

LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO

Fernando Klein

Instituto de Profesores Artigas (Uruguay)

1. Introducción

Esta investigación se inscribe en el cambio de Plan de estudios en el Centro de Formación en Educación, Instituto de Profesores Artigas, con miras a la implementación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), Montevideo, Uruguay. El Centro de Formación en Educación es el lugar desde donde se imparte docencia a aquellos que deseen ser docentes de educación secundaria (incluidos los bachilleratos de acceso a la Universidad), magisterio (es decir los que deseen ser maestros), y educación técnica (aquellos que enseñarán oficios). No existe en el Uruguay otra forma de obtener estos títulos, y los mismos son condición sine qua non para dictar clases de educación secundaria, como maestro, etc.

Este estudio se efectuó en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), centro para la formación de docentes en educación secundaria en Montevideo. El plan educativo llevó a la creación de otros centros regionales de formación docente buscando evitar la centralización de todos los estudios en la ciudad de Montevideo. El público que accede a la formación en el IPA pertenece a niveles socio-económicos de término medio: estudiar en este instituto requiere muchas veces articular el empleo, solventar gastos de

transporte, inclusive trasladarse a la ciudad de Montevideo para rendir exámenes en algunas asignaturas.

2. Marco Teórico

2.1. Educación y Rito

Etimológicamente “rito” proviene del latín *ritus*, que designa un culto, una ceremonia religiosa, pero también, más ampliamente, un uso, una costumbre. Este doble sentido, amplio o restringido, se encuentra también en el lenguaje corriente. A veces adquiere un tono peyorativo, en referencia a una conducta mecánica, estereotipada, cuyo sentido y alcance están más o menos perimidos o son irrisorios.

Los rituales pueden ser religiosos (como la misa o los aquelarres), seculares (como el protocolo o el juramento de honor), colectivos (como las fiestas nacionales o familiares) o privados (como la plegaria interior o algunos ritos corporales). Lo más relevante al respecto es que el rito afecta nuestra vida cotidiana, y que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden tener una expresión ritual.

En *Las conductas rituales*, el profesor Jean Maisonneuve (2005) estudia el campo de los ritos y su clasificación: especialmente relevantes son los rituales seculares que incluyen no obstante sacrificios, etapas de pasaje y de iniciación, detrás de lo cual se visualiza lo socio-afectivo. La cultura institucional incluye representaciones, ideas y creencias que son construidas y a la vez construyen a los docentes y a los alumnos y al vínculo que los une; ésta ritualiza las interacciones entre los sujetos, es decir se establecen procedimientos recurrentes cuyas actividades tienden a ser repetitivas y a perpetuarse en su dinámica organizativa que, de forma consciente o inconsciente.

Claude Rivière (1997: 81-91) analiza diversos rituales entre los que incluye los de las instituciones escolares: los ritos nos recuerdan quien es la autoridad y que rol cumplimos en la jornada educativa. Ritos de entrada (saludar al profesor, pasar la lista), ritos de orden (establecer un cronograma de clases, una planificación de la misma, horarios marcados cada cuarenta minutos con recreos al interior), ritos de las actividades (ocupar los asientos, el profesor ubicarse en vínculo a un escritorio), etc.

Cabe mencionar que la predictibilidad de la rutina y el ritual brindan cierta “seguridad” al trabajo docente, aunque, lamentablemente, pueda caer en acciones mecánicas que han pasado a convertirse en creencias. Las instituciones, como las de tipo educativo, están compuestas por un conjunto de patrones o rutinas que guían la conducta de sus miembros al tiempo que reducen la incertidumbre sobre qué hacer. De este conjunto de pautas normalmente se mantienen aquellas que han dado mejores resultados o aportado seguridad y estabilidad al trabajo docente.

Por supuesto, todo refiere a los “estilos de pensar”, siguiendo la línea marcada por Mary Douglas (1996: 22) estos “estilos” nos unen a ciertos grupos sociales con los que compartimos desde visiones del mundo hasta gustos de vestir y preferencias por artículos de consumo.

En este sentido, los estilos de pensar nos “tiranizan” pues somos prácticamente inconscientes de ellos: ¿podemos, siguiendo esta idea, concluir que existen estilos de pensar compartidos por una comunidad docente como la de los educadores del IPA? Estos estilos de pensar operan actuando sobre los juicios contenidos en los lugares comunes de la vida cotidiana. Posiblemente afectan también la forma en que se dicta una clase, el modo en que nos representamos el rol docente, la forma en que se estructura nuestra relación con el alumnado. Este esquema de acciones puede estar compartido por los docentes del IPA en tanto miembro de una cultura organizacional. Se define entonces una comunidad que traza líneas muy delicadas para asegurar sus sutiles distinciones.

2.2. Los Rituales de Interacción Social Aplicados al Ámbito Educativo

Especialmente interesantes son los conceptos desarrollados por Goffman (1963: 14) en *Estigma*; los utilizaré para abordar el análisis de las relaciones docente-alumno. Para el autor el estigma es un atributo de la persona que es reducida a un ser desvalorizado, por la visión que tenemos de la misma al estar presente ante nosotros. En ese encuentro “el extraño” puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso, y lo convierte en alguien menos apetecible (en casos extremos en una persona malvada, peligrosa o débil). Goffman afirma que la identidad personal en tanto unicidad implica dos ideas: las

marcas positivas o soportes de la identidad y la combinación única de los hechos en una biografía. Todo lo cual implicará el desempeño de un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social. Nuestras percepciones son constreñidas a los límites de esquemas tipificadores que nos preceden y coercionan.

