

La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria

ANA GUADALUPE SÁNCHEZ GARCÍA¹



Resumen

El presente fue realizado con una perspectiva cualitativa y con el método etnográfico, como instrumentos básicos la observación y la entrevista a profundidad. Los resultados están articulados en un eje central denominado la conducción del curso, en el que se articulan otros aspectos como 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. En las conclusiones emerge el conocimiento y el saber como una categoría central, a través de la cual el docente establece y ejercita el poder. Las acciones de los docentes se ven insertas en un campo dinámico en el que media la participación y acción de los alumnos.

Descriptores: Poder, Educación, Saber, aula universitaria.

Teachers and students relationship: the exercise of power and knowledge in the superior level classroom

Abstract

The present article was done with a qualitative perspective and with the ethnographic method; as basic instruments the observation and the interviews in depth were used. The results are articulated in a central axis denominated the conduction of the course, in which other aspects are articulated like evaluation, the presentation of the program, the work strategy, the speech, the relationship teacher-student, the participation of the students and decisions taking. In the conclusions emerges the knowledge as a central category and through which the teacher settles down and exercises power. The actions of teachers are inserted in a dynamic field in which participation and action of students is mediated.

Key words: Power, Education, Knowledge, University classroom.

¹ Profesora investigadora Titular "B" de tiempo completo. Departamento de Clínicas de Salud Mental. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

Introducción

Diversos autores han enfatizado el importante papel social que desempeña la educación (Banks, 1983; De Ibarrola, 1985) y, dentro de este contexto, la figura y el rol del docente, actor protagónico del proceso educativo, adquiere el carácter de agente social (Potic, 1982).

La experiencia escolar muestra cómo el ser y el quehacer del docente tienen influencia en diversos niveles sociales ya que determinan y marcan a los alumnos en ámbitos no sólo académicos, sino personales (Romo, 1993). Esta capacidad de influir en los otros, puede observarse como un poder que el docente ejerce pues, legitimado social e institucionalmente, prefigura y establece no sólo la relación entre maestro-alumno sino la identidad de ambos (Jackson, 1992; Delamont, 1985).

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 constituye un obstáculo y una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stubbs y Delamont, 1978), 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, 1978).

El poder del maestro adquiere relevancia también cuando se analiza la manera en que a través de sus alumnos trasciende el aula y el ámbito escolar, formando en ellos, hábitos, conductas y actitudes frente a la sociedad y a los otros (Ball, 1993).

Las relaciones y el ejercicio del poder del docente en el aula universitaria no ha sido un tema estudiado como tal; no obstante numerosos estudios recientes analizan el saber y el conocimiento como elementos a través de los cuales el docente erige su autoridad y fundamenta de su poder (Becerra García y cols., 1987; Remedi, 1990; Pasillas, 1987; Páez Montalbán, 1991; Palacios y cols., 1991; Guzmán Batalla y Ornelas Huitrón, 1991; Delgado Ballesteros, 1991; citados en Rueda Beltrán, 1991).

Otros estudios, como los de Markhlott Ake C. y cols. (1991), Frías C. y cols. (1988), Bag O. R. (1990), Primero Rivas L. E. (1991), Hernández González J. y cols. (1990), enfatizan la relación maestro-alumno como determinante de la conducta de los alumnos, así como del nivel y tipo de aprendizaje que se produce (citados en Rueda Beltrán, 1991). En este contexto, la

relevancia de estudiar cómo se efectúan las relaciones y el ejercicio del poder del docente en el aula y sus implicaciones en las situaciones educativas es indiscutible.

