

ción inmediata: ejerce su derecho a cuestionar sobre el contenido al alumno-expositor, a corregir su lenguaje, a reformular sus ideas.

Durante la exposición del contenido se pone de manifiesto la simulación. No son los alumnos quienes tienen poder sobre el discurso: es el docente quien en realidad lo regula. Ante dicha perspectiva hay negociaciones, que van estrechamente relacionadas al apego que se tenga o no respecto al contenido programático; e incluso respecto a la forma de presentación, en las que las negociaciones no se hacen esperar.

El contenido se trivializa, las exigencias en la forma de exposición disminuyen y se manifiesta la búsqueda del docente respecto a la complicidad de los alumnos, a fin de conseguir un tránsito cómodo del discurso, que encubre de la mejor manera posible las limitaciones y carencias para la apropiación del contenido, así como para su transmisión.

La imagen del maestro se resguarda pese —en ocasiones— a las resistencias de los alumnos a acatar sus normas y a los intentos de disimular su ignorancia y falta de dominio sobre el contenido. El profesor recurre a la emisión de metamenajes que pretenden reconvenir al alumno y desviar la atención hacia los deberes no acatados para evitar poner en evidencia sus carencias y contribuir al mantenimiento de la relación pedagógica.

La cultura del aula, en esta situación, se transforma en un simulacro en el que aparece la autoridad del docente vacía del respaldo del contenido que, aparentemente, sustentaría dicha relación.

Caso diferente es aquel donde el contenido programático eslabona más firmemente la interacción didáctica, pero en donde la banalización de contenidos sigue presente y acompañada por actos de legitimación, tanto de docentes como de alumnos, por medio de la escritura. Se da así una simulación de negociación a través de contratos pedagógicos unilaterales.

El contrato pedagógico se sostiene en la relación autoritaria. El maestro utiliza su voz de mando para establecerlo, aunque disimule el poder y suavice los mensajes. Con el habla aparenta una relación horizontal, aún cuando el contrato es vertical: como resultado de esta forma de elaboración surgen las negociaciones que resuelven los problemas acarreados en este intercambio desigual, pacto en donde se simula que hay otro que también acuerda.

M: “. . .Yo propondría lo siguiente. . .faltan dos puntos que de alguna manera ya han sido tratados en esta clase. . . pero así. . . muy a nivel comentario. . .yo propondría que en la clase del jueves la primera hora la dediquemos a ver los dos últimos problemas que aborda la autora, pero sí quisiera dictarles. . .” (dicta cinco preguntas). . . “¿hay algo que quieran tratar del primer punto?” (silencio) “. . .Bueno”./Sale del salón dando por terminada la clase/.

M: “. . .para que si quieren. . . el jueves mientras están realizando la actividad me lo pasen para darle una revisada, retroalimentarlo para que ya puedan traer totalmente elaborado su esquema para el día que habíamos quedado, que fue el tres de noviembre.”

En las negociaciones el docente no lo apuesta todo: si negocia espacio, no negocia tiempo; si concede en la cantidad de contenido no lo hace con las actividades. Se intenta disimular el poder ejercido sobre el grupo en situaciones como la descrita, en las que hay una mayor planeación.

Aquí adquieren relevancia la palabra y la escritura como elementos legitimadores del status docente: con ellos anticipa, planea, desarrolla y verifica los conocimientos, afirmando su imagen de poseedor del saber.

La palabra escrita 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 anota y *transcriben* lo que expresa en voz alta.

#### Un caso:

/La maestra escribe en el pizarrón y lee en voz alta. Conforme va escribiendo los conceptos los alumnos copian en silencio./

“80’s redefinición de lineamientos de la década anterior a excepción de la relación Universidad-Estado.  
Planeación institucionalizada.

Se plantean problemas de eficiencia junto con la calidad académica, racionalizar la matrícula, redefinir la estructura profesional siendo aún prioritaria la educación tecnológica»Evaluación.”

M: “Existe una tendencia a redefinir los lineamientos de la década anterior, todo se empieza a cuestionar exceptuando la relación Universidad-Estado. Esta década se caracteriza por una preocupación por la planeación institucionalizada, es decir, se plantean, junto con los problemas de eficiencia y eficacia —propios de un modelo tecnocratizante—, problemas relacionados con la calidad de la enseñanza.”