En *La Presentación del Yo en la Vida Cotidiana* Goffman aporta un modelo “dramatúrgico” de la sociedad. La vida es como el teatro en cuanto que consiste en actuaciones (performances), habiendo actores y público. Lo que se representa en el escenario es tenido por real mientras dura la representación. Las relaciones en aula, en el ámbito más amplio que alberga el aula, es decir la Institución, producen un sentido de realidad compartida: se comparte hasta cierto punto un mundo de significados y significantes para los protagonistas de este “drama” educativo. Siempre que todos asuman como natural el “papel” atribuido a sus “personajes” (docente, alumno, etc.), el sistema funciona: la existencia de tensiones en el aula demuestra con claridad que esos roles no son asumidos con facilidad, muy por el contrario son criticados y se están visualizando el desarrollo de nuevos “papeles”, roles, que a veces son aceptados por el docente, a veces no son aceptados por el alumnado.

El rol de profesor está definido por las normas socialmente prescritas para la actuación en la posición de profesor y por las expectativas sociales que se dirigen hacia esa posición. El profesor actúa en un escenario. Los estudiantes, los otros profesores y la dirección del centro educativo constituyen la audiencia o público. Análogamente, el rol de estudiante es desempeñado ante una audiencia integrada por los otros estudiantes, los profesores y la dirección del centro:

Más allá de nuestra planificación anual o diaria, las teorías y la experiencia que guían nuestras acciones como docentes, es el aula y nuestros estudiantes los que terminan de determinar el intrincado mundo de significados que encierra el proceso educativo.

Para Herbert Blumer (1982) el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas: los seres humanos actúan hacia los fenómenos sobre la base de los significados que ellos les atribuyen. Estos significados surgen en contextos sociales. Mediante un proceso de interpretación, basado en la autocomunicación, el individuo modifica y maneja sus significados particulares.

Aunque exista una cultura institucional que abarca el IPA, existen “microculturas” que se forman a lo largo del ciclo lectivo al interior del aula y que dependen de los docentes y de los alumnos. Éstas se basan en convenciones y acuerdos tanto en lo relativo al contenido de la disciplina, el proceso de comunicación donde se negocian los contenidos, etc. (cabe señalar que si los contenidos no son negociados con el alumnado de todos modos se construye microcultura a través de un sistema de contenidos impuestos).

Los significados, al surgir de las interacciones entre sujetos (como los docentes y alumnos), constituyen un producto social. Significados, prácticas (actuar) y relaciones (interacciones) se construyen de manera conjunta, cíclica y holística, y en su conjunto constituyen las lógicas sociales del individuo frente a una situación social particular propia de ser indagada a través del análisis interpretativo de la realidad.

2.3. Violencia Simbólica en las Aulas

Para Pierre Bourdieu (2002: 98) la escuela es “una instancia de reproducción de las relaciones de sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad”. Es por eso, que la naturaleza de las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela o en cualquier institución educativa, como institución de la vida cultural, basan su trabajo en el ejercicio del poder simbólico y por lo tanto en el poder de la violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales. La violencia simbólica, esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas, transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma.

Sintetizando, los efectos del ejercicio de la violencia simbólica y no simbólica es una práctica que tiene las siguientes características:

- Se reconoce y establece como normal, natural o cotidiana moldeando la subjetividad y objetividad genérica. Se manifiesta a través de los signos y

sentidos que se especifican de acuerdo con las posiciones y las disposiciones entre los géneros.

- Constituye una subordinación genérica, que se liga a otros órdenes socioculturales.
- Impone y reproduce jerarquías, significados y valores simbólicos, que producen: invisibilización, discriminación, minimización, negación, diferenciación, desvalorización, autoridad simbólica, deslegitimación, coerción simbólica, dominación sexual, inferiorización y principalmente subordinación simbólica.

La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la institución educativa, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, se observa constantemente en el resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores. Esta situación deriva de la percepción de la posición ocupada por los docentes otorgándoles un poder sobre los alumnos ejercido negativamente tratando a éstos como niños. Muchos de los estudiantes reclaman un trato de igual a igual, de adulto a adulto, guardándose ambos el mismo respeto.

El IPA puede ser entendido como “campo” (concepto que utiliza Bourdieu para referirse a espacios sociales) donde interactúan personas, (y existen inter-subjetividades o “habitus” definido también por el mismo autor, como una ‘subjetividad socializada’) diferentes visiones y divisiones del mundo, fuerzas y grupos de poder que compiten por el establecimiento y la reproducción de sus propios parámetros, definiciones, concepciones y clasificaciones. La relación docente-alumno también está definida por este enfrentamiento

En el ámbito de la educación se reconoce la existencia del “currículum oculto”, definido como “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, transmitidas a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y el aula.” En el ámbito educativo se generan lenguajes y prácticas discursivas dominantes que sirven como criterios selectivos y que además validan o excluyen significados, sentidos, conocimientos, representaciones y percepciones que logran predominar, configurándose en una de las mayores manifestaciones de la violencia simbólica ejercida sobre el alumnado.

Así, toda práctica pedagógica ejerce alguna forma de violencia simbólica, al lograr con su poder arbitrario la imposición de un arbitrio cultural, es decir, conquistar el reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima.

3. Metodología de Investigación

La investigación se efectuó por medio de focus group: se llevó la muestra a la saturación de discursos de acuerdo a lo expuesto por el sociólogo Jesús Ibáñez (1992) en vínculo al estudio de los Focus Group. El análisis de los discursos producidos se realizó a partir de la metodología de Glasser y Strauss (1967), de la Grounded Theory.

Los focus group consideran las relaciones entre individuos o grupos de individuos que nos reflejan las estructuras sociales. Esta técnica es, pues, un dispositivo conversacional: se trata de llevar a un fragmento, un grupo de personas, de la sociedad a conversar en una situación de laboratorio, espacio cerrado al exterior (Ibáñez, 1992: 273). La técnica de Jesús Ibáñez favorece, por tanto, situaciones de interacción verbal que ayudan a la producción de discursos ideológicos y de representaciones simbólicas asociadas a un fenómeno social (Ibíd.: 94). Se busca estudiar “las representaciones sociales que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros” (Alonso, 1998: 93).

