente entonces que las normas se instalan en lo cotidiano, de ahí que hablar de una intersubjetividad normativa se entienda como el tipo de interacción entre maestros y estudiantes en torno a lo que regula las relaciones interpersonales en la escuela. Hay normas de comportamiento en diferentes espacios, eventos y situaciones institucionales; hay normas sobre cómo vestirse, dónde jugar y dónde no; en suma, hay normas para todo y muchas veces carecen de significado para quienes las tienen que cumplir. Por esto es necesario encontrar los modos de justificación para las normas que rigen las relaciones entre los sujetos, de manera que tengan sentido para todos, porque de lo contrario se constituyen en el detonante de choques entre maestros y estudiantes.

[...] allí es repetitivo el querer llegar con cosas diferentes al uniforme, portar el uniforme de la manera que no es, entonces ahí somos muy “cansoncitos” en esa parte, el arete, el *piercing*, el corte de cabello. Entonces ellos dicen que no, y entonces que la tutela y demás, y así entra ese choque casi a diario, y entra uno a pensar: cómo le entro a este estudiante, pero muchas veces uno dice y dice y dice y bueno, hasta que llega un momento en el que de pronto entra uno en el choque, eso es cotidiano (GFMAE01, docente 4).



Figura11. Intersubjetividad normativa

Así, mientras la mayoría de los maestros manifiestan la importancia de las normas en la convivencia escolar, algunos estudiantes expresan su apatía a ellas, su falta de sentido para ellos: “Yo digo que desde el manual de convivencia, a nosotras nos oprimen mucho y es con lo que más prácticamente nos manipulan. Uno va a decir algo y de una le dicen a uno: ‘mire en el manual de convivencia’. Ahí están clasificadas faltas graves, leves y las consecuencias (CHG-MAT01).

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

Intersubjetividad fragmentada

El sentido común denota esta situación cuando insiste en la necesidad de ponerse en la situación del otro; esto no significa introyectar una individualidad en otra, ni tampoco someter al otro a las exigencias del yo, sino elevarse a una universalidad superior, que supere mi particularidad y la del otro.

(López, 1994)

