

Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: la relación maestro-estudiante. Un estudio de caso*

Reflection on the power dynamics in the classroom: the teacher-student relationship. A case study
Reflexão sobre as dinâmicas de poder na sala de aula: a relação professor-estudante. Um estudo de caso

Nicolás Londoño Osorio**

Héctor Betancur Giraldo***

José Fernando Saldarriaga Montoya****

Nelson Mauricio Ruiz Sandoval*****

* Artículo de resultados de la investigación "Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la ciudadanía, la inclusión y la construcción de paz en la escuela, un estudio comparado, Buenos Aires-Medellín", financiada por la Universidad de Manizales.

** Estudiante del Doctorado en Filosofía y Letras, Universidad de Alicante; magíster en Investigación Educativa, Universidad de Alicante; especialista en Cultura Política y en Pedagogía de los Derechos Humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana; licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8139-7438>. Correo electrónico: loncoffee@gmail.com

*** Estudiante del Doctorado en Filosofía y Letras, Universidad de Alicante; magíster en Educación (Investigación), Universidad de Medellín; especialista en Educación, Cultura y Ciencia Política, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); licenciado en Filosofía, UNAD y sociólogo de la misma universidad. Docente y líder del grupo Policía y Sociedad, Escuela Carlos Eugenio Restrepo (ESCER), Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5252-8654>. Correo electrónico: tobybetan5@gmail.com

**** Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Pontificia Bolivariana; sociólogo, Universidad Autónoma Latinoamericana. Profesor de planta de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Editor de la revista *Unaula*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3677-8987>. Correo electrónico: jose-na1@gmail.com

***** Candidato a magíster en Gerencia Comercial, Instituto Técnico Metropolitano. Administrador y negociador comercial. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9388-6861>. Correo electrónico: melaoruz@gmail.com

Resumen

Desde un enfoque de investigación cualitativa, en la cual se empleó el estudio de caso realizado en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, en Medellín, para este artículo se hizo un estudio de las relaciones de poder en el aula y la relación maestro-estudiante. En ese sentido, el aula como espacio de conocimiento permite que se materialicen diversas situaciones que están en función de asegurar el poder y de lograr el control por algunos de los actores que actúan como antagonistas o simpatizantes, y que interactúan en el mismo escenario. Los resultados y las conclusiones obtenidas identifican y clasifican el tipo de relación entre los actores mencionados en términos de poder. Así, esta investigación contribuye a la comprensión de las dinámicas existentes en la relación maestro-estudiante, que se materializan y ejecutan en la cotidianidad del ejercicio educativo.

Abstract

From a qualitative research approach, where the case study carried out at the Gonzalo Restrepo Jaramillo Educational Institution in the city of Medellín was used, a research exercise into the power relations in the classroom and the teacher-student relationship. In this sense, the classroom as a space of knowledge, allows various situations to materialize that revolve around ensuring power and achieving control by some of the actors who act as antagonists or sympathizers, interacting on the same stage. Finally, the results and conclusions identify and classify the type of relationship between the mentioned actors in terms of power. This is how this research contributes to the understanding of the dynamics existing in the teacher-student relationship and that are materialized and executed in the daily life of the educational exercise.

Resumo

A partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, onde foi utilizado o estudo de caso realizado na Instituição Educacional Gonzalo Restrepo Jaramillo na cidade de Medellín, um exercício de investigação às relações de poder em sala de aula e a relação professor-aluno. Nesse sentido, a sala de aula como espaço de conhecimento, permite que diversas situações se materializem que giram a fim de garantir o poder e alcançar o controle por alguns dos atores que atuam como antagonistas ou simpatizantes, interagindo no mesmo cenário. Finalmente, os resultados e conclusões identificam e classificam o tipo de relação entre os atores supracitados em termos de poder. É assim como essa pesquisa contribui para a compreensão das dinâmicas existentes na relação professor-estudante e que se materializam e executam no cotidiano do exercício educacional.

Palabras clave

educativas, estrategias, estudiante, estudio de caso, maestro, poder.

Keywords

Educational, strategies, student, case study, teacher, power.

Palavras-chave

educativas, estratégias, estudante, estudo de caso, professor, poder.

Introducción

En casi todas las sociedades, la educación es una práctica social, cultural y política (Camacaro de Suárez, 2008), puesto que en ella descansan elementos totalmente ideológicos que en cierta medida sustentan y definen el tipo de sociedad en la que vivimos. Esto hace que las instituciones educativas jueguen un papel importante en el momento de transmitir un conocimiento determinado a los estudiantes a partir de la labor de los maestros. En general, en una sociedad como la nuestra, coexisten distintas 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 dan como relaciones que tren consigo aquellos atributos del poder, la falta de simetría, la coacción y, en algunos casos, la coerción.

