

DINÁMICAS DE PODER EN EL AULA: LA RELACIÓN MAESTRO ALUMNO,
UN ESTUDIO DE CASO.

NICOLÁS LONDOÑO OSORIO

Asesor:

EDISSON CUERVO MONTOYA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
MEDELLÍN

2012

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como el desarrollo de esta investigación es inevitable dejar que me asalte un muy humano egocentrismo que me lleve a concentrar la mayor parte del mérito en el aporte que con mi trabajo realicé. Sin embargo, soy también consciente que la magnitud de ese aporte hubiese sido imposible sin la participación de personas e instituciones que facilitaron las cosas para que este trabajo llegara a un feliz término. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para ser justo y consecuente con ellas y ellos, expresándoles mis agradecimientos.

Debo agradecer de manera especial y sincera al Profesor Edison Cuervo Montoya por aceptar ser mi asesor. Su apoyo y confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas, ha sido un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de este trabajo, sino también en mi formación como investigador. Las ideas propias, siempre enmarcadas en su orientación y rigurosidad, han sido la clave del buen trabajo que hemos realizado juntos, el cual no se puede concebir sin su siempre oportuna participación. Le agradezco también por su disponibilidad y paciencia que hizo que nuestras siempre acaloradas discusiones redundaran benéficamente tanto a nivel científico como personal al igual le agradezco por haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta investigación. Muchas gracias Profesor y espero verlo pronto en Medellín con su título de Doctorado. Le agradezco a Marcela por el apoyo en todos momentos, por aguantarse horas y horas mis chistes, mi música y hasta aguantar frío conmigo mientras avanzábamos con el análisis, es sin duda que la buena amistad trascendió más allá de las barreras del estrés y la falta de tiempo para compartir como amigos.

Agradezco a la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, en cabeza del señor Rector Álvaro Cuervo Montoya y la profesora Marleny Moreno, por acogerme durante un año y participar con tantos aportes en mi formación docente.

A Alexis Sáenz, Byron Lopera, Jair Henao, Sergio Florián y Quintero, Mario Agudelo, Sandrita, Jarvin, Felipe Jeu, Alexandra Ruiz, Linda, Oscar Lopera y a todos los compañeros, maestros y maestras que cooperaron en mi formación.

A Papá y Mamá, por apoyar siempre mis sueños y estar en los momentos que me he sentido solo y con ganas de tirarlo todo, por quererme tanto y ponerme a mí de primero en su vida, a mi abuelito Tulio (QEPD), que lo extraño.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Pregunta de Investigación.....	7
1. Objetivos.....	8
1.1 Obj etivo General.....	8
1.2 Objetivos específicos.....	8
2. Caracterización del caso.....	9
3. Marco teórico y referencial.....	21
3.1 Antecedentes.....	25
3.2 Conceptos referenciales.....	26
3.2.1 Poder y Violencia: un terreno privado.....	26
3.2.2 Los estilos educativos y la performatividad: Conceptos que mueven el aula de clase.....	31
3.2.3 Maestros, estudiantes y el aula de clase: un espacio para la mediación	37
4. Metodología.....	41
4.1 Enfoque.....	42
4.2 Estrategia.....	42
4.3 Técnicas e instrumentos.....	43

4.4 Codificación y categorización.....	46
4.5 Análisis.....	48
5. Análisis y Resultados.....	49
5.1 Situaciones que propician el poder en el aula de clase.....	50
5.1.1 Uso del espacio.....	50
5.1.2 La movilidad en el aula.....	54
5.1.3 El uso del tiempo.....	56
5.2 Acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula.....	57
5.2.1 Participación en clase.....	57
5.2.2 La presentación de contenidos.....	59
5.3 Estrategias que aseguran el poder en el aula de clase.....	61
5.3.1 Estrategias que callan.....	62
5.3.2 Estrategias magnánimas.....	65
5.4 Clasificación de acciones y/o estrategias de poder en el aula de clase.....	71
6. Conclusiones.....	76
7. Bibliografía.....	79
8. Anexos.....	81

RESUMEN

Desde un enfoque de investigación cualitativa y mediante la estrategia de estudio de caso, se realiza en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo de la ciudad de Medellín, un ejercicio de pesquisa a las relaciones de poder en el aula y la relación maestro-alumno, observando que en esos espacios del conocimiento, llamados aula, y en la clase de civismo para nuestro caso, se materializan diversas situaciones, acciones y estrategias que giran en función de asir y asegurarse el poder y control en la misma, por parte de cada uno de sus actores que como antagonistas o simpatizantes interactúan en ella. Finalmente, los resultados y conclusiones identifican y clasifican el tipo de relación entre dichos actores, en términos de poder. La presente investigación es un aporte para la comprensión de las esas dinámicas en la relación docente-estudiante que día a día se materializan y ejecutan en la clase estudiada.

Palabras clave: poder, maestro, estudiante, acciones

INTRODUCCIÓN

En el marco de la licenciatura en ciencias sociales, se establece como requisito un ejercicio de investigación, además de la respectiva práctica pedagógica. Razón por la cual el presente texto intenta reflejar y presentar el ejercicio de investigación realizado en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, centrado el mismo en una mirada sobre las relaciones de poder que surten efecto en una de sus aulas.

Y es que sabemos que el aula como objeto de estudio, demarca una multiplicidad de aspectos que nos permiten observar todo un entramado de relaciones, encuentros y desencuentros que se llevan a cabo entre los agentes y actores que la habitan, esto es el maestro y los estudiantes quienes a su vez y desde cada uno de sus intereses, intentan ostentar y adueñarse de algo que sin lugar a dudas les dará una posición en el aula. Esa posición cabe mirarla dentro de las dinámicas de poder en el aula de clase y la relación entre estos, lo que ha sido posible que podamos concebir el acto de educar a partir de la mirada frente a la importancia que debe haber entre lo que se enseña y la manera como se enseña, tratando de guardar cierta concordancia, entre estas dos últimas, es por eso que a partir de las formas mismas en que cada uno de los actores del aula de clase se relaciona con el poder y la consecuencia que esto tiene para el clima y el resultado final del acto educativo que se lleva a cabo en un aula de clase.

A través de la investigación cualitativa y una estrategia como lo es el estudio de caso con sus técnicas e instrumentos, se ha podido descubrir una diversidad de formas y aspectos que conforman la manera de relacionarse el maestro y el alumno frente al poder y sus dinámicas en el aula del grado sexto de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, habiendo antes empezado con la observación de un problema, delimitándolo con la ayuda de otros autores que en cierta medida han trabajado temas como el poder, la relación entre el docente-estudiante y los asuntos que tiene que ver con lo performativo. Entrando luego a una definición de algunos conceptos que nos han servido además de llegar a la construcción de un marco conceptual, también para construir una significación de lo que viene sucediendo en el aula en el marco de las dinámicas de poder y la relación maestro-alumno, lo que posteriormente permitirá mostrar a maestros y alumnos en otros contextos y grados el poder que cada uno ejerce desde su rol y

actuación: el aula de clase, así como los posibles resultados que se obtienen en ciertas situaciones educativas como lo es la presentación de contenidos y su forma de hacerlo.

A lo largo del recorrido de las páginas que circundan la presente investigación, además de los resultados, nos encontraremos con una serie de variables no esperadas y sobresalientes de los compromisos hechos desde el inicio; las cuales podrán ser utilizadas en otras líneas de trabajo como propuestas emergentes de investigación frente a la forma como se relaciona el poder y los actores del aula desde el espacio, el tiempo y otros elementos que veremos a lo largo de la lectura. Ya en las conclusiones presentamos una caracterización de algunas de las acciones de poder que son utilizadas por los maestros y estudiantes en la institución objeto de estudio, asegurar su poder en el aula de clase.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cuáles son y qué significado tiene para el estudiante y el maestro las prácticas que le aseguran el poder en el aula?

PREGUNTAS EMERGENTES

¿Qué elementos de violencia permean las relaciones docente estudiante en la interacción de aula?

¿De qué manera se reconoce al maestro como sujeto de poder en el aula y qué prácticas lo caracterizan?

¿Cómo establece el maestro el ejercicio del poder en el aula, qué elementos son constitutivos de tales relaciones y cuáles son sus características frente a las situaciones educativas que las construyen?

¿Qué significado tiene para los maestros de ciencias sociales las prácticas que le aseguran el poder en el aula?

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender las dinámicas de poder en la relación docente-estudiante, en las clases de civismo del grado sexto, de la institución educativa objeto de estudio.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las dinámicas de poder en el aula de clase, en la presentación de los contenidos de la asignatura de civismo, en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.
2. Visibilizar la manera cómo funcionan las interacciones entre docente alumno, en la clase de civismo del grado sexto.
3. Clasificar el tipo de relación de poder entre maestro y el alumno en las aulas de la institución, según el caso trabajado.

2. CARACTERIZACIÓN DEL CASO

La Institución educativa Gonzalo Jaramillo, es de carácter femenino encaminada a la formación de mujeres, la cual el 27 de Noviembre del año 2002, por resolución 16267, aplicando el Artículo 151 de la ley 115 de 1994 y los artículos 6°, 7°, y 9° de la ley 715 de 2001, se fusiona determinando que los establecimientos educativos denominados Liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo, Escuela Juan Cancio Restrepo y La Escuela la Anunciación, por el sistema de fusión conformen entre sí una institución educativa la cual recibirá el nombre de Gonzalo Restrepo Jaramillo, de carácter oficial y femenino; quedando autorizada para impartir educación formal desde el nivel preescolar hasta la educación media académica y técnica con especialidades en alimentos, informática y comercio exterior, en los grados 10 y 11.

La fusión consolida un proyecto educativo que fue liderado desde 1930 cuando se crea la escuela de varones Boyacá y que en 1933 tomaría el nombre de Agrupación de niñas buenos Aires; institución que para 1945 cambiaría el nombre por Juan Cancio Restrepo, este similar proceso es vivido por la escuela la anunciación que el 2 de febrero de 1958 empieza a funcionar con el nombre de Centro pedagógico la Anunciación y que para el año 1962 sería adscrita a la Normal la Anunciación y posteriormente tomaría el nombre de escuela la Anunciación. Así mismo, por ordenanza 30 del 17 de diciembre de 1966 se crea un liceo en el barrio Buenos Aires que para el año 1968 y por ordenanza 33, toma el nombre de liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo, en memoria del ilustre escritor, orador y parlamentario; Las tres instituciones poseen una larga trayectoria educativa en el sector y la fusión retoma una experiencia exitosa en la generación de procesos de formación integral en beneficio de la comunidad educativa.

En la actualidad la sede principal se encuentra ubicada en la zona centro oriental de Medellín en la carrera 26, N° 49-70 del barrio buenos aires ubicada en la comuna nueve, a la que pertenecen los barrios del el Salvador, la milagrosa, Pablo Escobar, Caicedo, La Sierra, Ocho de Marzo, Villa Tina y la Libertad, a los cuales pertenecen las estudiantes que asisten a la institución educativa. Estos barrios pertenecen a los estratos socioeconómicos 0,1,2,3 del sisben¹, que corresponde a familias de escasos recursos económicos, lo que hace que muchas de estas

¹ El Sisben es importante en este tipo de caracterizaciones, pues brinda información de primera mano sobre la clasificación socioeconómica de una persona o una familia, por medio de una encuesta realizada por el estado Colombiano.

familias tengan que vivir en habitaciones improvisadas en casas familiares, la mayoría de familias carecen de ingresos dignos y suficientes para la manutención pues no hay empleo y la única manera de supervivencia sobrevivencia es a partir del rebusque de ingresos que apenas si alcanzan para una comida diaria y cuya responsabilidad recae sobre una persona padre o madre, entre otros miembros del grupo familiar, que hacen las veces de cabeza de familia. Ésta situación les obliga a no permanecer en la casa y por lo tanto como las estudiantes permanecen solas y han de realizar las labores de la casa y deben hacerse cargo de sus hermanos menores, les impide asumir su compromiso con la academia y responder como debe ser a la tarea de estudiar.

La sede principal cuenta con profesores de las diferentes áreas académicas los cuales acuden a los salones asignados a cada uno de los grupos, para dictar sus clases. El cuerpo administrativo está integrado enfáticamente, para el año 2012, por el Rector Álvaro Cuervo; y dos coordinadores por jornada: Patricia Sánchez Jiménez y Bairon Pineda.

Cuenta con restaurante escolar el cual es patrocinado por el Municipio a través de la Alcaldía de Medellín, en el cual están inscritas aproximadamente veinte estudiantes por cada grado, seleccionadas por cada docente como las de más bajos recursos o crisis económicas que impidan su adecuado desarrollo alimenticio.

La Institución está dotada por un aula de informática, una sala de estudio que a la vez es la biblioteca, una sala de profesores, dos patios de juego y la coordinación donde permanece la coordinadora que hace el papel de coordinadora de disciplina y académica.

A nivel estructural la edificación es muy nueva, pues se construyó una edificación moderna con accesos para discapacitados, tres pisos, la antigua edificación se ve muy maltratada, aunque está en remodelación y restauración, parte de ella ya terminada, en la institución constantemente se pegan carteles alusivos a la convivencia, al ambiente sano, así como también a menudo se aprecian encuentros deportivos entre las estudiantes de diferentes grupos; hay también en la institución una pequeña zona verde la cual divide los dos patios; los salones cuentan con ventanales grandes y estos a su vez brindan iluminación natural, pero no son abiertos con y dotados con vidrios y/o acrílicos si no que son enrejados, los salones son espacios grandes pero

² Cuando mencionamos el rebusque, nos estamos refiriendo a aquella actividad por la cual una persona intenta sostenerse económicamente cuando no cuenta con un medio o trabajo estable, para sostenerse.

no lo suficiente para grupos de 40 y 45 estudiantes como lo representa nuestro caso, los pupitres y estantes al igual que las sillas se observan en buen estado, pero en la parte estética algo deterioradas por las rayas y grafiti que en ellas se plasman.

El grupo de estudiantes objeto de estudio, está conformado por un grupo de 45 señoritas³ entre los 10 y los 15 años de edad, que pertenecen a barrios como Villa tina, Pablo Escobar, ocho de Marzo, el Salvador, la Sierra, Caicedo y la milagrosa, los cuales pertenecen a los estratos 0, 1, 2 y 3 lo que corresponde respectivamente a su estrato socioeconómico. Pertenecen a jornada de la mañana debido a que son del grado sexto y esta jornada comprende las estudiantes desde sexto hasta octavo grado.

De las 45 estudiantes 1 de ellas habita en el internado del barrio Buenos Aires, la razón por la cual habita allí es debido a que es huérfana de padre y su madre la abandonó teniendo 3 años de edad, es frecuente que en las familias de las estudiantes objeto de estudio, se presenten situaciones de alcoholismo y drogadicción en alguno de sus miembros cabeza de familia, así como que deben de trabajar durante jornadas extensas impidiendo pasar tiempo con las estudiantes, 3 estudiantes son víctimas desplazamiento forzado debido al conflicto armado y las fronteras invisibles que hay en el presente año en la ciudad de Medellín.

Es característica principal del grupo de estudiantes que sus hogares están conformados por madres, padres, abuelos, tíos, primos y vecinos que además de habitar la misma casa, se desempeñan en oficios varios, siendo la mayoría de ellos de carácter informal (estudios de ficha académica de las estudiantes) e incluso “a veces les toca asumir el lugar de los padres frente a sus hermanos menores, pese a la edad que tienen” (PEI).⁴

Su nivel académico es básico (en escala de nivel bajo, básico, alto y superior por el que se rige la institución educativa), debido a los múltiples factores que afectan su vida cotidiana y por ende su vida escolar y académica, (situación económica de condiciones precarias, familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, abandono familiar entre otros aspectos) (PEI)

³ Inicialmente se tomo como objeto de estudio o muestra intencionada la totalidad de los sextos que me fueron asignados para realizar mi labor de práctica, por razones de planeación del cronograma, se depuró solamente a un grupo, para hacer más fácil el proceso de recolección de la información.

⁴ En la caracterización revisada en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, enuncian en repetidas ocasiones sobre, el deterioro familiar a partir de las condiciones económicas, lo que consideran un factor determinante para el rendimiento académico y la caracterización del estudiante mismo.

Un factor que reveló la caracterización para el proyecto de democracia de Ciencias sociales fue que las estudiantes relacionan los temas enlazados a las Ciencias sociales con su situación económica y social actual, debido que muchos de sus derechos son vulnerados y por lo tanto no prestan mucha atención a este tipo de temáticas.

Para solucionar el problema anterior los docentes de la Institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo adelantan un proyecto de democracia el cual permita una participación activa de las estudiantes tanto de primaria como de bachillerato.

En el trabajo cotidiano, enfáticamente las prácticas pedagógicas dadas en el contexto ya caracterizado, se evidencia un problema, en el cual se puede evidenciar la falta de coherencia entre los contenidos que se enseñan en el aula de clase del grado sexto y la manera como se presentan y se reciben, visto desde la relación maestro alumno en torno a las dinámicas de poder que las atraviesan.

Sobre los planos de una asignatura bastante particular en cuanto a sus contenidos, como lo es la asignatura de civismo, debido a que sus contenidos suelen forjar un eje central que intenta caracterizar el modo como deben movilizarse muchos aspectos de la vida cotidiana; como lo pueden ser el respeto por el otro, el respeto por la diferencia, la participación democrática y la sana convivencia, esta asignatura encierra los anteriores aspectos a partir de las competencias ciudadanas, las cuales en este caso están articuladas al quehacer del maestro de ciencias sociales.

En un salón de cuatro metros de ancho por cinco de largo, habitado por cuarenta y cinco alumnas, una maestra, normalista, licenciada y con estudios de postgrado, es donde empieza la problemática en el momento preciso de la presentación de los contenidos de civismo, es crucial para asegurar en este ambiente de interacciones entre sujetos y mundos diferentes; elementos concernientes a la relación maestro-alumno, haciendo notar un poco en el marco de las dinámicas de poder, elementos como los contenidos y su forma de presentación, el discurso, la evaluación, la disciplina, la autoridad que ejerce el maestro sobre el alumno y el ejercicio de resistencia que ejerce el alumno sobre el maestro y la relación vertical que existe entre estos dos sujetos, mostrándonos todo un juego de roles en relación al poder entre el maestro y el alumno constituyendo un foco de nuestro interés.

Esta relación entre el maestro y el alumno se refleja de una manera más activa desde lo vertical en aquellos momentos cuando el maestro pone en escena su quehacer docente y empieza su labor de enseñar y presentar los contenidos de su clase del día, contenidos que el alumno se resiste a recibir. Aunque el estudiante no desee y lo manifieste con indisciplina, burlas, desinterés, no impide que el maestro pueda seguir con su objetivo de mostrar su conocimiento y llevar a cabo una clase, pero para poder hacerlo en las condiciones en las que las alumnas de grado sexto la someten al manifestar su resistencia, requiere para el maestro asegurar su poder durante la presentación de estos contenidos, para garantizar que este ejercicio sea efectivo, poder que manifiesta casi que en forma de conducto regular, empezando desde el cambio de puesto a estudiantes que no permiten el ejercicio de clase, siguiendo con regaños en general y optando en ocasiones a gritos manifestando su descontento con la situación, golpeando su escritorio o sacando a alguna estudiante de clase, en cada una de estas acciones que no siempre se manifiestan en lo discursivo si no que también en lo gestual tocando lo que es performativo para el maestro y el estudiante, entran en juego los contenidos de civismo, permitiéndonos entrar en este problema preguntándonos, ¿Cómo es que asegura el maestro su poder dentro del aula de clase? Es en este momento, donde entran a ser garante de poder esos llamados de atención, que tanto asustan a las estudiantes y que hacen frente a esa actitud de indisciplina, golpes en el escritorio que muchas veces hacen cerrar los ojos de muchas y hacer que se queden calladas y quietas siempre que el llamado de atención no funciona o ejercicios repentinos de evaluación, que terminan siendo el resultado de algo ya anunciado cuando la actitud de los estudiantes no corresponde a la necesaria para la presentación de una clase *“si no me dejan seguir con la clase, sacamos una hojita”*, no solo desde actos imperantes detonantes de autoridad, sino también, ejercicios que carecen de aparente sonido y acción que en el instante llaman la atención de las estudiantes, sino que algunos actos de silencio entremezclados con gestos que pueden no estar denotando autoridad, pero que llaman a que esta se reconozca, como pasa con esas miradas tan agudas y fijas que hacen paralizar hasta la estudiante más desafiante y resistente a regaños, porque para esta, quizás revele enojo y desagrado, la cruzada de brazos y la postura estática en medio de la escena del maestro que le hacen parecer todo un coronel en campo de batalla y que luego se mezcla con palabras que nombran acciones y que en su mayoría de veces terminan por convertirse en nada, pero que pareciera como si hubiera

pasado, “voy a mandar llamar a la mamá de todas, ” “las voy a dejar sin descanso ” “doble trabajo para la casa y para entregar mañana” prácticas, discursos, gestos y miradas que quien sabe que moverán en los imaginarios de las estudiantes, hacen parte de algunos de los elementos que configuran esas dinámicas de poder que son reflejadas en el maestro dentro del marco de su relación con el alumno.