La información que proporcionó el focus group se complementó con un cuestionario que profundizó la información obtenida, lo cual permitió crear un mayor rango de relaciones que producen nuevas configuraciones para seguir explicando al objeto.

La *Grounded Theory* busca descubrir teorías, conceptos, hipótesis, etc., directamente desde los datos y no por intermedio de presupuestos, de otras investigaciones o de marcos teóricos previamente existentes. El método en sí hace especial énfasis en la generación de teoría: el investigador descubre y relaciona categorías abstractas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos (Strauss, 1997: 15). Cabe acotar que la Grounded Theory se distingue de otras aproximaciones porque la acumulación de datos se produce al mismo tiempo que el análisis, la codificación y las categorías son derivadas estrictamente del texto que se analiza, y porque desarrolla vínculos profundos con la teoría existente. Los modelos teóricos surgen desde los datos y están firmemente arraigados en los mismos.

Se conformaron cuatro grupos de discusión, correspondientes a una de las especialidades que se dicta en el IPA, cada grupo se corresponde con uno de los años cursados: son cuatro años de estudio para cursar todo el plan de una especialidad (en este caso historia). Las reuniones se efectuaron en un mismo mes, abril del año 2010, fecha coincidente, en forma aproximada, con el inicio de cursos. Se propuso una fecha de reunión para cada grupo de acuerdo al año de cursado (primero, segundo, tercero y cuarto). Las reuniones se efectuaron en una zona neutra, alejada del IPA, en una especialidad en la que no dicto clases.

Con respecto al guión del focus group se consideraron cuatro grandes ejes temáticos a partir de los cuales se desarrollaron diversas líneas de indagación, siempre teniendo presente los objetivos que persigue esta investigación. Cabe aclarar que cada uno de estos grandes temas se encuentran vinculados entre si y es precisamente a través de esa vinculación que adquieren su máxima significación:

- ¿Cuál es su concepción de enseñanza?
- ¿Cuáles estrategias de aula visualiza como forma de neutralizar tensiones?
- ¿Qué puntos considera que fueron importantes en su formación como docente para el buen desempeño de su oficio, rol o función?
- ¿Quién fue un docente memorable para usted y por qué?

Estos ejes, usados luego como preguntas en un cuestionario, fueron presentados al grupo, discutidos entre éste y el docente tratando de que cualquier duda que el alumno tuviera fuera evacuada en el transcurso de una clase dedicada a estos efectos. Las preguntas son “gatillos” de otras expresiones y pensamientos que el alumnado refiere al IPA, sus docentes, su curricula, etc. Espacios y respuestas, silencios y comentarios, fueron elaborados en un trabajo de exégesis e interpretación.

Los resultados aquí expuestos refieren a esta muestra, marcan posibles líneas, problemas o tendencias. No deben extenderse estos resultados al IPA todo: esta investigación, como se ha dicho desde un comienzo es de carácter exploratorio, los resultados son iniciales.

Futuras investigaciones llevarán a una ampliación de la muestra de estudio a los efectos de tener conclusiones de mayor entidad y solidez.

4. Análisis de la Información Obtenida

4.1. El vínculo enseñanza y aprendizaje

En el alumnado se entiende este vínculo en tanto proceso y, a un mismo tiempo, como un “contrato”, definiendo quienes ocupan los roles o personajes: el docente, el alumno, el aula, la Institución, etc.

“Creo que la enseñanza es un proceso y un ‘contrato’, que implica la interacción de varios actores: profesor, alumno, Institución, familia, comunidad; por lo tanto en mi opinión es necesario una unión de fuerzas hacia la misma dirección. Donde, desde la familia se incentive al estudiante y desde la institución educativa se apoye al profesor.”

El proceso enseñanza-aprendizaje se ve “complejizado”, se busca una orientación. ¿Es el aprendizaje producto de la enseñanza? ¿El alumno tiene efectivamente cierto poder de elección sobre lo que aprende?

A tales efectos esta dinámica de transmisión y adquisición de conocimientos se vive con una cierta aprensión:

“Considero que la enseñanza es un proceso independiente del aprendizaje pero que necesariamente para que la misma vierta efecto, tiene que darse el aprendizaje, entendiendo éste como una decisión propia de los estudiantes, decisión que debería ser motivada por el mismo proceso de enseñanza por parte del docente, o bien por parte del estudiante, ya que de motu propio, la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos no solo se dan en la relación docente-alumno, sino también en la relación alumno-docente y alumno-alumno dentro del aula, por ende, comprendo que la enseñanza como proceso debe ser construido en el aula de forma contextualizada, es decir, tomando en cuenta las necesidades y las dificultades de los educandos para que sea una enseñanza situada y no rígida sabiendo que cada grupo de estudiantes

constituye un mundo aparte, con sus propios códigos y personalidad que el docente debe conocer para así poderse manejar en el aula, por tanto, si cada grupo es diferente, los alumnos aprenden de manera diferente y eso requiere un abanico estratégico dentro del proceso de enseñanza.”

4.2. Docente Activo-Alumno Pasivo

Cabe señalar que en la intrincada vinculación que se desarrolla entre docente y alumno surge la trasgresión: el docente debe involucrarse en el acto de la educación aprendiendo, como agente activo, en su relación con el estudiante. Se remarca la noción de que el docente no es un conocedor pleno de todos los conocimientos que pueda aportar una asignatura sino que éste puede aprender en su vínculo con el alumno.