El contenido programático se transmite mediante un lenguaje especializado que pertenece al aula universitaria. Al mismo tiempo se utilizan códigos restringidos a los cuales hay que acceder: quien los maneja es el maestro. Es necesario pasar con éxito la prueba del sometimiento en la relación pedagógica. Si llega el caso habrá que simular el dominio de tal lenguaje y el haber adquirido el conocimiento.

El lenguaje debe ser presentado en base a las reglas artificiales que dirigen la construcción del diálogo maestro-alumno. Aunque especializadas, estas normas son sumamente subjetivas: las impone el maestro a partir de las características de la enseñanza interactiva. Pautas que van más allá de lo planeado minuciosamente, que sirven como un lenguaje esotérico y que fijan criterios de evaluación sobre los productos formales e informales del alumno.

#### Un diálogo:

M: (Establece que el trabajo en clase se realizará por equipos), “El segundo eje es. . . están listos para anotar?”

As: “Sí”.

M: “Sintetiza los problemas principales sobre cada una de las características de la instrucción. Recuerden que tenemos cuatro.”/Dicta otra pregunta y pasan unos minutos/.

A<sub>1</sub>: /Se acerca al lugar de M y le muestra su libreta/ “¿Es esto maestra?”

M: “No, son los cuatro tipos de exposiciones que hay.”

A<sub>1</sub>: “¡Ah, sí!”/Regresa a su lugar, comenta algo con su compañera, ambas miran constantemente a la maestra. Después hablan algo y se ponen a escribir. Pasan algunos minutos/.

M: /Dirigiéndose a todo el grupo/“En la pregunta tres van a poner todo aquello que hemos manejado aquí en la clase, tanto lo que se refiere a la realización de un programa, que eso es a nivel micro, y en macro como la elaboración de un plan de estudios y su puesta en marcha. Ahora, ¿qué características debe tener esta investigación para saber los resultados de ese plan de estudios? Eso ustedes ya lo saben.”

La voz y la escritura funcionan como indicadores que señalan a los alumnos qué contenido, cuáles 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.

Maestros y alumnos justifican el contenido. Unos al seleccionar, expresar, escribir y con esto dirigir la atención, valorar ideas; otros, por copiar al reproducir voz y textos. La palabra escrita sirve como medio de perennización del contenido, como forma de garantizar su presencia y permanencia: si no en el pensamiento, sí en las actividades.

El productor de la escritura en el aula es el maestro; los alumnos, reproductores. El maestro a su vez es reproductor y traductor del autor de los textos. Se constituye así en el mediador de las ideas importantes, trascendentes. Se piensa, por esta función, el facilitador del conocimiento.

La escritura es el más alto nivel de legitimación del saber en el aula. Si el maestro es el productor y generador de la escritura, es entonces el productor del saber, y detenta el poder. Esto último corresponde a su imagen idealizada, a su ideal del yo.

*El sentido impuesto a la relación pedagógica por el acto evaluativo*

La evaluación como organizador de la actividad en el aula permite el sostenimiento de la relación pedagógica y genera dinámicas que ponen a prueba ese sustento.

La evaluación está presente durante todo el tiempo de la interacción didáctica. Representa un momento político en el que subyacen los significados de los nexos entre el saber y el poder, así como la lucha por este último.

Todos los actores de la práctica educativa en el aula son sometidos desde diferente perspectiva al juicio común: situa-

ción evaluativa en la que la valoración del maestro se dirige hacia el alumno para constatar tanto su adquisición de saber —que nunca será igual a la del docente—, como la permanencia de ciertas actitudes —la de sometimiento a las normas del maestro— (lo cual promueve la dependencia cognoscitiva y afectiva del alumno hacia el docente).

En el aula:

M: (Se dirige a A<sub>0</sub>) "Bueno, vamos a ver, ¿tú que me puedes decir acerca de lo que pregunté? Para empezar ¿leíste o no?"

A<sub>0</sub>: "No."

M: "Bueno. . ." (se dirige a A<sub>0</sub>) "¿Tú qué me dices?"

A<sub>0</sub>: "No terminé de leer todo el folleto."