No solo el maestro es objeto de estudio en este trabajo, sino que también es el alumno, que al igual que el maestro intenta asegurarse el poder en el aula, como garante efectivo para cumplir su objetivo de clase, solo que el alumno también tiene características, que lo vinculan ampliamente con esas dinámicas de poder en la relación maestro alumno, sino que también el alumno es portador de poder, visto desde ejercicios visibles de resistencia contra ese poder segmento del quehacer del maestro. Al parecer el alumno no se enoja, no saca al maestro del salón, tampoco hace ejercicios repentinos de evaluación, pero si tiene la pericia y la facilidad de gritar en momentos cuando se necesita silencio, al igual que el incumplimiento de las labores solicitadas por el maestro, sabotear la clase cuando lo que necesita el maestro es disposición y un momento de seriedad, o en otros casos, desafiar y sacar de casillas al maestro en cualquier momento de la clase, sin importar si es el inicio , durante o al final. En si el estudiante mostrando su falta de interés sobre la clase, *¿qué hace un estudiante trabajando en el cuaderno de matemáticas cuando están en Religión?*⁵ Se preguntan de esta manera y con frecuencia algunos docentes de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, así como a esta pregunta se responden ellos mismos, señalando que es “pura física falta de interés por parte de las niñas” así lo ven los maestros desde su posición en el tablero, su ocupación para con cuarenta y cinco personas diferentes, así como tampoco encuentran justificación para ser víctimas de gestos con los ojos, con la boca, o para ver cuando desde atrás le sacan la lengua o le suben los hombros cuando es convidada a hacer caso a lo solicitado por el maestro, o como ha ocurrido que el maestro sea víctima de violencia directa (golpes, amenazas telefónicas) por parte de las estudiantes, o que delante de todo el grupo le sean lanzadas expresiones como “*usted no es mi mamá y no me puede obligar*” “yo veré que hago” “*me salgo y listo*” más que una voz de resistencia podemos verlo como un no reconocimiento de la autoridad misma del maestro lo que origina

⁵ Pregunta realizada por un maestro encargado de la clase de civismo, después de concluir una entrevista, pregunta con la cual cuestiona evento ocurrido en el que una estudiante agredió físicamente a su profesora de religión.

en el maestro también tome las riendas del grupo y entre en pugna por ese poder que las alumnas amenazan con ganar, quizás podamos verlo como una justificación, un ejercicio también de resistencia o más bien como un acto imperante de poder autoridad y fuerza, pues con expresiones llevadas al acto por el maestro en el aula como “síntese bien” “haga silencio” “míreme cuando le hablo” “salgase del salón”, hacen parte de algunas de aquello que el maestro tiene como propiedad y que desde el discurso que tiene el maestro frente a los hechos le lleven a ganar lo que está por perder que es el poder dentro del aula de clase. Algunos aspectos que caracterizan la relación entre el maestro y el alumno; de los cuales algunos ya han sido mencionados y que sumados dan como resultado el poder del alumno, el cual además de caracterizado también por ser más un poder de grupo, que individual, el cual corresponde al caso del poder del maestro y que siendo este un solo individuo en muchas ocasiones es el portador de poder y se mantiene en ese ejercicio pase lo que pase en el salón.

Habiendo mencionado algunos elementos que caracterizan al maestro y al alumno en su relación de poder dentro del aula de clase y que además caracterizan también una serie de dinámicas de poder dentro del aula misma, podemos ver como en el plano del ejercicio del poder que el maestro irradia y ostenta sobre el alumno, toma importancia dentro del problema, como ya se ha mencionado al inicio, en la medida en que los contenidos presentados en este caso, se fundamentan principalmente en las competencias ciudadanas, donde son tocados aspectos puntuales además de los mencionados, la mediación en conflictos, el uso del poder y la autoridad los cuales se llevan a cabo mediante ejercicios y casos de la vida cotidiana, no solo la vida cotidiana afuera del aula, también la que se lleva a cabo dentro del aula, aludiendo en algunos casos, a problemáticas internas del mismo grupo, situaciones que suceden entre estudiantes y entre estudiantes y maestros, pero que resulta con una forma de mediar diferente a la planteada en esos contenidos de civismo que abordan situaciones de la vida cotidiana, pues es mediante el regaño, la no escucha de la posición del otro, la irradiación de poder de uso sobre otros, como solucionan tales pugnas que en ocasiones suceden entre el maestro y el alumno.

Hablando sobre la relación maestro alumno, presente en el actual problema, encontramos que durante la conducción de la clase y la forma de presentar los contenidos, tal y como se ha venido mencionando, puede esta relación tornarse de manera violenta en la medida que el

significado de lo que ocurre, varía según la posición de cada uno de los actores del presente caso, es decir en el momento en que un maestro o un estudiante apela a una práctica específica o un discurso, sea un grito, un golpe en una puerta, no alcanza a significar o dimensionar completamente si estos están trazados por algún segmento de ser un acto meramente educante o defensivo, o si es un acto con la característica de ser uno violento y contradictor de aquellos contenidos de paz y convivencia que son enseñados y aprendidos en el aula de clase. Este significado o dimensión varía según la posición de quien las acciona o las recibe, pues algunos de los actos son con fines exclusivos de conservar y asegurar el poder en el aula de clase, siendo estos ejercidos por parte del maestro y no tienen matiz alguno de violencia, de autoritarismo o exceso y abuso de poder, porque estos se realizan con el fin de llevar a cabo una acción de primera mano, con el fin de llevar unos contenidos necesarios para la buena convivencia y el disciplinamiento. Mientras que otros actos son solo con el fin de no dejársela montar del abuso de autoridad, los regaños y los exámenes injustos que el maestro realiza para con los estudiantes cada vez que ellas solo hacen un poco de bulla o se descontrolan un poco como niñas que son.

Podríamos entonces ver más allá del como el maestro establece y ejercita su poder y autoridad, y como el estudiante resiste y lucha contra estos, sin tener un claro significado del apelativo de violencia o no-violencia que en algunos casos pueden llegar a tener cada uno de los componentes de estas dinámicas de poder, pero si con la conciencia que está apelando a una práctica necesaria para el quehacer educativo. Las dinámicas de poder en la relación maestro alumno mediadas entre el conocimiento su discurso y las prácticas, representan un caso de interacción de estructuras de dominación donde la asimetría del conocimiento está en el centro del poder, generando una estructura de dominación de carácter discursivo en el aula, anteponiendo al maestro sobre los alumnos.

También hace parte del problema la confusión que existe entre el poder y el dominio, pues en algunos momentos en que el maestro efectúa un ejercicio de poder como lo es el de la evaluación, puede verse desde la posición de los estudiantes como un ejercicio de dominio y un dispositivo de control, así como también el acto donde un estudiante es sacado del salón por el exceso de indisciplina y sencillamente el maestro ya no se lo aguanta y el remedio es pedirle que abandone el aula para que el pueda dar la clase, mostrar su

conocimiento, es como si la evidencia de su saber fuera la fuente de su poder, señala uno de los docentes entrevistados “un maestro que no sabe, no tiene posibilidad de poder con estas muchachitas, ellas se dan cuenta y se lo pasan a uno por la galleta”. Más allá de ser algo que se confunde o algo carente de significado, toda esta serie de atributos que se mueven entre el poder, la dominación, la autoridad y como se puede ver en los planteamientos de la nueva sociología de la educación (Young, 1971), existe un amplio vínculo entre las dinámicas de poder, específicamente las que se median entre el maestro y el alumno con procesos de reproducción de las estructuras sociales, no olvidemos que estamos en el contexto de un colegio donde las estudiantes atraviesan en su mayoría problemáticas sociales y en uno de los espacios donde se intentan reivindicar con prácticas para la convivencia, la paz, el respeto, carece de toda coherencia entre la teoría y la forma en que tales contenidos y teoría son presentados y/o recibidos, pero que hacen parte de procesos de reproducción de algunas estructuras sociales dominantes, las cuales pueden tener infinidad de variaciones, toda una red de sentidos y significados, como lo son los roles en el aula, las interacciones discursivas entre el maestro y el alumno, los mecanismos de poder, donde cada sujeto puede verse alterado en el desenvolvimiento de cada rol, según lo señala (Candela, 1997) la concepción del docente como sujeto de poder de acuerdo al conocimiento alojado en los contenidos que posee, se relaciona con el estudiante mediante la apropiación de dicho conocimiento, tomándolo como fuente de poder y es así como en nuestra aula del grado sexto, se van gestando futuros dueños del poder, por lo tanto, se va gestando en el aula de clase una lucha por el poder, donde el discurso, las prácticas evaluativas y de interacción intergestual, se traducen como herramientas y/o mecanismos que siendo utilizados en el aula constituyen en la relación maestro alumno unas dinámicas de poder, donde el aseguramiento de este es el fin último de los sujetos que en el aula interactúan, en la presentación o recibimiento de unos contenidos.

En lo anteriormente trabajado, se podría contemplar la posibilidad de ver como las dinámicas de poder en el aula, son tamizadas por fenómenos de violencia, en la medida en que sus actores actúan en función del papel que asumen según su posición, es decir pues en casos en que el poder en el aula pasa a convertirse de un objeto de autoridad a uno de resistencia por parte de los estudiantes, en situaciones donde los mismos con actos de indisciplina, de invisibilización del maestro y agresiones gestuales como "una sacada de lengua" "una

inclinación de hombros” o también “un señalamiento con el dedo índice” mientras dicen desautorizando al maestro “ es que usted no es mi mamá” “ es que usted no me manda”,⁶ son señales de resistencia que llevan al maestro a entrar en un pleno ejercicio del poder y retomar nuevamente su autoridad, su mando, su poder en el aula de clase, estos ejercicios en pleno a los que recurre el maestro, no son otra cosa que un golpe en el escritorio, un grito que ordena a las estudiantes respetar la clase o podrían verse obligados ir a la coordinación, este tipo de acciones la mayoría de las veces están acompañadas de una fuerte mirada y un gesto que para las estudiantes *“representa enojo”* recupere el poder en el aula de clase y pueda cumplir con su objetivo del día, teniendo en cuenta también que el significado de dichas prácticas obedezca desde la posición del maestro a un acto de disciplinamiento y educación, mientras que a la luz del significado de los estudiantes, obedezca mas a un posible acto de violencia en el intento de asegurar el poder que tiene el maestro.

Las dinámicas de poder y la relación maestro alumno en el contexto de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, permiten abordar la incógnita por el maestro como sujeto de poder, por lo que además de preguntar por el fenómeno del poder, surge también el preguntar por el fenómeno de la violencia, pues como lo hemos mencionado anteriormente, la relación maestro alumno vista desde las dinámicas de poder puede estar tamizada por fracciones de violencia, por lo tanto cabe la posibilidad de que dicho preguntar no solo por el poder en esa relación, sino que también la violencia o las tensiones generadas, puedan servir como guía y descriptor en el actual trabajo de investigación.

Teniendo además de la pregunta de investigación, otras preguntas emergentes a la, nos podremos mirar el problema desde los significados de las dinámicas de poder en la relación maestro alumno, de cada uno de estos dos actores, qué significado tiene para el maestro todo ese rodeo de acciones, discursos y demás recursos que toma el alumno para empezar una acción de resistencia y tomarse el poder o que significado se traza el alumno sobre todos aquellos actos que hacen parte del quehacer del maestro, que son propios de sus prácticas diarias como docente y que le otorgan poder dentro del aula de clase, así como nos permite un

⁶ Tensiones en el salón clase, que se pudieron observar y registrar en los diarios de campo.

preguntar por esos significados, permite también un preguntar acerca de ese significado con el fenómeno de la violencia.

Nace la necesidad de investigar un problema en relación a las dinámicas de poder y la relación que hay entre el maestro y el alumno, desde la observación de cada una de estas prácticas desde el discurso y performativas que hacen posible o que impiden una coherencia entre los contenidos que se enseñan y se aprenden y la forma en que se da este proceso al interior del aula de clase, para desencadenar o mejor aun concebir y trabajar formas alternativas respecto al manejo del poder en las aulas de clase del grado sexto a partir de elementos como lo son el discurso y la evaluación, además que dichas estrategias , sirvan como alternativa para el tratamiento del poder y la violencia de manera general en otras aulas de clase en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, mediante el reconocimiento de estas dinámicas de poder, mediante el reconocimiento de estas dinámicas de poder su visibilización y clasificación, buscando de esta manera una mayor horizontalidad en las relaciones docente estudiante que se dan en la institución, pues dicha investigación busca adoptar al quehacer de la misma, abriendo una mayor comprensión del ejercicio del poder necesario para que el acto educativo en este contexto sea más eficiente.

Cuando se habla de dinámicas de poder en las aulas, que se hacen visibles a partir de una falta de coherencia entre los contenidos y su forma de ser presentados por el maestro y recibidos por el alumno, se está planteando una referencia al papel del establecimiento de una normatividad que posibilite la que no solo exista coherencia entre contenidos y forma de ser presentados sino que también al mismo tiempo fije límites y regule el ejercicio educativo en el aula de clase.

Como se ha mencionado uno de los anteriores párrafos, han sido los ejercicios de exploración, observación participante, auto observación y construcción de historia de vida del maestro , las técnicas que han posibilitado la caracterización del fenómeno tratado debido a que los datos obtenidos muestran como la violencia ejercida por parte del docente en la lucha para recuperar el poder en el aula de clase, transversaliza las relaciones docente estudiante dadas en el aula de clase del grado sexto, dichos procesos obtenidos en observaciones, permiten analizar paso a paso, la mediación y presentación del fenómeno mencionado en el espacio descrito, el aula de clase del grado sexto, donde las observaciones muestran el hecho de que el ejercicio de poder es un rasgo

inherente en el maestro, pues ante las estudiantes el docente es reconocido como autoridad “ *hay que esperar a ver que dice la profe* ” “*hasta que la profe no me de permiso, no puedo salir* ” son palabras expresadas por las estudiantes en algunas situaciones de clase, además es observado que el docente debe recurrir al ejercicio de la violencia en la medida en que los estudiantes en la clase ganan con sus acciones el poder y/o en la medida en que estos imponen un ejercicio de control y normatividad, por fuera de los límites propuestos por el docente, tal y como se evidencia en actos de indisciplina, donde la autoridad del docente es interrumpida e invisibilizada, al no reconocer en ciertos momentos los límites impuestos por él, lo que lo lleva a optar por el uso el cual llama a la violencia al “*...uso de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente*” (Domenach, 2000: 33) en nuestro caso el poder, obtenido mediante este ejercicio, nos puede llevar a entender este como un ejercicio también de violencia en un espacio de formación para la paz y la convivencia, cada una de estas dinámicas, puede verse o materializarse como un caso de violencia, en que obligan a que uno o un grupo de individuos se someta a la voluntad de otro fuere cual fuere su objetivo, educante o no educante, es cuestión de poder.

3. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

3.1 Antecedentes

El fenómeno de las dinámicas de poder y la relación maestro alumno, ya ha sido motivo de preocupación en el ámbito educativo, así lo demuestran investigaciones recientes sobre ello pues trabajos como *La relación maestro alumno: ejercicio de poder y saber en el aula universitaria* de Ana Guadalupe Sánchez García, nos muestra como desde un enfoque cualitativo y usando algunos instrumentos básicos de recolección de datos como la observación y la entrevista a profundidad, se llega a una serie de resultados que articulados a un eje central, el cual denominado la conducción del curso, el cual se articula a aspectos circundantes en el aula de clase, como lo es la evaluación, la presentación del programa, la estrategia de trabajo, el discurso, la relación docente alumno, la participación de los alumnos y la toma de decisiones, nos da a conocer un marco de conclusiones sobre como emerge el conocimiento y el saber, siendo este una categoría central, a través de la cual el docente establece y ejercita el poder en el aula de clase, además en esta investigación se plantea que las acciones de los docentes se ven insertas en un campo dinámico en el que media la participación y acción de los alumnos, mientras que *María Josefina Márquez El Poder en el Aula de la Escuela Básica: ¿cómo reconstruir la interacción docente-alumno?* trabajo de investigación en el que se habla del como el uso indiscriminado del poder destruye la armonía del aula de la escuela básica.

La autora Citando a (Esté, 1986), define en su trabajo el poder como la imposición de uno sobre otro, refiriéndose a la imposición del docente sobre el estudiante. Los resultados de su investigación, nos muestran como las relaciones de poder en el aula de clase han tomado proporciones perjudiciales que ensombrecen la misma práctica pedagógica y la transforman de una práctica humanista, como lo señalan los principios que fundamentan la escuela básica, en una práctica impregnada de autoritarismo, señala (Márquez, 2005), la indiferencia, dependencia y castigo. Se examinaron los basamentos teóricos en los que se sustenta el poder y se lograron identificar aquellas expresiones de poder en el aula de la escuela básica, utilizando fuentes audiovisuales, lo que permitió evidenciar situaciones reales, mostrándonos de esta forma una notable tendencia hacia el tecnicismo en la escuela dejando a un lado lo humano, debilitando

según la investigadora el fundamento democratizador y fortaleciendo las condiciones para el autoritarismo, por lo que en este trabajo se sugiere asumir la relación en el aula como un proceso humano y participativo, desde procesos que propicien las condiciones necesarias para la formación de un individuo apto para vivir en democracia.

Por otro lado, también *Antonia Candela* en su texto *Poder en el aula: una construcción situacional*, presenta una serie de ejemplos sobre preguntas de algunos niños y niñas que pedían aclaraciones conceptuales u organizativas en el ejercicio docente y que no parecían alterar la asimetría del poder centrado en el maestro, así como manifiesta también encontrar otras preguntas de los alumnos sobre contenidos que pueden cambiar y alterar la asimetría de este poder en el maestro, según la investigadora el tópico de trabajo escolar, la complejidad de las explicaciones demandadas e incluso la dinámica discursiva en general y la estructura del discurso del aula (Candela, 1998) muestra como los alumnos ponen en duda aseveraciones de los maestros, demandando justificaciones y exigiendo que el maestro muestre lo que sabe.

Por eso, las preguntas de los alumnos no siempre llevan a un cambio de versiones, en ocasiones conducen a una justificación o a la búsqueda de mejores recursos para convencer. Estas preguntas operan interactivamente también como evaluaciones del turno previo, con lo que encontramos que los alumnos también evalúan y por tanto ésta no es una función de poder solamente ejercida por el docente en el aula, función de alto interés en el presente trabajo sobre las dinámicas de poder y la relación docente estudiante, pues desde lo que plantea Antonia Candela, estas acciones discursivas de los alumnos, los pueden estar ubicando como concedores y poseedores de un conocimiento que pueden hacer valer en su relación con el maestro y como lo hemos señalado en el problema, puede esta situación estarlos ubicando en una situación en la que constituyen posibles detentores del poder dentro del aula de clase, situación que el docente a veces acepta y en ocasiones lo promueve.

Estas preguntas realizadas por los alumnos, tal y como lo hemos visto en dicha investigación implican una modificación en la asimetría que centra en el docente, el poder de influir sobre el discurso del aula.

En la universidad del Valle, Carolina Dueñas Balanta en *Relaciones de poder y dominación en el aula de clase*, muestra su preocupación sobre los procesos pedagógicos, y lo que sucede al

interior del aula de clase, pues nos muestra como para entender el fenómeno de poder en las aulas de clase se hace necesario partir de la comprensión de la multiplicidad de las relaciones de fuerza propias del dominio académico, ya que estas conforman la organización única de la clase.

Señala (Dueñas, 2005) al entrar en materia con las relaciones de poder y dominación que se entablan entre profesor y alumno; se debe partir de la idea fundamental de que el concepto de profesor se piensa en tanto existen alumnos y viceversa; dado que cada uno se determina en la medida en que este es un tipo de acción social en la que cada actor orienta su conducta frente a la conducta del otro implicando una bidireccionalidad de la relación social. Queriendo señalar que “tanto el poder como la dominación son acciones sociales”.

De igual manera *Ruth Amanda Cortés Salcedo* en su texto *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*, se ha preocupado por las relaciones de poder en el aula, mencionado el hecho de que el aula de clase en muchas ocasiones es descrita y vivida por los maestros y los alumnos, como un espacio que además de ser jerarquizado, es también regulado, donde se evidencian estructuras de poder, que determinan la dinámica de las relaciones sociales de los que están allí presentes, además señala que tanto los procesos pedagógicos que en el aula se dan, están prescritos por formas particulares de la relación del maestro y el alumno, así como también están señalados por los roles en las aulas, los que a su vez pueden ser determinados desde lo que la se señala como *“imaginario que remite a reconocer como válido solo una clase de conocimiento; el académico, solo un tipo de orden; el institucional, solo una forma de escuela; la que no acepta diferencias y un solo un tipo de maestro, el transmisor de conocimientos”*, (Cortés, 2005) un maestro que desde nuestro modo de ver y como lo podremos enunciar más adelante, se relaciona con los alumnos desde una relación vertical.

Menciona también (Salcedo, 2005), la importancia del aula en aquellas relaciones de poder entre maestros y estudiantes, pues en la investigación se concibe el aula como algo más que aquel espacio, donde solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, pues las relaciones de poder que se producen allí, plantea (Salcedo, 2005), se dan como consecuencia de las prácticas sociales que le circundan, lo que nos abre un momento preciso para darle importancia al contexto en el que se encuentra nuestra institución objeto de estudio, pues como es manifestado en alguna de nuestras entrevistas, *“parte de lo que se vive en el aula, es reflejo de lo que se vive en el*

hogar”⁷. Y esto no es solamente parte de un mecanismo de reproducción social, también es parte de ello el currículo formal y parte también de todo aquello que ocurre en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción, los cuales dice la autora, no se dan de forma lineal ni pasiva.

