

Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula

Testimonios de profesores

GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ* | MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ**

Las autoras buscan desmitificar la falacia arrogada por algunas perspectivas teóricas de que el maestro es el único que ejerce poder en el aula. Por ello, recuperan postulados del enfoque microfísico foucaultiano, tales como la concepción misma de poder, la visualización del aula como un micromundo, la función de los diferentes dispositivos o estrategias para ejercer el poder, y el sentido de la ecuación baconiana poder-saber; además, recogen testimonios de profesores-estudiantes de un posgrado, cuyo valor queda explícito a lo largo del artículo. Las voces y los sentimientos de profesores, exteriorizados a través de este texto, permiten ver cómo se viven las relaciones de poder en el aula, qué estrategias utilizan los alumnos para menoscabar la autoridad docente y cómo es que en ocasiones llegan a ejercer mayor poder que el maestro.

The authors intend to demystify the fallacy produced by some theoretical perspectives that the teacher is the only one who exerts power within the classroom. Therefore they retrieve postulates from Foucault's microphysical postulate such as the conception of power itself, the vision of the classroom as a microworld, the function of diverse devices or strategies to exert power and the sense of the baconian equation between power and knowledge; furthermore, they gather testimonies from teachers and students from a postgraduate course, testimonies whose value results evident along the whole article. The voices and feelings of teachers that are externalized by this study allow to observe how they experience the power relations within the classroom, which strategies are used by the students to harm the teacher's authority and how it is possible that sometimes those students are able to exert a greater power than the teacher.

Palabras clave
Poder
Saber
Técnicas
Dispositivos
Estrategias de poder

Keywords
Power
Knowledge
Techniques
Devices
Power strategies

Recepción: 22 de marzo de 2010 | Aceptación: 22 de mayo de 2010

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, investigadora titular del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Línea de trabajo: educación y práctica docente. Publicaciones recientes: (2009), *El buen maestro es... un acercamiento a las percepciones de estudiantes universitarios*, Xalapa, Universidad Veracruzana; (2011), *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*, México, Arana. CE: griseldahm2001@yahoo.com.mx y grihernandez@uv.mx

** Profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Temas de interés: creencias pedagógicas, creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras e investigación de la investigación. Publicaciones recientes: (2009) (coord.), *Creencias, estrategias y aprendizaje en el aprendizaje de lenguas extrajeras*, México, Universidad de Quintana Roo; (2010), "Aprender en la diversidad, creencias de estudiantes taiwaneses radicados en México", en A. Higuera, *Retratos culturales de estudiantes universitarios*, México, Plaza y Valdez, pp. 27-110. CE: rosreyescruz@hotmail.com y rosreyes@uqroo.mx.

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía surgió, entre otras razones, para resaltar al alumno como el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su cometido ha sido el desplazamiento tácito del “magiocentrismo” por el “paidocentrismo”, lo cual tiene fundamentos indefectibles, hasta cierto punto.¹ En ese sentido, diversas teorías pedagógicas² preconizan un trato humano a los alumnos, enfatizando la necesidad de que el maestro sea empático, les proporcione confianza, los acepte incondicionalmente y adapte la enseñanza a las características de los alumnos, entre tantos aspectos más.

La valía de dichas teorías es innegable, sin embargo, muchas de sus explicaciones se observan deterministas, e incluso reduccionistas, en tanto que contemplan al alumno como un sujeto deleznable e inocente, y al maestro, casi como el protervo en las relaciones que se suscitan dentro del aula escolar. Es así que cobra sentido la crítica que Luhman (1985) le hace a la Pedagogía, puesto que paradójicamente termina mirando a los alumnos como máquinas triviales, cuando justamente deseaba lo contrario. De acuerdo con este autor, existe un código en los programas educativos que ofrece la base para saber qué debe aceptarse en un sistema como comportamiento correcto. El sistema excluye, elimina lo que no cabe en el código, cuestión que no quieren ver muchos de los pedagogos, como el hecho de que los alumnos de hoy son distintos a los de antaño, al menos en lo concerniente a la interlocución con sus profesores y a sus disposiciones hacia el aprendizaje.

Por ello, para estudiar el tema del ejercicio del poder, o las relaciones de poder, es indispensable discurrir entre lo empírico y lo teórico para comprender el mundo áulico y las múltiples interacciones que allí se producen.

El aula es contemplada, en este texto, como un micromundo donde convergen los actores principales del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno cumple una función específica, y los dos tienen distintas jerarquías dentro de la sala de clases. Las jerarquías o rangos se perciben a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica... (Hernández, 2006).

Al respecto, es pertinente mencionar la perspectiva microfísica foucaultiana, pues el maestro ejerce poder a través de dispositivos disciplinarios: la vigilancia, el control, el discurso y el examen (Foucault, 1984), y por su jerarquía se estatuye como una especie de jerarca. Sin embargo, la realidad muestra que el profesor no es el único que ejerce poder; los alumnos también lo hacen, aunque de manera diferente. Ellos aparecen como puntos de resistencia en esa relación de fuerzas, en la medida en que asumen parcialmente el ejercicio del poder del maestro. Son los adversarios, el otro extremo de las relaciones de poder, quienes también se valen de sus propias estrategias para doblegar la autoridad del maestro, al grado de llegar a menoscabarla por completo. Todo es cuestión de saber hacer uso del poder; de allí la valiosa ecuación baconiana: saber-poder, que más tarde retomara Foucault para explicar la dinámica microfísica del poder.