La investigación que a continuación se reseña abordó este tema. El trabajo se llevó a cabo en el nivel de educación superior y el planteamiento del problema se dirige a responder las preguntas acerca de cómo el docente establece relaciones de poder en el aula y de qué manera este ejercicio del poder tiene implicaciones en las situaciones educativas. Indagar las relaciones y el ejercicio del poder del docente puede resultar muy amplio; en consecuencia se elaboraron los siguientes cuestionamientos específicos: ¿Cómo establece el docente las relaciones y el ejercicio del poder en el aula? ¿Cuáles estrategias emplea para ello? ¿Para qué lo utiliza? ¿Qué elementos son constitutivos de tales relaciones? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles sus consecuencias? ¿Qué situación educativa construyen?

Por poder 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. Adoptan diferentes formas y se producen en diferentes niveles. Las relaciones de dominación son aquellas permanentemente disimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada. Implican obediencia y disciplina. El ejercicio del poder son todos los mecanismos, técnicas y modos que se usan para obtener el poder en una relación: es el *modus operandi* del poder (Foucault, 1992). Las situaciones educativas son el conjunto de elementos y factores, que conforman el estado en el que se da el proceso de aprendizaje en un centro educativo o escolar (Delamont, 1985).

En este trabajo de investigación se plantearon cuatro objetivos:

1. Describir y caracterizar los diferentes modos y estrategias que emplean los docentes en el establecimiento de las relaciones y el ejercicio del poder en el aula.
2. Identificar y analizar el sentido del docente al establecer relaciones y ejercitar el poder en el aula.
3. Discriminar y analizar los elementos que intervienen en los modos, estrategias y objetivos que el docente emplea en el establecimiento de las relaciones y ejercicio del poder en el aula; y, por último,

4. Analizar e interpretar cómo y qué implicaciones tienen todos estos elementos en las situaciones educativas.

Metodología

Esta investigación se realizó desde la perspectiva y enfoque cualitativo. Se empleó el método etnográfico, que surge de la antropología social y busca la comprensión humana dentro de su contexto social (Hammersley y Atkinson, 1994), por lo que en el caso del presente trabajo es una excelente vía para indagar las interrelaciones sociales que se dan en el aula (Woods, 1989). Por este medio se trata de describir el modo de vida de los individuos en el grupo, se describe la manera en que se comportan e interactúan; trata de hacer todo desde dentro. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones, y para conocerlo se penetra en sus fronteras y se observa desde su interior. Hay interés asimismo por el punto de vista del sujeto; en resumen, se observa en el ambiente natural y se describe la manera en que la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana, busca conocer "qué hace y por qué lo hace" (Gotees y Lecompte, 1988).

El trabajo se llevó a cabo en una licenciatura de una universidad pública. Como instrumentos básicos en la recolección de datos se utilizó la observación y la entrevista. Se observaron a tres docentes durante el transcurso de entre 18 y 14 clases cada uno; asimismo se les entrevistó sobre su trayectoria laboral, sus concepciones acerca de la educación, su práctica y otros aspectos que dentro de la observación resultaron de interés para el investigador y que facilitaban comprender sus acciones dentro del aula y en relación con sus alumnos. Las observaciones fueron hechas de manera abierta y no participativa. Las entrevistas fueron abiertas, no estructuradas y a profundidad.

Resultados

Reportamos en primera instancia los aspectos relacionados con las observaciones hechas a las condiciones generales dentro del aula. Aquí se destaca principalmente el marcado contraste que hubo entre el uso del espacio áulico entre docentes y alumnos. Mientras para el docente existían áreas bien definidas y exclusivas, para el alumno sólo las había de manera general, es decir, un espacio común para ellos, dentro del cual ninguno tiene la exclusividad.

