

cio del poder así como de resistencia al control.

Nuestras categorías, que en el esquema de Hammersley y Atkinson³ corresponden a un análisis etnográfico micro-sustantivo, tienen que ver con distintas esferas teórica y subjetivamente recortadas de lo que es la realidad áulica universitaria: la disputa por el poder, la utilización del saber en el aula, rituales típicos de evaluación, los rituales vistos a través del habla del salón de clases, los mecanismos de legitimación del poder del docente, los sentimientos y emociones implícitos en la relación educativa.

La segunda parte de este trabajo ha tenido como fundamento el informe de investigación anteriormente señalado.

2. ETNOGRAFIA Y CURRICULUM

La Universidad asigna distintas posiciones a los actores de la práctica educativa. Como institución que responde a la estructura social asocia saber y poder como atributos del rol docente, y dependencia y sometimiento como características del alumno. Tal asignación de cualidades provee de significados ligados a un fin a la relación pedagógica.

Los significados que definen esta relación tienen como sentido organizador al acto evaluativo, que a su vez se sustenta en el fenómeno de la transmisión de saberes.

Sostenemos como hipótesis que es a partir de los significados generados en la interacción didáctica con respecto a la evaluación, que se constituye y mantiene la relación maestro-alumno.

En la realidad educativa el vínculo saber-poder asume diversas manifestaciones. A nivel áulico, es el docente quien parece poseer una serie de saberes, que refieren tanto al conocimiento del objeto de estudio de la materia que imparte, como a su propio saber, consciente o no, de los fenómenos y procesos que intervienen en la transmisión de los contenidos programáticos; así como la adquisición de éstos y las medidas de control para constatar en los alumnos la eficacia de su labor, además de las creencias, valores e ideales que definen su actuación en el aula.

Esta actuación denota el ejercicio de un poder que es sólo aparente, no real, en tanto no sea confirmado por la sujeción del otro a la figura autoritaria del maestro. Concepción del poder docente a la que se asocia el derecho a conducir, a generar actitudes y comportamientos de dependencia afectiva e intelectual, a controlar formas de expresión, a evaluar, a corregir, a distribuir, en fin, a normar sobre las situaciones cotidianas de la vida en las aulas.

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

La universidad no sólo privilegia el lenguaje como medio de transmisión de saberes, sino que además sofisticada con determinadas características su utilización: constituye un medio al que es preciso acceder como antecedente de las posibilidades de éxito en el aprendizaje, en la adquisición de conocimientos programáticos, en la evaluación positiva y en la formación profesional.

Al mismo tiempo, las voces y el discurso son elementos

que permiten acceder al conocimiento de los significados manifiestos y ocultos que la experiencia áulica encierra para sus actores.

Maestro y alumnos viven de particular manera una misma situación. Pero en función de los diferentes roles que les son asignados, definen y redefinen constantemente los procesos que configuran esos papeles.

Así, interesa explicar los componentes de las situaciones que se viven en el salón de clases a fin de comprender el sentido de los roles entre estudiantes y docentes, y la relación entre ellos. Orienta en el logro de dicho propósito la caracterización de las diferentes modalidades en que se da la relación de saber y de poder, nucleada ésta por el sentido evaluativo de la relación maestro-alumno y expresada a través del lenguaje corporal, hablado y escrito.

El espacio: forma física del poder en el aula

El poder se ejercita desde el uso del espacio en las aulas, cumpliendo así con la función de clasificar a los actores. Se marca un espacio diferencial para maestro y alumnos. El del docente, es un lugar privilegiado que valida imágenes, posiciones y actuaciones, y desde el cual es posible dominar. Lugar de privilegio que hace blanco al docente de las miradas, de la atención de su auditorio.

El aula, espacio configurado para vigilar y controlar las actividades de los protagonistas, permite desplazamientos que encierran diferentes significados para quienes efectúan la práctica educativa. El espacio asume una forma en función del poder, a través del que se formalizan una serie de reglas

y protocolos que norman las acciones.