Bajo esos considerandos, varios planteamientos fueron detonantes para la elaboración de este artículo: ¿cómo se entrelazan las relaciones de poder en el aula?, ¿de qué mecanismos o estrategias se valen los alumnos para contrarrestar el poder de los maestros?, ¿por qué a veces son los estudiantes los que toman el control del grupo?, ¿cuáles son los testimonios y sentimientos de los maestros hacia el ejercicio del poder de los alumnos?

1 Ambos, maestro y alumno, son importantes para que funcione el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, pareciera que las diferentes teorías se dividen en dos contendidas: unas, defensoras del alumno, y otras, de los profesores.

2 Verbigracia, el enfoque humanista, en especial la teoría rogeriana.

METODOLOGÍA

Los testimonios plasmados en esta investigación corresponden a profesores, en su mayoría jóvenes de edad (la mayor no rebasa los cuarenta años), con pocos años en la docencia (cuatro años en promedio). Cabe apuntar, además, que casi todos imparten clases en escuelas privadas de nivel escolar medio y superior, así que incluyendo a la edad, éas pueden ser variables determinantes en sus relaciones interpersonales con los alumnos.

Los testimonios se recogieron durante el seminario “Formación y práctica docente” de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Xalapa, por lo que las temáticas vistas permitieron la revisión de experiencias a veces no tan agradables, vividas en las aulas. Las cinco sesiones de seis horas cada una fueron grabadas, en especial la cuatro y la cinco, en las que los estudiantes-docentes se explayaron en el recuento de los obstáculos que enfrentaron durante su iniciación en la docencia, y la falta de experiencia para sortearlos. Los testimonios fueron grabados, por lo que lo vertido aquí son literalmente las palabras de los profesores.

El procedimiento fue el siguiente: primero se trascibieron todas las grabaciones de las cinco sesiones del seminario; posteriormente los textos resultantes se separaron, y se subrayaron con colores las categorías de análisis; es decir, las distintas estrategias que utilizan los alumnos para el ejercicio del poder. La lectura minuciosa de todos los textos permitió seleccionar los testimonios más representativos para explayarlos en este texto.

Para conservar el anonimato de los profesores, se les asignaron nombres ficticios: Laurita, María Elena, Javier, Martha, Tania, Yazmín y Deyanira.

El propósito de este artículo es analizar las diferentes estrategias de poder utilizadas por los alumnos para desestabilizar la autoridad docente. La finalidad es desmitificar la falacia de que el maestro es el único que ejerce

poder, y contribuir, de alguna manera, a la formación de los profesores principiantes que se incorporan a la docencia con una imagen idílica de ésta.

UN ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE PODER

Foucault fue explícito al argüir que el poder no existe por sí solo, pero como el hombre es por naturaleza nominalista, a todo le asigna un nombre. Le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas. Dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estrategia funcional. Empero, antes del enfoque foucaultiano era impensable suponer que el débil pudiera ejercer poder. A continuación se enuncian algunos de esos enfoques.

Perspectivas que analizan las relaciones de poder

La teoría marxista supuso que el curso del desarrollo social está determinado por las condiciones materiales de la vida de los hombres y no por su libre voluntad y deseo. La sociedad fue concebida como un organismo en cuya estructura se destacan las fuerzas productivas, las relaciones de producción y las esferas de la vida social determinadas por el Estado, a través de un sistema político y moral. Bajo esa idea, los pedagogos, en su versión ortodoxa marxista, encuentran que en toda relación de producción existe un explotador y un explotado. En la escuela aparece el maestro como el explotador y los alumnos como los explotados, puesto que es el maestro quien les exige determinados productos de aprendizaje, controla la asistencia y el cumplimiento de tareas y actividades, aplica exámenes para

corroborar los aprendizajes y, por último, les otorga calificaciones como pago a sus productos (Hernández, 2006).

Desde la perspectiva marxista, la posición de los alumnos no podrá cambiar porque su rol y jerarquía están explícita e implícitamente establecidos en los objetivos del plan de estudios (elaborado por un técnico y ejecutado por el maestro), el cual responde a los intereses de la clase social dominante. Al respecto, señala Althusser (1988): “La escuela es un aparato ideológico del Estado”, por medio del cual se forma a los sujetos que servirán de mano de obra a la clase social mencionada.

Los autores de la teoría reproducciónista,³ influenciados por el marxismo, consideran que el sentido de los mecanismos de la enseñanza podrá ser comprendido siempre y cuando se analice el sistema de relaciones entre la escuela y las clases sociales. La escuela se ha encargado de distribuir desigualmente el “capital cultural” entre las clases sociales. Basándose en su carácter de legitimidad, exige a todos por igual: determinada posesión de cultura y competencia lingüística..., cuando en la realidad esto lo poseen en mayor medida las clases dominantes. De esta forma, la escuela, además de funcionar como reproductora social, también ha fortalecido la desigualdad escolar. Esas funciones las ha llevado a cabo el maestro, porque en su acción pedagógica ha inculcado e impuesto una cultura que considera legítima.