Del mismo modo, es un referente importante dentro de nuestra investigación el trabajo realizado por *Luis De la Corte Ibañez en poder y conflicto en la escuela*, donde aborda uno de los fenómenos psicosociológicos más determinantes en la dirección de cualquier conflicto que tenga lugar en el ámbito educativo, por ejemplo el poder, que puede ser entendido, bien como un tipo de relación humana, o también como atributo que define sustancialmente a determinadas personas, grupos o instituciones (De la corte, 2000), asimismo en su artículo publicado en la revista *Tarbiya*, (De la corte, 2000) al mismo tiempo de definir el poder, analiza sus relaciones con el conflicto en un centro escolar, el cual constituye un aspecto inevitable de la educación, es por eso que de esta circunstancia nace el hecho de que se revisen las distintas manifestaciones del poder en proceso educativo y a sus interpretaciones más críticas. Luego el autor plantea la cuestión de legitimidad o ilegitimidad de las estrategias de poder que habitualmente caracterizan a la vida en el aula, tratando de poner en cuestión algunas de esas lecturas más negativas que se dan en el centro educativo intervenido y que son expuestas a lo largo de su trabajo.

No es posible concluir este marco de referentes teóricos sin antes traer a colación y saliéndonos un poco de las acepciones sobre el poder ya enmarcadas en los trabajos anteriores; la relación entre el docente y el estudiante, abordada por *Jenny María Artavia Granados* quien publica en el año 2005 en la revista *actualidades investigativas en educación*, un artículo llamado *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, donde esboza los resultados de un estudio de caso, que muestra las interacciones personales que se suscitan cotidianamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que una docente y sus estudiantes de primer grado, comparten en el salón de clases, situación importante para esbozar en cierta medida lo que se está abordando en el presente trabajo sobre la relación maestro alumno, pues no todo circunda en relaciones de poder su asimetría entre maestro y alumno, también existen otros elementos de estudio tal y como lo señala (Artavia, 2005), entre estos podemos encontrar el tipo de relación afectiva, el nivel de participación, así como el tipo de

⁷ Acotación realizada por maestro N°3 en entrevista durante su narración sobre lo que sucede en el aula de clase

comunicación verbal y no verbal que fomenta la docente en la relación con los estudiantes y que a lo largo del artículo se enuncia como tacto pedagógico⁸. Este estudio de caso finaliza, presentando una serie de conclusiones que permiten reflexionar acerca de algunos aspectos que podrían resultar puntuales para llevar a cabo procesos educativos mas armoniosos y comunicativos.

Más que como marco de referencia, los anteriores artículos e investigaciones abordadas, han servido para delimitar y enfocar de manera amplia y coherente el problema planteado al inicio del trabajo, pues estos, sirven de ejemplo en la medida que su proceder ante el tratamiento de temas como el poder y la relación maestro alumno, hacen una buena ilustración de cuáles podrían ser los pasos a seguir y que posibles resultados esperar de este trabajo.

3.2 Conceptos referenciales

En todas las sociedades, y así mismo en la nuestra, la educación es una práctica social, cultural y política (Reséndiz, 2009), puesto que en ella descansan elementos totalmente ideológicos que en cierta medida sustentan y definen el tipo de sociedad en que vivimos, por lo que las instituciones educativas juegan un papel importante al momento de transmitir un conocimiento determinado a sus estudiantes a partir de la labor de sus maestros.

En general en una sociedad como la nuestra, coexisten diferentes culturas y grupos con diferencias y relaciones marcadas, especialmente entre los grupos dominantes y los subordinados. Desde este punto de vista, las aulas de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, no son ajenas a estos fenómenos de dominación y subordinación, en la medida en que las relaciones que se gestan entre los maestros y los estudiantes, se aproximan y se gestan como relaciones carentes de toda simetría y basadas en la relación que trae consigo el poder.

⁸ El tacto pedagógico es trabajado como el desarrollo de profundas y significativas relaciones interpersonales en el salón de clase, véase (Artavia, 2005)

3.2.1 Poder y violencia: un terreno privado⁹

Para intentar una definición de poder, hemos recurrido inicialmente al autor Manuel Castells, quien en varios de sus textos aborda dicho concepto, por ejemplo en su texto *Comunicación y poder*, nos define poder como “ la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales, de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder” (Castells, 2009:33), es entonces pensar en esa capacidad relacional que reconoce la posibilidad que tiene un actor social como lo es el maestro, para influir de forma asimétrica en las decisiones de sus estudiantes, por tanto la relación entre el docente y el estudiante es asimétrica, puesto que la forma de relacionarse con el poder es también asimétrica. Es también importante resaltar que el poder se ejerce mediante la coacción (Castells, 2009: 33), por lo tanto podríamos plantear que las relaciones de poder, se enmarcan en acciones de dominación, en la medida en que se produce por un medio coactivo.

Podemos hablar de una capacidad relacional del poder, dado que este no es un atributo y siempre estará presente en las relaciones entre diferentes actores sociales, por lo tanto está condicionado, mas no determinado por la capacidad estructural de dominación, las instituciones pueden mantener relaciones de poder que basan en la dominación de sus sujetos (Castells 2009), es por eso que las relaciones entre el maestro y el alumno, constituyen un elemento de gran importancia dentro del aula de clase debido al efecto que tienen en el clima escolar, y más aún en las prácticas de clase, como el discurso y la evaluación. Es preciso decir que, abordar la relación maestro alumno desde el ámbito del poder resulta relevante, al observar la violencia como un medio por el cual se mantiene el poder mismo en el aula de clase, por poder entonces entendemos la posibilidad que tiene un individuo o grupo de imponer su voluntad dentro de una relación social (Weber, 1992).

Las relaciones sociales existentes implican relaciones de poder ya que los seres humanos tratan de orientar, conducir e influir la conducta de los otros, los cuales adoptan diferentes maneras de apelar a ello, por lo tanto esto conlleva a que se produzcan en diferentes niveles. Las relaciones de dominación son aquellas permanentemente asimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada, éstas implican obediencia y disciplina,

⁹ Aparte de intentar definir poder y violencia, también en este apartado se podrán apreciar otros conceptos claves como lo es la dominación entre otros.

teniendo entonces una acepción de lo que es la dominación podríamos decir de acuerdo a la relación de la dominación con el poder, que el ejercicio de este último abarca por lo tanto todos los mecanismos, técnicas y modos que se usan para obtener el poder en una relación, el *modus operandi* del poder (Foucault, 1992).

Para dialogar con el concepto de violencia, nos es necesario tocar algunos factores o situaciones educativas, donde así mismo hablaríamos del conjunto de elementos y factores, que conforman el estado en el que se da el proceso de aprendizaje en un centro educativo o escolar en la medida en que se impone un acto de voluntad, mediante ejercicios y técnicas (Delamont, 1985). Podríamos referir entonces, que se trata de un posible acto de obligar, lo que daría pie para mirar esta imposición de voluntad, así donde se plantea la violencia como el *“uso de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente”* (Domenach, 2000:36) y particularmente en este caso hablamos del poder, claro que esto no lo explica todo, es por eso que es necesario mirar el acto violento desde su intencionalidad pues aunque resulte antagónico con la definición planteada por Jean Marie Domenach, en la violencia y sus causas; es de este modo como se permite una separación entre las intenciones mismas y las consecuencias de algún acto referido, en cuanto a esto plantea (Corsi y Peyrú, 2003), que un acto violento se vincula al ejercicio del poder, así como también con fines y propósitos que puedan justificar sus intenciones, como la de disciplinar, hacer entrar en razón, poner límites, incluso el de educar lo que no está lejos del caso de nuestro interés en cuanto a las dinámicas de poder en el aula de clase.

En este sentido, cabría decir que la forma y la intención como se gestionan las relaciones de poder en el aula son determinantes a la hora de crear un clima de trabajo académico en el aula, debido a que el poder que el docente ejerce en el aula, mediante el que se relaciona con sus alumnos, adquiere importancia cuando la forma cómo se ejerce y se manifiesta con los estudiantes puede llegar a constituir un obstáculo, así como lo mencionan (Stubbs y Delamont, 1978), los sujetos que intervienen en estas relaciones, tal y como lo hemos mencionado son docentes y estudiantes donde dentro de su interacción llegan a convertir la realidad que los circunda en una dinámica llena de posibilidades en cuanto al trabajo en clase mediado en los terrenos del poder, teniendo además presente que el poder se caracteriza por *“crear situaciones educativas que propician y facilitan poco el aprendizaje, el cual es formalmente el objetivo*

central de las instituciones escolares y de la función del docente"(Foucault, 1992:). Y aunque nuestro interés no radique fundamentalmente en aquellas situaciones que propicien o no conocimiento, si entrelazan una relación directa con la función que tiene el docente en estas tales situaciones, pues su función puede estar relacionada con su capacidad en el momento de detentar y mantener el poder en el aula de clase sin entorpecer su labor educadora.

Mirando de nuevo y específicamente el fenómeno del poder, nos encontramos con la posibilidad y la obligatoriedad de argumentar justamente, que la reflexión sobre el poder y sus atributos están presentes en toda la vida del ser humano, (Luhmann, 1995) pero teniendo presente que no solo emerge en situaciones problemáticas, podemos ver como en nuestro caso escolar se sitúa en aquellos momentos en los que el maestro tiene en el aula un espacio de decisión, un espacio de comunicación, pues como lo plantea (Fullat, 2000:36) *"no hay acto educante posible sin lenguaje, es decir sin comunicación"* problemático y que además lo que le abre espacio a una dialéctica del poder, el lenguaje y la violencia, sea abierta u oculta, alojada o no en el discurso encontrado en el saber y el conocimiento, elementos a través de los cuales el docente erige su autoridad y fundamenta su poder (Becerra García y cois, 1987; Remedí, 1990; Rasillas, 1987; Páez Montalbán, 1991; Palacios y cois., 1991; Guzmán Bataíla y Órnelas Huitrón, 1991; Delgado Ballesteros, 1991; citados en Rueda, 1991), el cual entra en juego en el aula de clase en todo momento en que se dispone a cumplir con un plan de trabajo, como lo es la presentación de los contenidos.

Las relaciones de poder en el aula, se podrían dar sobre dos vías o caminos; por un lado, tenemos la relación maestro alumno, la cual no es una relación de igualdad sino jerarquizada donde el profesor es el adulto, el que posee o cree poseer más conocimiento, que sirve como modelo y además representa autoridad, mientras que si miramos esa misma entre los dos actores mencionados anteriormente, pero esta vez encabezándola el alumno, podríamos llegar a plantear que este tiene gran capacidad de aprendizaje y puede llegar a adquirir y usar no la autoridad que el maestro tiene, (Candela, 1997), en este sentido, sería posible decir hay una diferencia entre poder y autoridad ya se observa cierta lucha por el poder en el aula de clase, lucha que el maestro puede perder, perdiendo el poder, mas no su autoridad.

Por otro lado mirando directamente las relaciones de poder que hay en el aula de clase encontramos que sus actores intervienen en función del papel que asumen según su posición, maestro y alumno, es decir, *"mientras unos pretenden dominar, controlar y sujetar, otros obedecen o se resisten a dicho ejercicio"* (Young, 1971: 83), pero esta función es determinada por la posición nos da como resultado el ejercicio de resistencia, durante el cual se pueden llegar a apelar a formas violentas mediadas por un posible deseo de obtención del poder, formas que se encuentran ocultas o explícitas en prácticas como el discurso o los dispositivos de evaluación.

El concepto de poder incluye también un amplio marco de significados; es asociado con la violencia, toda vez que atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, (Buchheim. 1985: 10), así como ya lo hemos mencionado, pero que también se expresa en prácticas como los acuerdos o la negociación entre las partes asimétricas (Corsi y Peyrú, 2003), de tal suerte que podemos hacer referencia a formas y contenidos respecto a la toma de decisiones que involucran a las partes que intervienen en las relaciones de poder.

De esta manera la realidad del aula se llena de posibilidades e imposibilidades en cuanto a la relación maestro-alumno y el trabajo que todos realicen en la clase, pues como se pretendió hacer, el poder tiende a caracterizarse por la creación de situaciones educativas que generalmente propician y facilitan poco el aprendizaje lo cual es formalmente el objetivo de las instituciones educativas y mas enfáticamente la función del docente (Foucault, 1978).

De igual forma Foucault (1978), nos muestra como los dispositivos o estrategias con las que el maestro ejerce poder son: el discurso, la vigilancia, la disciplina, el castigo y el examen; 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 al abuso, la imposición o el autoritarismo.

Sin embargo, la vida escolar también exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de posición frente al maestro y al uso del poder, por ejemplo en los salones de clase se permite que los maestros tomen casi todas las decisiones. Esta asimetría en la relación maestro alumno puede hacer que el alumno sustituya sus propios planes por los que el docente impone, decisiones que afectan el comportamiento del alumno. Por otro lado esto nos lleva también a recordar lo que habíamos planteado sobre el poder del maestro haciendo alusión a que este tiene una amplia

relación con el conocimiento, en cuanto al origen del poder mismo, Podríamos decir entonces que el poder del maestro viene en primer lugar de su condición de adulto y también por el hecho de ser profesor y en segundo lugar, por su pericia y conocimiento sobre la materia que enseña (Kaplan, 1992), como ya se había señalado.

El poder del maestro se puede entender en un terreno privado, terreno al que ningún alumno puede acceder, aunque sea una condición que tampoco le hace ver como carente de poder, en la medida en que al ser alumno, está aprendiendo no solo contenidos, sino que también, está aprendiendo una forma de delimitar un terreno que le hace partícipe y actor de un proceso educativo, donde en determinado proceso cada uno, hablese de maestro o alumno, tiene una función específica y una jerarquía diferenciada dentro del aula de clase, empezando por el lugar donde cada uno se sienta, quién protagoniza el discurso, quién califica, quién castiga y quién lleva el poder, poder que ejerce el maestro a través de ciertos dispositivos, como por ejemplo la disciplina, examen, entendido como calificación, control, Aunque es claro que el poder lo ejercen también los alumnos, como práctica de resistencia, tal como lo explica (Foucault, 1984), en su *Microfísica del poder* y es ahí donde se gesta ese terreno que representa el poder del estudiante del que se ha estado hablando , que ganan cuando asumen paulatinamente el ejercicio de poder del maestro.

Los alumnos no cuentan con dispositivos como los que cuenta el maestro, ellos no evalúan ni califican y mucho menos ejercen control, pero si se valen de estrategias que en muchos casos alcanzan a doblegar la autoridad del maestro, hasta que se llega al punto de quebrantar su poder y acceder a él, aunque sea ilegítimo, según señala (Delamont, 1984) debido a que no les concede, mientras que el del maestro es un poder legítimo, ya que además de provenir de ciertas fuentes como ya se ha mencionado, es también otorgado social e institucionalmente.

3.2.2 Los estilos educativos y la performatividad: conceptos que mueven el aula de clase

Un segmento más que hallamos en las dinámicas de poder en el aula de clase, en torno a la relación maestro alumno y que constituye parte importante, es el que refiere a los *estilos educativos* y su forma propia y particular en la que cada maestro, asume una relación con el saber, con los otros, con la comunicación y la presentación de los conocimientos y los contenidos (Arroyave, Álvarez, Betancur y Rico, 2006) los estilos educativos operan como pilar

fundamental en las dinámicas de poder, pues es en la presentación de contenidos, el concepto de estilo educativo permite abordar en su realidad las dinámicas de poder en el aula, en cuanto a *la manera en que el profesor realiza la presentación de su clase*, y si es debido a que el poder se halla oculto de muchas formas, unas abiertas, otras ocultas y simuladas por discursos persuasivos, símbolos o gestos sutilmente dispuestos para ser codificados o aprendidos bien sea a nivel consciente o inconscientemente por parte del individuo. Para ello el lenguaje es utilizado vertical e impositivo u horizontal y persuasivo, ya que: *"el lenguaje es el instrumento por excelencia a través del cual las personas organizan su realidad"* (Pérez, 2006:28), podríamos entonces entrar en materia definiendo los estilos educativos a partir de (Hervás, 2003: 103) *"como las posibilidades precisas de comportamiento pedagógico, relativamente unitarias por su contenido, que pueden caracterizar por típicas y compleja prácticas educativas"*. Hablamos entonces de formas típicas de expresión de los diversos aspectos de la realidad educativa, que comprometen de primera mano a los maestros y el conjunto de variables que inciden en sus estilos educativos, hacemos mención del concepto en plural, puesto que estos pueden hallarse en dos sentidos (weber, 1976), los cuales hacen alusión a una forma individual y otra grupal, caracterizando el primero, según (weber 1976) como aquel que manifiesta una característica determinada en un solo docente, mientras que el grupal es aquel que manifiesta la peculiaridad de todo un grupo de profesores.

Los estilos educativos, los podemos apreciar a partir de un sentido idealista, ya que los podemos entender también como una planificación hacia una construcción mental, pues se nos proyecta desde la organización de un todo educativo, representado en el maestro mismo, los estudiantes y el conjunto de variables que lo atraviesan, así como lo menciona (Hervás, 2003: 102), dichas variables van desde el *"entorno, con todos sus elementos"* la organización en la clase y los aspectos necesarios para esta, por ejemplo el establecimiento de normas de disciplina, conocer las preferencias perceptivas de los estudiantes a quienes se les va a enseñar, constituyendo una estrategia idónea para atender a las diferencias individuales de cada estudiante, *"una correspondencia entre el estilo del profesor y el del alumno con los contenidos curriculares"* (Hervás, 2003: 102).

Por lo tanto dentro de los estilos educativos entran también elementos importantes como lo es el lenguaje (Arroyave, Álvarez, Betancur y Rico, 2006), pues en este radica la preponderancia que

tiene el maestro, dentro de cada estilo característico ya que ofrece *"sus combinaciones, de tal manera que puede expresar una misma idea utilizando muchos caminos diferentes"* (Pérez: 2006: 56) pues un profesor puede y debe manejar diferentes estilos para atender las diferencias que se hallan entre cada uno de sus alumnos, en la medida en que se puede encontrar una estrecha relación entre esos estilos y las formas típicas de comportamiento de los estudiantes, un mismo educador puede practicar distintos estilos educativos (Lewyn, 1961), lo que permite configurar también y de forma intencionada un momento educativo determinado, según la necesidad que le entregue el contexto, pues cada uno de estos estilos educativos origina una forma de dirección y dinámica de grupo que puede marcar el rendimiento del grupo mismo y su conducta social. Esto nos puede mostrar como los estilos educativos influyen en la dinámica de grupo e incluso en la relación que hay entre el maestro y el alumno, pues dichos estilos, suponen también un modo de interacción (Flanders, 1977) el cual propone también estas interacciones en el aula como una variable que hay en la relación educativa que hay entre el maestro y el alumno.

Es importante pensar la influencia y el poder que tiene un maestro sobre la mente de un estudiante, pues se pueden tomar también los estilos educativos, como un construcción ideológica a partir de un sentido idealista y ejemplar (weber 1976), por otro lado Estanislao Zuleta menciona que: *"hay una relación necesaria, generalmente mala, entre educación y autoridad". "Cuando está investida de un poder vertical y radical sin posibilidad de reflexión no ha sido nunca buena educadora (...)"* cuando por el contrario si permite al individuo pensar por sí mismo y ser lo que él quiere (...) al permitirle al estudiante expresarse, es una educación deseable, aunque en realidad en nuestro sistema educativo es muy difícil de alcanzar, porque la educación ha sido casi siempre obligación, imposición, (Zuleta, 2001:91), hacemos mención de esto debido a que los estilos educativos, también son determinados por el sistema, la institución en la que se esté inscrito e incluso los contenidos curriculares que el docente presente en su clase, pues hablamos del estilo educativo como una forma típica de expresar la cambiante realidad educativa.

Hablando entonces de la realidad educativa, las instituciones y enfáticamente de los maestros, hablamos de un objetivo que es lograr despertar el interés por aprender, tal como lo hemos tratado de exponer en párrafos anteriores, recordarnos entonces que en algunos casos el maestro a partir del tacto pedagógico (Artavia, 2005), entendido como una forma de llegar a los

estudiantes con cierta cordialidad en cuanto al trato y a la presentación de los contenidos, lo cual constituye un ejemplo de un estilo educativo que depende del contexto en el que se desenvuelve el maestro.

Siguiendo con este aspecto que se considera de suma importancia para el desarrollo del presente trabajo, las formas o mejor, los modelos que poseen los docentes para relacionarse con el contexto educativo, respecto al estudiante el estilo aprendizaje, pues el estilo educativo, se utiliza para designar un grupo de características del comportamiento pedagógico en el que predomina una variación que permite predecir con cierta precisión, las peculiaridades desde los alumnos educados y las consecuencias que estas traigan para sus alumnos (Herman, 1966; citado en Weber, 1976) .

El aula y las interacciones dadas entre los sujetos allí conviven, es permeado por la capacidad del lenguaje para realizar una acción, por lo tanto, decir algo producirá ciertas consecuencias, sobre los saberes pensamientos o acciones (Austin, 1962: 145) los cuales condicionan la forma como se domina o se entra a ser dominado, este acto, nos lo da a entender *Jhon Austin* como la capacidad del lenguaje, para realizar acciones y al ser usada tanto por el maestro, que entra a cumplir un papel dominador y se disputa con el estudiante que se resiste a tal acto de dominación, además, no es solo la capacidad del lenguaje para hacer acciones mediante enunciados, como es mencionado en el texto *Cómo hacer cosas con palabras* de *Jhon Austin*, sino que también lo podemos pensar como manera de mirar la realidad que determina a los sujetos que son tocados por esa constitución discursiva o gestual y su eficacia para la transformación efectiva de los contextos sociales así como del papel secundario de las determinaciones intencionales de los propios interlocutores (Pérez, 2004). Es por eso que creemos pertinente referirnos a la teoría de la performatividad en el desarrollo de este trabajo, en la medida en que los enunciados performativos producen la realidad que describen, pues en las aulas de clase constantemente se presentan situaciones en las que enunciados discursivos y gestuales, describen toda una realidad en la que la relación entre el maestro y el alumno se puede ver afectada, según el enunciado y lo que pueda causar en el otro, como por ejemplo la orden de hacer silencio de un maestro en clase, la forma como esta se enuncie, si es con palabras o solo poniendo el dedo índice sobre los labios, al maestro efectuar el anterior mensaje, el estudiante ya sabe que debe hacer.