Sin intención de definir el concepto de *poder*, pero sí con la búsqueda de acercarnos a él en lo que referencia nuestro contexto, recurrimos al autor Manuel Castells, quien en varios de sus escritos aborda dicho concepto; por ejemplo, en su texto *Comunicación y poder* (2009), lo define 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" (p. 33). Entonces, es importante pensar en esa capacidad relacional que reconoce la posibilidad que tiene un actor social como el maestro, con el fin de influir asimétricamente en las decisiones de sus estudiantes; por tanto, la relación entre el maestro y el estudiante es asimétrica, puesto que la forma de relacionarse con el poder también lo es; de la importancia de resaltar que el poder se ejerce mediante la coacción. Por tal motivo, podríamos plantear que las relaciones de poder se enmarcan en acciones de dominación, en la medida en que se producen por un medio coactivo.

Podemos hablar de una capacidad relacional del poder, toda vez que este no constituye un atributo, que siempre estará pre-

sente en las relaciones entre diferentes actores sociales; esto refleja estar condicionado, mas no determinado por la capacidad estructural de dominación. Asimismo, las instituciones pueden mantener relaciones de poder basadas en la dominación de sus sujetos (Castells, 2009). Es por esto que las relaciones entre el maestro y el estudiante 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, el discurso y la evaluación. Es preciso decir que abordar la relación maestro-estudiante 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; esas relaciones adoptan diferentes maneras de apelar a ello, y esto lleva a que se produzcan en diferentes niveles. De ahí que: "El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder" (Foucault, 1992a, p. 6). Por tanto, es fundamental comprender que el discurso tiene intencionalidad y está ligado al deseo y al poder, y este a su vez delimita las relaciones de dominación, como aquellas que son asimétricas y en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada. En ese sentido, ese tipo de relaciones implica obediencia y disciplina, teniendo una acepción de lo que es la dominación; así, podríamos decir, de acuerdo con la relación de dominación con el poder, que el ejercicio de este último abarca todos los mecanismos, las técnicas y los modos que se usan para obtener el poder en una relación, el *modus operandi* del poder (Foucault, 1992a).

Lo anterior permite comprender que además del poder como concepto estructurante, este se relaciona con algunos factores o situaciones educativas, como aquellas que describen los procesos de aprendizaje como acciones en las que se impone un acto de voluntad. De esta manera, se establecen escenarios preestable-

cidos que señalan un derrotero específico; es así como emerge el libro de texto que señala el Ministerio de Educación Nacional, los contenidos que establece la malla curricular o las estrategias de aula que dice el maestro, por citar algunos ejemplos cotidianos. Podríamos referir que se trata de un posible acto de obligar o, como lo indica Delamont (1985), de una imposición de voluntad. Sobre este asunto de imponer la voluntad, Domenach (1981) plantea que se trata de violencia, y la define así: "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" (p. 36). En este caso particular, hablamos del poder, aunque esto no lo explica todo; por tanto, es necesario mirar el acto violento desde su intencionalidad, pues aunque resulte antagónico con la definición planteada por Jean Marie Domenach (1981), en su texto *La violencia y sus causas*, es de este modo como se da una separación entre las intenciones mismas y las consecuencias de algún acto referido. Corsi y Peyrú (2003) plantean que un acto violento se vincula al ejercicio del poder, así como también a 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. De la misma forma: "Es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad" (Foucault, 1992b, p. 33). En efecto, el discurso de poder posee cierto nivel de violencia, ya que busca imponer y generar procesos de control y regularidad ante los que están sometidos bajo su control, en este caso los estudiantes.

Cabría mencionar, además, 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 acercamiento al conocimiento en el aula. Esto debido a que el poder que el maestro ejerce en el aula, y mediante el que se relaciona con sus estudiantes, adquiere importancia cuando la manera como se manifiesta podría llegar a constituirse en un obstáculo. Así lo mencionan Stubbs y Delamont (1978), quienes indican que los sujetos que intervienen en

estas relaciones tienen una interacción que llega a convertir la realidad que los circunda en una dinámica llena de posibilidades sobre el trabajo en clase que media en los terrenos del poder; estos sujetos son precisamente maestros y estudiantes.

Finalmente, es necesario tener 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, 1992b, p. 73). Como resultado, se pone en evidencia un sinnúmero de situaciones que se podrían entrever más que el poder: dominación y violencia. Aunque el interés no radique fundamentalmente en aquellas situaciones que propicien o no conocimiento, sí entrelazan una relación directa con la función que tiene el maestro en estas situaciones, pues su deber como educador puede estar relacionado con su capacidad de detentar y mantener el poder en el aula de clase sin entorpecer su función educativa.