Esta perspectiva ha hecho grandes aportaciones al estudio del poder; sin embargo, lo ve como propiedad del Estado y de las clases sociales dominantes. En la institución escolar, entonces, si el maestro no posee el poder, los alumnos menos.

De acuerdo con el enfoque foucaultiano, el poder no es una propiedad, ni se localiza exclusivamente en los aparatos del Estado; está presente en todas las relaciones sociales, por simples que parezcan. El poder no lo tiene el Estado o la clase social burguesa, como

sostienen los reproducciónistas; lo han “sabido” ejercer a través de diferentes estrategias pero cualquier sujeto está en posibilidad de ejercerlo si sabe cómo hacerlo.

De este modo, se requiere observar el ejercicio del poder a nivel institucional, con la idea preconcebida de que todos lo ejercen y que sus efectos no son sólo negativos, sino también positivos, en tanto que “reproducen regímenes de verdad y saber” (Foucault, 1984).

Para Foucault, la cuestión del poder no puede ser tratada mediante el estudio de las teorías marxistas y de la reproducción. Encuentra que la forma de expresión de estas teorías de la educación no ha sido la más adecuada, porque en lugar de “sacudir” a los sujetos de esa represión, han contribuido a que éstos acepten su rol de oprimidos. Mientras que para los marxistas la vida de los hombres está determinada económicamente, para Foucault los hombres son “artífices de su propio destino”.

De acuerdo con Foucault, las instituciones donde el poder se ejerce notoriamente son la cárcel, el hospital, el ejército, el manicomio y la escuela. Por ello, denominó a estas instituciones *disciplinarias*, porque en ellas “se desarrolla el conocimiento sobre las personas y su conducta; actitudes y autoconocimiento se desarrollan, perfeccionan y utilizan para moldear a los individuos” (Marshall, citado en Ball, 2001). A ese conocimiento le llamó poder-saber.

En el aula, el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber cuando moldea la conducta de sus alumnos; y éstos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, detrás del cual subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Allí, el poder se manifiesta de muchas formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias.

Parece extraño, pero en esa relación de fuerzas, los alumnos son los adversarios, el

³ Bourdieu y Passeron, en su libro *La reproducción*; y Establet y Baudelot en *La escuela capitalista*.

otro extremo que, en conjunto, trata de desequilibrar a la autoridad docente. Esa relación de fuerzas puede dibujarse como una balanza. Lo ideal sería que dicha balanza estuviera equilibrada, y que tanto el maestro como los alumnos ejercieran el poder, pues los efectos de éste no son sólo negativos, también son positivos. Siempre son necesarios los buenos líderes. No obstante, la balanza tiende a inclinarse de un lado a otro, mostrando la asimetría de las relaciones de poder y sus inminentes implicaciones en las interacciones didácticas.

ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LOS ALUMNOS PARA CONTRARRESTAR EL EJERCICIO DEL PODER DEL MAESTRO

El poder, señala Delamont (1984), le es otorgado social e institucionalmente al maestro, por lo tanto es un poder legítimo. Empero, el poder de los alumnos es ilegítimo porque no se les concede. Ellos aparecen como puntos de resistencia en la interacción didáctica; son los contendientes, el otro lado de la balanza, quienes también recurren a una diversidad de mecanismos para neutralizar la autoridad del maestro. Entre éstos destacan: a) la unión del grupo, b) “la relación cordial con el maestro”, c) el estatus del alumno, y d) la apatía.

La unión del grupo

El poder de los alumnos es de grupo; un alumno por sí solo no puede ejercerlo, requiere del apoyo de los demás. Si el grupo no es unido, sus miembros difícilmente podrán ponerse de acuerdo para tomar decisiones o hacer peticiones. En ese sentido, el poder de los alumnos reside en el número de ellos que el maestro tiene que “convencer”. Así, es su unión, y a veces la amistad, el elemento fundamental para desmantelar la autoridad docente. Al respecto, destaca el testimonio de Tania:

Llegué toda seria. Nadie me hacía caso. Entre todas se volteaban a ver y se reían o platicaban ¡Eran todas! Me dijeron que no querían clases y que eran todas, y a ver cómo le hacía. Tuve que decirles que las acusaría con la directora.

El grupo de Tania es de bachillerato, de una escuela privada conocida en la ciudad de Xalapa. El grupo está constituido por un considerable número de alumnos rechazados o reprobados por otras escuelas públicas y privadas. Con la intervención de la directora Tania logró aquietarlos, pero con dificultades, puesto que entre todas las alumnas se miraban y reían de ella.

Laurita, que también dio clases allí, no pudo controlar a ese grupo: “No, maestra. Allí no es posible trabajar, todos gritan, no hay nadie que quiera trabajar. No, yo salí corriendo”.