M: "No terminaste."

A<sub>10</sub>: "Maestro, en la teoría es desarrollar ya la teoría."

M: "Eso sería ya en la práctica."

A<sub>11</sub>: "También aquí dicen"/Lee un párrafo del texto/.

M: "Esta fase de diseño. . ."/y prosigue hablando/.

Pero el alumno también enjuicia al profesor: su saber, su forma de responder a las demandas estudiantiles, su capacidad para negociar. Los juicios positivos le harán ser amado y buscado como modelo de identificación. Quienes no le concedan pasar la prueba, lo condenarán al rechazo, al desprecio, o a ser modelo de contraidentificación.

La evaluación funciona como ritual que asigna lugares a los sujetos, los individualiza, los caracteriza. La forma puede ser sistematizada cuando existe mayor organización del curso, o puede permitir también informalidad cuando no hay respaldo de la autoridad del maestro en el saber de contenidos programáticos. En ambos casos se dan negociaciones en las que interviene la simulación: se finge, por parte del docente, la facultad de evaluar quién sabe qué saberes; y por parte del alumno se aparenta la apropiación de contenidos desconoci-

dos, así como el acatamiento de lo acordado por el maestro.

#### En una sesión de evaluación:

/En una "escala" con uno de los equipos y después de leer lo que ha escrito uno de los alumnos/:

M: "Luego, cómo eso se convierte en un orden institucional. . ."

A<sub>1</sub>: "Sí, primero se. . ."

M: "Sí, primero se objetiva y luego se hacen las instituciones. Sí, éso es."

A<sub>2</sub>: "¿Eso es?"

M: "Sí, eso es".

/En otra "escala" con otro equipo y después de leer uno de los "exámenes"/:

M: "Entonces la habituación es un primer paso".

A<sub>1</sub>: "No lo localizo" (en el texto).

M: "Sí, es así".

A<sub>2</sub>: "Entonces. . ."

M: "Hasta llegar al nivel simbólico. Aquí están. . ." (señalando las copias).

A<sub>2</sub>: "La internalización. . ."

M: "Eso es el último paso".

A<sub>3</sub>: "La legitimación. . ."

M: "Hay dos tipos de legitimación: preteórica y teórica."

A<sub>4</sub>: "Maestro ¿él (el autor) hace una comparación con el hombre y el animal?"

M: "Sí, él es psicólogo; bueno, era o es."

A<sub>5</sub>: "Es".

Los rituales sistematizados incorporan los elementos informales de la evaluación y explicitan hasta cierto punto los modelos que la rigen. Sin embargo, esos estándares y el lenguaje utilizado para transmitirlos son misteriosos y se refieren a momentos, formas y lugares donde se desarrollan de modo patente los procesos de evaluación.

#### En una clase:

M: "Bueno, éstos serían, los puntos a comentar en esta clase, ¿sí? . . .mmm. . .ya después de esto, . . .de verlos. . .de abordarlos todos, les daría los ejes, para que si pueden ir trabajando de aquí al jueves, o si no el jueves, terminar de trabajarlos. . . .Recuerden que el jueves hay que entregarlos ¿sí?; para los que llegaron tarde también les comunicamos que vamos a presentar examen el lunes de la próxima semana. . ."

En los rituales menos sistematizados todo es ambiguo y por tanto más negociable. El maestro tampoco parece ser poseedor del conocimiento oculto de la evaluación: el contenido, el instrumento, la fecha son ambiguos. Se sostiene la relación a partir de la negociación del significado de examen. Los alumnos proponen modificaciones al papel tradicional del maestro como evaluador y a las formas acostumbradas de evaluar: sugieren, el maestro no niega totalmente, tampoco concede en forma absoluta.

#### Antes de un examen:

/Llega el maestro al aula con veinte minutos de retraso. Casi todos los alumnos del grupo están presentes/.

M: "Buenos días. ¿Qué hay? ¿Están listos?" (para ser examinados).

A<sub>1</sub>: "Que sea por equipos maestro" (el examen).

M: "Bueno. . ."

A<sub>2</sub>: "Mejor el miércoles maestro. . ."

M: "Bueno, a ver. . .no; ya me acordé como quedamos."