Otro aspecto que se destacó en este sentido es la disparidad en el tamaño de espacios que uno y otro usaba, pues mientras el docente ocupaba una superficie no menor a 10 metros cuadrados, los alumnos disponían de una cantidad no mayor a los dos metros cuadrados. Por otra parte, la ubicación de uno y de otros es también marcadamente asimétrica, pues el docente ocupa el frente y puede visualizar a todo el alumnado; en cambio, los alumnos se situaban en un espacio donde sólo era posible ver la espalda en una pequeña proporción de sus compañeros que tenían al frente o al maestro, aunque en ocasiones había algunos alumnos que ni el frente del maestro tenían asegurado. En la movilidad había contrastes marcados, pues el docente tenía una gran libertad, quizás facilitada por la cantidad de espacio de que disponía; él podía permanecer de pie, sentado, caminar y desplazarse por donde quería y cuanto deseara; por el contrario, los alumnos en general, permanecían sentados durante toda la clase.

Por otra parte era visible que los objetos disponibles en las aulas estaban en función exclusiva de las actividades del docente, a excepción de los pupitres.

El uso y control del tiempo eran también funciones exclusivas del docente, el inicio y fin de las sesiones en el aula; él era quien organizaba las actividades, su orden, secuencia e importancia conforme al tiempo.

Otro aspecto importante de destacar es el porcentaje del discurso que se empleaba en clase siempre fue proporcionalmente mucho mayor en el docente, pues equivalía al 75-80 por ciento en los casos más extremos, proporción que se torna más significativa cuando el porcentaje restante se divide entre un promedio de 30 alumnos.

Los resultados producto del análisis de las acciones del docente en clase se categorizaron primeramente en todas las acciones en las que se pudo identificar acciones de poder y se establecieron las siguientes: dar cátedra, organizar, legislar, legitimar, imponer, negociar, controlar, agredir, examinar, valorar, motivar y problematizar. Estas acciones generales ordenaban, integraban y agrupaban otras acciones también observadas en el aula.

A partir de estas categorías se analizaron las escenas observadas. Los resultados se organizaron a través de lo que constituye la conducción del curso, que se identificó como la situación educativa general donde se insertan y convergen las otras situaciones como la presentación del programa, la estrategia de trabajo, el ambiente de clase, la relación maestro-

alumno, la toma de acuerdos y decisiones, la participación de los alumnos, el manejo de contenidos, el discurso, la evaluación.

Los resultados en el caso del docente registrado con el número uno arrojan que la presentación del programa es más la ocasión para crear un clima de amenaza, que para presentar los objetivos del programa. En ella se privilegia la importancia de los controles, normas y criterios para trabajar más que las acciones de motivar, ilustrar y exponer el contenido del mismo. En la estrategia del trabajo, se explicita la concepción que el docente tiene de los alumnos. Pareciera que conoce la forma de actuar de los mismos ante el trabajo, que tiene una experiencia negativa de cómo los alumnos asumen sus responsabilidades. Muestra de ello es la gran cantidad de advertencias, opiniones críticas desviadas a ex alumnos y exhortos que apelaban al compromiso y responsabilidad que deben tener como alumnos, así como la imposición de reglas, controles, legislaciones, organización y dispositivos organizativos que más que nada parecían tener la función de supervisar y controlar. En la estrategia de trabajo empleada, se privilegió el discurso y se propició la escucha pasiva; en ella hubo escasas posibilidades de que los alumnos participaran y se involucraran. La forma de trabajo parecía ser más un dispositivo para el examen de los alumnos. Lo anterior define el papel del docente como controlador, evaluador y proveedor de la información que se maneja en el contenido del curso. La participación de los alumnos se restringió desde la forma en que planeaba su trabajo y aunque se programaba la exposición de temas por alumnos, ello resultó ineficaz porque los alumnos reproducían el papel del docente en la exposición y el resto del grupo permanecía pasivo.