Ella decidió abandonar esa escuela a pesar de la petición de la directora de que permaneciera. Laurita comentó no soportar a las alumnas: “todo el tiempo se la pasaban maquillándose o hablando por celular”.

Como es de observarse, ese grupo de alumnas es bastante unido y ejerce un enorme poder difícil de menguar, sobre todo por docentes jóvenes como Laurita y Tania. Ambas entran dentro de la categoría de profesoras noveles⁴ y carecen de experiencia para enfrentar conflictos en el aula.

Varella y Ortega (1984) afirman que la formación inicial no cubre las necesidades pedagógicas de los maestros, pues se les proporciona la teoría sin conexión con la práctica. La transición de la licenciatura o de la normal a la enseñanza puede vivirla el profesor novato como “shock de la realidad” si descubre que la teoría que aprendió no responde a los problemas prácticos que se le presentan en el aula y no dispone del carácter para resolverlos. Las nuevas pedagogías propendan por un trato

⁴ De acuerdo con Simon Veenman (1988), los profesores principiantes se definen como aquellos que no han completado tres años de enseñanza después de haberse graduado.

humano al alumno, por los principios de libertad, equidad y democracia, entre otros. Sin embargo, al aplicarlos por primera vez, al profesor principiante no le producen los resultados deseados.

Veenman (1984) recupera algunas investigaciones en torno a los maestros principiantes encontrando que atraviesan por problemas para controlar al grupo. Aunque no todos presentan esta dificultad, sí la mayoría. La inestabilidad laboral del profesor principiante lo puede conducir a cuidar las relaciones interpersonales en el aula, lo que en ocasiones lo lleva a ser tan permisivo que los alumnos se aprovechan de la situación.

Lo innegable es que la unión de los estudiantes puede llegar a minar el temple de un maestro o maestra poco experimentado o que no cuente con la seguridad necesaria para hacerle frente a situaciones como risas sarcásticas o burlonas, miradas retadoras, insistentes y acosadoras, proximidad excedida, entre tantas más.

Veamos el testimonio de Deyanira:

Me veían a los ojos de forma coqueta y se reían a cada rato. Me chiflaban, y yo disimulaba no darme cuenta. A veces se ponían de acuerdo y no hablaba nadie. Tuve que platicar con cada uno de ellos y me di cuenta que individualmente es otra cosa. Les pedí que me respetaran y lo hicieron.

El caso de Deyanira es un poco diferente al de las anteriores profesoras, ya que ella tiene más de cinco años impartiendo clases en una universidad pública, en donde no es tan notoria la agresividad estudiantil.

Otro de los profesores, Javier, quien además de ser pedagogo le agrada la docencia, contaba que al principio se le dificultaba trabajar con ese tipo de estudiantes, pero que al final lo logró exitosamente:

⁵ Véase Hernández, 2006.

⁶ Casi todos, puesto que muchos maestros sostienen que no es importante mantener cercanía con los estudiantes, “lo mejor es limitarse a dar la clase”. Esto lo manifestaron algunos maestros universitarios entrevistados por las autoras. Los resultados de esta investigación están por publicarse.

Era un grupo bastante violento, pero si te acercabas a unos pocos, te daban cuenta que por separado era otra cosa. Logré hacerme amigo de los líderes y eso bastó para tranquilizar al grupo entero.

Al parecer ése es el punto toral para desajustar el poder de los alumnos: desmembrar el conjunto y acercarse a los adalides para ser mirado y escuchado por todos. Javier lo hizo muy bien. Más adelante afirmó que ponerse en sintonía con ellos y tomar en cuenta sus intereses y gustos le permitió logros extraordinarios en sus aprendizajes.

Resumiendo, el grupo unido tiene peculiares estrategias para contrarrestar el poder de los maestros: las risas, los momentos de silencio (que llegan a desesperar al profesor), miradas frecuentes dirigidas al maestro (de todo tipo: retadoras, acusadoras, libidinosas...), murmuraciones, acuerdos para faltar o no entregar tareas, entre otras. Pero afortunadamente no todos los grupos las manifiestan.

La relación “cordial” con el maestro

Muchas veces el estatus que gana un estudiante no se debe a su “capacidad y esfuerzo”, sino a las eficientes estrategias empleadas para “conseguir buenas notas”, como conocer bien al maestro, saber cuál es su ideología política y su estilo de trabajo, entre otras cosas; eso da buenos resultados. En una investigación⁵ se encontró que los alumnos participan en clase atendiendo lo que el maestro desea escuchar, y no lo que ellos quisieran decir; esto es, su preocupación se centra en mantener una relación “cordial” con el maestro. La palabra cordial se entrecilla precisamente para apostrofar que el interés del alumno no siempre es magnánimo.

En realidad, casi todos⁶ los maestros desean entablar relaciones satisfactorias con sus alumnos. Para quien encuentra complacencia

en la profesión de enseñar, no puede haber motivo más gratificante que sentirse valorado y estimado por los alumnos. Si por el contrario, al profesor se le ve como un sujeto desposeído del saber, como rival, y se le desvaloriza, estarán establecidas las condiciones para la insatisfacción profesional.