A<sub>3</sub>: "Ya se me olvidó."

M: "Quedamos que va a ser individual."

A<sub>4</sub>: "Quedó usted."

/El maestro se pasea de uno a otro extremo del aula en el espacio que ocupa frente a los alumnos. Toma unas hojas que están sobre el escritorio y las reparte a cada uno de los integrantes del grupo mientras va hablando/.

M: "Es mejor porque a la hora del examen final va a ser indivi-

dual; además, sí van a poder consultar los textos, los apuntes. El problema es que van a tener que estarse. . . hay faltantes de hojas mimeografiadas. . . como la hoja no dice nada, las instrucciones son las siguientes: número uno, formará parte de la calificación. . .”

A<sub>1</sub>: “No había dicho maestro. . .”

M: “Número dos, no deberá ser copia textual sino elaboración individual; número tres, procuren no extenderse. . .”

A<sub>2</sub>: “No sé nada maestro; se me perdieron los. . .”

M: “Número cuatro, tienen hasta las 10:20” (hora en que termina el tiempo de la clase).

A<sub>3</sub>: “Yo ya me voy. . .”

M: “Número cinco. . .”

A<sub>4</sub>: “Ya fueron muchos números. . .”

M: “. . . ¿En qué iba? . . . número cinco. . .”

A<sub>5</sub>: “Maestro, ¿por qué son tres hojas si no quiere que nos extendamos?”

M: “¿Ya vió las preguntas? Número cinco. . . esteee. . . ya me acordé. . . este tema va a ser evaluado junto con. . . con otros materiales y otro texto que veremos después. . .”

La situación pone a prueba su poder: parece que se invierte, por este descalabro de la autoridad, el sujeto evaluable o quién es objeto de la evaluación. El riesgo de no dominar el contenido programático equivale a someter a evaluación el propio papel de evaluador, y a tratar de salir invicto de la contienda.

La evaluación representa entonces un soporte de la autoridad del maestro, e implica —como en toda relación autoritaria— el sometimiento del otro. El proceso evaluativo es constante. La inmediatez de su presencia se pronuncia en las miradas, gestos, actitudes y se legitima con la palabra del maestro, quien, con las respuestas de los alumnos, testimonia la internalización de normas, acuerdos y la devolución de su imagen de poder.

Una de las condiciones para lograr éxito en la relación

educativa es que los alumnos muestren sus saberes, que desarrollen la capacidad para exponer ante la presencia del docente no sólo su sapiencia, sino su aceptación del discurso, de los acuerdos explícitos e implícitos señalados por el maestro. Tenemos así que, en el caso de los alumnos, tal como en el del profesor, en la relación entre el saber y la voluntad de mostrarse, la segunda adquiere mayor peso. En ocasiones llega a anular al primero.

En esos intercambios educativos, la ausencia de la voz del enseñante para confirmar a los estudiantes representa una de las formas de castigo docente. Se sanciona a través de este ritual la realización de los deberes asignados a los alumnos, y el elemento fundamental lo constituye la voz del maestro, que explicita sus juicios sobre la actuación de los estudiantes.

#### NOTAS

1. Becerra G., Ma. Guadalupe, Garrido F., Ma. del Refugio, Romo B., Rosa Martha, y Remedi A., Eduardo, *El aula universitaria: un lugar de observación* (informe de Investigación), El Unicornio, en prensa.
2. *Ibid.*
3. Hammersley y Atkinson, “El proceso de análisis” en *Ethnography. Principles in practice* (traducción del DIE-IPN por Joaquín Hernández), Nueva York, Tavistock, 1983, p. 39.

#### BIBLIOGRAFIA

Abraham, A. y otros, *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986.