Fuera de esta disposición de trabajo, la participación de los alumnos fue poco motivada por el docente, pues aunque éste les interrogaba acerca de dudas o buscaba comentarios u opiniones que desearan formular, más parecerían acciones estereotipadas para hacer una pausa y continuar con su discurso, o lo que parecía ser a veces un dispositivo para dar por sentado lo que conocía y sabía del tema, para hacer gala de sus conocimientos. En ocasiones, ante la pasividad de los alumnos el docente buscaba la participación de manera forzada y para ello frecuentemente agredía o traspasaba los límites adecuados en la relación maestro-alumno. En el ambiente de la clase, debido a una tolerancia y permisividad ante la indisciplina, no había un clima adecuado para la escucha atenta de lo que se decía y menos para la reflexión y

el aprendizaje de los contenidos. En el manejo del contenido, se reflejaba el control de la información por parte del docente. Había informalidad y a veces ausencia de bibliografía en los programas. Se veía en el docente una actitud controladora de la información y de asumirse como depositario del saber, lo que le permitía dosificar y hasta ocultarlo a los alumnos.

Por otra parte, en el manejo de contenidos no había un enlace con aspectos cotidianos que hicieran más asequible ese conocimiento y que a su vez permitieran una aplicación de ellos a la realidad. Los ejemplos utilizados en la explicación de los contenidos parecían ser reducciones peligrosas que resultaban, en muchos casos, inadecuadas para lo que se deseaba clarificar. La falta de un dispositivo que enlace que integrara los contenidos de un tema y de todos ellos entre sí, hacía inasequible la información que se manejaba en el curso.

Es importante destacar que la profusión de términos de manejo poco ordinario dificultaba la comprensión a los alumnos, aunado al tiempo dedicado a cada uno de los diversos temas de por sí extenso y complejo, imposibilitaba una visión clara aunque fuera general de ellos.

Por lo observado en las relaciones maestro-alumno éstas se pueden calificar de asimétricas, distantes y defensivas. El docente sólo establecía contacto a través de los contenidos, además de que su discurso protocolario y suntuoso hacía un contraste marcado entre la forma ordinaria y coloquial en que se expresaban los alumnos. En lo referente con el discurso, fue evidente una escisión entre éste y su relación con los alumnos; en el discurso se hacía una apología de lo intelectual y se anatemizaba lo empírico, lo subjetivo. Certifica lo dicho el uso de seudónimos para evaluar y la crítica constante a lo "pseudocientífico" en que giraba el discurso docente. En el uso del seudónimo la responsabilidad del docente quedaba diluida; la evaluación parecía constituir una fuente de conflictos que el docente deseaba eludir. Tal parecía que el docente lo defendía y creaba una distancia que lo tornaba inaccesible a los alumnos. La asimetría era visible también en la devaluación y crítica a los alumnos de lo que él mismo hace frente a ellos; les exigía lo que no les daba, tal parecía que usar el conocimiento para agredirlos. Asimismo, su tendencia a evaluar era pública e indirecta. En lo que respecta a la toma de acuerdos y decisiones, se observó una simulación para que los alumnos jugaran a la democracia y la libertad, pues todos los acuerdos importantes los tomaba el docente; el consenso y la nego-

ciación eran selectivos y se posibilitaba sólo en puntos secundarios y operativos del programa. Tal parecía que los alumnos y docente tenían cotos de poder implícitos dentro de los cuales cada uno actuaba con la anuencia del otro.

De acuerdo a las condiciones que prevalecían en todas estas situaciones, puede decirse que la conducción del curso no estaba centrada en propiciar el aprendizaje de los alumnos. Por el tiempo que ocupa, la acción de dar cátedra resulta importante, pero está envuelta en muchas acciones que por su índole llevan a otros propósitos distintos del aprendizaje. La preocupación docente parecía estar más centrada en organizar para controlar; además de que por ello el tiempo efectivo de cátedra se reducía considerablemente.

Las acciones de motivar y estimular eran las que menos realizaba el docente, al tiempo que se veían presentes las de amenaza y control. Aunque era tolerante y permisivo con la disciplina, centraba el control en la formulación de reglas y acciones para organizar el trabajo, además del celoso control de la información que ejercía. De igual manera, se observó una preponderancia en el uso del conocimiento como medio para ejercer control, descuidando otros aspectos importantes. La forma de trabajo parecía un escenario que el docente creaba para exhibir y hacer gala de sus conocimientos, los cuales usaba para sus fines.