Veamos la siguiente situación:

/7:05 Hrs. El maestro, sentado ante el escritorio termina de pasar lista/.

M: "Okey"/Se levanta y empieza a reubicar a los alumnos, señalando cómo deben acomodar las bancas a fin de presentar el examen programado para esta sesión/.

M: "Los de atrás se separan y corren un poquito hacia adelante".

/Termina de disponer los lugares/.

M: "Okey, son todos".

/7:12 Hrs. Llega una alumna/.

M: (Dirigiéndose a la recién llegada): "Te sientas acá en el escritorio"/La alumna se dirige al lugar señalado por el maestro/.

/7:15 Hrs. Llega otra alumna quien no encuentra bancos vacíos; el maestro la mira y dice dirigiéndose a los alumnos:

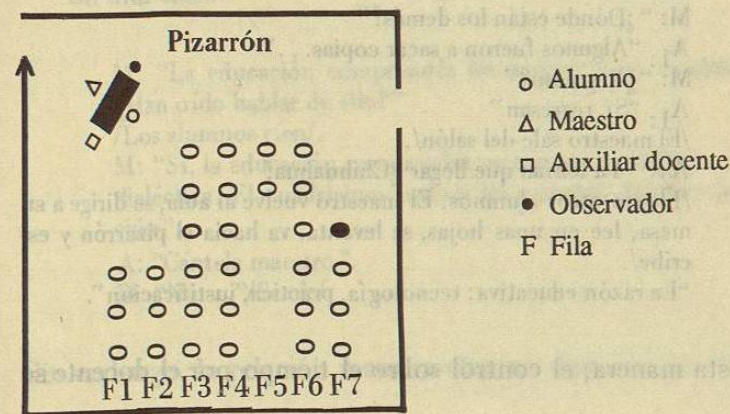
M: "¿No hay caballeros para traerle un banco?"

/Un alumno se levanta y sale del aula/.

As: "¡Bravo!"

M: (Después de que regresa el alumno) "Iniciamos. Bueno, muy bien, iniciamos. Guarden todos sus apuntes, no quiero nada sobre los bancos."/Los alumnos obedecen/.

Esquema de la clase al final de esta situación.



Son formas y ubicaciones que otorgan un sentido a la presencia del maestro en el salón, frente a los alumnos; que materializan, a la vez, la distancia que los alumnos deben mantener entre ellos y el docente; y que dan sentido a las ausencias de los estudiantes e importancia a la voz de quien es depositario de imágenes de poder, temores y resistencias ante la autoridad por parte de los estudiantes.

El uso del tiempo: elemento de lucha en la relación pedagógica

El tiempo de la clase también está normado y, con él, las actividades que se realizan. Pese a que maestro y alumnos tienen que esperar, el primero es quien ejerce el control. Es a los alumnos a quienes corresponde aguardar al maestro para que empiece la clase. Sin embargo, también se oponen al dominio absoluto del tiempo por parte del maestro a través de sus retardos y de sus manifestaciones de impaciencia.

En el aula:

/20:20 Hrs. Llega el maestro al aula. Hay cinco alumnos en el salón/.

M: "¿Dónde están los demás?"

A₁: "Algunos fueron a sacar copias. . ."

M: "¿Regresan?"

A₁: "Sí, regresan"

/El maestro sale del salón/.

A₂: "Ya tenían que llegar ¡Chihuahua!"

/Llegan otros alumnos. El maestro vuelve al aula, se dirige a su mesa, lee en unas hojas, se levanta, va hacia el pizarrón y escribe/.

"La razón educativa: tecnología, práctica, justificación".

De esta manera, el control sobre el tiempo por el docente se

ve restringido por la posibilidad de tener auditorio. Empero, el tiempo de espera es manipulado por el maestro en relación a los fines de control de las actividades en el aula.

El alumno interpreta el tiempo en función del uso de la voz del maestro; si habla, el alumno se somete; si lo escucha interpreta que está en clase; el silencio del docente significa para aquél espera, impaciencia, necesidad de posponer.