Es por eso que Austin liga la performatividad a la dimensión ilocucionaria del acto de habla (Blanco 2004), es de esta manera como se puede intentar demostrar que el lenguaje tiene la capacidad de realizar acciones a través de las palabras, por lo tanto, podríamos decir que puede establecer una entidad que antes era inexistente. Esta dimensión ilocutiva del acto de habla trae aparejados efectos perlocutivos, pues *"A menudo e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los saberes, pensamientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión... Llamamos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto perlocucionario o perlocución"* (Austin, 1962: 145). Ahora bien, si al decir algo ejecutamos un algo, esto quiere decir que el acto ilocutivo es autorreflexivo en la medida que se refiere a una entidad que él mismo constituye o sea es un acto en sí mismo, bastaría entonces con enunciarlo para que se efectúe, por ejemplo: *les voy a poner una mala nota*, acá, se está poniendo una mala nota mediante el proceso de la misma enunciación del acto, lo que se conoce como performatividad explícita (Aguilar, S/F).

También es necesario mencionar que en algunos momentos la performatividad puede permanecer implícita, ya que no existe ningún rasgo proposicional que nos permita inferirla; podríamos decir que son casos en los que la performatividad se verifica contextualmente, como lo es el caso de algunas maneras como los actores en el aula se expresan frente a las diferentes situaciones en el aula, en este caso, la capacidad performativa de lo que están enunciando, no radicará en sus rasgos lingüísticos sino en *el poder que lo institucional le otorga a la palabra, a ese gesto o a esa actitud* (Aguilar, S/F). Existe entonces una especie de legitimidad, que la palabra adquiere, otorgada por el carácter institucional de quien la emite, por ejemplo la autoridad del maestro, legitimada por la institución que representa.

También (Derrida, 1974) complementó la teoría trabajada por *Jhon Austin* de los actos de habla, al mostrar que la efectividad de tales actos performativos, como lo mencionamos antes y su capacidad de producir la realidad; deriva de la existencia previa de un contexto de autoridad, lo que nos da a entender que no hay una voz originaria y fundante sino una repetición regulada de un enunciado al que históricamente se la ha otorgado la capacidad de producir la realidad (Derrida, 1974).

no es entonces nuestra intención entrar aquí en un debate filosófico que pueda exceder los límites del presente trabajo, pero si pensamos que es importante verificar desde o frente a cuales nociones o postulados se desarrollará el pensamiento de los autores que estamos utilizando en la lógica de nuestro trabajo.

De hecho, sin ingresar a un planteamiento filosófico y manteniéndonos dentro de lo que estrictamente nos compromete frente al concepto de la performatividad observamos que puede hacer más complejo si rastreamos en el aula de clase cuáles son los rasgos determinantes en la relación maestro alumno; en rasgos performativos, (Derrida, 1974).

También (Barrendonner, 1987) intenta determinar cuáles son estos rasgos, por ejemplo, cuando un acto material no se puede realizar, se lo reemplaza por el acto de habla, *sacar una estudiante del aula de clase por su indisciplina*, por lo tanto, decir que lo va a realizar equivale a realizarlo, frente a esto las razones por las cuales el acto mencionado no se pueda realizar, no importan demasiado, lo que realmente nos importa es que ha sido reemplazado por su enunciado.

Por otro lado, si el gesto material que se ejecuta es confuso, necesita ser reforzado o reemplazado por la acción lingüística. *Por ejemplo el gesto de levantar el brazo con la mano abierta, que a veces necesita un refuerzo lingüístico para abolir su indeterminación, hagan silencio, alto, etc.*

Lógicamente, hablando de performatividad, se ha hecho mención a la enunciación, por lo tanto es necesario recuperar lo que ha trabajado (Benveniste, 1985) para referirnos a las condiciones contextuales que la posibilitan. Si aceptamos entonces la performatividad como una función de reemplazo de acciones materiales por acciones lingüísticas o gestuales, debemos a la vez entender que los ejemplos arriba propuestos, no nos aseguran que en los enunciados aparezcan rasgos lingüísticos específicos que constaten un acto performativo.

Hasta aquí hemos hablado de palabras y enunciados que sustituyen acciones materiales y que, por imperio de esa sustitución, se convierten ellas mismas, en acciones. Pero no podemos olvidar que no siempre es así, porque las palabras pueden aseverar la realización de un acto, aunque no se realice realmente ningún acto efectivo. Así lo ilocutorio, como ya lo mencionamos; aparece como uno de los tantos modos de la mentira, pues no hay reemplazo de la acción y sólo se enuncia su realización. A esto (Austin, 1962) lo llama infortunio; ya que por la existencia de

referentes para esa enunciación posee la función de validar dicho enunciado. Y como no hay otro criterio que la reflexibilidad, el discurso se vuelve verdadero por el simple hecho de haber sido producido. Y supone un círculo de sentido que implica una semiosis absolutamente atravesada por el poder, ya que valor de verdad nace de lo que podríamos llamar una "validación" por derecho, es decir, lo enunciado es verdad porque la autoridad lo ha producido. *"Hay un poder sobre las palabras. Para que un acto sea sustituible, es necesario que exista, exterior a todo sistema de signos, una garantía de que el resultado se preservará. Esta garantía es un poder, una instancia de autorización, en suma, lo que he denominado una "institución"* (Barrendonner, 1987: 80).

De este modo llegamos a otra noción de performatividad, la que es sostenida por (Lyotard, 1994) la cual supone un proceso de legitimación. Esa forma de legitimidad es puramente instaurativa, porque se construye desde lo puramente discursivo e institucional, como se ha hecho mención en cuanto a la performatividad que no está explícita. *Hugo Aguilar* en su texto, *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad* trata de definir lo performativo, a partir de su etimología. "Si recurrimos a su origen inglés podemos verificar que el adjetivo *"performative"* tiene origen en el verbo *"to perform"*, que significa *"hacer"*, *"ejecutar"*, *"realizar"*, que no tiene equivalente español y que, a la vez, da origen al nombre *"performance"*, que significa *"ejecución"*, *"desempeño"*, etc. Curiosamente, esta última palabra se nos presenta como un modo de lo performativo relacionado íntimamente con las llamadas *minorías étnicas, sexuales o de otro tipo* (Aguilar, S/F :5). En otras palabras es una forma de legitimación, afirmación y construcción de la identidad. Y como tal, un instrumento político al servicio de un grupo de personas que asumen su condición precisamente desde esta performatividad.

Es por eso que lo performativo conforma un concepto que encierra una causalidad dentro de las dinámicas de poder en la medida en que permite acciones performativas como las textuales, discursivas y gestuales (Pérez, 2004) se presenten también como un efecto dentro de los sujetos y sus dinámicas dentro del escenario de aula de clase.

3.2.3. Maestros, estudiantes y el aula de clase: un espacio para la mediación

Maestros y estudiantes se debaten en escenarios múltiples y orgánicos dentro de la institución educativa, pero hay uno particular que mira o como el lugar deseable en el que se produce conocimiento, y el aula de clase, el lugar donde se alcanzan a dimensionar situaciones donde el poder y su ejercicio de ser ostentado de unos sobre otros y ser objeto de lucha por ser quien lo detente, pero más allá de una lucha se podría hablar de una imposición cultural transmitida a través de la comunicación en todos sus medios y formas de expresión; se recordará que al principio de la historia *“las estructuras culturales eran cerradas y al no haber comunicación entre ellas no había ocasión de que se intercambiaran influencias negativas y cuando estas existían los líderes de la comunidad lo advertían y procuraban detenerlas”* (Carvajal, 2002: 44). Como es el caso de Catón el viejo (324-149 A.C.) quien predijo que al importar el arte y los esclavos griegos a roma, se iba a corromper la juventud, y tuvo razón, puesto que la juventud romana se transformaría en griega.

Luego, ocho siglos de inquisición permitieron cerrar y estabilizar el poder religioso y político en la Europa Occidental mediante la preservación de la pureza de la fe y las instituciones espirituales).

A cualquier precio puesto que hay que *“imponer el concepto la idea o el hecho por encima de la razón (...) para eso hay que usar la fuerza y, por lo tanto, hacer como omiso del deseo o la necesidad del sujeto (...) hay que frustrar. Prima la verdad oficial sobre la razón, el sometimiento sobre el deseo o la necesidad. Utilizando la represión como técnica”* (Carvajal, 2002: 48) y quien reprime es quien ostenta el poder bajo su discurso vertical que aplastando a quienes abajo lo reciben como orden o mandato supremo se someten, no por voluntad propia sino por simple capricho de una ley creada para mantener el “orden” y dar forma a estructuras cerradas y con pocas posibilidades de maniobrar para los individuos que sujetos a ellas no tienen otro modo de realizarse sino solo obedeciendo.

Es en este sentido como al medio mundo viven del otro medio, basando sus actos de poder a través de la represión, es como hace su aparición el mundo de los dominantes y los subordinados, de los oprimidos y los opresores, de los reyes y los lacayos, y en nuestro caso, de los maestros y los estudiantes. Y *“el lema clásico de la educación represiva oficial (...) la letra con sangre*

entra” (Carvajal, 2002:49). Muy de moda hasta finales de la década de los 50, donde el profesor era más temido por sus punitivas de castigo que respetado por sus conocimientos y manejo de los temas de estudio.

“la educación represiva hace que la norma persiga al individuo y se le imponga a través del miedo, pero el sujeto no es dueño de ella. La norma está en su psique, pero no en su mismidad” (Carvajal: 81)

El poder ha desplegado en forma oculta su razón de ser: ejercer control, disciplinar, normalizar, acelerar el ritmo cardíaco, hacer que se obedezca o se perezca.

He aquí donde hace su aparición el racionalismo educativo y sus formas mórbidas de imponer poder, así como de crear en los estudiantes sus modos de entender el poder. Lo que puede generar más, un choque entre maestros y alumnos que un encuentro, donde la norma y la disciplina sean concebidas como mecanismos válidos y positivos para acceder, tanto al conocimiento de un saber específico, como a la formación de un ser humano abierto al cambio y comprensivo frente al otro y a las situaciones que se presentan en la cotidianidad de ambos.

Este poder ejercido por los docentes es entendido muchas veces como la forma en que utiliza la evaluación, impone la norma para ser respetada más que comprendida, o mejor, entendida frente al tema de estudio así como a los motivos que le llevan a utilizar el observador disciplinar como mecanismo de control para mitigar en parte, el comportamiento anómalo de sus estudiantes, y claro está el poder de la nota para determinar si se sabe o no los contenidos de su “materia” (como si el maestro lo hubiese inventado).

Una de las razones que los maestros esbozan para utilizar mecanismos de control, gracias a su poder dentro del aula, es que los estudiantes todo el tiempo les faltan al respeto. Minan su autoridad, forman grupos en el aula donde son ellos quienes quieren imponer su poder sobre el discurso de la clase y sobre el maestro, quien ya para ellos es una figura despótica y fría al cual solo le agrada amonestar por cualquier motivo sin que sus razones sean válidas o justifiquen una verdadera causa que amerita una anotación, una sanción, etc.

En algunos momentos durante la recolección de información sobre el presente caso, se ha encontrado que *“en el aula de clase es el maestro quien detenta el poder (.) generando con*

ello un sistema jerárquico en donde el profesor es superior y los alumnos los subordinados” (Zuleta: 89) En este caso, o la voluntad del maestro para doblegar la voluntad de sus estudiantes más que para hacer que su volatilidad se despierte gracias al deseo por aprender y a la motivación que pueda generar sobre ellos para aprender. Así como el de la voluntad del grupo para doblegar la voluntad de su maestro, lo que nos lleva a otro capítulo en torno a esta relación entre el docente y el estudiante en torno a unas dinámicas de poder.

Es así como el deber de los maestros es lograr despertar el interés por aprender como lo hemos expuesto en párrafos anteriores. Ya que hay un poder, *“una disciplina que nos obliga no solo ir a clase sino a estudiar materias que no nos interesan o no queremos sencillamente. Este tipo de disciplina no tiene ninguna potencia de dirección, no forma la voluntad, ni suscita el interés por el conocimiento”* (Zuleta: 89)

Esto hace que el estudiante sienta la sensación y la convicción de que la clase es lo más indeseado del mundo, un estado de intimidación donde el poder es ejercido por el maestro hacia todos quienes, o bien por temor al castigo, a la pérdida del año, le asumen. Como también puede generar grupos de poder estudiantil vestidos de una rebeldía “sin causa”, solo por el simple hecho de querer una confrontación de poderes entre ellos y el maestro.

Lo que genera la mayoría de las veces confusión, resentimientos, malformaciones interpretativas, rencores y todo un cúmulo de sentires y sensaciones contraproducentes tanto para el maestro como para sus estudiantes.

Se recordará que para poder ser maestro es necesario amar y dejarse amar, esto no supone convertirse en cómplice de nada ni de nadie. Solo así el “poder” podrá obtener otras formas de ser asimilado y entendido positivamente puesto que también es cierto que se necesita de un líder que oriente y dirija pero desde su corazón, no simplemente desde una razón, enmarcada dentro de sus propias convicciones acerca de lo que él considera lo bueno más no lo justo e ideal para el bien de todos pues lo que resulta de ser bueno para unos puede ser también considerado malo para otros. He aquí donde se tensan los valores en su encuentro permanente por hacerse valer como los únicos y mejores para todos, cuando en realidad todos son válidos si se saben comprender a partir de las relaciones que se tejen permanentemente en el mundo de la cotidianidad del ser humano.

Siendo la escuela el lugar donde se debe comenzar a trabajar a unificar criterios, a partir del compartir opiniones, expresar ideas, y confrontar abierta y tolerantemente las del maestro, el de los demás compañeros. Solo de esta manera el poder podrá concebirse como algo que nace de lo colectivo para el desarrollo individual del estudiante y de la comunidad de la cual hace parte. Despertando el sentido de pertenencia hacia la institución y el estado, fortaleciendo así la democracia. Además de acrecentar la autoestima personal y la estimación permanente y solidaria hacia el maestro y su noble labor de procurar el bien de todos sus estudiantes a partir de su ardua tarea de formar tanto en conocimientos como en valores a todos aquellos con quienes interactúa y convive diariamente dentro del aula de clases y a quienes desea lo mejor en los más profundo de su corazón.

Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y la transformación.

Esta relación dialéctica en la que conviven paralelamente tendencias conservadoras de reproducción con corrientes renovadoras que impulsan el cambio como condición también de supervivencia y humanización está atravesada por el conocimiento. Este como poderosa herramienta debe aportar a los niños, niñas y jóvenes insumos para analizar, comprender y explicar los fenómenos sociales desde una reconstrucción crítica de los mismos. La escuela reproductora que da paso a la escuela transformadora mira las relaciones sociales que rodean a sus estudiantes y asume que es ella quien debe generar la reflexión racional y crítica de la información, los valores y las concepciones que esas relaciones traen consigo.

4. METODOLOGÍA

El presente ejercicio de investigación, trazó una ruta metodológica que pretendió marcar una dirección sistemática de la misma, partimos así inicialmente por unas lecturas previas en el espacio de formación dispuesto para las prácticas pedagógicas en la institución educativa en cuestión, comenzándose a dirigir nuestra mirada hacia la clase de civismo de dicha institución aunque lo allí observado y lo que se derivó en materia de la investigación centrará su mirada sobre asuntos de lo performativo que no exclusivamente del contenido escolar.

Continuamos así con un ejercicio de construcción de un marco teórico referencial sustentado por lo planteado por (Martínez, 2008) al afirmar que en *“una investigación cualitativa este “marco” no debe “enmarcar” (delimitar) la búsqueda del investigador, pues solo es “referencial” es decir, solo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de investigación.”* (Martínez, 2008:138)

Y es por tanto que dicho marco teórico está planteado, más como un acercamiento a la realidad social vivida por lo sujetos desde diferentes contextos sociales escolares en cuanto al ejercicio del poder y la relación que hay entre el maestro y el alumno, permitiéndonos así, analizar las situaciones vividas por ellos, comparándolas con lo observado en la institución educativa objeto de estudio. Por lo tanto desde (Martínez, 2008) la realización de un marco teórico definido “nos impone ya desde el principio todo un mundo teórico, conceptual e interpretativo que pudiera no ser el más adecuado para entender la realidad que estamos estudiando, sino, más bien, un filtro epistemológico que restringe el conjunto de interpretaciones posibles”. (Martínez, 2008:138).

De igual manera se continuó con el encuadre de los otros elementos que deben hacer parte de una investigación de éste talante, así pues que elementos relevantes como el enfoque, la estrategia, las técnicas o métodos de recolección de información, instrumentos, el proceso de codificación-categorización y el respectivo análisis, fueron configurándose de acuerdo a lo que el caso particular y la realidad escolar nos demandó. Pasamos pues a continuación a desarrollar cada uno de los citados.

4.1. Enfoque

Partiendo de los objetivos se empezó esta investigación desde un enfoque cualitativo, nuestro objetivo no es cuantificar y reducir los matices encontrados en la realidad social estudiada, sino identificar esas dinámicas de poder en la relación entre el maestro y el alumno, poder mostrar un poco ese papel hegemónico que se da alrededor del maestro y los alumnos del grado sexto de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, contexto donde se han estudiado las relaciones de poder, los sujetos y sus actos, pues son los sujetos quienes construyen la realidad, de manera individual y diferenciada, y simultáneamente se constituyen como tal, a partir de la socialización e interacción en contextos particulares, como lo es el de la clase de civismo. Siendo uno de los fines investigativos, comprender y entender la realidad social donde se enmarca un problema de investigación, empezamos nuestra investigación a partir de una fundamentación disciplinar (Galeano, 2002).

Tomando el conocimiento como producto social (Galeano, 2002) es el punto donde se ve, como la investigación cualitativa siendo atravesada por los sujetos, sus construcciones, realidades y más importante, subjetividades; se toma no solo desde una fundamentación disciplinar como se ha mencionado antes, con el nombramiento de la sociología y la antropología; si no que también se ve a la luz de la fundamentación epistemológica, así como también desde una fundamentación paradigmática, siendo aquella desde donde la base paradigmática apunta a señalar el conjunto de principios y supuestos que soportan la forma como se concibe la naturaleza de la realidad investigada (Galeano, 2002), mas aun en la investigación cualitativa. Es a partir del interpretativismo y constructivismo en que se sentará la base paradigmática de esta investigación.

4.2. Estrategia

Como estrategia de investigación, a la luz de lo planteado por (Galeano,2002) se ha tomado el estudio de caso, pues su apuesta de descripción e interpretación (Galeano, 2002) dotan la investigación de un sentido especial permitiendo identificar particularidades y patrones en los

procesos sociales investigados, además de que permite relacionar el que hacer investigativo en sí mismo y las dinámicas especiales de un grupo sociocultural, como lo es en este caso el estudio de las dinámicas de poder y el ejercicio de la violencia en el grado sexto de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, permitiendo comprender el significado de este fenómeno, con el fin de constatar el funcionamiento de sus partes, así como del análisis detallado de los elementos inmersos en dicho fenómeno y su interacción entre si además esta estrategia permite prolongar la investigación a un período amplio, así como se estipula en el cronograma, el cual toma un tiempo donde se señala un desarrollo de la investigación en 12 meses, permitiendo de esta forma facilitar la comprensión y la observación de este fenómeno de las dinámicas de poder en la relación maestro alumno, el cual está inmerso en un campo sociocultural, como lo es el caso de la institución mencionada.

4.3. Técnicas e instrumentos

Por los aportes que desde disciplinas como la sociología y la antropología se reciben en la investigación para el trazo de la presente ruta metodológica, pues la antropología reviste de un proceso metodológico dotado de herramientas como la observación desde la mirada sistémica (Boas, 1911; Malinovsky, 1922. Citados en: Galeano, 2002) ya que ésta como técnica permite observar a los sujetos en relación con el contexto, y el universo poblacional, tal y como se realizó de primera mano en la institución habiendo ya empezado la labor investigativa, observando detalle a detalle el espacio físico, desde la geografía física, hasta la parte urbana, y la caracterización de su población, para darle así el carácter sistémico a las primeras observaciones realizadas, también la antropología, más que todo la antropología social al encargarse de estudiar las organizaciones y colectividades humanas (Galeano, 2002) facilita la investigación con la etnografía, como técnica de recolección de información pues éste al surgir de la antropología social, busca también la comprensión humana dentro de su contexto social (Hammersley y Atkinson, 1994; Citados en Galeano, 2002), en el caso del presente trabajo es una vía pertinente para indagar las relaciones maestro alumno que se dan en el interior del aula, por lo tanto, por este medio se trata de describir el modo de vida de los individuos en el contexto; se describe la manera en que se comportan e interactúan, donde lo que cuenta son sus significados e interpretaciones, y para conocerlos se penetra en sus fronteras y se observa desde su interior.