- Abraham, A., *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- Ausubel, D., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1982.
- Adorno, T.H., "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- Carrizales, C., *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente*, México, Editorial Línea, 1986.
- Delamont, S., *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelus, 1985.
- Edwards, V., *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.
- Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1984.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1987.
- Freud, S., "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921); "Sobre la psicología del colegial" (1914); "Sobre la sexualidad femenina" (1931); en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- García, C., *La escuela DPR 16 0720-5. Crónica de un desentrañamiento*, México, DIE/CINVESTAV-IPN, 1986.
- Geertz, C., "La descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *The interpretation of culture*, Nueva York, Basic Books, 1973.
- Gerson, B., "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en *Perfiles educativos*, 5, CISE-UNAM, 1984.
- Gimeno, S.J., "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Salamanca, Ed. Zeto zyx, 1980.
- Gimeno, S.J., "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985.
- Glazman, R., *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-Editiones El Caballito, 1986.
- Hammersley y Atkinson, *Ethnography. Principles in practice*, Nueva York, Tavistock, 1983.
- Ibarrola, M., *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP-Editiones El Caballito, 1985.
- Infante, J.M., "Guía para el diseño de investigación", Mimeo, 1980.
- Jackson, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Morava, 1975.
- Jiménez, I., "Práctica educativa escolarizada (elementos para la construcción de un marco teórico de análisis)", en *Perfiles Educativos*, 17, CISE-UNAM, 1982.
- Leonardo, P., *La nueva sociología de la educación*, México,

SEP-Ediciones El Caballito, 1986.

- Millot, C., *Freud antipedagogo*, Madrid, Paidós, 1982.
- Molina, A., *Del aula y sus muros y Diálogo e interacción en el proceso didáctico*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985.
- Pérez, G. A., "Aprendizaje, desarrollo y enseñanza", en *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Salamanca, Ed. Zetozyx, 1980.
- Pérez, G. A., "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985.
- Pérez, J. E., "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en *Perfiles educativos*, 29-30, CISE-UNAM, 1985.
- Postic, M., *La relación educativa*, Madrid, Narcea, 1982.
- Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1979.
- Quintanilla, M. A., "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en *Epistemología y educación*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1978.
- Remedi, E., y otros, *La identidad de una profesión: ser docente*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.
- Remedi, E., y Castañeda, A., *Racionalidad y curriculum*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.

*Revista Colombiana de Educación*, 15, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1985.

- Rockwell, E., *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J., "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", mimeo, 1983.
- Ruiz, L. E., "Curriculum oculto y universidades democráticas: acercamiento teórico para su análisis", en *Foro Universitario*, 69, STUNAM, 1986.
- Scherer, R., *La pedagogía pervertida*, Madrid, Laertes, 1983.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1984.
- Stubbs, M., *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- Stubbs, M., y S. Delamont, *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1985.

Rockwell, E., Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente en México, SEP-Educación El Caballito, 1985.

Rockwell, E., y Kapelsta, J., "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", mimeo, 1983.

Stehouwer, F., Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata, 1984.

Stippa, M., El lenguaje y escuela, análisis sociolingüístico de la enseñanza, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Stippa, M., y S. Delamont, Los profesores profesionales, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

**Esta edición estuvo a cargo de la División Comercial de Editora El Sol y se terminó de imprimir el día 28 de noviembre de 1988 en sus propios talleres de Washington 629 Ote., Monterrey, N.L., México. Tiraje: 1000 Ejemplares.**

Stippa, M., y Castañeda, A., Racionalidad y currículum, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.

Si en 1987 la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL editó un volumen que agrupó *siete estudios históricos*, en 1988 se permite presentar este segundo libro colectivo, orientado a mostrar e interpretar procesos más contemporáneos. La vía recorrida ha sido la misma: reunir materiales preparados por investigadores locales y extranjeros atraídos por fenómenos sociales realmente llamativos. Monterrey es una ciudad que -como Sao Paulo o Medellín- ha logrado sobresalir en Latinoamérica sin ser capital federal. Por ello, concentra características particularmente ricas para estudios académicos capaces de transformar la investigación regional en una herramienta apta para alcanzar niveles más generosos de generalización.

Estos *siete estudios contemporáneos* describen y analizan desde el siempre polémico tema de la distribución del ingreso en el Monterrey actual hasta la aguda problemática del crecimiento urbano desatado desde los 40. La crítica y ya antigua cuestión del agua, el impacto de la migración rural y la significación de empresa Hojalata y Lámina son, asimismo, ejes de otros artículos. El cierre atañe a la propia universidad: un último ensayo alude a cómo se desempeñan, cotidianamente, los docentes responsables de la enseñanza superior.