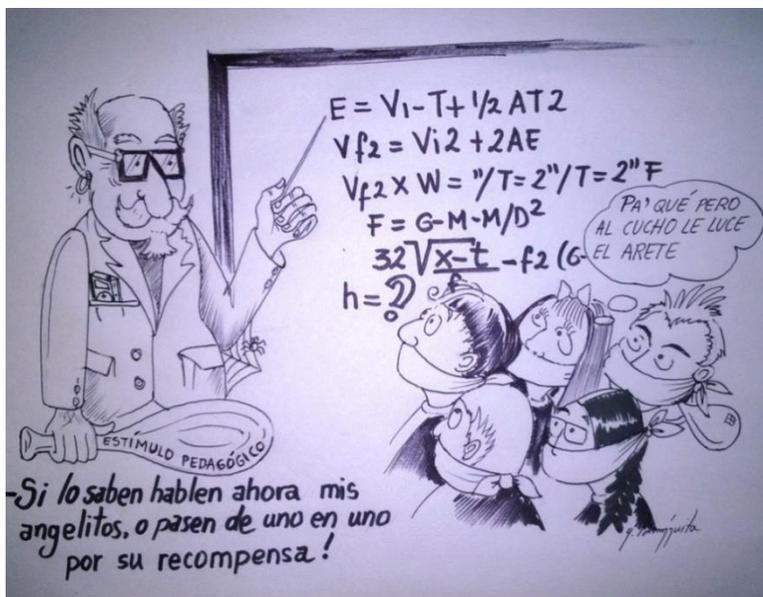


Figura 12. Intersubjetividad fragmentada

Hablar de intersubjetividad fragmentada parece un despropósito, pero no lo es, porque aunque la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana implique la interacción compleja con los otros, como dice Schütz “[...] Mi experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros; esos otros con quienes me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes [...]” (Schütz, 1974, p. 22), se percibe una intersubjetividad fragmentada que se entiende en esta investigación como aquella interacción maestro-estudiante quebrantada y reducida a una relación del que sabe sobre el que no sabe o de una autoridad erigida por el docente, frente a unas actitudes de rebeldía por parte del estudiante. Esto es expresado por uno de los estudiantes al afirmar que “un profesor se tiene que hacer respetar desde el principio, o sea, si el profesor en una sola clase deja que los alumnos armen guachafita, entonces lo van a coger es de coche” (CHG-MAT01). Esa autoridad que se exige de los maestros es retada constantemente por el estudiante: “si es uno de esos profesores que se la deja montar, un profesor de esos que no tiene autoridad, pues yo cojo la puerta a patadas, porque sé que no me va a decir nada” (CHG-MAT01). Con esto se evidencia la posibilidad constante de choque que existe en la cotidianidad escolar y que caracteriza a este tipo de intersubjetividad reducida solo a una relación de autoridad-rebeldía.

Por otra parte, se habla de intersubjetividad fragmentada cuando se restringe la interacción compleja de maestro-estudiante en una relación de tipo puramente académico, que varía según las disciplinas que se trabajan en el ámbito escolar, como lo afirma un estudiante: [...] yo pienso que los profesores de ciencias, química, física, matemáticas tienen mayor control de la clase, o por decirlo así, son más rígidos y en estas materias lleva uno un mejor ritmo, en las áreas que no son las que menos valen (pues para algunos), como religión, ética, música, dibujo no sé..., los profesores no tienen el mismo control de grupo” (CHG-MAT01).

Este tipo de situaciones pueden generar choque, tanto con aquellos que no tienen control de grupo, como con aquellos que exigen, como lo mencionan los mismos estudiantes: “con los de ciencias exactas hay más rollo” (CHG-MAT01). Esto a su vez es confirmado por uno de los docentes al decir que “si perdió una materia la mayoría es culpa del profesor; al afectuoso no le arman esa revolución, generalmente es al de química, física, al exigente, al que le arman revolución” (CHG-MAT01). Esta intersubjetividad mediada por la cotidianidad de la enseñanza de las disciplinas en la escuela, en un contexto patente de choque, determina un tipo de interacción entre maestros y estudiantes que afecta la subjetividad de cada uno de ellos, lo cual genera mayor o menor interés, mayor o menor aversión por una disciplina que por otra y se marca con ello una visión de futuro diferente.

Hablar de fragmentación a nivel de la intersubjetividad tiene también relación con el fraccionamiento del conocimiento en disciplinas y con el quebrantamiento de las relaciones en la escuela, porque se centran en relaciones de poder, y con esta visión se desintegra la complejidad de la interacción maestro-estudiante, pues se olvida que el aula es un espacio donde existe “una polifonía de voces, que la presencia del docente silencia y oculta. Y es así como la práctica educativa, que finalmente resulta des-educativa, valida códigos de jerarquía, a través de la transmisión de un saber que reproduce una cultura dominante (Cubillán, 2011, p. 4).

La intersubjetividad fragmentada incluye así ese tipo de relaciones en las que no se reconoce al otro en su complejidad, sino que se reduce la interacción maestro-estudiante a términos como disciplina, saberes, academia, autoridad y rebeldía, restando importancia al sentido complejo que tiene dicha interacción para el crecimiento mutuo, el cual facilita “[...] la

construcción de 'objetos de reflexión'. Objetos cuya existencia solo es posible pensarla formando parte de una red, o tejido que hace de la realidad una complejidad en la que los seres humanos estamos inscritos" (Cubillán, 2011, p. 5). De manera que aceptar la complejidad de las interacciones maestro-estudiante en la cotidianidad de la escuela implica reflexionar sobre las acciones de quienes confluyen en ella y fortalecer los procesos de formación con el reconocimiento de las subjetividades y de sus potencialidades, que se permita reconocer que cada acción sobre los semejantes implica una reacción, como dice Schütz, en el mundo de la vida cotidiana: "No solo actúo sobre cosas inanimadas, sino también sobre mis semejantes; ellos me inducen a actuar y yo los induzco a reaccionar" (Schütz, 2003, p. 206).