El poder y su materialización

Mirando de nuevo el fenómeno del poder, se plantea la posibilidad y obligatoriedad de argumentar que su materialización lleva a la reflexión de que sus atributos están presentes en la vida del ser humano (Luhmann, 1995); sin embargo, hay que tener en cuenta que no solo emerge en situaciones problemáticas. De esta manera, podemos ver cómo este estudio de caso escolar se sitúa en aquellos momentos en los que el maestro tiene en el aula un espacio de decisión, un espacio de comunicación. Así lo plantea Fullat (2000): “no hay acto educante posible sin lenguaje, es decir sin comunicación” (p. 9). Por tanto, se trata de un asunto problemático, que abre espacios de discusión orientados hacia 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. A través de estos elementos, el docente erige su autoridad y fundamenta su poder (Becerra García y cois, 1987; Remedí, 1990; Rasillas, 1987; Páez Montalbán, 1991; Guzmán Bataíla y Órnelas Huitrón, 1991; Delgado Ballesteros, 1991, citados por Rueda, 1991). Ese poder entra en juego dentro del aula de clase en todo momento cuando se dispone a cumplir con

un plan de trabajo, como lo es la presentación de los contenidos curriculares o el desarrollo de alguna actividad pedagógica.

Las relaciones de poder en el aula se podrían dar sobre dos vías o caminos. Por un lado, tenemos la relación maestro-estudiante, la cual no es una relación de igualdad, sino de jerarquía y en la cual el profesor es el adulto, el que posee o cree poseer más conocimiento, el que sirve como modelo y además representa autoridad. Si miramos esa misma relación entre los dos actores mencionados anteriormente, pero esta vez encabezándola en el estudiante, podríamos llegar a plantear que este tiene gran capacidad de aprendizaje y puede adquirir y usar la autoridad que el maestro tiene o encabezar un ejercicio de resistencia (Candela, 2001). En este sentido, sería posible decir que hay una diferencia entre poder y autoridad, ya que se observa cierta lucha por el poder en el aula de clase, lucha que el maestro puede perder, y con esto perder el poder, mas no su autoridad.

Si se miran 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 estudiante; es decir: "mientras unos pretenden dominar, controlar y sujetar, otros obedecen o se resisten a dicho ejercicio" (Young, 1971, p. 83). Esta función la determina la posición que nos da como resultado el ejercicio de resistencia, durante el cual se puede llegar a apelar a formas violentas mediadas por un posible deseo de obtener el poder. Estas son situaciones que se encuentran ocultas o explícitas en prácticas como el discurso o los dispositivos de evaluación.

La configuración del poder

El concepto de poder incluye también un amplio marco de significados; está asociado con la violencia, toda vez que atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción (Buchheim, 1985, p. 10), y también se expresa en prácticas como los acuerdos o la negociación entre las partes asimétricas (Corsi y Peyrú, 2003). Esto resulta ser un descriptor de la relación maestro-estudiante, 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-estudiante y al trabajo que todos realicen en la clase. Parafraseando a Foucault (1978), el poder tiende a caracterizarse por la creación de situaciones educativas que generalmente propician y facilitan poco el aprendizaje; es ahí “donde el sujeto construye sus relaciones de poder, determinadas por la sociedad en la cual está inmerso” (Betancur Giraldo, 2018, p. 154). De eso se puede afirmar que la misma sociedad que avala la conducta del maestro es la misma que puede exigir a las instituciones un ejercicio ético y respetuoso de esta asimetría, lo cual es formalmente el objetivo de las instituciones educativas y, de manera más enfática, la función del maestro en cuanto a su papel como dinamizador del aprendizaje y de educar.

De igual forma, el mismo Foucault (1978) muestra de los dispositivos o estrategias con las que el maestro ejerce el 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 estudiante 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. Por su parte, Deleuze (1987) afirma: “Como decía Nietzsche, la resistencia extrae del viejo hombre las fuerzas para una vida más larga, más activa, más afirmativa, más rica en posibilidades” (p. 122). Por tanto, el maestro, al ejercer de forma autoritaria el poder, no debe subestimar las fuerzas de la vida de los estudiantes, menos en la etapa de la juventud que es cuando más se configuran; de ahí que: “El superhombre nunca ha querido decir otra cosa: es en el propio hombre donde hay que liberar la vida, puesto que el hombre es una forma de aprisionarla” (Deleuze, 1987, p. 122). Este es un aspecto para reconsiderar por parte del maestro, ya que la asimetría en la relación maestro-estudiante puede hacer que el estudiante sustituya sus propios planes por los que el maestro impone; esto sería coartar su libertad y privarlo

de afirmar sus posibilidades ante la vida, y esas son decisiones que afectan el comportamiento del estudiante.

Esto lleva también a recordar lo que se había 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 que el poder del maestro viene, en primer lugar, de su condición de adulto y también del el hecho de ser profesor y, en segundo lugar, por su pericia y conocimiento sobre la materia (Kaplan, 1992). El poder del maestro se puede entender y dimensionar en un terreno privado, donde ningún estudiante puede acceder, aunque esta sea una condición que tampoco lo hace ver carente de poder, en la medida en que, al ser estudiante, está aprendiendo no solo contenidos, sino también una forma de delimitar un terreno que le hace partícipe y actor de un proceso educativo. En determinado proceso, maestro o estudiante tienen una función específica y una jerarquía diferenciada dentro del aula de clase, empezando por el lugar donde cada uno se sienta, por quién protagoniza el discurso, quién califica, quién castiga y quién lleva el orden y la disciplina; así, es un poder ejercido por el maestro a través de ciertos dispositivos, entre los que está el examen, entendido como calificación y control.