“Entonces, en mi opinión, no solo la enseñanza debe ser construida situándola en la realidad de los estudiantes, sino que ésta debe motivar a que el aprendizaje sea construido de forma colectiva eliminando la individualidad como aspecto dominante y promoviendo una cultura de la colaboración.”

La trasgresión es una expresión del vínculo “impuesto”, de una relación preestablecida que quita al alumno la posibilidad de ser agente activo en el proceso de educación y, a un mismo tiempo, impone al docente el papel de ser “conocedor” de todas las posibles derivaciones del conocimiento que se imparte en el aula.

“Mi concepción de enseñanza es la de un proceso. No te estoy hablando de lo que nos enseñaron en el IPA, ni mucho menos... Te hago esta aclaración porque parece que en el IPA se es alumno hasta el final: somos un depósito al que van llenando con información.”

Es menester reconocer con suficiencia y nitidez que tal vínculo genera tensiones y rebeldías que se expresan en forma sutil o de manera totalmente descarnada en la propia aula:

“Creo que no hay un respeto al vínculo alumno-docente, especialmente en el caso del alumno. Lejos de ser un proceso de intercambio con el profesor, lo que hay es un trato añiñado en el cual nos ven como seres pasivos, con los

que cumplen solo porque les pagan para darnos clase. Creo que el docente puede aprender mucho de nosotros, pero pienso que ninguno está dispuesto a eso. Y te lo digo porque ya estamos en tercero y en un año estamos recibidos”

“La enseñanza además de el simple hecho de transmitir conocimientos tiene la obligación de formar personas reflexivas, críticas del mundo social que los rodea. Formar personas activas en la sociedad, transformadoras del medio. La enseñanza tiene que apuntar a la transformación social.”

Personajes, roles y protagonistas: la Institución cuyos modelos se reproducen infinitamente como una cinta de Moebius y que se expresan de forma tan tortuosa como el laberinto de Minos.

4.3. El Alumno “Entrenado”. Un tema de Contenidos

El estudiante señala la falta de formación o capacitación para enfrentar los diversos escenarios donde desarrollará su futura gestión como docente. Al respecto se siente el espacio externo al IPA, como por ejemplo los liceos de Secundaria, como lugares donde el alumno debe ser “entrenado”. Las tensiones y conflictos entre docente y alumnos se dan por descontadas:

“Las tensiones existen y existirán siempre, considero que desde el rol de ‘estudiantes deberíamos ser más ‘entrenados’ para resolver situaciones que son cada vez mas reiteradas en el ámbito de los liceos públicos, por ejemplo: situaciones violentas de todo tipo, y los temas de siempre el racismo, la xenofobia, la sexualidad (pido mas talleres pero que la evaluación sea solo por la asistencia).”

Esa falta de formación genera un gran resentimiento en el alumnado: los contenidos no se estarían ajustando plenamente a la realidad de la práctica laboral. A la manera de las dicotomías freudianas o incluso las Levi straussianas del estructuralismos se vive un diptico “dentro”-“fuera”: el interior, el IPA, al cual le reclamamos y aun mismo tiempo nos sometemos, Institución que nos forma y a un mismo tiempo nos “deforma” no ayudándonos a enfrentar el exterior, la práctica docente profesional.

También existe una alternancia entre lo pacífico y calmo y aquello que pueda ser agitado: las condiciones utópicas de enseñanzas versus las condiciones reales:

“Como profesores practicantes nuestras estrategias rondan en ‘enseñar con la propia conducta’, teniendo una actitud tranquila y pacifista en la clase con los estudiantes, la profesora y en general todos los funcionarios del liceo (situación ideal).”

4.4. Problemas de Pedagogía y de Dobles Discursos

Más allá del vínculo docente-alumno, el estudiante observa con nitidez, y desea destacar, que las fallas que aparecen son Impuestas desde los modelos pedagógicos que maneja la Institución. Estos modelos se “imponen” en el docente y se transmiten con gran tensión hacia el alumno:

“Considero que es muy importante ‘revisar y cortar’ con el doble discurso que existe en el IPA, donde se nos enseña una pedagogía y se nos aplica otra (esto implica que los profesores del IPA que son ‘profesores de profesores’, no descuiden ser profesores y autocríticos de ellos mismos).”

Nuevamente nos enfrentamos con la dicotomía activo-pasivo supuestamente superada por los modelos pedagógicos actuales. Más aun, existe una inmensa tensión en un “destrato” hacia el alumno reduciéndolo a la condición de niño de escuela y no como adulto en una Institución terciaria de educación:

“Incluyo también el trato como ‘niños de escuela’ que recibimos varias veces. Considero fundamental se nos trate como adultos, se nos respete, escuche, guíe y apoye en las iniciativas e inquietudes, evitando los celos profesionales que son humanos pero evitables y que se presentan cuando de repente uno viene de haber realizado alguna otra carrera.”

“Precisamente el tratarnos como niños, someternos a ‘obligaciones’ que de hecho ya conocemos es una forma de generar tensiones. Primero nos deben

tratar como iguales, en el sentido que todos estamos involucrados en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Se reclama, por lo tanto, un docente *aggiornado* a los tiempos actuales: aquel que brinde una guía y orientación, que deje al alumno “crecer” como sujeto de conocimiento y que se brinde a sí mismo la posibilidad de “crecer” con el propio alumno.

4.5. El Aula: Recinto de las Tensiones

El estudiante percibe que la propia relación que se establece con el docente lleva, per se, a la tensión debido a la propia Institución. Las instituciones educativas, al propugnar un cierto modelo de enseñanza-aprendizaje, dejan como espacio último en el cual se aglomeran las tensiones la propia aula:

“Considero que en una institución educativa siempre se van a producir ciertas tensiones que probablemente repercutan en el aula, como pueden ser conflictos internos de la propia institución, entonces, creo que el aula no debe convertirse en un “aula con muros” donde se busca aislarse de las tensiones, ya que el aula forma parte de la institución, y como parte de esta no debería encapsularse sino discutir y reflexionar docentes y alumnos sobre dichas tensiones como forma de aunar criterios evocando la participación y buscando soluciones como colectividad institucional, ya que la institución no son unos pocos sino todos los que la conforman.”