Intersubjetividad camuflada

No olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir, y, de todos modos, va a surgir [...]
(Cubillán, 2011).

La relación maestro-estudiante es compleja, y más aún en un contexto tan diverso y cambiante como el actual, donde se camuflan la expresión de las inconformidades, el pensamiento en saberes disciplinares que cada vez tienen menos sentido para los estudiantes, las relaciones de poder en la intencionalidad de formar moralmente a los estudiantes, imponiendo normas que carecen de sentido para el colectivo. Se habla así de una intersubjetividad camuflada, que se entiende como la interacción maestro-estudiante que en el discurso es democrática, participativa, horizontal, pero que en realidad se trata de una relación de dominio y superioridad que reproducen las relaciones de poder que se dan en la sociedad, donde como afirma Cubillán (2011), retomando planteamientos de Skliar (2003), "el saber del docente no deja espacio para la voz disidente, para las preguntas desnudas e imprevistas que emiten en algunas ocasiones los estudiantes, porque pensar puede llegar a ser un problema al interior de la escuela" (p. 4).

Es urgente que las relaciones de poder que se perpetúan en la escuela no se camuflen en intenciones de formación moral y cívica, sino que sean realmente momentos de interacción intersubjetiva que propicien un reconocimiento del otro en toda su complejidad. Se hace

necesario que pensemos la relación intersubjetiva entre maestro y estudiante como una relación compleja,

[...] ya que hoy es imperante y urgente que sembremos huellas de futuro, y saber que aprender es fruto del diálogo hermenéutico. De allí que aún está pendiente el ejercicio educativo de formarse con, en medio y a través de lo que está emergiendo, de lo que está en ciernes, del temblor subterráneo que solo es posible percibir cuando la mirada se educa para relacionar, interrogar, cuestionar, reflexionar, resignificar ese continuo de complejidades en el que nos hallamos articulados (Cubillán, 2011, p. 5).

En la perspectiva de la intersubjetividad, la realidad en la escuela tiene múltiples dimensiones y relaciones que interconectan las diferentes subjetividades, lo cual hace de ella un espacio complejo en el que confluyen personas que piensan, sienten y aportan desde su historia personal y su herencia cultural en un espacio y tiempo determinados, que implica reconocer al otro desde la diversidad, como requisito esencial de intersubjetividad.



Figura 13. Intersubjetividad camuflada

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

comunicación, con el propósito de que se fortalezcan procesos de formación de subjetividades conscientes de su propia complejidad y realidad, así como de sus potencialidades y posibilidades.

La intersubjetividad camuflada ha de ser superada en las instituciones educativas, reconociendo el entorno que las determina, las subjetividades que la integran y las relaciones de intersubjetividad que se forman en la escuela, dado que la educación “atraviesa al individuo, a los grupos y a la sociedad como un todo” (Cubillán, 2008, p. 19); por ello, una de las metas debería ser producir espacios para la reflexión, el análisis y la crítica de lo que ocurre cotidianamente en el contexto escolar.

Intersubjetividad dialógica

El diálogo es el pilar y el medio idóneo para construir las relaciones interpersonales [...], para hacer posible la conjugación del saber con el hacer y el querer

(Proyecto Educativo Bonaventuriano, 2010).

La intersubjetividad dialógica se entiende aquí como aquella interacción que está orientada al reconocimiento del otro, a través del diálogo que permite llegar a acuerdos y crear espacios compartidos para el aprendizaje; pero sobre todo es la interacción que posibilita la construcción de significados generados por la comunicación entre las subjetividades que confluyen en la escuela, ya que los significados se construyen socialmente para alcanzar la transformación y el cambio social que en determinado momento se requieren, gracias al consenso, la comprensión y la escucha.