Es claro que el poder lo ejercen también los estudiantes, como práctica de resistencia (Foucault, 1984), y es ahí cuando se gesta ese terreno que representa el poder del estudiante del que se ha estado hablando, que gana cuando asume paulatinamente el ejercicio de poder del maestro. Los estudiantes no cuentan con dispositivos como los que tiene el maestro; ellos no evalúan ni califican y mucho menos ejercen control, pero sí 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. Un nuevo dispositivo de poder en el aula de clase es la resistencia. Esto se debe, según Delamont (1985), a que no se les concede, mientras que el del maestro es un poder legítimo, ya que además de provenir de ciertas fuentes, es también otorgado social e institucionalmente. Sin embargo, podría afirmarse que el maestro debe permanecer vigilante de no caer en la bella metáfora planteada en el ensayo de Foucault y Jordá (1999), *Esto no es una pipa: ensayo sobre*

Magritte, donde exponen: “Es una pipa, es una pipa” gritan los alumnos, que patalean, mientras que el maestro, cada vez más bajo, pero siempre con la misma obstinación, murmura sin que ya nadie le escuche: “Y, sin embargo, esto no es una pipa” (Foucault y Jordá, 1999, p. 44). Por tanto, más allá de las lógicas de poder, el maestro antes de estar legitimado y avalado desde su rol en sociedad, debe mediar con el conocimiento y la racionalidad para no caer presa de la pedantería y la tozudez, tan cotidianos en los círculos educativos.

Método

Para este quehacer metodológico, se trazó una dirección sistemática hacia la comprensión de las situaciones vividas por los participantes, lo que constituyó un punto de partida junto con ejercicios de observación participante y no participante en la institución educativa objeto de estudio; esto, sin caer en el diseño de un estudio de tipo fenomenológico. Tales situaciones vividas por los participantes apuntaron a la identificación de algunas particularidades alrededor de las dinámicas de poder en la relación entre el maestro y el estudiante, lo cual dejó en evidencia el papel hegemónico en esa relación asimétrica. Esto llevó al desarrollo de una ruta metodológica de estudio de caso como estrategia de investigación, cuya apuesta en la descripción, interpretación y tipificación de particularidades en sujetos o grupos (Galeano y Vélez, 2002) —como sucede en esta institución— permitió comprender el significado de este fenómeno, y esto constató el funcionamiento de sus partes y el análisis detallado de los elementos inmersos en el fenómeno.

Técnicas e instrumentos

Parte de esa mirada sobre las vivencias de los sujetos y las particularidades de esa relación hegemónica en las aulas de clase, los procesos de observación participante y no participante se dilucidaron a través de la aplicación de un instrumento que enfocó en la elaboración de un diario de campo de investigación con notas de 30 sesiones de observación, de dos horas cada una. Después de esto, se dio un proceso de observación participante

con una parrilla de observación, y se buscó recolectar información centrada en las dinámicas de poder en el aula de clase del grado sexto y las relaciones entre maestros y estudiantes. Este proceso de recolección de información se apoyó con la realización de entrevistas a estudiantes y maestros, cuya guía fue elaborada con base en los criterios de la parrilla de observación y las tendencias que esta arrojaba.

Análisis

El proceso de análisis se llevó a cabo desde una labor de codificación y categorización para hallar las tipificaciones dentro del caso. Este proceso inició luego de llevar toda la información recolectada a un proceso de textualización, con el fin de aplicar una codificación línea por línea, como lo indica Flick (2004). En consecuencia, esta llevó, en el caso de las entrevistas, a la construcción de una red de relaciones conectadas con la información, la naturaleza del fenómeno y su realidad, es decir, una relación de contextos y hechos (Martínez, 2006). Seguido de la codificación en línea por línea, se realizó un proceso de codificación abierta, buscando una triangulación entre los datos, la realidad y la teoría, e indagando las emergencias más típicas del caso, con el fin de llegar a tipologías y sus nociones.

Resultados

Los resultados de este estudio de caso se engloban en tres grandes tipologías, con sus respectivas nociones de representación de la realidad. Los resultados que mostramos en este artículo evidencian una de las tres tipologías que caracterizan el caso descrito: estrategias que aseguran el poder en el aula. En la tabla 1, se indican las tipologías halladas en todo el estudio y luego se presenta de manera específica las emergencias que describen esa tipología, las cuales denominamos *nociones*.

Tabla 1. Estrategias que aseguran el poder en el aula

Tipologías	Nociones
Situaciones que propician el ejercicio del poder en el aula de clase.	Uso del espacio. Movilidad en el aula. Uso del tiempo.
Acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula.	Participación en clase. Presentación de contenidos
Estrategias que aseguran el poder en el aula (clasificación).	Estrategias ilocutivas en maestros Estrategias silenciosas en maestros. Estrategias ilocutivas en estudiantes. Estrategias silenciosas en estudiantes.