Frente a lo anterior se procura un modelo diferente en el cual el salón de clases sea un lugar de reflexión y no de tensión. En todo momento el IPA remite al liceo, pues los alumnos provienen del liceo antes de ingresar al propio IPA y porque es en secundaria que el alumno visualiza su labor como futuro docente:

“En el caso de formación docente, considero que en el aula siempre se dio la oportunidad de reflexionar críticamente ciertas tensiones que se han producido tratando de buscar posibles soluciones, en mi experiencia como estudiante liceal, sinceramente no lo he visto con frecuencia, prefiriéndose encapsular las tensiones en una élite interna de la institución (adscriptos y funcionarios) y no involucrando a la misma en su conjunto para resolverlas.”

4.6. Formas de Educación: el Poder en el Aula

La enseñanza se manifiesta como una “imposición”, no sólo porque la currícula así lo impone (hay requisitos que cumplir en tanto se es alumno), sino también como un ejercicio del poder. Efectivamente, la relación docente-alumno lejos de ser equitativa, es extremadamente asimétrica y se trabaja, mayormente, desde la autosuficiencia del docente:

“Hay muchos profesores que son, ¿cómo decírtelo? ¿Ególatras? Se la creen, y hemos podido ver que en algunas cosas tienen baches y vacíos.”

La ausencia de una formación pedagógica, o la falta de aplicación de la misma, o el ejercicio del poder lleva a manifestarse de manera maquiavélica, el clásico “divide y conquistarás”:

“Muchos profesores generan tensiones dividiendo el grupo y apoyando más a ciertos alumnos que a otros. Es que parece que el salón es un escenario y vienen a darnos show. Del conocimiento no te puedo terminar de decir, pero sí que hay mucho carisma y que algunos abusan de ella pasando por arriba a la institución o quizás a la coordinadora. Acá la dejo.”

Cabe señalar la presencia del carisma como una forma de manifestación del conocimiento docente: el profesor que suma a su formación el carisma frente al alumno ve facilitada su labor educativa. A un mismo tiempo se debe remarcar el abuso de este carisma que a veces esconde insuficiencias en la formación del docente y que en todos los casos se expone como una forma de violencia “suave” o “sutil”.

Tales expresiones se contradicen al momento del diálogo de los docentes entre si, de cómo éstos se manifiestan o se presentan ante al alumno. Éste rápidamente percibe contradicciones:

“Que se eliminen las grandes contradicciones producidas entre docentes con la institución, y entre los mismos docentes.”

4.7. El Docente Utópico: ¿Un modelo a Seguir?

En el transcurso del diálogo con el alumnado se le solicitó a éste que buscarán en sus recuerdos la figura de un docente “memorable”, recordable por su calidad como ser humano o como educador.

Cuando se vincula esta figura a la del docente del IPA se responde, en forma generalizada, con la ausencia de un docente que pudiera servir de modelo riguroso a seguir: los docentes del instituto presentan cosas buenas y malas:

“Docentes memorables no tengo, creo que todos y cada uno de los profesores del IPA me ha aportado muchísimo tanto en lo bueno, sirviéndome como modelo a imitar, como en lo malo para justamente evitar imitar.”

El alumno busca definir con claridad la categoría “bueno” y “malo”, delimitando con claridad como en estos términos aparecen posibles “vicios” o “deformaciones” en la labor docente:

“*Lo Bueno* le llamo al respeto, la simpatía, la accesibilidad, la premiación al esfuerzo. *Lo Malo* le llamo a la envidia y celos profesionales, la imposición de un ego no resuelto, la intransigencia, la falta de comprensión, tolerancia a diferentes posturas ideológicas y pedagógicas, la imposición de una sola verdad y un conocimiento científico acabado.”

Una y otra vez surge la figura del profesor “todopoderoso” que “impone” conocimientos y que no reconoce sus propias falencias o las potencialidades del alumnado. En este sentido llega, en contraposición a la figura del docente del IPA, el educador perteneciente a otro contexto y a otro momento en la vida. Probablemente transfigurado en un personaje “ideal”:

“Mi profesora de cuarto año de liceo de filosofía, era una persona culta, pero culta en el sentido de saber comprender la gente, el mundo y transmitirnos una visión adecuada para nuestra edad. Con tranquilidad nos aconsejaba y nos escuchaba: sabía que estábamos creciendo pero no abusaba de una

situación de superioridad o algo así. No era carisma porque otros no le daban pelota, yo te digo que a mi me llegó.”

“Existen dos docentes que recuerdo, la maestra de cuarto año Alda y una profesora de primer año de liceo, ciencias sociales. Me encantaba el trato humano que tenían para con los alumnos además de lo profesional. No recuerdo el nombre de la profesora.”

“En mi formación como bachiller recuerdo a una docente de inglés, ya jubilada, Zully Faguaga, a quien estimo excelente como persona y en el desempeño de su rol en el aula, ya que no se consideraba simplemente como alguien que venía a cumplir su función de transmitir el conocimiento de su especialidad, sino que siempre apartaba un tiempo de su clase para hacernos reflexionar sobre aspectos éticos de nuestra vida cotidiana que nos hizo crecer como personas, al mismo tiempo transmitía mucha calidez sin dejar de ser una figura de autoridad, y a su vez denotaba buen humor, siendo éste último un recurso muy efectivo para motivarnos en la decisión de aprender.”