Según lo arrojado por los instrumentos aplicados en esta investigación, algunas de las situaciones cotidianas en las que se genera choque tienen que ver con el lenguaje y la comunicación, como ya se planteó en el segundo capítulo, pues estos media las interacciones maestro-estudiante y contribuyen a definir el tipo de intersubjetividad que se dé en la escuela, y otorgan así un papel preponderante a la comunicación y a la escucha, como lo plantea la siguiente docente:

[...] en mi caso hay dos situaciones concretas cotidianas que se repiten: primero que a mí me choca mucho que no escuchan y entonces si no escuchan no siguen instrucciones y dicen ‘profe otra vez’, ‘profe me quedó mal el trabajo’, entonces yo digo ‘pero es que tu no escuchaste mis instrucciones’, y ellos nuevamente dicen ‘pero profe es que estaba hablando’ y ahí es el primer choque cotidiano (CHG-MAT01).



Figura 14. Intersubjetividad dialógica

Se tiene una mirada frente a la comunicación de emisor-receptor, de intercambio de información, lo cual implica asumir la comunicación más como transmisión que como el proceso complejo del que habla Rizo (2007, p. 46), de codificación y decodificación que incluye gestos, miradas, posturas, silencios, vestuario, uso del espacio, donde son importantes tanto las palabras empleadas de quienes interactúan, como los gestos, los movimientos, los tonos de voz, los ademanes, las características o particularidades del mensaje y las condiciones desde las cuales se da la situación de comunicación; es decir, se incluye tanto el lenguaje verbal, como el kinésico, en lo que se concibe como comunicación.

Por todo lo anterior, hablar de intersubjetividad dialógica implica reconocer todos los elementos que confluyen en una situación comunicativa que, desde la perspectiva de la fenomenología social de Schütz que analizan Hernández y Galindo (2007, p. 34), está relacionada con la creación de significado: “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye

considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” y eso, en contra de todas las predicciones, es posible en la escuela, cuando el maestro escucha al estudiante y cuando a su vez el estudiante escucha al maestro; cuando se entabla un diálogo en el que se reconoce la subjetividad del otro, cuando se crea un significado en la interacción cotidiana que se da en la escuela, cuando se genera esa “armonía” de la que hablaba Schütz al relacionar la intersubjetividad con música, pues aunque cada instrumento es diferente en su forma, en su timbre, incluso en su duración y entonación, es posible lograr la “armonía” para que exista la melodía, reconociendo y aceptando la diferencia.

Van Dijk (2012) habla del contexto como “situación comunicativa”, es decir, que lo que se expresa en la vida cotidiana de la escuela está directamente asociado a la situación donde dichas expresiones son proferidas, lo cual nos lleva nuevamente a los detonantes de choque generacional de los que se habló en el segundo capítulo. Frente a esto, algunos estudiantes plantean la posibilidad de una intersubjetividad dialógica al manifestar lo siguiente: “Uno se la lleva bien con los profesores que lo entienden a uno, que lo comprenden a uno y que lo escuchan a uno. Y los profesores que son ya son como ‘yo mando, yo mando y siempre voy a mandar’, entonces ahí siempre habrá problemas en ese sentido” (CHG-MAT01).

Por ello, la intersubjetividad dialógica es posible en tanto los contextos, como los caracteriza Van Dijk, referenciado por Pardo y Rodríguez (2009, p. 207) son “constructos mentales” a través de los cuales aquellos que interactúan reconocen al otro, sus experiencias, percepciones, opiniones, conocimientos, puntos de vista y emociones, todo lo cual es subjetivo por cuanto obedecen a una percepción del otro desde la subjetividad. Pero a la vez obedecen a los conocimientos y significados comunes que los hacen intersubjetivos; es decir, los contextos como situación comunicativa intersubjetiva surgen, tanto de factores de la realidad social donde tiene lugar el discurso, como del conjunto de conocimientos, mediante los cuales los interlocutores producen y comprenden su interacción.

De acuerdo con esto, cabe mencionar que el diálogo ha de convertirse en un proceso que se debe hacer realidad en la cotidianidad escolar, pues aunque en políticas nacionales e internacionales se hable del diálogo como el camino para la paz y la concordia dentro de las

naciones y fuera de ellas, resulta fundamental hacerlo inherente a las relaciones de intersubjetividad que se dan en la escuela, porque es a través de este que se logra una intersubjetividad dialógica que permite el reconocimiento del otro. Así lo expresa un estudiante al destacar la facilidad de comunicación con maestros más jóvenes: [...] con los jóvenes por lo menos si uno tiene una enfermedad, uno les puede hablar más sueltamente [...], los jóvenes son más comprensivos por decirlo así, son más cercanos a mi época, entonces ellos ya nos entienden más y pueden decir ‘bueno hagamos un trato o hagamos tal cosa’” (CHG-MAT01).