Nota. Descripción de tipologías y nociones sobre el poder en el aula

Fuente: elaboración propia.

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

El análisis de la información categorizada a partir de las situaciones que propician el ejercicio del poder del maestro y el estudiante permitirá entender y visibilizar las estrategias que aseguran el poder en el aula de clase. Encontramos que tanto el maestro, como el estudiante tienen y usan una serie de estrategias que caracterizan las dinámicas de poder en el aula y la relación entre el maestro y el estudiante de una manera constante y dinámica; esto, por cuanto son el lenguaje, el espacio y el tiempo agentes generadores de dispositivos para el poder en el aula de clase, sus particularidades se presentan como acciones de autoridad o resistencia.

Uso del espacio

Respecto a la información recogida de las observaciones con los grupos del grado sexto dos, de la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, se encontró una diferencia entre 2011 y 2012: uso del espacio ocupado por maestros y estudiantes, es decir, el aula de clase, el uso del espacio que permitirá visibilizar una posible manera de entender cómo funciona la relación

maestro-estudiante. Se destaca otra entre 2018 y 2019, ya que se presentan situaciones diferentes sobre el uso del espacio en el aula de clase del grado sexto dos, según se ha relatado en el diario de campo (2019): "Llegamos a las 6:05 a. m. la profesora M1 y yo, abrimos el salón y las estudiantes se encontraban de pie formando una fila para entrar al aula".

La anterior es una evidencia de que las estudiantes acudían al aula respectiva de cada maestro para el cual existía un espacio definido, exclusivo y privado, por estar en su área de propiedad, por así decirlo. Para las estudiantes, existían espacios más usuales y comunes, en la medida en que eran compartidos por todas. Así quedó consignado en varias observaciones del diario de campo en 2019:

Las estudiantes siempre estaban en los pupitres ubicados en seis 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.

Esto refleja cómo en el estudiante solo existe una manera general de vivir el espacio del aula; es decir, un espacio común para él, dentro del cual ninguno tiene un foco de propiedad o privacidad y libertad de uso (Kaplan, 1992). Esto se puede ratificar con otras observaciones como: "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" (Diario de campo, 2019). En este fragmento, podemos ver de qué manera 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 presenta como una característica de asimetría y verticalidad en cuanto al uso y la ocupación del espacio en el aula de clase; esto, a pesar de que las estudiantes constituyen un número más grande y, por lo tanto, ocupan más espacio que el maestro. Se puede destacar la incapacidad que tienen las estudiantes de habitar el espacio usado por el maestro, debido al factor de privacidad que este tiene. Otro

aspecto para tener en cuenta, común en la mayoría de las aulas, es la ubicación del maestro dentro de estas.

Mientras que en 2019 las aulas de clase fueron asignadas a cada grupo, 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 mantener un orden establecido en el aula de clase, desde el inicio de esta, en cuanto a la ubicación de las estudiantes y el orden de estas en el aula:

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 minutos. Diario de campo (2019).

Este fragmento muestra la diferencia enunciada en el inicio del desarrollo de esta noción categorial, frente a lo que se vivió en 2018 y 2019. En el caso anterior, 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 retrasaba hasta diez minutos. Así, mientras el maestro pide silencio y reubica a las alumnas en sus puestos, ellas contraponen en cierto sentido sus directrices, y demuestran que ese salón ya no hace parte del terreno privado del maestro, y este tiene que entrar a ganárselo de nuevo o recuperarlo de alguna manera; esto lleva a que el maestro haga uso de algunas estrategias como el regaño.

M1: Háganme 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.

Lo anterior es necesario para recuperar el poder en el aula de clase; con esto, se muestra que a partir de algunas situaciones

que tienen que ver con el espacio, el regaño se propicia como 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:

M1: Donde nosotros nos ubicamos es una posición estratégica para hacerse notar y conservar el control en el aula, toda vez que las alumnas siempre están situadas en un espacio donde solo es posible ver la figura del maestro y la cabeza de quien está sentada adelante; incluso anteriormente había una plataforma en la que uno dictaba la clase en un lugar más alto, así lo veíamos todo.

El uso del espacio trae a colación una estrategia de trabajo, como lo es el trabajo en clase. A partir de lo observado, se puede pensar, como señala la maestra M1, la concepción que ella tiene de sus estudiantes, "la profesora permite que las estudiantes lleguen a una agrupación con libertad sin mirar su situación académica, su situación disciplinar, entre mezclándolas, creando grupos de trabajo mixtos" (diario de campo, 2019). De esta forma, se aprecia el ritmo constante en el que el trabajo en el aula es constante y puede 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 la disciplina.