Por qué persiste la relación pedagógica más allá de las atribuciones institucionales

Lo que mueve al docente a manifestar con su lenguaje corporal y hablado su dominio sobre el tiempo y el espacio en el 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.

En una clase:

M: "La educación comprendía un trivium y un cuadrivium. ¿Han oído hablar de ello?"

/Los alumnos ríen/.

M: "Sí, la educación comprendía un trivium dramático. . . y la dialéctica. El cuadrivium incluía las ciencias. Así dice la canción".

A: "Cántela maestro".

M: "No. . ."/Se ríe/.

Sin embargo, la relación maestro-alumno descansa en un mu-

tuo reconocimiento. Por una parte, exige el narcisismo del docente quien, con disertaciones no interrumpidas y por la reafirmación de su discurso con la escritura, ratifica el poder; y por la otra el alumno, debido a la fascinación que ejerce el maestro, intenta la obtención del saber y responde a las demandas del profesor pero obligándolo, en ocasiones, a responder a sus peticiones, sin que para uno y otros importe mucho el apego de los mensajes emitidos a los contenidos programáticos.

En un registro:

M: "Lo que nos dice Didriksson, siguiendo su misma línea de investigación es que impacta —la investigación educativa— a la práctica educativa."

/Tres alumnas escriben mientras que otras dos se distraen dando manotazos a unas moscas que se metieron al salón. La maestra no se da por enterada y escribe en el pizarrón:/

"La I.E. no impacta a la práctica educativa"

M: "¿Qué pasa? Nos dice que se lleva a cabo la investigación educativa, nos sirve para hacer informes de trabajo, por ejemplo. Se convierte en una tarea burocrática al servicio del poder y reproductora."

/A₉ hace un breve comentario sobre el burocratismo y la investigación educativa. La maestra lo escucha observándolo. A₁₀ bosteza discretamente.

La maestra hace un señalamiento humorístico sobre una definición de investigación educativa: "meterse en la vida de otros". Sonríe y los alumnos la imitan. Vuelve rápidamente al tema de clase./

Para mantener el encantamiento mutuo en la relación pedagógica, lo importante serán los juicios valorativos del maestro respecto al alumno así como la idealización de la imagen docente, lo que obliga a éste a alejarse de su imagen real para tratar de adoptar una ideal que favorezca el situarse como modelo de identificación en la relación pedagógica.

Aún cuando el docente fomenta la identificación de los alumnos con su propia imagen idealizada, no está dispuesto a permitir la competencia de aquellos por el poder.

La identificación de los alumnos con el modelo se hace patente en parte a través de la voz, que funciona como medio de acercamiento al maestro pero en la que se manifiesta una actitud ambivalente respecto a la figura del conductor. Esta actitud genera una dinámica de interacción en la cual coexisten el amor por el docente y la necesidad de contar con su protección y aprobación. Lo que lleva a los estudiantes a depender afectivamente, y a angustiarse ante la perspectiva de un trabajo intelectual autónomo que les demande iniciativa y creatividad. También está presente el temor a la descalificación por el docente, a su control o a su rechazo.

Una situación áulica:

M: "Lo importante es que no nos interesa, por lo tanto, en esta guía de trabajo. . . una de las reglas es que no nos debe interesar copiar lo que dice el autor, porque si no estamos, estamos interpretando desde un principio, esta tarea de depender de una respuesta se va a convertir en un problema en la segunda sesión porque solamente es una copia de lo escrito por el autor".

A₉: "No nada más lo que dice el autor sino. . ."

M: "No. . . una interpretación, síntesis, algo que ustedes quieran aplicar. Va a implicar ya una elaboración propia, en esa medida es posible que la pueda externalizar. . . ¿sí?. . . ¿Está claro entonces cómo vamos a trabajar?"

/La mayoría de los alumnos se pone de pie, comienzan a mover sillas, hablan en voz alta; A₆ y A₉ van hacia donde está la maestra; A₆ le hace algunas preguntas con respecto a la guía que tienen que resolver. A₉ en cambio le comenta que su equipo no tiene todo el material fotocopiado; la maestra hace un gesto enarcando las cejas y expresa —para todo el grupo— que ella desde un principio proporcionó todo el material del curso para que todos lo fotocopiaran./

M: "Es responsabilidad de ustedes."