Ese diálogo que se hace posible en la cotidianidad es lo que construye intersubjetividad dialógica, porque implica reconocer la subjetividad de maestros y estudiantes, asumir la diversidad como requisito de intersubjetividad y apreciar la escucha como la posibilidad de interacción positiva con el otro, que permita la comprensión del otro, como dice un estudiante refiriéndose a docentes de mayor trayectoria: “creo que nos comprenden más, como que saben dar un consejo” (GFEST01, estudiante 9), y eso hace parte esencial de la cotidianidad en la escuela. Tan importante como ese diálogo en torno a la realidad vivida por el estudiante, lo es la posibilidad de la pregunta, como lo plantea Freire: “la necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre [...] Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta” (Grupo Paulo Freire, 2013, p. 10), tanto por el maestro como por los estudiantes, lo cual forma parte del diálogo que lleva a la constitución de intersubjetividad.

Intersubjetividad esperanzadora

En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana.

Freire (1974)

Esta intersubjetividad hace referencia a la interacción que permite el reconocimiento del otro como ser trascendente que es capaz de transformar su vida y la de la sociedad en la relación

que se establece con los otros en la escuela. Se trata de esa relación ideal que anhelan maestros y estudiantes, en la que se reconozcan las necesidades, deseos y circunstancias del otro, una relación que implique afectividad, encuentro, confianza, que lleva inherente el optimismo por un futuro mejor, pues es una interacción donde el maestro cree que es posible una mejor sociedad y cree en su estudiante; a su vez, se trata de una interacción en la que este último cree en la sabiduría y coherencia de su maestro. Sin embargo, vale la pena decir que tener esperanza no se asocia a una simple ilusión, sino que implica acción, pues como dice Freire (1974, pp. 24, 25): “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo [...] Lo esencial, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica necesita anclarse en la práctica”.

De manera que la intersubjetividad esperanzadora tiene que ver con un ideal de clima y ambiente escolar en el que los sujetos se sientan a gusto con el otro y con lo otro. Una interacción que favorece el crecimiento mutuo, no solo a nivel personal o cognitivo, sino sobre todo a nivel social. Tiene que ver con ese anhelo de ciudadanía en el cual todos seamos conscientes de nuestros derechos, pero también de nuestras responsabilidades y deberes; a la vez tiene que ver con el aprender a ver, a reflexionar, a actuar desde la relación, aceptando y comprendiendo al otro, en la medida en que nos relacionamos desde la diversidad.



Figura 15. Intersubjetividad esperanzadora

Estos planteamientos implican, como dice Freire (1974, p. 120), “el sueño de la humanización, cuya concreción proceso, siempre en devenir, para la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc. que nos están condenando a la deshumanización”. Esto tiene que ver con ese papel que cumple el maestro de formar ese espíritu crítico en los estudiantes sobre lo que ocurre en su entorno y sobre todo con la posibilidad de fomentar la curiosidad, la búsqueda; por ello, es un reto para el maestro leer su cotidianidad, preguntarse por aquello que ocurre en la interacción con sus estudiantes y cómo afecta su subjetividad, de ahí que un desafío unido a este tipo de intersubjetividad sea el hecho de que el maestro se constituya en un fenomenólogo social, esto es, en un lector de su cotidianidad, con una perspectiva analítica que implica “abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo externo” (Schütz, 2003, p. 115). De manera que el interés se centra en el significado de lo que acontece en dicha cotidianidad, a nivel de la intersubjetividad y, por ende, a nivel de la sociedad.