Esto de algún modo lo saben ciertos alumnos que se acercan al profesor para obtener beneficio. En pocas palabras, se hacen amigos del maestro (aunque a veces la amistad sí es franca) generalmente por las ventajas que esto representa: estudiar menos o no hacerlo, y obtener buenas calificaciones. No obstante, muchos profesores, sabedores de esa situación, les piden no confundir la amistad con su responsabilidad como estudiantes; tal fue el caso de María Elena:

Les dije, el hecho de que me lleve bien con ustedes no quiere decir que no les voy a exigir, no se confundan, somos cuates, pero deben cumplir con sus tareas, todavía mejor que si no fuéramos cuates.

Resulta complicado para el maestro ser amigo de los estudiantes y juez al mismo tiempo al evaluarlos. En relación con esto, Esteve (1994: 31) argumenta:

Así, se exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos, al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero, al mismo tiempo, se le exige que haga una selección final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar el papel de juez, que es contradictorio con el anterior.

Aunque existen maestros habilidosos para establecer buenas relaciones con los estudiantes y, al mismo tiempo, evaluar con imparcialidad, también se encuentran casos de maestros a quienes se les dificulta asignar calificaciones bajas a sus estudiantes preferidos. Yazmín y

Deyanira lo reconocen:

Es que te ganan, y aunque no quieras siempre tiene uno algún preferido(a). Y es que ya te ganaron, se ganaron tu confianza y uno termina chiqueándolos, consintiéndolos más que a los otros.

Lo peor es que no te das cuenta, le caen a uno tan bien, que llegas a excusarlos.

La docencia está mediatisada por exigencias socio-institucionales y pedagógicas, por las peculiares relaciones interpersonales entrelazadas en la escuela y aula, y por la persona del enseñante. Es inevitable el involucramiento de los sentimientos, tal como sugiere la postura empírica analítica, pues una persona enseña a otras personas. La cuestión es saber hasta dónde el maestro debe dejarse influir por lo sentimental para actuar congruente y justamente.

Llevarse bien con el maestro es una habilidad que logran desarrollar muchos alumnos. Desafortunadamente, un buen número de ellos lo utilizan como una estrategia para sacar provecho, no siempre en pro del aprendizaje, y no todos los maestros lo reconocen. Estos alumnos se vuelven los consentidos y tienen ventajas sobre sus compañeros; son los más escuchados y considerados por los profesores.

El estatus del alumno en la escuela

Como anteriormente se dijo, el estatus o rango del alumno en el salón de clases no simplemente se debe a sus deseos o esfuerzos por aprender, sino a otras habilidades como llevarse bien con el profesor, ser participativo, gracioso, renuente, etcétera. Cada uno se gana su rango, y a nivel microfísico se perciben sus lugares como pequeños espacios donde se colocan por sus distintivas características: los rebeldes por un lado, los timoratos por otro, y más allá los dedicados y participativos; en fin, por algo los ecologistas visualizan al aula como un nicho cultural, por la riqueza que

supone cada espacio y cada miembro que lo conforma.

El estatus es empleado por algunos estudiantes como una estrategia para ejercer poder. El consejero estudiantil, el líder nato e informal, el intelectual, el agresivo, entre otras tipologías y sus distintas combinaciones, llegan a minar el temperamento de un profesor, sobre todo si cuenta con escasa experiencia en la docencia. Obsérvese el comentario de Laurita:

Ya sabía cómo era este chico antes de que empezara el semestre. Me habían comentado que era burlón y que siempre contradecía a los maestros, pero se quedaron cortos; es insoportable. Trato de ignorarlo no haciéndole caso, pero la verdad he llegado a casa y me pongo a gritar del coraje guardado. Y la verdad yo preparo más esa clase para evitar sus bufonadas.

Los maestros generalmente suelen hacerse de información previa acerca de sus alumnos, lo cual les permite identificar perfiles y prever qué se puede esperar de ellos, tal como lo hizo Laurita. Sin embargo, indagar en torno a los alumnos no siempre es ventajoso si surge una predisposición o condicionamiento, lo que probablemente le sucedió a ella.

Algo parecido ocurre cuando en el salón se encuentra el hijo de algún catedrático, literato, médico o investigador reconocido. El maestro puede dar por sentado que por el solo hecho de ser hijo de tan prestigiado personaje, será un excelente estudiante. En relación con esto, Tania expresó:

Desde que supe que estaba en el salón donde me tocaba, empecé a preocuparme... El muchacho sí sabía, realmente uno veía que el hecho de que su padre tuviera muchos libros en casa y el mismo ejemplo de su padre, que es un buen literato de esta ciudad, se vislumbraba, o sea el chico sabía, pero era un déspota que a cada rato me interrumpía, y a veces me hacía dudar de lo que yo decía.

El desasosiego de las maestras comenzó antes de iniciar el curso. Tal vez hubiera sido mejor no estar enteradas de qué alumnos estarían en sus clases o, mejor aún, no predisponerse, porque los prejuicios condicionan la actitud docente. Verbigracia, tener la pre-cognición de qué alumnos son los más capaces o menos capaces puede conducir a tratos desiguales.