/Tres alumnas abandonan el salón, le explican antes de salir a la maestra que van a sacar copias, pues aún no tienen ese material. La maestra asiente y les dice que no está de acuerdo con eso./

M: "Que sea la última vez que ocurre."

/También aclara que el que la discusión de las preguntas tenga lugar hasta la próxima clase, no quiere decir que la sesión de esa tarde se de por terminada. Más alumnos comienzan a abandonar el salón, diciendo también que van a sacar copias y la clase termina./

La relación se cierra, en un círculo vicioso: el profesor, como veremos, no está dispuesto a compartir poder. Una forma de evitarlo consiste en mantener dichas actitudes de dependencia y de temor hacia su figura.

En la dinámica señalada, ni alumnos ni docente se constituyen como sujetos por su individualidad, por sus propios deseos y problemas, sino por su identificación con lo que interesa a los otros (aunque los que predominan en el aula sean los del maestro).

Instrumentalidad simuladora del lenguaje en el aula

La seducción, presente en la interacción didáctica, posibilita el sostenimiento de la imagen docente en tanto autoridad: actúa como atenuante del control y matiza la resistencia que los alumnos oponen a lo que les sujeta en la relación pedagógica.

En ambos casos, la seducción se evidencia por medio de un lenguaje creado especialmente en función de los fines que se persiguen en la práctica educativa. Por el lenguaje se objetiviza la subjetividad de maestros y alumnos. 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, que a su vez forma parte de un saber que es fuente de poder).

Veamos este diálogo:

M: "La clasificación de las ciencias en la prepa. . . les dijeron en Mario Bunge: Ciencias Formales, Ciencias Naturales y Sociales o Humanas ¿sí? ¿Verdad que les pusieron mucho gorro con esto? y luego las primarias, funcionan sobre este esquema ¿cierto? Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, etcétera; pero no hay matemáticas de la educación, eso es otra cosa; pero eso de que ustedes tenían ese esquema en la primaria no se los creo. . . ¿a poco tienen doce años? Eso fue en 1963."

A₁: "¿Ay! maestro, no estamos tan viejos, yo apenas tengo veintiún años".

/Los alumnos ríen/.

M: "Bueno, niños entonces".

/alumnos y maestro ríen/.

M: "Volviendo al asunto: como son ciencias de la educación, son disciplinas diversas. . . la pedagogía es un análisis interdisciplinario. . . la estadística estudia los procesos educativos y los procesos educativos pueden ser estudiados matemáticamente; así, la psicología de la educación. . . ciencias que se plantean el problema de la educación como la historia. . . y por aquí traigo una frasecita. . ."

/Busca en su agenda. Los alumnos ríen. El maestro lee en silencio/.

A₂: "Ese libro es nuevo" (refiriéndose a la agenda del maestro).

M: "El hombre es un código genético y es un conjunto de transacciones" (lo lee de su agenda y continúa hablando): "no en el sentido de que sean transas (este último término usado en el sentido de trampas), sino en el sentido de lo interdisciplinario; pero nada más lo mencioné porque. . . si se parte de esta definición necesariamente se tiene que hablar de lo biológico como componente, que incluso lo biológico está determinado socialmente. Bueno, ese es el caso de un discurso de ese tipo ¿verdad? Bueno, ese es el caso en este conjunto de disci-

plinas y un discurso lógicamente coherente y empíricamente demostrable; y efectivamente, todos los rollos de Piaget son lógicamente coherentes y empíricamente demostrables. Bien, ¿cuál es la razón práctica educacional?”.

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

Hacia el logro de dicho aprendizaje se encamina el interrogatorio del docente al alumno, situación en la que pregunta por mero formulismo. Sus preguntas sirven para corroborar la diferencia de roles y para establecer un juego en el que sólo gana el maestro esquivando la lógica del alumno, demostrando que únicamente él tiene la respuesta legítima, reforzando la legitimidad de su mensaje verbal a través de la escritura.