Con un ejercicio etnográfico cada clase y desde diferentes ángulos de observación se llegó a un diario de campo, donde sus consignas pueden llegar a ilustrar una clase de civismo con el grado sexto. (Augé, 1995:85), afirma que “*La etnografía se ocupa de lo que se podría llamar la alteridad esencial o íntima*”, en actitud abierta cuestiona las relaciones del Otro en tanto sujeto con su entorno y sus instituciones, pero además, similar al efecto de un espejo, retornan las preguntas que fueron planteadas al Otro, hacia nosotros mismos, a los matices que nos constituyen como sujetos, por eso es la alteridad íntima, el oficio del etnógrafo, pues el encuentro con el Otro, no es posible sin la constitución de un yo; la forma en la que se establezca esta relación es lo determinante. Siguiendo esta línea, durante el proceso de investigación se pretende a través del trabajo etnográfico consignado en los diarios de campo, poder describir y discriminar esa relación entre sujetos mirándolos desde su posición de poder y control, tratando de significar la relación del maestro con las estudiantes, como una relación de poder donde no es necesaria la violencia.

Otro aspecto de la etnografía que tiene importancia en la investigación es la preponderancia que se le asigna a las narrativas de los sujetos, posibilitándome afirmar que todos necesitamos un relato para existir y poner en circulación el mundo, de esta manera, el encuentro con los otros, es un intercambio de relatos. En síntesis, “*La investigación etnográfica (...), lanza una luz particularmente viva sobre un hecho: nuestra vida como relato*” (Augé; 2000: 120) es así mismo como hay interés por el punto de vista del sujeto; en resumen, se observa el ambiente natural y se describe la manera en que las estudiantes otorgan sentido a las cosas de la vida cotidiana, se busca conocer qué hacen y por qué lo hacen.

También la sociología pone de su parte en el trazo de la ruta metodológica puesto que al tomar a los sujetos como actores y constructores de la realidad social (Galeano, 2002) fundamentan la importancia de realizar un estudio cualitativo, además por medio de la observación participante, se permite mi inclusión como investigador en la población y el objeto de estudio, lo que permite captar de una manera más fácil la realidad social y cultural de un grupo durante lo que se ha llevado como momento de recolección de información. Mediante la observación sistémica (Galeano, 2002: 20), junto con su carácter descriptivo y participativo, permiten una relación con la estrategia abordada para la investigación, accediendo centrar esta en un fenómeno particular, mediante la utilización de otras técnicas como lo son la entrevista (anexos No. 1, 2, 3 y 4). Este

tipo de observación permite describir y analizar (Galeano, 2002) acciones y situaciones que en el aula de clase, son cruciales para comprender el fenómeno trabajado y de esta manera poder alcanzar los objetivos.

También desde las entrevistas, ha sido posible encontrarnos de frente con la realidad de lo que es la relación maestro alumno, cada uno de los relatos que emprenden maestros y alumnos en torno a su relación con el otro, componente de su par o a su forma de relacionarse con el poder, han ido posibilitando un acercamiento más contundente a la realidad, pero esta vez no desde las acciones y situaciones como el caso de la observación, si no de las acepciones que cada uno de los actores tiene sobre lo que acontece en el aula de clase en referencia con el poder y su relación con el otro, es la voz viva de cada uno de los actores manifestando lo que pasa allí, a partir, de las preguntas de investigación, tanto la central como las emergentes, se desplegaron una red de preguntas, preocupadas por ir al foco del problema, pero con un trazo, que va desde la mirada sobre asuntos disciplinarios, académicos, hasta la relaciones mismas de poder que maestros y estudiantes pueden encontrar en su paso por el aula de clase, tales como la autoridad, la resistencia, la dominación etc.

El uso de estas técnicas de recolección de información, además de ser una percepción intencionada, que tiene un objetivo, entran a determinar el problema que se investiga (Martínez 2006: 250), pues permite llegar a una característica más clara de qué es lo que pasa en el caso que se trabaja, permite mirar a fondo, como es esa relación entre el docente y el estudiante, que la caracteriza, como se presenta el ejercicio de poder que se pretende clasificar frente a su relación con el maestro y el alumno, asimismo como es una fuente de información flexible, permitirá en la investigación, una familiarización con los instrumentos que se van a utilizar, para llevar a cabo estas técnicas; para este caso las parrillas de observación semiestructurada (anexos No. 5 y 6), las cuales fueron adaptadas de las utilizadas en Proyecto Didactico VIII, según las necesidades de investigar y los diarios de campo donde se registra la observación abierta y participativa y desde la entrevista se han propuesto cuatro guías diferentes de entrevistas, las cuales no se aplicaron al pie de la lera, en la medida que desde el relato del maestro al responder las preguntas, daban pie para realizar nuevas preguntas La aplicación de estos instrumentos ya mencionados permiten que en su aplicación se pueda observar directamente dentro del estudio de caso, lo que circunda su contexto inmediato desde el ambiente físico, las actividades de

interacción de la muestra intencionada, el lenguaje especial de los actores del caso, su comunicación no verbal y sus aspectos dentro de los escenarios del aula de clase, en el caso del diario de campo instrumento aplicado para la observación etnográfica.

Refiriéndonos a la observación semiestructurada, se ha tomado una parrilla definida a partir de criterios más específicos, y centrados en lo que verdaderamente nos interesa, centrarnos en cada aplicación de una plantilla en un tema cada vez diferente y específico, frente al problema y al tema que estamos investigando, como lo es la relación maestro alumno y las dinámicas de poder en el aula con el fin de que la clasificación de la información ya en el proceso de sistematización sea más fácil y la información nos pueda arrojar datos desde diferentes enfoques y puntos de vista

De acuerdo con lo sucedido en la experiencia en cuanto a las entrevistas realizadas, aunque contaban con un protocolo inicial y una guía que programaba casi todos los momentos de la entrevista, se pudo acceder a un alto grado de libertad e iniciativa, haciendo uso de nuestra experiencia personal frente al tema (Flick, 2004), obteniendo en algunos momentos preguntas no programadas en la medida en que el diálogo con el entrevistado lo ameritaba, se diseñaron ocho guías de entrevista, para tres maestros de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo y para 5 estudiantes del grado sexto sección dos de la misma institución.

4.4. Codificación y Categorización

Como lo menciona (Martínez, 2006: 252) “(...) *la información no puede limitarse a quedarse un nivel descriptivo (...)*” es por lo tanto que luego de ser recogida mediante los diarios de campo, las observaciones y las entrevistas, se realiza una clasificación de lo observado a partir de lo que se vio cada día, y buscando coincidencias entre situaciones similares que hayan ocurrido en clase, y por otro lado, se realiza una transcripción de cada una de las entrevistas realizadas, con el fin de hacer una lectura de ellas y empezar con la codificación de esta información para luego ser categorizada, a partir de ideas y conceptos claves de los hallazgos producto de la aplicación de los instrumentos, los cuales llamaremos códigos, los que nos han ido emergiendo mediante la codificación abierta en el caso de las observaciones, tanto las registradas en los diarios de campo como las registradas en las parrillas de observación estructurada, y una codificación línea por línea (Flick 2004), en el caso de las entrevistas el análisis de una red de relaciones a partir de la

representada en la información y que está en consonancia con la naturaleza del fenómeno y su realidad, es decir una relación de contextos y hechos, luego de realizar la codificación, empezamos agrupando los códigos tomando puntos de coincidencias como lo son las acciones y las situaciones, tal y como se mencionó en páginas anteriores.

Luego de extraer los códigos se agrupa la información con el fin de llegar a unas posibles categorías de análisis, ya que es por medio de estas que se podrá comprender la posibilidad de un sistema de relaciones y significados en el caso trabajado (Martínez 2006: 75) además plantea también la relación que se halla entre elementos que se producen a partir de la interacción del maestro y el alumno. Obedeciendo al contexto en investigación, grado sexto institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo y los objetivos de dicha investigación se ha llegado a tres posibles categorías de análisis, las cuales son: Las situaciones que propician el ejercicio del poder en el aula de clase, las acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula y las estrategias que aseguran el poder en el aula.

Así como con la estructuración de un sistema de categorías, también desde el que hacer investigativo que se lleva a cabo en la institución objeto de estudio, los registros de observación y demás técnicas de recolección utilizadas (Martínez 2006: 76) se ha llegado de una forma no aislada al contexto, a un grupo de posibles variables que así como las categorías de análisis, también permiten comprender un sistema de relaciones y significados producto de la interacción maestro alumno.

Nuestra investigación parte de la idea de que los maestros y las alumnas, son fundamento importante dentro del proceso que se ha ido llevando a lo largo de estos 15 meses ya que sus aportes y sus experiencias en el aula, han permitido la construcción de una completa red de significados y una lógica especial de acciones y situaciones que desde lo cotidiano nos han permitido dar un aporte en lo que es la construcción de la ciencia.

Como consentimiento informado, el cual, se planteo desde el inicio de la relación entre el investigador y los participantes, momento en el cual se hacen explícitos anuncios y protocolos sobre la búsqueda de información, de la aplicación de este tipo de consentimientos, depende la importancia que se le da a cada uno de los actores al constituir parte de la muestra, así como

también, legitimamos la aplicación de la investigación como un proceso social y cultural de construcción de conocimiento, en el que se encuentran los sujetos interactuando.

4.5. Análisis

Finalmente y siguiendo las directrices de la investigación social cualitativa, en la debida elección de una técnica de análisis que nos permitiera hacer emerger el conocimiento que perseguíamos, se optó de manera razonada por un análisis cualitativo de datos (Simons, 2011) el cual nos permitiría construir todo un sistema de análisis mediante codificación línea por línea, codificación abierta, categorización y triangulación (Stake, 1995), de igual manera todo el recorrido analítico está presentado de manera que refiera cómo fue el proceso mismo de análisis y qué elementos conceptuales fueron emergiendo del mismo, a partir de la realidad observada en el caso.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de la información, ha llegado a nosotros a partir de la construcción de un sistema de categorías, que desde un tejido entre la información recogida y la teoría abordada, nos brinda la posibilidad de mirar situaciones, acciones y estrategias en el aula de clase, las cuales nos han permitido, aparte de conocer aquellas dinámicas de poder en el aula de clase, en la relación maestro alumno; saber cómo el maestro establece su poder en el aula y cómo el estudiante se resiste a dicho ejercicio, así como el intento de mostrar la manera en que se han intentado alcanzar los objetivos trazados para dicho trabajo.

La información fue codificada y agrupada en tres categorías principales y centrales, presentadas en la Tabla No. 1, las cuales a su vez se han desarrollado y analizado a partir de otros elementos o tópicos que hemos nominado nociones, tal y como se presentará en nuestro análisis.

Categorías	Nociones
1)Situaciones que propician el ejercicio del poder en el aula de clase	1)Uso del espacio
	2)La movilidad en el aula
	3)Uso del tiempo
2)Acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula	1)Participación en clase
	2)La presentación de contenidos
3)Estrategias que aseguran el poder en el aula	1)Estrategias que callan
	2)Estrategias magnánimas

Tabla No. 1 - Categorías de análisis

Pasamos pues al ejercicio analítico anunciado, de acuerdo al sistema categorial propuesto.

5.1. Situaciones que propician el ejercicio del poder en el aula de clase

El análisis de la información ya categorizada a partir de las situaciones que propician el ejercicio del poder del maestro y el estudiante, nos permitirá mirar una serie de elementos, como el tiempo, la movilidad en aula y el espacio, frente a estos, nos centraremos en el maestro. En esta categoría entramos en la posibilidad de ver cómo, tanto las dinámicas de poder en el aula y la relación entre el maestro y el alumno, no se presentan de una manera constante y estática, tal y como nos lo fue dilucidando el desarrollo de la categoría misma, pues se pudo observar y entender aquellos momentos que se convierten en los más propicios para el ejercicio del poder, no solo de los maestros estudiados, sino que también de las estudiantes. Esta categoría puede describirnos desde nociones como el uso del espacio y la movilidad en el aula, aquellas situaciones en el aula que pueden estar cargadas de señales importantes, que si bien no cumplen o no juegan un papel instintivo al revelar las características internas de esas dinámicas y relaciones que estamos estudiando, sí nos permiten captar aquellos elementos que logran permearse, como lo puede hacer también el control del tiempo y mostrar una dinámica sobre la relación que hay entre el docente y el estudiante. Y que los llevan al ejercicio del poder o la lucha por el mismo, mediante de sus particulares estrategias como docentes o la resistencia como estudiantes.

5.1.1. Uso Del Espacio

Hemos logrado en primera instancia, sobre la información recogida en cuanto a las observaciones con los grupos del grado sexto dos, en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, la diferencia que se puede hallar entre el año 2011 y 2012; éste primer contraste, nos hace referencia al uso del espacio ocupado por maestros y alumnos, es decir el aula de clase, el uso del espacio que nos permitirá visibilizar una posible manera de entender cómo funciona la relación maestro-alumno. Destacamos y hacemos una diferenciación entre los años 2011 y 2012, ya que se presentan situaciones diferentes sobre el uso del espacio en el aula de clase del grado sexto, *“llegamos a las 6:05 am la profesora MI y yo, abrimos el salón y las estudiantes se encontraban de pie formando una fila para entrar al aula”*¹⁰, esto nos muestra que en el año 2011, las alumnas acudían al aula respectiva de cada maestro para el cual existía un espacio

¹⁰ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 20 de agosto de 2011.

definido, exclusivo y privado, por estar en su área de propiedad, por así decirlo, mientras que para las estudiantes, existían espacios más usuales y comunes, en la medida en que eran compartidos por todas, tal como quedó consignado en varias observaciones: *“las estudiantes siempre estaban en los pupitres ubicados en 6 filas, mientras que la profesora M1 permanecía en el escritorio, en el tablero, parada junto a la puerta observando la actividad de sus estudiantes o recorriendo el salón caminando entre las estudiantes sentadas en su respectiva silla, mirando directamente qué hacían”*¹¹, Esto lo que nos refleja es cómo para el alumno sólo existe una manera general de vivir el espacio del aula, es decir, un espacio común para ellos, dentro del cual ninguno tiene un foco de propiedad o privacidad y libertad de uso, tal y como lo menciona (Kaplan, 1992) y se ratifica lo visto por lo que también se pudo registrar en otra observación, donde dice que *“la profesora, solicitó a las estudiantes correr las sillas para atrás, pues las sillas de adelante estaban ocupando parte del espacio que le correspondía a ella como maestra”*,¹² acá podemos ver como también que el espacio que usa el maestro, no puede ser en ningún momento invadido por los estudiantes en la presentación de su clase, asunto que también se nos presenta como una característica de asimetría y verticalidad en cuanto al uso y la ocupación del espacio en el aula de clase.

Aunque las alumnas al constituir un número más grande, como lo podemos ver en el gráfico No1, ocupan más espacio que el docente, se puede destacar también la incapacidad que tienen las estudiantes de habitar el espacio usado por el maestro, debido al factor de privacidad que este tiene, otro aspecto aunque es común en la gran mayoría de las aulas de clase, es la ubicación del maestro dentro del aula de clase.

¹¹ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 20 de Agosto de 2011.

¹² Fragmento extraído de parrilla de observación N°3 25 de Febrero de 2012.

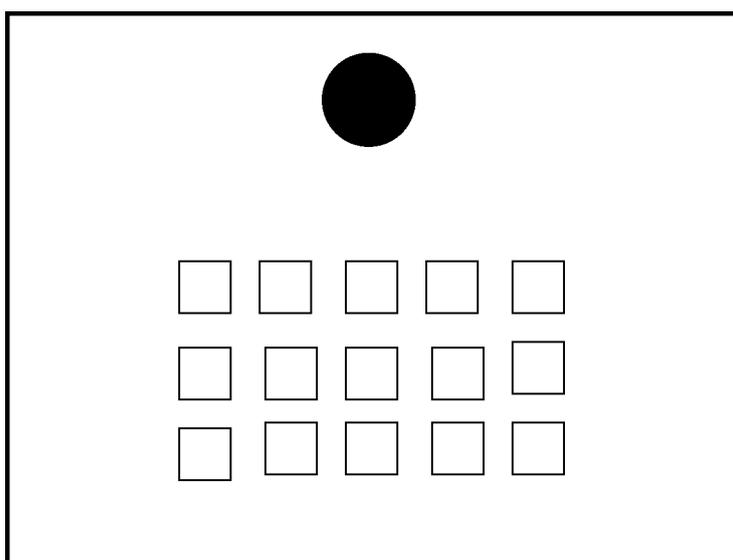


Grafico No. 1 -Ocupación del espacio en el aula

Mientras que en 2012 las aulas de clase fueron asignadas a cada grupo, en contraste con esto, el maestro no tiene otra opción que desplazarse de salón en salón dependiendo de su clase y del grupo, en este caso al tener que salir de una clase a otra, evita de ante mano, mantener un orden establecido en el aula de clase, desde el inicio de la misma, en cuanto a la ubicación de las alumnas y el orden de estas en el aula, y refiere el registro de observación que *“luego de terminar el descanso acudimos al salón del grado sexto dos, esta vez ubicado en un lugar del colegio que poco había frecuentado, de entrada las estudiantes no respondieron el saludo de la profesora M1, pues había demasiado ruido y mientras se gestionaba el momento adecuado para empezar la clase, esta se retrasó diez minutos¹³”*, este fragmento, nos puede hacer notar, la diferencia enunciada al inicio del desarrollo de esta noción categorial, frente a lo vivido en el 2011 y 2012, pues en este caso, el espacio total del aula de clase estaba dominado por las estudiantes, a través del ruido que generaban y en general por la indisciplina, producto de algunos minutos de tardanza que se tomaba el maestro para llegar al aula.

En muchas ocasiones, de entrada, el factor disciplinario ya se había salido de control, y el inicio de la clase se retardaba hasta 10 minutos, así que mientras el maestro pide silencio y reubica cada alumna en su puesto, las alumnas contraponen en cierto sentido a sus directrices, demostrándose en cierta manera así, que ese salón ya no hace parte del terreno privado del maestro y éste tiene

¹³ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 19 de Marzo de 2011.

que entrar a ganárselo de nuevo o recuperarlo de alguna manera, lo que ocasiona que el maestro haga uso de algunas estrategias como el regaño “ *háganme (sic.) el favor y me respetan la clase y se me sientan cada una en su puesto que vamos a empezar ya, definitivamente con ustedes no se puede* ”¹⁴, necesario para recuperar el poder en el aula de clase, mostrándose por lo tanto que a partir de algunas situaciones que tienen que ver más con el espacio, se propicia una situación en la cual se hace uso del poder en el aula de clase.

Podemos entender también la ubicación y el espacio que ocupa el maestro en el aula, como un mecanismo o una estrategia que le permite visualizar todo lo que pueda estar pasando en el salón: posición estratégica para hacerse notar y conservar el poder en el aula, toda vez que, las alumnas siempre están situadas en un espacio donde sólo es posible ver la figura del maestro y la cabeza de quien está sentada adelante, hago referencia de ello por nuestra experiencia como observador, la cual fue en varias ocasiones en la parte de atrás del salón¹⁵

También el uso del espacio nos lleva a traer a colación una estrategia de trabajo como lo es el trabajo en clase, pues a partir de lo que observamos, podemos pensar como la Maestra M1 hace notar la concepción que ella tiene de sus alumnas, “ *la profesora permite¹⁶ que las estudiantes lleguen a una agrupación con libertad sin mirar su situación académica, de su situación disciplinar, entre mezclándolas, creando grupos de trabajo mixtos*” pues podemos apreciar y observar que de esta manera el trabajo en el aula sea a un ritmo constante y pueda guiarse bajo su criterio de tiempo asignado, pero controlando muy bien los espacios utilizados por los estudiantes, ejemplo de ello es la gran cantidad de advertencias sobre el compromiso de terminar la actividad antes de clase, no salirse del aula sin permiso y la presentación de reglas de trabajo para conservar un poco la disciplina, además de su constante función de supervisar y controlar cada movimiento en los grupos de trabajo, lo que nos da pie para interpretar esta estrategia como una donde además de generarse una relación más horizontal entre el maestro y el alumno, se gesta una estrategia que también propicia situaciones para el ejercicio del poder, ya que aunque se plantea un espacio de libertad, ahí también sigue existiendo control de los espacios y es más

¹⁴ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 19 de Marzo de 2012.

¹⁵ La última silla fue generalmente el sitio desde el cual se realizaron la mayoría de las observaciones, ya que desde allí contaba con visibilidad completa sobre el docente y mi presencia como observador pasaba desapercibida por las estudiantes.

¹⁶ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el septiembre de 2011.

fácil para el maestro controlar varios grupos de seis estudiantes que controlan cuarenta y cinco estudiantes individualmente, así lo podemos apreciar en el gráfico No 2.