El alumno que el profesor considere que tiene una capacidad alta, tiene una importante ventaja en la clase. Los profesores dan gran ventaja a los estudiantes “inteligentes” sobre sus compañeros durante la enseñanza. Esperan más tiempo a que estos alumnos contesten, les ofrecen más pistas, replantean sus preguntas para ayudarles y aceptan un mayor margen de respuestas. Dan por sentado que el alumno brillante finalmente alcanzará la respuesta y obrará en consecuencia (Delamont, 1984: 10).

María Elena reconoció haber favorecido de algún modo a una estudiante considerada por ella como “inteligente”:

No es fácil darse cuenta. Recuerdo que a Patty le permití entregar la tarea al siguiente día, pues la había olvidado en su casa, y a las demás no les di la misma oportunidad, no creí en sus pretextos...

Aunque hay numerosas excepciones, bastantes profesores marcan diferencias entre los alumnos, consciente e inconscientemente. De esta manera, el estatus les sirve a los hijos de intelectuales o profesionales reconocidos para distinguirse de los demás y, por ende, recibir un trato especial.

Comenta Martha en su testimonio:

Opté por darle su lugar, pues me enteré que a la maestra española la hizo llorar. Se reía de ella, la contradecía, la ridiculizaba delante de los demás. La pobre no aguantó y un

día salió del salón a lágrima suelta. Y eso que daba literatura española.

Como su padre es literato, el chico sabe muchísimo, lee bastante, y si uno no prepara la clase, él te viene grande.

La fama del padre es el respaldo del alumno que, a diferencia de sus compañeros, le permitía cuestionar a sus maestros. Empero, la actitud de la maestra española que comentó Martha amerita un cuidadoso análisis, así como la ansiedad e incluso estrés de Laurita, Tania y de la misma Martha. De inicio, permiten percibir la necesidad de una urgente formación docente.

Pettegrew y Wolf (en Esteve, 1987), al estudiar el estrés docente, observó tres tipos: uno vinculado a las tareas que realiza el maestro, en las que muchas veces se presentan enfrentamientos con estudiantes o con colegas; el segundo, relacionado con la discrepancia entre el rol ideal y el irreal, y el tercero, el estrés general circundante en su labor.

Para Ada Abraham (1986) los enseñantes jóvenes presentan mayores dificultades para enfrentar estas situaciones, dada su falta de experiencia, pero sobre todo, su sensibilidad y vulnerabilidad laboral, de tal manera que el estrés es más común entre ellos. El estrés se refiere a la tensión y esfuerzo que se generan en el cuerpo por una respuesta no específica, no visualizada, y la ansiedad es la emoción de la incertidumbre. Configura una reacción emocional compleja, integrada por diversos componentes: a) cognitivos, centrados en procedimientos e imágenes distorsionantes de la realidad; b) psicofisiológicos, tales como alteraciones en la tasa cardíaca, en la respiración, transpiración..., y c) conductual motrices, tales como tartamudeos, temblores, tensión muscular, etc. (Esteve, 1994; Ortíz, 1995).

Con seguridad, las maestras padecían de ansiedad, sobre todo Laurita, que llegaba a casa a gritar de impotencia. Sentían

amenazada su integridad del yo y, sin desearlo, sus sentimientos de inseguridad salían a flote.

Autores como Marcelo (1987), analizan las diferencias entre los profesores expertos y los principiantes, y encuentran que a los principiantes se les dificulta controlar a los grupos; desarrollan una estructura fragmentada de la lección provocando a veces la confusión de los alumnos; sus clases llegan a ser lineales, casi no introducen cambios; siguen el programa y el contenido de la clase previamente planificada; solicitan la intervención de los alumnos, pero menos que los profesores expertos. Esto se debe principalmente a la escasa experiencia en la materia, y por ende, en el dominio de ésta.

Aunque cabe señalar que hay excepciones: existen maestros principiantes que no entran dentro de esa descripción, y jamás han experimentado ansiedad, en contraste con un buen número de casos de maestros expertos (por los años en la docencia) que viven la ansiedad y el estrés. Esto nos lleva a concluir que la docencia es un todo complejo merecedor de un estudio holístico.

La apatía

La apatía es la actitud de desgane, desidia y desinterés que adoptan los alumnos y que en conjunto logra descontrolar al profesor comprometido con la enseñanza.

Suele suponerse que la apatía no afecta la tranquilidad del maestro, dado que los alumnos apáticos son tan callados que se podrían pasar el curso sin decir una sola palabra si no fuera porque el maestro solicita su participación. La realidad muestra que la apatía puede ser un factor detonante del estrés docente.

De acuerdo con los maestros investigados, estos estudiantes no manifiestan explícitamente inconformidad hacia la autoridad del profesor; no obstante, se muestran desganados, sin interés hacia el aprendizaje.

Es que te desesperan, parecen pollos bajo el sol, todos agachados, como somnolientos,

sin ganas para trabajar ¡ay, qué horror tener ese tipo de alumnos! Yo sinceramente sufrí bastante con ellos. No se inmutan aunque te vean enojada (testimonio de Tania).

