

Hemos señalado que tanto enseñante como enseñado se encuentran implicados en un aprendizaje experiencial, que reviste aspectos tanto cognitivos como socioafectivos. A fin de que el enseñante perciba y acepte al otro, debe comprender el punto de vista de éste, descentrarse y adaptarse de toda referencia universal.

La innovación debe tener en cuenta lo anterior, ya que no concebimos la relación pedagógica como una transmisión en un solo sentido, del maestro al alumno, sino como un intercambio entre ambos, donde la subjetividad juega su rol, donde el conflicto interviene como móvil de las transformaciones.

Ahora bien, el saber y el poder referidos determinan un acto educativo -- que sostiene por medio de un lenguaje constituido en función de los fines de transmisión de una cultura que se manifiesta en la escuela.

La comunicación entre enseñante y enseñados atraviesa, además de su lenguaje explícito, el implícito de las actitudes y el afecto. Por el lenguaje se objetiviza la subjetividad de maestros y alumnos, pues a través de sus voces confirman continuamente las imágenes deseadas, las que una vez logradas se resisten a perder, pese a que también con su discurso ponen al descubierto sus deficiencias en el conocimiento del contenido programático.

Los alumnos deben aprender el lenguaje sofisticado del maestro para acceder al conocimiento; el profesor aparece como modelo del habla de los iniciados, siendo él quien hace la última traducción y quien dice la palabra "verdadera" respecto al conocimiento.

Motiva el aprendizaje de los alumnos el deseo de apropiarse de la lógica del conductor, a fin de complacerlo y validar lo que aparece como un derecho natural del docente, aunque esto los haga mostrarse no con sus palabras, sino con las adoptadas a partir de su identificación con aquellos que sustentan el discurso del maestro, independiente algunas veces del contenido programático.

Así, el enseñante utiliza el lenguaje con comodidad, incluyendo señales que apoyan la transmisión de un contenido y que aseguran el control sobre la atención del auditorio; situación ésta en la que la palabra del alumno, lejos de contribuir al soporte del discurso del docente, es sentida por aquél como una interferencia a la autoridad del conductor.

En el aula no hay un lenguaje directo; éste se complejiza, a fin de ayudar a mantener la imagen de saber y poder ante el grupo. Rodeos y trampas en el desarrollo del habla contribuyen a la simulación de posesión de un saber y de una participación horizontal en la emisión de los mensajes.

Si el lenguaje se muestra sofisticado para señalar su complejidad, tal sofisticación provoca simulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje: se simula entender el contenido, a nivel de la transmisión tanto como de la apropiación; el maestro finge para sostenerse como poseedor de misterios, y el alumno, para pasar la prueba evaluativa de ser atento y obediente, simula haberse apropiado de tal lenguaje.

La interacción filtra las posibilidades del docente de donar más o menos de su saber, de prodigar más o menos afecto a través del lenguaje. Durante la dinámica pedagógica la comunicación se construye y solo puede ser escasamente planeada. Proyectar el tipo de acto comunicativo deseado escapa a las intenciones de los planeadores, ya que su fundamento estriba en las condiciones relacionales de receptores y emisores.

Las características del intercambio educativo determinan las vías de tránsito de los contenidos más allá de lo planeado, organizado y de las buenas intenciones de los participantes por lograr objetivos y llevar a cabo actividades.

Adquieren relevancia la palabra y la escritura, como elementos legitimadores del status docente, ya que con éstos anticipa, planea, desarrolla y verifica los conocimientos, afirmando su imagen de poseedor del saber.

La escritura guía el discurso docente. Si con la voz repite el texto y se ubica como transmisor y reproductor del discurso científico, el maestro es cuando otros, en silencio, copian lo que éste anota y transcriben lo que expresa en voz alta.

La escritura es el más alto nivel de legitimación del saber en el aula. Si el maestro es el productor y generador de aquello, es entonces el detentador del poder, correspondiendo esto a su imagen idealizada.

La voz y la escritura funcionan como indicadores que significan a los alumnos qué contenido, qué habilidades, capacidades, deberes y tareas deberán realizar para adquirirlos directamente, pero desde la lógica en que el profesor percibe tal apropiación, con el fin de sortear exitosamente los requerimientos de la evaluación en el aula.

La evaluación representa, aunada a los aspectos anteriores, el soporte fundamental de la autoridad del maestro, e implica, como en toda relación autoritaria, el sometimiento del otro.

La actividad evaluativa aparece como un ritual a través del cual se asignan lugares a los sujetos, se les individualiza y se les caracteriza. Como ritual, aparece en forma sistematizada en los casos en que existe mayor organización del curso; o bien informal, en aquellos en los que la autoridad del docente no está respaldada en el dominio de contenidos programáticos.

El proceso evaluativo es constante y su inmediatez se manifiesta a través de miradas, gestos y actitudes que tienden a legitimar la palabra y lugar del maestro, quien testimonia, a través de las respuestas de los alumnos, la internalización de normas, de acuerdos, en fin, la devolución de una imagen, así como la adquisición de saberes transmitidos.

Básicamente, antes de que el proceso evaluativo, habla y escritura garanticen el tránsito de contenidos, lo importante para los actores educativos es mantener la relación.

Relación garantizada por la conflictividad y por una meta de estabilidad, que descansa en la negación o disimulo de la dominación y violencia simbólica que constituye todo acto educativo.

La seducción, presente en la interacción didáctica, posibilita el sostenimiento de la imagen docente en tanto autoridad, ya que actúa como atenuante del control que aquél ejerce, de la misma forma que matiza la resis-

cia que los alumnos oponen al control que les sujeta en la relación pedagógica.