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 el discurso del maestro, independientemente —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. 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:

M: “Yo no sé si quedó claro todo hasta aquí. Nos remitiremos hasta Ausubel que dice que se tiene que aplicar el sentido común. Por último, yo les plantearía una pregunta: ¿qué aspectos tomaría en cuenta este autor para elaborar un plan de estudios?”.

A₁₀: “Orden de sucesión”.

M: “A todo esto: ¿qué es un plan de estudios?”.

A₁₁: “Los objetivos que se plantean de acuerdo a las características de la materia que se vaya a impartir”.

A₁₂: “Nos muestra los objetivos que vamos a desarrollar dentro de cierto período de tiempo”.

A₁₃: “Muestra las características de cierta materia”.

A₁₄: “Estudio previo para una determinada especialidad ó materia para aprovechar mejor el aprendizaje”.

M: “Bueno, si nos enfocamos más específicamente a tí, como estudiante de pedagogía, ¿qué es para tí el plan de estudios?”.

M: /Anota un esquema en el pizarrón/. /Los alumnos escriben en sus libretas/.

Plan de estudios

↓
Relación sociedad-Universidad

↓
Necesidades

↓
Mercado laboral

↓
Perfil del profesionalista

↓
- Conocimientos

↓
- habilidades

↓
- actitudes

M: “Para poder llevar a cabo estas características, es necesario planear una serie de materias. Para elaborar y para poner en marcha este plan de estudios es necesario ver las características. ¿Hay algo más que quieran agregar o preguntar? (Silencio). Bueno, pasamos a la actividad...”

Otros juegos en el aula se manifiestan a través de rutinas y subrutinas de comunicación en las que se identifican pseudo-preguntas de una doble intencionalidad: la oculta (el juego) y la manifiesta, que lleva a descubrir la simulación de contar con interlocutores.

En el aula no hay un lenguaje directo. 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, 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; el alumno, para pasar la prueba evaluativa de ser atento y obediente, finge haberse apropiado de tal lenguaje.

En el aula:

A₃: "Si el niño recibe de la madre cariño, cuidados, ¿hay ahí dependencia?"

M: "Es simbiótica".

A₃: "Pero con eso se puede crecer".

M: "Es normal esa dependencia porque así se requiere en una etapa determinada; pero eso va desapareciendo poco a poco, eso depende ya de los valores sociales y familiares, éstos son los que determinan ese rompimiento."

A₃: "¿Existe el complejo de Edipo entre el animal madre y el animal hijo?"

M: "Esto tiene que ver ya con otro aspecto. Es en cuanto a las diferencias sexuales."

Transita así el educador la satisfacción desde erigirse como

portador único del conocimiento *verdadero*, hasta el evidenciar en sus alumnos un sometimiento incondicional a su figura.

La satisfacción se obtiene a través de la valoración del otro, de su sujeción y contrastación con los parámetros instituidos de lo que el otro debe ser, asentándose de esta manera la finalidad evaluativa de la interacción: las devoluciones e identificaciones implícitas en esta dinámica, y que se constituyen como uno de los rituales que justifican dicha valoración.

El contenido: vehículo de simulación y disimulo

La certeza de que ni el poder ni el saber del docente son totales nos condujo a identificar situaciones de simulacro en la vida de las aulas, respecto a las cuales estamos tomando como punto de partida la presentación y caracterización de los contenidos en sus diversas modalidades de transmisión.

Encontramos una práctica de simulación asociada a las negociaciones en el ejercicio del poder cuando hay fallas y/o carencias en el dominio del contenido programático, y prácticas de disimulo del control en situaciones de mayor apego a dichos contenidos, íntimamente relacionadas con una mayor planeación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Elegimos como organizador la forma de presentación del contenido programático. Constatamos que cuando no hay suficiente fundamentación o dominio, una forma de hacerlo transitar es que el maestro lo fragmente y asigne parte a equipos de alumnos, a fin de que lo expongan. Fragmentación de

contenido que se redistribuye nuevamente y por iniciativa de los integrantes de los equipos: cada alumno puede repetir sólo la parte que le tocó estudiar.