Testaniére (1968) (en Gil, 1998) encuentra que esa actitud de apatía se ve impulsada por una fuerte desmotivación, consecuencia de diversos factores: desilusión por la carrera, estudiar por obligación y no por gusto, los contenidos disciplinares que adolecen de devaluación y relativización, entre otros.

Pablo Latapí (1993), afirma que lo más gratificante para un profesor es que sus alumnos aprendan, siendo la participación un indicador de ese cometido. Si los alumnos permanecen callados durante toda la clase, puede ser señal de inconformidad o disgusto, ya sea hacia el maestro o hacia la materia de estudio.

El alumnado, aunque quizás no de manera consciente, contribuye a minar la posición de dominación del profesor: “su estrategia consistiría en adoptar la forma de una pantalla en la que el enseñante proyectaría sus acciones, las cuales rebotarían continuamente, o bien, lo que no es contradictorio con lo anterior, serían absorbidos sin respuesta, como en un pozo sin fondo” (Gil, 1998). El alumno se asemejaría a una computadora que sólo responde si se le dan instrucciones precisas y cuyo uso se reduce al almacenamiento de datos.

La inercia de los alumnos apáticos disgusta a los maestros que aún se preocupan por perfeccionar su enseñanza, ya que esos chicos no opinan, bajan la mirada para que no les hagan preguntas, no lean...

Pero, ¿a qué se debe esa inercia estudiantil? Al alumno se le presenta la ciencia ya hecha. Al respecto, Ortega (en Gil, 1998) señala que la ciencia se aprende disociada en especialidades, por lo que el estudiante no le encuentra relevancia, y constantemente se cuestiona sobre su practicidad: “¿Esto para qué me va a servir?”. Y es que habría que responder: ¿qué tanto le puede interesar a un joven aprender

lo que a sus antecesores les vino en gana inventar? El mismo maestro quizás no tendría una única respuesta válida, pues él mismo se percata que hay contenidos irrelevantes y obsoletos que no responden a las necesidades de la sociedad actual. Al respecto, veamos lo que Martha comentó:

Me dicen: ¡Ay maestra, eso para qué me va a servir! ¡Mejor ya vámonos! Se quejan, y a veces ni yo misma sé para qué les vayan a servir algunos de los contenidos.

La pasividad de los alumnos proyecta inconformidad hacia los procesos rutinarios que se dan en el aula con algunos maestros, como: escribir siempre en el pizarrón con los tradicionales gises o el empleo que hace el profesor de las mismas láminas amarillentas por tanto uso, y de los mismos libros y fotocopias; aunque tal pasividad no siempre es yerro del sistema de enseñanza, pues intervienen otros factores exógenos y endógenos al alumno.

Mertón (en Gil, 1998: 63) sostiene que el empleo de fotocopias —con el sistema de anotaciones y subrayados— y la costumbre de tomar apuntes pueden ser actitudes que encajan con lo que él llamó “ritualismo”, es decir, ese “tipo de reacciones en el que se abandonan aspiraciones culturalmente definidas mientras se siguen acatando en forma casi compulsiva las normas institucionales”.

De esta manera, los estudiantes, como sujetos ritualistas, muestran una sumisión excesiva; toman apuntes sin el mínimo alegato, a veces anotando todo, pues es una actitud mecánica no distinguir lo relevante. “Los mensajes emitidos por el profesor no obtienen respuesta del receptor, sino que son absorbidos por una masa opaca y de signo neutro —de hecho, el receptor individual desaparece en un receptor colectivo que es una masa de alumnos copias de los mismos—” (Gil, 1998: 134).

Sí, no me daba cuenta, pensé que si anotaban era porque me ponían atención. Pero ahora que lo pienso, cuando les preguntaba sobre lo que acababan de escribir, no sabían (testimonio de Yazmín).

El profesor puede sentirse satisfecho al ver que sus estudiantes copian todo lo que él dice, no obstante, como se observó, anotar todo puede ser una actitud autómata.

Sabedores del disgusto causado en los docentes, los alumnos se alían con otros igual de apáticos que ellos, aumentando el número de incumplidores con la tarea y pasivos en las actividades de aprendizaje:

Cada vez hay más flojos, no leen, no traen tareas. He platicado con ellos, les he pedido que me digan qué cambiamos, pero pareciera que no escuchan. Modifiqué las estrategias y siguen sin querer leer, de verdad que es desesperante (testimonio de María Elena).

La actitud apática de un destacado número de estudiantes puede considerarse como una estratagema consuntiva de la autoridad docente.

CONCLUSIONES

En las relaciones de poder esquematizadas como una balanza, el maestro se encuentra en un extremo y los alumnos en el otro. Ambos ejercen poder, y no sólo el maestro, como la Pedagogía en su sentido ortodoxo supone. El poder del maestro es legítimo y se presenta como forma de control, subordinación, represión, etcétera. Pero no es feudo de él; si lo ejerce es porque sabe cómo hacerlo. En el caso de los alumnos, el poder es ilegítimo porque institucionalmente no les es conferido, y lo

profesan en conjunto, de manera que un grupo unido representa un contrincante con poderío difícil de menguar.