De ahí que se proponga a través de la intersubjetividad esperanzadora sensibilizarse frente a la posibilidad de la convivencia y la paz desde las aulas, desde la cotidianidad escolar, desde la intersubjetividad que se da entre maestro y estudiantes, pues el proceso de paz que se trata en las grandes curules o en diferentes instancias difícilmente va a lograrse si no se hace posible desde lo cotidiano de la escuela. En este caso, por eso se está de acuerdo con la tarea que Freire propone para el maestro: “[...] descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer” (Grupo Freire, 1992, p. 120). Todo esto no se asume como un optimismo a nivel discursivo simplemente, sino como la posibilidad de formar seres humanos teniendo en cuenta la subjetividad, historia de vida, necesidades, anhelos y esperanzas de maestros y estudiantes, para construir una mejor sociedad.

Pero, ¿cómo hacer esto posible? Básicamente empoderándose del rol como fenomenólogo social, adoptando una postura crítica frente a las realidades múltiples que se encuentran en la cotidianidad escolar y sobre todo reconociendo al otro desde sus particularidades, aún en medio de las dificultades que tiene nuestro presente y de la situación social, política y económica que se vive en el país, de los problemas de las familias de nuestros niños y jóvenes, que podrían hacer caer al maestro en la desesperanza. Aún a pesar de todo ello, es posible alcanzar un mejor futuro

más pacífico y justo, y esto no es una utopía, es una realidad posible si se tiene esperanza y si esta va acompañada de prácticas concretas que favorezcan la intersubjetividad que permita crecer desde lo cotidiano, pues como afirma Skliar (2002, s. p.): “Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir”.

Con todo lo anterior, cabe decir finalmente que plantear el concepto de choque generacional y de los tipos de intersubjetividad que se caracterizaron con este estudio permite pensar la educación desde lo relacional, sensibiliza frente a la intersubjetividad que se da en la escuela y aporta elementos conceptuales a las ciencias de la educación, desde una perspectiva humanista y antropológica, teniendo una mirada diferente de lo educativo desde lo cotidiano.

Conclusiones

La caracterización de los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en la escuela se construyó como un proceso investigativo que permitió analizar varios aspectos de la cotidianidad escolar, los cuales no son analizados o no son pensados por quienes confluyen en el ámbito escolar entre ellos: el reconocimiento de la subjetividad, la interacción maestro-estudiante, el contexto como discurso y escenario de intersubjetividad y los modelos mentales como aspectos clave en la existencia de choque generacional en la escuela.

Cabe aclarar que con esta investigación no se pretendió dar solución a los problemas de la cotidianidad escolar, ni tampoco se intentó plantear una serie de estrategias, actividades o fórmulas para enfrentar los conflictos que se presentan en este escenario. Fundamentalmente, lo que se hizo con esta investigación fue una mirada reflexiva de dicha cotidianidad, aquella que no suele ser pensada, ni examinada, para estudiar lo que pasa en ese ámbito y lo que genera en las subjetividades que confluyen en la escuela. Se identificaron así las situaciones de choque generacional que se presentan en los estudiantes de noveno y décimo (cuyas edades oscilan entre 13 y 17 años) y los docentes de estos mismos grados (quienes están entre los 23 y los 62 años).

Con esto se establecieron como principales detonantes del choque los lenguajes verbales y kinésico, porque median la interacción que se da entre maestros y estudiantes, y la norma como elemento que limita y reglamenta el actuar de las subjetividades en la escuela. Lo anterior está permeado por los modelos mentales que cada una de las subjetividades crea en dicho espacio y con los cuales se le otorga un sentido a la relación con los otros.

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

Además, los resultados de esta investigación le aportan a las políticas educativas, porque pueden enriquecer los procesos que se están gestando desde la Ley de Infancia y Adolescencia, donde no sólo se perciba a los niños como sujetos de derecho, sino como subjetividades que son afectadas por la relación con los otros, así como la ley de convivencia, apoyada en la pedagogía

del cuidado del otro, pues desde la perspectiva epistemológica de la intersubjetividad, se puede potenciar su efecto en la cotidianidad escolar.