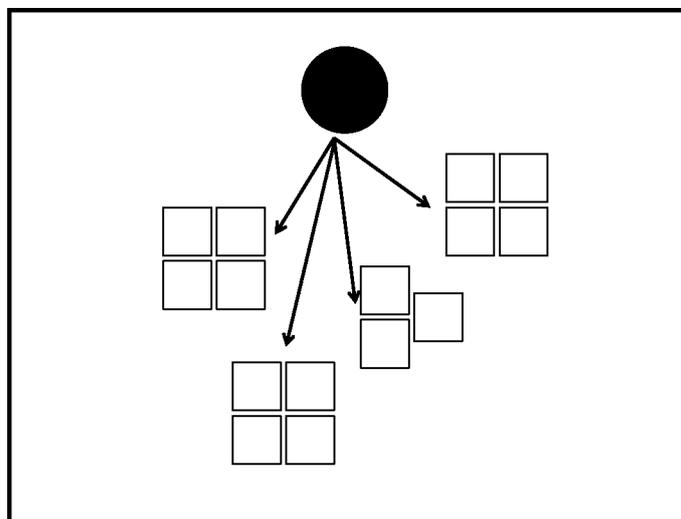


Gráfico No. 2 – Ejercicio de Poder del maestro el grupo dividido

5.1.2. La movilidad en el aula

Un aspecto enmarcado dentro de nuestro análisis, es la presente categoría que se refiere a la movilidad, la cual puede estar en la mayoría de los casos dotando la relación entre el maestro y el alumno de una serie de contrastes, que aluden a su carácter de relación vertical y asimétrica, el gráfico No3 nos muestra como el maestro siempre cuenta con el poder de acceder con gran libertad a la totalidad del espacio del aula, *“la profesora MI permanecía en el escritorio, en el tablero, parada junto a la puerta observando la actividad de sus estudiantes o recorriendo el salón caminando entre las estudiantes sentadas en su respectiva silla, mirando directamente que hacían”*¹⁷ inclusive se puede observar, tal como lo relatan las observaciones hechas y registradas, que la profesora podía salir del salón cuando le era requerido; libertad otorgada quizás por su autoridad, o estatus de ser profesor (Kaplan, 1992).

¹⁷ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 20 de Agosto de 2011.

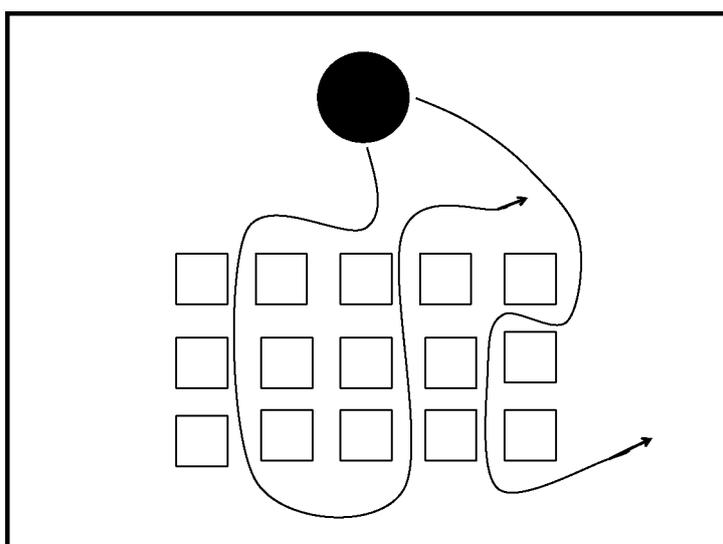


Grafico No. 3 - Movilidad en el aula.

El maestro puede permanecer de pie, sentado, mientras que las alumnas, siempre debían pedir permiso para salir del salón sin importar el motivo de su salida, *“cada que las estudiantes consideran salir del salón para dirigirse al baño, piden permiso a la profesora, permiso que en la mayoría de los momentos es negado”¹⁸*, por tanto este tipo de ambientes que involucran movilidad de los actores en el aula, crean situaciones en las que el docente puede ejercer y mostrar rasgos de que sobre el reside el poder y la autoridad en el aula, y esto lo entendemos a partir de las posibles negativas en cuanto a las solicitudes realizadas por las estudiantes, no solo para ir al baño, sino que también para ir a sacar una copia, para ir a la portería a reclamar algo que le han traído o para ir a coordinación *“apenas va a sacar la copia... no señora, tuvo el lugar en el descanso, no se me mueven del salón... bueno valla pues, pero que sea cierto que va para coordinación”¹⁹*

También con frecuencia el maestro en la clase de civismo, goza de una gran actividad por la totalidad del espacio del aula en cuanto a la movilidad, pues en algunos casos la clase preparada, requiere trabajo en grupo, la necesidad de supervisar el trabajo de las alumnas durante la clase permite y requiere que la maestra pueda visitar cada uno de los sitios donde están agrupadas las estudiantes, permitiéndole ir por cada uno de los grupos y “mirar” avances o resolver dudas, así como también se debe decir que las estudiantes cuentan con una serie de posibilidades sobre

¹⁸ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 15 de Agosto de 2011.

¹⁹ Fragmento extraído de observación registrada en el diario de campo el 18 de Febrero de 2012.

moverse con libertad, dentro del aula de clase *“las estudiantes van de grupo en grupo, mirando el trabajo de sus compañeras, hay grupos situados por todo el salón, incluso en el corredor ”*²⁰ notando la posibilidad que tienen las estudiantes en estos casos, de moverse con libertad e incluso de salir del salón para trabajar en el corredor, pensamos que esta posibilidad es otorgada por el maestro porque el tipo de trabajo lo amerita o quizás, es porque se lo han ganado las estudiantes con su buen comportamiento.

5.1.3. El uso del tiempo

El uso del tiempo es quizás uno de los métodos que más situaciones de ejercicio de poder en el aula pueden propiciar, toda vez que en primera instancia, podemos apreciar cómo en *“la mayoría de las ocasiones, las alumnas permanecían sentadas durante los 55 minutos de clase, a excepción de los primeros 5 minutos los cuales eran dedicados a la oración”*²¹, esta situación, nos da cuenta como el uso del tiempo es propio de las actividades del maestro; qué tiempo dura la elaboración de un trabajo, qué tiempo se gasta en un tema específico, si se puede o no se puede salir más temprano de la clase. Por lo tanto podríamos decir que frente al uso del tiempo, los estudiantes no tienen ningún tipo de acceso, es labor exclusiva del maestro que dirige la clase.

Continuando entonces con el análisis de dichas situaciones, en relación al uso del tiempo, hallamos por ejemplo, el privilegio que tiene el maestro en cuanto al uso y control del tiempo, determinándose , compromisos de conducta y hábitos en la clase, necesarios para un buen desarrollo de la misma y reflejo de un ejercicio de poder por parte del maestro, tal como lo relata la observación hecha *“si se manejan bien en el taller, les regalo 10 minutos para que repasen matemáticas y les vaya bien en el examen”* expresión registrada por escrito en diario de campo el 3 de Marzo de 2012, o como se registró por escrito el 9 de marzo del mismo año, *“como llegué al salón y nos demoramos 10 minutos esperando silencio, nos quedamos 10 minutos del descanso en el salón ”*, aunque podríamos pensar sobre ésta última cita, cómo esos diez minutos de espera que tuvo el maestro para esperar su clase, son también una manifestación de situación en la que el ejercicio del poder estuvo a cargo de los estudiantes.

²⁰ Fragmento extraído de observación registrada en parrilla de observación No 7el diario de campo el 15 de Agosto de 2011.

²¹ Fragmento extraído del registro de observaciones, más conocido como diario de campo

También encontramos los casos donde el uso del tiempo no es exclusivo para el cumplimiento de las actividades planeadas para la clase, o para tratarlo como un posible elemento fijador de disciplina y control sobre lo que pasa en el aula, “*hay momentos en mi clase para conversar, para reírnos hasta para un chiste y listo, sigue la clase, y mas con la temática de los juegos, las historias... y es más ameno estar ahí con ellas esos 55 minutos*”, así lo señala docente L3 en su narración durante una entrevista que se le realizó, mostrándonos además de los asuntos considerados en la tercera línea del párrafo; y es que al parecer hay momentos en la clase, en que el privilegio de ser quien controla el tiempo, sirve también para dinamizar el proceso de enseñanza, y es en sí misma, una situación que muestra una manera más horizontal de plantear un ejercicio de poder en el aula de clase.

5.2. Acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula

Paralelamente a las situaciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, emergen las acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, como categoría de análisis, ya que, a partir de ésta se logra entablar una serie de características intrínsecas en la relación maestro-alumno, en cuanto al ejercicio del poder en el aula de clase; además, de una diferencia marcada entre maestros y alumnos, que nos llevan a entrar en materia sobre lo mencionado en el problema, entre una posible falta de concordancia de lo que se enseña y la manera como se enseña, así como también podremos mirar lo que más nos interesa en esta investigación, las dinámicas de poder en la relación maestro alumno .

5.2.1. Participación en clase

A partir de este elemento categorial, encontramos cómo la participación en la clase, en algunas ocasiones se remite meramente al cumplimiento de un plan de trabajo, cumplimiento que es motivado por el docente, a partir de diálogos sobre dudas frente a los temas trabajados, la fase del trabajo en la que se encontraban, así como en ocasiones, ante la pasividad de las alumnas, la maestra buscaba la participación pero de manera forzada, haciendo uso del factor tiempo, lo que faltaba para el cambio de clase o una posible nota, “*la presentación del noticiero tiene nota, no creo que quieran un bajo por no presentar una noticia*”²², encontramos entonces en esta acción, cómo el maestro es quien también tiene el poder de regular y decidir, él es quién puede participar

²² Palabras textuales de maestra M1 extraídas de observación registrada en parrilla de observación No 3

en alguna discusión, hallamos además, que en la mayoría de las veces, entre 8 y 10 estudiantes, accedían a la participación en la clase y hacer uso de la palabra, así como también esta podía ser interrumpida o coartada en el momento que el maestro lo considerara poco acorde con el tema tratado, o lo refería como: *suficiente ilustración por parte de la estudiante*.

También en la socialización de actividades realizadas en la clase, se pudieron identificar, algunas de las dinámicas de poder en el aula, pues el maestro siempre era el encargado de determinar en algunas ocasiones, quienes debía socializar alguna actividad planeada durante la presentación de la clase, tuviere o no tuviere la intención de hacerlo. La estudiante Y7 nos relata que *“cuando uno se porta mal en clase o no hace los trabajos y no los socializa ponen bajo”*²³, lo que quiere decir que por ejemplo, no participar en clase, representa un riesgo para los estudiantes de tener una mala nota, en otras ocasiones quizás, la mayoría de las estudiantes, podían hacer uso desmedido de la palabra, y a parte de la temática de clase, entremezclar situaciones vivenciales dotando esa relación maestro alumno; de afecto y simetría *“la docente M1 motiva a las niñas para que cuenten algunas situaciones de la vida real, para ponerlas como ejemplo frente al tema que se trabaja en la clase de Civismo”*.

las acciones de poder reflejadas en la participación en clase nos permite visibilizar las dinámicas de poder que giran en la relación maestro alumno, cada vez que el grupo se sale de lo normal, en términos del espacio y el tiempo, el cual es controlado por el maestro, tal y como lo hemos mencionado en la categoría anterior y se nos presenta en el aula de clase en algunos momentos en que las estudiantes, no presentan respuesta alguna frente a la temática de clase, es decir *“una participación nula”*²⁴ como lo llamaría el maestro L3, constituye una situación donde no es la falta de interés de las estudiantes, sino la imposibilidad del maestro de despertar dicho interés, convierte el espacio de participación en un espacio propicio para que los alumnos entren en pugna y pongan resistencia impidiendo que el maestro manifieste su autoridad y pueda ejercer su poder en el aula de clase, sin tener que llegar a adoptar estrategias como el deber de levantar la voz y regañar, o solo quedarse en silencio, esperando que el grupo pueda entrar nuevamente bajo su poder y aplacar la resistencia que ponen las alumnas.

²³ Bajo en el sistema de calificación que es utilizado en la Institución objeto de estudio, representa la calificación más baja.

²⁴ Así nombró la docente L3 mientras era entrevistada, a la acción que lleva un estudiante cuando no participa de la clase.

5.2.2. La presentación de contenidos

La sola presentación de contenidos habla del ejercicio pleno del poder, en la medida en que ésta necesita del conocimiento, elemento a través del cual el docente erige su autoridad y fundamenta su poder (Becerra García y cois, 1987; Remedí, 1990; Rasillas, 1987; Páez Montalbán, 1991; Palacios y cois., 1991; Guzmán Bataíla y Órnelas Huitrón, 1991; Delgado Ballesteros, 1991; citados en Rueda, 1991)

A parte de ser eslabón integral de las acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, es también punto importante y definitivo en lo tratado en el problema, pues constituye toda una dinámica que gira en torno al estudiante y posibilita hablar de esas dinámicas de poder, que encontramos en el aula de clase; la presentación de los contenidos, trae consigo un conjunto de asuntos importantes, que van desde la disciplina, las estrategias para conseguir mantenerla, el ambiente de clase, la evaluación y además, siendo quizá la más importante: *los estilos educativos*.

Llegamos por tanto, al maestro M1, el cual fue observado durante siete meses y posteriormente entrevistado, mostrándonos cómo la presentación de su clase, está más determinada por, partir del crear un clima de equilibrio en cuanto a la relación con sus estudiantes, posiblemente ocultando la asimetría que hay en su relación con éstas y ocultando el poder que la misma institución le ha otorgado (Kaplan, 1992), pero siempre, sin dejar de ser dueño, el maestro, del espacio y del control del tiempo²⁵, tal como se ha referido anteriormente, pero sin ceder su terreno privado, aunque siempre creando un clima donde pueda presentar los contenidos pertenecientes a la clase planeada, en este caso, la clase de civismo.

Hablando entonces sobre la presentación de contenidos, hemos podido visibilizar diversas formas de establecer el ejercicio del poder en el aula, e interactuar con los alumnos a partir de la presentación de estos, relacionadas con una diferencia entre cada forma propia y particular que cada maestro tiene para relacionarse con el saber y los alumnos, (Arroyave, Álvarez, Betancur y Rico, 2005), lo que hasta ahora hemos trabajado como *estilos educativos*, aspecto significativo

²⁵ Parte de “situaciones que propician las relaciones de poder en el aula” primer categoría emergida durante el proceso de análisis.

y con una innegable influencia en las situaciones educativas, que hacen posible la presentación de contenidos. Y de igual forma lo que es el ejercicio del poder en el aula de clase, desde las acciones del maestro, que tienden a ser diferentes en cuanto al *estilo educativo* que tiene cada maestro, o de cada situación que lo determina.

Paralelamente a lo anterior, llegamos al maestro H, entrevistado y antes referido por las estudiantes V Y P, entrevistadas también, informantes que nos ofrecen una descripción sobre el clima en el aula de clase. Estos tres actores, maestro y alumnas, refieren que la clase obedece mayoritariamente a un espacio donde se brinda una clase invadida de tolerancia y permisividad frente a la indisciplina, y dice así, una estudiante del grado sexto dos con respecto a su maestro, *“con el profesor H2 es muy aburridora la clase, porque él se la deja montar de todo el mundo, todas hacemos lo que queremos porque nadie le hace caso”*²⁶ Y también dice el maestro H2 *“esas niñas hacen lo que quieren en clase, no hacen caso los llamados de atención ya ni valen ahí, que mas hace uno”*²⁷. Hablándonos lo anterior, de que es una clase exenta de un clima adecuado para la escucha atenta, para la reflexión y el aprendizaje de los contenidos, una posible ausencia, de lo que hemos caracterizado hasta el momento, como un pleno ejercicio de poder en el aula, que le permite al maestro asegurar y propiciar la presentación de sus contenidos de una manera adecuada.

Pudimos observar que en algunas clases, el manejo de los contenidos del área, se remitían al control de la información y el saber, sin espacio alguno de socialización y participación de las estudiantes, y en ocasiones con el exceso de indisciplina, como lo son los gritos de las estudiantes o los murmullos cuando el maestro explica dicho maestro mantenía tendencias hacia procurarse el control de la situación con regaños, amenazando con una mala nota y el simulacro de ponerla²⁸, lo que nos muestra un poco los visos de lo que puede ser un maestro controlador, que se asume como depositario del saber, que es evaluador, amenaza y regaña, permitiéndole dosificar la actitud de las alumnas, para crear el clima que para él sería el ideal para la presentación de los contenidos planeados para la clase; y mostrando así, que su presentación de

²⁶ Respuesta de estudiante en entrevista V1.

²⁷ Respuesta de maestro en entrevista H3

²⁸ Acotación realizada por el maestro en entrevista H3, asegurando que *“.. la mala nota era una amenaza, pues simulaba ponerla, pero al final no lo hacía”*.

contenidos se hacen por medio de una relación vertical, desde “*un escalón más arriba*”²⁹ sobre las estudiantes, y comprobando a cada momento lo que acaba de enseñarles, porque “*a las niñas hay que evaluarlas de seguido, para uno saber si sí le están poniendo cuidado a uno*”³⁰, lo que nos ilustra sobre la forma como algunos docentes presentan los contenidos de su clase, desde el aseguramiento del poder, por medio de la amenaza y los dispositivos de evaluación.

Frente a lo que compete a la presentación de los contenidos de civismo y su forma de presentarlos, podemos remitirnos a otro momento, en el cual observamos cómo se presenta una clase sobre participación democrática y se genera un espacio para este ejercicio, un espacio con libertad de decisión, pero, en cuanto a ello, observamos cómo el maestro sigue siendo el dueño del espacio, del tiempo, de los contenidos; es quien toma las decisiones sobre cómo debe hacerse el trabajo en cuanto tiempo, es quien determina en qué lugares se debe estar; lo que se nos convierte en un hecho meramente performativo, al no permitir un diálogo entre lo que se enseña y la forma como se está enseñando y aprendiendo, pues tendría más relevancia la forma que los contenidos, además esto nos constituiría un vivo ejemplo de que es una situación educativa que facilita poco el aprendizaje, (Foucault, 1978) base característica sobre lo que hasta ahora se ha entendido y hemos definido como poder, y en este caso el poder del maestro.

Dentro de la presentación de contenidos y aunque lo hemos nombrado ya como una noción dentro de la anterior categoría; el tiempo juega un papel muy importante. Una clase en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo abarca a una sesión de 55 minutos, lo que nos muestra que en situaciones como la que mencionamos en el párrafo anterior, el objetivo principal del maestro podría centrarse en hacer buen uso del tiempo de clase y en cierta forma también del espacio para poder controlar la disciplina y el orden en el aula, con el fin de poder desarrollar las actividades planeadas.

5.3. Estrategias que aseguran el poder en el aula de clase

Empezando por las situaciones que propician el poder en el aula de clase, primera categoría y seguido por las acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, llegamos a la última categoría, la que nos permitió analizar aquellas estrategias que *aseguran* el poder en el aula,

²⁹ Expresión utilizada por maestro en entrevista H3 para describir su posición frente a las estudiantes en cuanto a su lugar de maestro.

³⁰ Acotación realizada por maestro en entrevista H3 aludiendo a la importancia de evaluar durante la clase.

tanto a maestros como a alumnos, pues cada una de estas categorías ha estado determinada por esa relación de la que tanto hemos venido hablando a lo largo del desarrollo del presente trabajo.

Son entonces las estrategias, las que nos podrán dar una luz sobre aquellos modos a los que maestros y alumnos llegan para asegurarse su poder en el aula y secundar con aquella clasificación de la relación, que existe entre el maestro y los alumnos.

5.3.1. Estrategias que callan.

Encontrándonos con el hecho de que el conocimiento como uno de los principales umbrales que desde el origen del poder el aula de clase (Kaplan, 1992) y las situaciones que propician su ejercicio, originan la existencia del poder en el aula de clase y en la medida en que este conocimiento es responsable de armar una de las principales situaciones en dichas aulas en las que el docente tiene la posibilidad de sobreponerse un escalón por encima sobre el estudiante, así como fue mencionado antes, nos permite configurar de esta forma la expresión más indiscutible y genuina de lo que es el poder, tal y como lo menciona (Rueda, 1991), y como también hace alusión (Sánchez, 2005) refiriendo que el uso del conocimiento en manos del docente, representa una arma peligrosa en la medida en que a través de éste y de manera oculta, se transmiten ideologías.

El conocimiento, lo podríamos mirar como la principal estrategia que tiene un docente, para asegurarse el poder en el aula, pues es mediante el conocimiento que el maestro y la maestra pretenden mostrar a sus estudiantes como debe ser la manera apropiada de estar en un aula de clase y su disponibilidad para atender a todo lo que allí sucede, esto nos lo confirma, por un lado las variadas ocasiones en las que la docente M1 recomienda comportarse de acuerdo a los principios manifestados en el manual de convivencia y lo que ella les ha mostrado a sus estudiantes en la clase de civismo³¹, en este caso aparte de que la maestra hace mención del conocimiento que se ha llegado a trabajar en clase, trata también de hacer llegar un tipo de comportamiento o una ideología sobre quiénes son y cómo deben comportarse, por lo tanto podríamos entonces tratar el manejo del conocimiento, la información y las expresiones

³¹ En muchas de las clases observadas, se pudo evidenciar que no solo eran dedicadas a la presentación de ciertos contenidos, sino que también la profesora las dedicaba para hacer recomendaciones frente a la manera como debían comportarse siendo señoritas y siendo un grupo educado.

ideológicas como una de las estrategias por excelencia, por las cuales el maestro asegura su poder en el aula.

Y continuando con el análisis de la información asegurada bajo nuestra tercera categoría y sin olvidar el contexto de nuestro caso, entramos en materia del quehacer del docente en el aula, la clase de civismo, la cual traza el objetivo que tiene el maestro: la transmisión del saber, punto importante que marca el uso de ciertas estrategias que le aseguran el poder en el aula de clase y que pueden desplegar un tinte vertical y asimétrico en la relación entre el maestro y el alumno.