En el caso del docente registrado con el número dos, los resultados nos permiten ver cómo el docente en la presentación del programa explicitó la concepción del alumno y el lugar que le da a éste en la relación. El hacerlo por escrito y con anticipación facilitó la reflexión y el análisis del proyecto de trabajo al alumno; por otra parte, permitió que el alumno conociera el razonamiento de las decisiones tomadas en el programa y que aceptara y se involucrara en el ritmo riguroso e intenso de trabajo que se le exigía. En la estrategia de trabajo que el docente utilizó se definió a su vez la concepción del docente y de la labor que éste debe desempeñar frente a los alumnos. Su estilo de trabajo no se basaba en la cátedra; enfatizaba la función de conducción del docente y su estrategia se encaminó a la reflexión y al análisis de materiales a través de la problematización. Enunciaba su tarea como generadora de preguntas y la construcción de conocimientos a través de la reflexión colectiva de los materiales de lectura del curso. Ésta forma de trabajo implementada a través de la problematización hacía de su labor una acción generadora de preguntas, más que de transmi-

sión de saberes. En su estrategia buscaba constantemente el enlace de la teoría con las vivencias cotidianas. Enfatizaba la producción escrita más que la oral. Había control y decisión central en la definición de la estrategia de trabajo, y buscaba adaptarla a los objetivos que se propuso.

En la participación de los alumnos se observó un papel del docente activo e impositivo, obligaba y forzaba constantemente a los alumnos. Había controles y directrices claros en la coordinación de la participación de los alumnos. La actividad del docente mientras el alumno participaba era de integrar, organizar y estructurar las aportaciones con respecto al tema. Elaboraba síntesis de lo dicho, enlazaba los temas, cuidaba el uso del tiempo y buscaba involucrar a los menos espontáneos. Parecía un criterio central mantener la atención del grupo a través de diversos modos, desde el dispositivo disciplinario de escuchar al que habla, el hablar uno a la vez, hasta la exposición de ilustraciones de experiencias cotidianas.

Esta estrategia hacía que el porcentaje del discurso empleado por el docente y alumno se igualara y en ocasiones fuera superado. La exigencia de atender a lo que se hablaba se ratificaba con la no repetición de información dada, recriminando públicamente quien no atendía lo ya dicho.

Otra forma de incentivar la participación en clase es que la misma constituía un factor bajo el cual se evaluaba a los alumnos. El docente exigía una participación razonada requiriendo a los alumnos la argumentación y fundamentación de los puntos de vista expuestos. El manejo del contenido era claro desde el inicio del curso, debido no sólo a la presentación del programa por escrito y con anticipación, lo cual de inicio permitió la claridad en los criterios, objetivos y procesos que esperaba el docente en el curso.

Otra forma de hacer asequible el conocimiento fue estableciendo sistemáticamente al inicio de cada discusión un dispositivo para aclarar dudas o conceptos pocos claros en el contenido de la lectura. Otra estrategia fue ejemplificar los contenidos de la lectura con los aspectos cotidianos, lo que facilitaba también la integración de la teoría y la práctica. Disponía de material como recortes de periódicos y otros recursos audiovisuales para auxiliarse en la explicación y comprensión del tema. Buscaba explicitar la relación existente entre los contenidos de este curso y los del curso anterior; enlazaba enlazar los contenidos nuevos con los anteriores. No obstante que esto por una parte parecía favorecer un aspecto del trabajo, se observó que este afán constante de vincular el tema de

la clase con lo que sucede en la cotidianidad y con la ejemplificación de las experiencias de todos los integrantes, en ocasiones convertía la clase en un discurso prolijo lleno de detalles innecesarios que desviaban paradójicamente la atención de lo que se buscaba y donde finalmente se corría el riesgo de no integrarse adecuadamente a la clarificación de lo que se pretendía.