Todo lo anterior permitió caracterizar los tipos de intersubjetividad desde el choque generacional, que se constituyen en un aporte conceptual a las ciencias de la educación ya mencionadas, los cuales se construyeron a partir del análisis de la información. Dicha intersubjetividad fue entendida como la interacción compleja que se da entre maestros y estudiantes mediada por los modelos mentales en el contexto de la vida cotidiana, y que afecta la subjetividad de quienes confluyen en la escuela. Se establecieron así la intersubjetividad normativa, que se genera a partir de la interacción en torno a la norma; la intersubjetividad fragmentada, reducida a una parte de lo que implica la relación maestro-estudiante; la intersubjetividad camuflada, en la que se disfraza la realidad de la interacción; la intersubjetividad dialógica, que se centra en el acto comunicativo, y la intersubjetividad esperanzadora, que aporta optimismo y visión de futuro, en la construcción de la intersubjetividad y la configuración de la sociedad y de los pueblos.

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

De manera que los alcances de esta investigación anteriormente planteados se reflejan en el enfoque humanístico relacional que ésta tuvo, porque se fundamentó en la persona y en su relación con el otro, pues primordialmente la educación en un ámbito escolar involucra el

encuentro con el otro, ya que es en la cotidianidad –la cual es esencialmente intersubjetiva– donde se tiene una necesidad de los otros, se interactúa con otros, se aprende con otros, se es con otros. Por tal razón, esta investigación tiene un sentido antropológico porque implica reconocer que el hombre no está solo, que el hombre se constituye como tal con el otro, y en este aspecto la escuela cumple un papel fundamental, porque contribuye en la cualificación de esa subjetividad que en interacción con otras construye ejercicios reales de socialización. Esto ha llevado a hacer un planteamiento esencial para posibilitar una intersubjetividad que permita crecer y conformar sociedad; la propuesta es que el maestro se convierta en un fenomenólogo social, en cuanto se preocupe y ocupe por la cotidianidad de la escuela, por las relaciones que emergen en ella, por la intersubjetividad que se genera en un contexto tan complejo como el del choque generacional, ya que cuando el docente mira la cotidianidad de la clase, la devela, la analiza, le da sentido a ella, así como a la relación que tiene con sus estudiantes y al propósito de sus acciones e interacciones, convierte su quehacer docente en un quehacer fenomenológico social.

Junto a estos alcances, se identificaron también algunas limitantes desde lo teórico y lo metodológico, principalmente. Desde lo teórico, se encontró que los autores que inicialmente sustentaron este estudio no fueron suficientes, por las diferentes perspectivas que se tuvieron en cuenta; por ello, a partir del cotejo de la información, fue necesario consultar otros autores y fuentes para fortalecer la construcción de las categorías de análisis. Desde lo metodológico, fue difícil la disposición de apertura de algunas de las fuentes de información, afectadas por el condicionamiento que generó el hecho de que las investigadoras pertenecieran al sector administrativo de las instituciones educativas. Otra limitante fue la complejidad de mirar la cotidianidad desde fuera estando insertas en ella, pues la condición para hacer *epojé*, es decir, para poner entre paréntesis el fragmento de la realidad que se decidió estudiar, resultó ser un proceso complejo superado por el uso de los diferentes instrumentos, el diálogo teórico y el enfoque concreto del objeto de investigación.

Finalmente, esta investigación abre perspectivas para nuevas investigaciones, pues a partir del análisis de los tipos de intersubjetividad que se originan en el contexto del choque generacional, planteados en este estudio, sería posible hacer una exploración acerca de cuál es el tipo de ser humano que se forma en el contexto de choque generacional en la escuela, o bien, una

indagación sobre qué relación hay entre los modelos mentales de estudiantes y maestros con el uso de nuevas tecnologías. Dado su auge e incidencia en la cotidianidad y en las relaciones con los otros, también cabría preguntarse si pueden las nuevas formas mediáticas ser integradas en un proceso intersubjetivo y liberador en la escuela. Una posibilidad más se abre al analizar los conceptos planteados en esta investigación para preguntarse qué espacios de intersubjetividad se pueden generar en la institución educativa para fortalecer los procesos de convivencia y solución de conflictos que se están gestando actualmente en la escuela. Por último, ¿cuál es el sentido de ser maestro en el contexto del choque generacional? o ¿qué tipo de acciones y decisiones caracterizan a un maestro como fenomenólogo social? Estas son preguntas que sin duda alguna quedan planteadas para continuar en la indagación de nuevos enfoques educativos que permitan hacer de la acción del docente una misión con sentido de futuro.