De hecho, la fortaleza del maestro, como la del grupo de alumnos, reside en la habilidad para emplear los dispositivos de poder, también denominados estrategias o técnicas. A lo largo del texto se pudo percibir, a partir de los testimonios, escaso dominio de dispositivos disciplinarios en varias de las maestras, por lo que el desequilibrio de las relaciones de fuerzas fue notorio. Para Foucault (1984), los dispositivos o técnicas disciplinarias mediante los cuales un maestro ejerce poder son: el discurso, la vigilancia, la disciplina, el castigo y el examen;⁷ por ello, el poder está estrechamente vinculado al saber, y viceversa. El maestro ejerce poder porque sabe cómo utilizar esas estrategias, sin necesidad de recurrir a la tiranía. Sin imposiciones arbitrarias, se puede ganar respeto y cumplimiento, de allí que el poder también tenga sus efectos positivos, pues para que un grupo de alumnos atienda la clase, es indispensable un docente seguro de sí mismo, propiciador de orden y respeto.

No obstante, saber utilizar las técnicas de poder no es una tarea sencilla, al menos para quienes no disponen de esa seguridad y no poseen experiencia con grupos, especialmente con grupos conflictivos. Las estrategias de los maestros varían y se adaptan de acuerdo con sus estudiantes.

Los estudiantes también adaptan diferentes estrategias de acuerdo con el profesor y la materia que imparte. Ellos perciben la seguridad y la inseguridad de los profesores, y el dominio o no de los contenidos escolares. Sus estrategias⁸ varían, desde mostrarse apáticos, ser cordiales con el profesor y valerse de su estatus, hasta ser agresivos y reírse y/o mofarse de sus maestros.

7 Para profundizar en el tema, véase Hernández (2006).

8 La violencia y las agresiones son quizás los dispositivos más poderosos para arquear la autoridad docente. De hecho, por lo menos dos de las maestras que participaron en esta indagación aseguraron haber enfrentado casos severos de agresión por parte de alumnas. No obstante, por la complejidad que supone esta situación, se analizará meticulosamente en otro texto.

Como se observó, en las relaciones de poder intervienen muchos elementos, como el contexto institucional escolar, el hecho de ser escuela pública o privada en la que convergen diferentes tipos de alumnos con distintos intereses y expectativas, la personalidad y la formación del maestro, etcétera; ello muestra la complejidad de la enseñanza y la urgente necesidad de formarse bajo un paradigma diferente. Comúnmente el profesor debuta en la docencia sin la debida formación; aprende por ensayo y error, con sabores y sinsabores. La frustración puede aflorar al ver que la imagen idílica de la docencia con la que ingresó, no corresponde con la realidad.

Aunque no todos los profesores enfrentan esta situación, sí lo hacen muchos, lo cual

amerita un cuidadoso análisis y búsqueda de alternativas para resistirla. Los cursos exógenos que devienen de la burocracia institucional no han coadyuvado en la formación docente; es necesario recurrir a otros enfoques analíticos de la vida en las aulas, propiciadores del trabajo colaborativo entre los profesores. El trabajo en equipo se debe visualizar como una magnífica posibilidad de cambio y mejora para todos; sentida, consensuada y requerida por todos. El profesorado es quien vive la realidad en las aulas, por lo tanto en conjunto puede buscar salidas provechosas, pero bajo el cobijo de la reflexión, la autorreflexión, la crítica y la autocritica. En este sentido, quizás el paradigma de la complejidad sea una alternativa.

REFERENCIAS

- ABRAHAM, Ada (1986), *El enseñante es también una persona: un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*, Barcelona, Gedisa.
- ALTHUSSER, Louis (1988), *Ideología y aparatos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BALL, Stephen (comp.) (2001), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- DELAMONT, Sara (1984), *La interacción didáctica*, Barcelona, Cincel-Kapelusz.
- ESTEVE, Mariano (1994), *El malestar docente*, Barcelona, LAIA.
- FOUCAULT, Michael (1984), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- GIL, Fernando (1998), *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.
- HERNÁNDEZ, Griselda (2006), “El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria”, *CPU-e* Revista de Investigación Educativa, núm. 2, enero-junio, en: <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/hernandezPoderMaestro.htm#> (consulta: 7 de diciembre de 2007).
- LATAPÍ, Pablo (1993), “Carta a un maestro”, en Héctor Aguilar, *Diez para los maestros*, México, Buena Tinta, pp. 45-48.
- LUHMANN, Niklas (1985), *Codificación y programación. Educación y selección en el sistema educativo*, Barcelona, Península.
- MARCELO, Carlos (1987), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, S.A.
- ORTIZ, Vicente (1995), *Los riesgos de enseñar. La ansiedad de los profesores*, Barcelona, Amarú.
- VARELA, Julia y Félix Ortega (1984), *El aprendiz de maestro*, Madrid, Morata.
- VEENMAN, Simón (1984), “Perceived Problems of Beginning Teacher”, *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.