En todos los casos se resalta la calidad humana del docente, la parte afectiva como una manera de transmitir conocimientos, en contraposición al docente que vendría al aula a cumplir con su cometido de transmitir su conocimiento, pero siempre desde una perspectiva docente-activo, alumno-pasivo en el proceso educativo.

Saber escuchar, propiciar la reflexión, respetar el alumno, son tópicos reiterados que evidencian un modelo docente-alumno deficitario y arcaico.

4.8. El Docente “Real”: Punteando un buen Docente

A partir de la experiencia desarrollada en el IPA como Instituto de formación educativa el alumno desarrolla una serie de puntos en el cual se bosqueja el docente “real”: el modelo del docente que es requerido por el alumno.

Entre los ítems que más se valoran se considera la objetividad, la reflexión, la ética, la solidaridad y el rechazo al doble discurso: que efectivamente los modelos impartidos desde las didácticas se plasmen en la docencia.

“Un docente reflexivo y crítico no olvidándose de reflexionar sobre las propias prácticas tratando de mejorarlas y crear también en los estudiantes el hábito de poder reflexionar ellos mismos sobre su proceso de aprendizaje.”

“Un docente formado en valores, entendiendo que al ejercer dicha función se esta firmando un contrato moral que debe cumplirse y que implica necesariamente acompañar el discurso propio con las prácticas.”

“Un docente que propicie el trabajo en equipo entendiendo que la solidaridad orgánica en términos durkheimianos posibilita aunar las diferencias sabiendo que cada individuo tiene habilidades y competencias diferentes siendo saludable poder integrarlas y así construir los aprendizajes de manera colaborativa.”

“Un docente solidario con la institución y a la vez interesado en el contexto social de la institución en la que trabaja (el barrio, sus necesidades, etc.).”

Se remarca, incluso, el trabajo coordinado de docentes de un mismo año lectivo dentro de la especialidad, entre diferentes grados e incluso entre diferentes especialidades. El diálogo docente a todo nivel, sea cooperación o conocimientos, es percibido como ausente por el estudiante.

“Solidaridad que implica trabajar en equipo con otros docentes, proponer ideas y proyectos que beneficien a la institución y que le permitan crecer profesional y éticamente, colaborar con la higiene de la misma, etc.”

Un docente que esté preparado para enfrentar realidades diferentes en las aulas teniendo ya en su formación las herramientas necesarias para hacerlo, aspecto que me parece la formación docente carece en estos momentos, como lo es, la enseñanza a personas con capacidades diferentes, por tanto, me parece importante crear un docente inclusivo.

Se rechazan aquellos docentes que buscan el carisma o la empatía para desarrollar su labor actuando, a veces, el aula como una especie de “terapia psicológica” donde se vuelcan los problemas personales del educador:

“Lo primero es acercarte al alumno como un igual, alguien que está aprendiendo como vos. Un buen docente tiene que tener ‘empatía’ pero no basarse en carisma. Hay otros, fijate, que vienen a clase y vuelcan todo lo que le pasa a nivel personal ¿qué tiene que ver? Otros aparecen y dan pena porque parecen *empastillados*, no sé, entre dormidos o algo así y otros que no sé si están locos o tienen sus ataques de ira (poco controlada): en todo caso no sé como el IPA termina poniéndolos a dar clase.”

Finalmente, el alumno percibe con claridad las tensiones que se desarrollan en el aula y proponen un modelo de docencia activa y dinámica:

“Un docente que pueda resolver tensiones y conflictos en el aula y también que colabore en la medida de lo posible en resolver otras tensiones que se produzcan en la propia institución educativa.”

El IPA es visto como una Institución que no enfrenta las posibles tensiones que se generan en el proceso educativo: sea por falta de interés o por soluciones profundas que eviten surjan los problemas y que de surgir éstos, solucionarlos eficazmente:

“No se busca una solución profunda, de trabajo continuo con las mismas. También muchas veces no existe un interés por solucionarlos.”

5. Conclusiones

5.1. Noveles Docentes y “Otros Significantes”

La forma en que el profesor construye su trabajo como docente y adquiere su condición de educador se encuentra en pleno vínculo con el estudio de las tensiones que se producen al interior del aula en las relaciones docente-alumno. En la línea establecida por el Instituto en vínculo al estudio de noveles docentes, se debe considerar que estos docentes se conforman como tales desde el momento en que son estudiantes.

La “identidad” profesional del docente como tal se origina en el contexto en donde labora pero también en vínculo a experiencias pasadas (especialmente los primeros tiempos de desempeño profesional) y a modelos de docente y docencia.

Podemos preguntarnos: ¿Se es docente “por naturaleza” o se “aprende” a ser docente? El primero de los casos no recibe de este estudio mayor respuesta, sí se pueden aportar algunas ideas sobre el docente producto de un “aprendizaje”. Este término lo considero en forma amplia y no deviene únicamente de la adquisición de contenidos referidos a una asignatura o especialidad o a la formación en modelos pedagógicos.

El aprendizaje para ser docente es un proceso amplio que involucra capacidades y actitudes personales frente a la profesión, posee un carácter relacional pues tiene que ver con las relaciones personales que se establecen con los demás actores educativos: directivos, colegas y específicamente los alumnos y profesores formadores. Con todos ellos el sujeto se vincula posibilitando el desarrollo de capacidades y actitudes para dar forma al ser docente. El trayecto de formación inicial, la práctica o residencia, las personas con quienes se formaron dentro de la carrera, la incidencia de referentes familiares vinculados con la profesión o la disciplina elegida para hacer la carrera docente y las experiencias laborales iniciales, conformaron la condición de “ser docente” en el individuo.