En el discurso, el docente apologizaba los aspectos sociales y enfatizaba los conceptos de ideología, conciencia, falsa conciencia y otros como recuperadores de toda la práctica profesional.

En la evaluación se observaban criterios claros y eran dados desde el inicio; en este rubro el docente se reservaba todo el derecho de ejercerla libremente y de acuerdo a sus puntos de vista. En la evaluación de los trabajos de los alumnos usaba un método que parecía un interrogatorio policíaco, donde dejaba claro la preponderancia del trabajo de grupo como equipo y no como sistema de repartición de trabajo.

Después de conjuntar todos los resultados de los puntos anteriores puede decirse que el docente tenía una conducción del curso directiva, con controles de tiempo y trabajo bien establecidos. En ella imponía un ritmo acelerado de trabajo y con controles de atención y disciplinares estrictos. Se trataba de una conducción directiva e impositiva donde no había espacios para que se tomaran acuerdos; los acuerdos frecuentes que buscaba establecer al final de una disposición eran sólo como una muletilla que no necesitaba respuesta. No obstante todo lo anterior, en su conducción, el docente se orientaba a la reflexión y el análisis a través de la problematización. Era claro que el uso de controles y las imposiciones que se generaban en la actividad docente estaban encaminados a la utilización efectiva del tiempo y al trabajo que impidiera la asimilación acrítica y reproductiva de los materiales.

Una de las acciones que menos se observó en el desempeño de la conducción del curso fue la de negociar; sin embargo, pudo observarse que, a pesar de ser impositivo, buscaba proporcionar a los alumnos los razonamientos que justificaran tal decisión tomada. Era frecuente que a muchas de las acciones de motivar se adjuntaran las de advertir o la de generar compromisos y responsabilidad. Es decir, todo intento de proporcionar a los alumnos libertad se convertía en trueque donde cualquier concesión conllevaba una responsabilidad y un compromiso. En general, parecía que la conducción del curso estaba encaminada a involucrar y estimular a los alumnos al traba-

jo; en ella fue obvio el involucramiento del docente en las tareas que se desarrollaban; su participación dentro facilitaba una relación más abierta y participativa con los alumnos. Pudo observarse que el docente se imponía en la forma en que conducía el curso, estrategia por la que buscaba los objetivos de análisis, síntesis y en la construcción de conocimientos a través de la participación del grupo y donde su participación se insertaba como una más del grupo de discusión y reflexión que pretendía integrar con los alumnos.

Análisis

El análisis de las acciones del docente en el establecimiento de relaciones de poder y su ejercicio, permite conformar de acuerdo a los aspectos sobresalientes la categoría central del conocimiento como instrumento y eje del ejercicio del poder; este conocimiento, arma en juego del docente y deseo del alumno, genera la más genuina expresión del poder.

Con base en el conocimiento es que la relación entre docente y alumno se prefigura de antemano como asimétrica. A partir de él, el docente desempeña dentro del aula la acción de dar cátedra, constitutiva por excelencia de su labor y a través de la cual se busca la transmisión de conocimientos. La mayoría de las veces, la cátedra es impartida de manera vertical, donde los saberes y competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia. A partir del conocimiento, el maestro esgrime otra función exclusiva: evaluar y examinar a los alumnos; acción que si, bien tiene funciones claras en el aprendizaje, es la más contundente del poder, y, fundamentada en el saber, permite al maestro asignar meritocráticamente un lugar al sujeto, tarea final de la normatización con la que signa a los alumnos. En ella se observa asimismo la distancia patente de lo que conoce el alumno frente a lo que sabe el docente.

Con fundamento en criterios institucionales queda establecida la competencia del docente; no obstante, frente a los alumnos, parece ser una tarea vital refrendar esta competencia y ella se constituye en un reto a la labor docente en el aula; se considera, en general, la base del respeto que se debe obtener a toda costa.