Continuemos entonces evocando el conjunto que despierta nuestro interés de indagar e investigar la relación maestro alumno, desde lo que pueden llegar a significar aquellas situaciones y aquellas acciones, toda vez que recordando del problema de investigación que nos orienta en el presente escrito; hace parte de ello, la falta de significados que para algunos maestros tienen cada una de las prácticas que le permiten acceder y mantener el poder en el aula de clase, dado que desde lo que hemos podido analizar sobre algunas situaciones vividas en el aula y algunas acciones sobrellevadas por maestros y estudiantes, podemos encontrarnos con un cuadro donde la relación entre el maestro y el alumno muestran aquella relación con una reciprocidad que puede ser vista como estática por parte de ambos actores, también puede ser dinámica, abierta o cerrada por parte de ambos actores o de uno solo, pero estas cuatro tipificaciones siempre obedeciendo también a cuatro aspectos fundamentales, entramos nuevamente a mencionar las situaciones, las acciones, pero agregando los estilos educativos y la performatividad.

Los estilos educativos y la performatividad abarcan otra serie de elementos que ya han sido mencionados y que son de importancia porque constituir una variable significativa al momento de caracterizar la relación entre los actores mencionados y la forma como ejercitan el poder, estos elementos pueden ser el espacio, el tiempo, el tema, la estrategia de trabajo etc.

También podemos encontrar datos que nos reflejan un consenso frente a las estrategias utilizadas en el aula por maestros y alumnos, y que también nos muestran otra cara de la moneda, la simetría que puede llegar a existir en las relaciones de poder en las aulas de clase, *“Desde el principio, nosotros tenemos... lo que llamamos normas de aula, mira... nosotras llegamos a un consenso sobre lo que esta y no está permitido dentro del aula, algo que si favorece, además yo las invito a ellas a buscar las estrategias de trabajo, a mi me gusta mucho, que cuando yo veo*

que el grupo no me está funcionando, paramos y buenos muchachas, como vamos a hacer para seguir, ¿qué estrategias se les ocurre? Tengo por ejemplo un grupo que presente bajo desempeño el período pasado y para este período implementamos juegos y exposiciones, ellas mismas diseñan el juego a partir del tema asignado³². Evidencia importante que nos puede servir de sustento, sobre la relevancia que tiene el estilo educativo de cada maestro, no solo en la forma de presentar los contenidos, sino que también en el momento en que se relaciona con los estudiantes y apela a la creación de un clima escolar determinado, tal y como lo refiere (Hervás, 2003) “... yo utilizo... quedarme callada un momento, y les digo bueno muchachas las estoy esperando, usualmente me quedo callada y levanto, mi brazo derecho, ellas ya saben que estoy pidiendo la palabra y que deben dejarme hablar³³ ” dice docente en entrevista L3, lo que nos refiere entonces una estrategia que palabras de (Barrendoner 1987) sería un gesto material, pero que en este caso nos resulta confuso y no es necesario sustituirlo por alguna forma lingüística, pues como lo afirma la maestra entrevistada en entrevista L3 “*ellas ya saben que hacer*” o como es mencionado también por la docente M1 “...segundo, me quedo callada, uno de mis mejores mecanismos es el silencio”; por tanto podríamos decir que no se presenta confusión alguna que evite la presencia de un ejercicio performativo, que pueda asegurarle a la maestra, su poder en el aula de clase y continuar con la presentación de los contenidos de su clase. También otro docente en entrevista H2 refiere “*empiezo a llamar a lista y a preguntarles sobre lo que estamos hablando en la clase, y la que no me responda hago como si le pusiera bajo, pero lo pongo con lápiz y después lo borro, con eso se calman mucho*” un ejercicio muy similar al hallado en la entrevista L3, aunque en este se puede apreciar más un acto elocutivo, al cual le basta con enunciarlo para que se efectúe, “yo no les pongo mala nota, solo las amenazo” o “*mirarlas feo un momentico*”³⁴ lo que es un claro ejemplo de un ejercicio de performatividad (Aguilar S/F), al cual apelan constantemente maestros y maestras para asegurarse el poder en el aula.

³² Esta respuesta hace parte de la entrevista L3, en la cual la docente entrevistada, nos cuenta sobre algunas experiencias en el aula de clase y hace algunas descripciones de su relación con las estudiantes.

³³ Negrita agregada por el entrevistador.

³⁴ Fragmentos extraídos de entrevista H2, transcripción disponible en anexos.

ACTOS PERFORMATIVOS PARA ASEGURAR EL PODER EN EL AULA	
MAESTROS	ALUMNOS
Silencio	Invisibilización de la presencia del maestro
Miradas	Miradas desafiantes
Gestos	Gestos
Amenazas con la nota u anotación en el observador de disciplina	Incumplir con las actividades de clase
Regaño	Gritos

Tabla No. 2 - Actos performativos para asegurar el poder en el aula

5.3.2. Estrategias magnánimas

También en el aula de clase, ocurren acciones que como se pudo haber manifestado en el problema de investigación, donde no basta con un enunciado o un gesto que reemplace la acción, como se ha planteado en la anterior nuestra noción categorial, haciendo alusión a la performatividad, es necesario recurrir a la acción misma. A lo largo del desarrollo de estas tres categorías, hemos visto que el maestro ha tenido un papel más protagónico, pero acá empezaremos hablando de aquellas estrategias a las que recurre el alumno para asegurar su poder en el aula, pues se ha visto y presentado en distintas partes del presente análisis, que no solo el maestro se asegura o detenta un poder en el aula de clase, también lo hace el estudiante.

Y para entender mejor esto, es necesario recordar a (Delamont, 1984), quien alude que el poder le es otorgado social e institucionalmente al maestro, lo que quiere decir que es un poder basado en la legitimidad. A lo que podíamos contrastar, diciendo que al parecer el poder de los alumnos en el aula es ilegítimo porque no se les concede. Ellos aparecen como puntos de resistencia en y con cada maestro (Hernández y Del Rosario, 2010), pues recurren a una diversidad de mecanismos para neutralizar la autoridad del maestro.

Frente a esto, podríamos creer que, el poder de los alumnos es ilegítimo en el aula de clase, en la medida que este no es concedido por algún ente institucional que pueda legitimarlo, por tanto entendemos a los estudiantes en esta perspectiva del poder y los vemos como foco de resistencia en su relación con el docente y las estrategias que utiliza en el aula para ejercer el poder, por lo tanto los estudiantes apelan a una variedad de estrategias para contrarrestar tal ejercicio de poder por parte del maestro.

Y es que enfatiza maestro H2 *“un día llegué serio a clase, ninguna niña me ponía atención y cuando daba la espalda, todas se reían”*. También cuando el mismo docente dice *“me acuerdo de otra ocasión en que ninguna llevó la fotocopia que les había pedido el día anterior”* el poder de los alumnos es de grupo (Hernández y Del Rosario, 2010), por lo tanto, sería difícil que un solo alumno por sí solo pueda ejercerlo, puesto que requiere del apoyo de las demás, si el grupo no es unido sus miembros difícilmente podrán ponerse de acuerdo para tomar decisiones como la de no llevar la tarea o en este caso la copia solicitada. De acuerdo a esto, creemos que el poder de los alumnos se funda en el número y por supuesto en su unión, puntos importantes en el momento de subvertir el orden y el poder del maestro.

Las estudiantes observadas en su desenvolvimiento grupal, permitieron en nuestras pesquisas, darnos cuenta que poseen estrategias para resistirse al poder del maestro, tal como se registró en las observaciones de clase, *“las risas los momentos de silencio, miradas retadoras, acusadoras, y hasta morbosas, secretos, murmuraciones, la circulación de papelitos con mensajes ajenos a la clase y acuerdos para no entregar tareas, entre otras...”*³⁵, o tal y como manifiesta de igual manera la docente L3, *“las niñas se revelan buscando todo el bien para el individuo y no para el colectivo, pero actuando en colectivo, es difícil encontrar una sola que haga indisciplina por ejemplo, es que generalmente son más de dos las que generan esos inconvenientes en clase”*.

En referencia a estrategias grupales, fueron éstas las que hasta el momento alcanzamos a observar y que notablemente desesperan al maestro, cabe resaltar que tales estrategias, no se presentan todo el tiempo en el aula de clase, pero lo que más se puede reflejar en cuanto a estrategias de resistencia, sin importar si son grupales o individuales, sería ver, como lo manifiesta la docente M1 cuando refiere que algunas de sus estudiantes *“son contestonas, no*

³⁵ Fragmentos extraídos de parrillas de observación No 4,6y 7.

aceptan los llamados de atención que se les hace, interrumpen la clase en todo momento con su indisciplina”, aspecto que al parecer le genera ciertas tensiones en su rol de maestra y se ve obligada también a utilizar otras estrategias que mencionaremos más adelante que son utilizadas para subvertir dichas tensiones en el rol de maestro.

Es que referiría la docente L3 con respecto a sus estudiantes *“No las veo inferiores a mí, sino como mis compañeras de aula, entonces yo trato que haya una relación de respeto, una relación cordial, de comprensión, de ayuda, de diálogo...”*, entre las estudiantes y los docentes observadas, en ocasiones hay relaciones afectivas y cordiales como lo menciona la docente L3, y por su parte las estudiantes de la muestra en ocasiones utilizan los lazos afectivos que puedan generar con el maestro, como estrategia para alterar la forma en que el maestro ejerce el poder en el aula. Dice la estudiante Y7 *“... a H2 a veces le participamos bastante en clase, es que como siempre hacemos tanta bulla y no le paramos bolas, nos toca para que él nos lleve de vez en cuando en la buena...”*

En otros casos, las estudiantes decían participar en clase sólo para no generar ningún tipo de apatía con el maestro y en cambio tratar de ganar terreno con él mismo, y a nuestro modo de ver esa preocupación de las estudiantes al tratar de llevar una relación cordial con el maestro, puede en cierta medida reflejar mayores posibilidades de conocerle y acceder más fácil a asegurarse el poder por su parte, *“como dicen por ahí el diablo sabe a quién le sale, pues los estudiantes lo leen a uno”* terminaría diciendo en una de las entrevistas la docente L3, y con esto podríamos pensar entonces, que las estudiantes en pro de una buena gestión en clase, les asegura poder en la misma aula de clase, otras formas de resistencia como lo enunciamos al inicio de esta noción de estrategias, así mismo también los maestros en muchos casos utilizan estrategias como esta, pues también realizan una lectura de la forma de ser los estudiantes y por lo tanto los clasifican *“no todas son la de la indisciplina, son unas poquitas que llevan al grupo en contra de uno, una ya las va conociendo, uno sabe cuál es la perezosa, la que dice mentiras cuando no lleva tareas, la que es aplicada, la que es inteligente”*³⁶, mostrándonos ésta respuesta como el maestro hace una lectura frente a su manera de relacionarse con la disciplina, con el saber, o por alguna destreza, lo que resulta un apoyo muy grande en el ejercicio de poder que sobrelleva el maestro en el aula de clase, *“cuando una de las niñas, persistía con la indisciplina luego de haberle llamado la*

³⁶ Relato contado por docente M1 durante entrevista.

atención la profesora M1, la cambiaba de puesto, casi siempre las pasa para adelante diciendo, cambien con ella, señalando a una de las estudiantes de adelante, es que ustedes las indisciplinadas deben sentarse es adelante³⁷, y como lo menciona la estudiante V5, “molestamos, pero es que yo me siento es adelante, ¿pero las de atrás.?” y también afirmaría la misma estudiante entrevistada “hacemos mucho alboroto, por eso le digo, que las que están atrás si molestan mucho, hasta escuchan música y comen y no se dan cuenta, porque cuando la profe da la espalda uno aprovecha, lo malo es que cuando a uno lo pillan lo cambian de puesto” dándonos a entender que las estudiantes ubicadas en la silla de atrás, hacen más indisciplina.

Esto nos permite comprender como algunos docentes a partir una clasificación de sus estudiantes, puede optar por estrategias para ejercer su poder en el aula, cambiándolas de puesto en una ubicación determinada según su clasificación, como lo pudimos apreciar el 28 de octubre de 2011, “las estudiantes que más participaban y las mas aplicadas (Sic.) en el área de sociales y civismo, estaban ubicadas adelante, mientras que en la parte de atrás siempre estaban ubicadas las que tenían más problemas con asuntos disciplinarios, como hacer no guardar silencio, hablar a destiempo, o no entregar trabajos”, lo más curioso de esto es que desde el

inicio del año la ubicación en las sillas se realiza por orden de lista pero³⁸ “ellas se le van perdiendo a uno en el transcurso del año y se acomodan donde mejor se sienten³⁹”, lo que nos da a entender que las estudiantes también en algunos casos hacen uso con libertad de su movilidad y el espacio en el aula, asuntos que encajan quizás mejor en la categoría No1 en las nociones No 2 y 3 que se pueden apreciar en la tabla No1.

Regresando entonces, a lo que estábamos analizando, sobre esas relaciones cordiales entre docentes y estudiantes, encontramos que no solo los estudiantes buscan una relación afectiva con el docente, también los maestros buscan en ocasiones entablar una interacción cordial con sus alumnos. “hay niñas que no son solo indisciplinadas, sino groseras, pero pienso también que es donde más labor tiene uno que desempeñar con ese grupo, donde mas tiene que trabajarle, donde mas tiene que orientarlas” palabras de la maestra M1, quien también narraría que, “cuando me toca me ofusco y ellas entienden, claro que no me quedo enojada, yo les pido

³⁷ Fragmento extraído de parrilla de observación No 5.

³⁸ Dato conseguido en conversación con la coordinadora disciplinaria en tiempo de descanso.

³⁹ Dato conseguido durante reunión diaria al inicio de jornada escolar, referido por docente de matemáticas de la institución.

disculpas, es que es mejor para que haya una relación más horizontal, es que la cuestión no es llevar una clase con amenazas y gritos, hay compañeros que lo hacen y les funciona, pero lo mío es con mas amor y palabras dulces”, datos nos pueden significar lo referido en términos de que el maestro utiliza la estrategia del buen trato para asegurar su poder.

Aclarando que lo anterior resultaría ser una ventaja para docentes y alumnos, en el momento de relacionarse y presentar una clase que quizás sea la mejor para propiciar el aprendizaje, mientras que otros docentes como el caso del profesor H2, quien diría en una de las entrevistas, *“no soy muy dado a entrar en confianza, porque si me descuido a lo último no me dejan ni dar clase”*, lo que nos significa también que esta relación cordial o afectiva con el estudiante puede variar según el estilo educativo, pues no radica solamente en aquella forma particular y peculiar que tiene un maestro para presentar su clase (Arroyave, Álvarez, Betancur y Rico, 2006), sino que también radican en la manera como el docente se relaciona con todos los elementos presentes en su entorno (Hervás, 2003), incluyendo al estudiante.

Por otro lado, los maestros en su ejercicio de enseñanza, apelan a una serie de estrategias, las cuales no son de accesibilidad alguna para el estudiante, quizás como lo hemos mencionado en otras partes de este análisis, sea por la autoridad legítima que tiene el maestro, la cual le otorga la institución (Delamont, 1984 y Kaplan 1992), las cuales podrían verse desde otra óptica como facultades inherentes a la condición de maestro, pero que en este trabajo y por su repercusión en la relación maestro alumno y las dinámicas de poder, constituye una estrategia que asegura un buen ejercicio de poder en las aulas de clase.

Hablemos entonces finalmente de los trabajos y tareas, pues como lo relata el maestro H2, *“a veces toca es atacarlas con trabajo para la clase o ponerlas a copiar de un libro eso las aburre y las cansa y se pueden calmar un poquito”*, siendo para los maestros de la muestra muy normal en el desenvolvimiento de una clase, que se asignen tareas, talleres o hasta que se proponga copiar fragmentos de algún libro de texto, pero en este caso, constituye un dispositivo que refleja una estrategia que permite plantear un ejercicio de poder con el fin de contrarrestar un intento de subversión del poder del maestro por parte de los estudiantes, o como también manifiesta la estudiante E6 *“cuando estamos muy cansonas, nos hacen evaluaciones o nos ponen un puntico”*⁴⁰

⁴⁰ A “un puntico”, se refiere como un porcentaje menos en su evaluación comportamental.

en disciplina”, acá podemos darnos cuenta de cómo la evaluación en algunos momentos ya no es un dispositivo para legitimar lo aprendido como siempre lo hemos pensado o escuchado en algunos espacios de conceptualización académico, si no, que en este caso entra a ser una estrategia para asegurar el poder en el aula, pues ello también es mencionado por el docente H2, “en otras veces, la salida es llamar a la coordinadora o hacerles un examen, con eso se quedan quietecitas y hacen más caso”.

”Otras veces toca es regañarlas, hasta rojo se pone uno con los gritos que a uno le toca pegar”, Dice el maestro H2, o “cuando me toca me ofusco”, relata la docente M1 y “siempre hacen malacaray regañan” afirma la estudiante V5; estas expresiones: me ofusco, se pone rojo por los gritos que toca pegar, o hacen mala cara y regañan, nos muestra también como el docente aparte de funciones que podemos considerar inherentes a su profesión o a su poder legítimo, y también constituyen una estrategia; si no que hay unas acciones como los regaños, el grito, que también refleja el docente como estrategia que le permite mostrar una fase de autoridad, y posiblemente autoritarios, “hay profesores que son estrictos y otros que simplemente son verticales, con tanto regaño solo demuestran lejanía y autoritarismo” así lo menciona la docente M1 refiriéndose un poco a una estrategia como el regaño, la cual para ella su exceso puede llegar a ser referente de autoritarismo.

La coordinadora de disciplina, si bien es una personalidad importante dentro del entorno educativo, en nuestro trabajo, hemos encontrado, como la presencia de ella entra a formar parte de las estrategias que le aseguran el poder al maestro, una de las preguntas realizada al docente H2 fue *que Cuando las estudiantes se le salen de control, ¿usted que hace profe?* a lo que se obtuvo como respuesta que “llamar a la coordinadora P8”⁴¹, no alcanzamos a entender que factor tiene la coordinadora de disciplina quien de entrada refleja un factor de poder entre las estudiantes estudiadas, y es que sólo con ser nombrada o con hacer presencia, asegura un gran ambiente de control y disciplina, aunque pudiésemos pensar que también, como el caso del maestro, esta autoridad podría descansar realmente es sobre su legitimidad institucional.

⁴¹ P8 es la manera como se está nombrando a la coordinadora, guardando los asuntos éticos en el trabajo, ya que en la respuesta del docente, su nombre es fijado propiamente.

En general estas situaciones, acciones y estrategias al ser desarrolladas como categorías, nos pueden permitir explorar un todo ese universo de subjetividades que podemos encontrar en el aula del grado sexto de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo y que también podrían guardar coherencia con otras aulas de clase, al fin y al cabo no creemos que la interacción entre docentes y estudiantes esté lejos de un ejercicio del poder.

Apelamos finalmente a una clasificación de las acciones y/o estrategias de poder, luego de visibilizar e identificar las dinámicas de poder y la forma como se relaciona el maestro en el aula de clase; comprender un poco esas dinámicas de poder que desde el principio amenizaron nuestro interés en el ejercicio de investigar, pero que también permitieron, conocer una escena para el maestro diferente al aula, una escena en el aula, pero no siempre presentando un contenido, más bien un maestro que construye contenido y situaciones propicias para el aprendizaje mediante un buen ejercicio del poder. Veamos:

5.4 Clasificación de acciones y/o estrategias de poder en el aula de clase.

Tal y como se enunció en la tabla No.2, y en el desarrollo de la categoría nombrada como estrategias que aseguran el poder en el aula de clase, la cual se desarrolló desde dos nociones, a las cuales llamamos estrategias silenciosas y estrategias magnánimas, luego de haber explorado un poco el concepto performatividad, hemos podido entender que lo performativo a parte de reproducir realidades mediante una serie de acciones, se encontró que hace alusión a acciones ilocutivas, las cuales llevan consigo enunciados que crean la acción con solo ser pronunciado y otras acciones que aunque no las nombran, en el análisis las hemos nombrado como silenciosas, por su carácter de reproducir una realidad presente en una acción carente de enunciados algunos.

A continuación presentaremos las acciones o estrategias que aseguran el poder en el aula de clase de civismo en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo las cuales inicialmente hemos clasificado a partir de dos criterios importantes dentro de lo que algunos autores han teorizado sobre lo performativo.

Acciones ilocutivas

A partir del rastreo conceptual que se realizó y el análisis de la información recolectada, pudimos llegar a esta parte de la clasificación. Dentro de las acciones ilocutivas, como lo veremos a continuación entran todas aquellas ejercidas por el maestro y los alumnos, que constituyen en sí mismas la reproducción de una realidad por medio de un enunciado, como lo diría (Austin, 1962) traen implícita la ejecución una acción, sin necesidad de ejecutarla directamente.

Acciones ilocutivas en maestros

La amenaza

No es quizás una de las acciones más frecuentes que pudimos hallar en las acciones utilizadas por los docentes para asegurarse el poder en el aula de clase en cuanto al caso trabajado, pero si es una acción que se puede clasificar como una de las más efectivas “yo *no les pongo mala nota, solo las amenazo*” esa acotación por ejemplo nos la hace uno de los maestros al decir que solo las amenaza es una forma de corroborar, como sin necesidad de ejecutar acción directa alguna, puede ejercer el poder, en alguna situación de aula que le amerite, pues solo necesita de enunciar lo que va a realizar,

La negociación de Normas

La negociación de normas, es una de las acciones para asegurarse el poder en el aula de clase utilizada por el maestro en nuestro caso trabajado, se utilizó con poca frecuencia, pero que a nuestro juicio pueden constituir una acción más positiva en relación con la anterior “*Desde el principio, nosotros tenemos... lo que llamamos normas de aula*” proponer una serie de normas, constituye una acción que puede permitir luego de asegurar el poder en el aula de clase, constituir acuerdos para crear un mejor clima en el salón “*nosotras llegamos a un consenso sobre lo que esta y no está permitido dentro del aula*”

El regaño

El regaño, el caso de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, una de las acciones más utilizadas por los maestros para asegurar el poder en el aula de clase, esta se presenta de forma muy común, es básicamente uno de los primeros pasos antes de proceder con alguna otra estrategia, como lo es la amenaza, un informe disciplinario; en si el regaño, lo podemos ver muy seguido cada que el grupo de estudiantes se sale de control y el maestro recurre a este, el cual se materializa en los llamados de atención cuando una acción es muy repentina

La evaluación

Si bien la evaluación no es una acción que podamos mirar desde las acciones peformativas, si es posible mirarla desde aquellos actos que son ilocutivos, pues en el desarrollo de este trabajo, nos surgieron algunas ideas sobre lo que puede generar en un estudiante cuando un maestro dentro de un enunciado menciona la palabra examen, evaluación, parcial; puede ser una sensación de temor, poca importancia o simplemente de sosiego porque puede demostrar que si sabe o que si aprendió.