En un lugar de observación:

/Inicio de la clase. El maestro hace uso de la palabra presentando una síntesis del discurso tratado en la sesión anterior:/

M: ". . . Juego hablamos de una razón práctica en la que se contiene un tipo de aprehensión del proceso educativo en el que se plantea el problema de la ética; es decir, el problema de lo que es bueno, eficiente, de lo que es útil, etc., ¿no?, del proceso educativo, es decir de normas de carácter ético o moral ¿no?; luego hablamos de un discurso justificador, de una aprehensión que busca establecer los fines, el para qué del proceso educativo, o de los procesos educativos, una razón justificadora, una aprehensión que nosotros calificamos en la ocasión anterior de ideológica, pero que Fullat no maneja en esos mismos términos sino que él introduce una distinción entre discurso ideológico y discurso utópico. Y entonces, ya no me acuerdo quién de ustedes va a explicar esa diferencia". / Dirige las últimas palabras a uno de los equipos y camina hacia el escritorio/. "¿Quién?"

A₁: "Todavía no llega."

M: "Entonces ¿cómo le vamos a hacer?" / Camina hacia la puerta. Se escucha el murmullo de los comentarios de los alumnos entre sí /.

M: "Punto cinco. . ."

A₂: "Eso no nos tocó a nosotros" (los integrantes del equipo que habían llegado), "nos tocó el punto seis" / El maestro camina hacia el escritorio y lee en una hoja:/

M: "La razón práctica justificadora. ¿A usted le tocó?"/dirigiéndose a uno de los integrantes del equipo/.

A₃: "¿Me pregunta a mí?" / No obtiene respuesta. Otros alumnos vuelven a platicar entre sí. El maestro consulta nuevamente la hoja y dice:/

M: "Entonces ¿qué?, pues el seis es el que sigue" / Los integrantes del equipo referido se miran entre sí con expresiones interrogantes y confundidas/.

M: "Bueno, lo que pasa es que ahí lo vamos a tener que hacer entre todos, por que además. . ."

Lo importante no es, entonces, el trabajo sobre los contenidos, sino la presencia de voces que aseguren el empleo del tiempo formalmente asignado al curso.

Otro aspecto de la simulación consiste en el aparente otorgamiento a los discípulos de un poder de selección, organización y enunciación del contenido en el que intentan imitar el modelo del docente como expositor. Trayecto por el cual se gestan diversas iniciativas: desde esfuerzos de interpretación a cargo del alumno, hasta situaciones en las que los estudiantes optan por la lectura de textos ante la evidencia del fracaso o ante la certeza de que se requiere la voz, no el estudio de contenidos.

Veamos:

M: "¿Quién explica lo que sigue? ¿Qué dice Fullat?"

/Una alumna se pone de pie y dirigiéndose a sus compañeros:/

A₆: "Bueno, no se rían, es la primera clase que doy".

A₁: "Esto es cosa seria".

M: "Bueno, ¿qué necesita para empezar?"

A₆: "Leerlo".

M: "Bueno, pues léalo y luego nos lo va explicando"

/A₆ se recarga contra el pizarrón e intenta leer sus apuntes:/

A₆: "Bueno, nos habla de una ideología. . . ¡ay! maestro, es que. . ."

M: "Yo ya les he dicho: lean y saquen lo más importante".

A₆: "Pues es lo más importante".

M: "Pues entonces lo que uno saca como más importante resulta bastante distinto de lo que es más importante para la persona que lo encargó. Hemos dejado cosas muy buenas del libro; lo importante es, ¿quién tiene el libro? Es tema de examen. Estudien por favor. Continuamos la próxima clase." /La alumna que iba a dictar la clase pasa a su lugar. Sus compañeros guardan sus libros, libretas, etc.; platican de cosas ajenas a la clase; algunos salen del salón/.

El docente es quien controla la situación a través de la evalua-