La función constante del maestro, encaminada hacia la supervisión y el control de cada movimiento en los grupos de trabajo, permite entrever en esta estrategia una relación más horizontal entre el maestro y el estudiante, asimismo, propicia situaciones para el ejercicio del poder, aunque se plantea un espacio de libertad. Ahí sigue existiendo el control de los espacios. Se podría hablar desde la experiencia respecto a que es más fácil para el maestro controlar varios grupos de cinco o seis estudiantes, y no de 45 de manera individual.

La movilidad en el aula

Un aspecto marcado dentro de este análisis, es la categoría que hace referencia a la movilidad. Este elemento de análisis está presente en la mayoría de los casos, y dota a la relación entre el maestro y el estudiante de una serie de contrastes que aluden a su carácter de relación vertical y asimétrica. El maestro siempre cuenta con el poder de acceder con gran libertad a la totalidad del espacio del aula. En el diario de campo del investigador encontramos lo siguiente: “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 que hacían”. Frente a esto, Kaplan (1992) habla del estatus de ser profesor, su autoridad y sus posibilidades en la escuela. En relación con esto, la maestra manifiesta que ellos cuentan con varias posibilidades de salir del salón cuando así lo requieren; es una libertad otorgada quizás por su autoridad o estatus de ser profesora.

M1: Nosotros somos adultos, y claro que podemos movernos con total libertad, incluso cuando uno les pone alguna actividad y están concentradas, uno va a la cafetería o saluda la compañera en el salón del lado, incluso salimos y vigilamos por la ventana, creo que así ellas van a prendiendo a controlarse y uno cambia de espacio.

El maestro puede permanecer de pie, sentado, mientras que las estudiantes siempre deben 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, nos piden permiso, pero a la mayoría hay que decirles que no, uno sabe que ellas no van para allá”. Este tipo de estrategias que involucran movilidad de los actores en el aula crean situaciones en las que el maestro puede ejercer y mostrar rasgos de que sobre él reside el poder y la autoridad en el aula. Esto se entiende a partir de las posibles negativas en cuanto a las solicitudes realizadas por las estudiantes, no solo para ir al baño, sino también para ir a sacar una copia,

para ir a la portería a reclamar algo que le han traído o para ir a la coordinación **M1**: “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”.

De igual forma, 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. Esto se relaciona con lo que Rodríguez Soto y Hernández Sánchez (2019) llaman *cooperativismo en el aula de clase*, que claramente alude a un asunto simétrico, pero que en la práctica constituye un reflejo de otra situación que propicia el poder en el aula de clase. Así, emerge la necesidad de supervisar el trabajo de las estudiantes durante la clase, ya que eso permite y requiere que la maestra pueda visitar cada uno de los sitios donde están agrupadas, lo cual le permite ir por cada uno de los grupos y “mirar” avances o resolver dudas. También se debe decir que las estudiantes cuentan con algunas posibilidades como 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” (diario de campo, 2019). En este contexto, es evidente la posibilidad que tienen las estudiantes en estos casos de moverse con libertad e incluso de salir del salón para trabajar en el corredor; de ahí que esto sea otorgado por el maestro porque el tipo de trabajo lo amerita o, quizás, porque se lo han ganado las estudiantes por su buen comportamiento.

El uso del tiempo

El uso del tiempo es quizás uno de los métodos que más situaciones de poder en el aula pueden propician, toda vez que en “la mayoría de las ocasiones, las alumnas permanecían sentadas durante los 55 minutos de clase, a excepción de los primeros cinco , los cuales eran dedicados a la oración” (diario de campo, 2019). Esta situación da cuenta de cómo 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 salir más temprano de la clase. Con esto se puede decir que frente al uso del tiempo, los estudiantes no

tienen ningún tipo de acceso, pues es labor exclusiva del maestro que dirige la clase. Continuando con el análisis de dichas situaciones relacionadas con el uso del tiempo, se encontró el privilegio que tiene el maestro en cuanto al uso y control del tiempo; así, se determinan compromisos de conducta y hábitos en la clase, necesarios para un buen desarrollo de esta y como reflejo de un ejercicio de poder por parte del maestro. "Si se manejan bien en el taller, les regalo diez minutos para que repasen matemáticas y les vaya bien en el examen"; expresión registrada por escrito en diario de campo, o como se registró por escrito el 9 de marzo del mismo año, "como llegué al salón y nos demoramos 10 minutos esperando en silencio, nos quedamos diez minutos del descanso en el salón" (diario de campo, 2019). En cuanto al anterior fragmento, podríamos pensar de qué manera esos diez minutos de espera que tuvo el maestro para su clase son también una manifestación de situación en la que el ejercicio del poder estuvo a cargo de los estudiantes.

También encontramos los casos en los que 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 más con la temática de los juegos, las historias... y es más ameno estar ahí con ellas esos 55 minutos"; así lo señala la maestra L3 en su narración durante una entrevista que se le realizó, y con la cual muestra los asuntos considerados anteriormente, que al parecer hay momentos en la clase cuando el privilegio de ser quien controla el tiempo, también dinamiza el proceso de enseñanza es en sí misma, una situación que muestra una manera más horizontal de plantear un ejercicio de poder en el aula de clase.

Acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula

De forma paralela, en las situaciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, emergen las acciones que las posibilitan; esto las sitúa en una categoría de análisis, ya que a partir de

esta se logra entablar una serie de características intrínsecas en la relación maestro-estudiante, en cuanto al ejercicio del poder en el aula de clase; además, de una diferencia marcada entre maestros y estudiantes, 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; también se puede observar lo que más interesa en esta investigación: las dinámicas de poder en la relación maestro-estudiante.

Participación en clase

A partir de este elemento categorial, se encontró que la participación en la clase, en algunas ocasiones, se remite meramente al cumplimiento de un plan de trabajo, y ese cumplimiento es motivado por el maestro a partir de diálogos sobre dudas frente a los temas trabajados, la fase del trabajo en la que se encontraban, así como la pasividad de las estudiantes. Así, 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". Con esta acción se encontró cómo el maestro es quien tiene el poder de regular y decidir; es el que puede participar en alguna discusión. De la misma forma, se evidenció que la mayoría de las veces entre ocho y diez estudiantes accedían a la participación en la clase y al uso de la palabra; sin embargo, esta podía ser interrumpida o coartada cuando el maestro lo considerara poco acorde con el tema tratado o como suficiente ilustración por parte de la estudiante.

También en la socialización de actividades realizadas en la clase se pudieron reconocer algunas de las dinámicas de poder en el aula, pues el maestro siempre era el encargado de determinar en algunas ocasiones quiénes debían socializar una actividad planeada durante la presentación de la clase, tuviere o no la intención de hacerlo. La estudiante Y7 nos relata: "cuando uno se porta mal en clase o no hace los trabajos y no los socializa ponen bajo"; esto 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 podía hacer uso desmedido de la palabra, y aparte de la temática de

clase, entremezclar situaciones vivenciales dotando esa relación maestro-estudiante de afecto y simetría: “la maestra 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” (diario de campo, 2019).. Las acciones de poder que se reflejan en la participación en clase permiten visibilizar las dinámicas de poder que giran en la relación maestro-estudiante, cada vez que el grupo se sale de lo normal, en términos del espacio y el tiempo —que son controlados por el maestro—. Esto se presenta en el aula de clase en momentos cuando las estudiantes no dan respuesta alguna frente a la temática de clase, es decir, tienen “una participación nula” como lo llamaría el maestro L3. Lo anterior genera una situación en la que no es precisamente la falta de interés de las estudiantes, sino la imposibilidad del maestro de despertar dicho interés lo que convierte el espacio de participación en un espacio propicio para que los estudiantes entren en pugna y pongan resistencia, y así impedir que el maestro manifieste su autoridad y pueda ejercer su poder en el aula de clase, sin tener que llegar a adoptar estrategias como levantar la voz y regañar, o solo quedarse en silencio esperando que tenga de nuevo al grupo en su poder y así aplacar la resistencia que ponen las estudiantes.

La presentación de contenidos

La presentación de contenidos habla del ejercicio pleno del poder, en la medida en que esta necesita del conocimiento, elemento a través del cual el maestro erige su autoridad y fundamenta su poder (Rueda, 1991). Además de ser eslabón integral de las acciones que posibilitan las relaciones de poder en el aula, es también un punto importante y definitivo en lo referente al problema, pues constituye 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, como la disciplina, las estrategias para conseguir mantenerla, el ambiente de clase, la evaluación y, quizá lo más importante, los estilos educativos.

Llegamos así al maestro M1, el cual fue observado durante siete meses y posteriormente entrevistado, lo cual nos mostró

cómo la presentación de su clase está más determinada por el hecho de crear un clima de equilibrio en cuanto a la relación con sus estudiantes, posiblemente ocultando la asimetría que hay en su relación con estas y el poder que la misma institución le ha otorgado (Kaplan, 1992), pero siempre sin dejar de ser dueño del espacio y del control del tiempo, y 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.

Respecto a la presentación de contenidos, hemos podido ver diversas formas de establecer el ejercicio del poder en el aula, e interactuar con los estudiantes a partir de la presentación de estos. Esas formas están relacionadas con una diferencia entre cada manera propia y particular que cada maestro tiene de relacionarse con el saber y los estudiantes (Camacaro de Suárez, 2008). Con esto se analiza lo que hasta ahora se ha trabajado como estilos educativos, aspecto significativo y con una innegable influencia en las situaciones educativas, y que hacen posible la presentación de contenidos. Asimismo, 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 con el que cuenta cada maestro o cada situación que lo determina.