Precisamente, y en vínculo a la muestra utilizada en esta investigación que contempla un grupo de tercer año, se presencia un momento crucial que es el de la práctica docente. Sobre el particular, el alumnado había expresado por un lado, la falta de un discurso único referido a las maneras de actuar como docente y luego efectivamente llevarlas a la práctica, y por otro lado, el énfasis en una falta de formación que los prepare para actuar en el “mundo exterior”, en el mundo existente fuera del IPA (contexto socio cultural amplio de la sociedad uruguaya).

La práctica tiene un impacto decisivo en la conformación del rol, ya que les permite asumir rasgos de una identidad profesional docente. La posibilidad de “poner en práctica” lo aprendido y el manejo del grupo, son dos cuestiones centrales para confirmar su capacidad como docentes. Las características que lo definen y la seguridad

que le brinda tener experiencia para desempeñarse satisfactoriamente, conforman rasgos de su identidad.

A partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales con las que se identifican, porque desean poseerlas o las poseen y las ven proyectadas en ellos. Establecen una relación de tipo afectiva: admiración, respeto, simpatía, aún cuando no conozcan, la mayoría de las veces, si desde el otro existe una respuesta similar.

Berger y Luckman (1986: 55) llaman a estas personas “otros significantes” ya que presentan el “mundo”, sub-mundo, a otros individuos, y les permiten su comprensión. Estas personas no son cualquier “otro”, sino aquellos con los que el sujeto se identifica, y por tanto, vive una circunstancia emotiva y manifiestan una adhesión emocional a ellos. Dentro de este marco es que cobra relevancia la institución educativa: en ella se plasma el quehacer educativo en tanto intercambio comunicativo, resultado de un proceso de institucionalización. Ésta se va generando a partir de una habituación que posteriormente deriva en tipificaciones recíprocas y sedimentaciones intersubjetivas. Los actores sociales involucrados (docentes y alumnos) van construyendo y re-construyendo las prácticas educativas que configuran finalmente una institución educativa (Ibíd.: 74).

5.2. El Rito Educativo en el Ámbito del IPA

La información relevada expone que el vínculo docente-alumno, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el IPA, tienen una expresión ritual.

Tomo este concepto desde la perspectiva de lo “sagrado” y “rutinario”, de todo aquello que se reproduce sin descanso al interior de la Institución educativa, modelando discursos, formas de interacción entre educadores y estudiantes, etc.

Tanto el alumno como el docente se ubican, son ubicados, en distintos roles o personajes, categorías, que rutinariamente se desarrollan no visualizándose, al menos desde la perspectiva del estudiante, modificaciones en esta dinámica. No podemos dejar de incluir en este análisis la influencia de la cultura institucional: ¿agente inicial (Génesis) de todos los modelos de interacción docente-alumno?

Frente al discurso “renovador” que se enfatiza por medio de la enseñanza de una didáctica “moderna”, el alumno percibe que existe un doble discurso entre “lo que se dice” y “lo que se hace”: las clases son dictadas con elementos que no deberían incluirse dentro de lo que es la enseñanza.

La Institución IPA en proceso de cambio no refleja estos cambios en aula: los roles que son asimilados y hechos propios a través de los rituales, están cargados de significados y se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta.

Hay grandes y pequeños gestos por parte del docente que les recuerda quien es la autoridad y como ésta se legitima:

“Entramos a clase, la *profe* pasa lista, nos pregunta si leímos, y luego nos dice que si seguimos así nos vamos a ir a examen”

“Creo que ahora nos están exigiendo más que antes. Yo estuve en el plan anterior y ahora estoy en éste, y creo que los profesores no se dieron cuenta que ha cambiado un poco el juego”

Los ritos nos remiten a formas o “estilos de pensar” acrisolados, extremadamente estructurados de docentes que comparten visiones de mundo (al menos desde la perspectiva de los estudiantes): se puede hablar de una “identidad” docente. Lo cual nos lleva a plantear la pregunta: ¿hasta qué punto los docentes son conscientes de sus prácticas educativas? ¿Cuánto hay que sea planificación y cuanto es comportamiento inconsciente, reiterativo, no actualizado a los modelos educativos actualizados por los nuevos planes de estudio?

A partir de allí llegamos a la práctica de la violencia simbólica: donde se definen lugares, posiciones y especialmente, estrategias de relacionamiento.

Existe un “estigma” al estilo Goffman acerca del posible cambio: ¿qué pasa si un docente busca salir del personaje que está modelado para él? ¿Qué pasa si un alumno

busca romper con esquemas de comportamiento que, se suponen, son naturales a lo que es ser alumno?

¿Permite la Institución educativa, como espacio amplio que abarca diversos actores el cambio en la forma en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje?

“Cuando yo estaba en el liceo me enseñaron lo mismo que aprendí en el IPA; cuando me reciba supongo que tendré que enseñar lo mismo a no ser que me forme por mi cuenta. Me resulta increíble que el contenido e incluso la manera en que se me enseñaron ciertas asignaturas se reiteran como un calco acá, en el IPA.”

Como se señaló previamente, el “estigma” puede ser aplicado a aquellos que promueven nuevos modelos en la dinámica docente dentro del aula, dentro del grupo de iguales, en fin, dentro de la Institución IPA.

De esta forma un modelo anquilosado de educación, sutil, no deseado pero presente, es que se reitera una y otra vez: el docente espera del alumno un comportamiento, el alumno espera un comportamiento del educador, y la Institución espera un comportamiento de ambos. ¿Cuáles son los límites? ¿Hasta dónde tal docente o alumno puede modificar sus patrones de comportamientos (que afectan entre otras cosas lo pedagógico en el aula), sin ser estigmatizado?

La ritualización nos lleva a comprender la realidad social no es sólo construida, sino también reproducida y mantenida. Cabe, pues, decir que los rituales tienen un carácter coercitivo, lo cual nos hace retornar una vez más al concepto de violencia simbólica: más allá de la pedagogía utilizada no podemos escaparnos de modelos “consagrados”.