Referencias bibliográficas

Cabrolié, M. (2010). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. *Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. 9 N° 27, pp. 317 – 327. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000300014&script=sci_arttext

Cendales, L y Torres, A. (s.f.) La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista Global Hoy*. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8062&opcion=documento>

Cubillán, J. (2011). Complejidad y caminos de imaginación educativa (lectura de lo posible). *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 11(1), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060020>

Dreher, J. (s.f). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. *Universidad de Konstanz*. Recuperado de <http://www.socialsciencesmeditationnews.org/weblog/wp-content/uploads/2013/08/Fenomenologia-y-Sociologia-Dreher.pdf>

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, 10(16), 95-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100004

Escobar, J. y Bonilla, F. (2010). Grupos focales, una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Volumen 9, Nº 1, p. 51-67.

Fernández, L. (2012). Norma y poder en Michel Foucault. *Campus virtual. Asociación pensamiento penal*. Recuperado de <http://www.campusapp.com.ar/files/programaFD01.pdf>

Freire, P. (1974). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.

González, S. (1995). El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá. Violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950. *Revista Ciencias Sociales*, 5, 42-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70800503>

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>

González- Simancas, J. (2002). La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 192(002). Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8099/1/Notas%204.pdf>

Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de Intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10(20), 228-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). *El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última década*, 19(34), 11-32. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362011000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

López, C. (1994). Intersubjetividad trascendental y mundo social. *Universidad de la Rioja. Enrahonar* 22, pp.33-61. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42901/90908>

Mankeliunas, M. (s.f.). Inmanencia y trascendencia en la persona humana. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/32600/32603>

Marano, M. G. (2004). *Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. Serie Pedagógica*, 4-5, 265-303. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.400/pr.400.pdf

Marcondes, D. (2000). La intersubjetividad en el discurso y la construcción de la realidad. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/areiza.htm>

Meersohn, C. (2001). Introducción a Teun Van Dijk. Análisis de Discurso. *Universidad de Chile*. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>

Olvera, M. (1990). El problema de la intersubjetividad en Alfred Schütz. *Sociológica*, 5(14). 131-153.

Pardo, N. y Rodríguez, A. (2009). Discurso y Contexto: Cognición y subjetividad. *Universidad Nacional*. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Pardo.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Pardo.pdf)

Potayos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*, 6(2), 67-83. Recuperado de <http://revistas.um.es/ril/article/view/5741>

Restrepo, B. (1996). *Investigación en Educación. Módulo Siete*. Bogotá: ICFES.

Rizo, M (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Revista Razón y Palabra*, 47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520655003>

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. *Análisis: Quaderns de comunicació i cultura*, 33, 45-62. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33p45.pdf>

Rizo, M. (2007). *Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. Razón y Palabra*, 57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710007>

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social* (2da edición). Buenos Aires: Amortorrou.

Segado, F. (2007). España 1974-1975. Choque generacional y choque ideológico. Juventud y madurez en el humor gráfico de la época. *Humor y sociedad en el mundo hispánico contemporáneo*. Recuperado de http://www.academia.edu/759748/Espana_1975_choque_generacional_y_choque_ideologico_juventud_y_madurez_en_el_humor_grafico_de_la_epoca

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, XXIII(79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequence=1>

Skliar, C. (2008). El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación. *La Capital-MA*. Recuperado de <http://accioneducativa.org.ar/lecturas.htm>

Suárez, P. (2001) *Metodología de Investigación*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja

Universidad de San Buenaventura (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Universidad Pedagógica Nacional (2013). *Cátedra Paulo Freire. Sentidos de la emancipación hoy, en la América Latina*. Grupo Comunicaciones Corporativas. 23 p.

Van Dijk, T.A.(1993-1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1). Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>

Van Dijk, T. A. (2006). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica. *Universidad Pompeu Fabra*, Barcelona. Recuperado de <http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa Editorial.