Acciones ilocutivas en estudiantes

La negociación de Normas

También los estudiantes intentan proponer unas normas para el trabajo en clase, aunque en muchas ocasiones no dejan de ser normas propuestas, pues es el maestro quien tiene la última palabra de decidir si es factible o no apelar a las normas que el estudiante propone; pero la negociación si puede llegar a constituir en nuestro caso una acción que el estudiante utiliza para asegurar su poder en el aula.

Contestar

Quizás sea esta la acción o estrategia que mas usan los estudiantes para subvertir el aseguramiento del poder del maestro, en cuanto al regaño que el maestro usa como acción o los

llamados de atención, o cuando se está negociando una norma de trabajo con la que no se está de acuerdo.

Acciones silenciosas en el maestro

En las acciones y/o estrategias silenciosas, encuadramos aquellas que en su ejecución no requieren de enunciado alguno para entrar a reproducir realidad alguna y poder materializar algún tipo de acción. A continuación mostraremos algunas de las acciones silenciosas para asegurar el poder en la relación maestro alumno enmarcada en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.

La mirada

Esta estrategia, definitivamente, la podemos ver como la primera en ser utilizada por el maestro, como acción de poder o que asegura poder en el aula de clase, cuando un maestro refiere “*yo las miro un momentico y con eso tienen*” más que un relato que nos demuestra el uso de la mirada, nos da a entender sobre su efectividad, pues, sin necesidad de enunciar algo, ya lo está consiguiendo, y pues según hemos observado en el desenvolvimiento de la clase, es el primer acto performativo al que el maestro accede para asegurar su poder en el aula de clase.

El gesto

En este caso trabajando en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, el gesto no se remite a aquellos movimientos que se puedan realizar con una mirada o con la boca, sino que también entran en escena todo el cuerpo, una negación moviendo la cabeza de derecha a izquierda, o afirmar moviéndola de arriba abajo, o quizás levantar la mano pidiendo detener alguna acción, o el simbólico dedo en la boca solicitando silencio.

Acciones silenciosas en estudiantes

Burlas

Son quizás las burlas, las estrategias que más se presentan en los estudiantes, que si bien no son muy efectivas a la hora de cumplir labor de una acción que asegure poder, si lo es a la hora de resistir a esas acciones de los maestros, los estudiantes de la Institución educativa manifiestan una burla del maestro, mediante risas, el común pase de papelitos durante la clase, hablar mal del maestro sin que se de cuenta, comer en clase, pues estas burlas, las miramos también desde esa acción de pasar por alto la voluntad del otro, en este caso del maestro.

Esta caracterización la hemos presentado con la intención de coadyuvar con el cumplimiento de los objetivos trazados desde el inicio, al igual que concluir hasta el momento nuestro tema de investigación ya que dicha caracterización nos muestra como las acciones de poder de maestros y alumnos, aunque puedan ser similares, no son uniformes y hacen parte de esas dinámicas de poder presentes en la relación maestro alumno que tanto nos interesó desde un inicio

6. CONCLUSIONES

Las dinámicas de poder en el aula abordadas en este trabajo, nos muestran un contraste, desde el cual podemos identificar cómo en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo en la asignatura de civismo; en algunos casos los maestros y las maestras, tienen tendencias a ubicarse en un extremo de la balanza y los alumnos en el otro, a la hora de realizar acciones para asegurarse el poder en el aula de clase y presentar los contenidos de la clase, lo que en ocasiones genera una falta de concordancia entre los contenidos que se enseñan y la manera como se enseña, desde las acciones que en el aula son utilizadas para asegurar el poder. Ambos personajes desde sus interacciones, nos mostraron algunas manifestaciones sobre su ejercicio del poder. Y aunque se podría pensar que en el aula de clase, es sólo el maestro quien realiza un pleno ejercicio de poder, podemos decir que no solo él lo hace, también el alumno, en nuestro caso trabajado en la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, presenta evidencias de un ejercicio del poder, tal y como lo hemos mostrado en el análisis y los resultados de nuestra investigación.

El poder del maestro es legítimo y se presenta como forma de regaño, fuertes miradas y golpeo de la mesa, pero, también a través de la evaluación con la amenaza de una mala nota, o el hecho real de imponerla, así como la amenaza de hacer un llamado de atención por escrito o simplemente con un grito o una mirada . Y aunque el poder sea una posesión de la que no sólo el maestro se puede beneficiar, él en gran medida sabe cómo ejercerlo en el pleno poder, desde el lugar que le corresponde. Pero, también se debe reconocer cierta simetría encontrada, en el ejercicio del mismo; esto es, que en el caso de los alumnos, podemos decir que si bien su poder es catalogado por los maestros entrevistados como ilegítimo, no se encontró institución alguna que pudiera cumplir con una acción completamente deslegitimadora. Los alumnos también tienen poder en el aula y lo ejercen, en unos casos en beneficio de la misma y en otros en contravía de la acción pedagógica.

Existe en el caso estudiado dos asuntos relevantes, por un lado cierta inequidad en la relación que hay entre el maestro y las alumnas, entendida como el abismo que hay entre el estudiante y el maestro frente a la toma de decisiones en el aula de clase y en segundo lugar, los momentos

en que esa relación podría estar mediada desde una óptica un poco más neutral, se observó un efecto de cordialidad y reciprocidad en esa relación, toda vez que en las veces que se presenta una tranquila interacción entre el maestro y las alumnas, es necesario resaltar que esa relación desde lo cordial o afectivo, no indicó que existiera una falta de ejercicio del poder, es claro para nosotros, que se ejercita el poder no solo desde esquemas coercitivos (por parte de unos) o indisciplinados (por parte de otras), sino que también existen otras estrategias, que si bien no son mayoría, si existen y son significantes, hablamos pues de, aquellos momentos en los que maestro y alumno entran en diálogo, expresando sus sentires sobre las situaciones que no propician un clima adecuado para un buen ejercicio de aprendizaje o aquellos donde el maestro propone norma de trabajo en clase, antes de llegar a una situación donde tenga que apelar a otras estrategias para asegurar el poder en el aula de clase.

Estos dos aspectos mencionados son los que nos han ayudado a percibir de cerca esa falta de concordancia entre contenidos y forma de presentarlos, que puede llegar a darse en el aula de nuestra institución objeto de estudio. Sabiendo que los contenidos de la clase de civismo, son aquellos que se refieren a las competencias ciudadanas, participación democrática, no violencia, el respeto por el otro, etc. Es posible mirar como desde esa inequidad, asimetría y relación vertical entre el maestro y el alumno, se pueden hallar tal falta de concordancia, pues el respeto por el otro, la participación y la no violencia, no entran en la posibilidad de enseñar mediante una acción que detente todo lo contrario, mientras que desde una relación cordial, cercana o recíproca, si podría haber la posibilidad de un buen ejercicio de poder que posibilite la concordancia de los contenidos frente a su forma de enseñanza.

Podemos decir así que, sin cargas autoritarias también se puede asegurar el poder en el aula de clase, así como lo vimos en la maestra L3 que proponía normas de trabajo para facilitar la presentación de sus contenidos y el aprendizaje de los estudiantes, es de ahí que decimos que es posible ejercer una relación en el aula de clase sin necesidad de generar una pugna por el control de este, si no que el ejercicio de poder, también puede generar puntos positivos, mediados entre el cumplimiento de unos deberes de clase y una relación maestro alumno cimentada con un poco mas de horizontalidad.

Las estrategias de los maestros para asegurarse el poder en el aula, cambian y se adaptan según los estilos educativos, el espacio en el que estén interactuando y sin lugar a dudas, cambian según sus estudiantes, aunque también los estudiantes pueden llegar a adaptarse a diferentes estrategias y subvertirlas, de acuerdo al espacio, al tipo de maestro, sus propias y particulares estrategias e indudablemente según sus reacciones frente al ejercicio de poder.

Por otro lado, hemos encontrado que en las dinámicas de poder que se presentan en la relación maestro alumno, para el caso estudiado, existen algunas variables que determinan una manera distinta para llegar al ejercicio de poder y que se observaron en la investigación, pero en el marco de la misma, no fue posible estudiarlas a fondo, toda vez que dichas variables emergieron a lo largo del proceso de análisis y como no estaba dentro de nuestros objetivos, su estudio, se proponen como futuros ejes de pesquisa sobre el tema en cuestión, estamos hablando del uso del espacio y del control del tiempo, que si bien fueron trabajados como nociones categoriales, su enfoque fue el de desarrollar aquellas situaciones que propiciaban el poder en el aula de clase. Además queremos referir por el mismo orden de ideas al tema de los *estilos educativos*, los cuales si bien sirvieron en un principio como base fundamental para nuestro marco conceptual y tejido importante en la construcción de nuestro análisis, sería muy interesante, estudiar éstos en diversas condiciones del espacio, el control del tiempo y la movilidad en el aula de clase, desde las condiciones que pueden generar éstos en el momento justo en que el maestro o el estudiante está abordando una estrategia para asegurarse el poder en el aula de clases.

Es importante en futuros trabajos relacionados con el poder en las aulas de clase y/o la relación maestro alumno; tener en cuenta el uso del espacio, del tiempo la movilidad y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de clase, como variables o como posibles líneas de investigación, ya que fueron aspectos que se lograron evidenciar en algún momento en la investigación pero que no se desarrollaron tal.

7. BIBLIOGRAFIA

Aguilar, H. (S/F). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. (publicación en línea). Disponible en: <http://www.uncr.edu.ar/publicar/borradores/vol17/pdf/la%20performatividad%20%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf> (consulta: 2012, agosto 05)

Antoni, E; Pagura, J; Quaglino, M. (2000). *Análisis de la constitución del sujeto pedagógico a través de técnicas factoriales simples y múltiples*. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.

Artavia, J. (2005). *Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En: Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación”, Julio-Diciembre, Vol 5, N. 002. Universidad de Costa Rica, pp. 1-19

Augé, M. (1995). *Los no-lugares: espacios del anonimato: “Hacia una antropología de la sobremodernidad”*. Barcelona: Gedisa

Austin, J. (1962). *Cómo Hacer Cosas con Palabras*. Barcelona: Paidós.

Barrendonner, A. (1987). *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires: Gedisa.

Benveniste, E. (1987). *Problemas de lingüística general*, Buenos Aires: Gedisa.

Blanco, A. (2004). *Los actos ilocucionarios explícitos*. En: revista de filosofía. vol 29, num 1 Madrid.

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: Ed. Muralla

Corsy, J y Peyrú, M. (2003). *Violencias sociales*. Buenos Aires: Ariel

Domenach, J. (1981). *La violencia y sus causas*. Paris: Ed. Unesco

De la Corte, L. (2002). *Poder y conflicto en la escuela*. En: Tarbiya revista de investigación e innovación. Barcelona: Ed Entimema.

Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica, LAIA.* Barcelona: Ed Entimema.

Derrida, J. (1974). *Los márgenes de la filosofía.* Madrid: Cátedra

Dueñas, C. (2005). *Relaciones de poder y dominación en el aula (Publicación en línea).* Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle. Disponible: <http://opac.univalle.edu.co:8000/cgiolib?infile=subk.glue&style=subk&nh=/relaciones/poder.html> (consulta: 2012, marzo 15)

Fernández, C. (2002). *Observación y auto observación de clase.* En, Cervantes N° 2, pp. 119-128.

Flanders, N. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica.* España: Anaya

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* (Trad. T. del Amo). Madrid: Morata.

Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI.

— (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: La piqueta.

Fullat, O. (2000). *Educación, violencia y erótica.* En: Revista La Tarea, No. 13-14. Guadalajara, México - Septiembre.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* Medellín: La Carreta.

Galeano, M; Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa.* Medellín: U de A.

Hervás, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos.* Granada: Grupo editorial universitario.

Jaramillo, J. (2006). *El poder de las palabras en la formación de los niños.* Bogotá: Universidad Santo tomas.

- Kaplan, C. (1992). *“Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Lawrence, A. y Susan, G. (2002). *Cartografía de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Mexico: Anthropos.
- Lyotard, F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Planeta Agostini.
- Márquez María (2005). *El poder en el aula de la escuela básica ¿Cómo reconstruirla interacción docente-alumno?* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de especialista no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Disponible: www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/poder.html (Consulta: 2012, Enero 20)
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Muñoz, J.(1997). *Prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá, CORPRODIC.
- Reséndiz, A. (2009). *Relaciones de poder en el aula*. Material fotocopiado
- Rueda, M. (1991). *El aula universitaria: Aproximaciones metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Salcedo, R. (2005). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Zuleta, E (2001). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre nuevo.

8. ANEXOS

Los anexos que serán relacionados a continuación constituyen el cuerpo de los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Encontraremos: Guías de entrevista y parrillas de observación.

Anexo No. 1

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA No. 1 DOCENTES INSTITUCION EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO

NOMBRE: _____

ASIGNATURA: _____

GRADO: _____ FECHA: _____ LUGAR: _____

Esta entrevista se compone de aproximadamente 13 preguntas abiertas en torno a la relación maestro estudiante en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, con el fin de tratar temas referentes al poder en el aula de clase.

Con el fin de generar lazos de seguridad y confianza, se garantizará el cuidado del buen nombre de quien responda a las preguntas relacionadas a continuación, ya que la información solo constituirá parte fundamental para el desarrollo de un trabajo de investigación, necesario para obtener grado como licenciado

- 1) ¿Cuánto tiempo de enseñanza lleva en la presente institución?
- 2) ¿Cuánto tiempo de experiencia lleva como docente?
- 3) ¿En qué institución realizó sus estudios profesionales?
- 4) ¿En qué grados prefiere enseñar y porque?
- 5) ¿Qué piensa cuando le corresponde enseñar en un grupo que presenta problemas de disciplina?
- 6) ¿Qué es disciplina para usted?
- 7) ¿Qué piensa usted sobre la naturaleza de la indisciplina en el aula de clase?

- 8) ¿Qué tipo de tratamiento da usted en caso de indisciplina?
- 9) ¿De qué manera corresponde este tratamiento a una manifestación del poder que tiene el maestro del aula de clase?
- 10) ¿Cuál es el método, o estrategia que más utilizada para tener un control en el aula?
- 11) ¿Cómo se relaciona usted con las estudiantes?
- 12) ¿Hay violencia en esa relación?
- 13) ¿Piensa usted que ser docente es sinónimo de ser detentor, portador de poder, o es tener alguna relación con el mismo?

Anexo No. 2

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA No.2 DOCENTES INSTITUCION EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO

NOMBRE ESTUDIANTE: _____

ASIGNATURA: _____

GRADO: _____ FECHA: _____ LUGAR: _____

Esta entrevista se compone de aproximadamente 13 preguntas abiertas en torno a la relación maestro estudiante en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, con el fin de tratar temas referentes al poder en el aula de clase.

Con el fin de generar lasos de seguridad y confianza, se garantizará el cuidado del buen nombre de quien responda a las preguntas relacionadas a continuación, ya que la información solo constituirá parte fundamental para el desarrollo del trabajo de investigación.

ENTREVISTA ESTUDIANTES

Tener en cuenta la introducción en la entrevista.

- 1) ¿Qué representa la disciplina para ti?
- 2) ¿Que representa la coordinadora?
- 3) ¿Por qué respeta tanto a la coordinadora?
- 4) ¿Qué acciones te producen temor de un profesor bravo?
- 5) ¿Por qué crees que debes respetar a tu profesor?
- 6) ¿Cuando tienes “gadejo” como haces para que el profesor no se dé cuenta?
- 7) ¿Has hecho cosas de indisciplina sin que el profesor no se dé cuenta?
- 8) ¿Cómo haces para que el profesor no se dé cuenta?
- 9) ¿Qué opinas de que sea el maestro quien tenga el control en el aula?

- 10) ¿Te gustaría tener el control en el aula?
- 11) ¿Cómo conseguirías el control en el aula de clase?
- 12) ¿Piensas que tus profesores son autoritarios?
- 13) ¿Por qué piensas eso?

Anexo No. 3

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA No. 3 DOCENTES INSTITUCION EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO

NOMBRE: _____

ASIGNATURA: _____

GRADO: FECHA: LUGAR:

Esta entrevista se compone de aproximadamente (13) preguntas abiertas en torno a la relación maestro estudiante en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, con el fin de tratar temas referentes al poder en el aula de clase.

Con el fin de generar lasos de seguridad y confianza, se garantizará el cuidado del buen nombre de quien responda a las preguntas relacionadas a continuación, ya que la información solo constituirá parte fundamental para el desarrollo del trabajo de investigación.

- 1) ¿Cuál es su énfasis específico?
- 2) ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?
- 3) ¿Cómo piensa usted que debe ser la relación entre e estudiante y el docente?
- 4) ¿Es tamizada esa relación por el poder o la dominación de uno sobre el otro?
- 5) ¿Por qué?
- 6) ¿Es tamizada esa relación por la violencia o algún tipo de violencia si los conoce?
- 7) ¿Qué pasaría si el maestro no es quien lleva el control en el aula?
- 8) ¿Cómo debe asegurar el poder en el aula?
- 9) ¿El poder en el aula de clase se debe asegurar de acuerdo a los contenidos que se presenta?
- 10) ¿Para qué asegura el maestro su poder en un aula de clase?

- 11) ¿Podría decirse que asegurando el maestro el poder en el aula apela a la violencia?
- 12) Si tomáramos la relación entre el maestro y el alumno como una donde es necesario que haya un detentor del poder, ¿Cómo el alumno asegura su poder frente al maestro, o como se resiste al poder del maestro?
- 13) ¿Esas formas pueden reflejar violencia?

Anexo No. 4

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA No. 4 DOCENTES INSTITUCION EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO

NOMBRE: _____

ASIGNATURA: _____

GRADO: _____ FECHA: _____ LUGAR: _____

Esta entrevista se compone de aproximadamente 13 preguntas abiertas en torno a la relación maestro estudiante en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, con el fin de tratar temas referentes al poder en el aula de clase.

Con el fin de generar lasos de seguridad y confianza, se garantizará el cuidado del buen nombre de quien responda a las preguntas relacionadas a continuación, ya que la información solo constituirá parte fundamental para el desarrollo del trabajo de investigación.

- 1) ¿Cuánto tiempo de enseñanza lleva en la presente institución?
- 2) ¿Cuánto tiempo de experiencia lleva como docente?
- 3) ¿En qué grados prefiere enseñar y porque?
- 4) ¿Qué piensa cuando le corresponde enseñar en un grupo que presenta problemas de disciplina?
- 5) ¿Qué es disciplina para usted?
- 6) ¿Qué piensa usted sobre la naturaleza de la indisciplina en el aula de clase?
- 7) ¿Qué tipo de tratamiento da usted en caso de indisciplina?
- 8) ¿De qué manera corresponde este tratamiento a una manifestación del poder que tiene el maestro del aula de clase?
- 9) ¿Cuál es el método, o estrategia que más utilizada para tener un control en el aula?
- 10) ¿Hay violencia en esa relación?
- 11) ¿Piensa usted que ser docente es sinónimo de ser detentor, portador de poder, o es tener alguna relación con el mismo?
- 12) ¿Puede el estudiante llegar a ser portador del poder y como podría conseguirlo?
- 13) ¿Cuál sería su tratamiento frente a esta situación?

Anexo No. 5



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2012 - 01

Parrilla de observación No. 1

OBSERVADOR:						
GRADO	FECHA			HORA		OBSERVACIÓN N° _____
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
◆ Contexto: descripción breve del contexto (lugar, sujetos)						
◆ Estrategias didácticas utilizadas (pertinencia)						
◆ Descripción de situaciones ausencia de poder (breve y coherente)						

♦ Actuaciones de maestro titular frente a la situación	
♦ Actuación de estudiantes frente a acciones de maestro titular	
♦ Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante	
♦ Evidencias paralingüísticas maestros Gestos, movimiento de manos durante situaciones puntuales	♦ Evidencias paralingüísticas estudiantes Gestos, movimiento de manos durante situaciones puntuales
♦ Reflexión	

Anexo No. 6



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2012 - 01

Parrilla de observación No. 2

OBSERVADOR:						
GRADO	FECHA			HORA		OBSERVACIÓN N° _____
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
♦ Contexto: descripción breve del contexto (lugar, sujetos)						
♦ Prácticas- discursos de poder						
♦ Prácticas - discursos de resistencia						

◆ Reacciones del maestro	
◆ Reacciones del estudiante	
◆ Otras situaciones	
◆ Evidencias paralingüísticas maestros: Gestos, movimiento de manos durante situaciones puntuales	◆ Evidencias paralingüísticas estudiantes: Gestos, movimiento de manos durante situaciones puntuales
◆ Reflexión	