Nuestra planificación anual o diaria, las teorías y la experiencia que guían nuestras acciones como docentes son de alguna manera “superados” por lo que sucede en el aula y el intrincado mundo de significados que encierra el proceso educativo.

En nuestro contexto institucional, en el ámbito de la educación, el “estigma” de Goffman puede ser aplicado a aquellos que promueven nuevos modelos en la dinámica docente dentro del aula, dentro del grupo de iguales, en fin, dentro de la Institución IPA.

La violencia simbólica no se expresaría aquí, únicamente, como un proceso que “que arranca sumisiones”, sino en un modelo de reproducción intrincado, oscuro, sutil en primera instancia pero definitivamente descarado y cruel: cajas que encierran cajas de menor dimensión, muñecas mamushkas, cada una encierra un sentido a su interior.

Se trata de un “nudo gordiano”: el modelo pretérito de relación docente-alumno se reproduce indefinidamente, independientemente de que soplen vientos nuevos a nivel didáctico. Se trata de un “núcleo duro”, un problema que merece distintas perspectivas de análisis pues a simple vista se puede observar como una “desigualdad permanente” que afecta a docentes y alumnos, una desigualdad persistente entre pares de categorías (Tilly, 1998: 180-183).

“No nos gusta que nos traten como niños, no nos gusta que nos traten como tontos o nos desmerezcan, no nos gusta el doble discurso: queremos docentes capacitados que no abusen del carisma. Queremos docentes que acepten sus errores o su falta de conocimiento: más de uno hemos escuchado y decían cualquier cosa. Solo queremos que nos traten como futuros docentes...”.

Alumno de Sociología. IPA

Sintetizando, no se puede aislar la forma en que se efectúa la docencia, la formación del educador de los modos en que éste establece su vínculo con el alumno. El Instituto educativo “forma” al docente en “un sentido”. La apertura a metodologías progresistas, plásticas y adaptables a la cambiante y difícil situación del Uruguay actual es un camino que aun muchos docentes no han transitado.

Hoy en día se exige que el docente sea mayormente un guía: los conocimientos adquiridos rápidamente caducan y los contextos sociales donde se imparte la educación son variables, muchas veces en situación de marginalidad. Es importante que docente se aleje de una espiral de conocimiento envolvente y circular en la que lo que él aprendió se reitere sin innovación ni revisión. Los alumnos perciben claramente que el

conocimiento no es algo “sagrado”: la figura del docente se respeta desde la violencia simbólica pero no como un representante del conocimiento.

Para terminar, no está de más recordar lo dicho por Pozo y Monereo (2001): “A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. ¿Estamos enseñando a nuestros alumnos y alumnas los contenidos que les permitirán interpretar, adaptarse y, en su caso, transformar el mundo en el que les tocará vivir?”

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Luis (1998). *La mirada cualitativa en sociología; una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos.

BAUMAN, Z- MAY, T (1994). *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

BERGER, P- LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Ed. Hora.

BORDIEU, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Editorial Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (2002). *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Editorial Laia.

BRADFORD, Leland (1966). *Dinámica del grupo de discusión*, Buenos Aires, Ediciones 3.

DOUGLAS, Mary (1996). *Estilos de pensar*, Barcelona, Gedisa.

DUVERGER, Maurice (1962). *Método en las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.

FESTINGER, L., KATZ, D. (1978). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.

GALTUNG, Johan (1966). *Teoría y métodos de la investigación social*, Buenos Aires, Tomos I y II; Ed. Universitaria.

GARCIA FERRANDO, Manuel; IBAÑEZ, Jesús; y ALVIRA, Francisco (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, España, Alianza Universidad.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Publishing.

GOFFMAN, Erving (1963): *Estigma. La Identidad Deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

GOFFMAN, Irving (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

GOFFMAN, Irving (1994). *Relaciones en público*, España, Alianza.

IBÁÑEZ, Jesús (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*, Madrid, Siglo XXI.

KRUEGER, Richard (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.

MAISONNEUVE, Jean (2005). *Las conductas rituales*, Buenos Aires, Nueva Visión.

MOLINA, E. (1975). *Identidad y Cultura*, Madrid, Marsiega.

POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles (2001). '¿En que siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa', *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 298.

RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*, Madrid, Ed. McGraw-Hill.

RIVIÈRE, Claude (1997). *Os ritos profanos*, Petrópolis, Ed. Vozes.

STRAUSS, Anselm (1997). *Grounded Theory in practice*, California, Sage.

TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aire, Ed. Paidós.

TILLY, Charles (1998). *La Desigualdad Persistente*, Argentina, Manantial.

WOLF, Mauro (1979). *Sociologías de la Vida Cotidiana*, Madrid, Catédra.

Resumen

El autor expone las dimensiones y circunstancias de una investigación cualitativa realizada en un prestigioso instituto de docentes en Uruguay. Indagando en los rituales de interacción aplicados en el ámbito educativo, se observan los modelos de relación, la construcción de la identidad de docente y demás elementos propios de la institución educativa. En ese contexto, se identifican distintos contextos y situaciones cotidianas que reproducen procesos sociales en los que la finalidad está clara: la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave

Docentes, alumnos, rito educativo, ámbito educativo, procesos de enseñanza, Instituto de Profesores Artigas de Uruguay.

Abstract

The author presents the size and circumstances of a qualitative study in a prestigious educational institute in Uruguay. Digging in the rituals of interaction applied in education, there are models of relationship, the construction of teacher identity and other elements of the educational institution. In this context, identifies different contexts and situations that replicate everyday social processes in which the purpose is clear: teaching and learning.

Key words

Teachers, students, educational ritual, educational, teaching processes, Artigas Teachers' Institute in Uruguay.