El uso del conocimiento en manos del docente representa una arma peligrosa a través de la cual subrepticamente se transmiten ideologías si éste no se procesa y se valora críticamente, por lo que constituye una tarea no sólo el transmitir conocimientos en

el aula para el docente, sino proporcionar herramientas que hagan posible análisis de los mismos en el proceso de la transmisión.

Como puede observarse en las acciones de los docentes, existen diversas formas de establecer relaciones de poder y de ejercerlo en el aula. No obstante la diferencia entre ellas, es innegable su influencia significativa en las situaciones educativas. Las diversas situaciones que se construyen con las acciones docentes, explicitan claramente la existencia de elementos inherentes a la práctica docente que, sin ser el eje de su estudio, sí contribuye al entendimiento de los procesos que se generan en el aula, a partir de los cuales se construye el conocimiento y la identidad profesional del alumno y de la persona que actuará mas tarde en la sociedad como tal.

El análisis de los resultados permitió identificar cómo las secuencias de las acciones del docente, en las que establece relaciones de poder y lo ejercita dentro del aula, se caracterizan por mantener una dinámica constante dentro de la cual se insertan las acciones de los alumnos. Estas acciones no son lineales ni estáticas; no obstante, que se describen bloques de acciones es importante señalar que estos bloques no juegan un papel mecánico en el que uno le sigue el otro, sino que existe también una dinámica interna, que forma a su otra trama más fina, en donde se insertan las cualidades del objeto que permean desde su nivel más simple y superficial todas las acciones del docente en interjuego con los alumnos dentro del aula.

La relación docente-alumno analizada de acuerdo con las acciones de ambos agentes puede ser descrita como móvil, abierta y no preformada cuando se asocia a ciertas acciones, pero a la vez puede ser fija, cerrada y preformada cuando se asocia a otros elementos. Cuando el docente da cátedra, organiza, examina, legisla, legitima impone y valora; se puede nominar como una relación de dominación. Por otra parte, cuando el docente negocia, motiva y problematiza, esta relación se puede considerar que esta acción se realiza dentro de un juego de fuerzas simétricas.

El manejo del poder ejercido a modo de dominación crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos; cuando mucho, logra reproducir los conocimientos y genera una escasa posibilidad de que la educación de nivel superior constituya una verdadera alternativa para el cambio social, divisa que el ejercicio profesional demanda de los alumnos en la sociedad.

Estudiar las relaciones y el ejercicio del poder en el contexto educativo permitió nuevamente visualizar el acto educativo con todos los elementos que lo conforman y ahora es posible valorarlo como el acto social que es.

La justificación más importante para el trabajo realizado radica en la importancia de desentrañar la diversidad de aspectos que conforman la identidad y el quehacer docente, por la relevancia de la indiscutible labor social que éste desempeña y la influencia que puede ejercer directamente en el aula e indirectamente fuera de ella.

Por otra parte, estos resultados permitirán a los docentes reconocer el poder que ejercen desde su posición, evidenciándoles cómo el uso del mismo tiene implicaciones importantes en las situaciones educativas. Los resultados pueden ser utilizados en la elaboración de propuestas para la formación y capacitación de los docentes, que permitan promover formas alternativas y positivas para ejercer el potencial del que disponen en beneficio de las metas de la educación.

Bibliografía

- BANKS, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.
- BALL, J. S. (1993). Compilador. *Foucault y la educación*. Madrid: Narcea.
- DELAMONT, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- DE IBARROLA, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El caballito, Secretaría de Educación Pública.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- GOETZ, J. P. Y LECOMMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona: Morata.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- JACKSON, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- POSTIC, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- ROMO, B. R. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociación y estrategias*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- RUEDA BELTRAN, M. (1991). *El aula universitaria*. México: UNAM, CISE.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- WEBER, M. (1992). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.