La palabra mediadora de la relación se dedica entonces a "encantar" a los dominados, a suavizar el dominio, a ocultar lo que debe ser dicho o evidenciado, a mostrar lo que conviene al sostenimiento de los actores.

Los actores de la situación educativa negocian constantemente poder e imágenes, y entre éstas, las que conducen a la valoración del otro, proceso que da sentido a la dinámica educativa y que supone el intercambio, básicamente vertical, de los significados de las acciones, aunque se supone es común.

En la interacción didáctica, la forma de fijar las normas es el establecimiento del contrato pedagógico. Este sólo se establece, en definitiva, durante los intercambios áulicos. Así, se generan contratos reproductores de la norma oficial -sea ésta innovadora o tradicional-, y lo hacen explícitamente; otros disimulan las prescripciones sociales e institucionales impuestas formalmente, la traducción del contrato la efectúan los participantes, asumiendo o encubriendo las determinaciones.

El contrato pedagógico se establece en un medio arquitectónico y físico -específicos de las aulas, que clasifica a los actores marcando espacios diferenciales entre maestros y alumnos. El del docente, lugar privilegiado que valida imágenes, posiciones y actuaciones, y en el que el profesor se constituye a su vez en el blanco de las miradas y atención de los alumnos.

También se sostiene el contrato según un ritual del empleo del tiempo en el que se manifiesta que quien lo controla, y con él las actividades que se realizan, es el maestro. Es él quien decide cuándo iniciar y cuándo terminar la clase, y son los alumnos quienes se oponen a su control con retardos y manifestaciones de impaciencia.

A un nivel más profundo, los contratos se determinan no solo por las comunicaciones visibles, sino por los esquemas imaginarios que construyen maestros y alumnos. Dichos esquemas tienen que ver con la historia personal de cada uno de los actores, en cuanto a sus vivencias, el tipo de

relación familiar y escolar, así como la forma en que las han integrado.

Cada historia particular determina procesos de identificación en los que se asimila un aspecto o atributo del otro, y se transforma (parcial o totalmente) sobre el modelo de éste; o bien de conraidentificación, cuando la imagen del otro es rechazada.

Aunque el docente fomenta la identificación de los alumnos con el deseo de constituirse en el modelo, no permite la competencia de éstos por el poder.

Lo que mueve al docente a manifestar su dominio sobre las situaciones del aula es el deseo de confirmar un poder que asocia a su papel de conductor de la clase, papel relacionado con el mantenimiento de ciertas imágenes: la de poseedor de un saber del que carece el alumno; la de ser aceptado, amado por quienes le devuelven la imagen deseada al otorgar reconocimiento a su saber y, por lo tanto, a su ilusión de poder.

Sin embargo, la relación maestro-alumno descansa en un mutuo reconocimiento: el que exige el narcisismo del docente, quien debido a aquél básicamente se escucha, se busca a sí mismo a través de los alumnos, quienes se convierten en espejos que proyectan, en mayor o menor medida, la imagen deseada, lo que quiere representar en el otro. Esto es lo que le permite alejarse de su imagen real y adoptar una ideal.

En los estudiantes surgen también actitudes oposicionistas ante el deseo de control absoluto del docente, que se muestran a través de actitudes manifiestas o encubiertas, pero en las que predomina la ambivalencia: por un lado, la necesidad de contar con el amor y la protección del docente y, por otro, los deseos de independencia estudiantil. Las estrategias de seducción favorecen esta actitud ambivalente y el encontrar la figura de un padre simbólico en el salón de clases.

El sometimiento a las prescripciones del rol se constata por medio de la obediencia y sumisión, o bien por las resistencias a la autoridad del docente, a la institución.

Con lo planteado hasta aquí, no tratamos de desacreditar a los actores de la práctica educativa, ni pretendemos excluirnos del campo del análisis. - Tratamos de poner al descubierto algunos de los fundamentos sobre los que descansa la relación pedagógica, y todas las proposiciones que enunciamos se aplican a nuestra práctica como docentes.

#### CONCLUSIONES.

Las repercusiones de los proyectos innovadores en el aula dependen, en última instancia, de los actores en el desempeño de su actuación. El impacto innovador puede ser negativo en relación al modelo, ya que genera lo contrario de lo deseado, toda vez que los actores no están identificados con el proyecto; lo rechazan, pues se encuentran ajenos a él; lo sienten como imposición.

De esta manera, asuntos como el de encontrar un modelo moderno que abarque los distintos elementos que juegan en el curriculum, parecieran solucionar el problema de la innovación. Esta, además de consistir en el conocimiento del curriculum oculto, requiere acciones en varios sentidos: desde la participación de los implicados en todos los aspectos de la modificación, hasta programas de investigación del quehacer educativo que profundicen -- en sus propias características. Así, los roles prescritos deben ser conocidos desde su ejercicio concreto.

Nos queda el problema de plantear qué hacer con este conocimiento sobre lo que está en la relación didáctica, y que se denuncia desde la perspectiva de que no es posible negarlo, a riesgo de montar una falsa lógica de dicha relación.

Los hechos analizados tienen un valor indirecto para la práctica, ofrecen elementos de conocimiento que pueden ser utilizados por el educador.

No es nuestra intención hacer caso omiso de lo que es la institución, con los problemas inobjetables que plantea, como por ejemplo, la masificación, pero sí pensamos que el conocimiento explicativo sobre las situaciones cotidianas del aula deberá ser incorporado en los programas de formación docente, para sensibilizar a una parte de los actores.