Paralelo a lo anterior, se llega al maestro H, entrevistado y antes referido por las estudiantes V y P, que también fueron entrevistadas. Ellas nos ofrecieron una descripción sobre el clima en el aula de clase. Estos actores, maestro y estudiantes, refieren que la clase obedece mayoritariamente a un espacio donde se brinda una clase llena invadida de tolerancia y permisividad frente a la indisciplina. Una estudiante del grado sexto, respecto a su maestro, menciona: **Y1**: “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”. Y el maestro **H2** dice: “esas niñas hacen lo que quieren en clase, no hacen caso a los llamados de atención ya ni valen ahí, que más hace uno”.

Así, pues, es una clase exenta de un clima adecuado para la escucha atenta, para la reflexión y el aprendizaje de los conteni-

dos, y se presenta 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. Con esto, se pudo 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 son los gritos de las estudiantes o los murmullos cuando el maestro explicaba.

Este maestro buscaba el control de la situación con regaños y amenazas respecto a una mala nota y el simulacro de ponerla, lo que 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, lo que le permite regular la actitud de las estudiantes para crear el clima que para él sería el ideal para la presentación de los contenidos planeados para la clase; asimismo, muestra que su presentación de contenidos se hacen por medio de una relación vertical, desde “un escalón más arriba” sobre las estudiantes, y comprobando cada momento lo que acaba de enseñarles: “a las niñas hay que evaluarlas de seguido, para uno saber si sí le están poniendo cuidado a uno”. Esto ilustra la forma como algunos maestros presentan los contenidos de su clase, desde el aseguramiento del poder por medio de la amenaza y de los dispositivos de evaluación.

En cuanto a los contenidos de civismo y su forma de presentarlos, se pudo observar cómo se presenta una clase sobre participación democrática y se genera un espacio para este ejercicio, con libertad de decisión. En este caso, el maestro sigue siendo el dueño del espacio, del tiempo, de los contenidos; es quien toma las decisiones sobre cómo debe hacerse el trabajo y en cuánto tiempo; es quien determina en qué lugares se debe estar. Esto se convierte en un hecho meramente performativo, al no permitir un diálogo entre lo que se enseña y la manera como se está enseñando y aprendiendo, pues tendría más relevancia la forma que los contenidos; además esto constituiría un vivo ejemplo de lo que es una situación educativa que facilita poco el aprendizaje (Foucault, 1978), siendo la base característica de lo que hasta

ahora se ha entendido y definido como poder, y en este caso el poder del maestro en el aula.

En la presentación de contenidos y aunque se ha nombrado 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 una sesión de 55 minutos, lo que muestra que en situaciones como la mencionada en el párrafo anterior, el objetivo principal del maestro podría centrarse en hacer buen uso del tiempo de clase y, de cierta forma, también del espacio para poder controlar la disciplina y el orden en el aula, con el fin de desarrollar las actividades planeadas.

Estrategias que aseguran el poder en el aula

El desarrollo de las categoría llamadas *estrategias que aseguran el poder en el aula de clase* entra en contraste con referentes como Austin (1962) y Aguilar (2007), quienes desde el desarrollo del concepto que alude a lo performativo ponen en evidencia esa característica que tiene el poder en el marco de la relación maestro-estudiante.

Esa característica que otorga lo performativo al poder, que reproduce realidades mediante una serie de acciones, alude al lenguaje. Desde Austin (1962) y Aguilar (2007), se logra profundizar en este trabajo en el análisis de las acciones ilocutivas. Estas llevan consigo enunciados que crean la acción con el hecho de solo ser pronunciada, y como complemento de esta se nombran otros tipos de acciones: las silenciosas. Su característica es reproducir una realidad presente en una acción carente de enunciados. En este sentido, no se presenta un horizonte desde lo narrativo, sino desde la acción de clasificar las estrategias para asegurar el poder en el aula de clase, alrededor de lo planteado sobre lo performativo.

Acciones ilocutivas

A partir del rastreo conceptual que se realizó y el análisis de la información recolectada, se pudo llegar a esta parte de la clasificación. En cuanto a las acciones ilocutivas, entran todas aque-

llas ejercidas por el maestro y los estudiantes, que constituyen en sí mismas la reproducción de una realidad por medio de un enunciado, y las cuales han traído implícita la ejecución de una acción, sin necesidad de ejecutarla directamente.

Acciones ilocutivas en maestros

La amenaza. No es quizás una de las acciones más frecuentes que se encontró en las acciones utilizadas por los maestros para asegurarse el poder en el aula de clase en cuanto al caso trabajado, pero sí es una de las acciones más efectiva: “yo no les pongo mala nota, solo las amenazo con ella”. Esa acotación, por ejemplo la hace uno de los maestros que, sin necesidad de ejecutar acción directa alguna, puede ejercer el poder en alguna situación de aula que lo amerite, pues solo necesita enunciar lo que va a realizar.

La negociación de normas. Es una de las acciones para asegurarse el poder en el aula de clase utilizada por el maestro en este caso trabajado. Se utilizó con poca frecuencia, pero en el análisis se evidenció que constituye 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, la construcción de acuerdos para crear un mejor clima en el salón: “nosotras llegamos a un consenso sobre lo que está y no está permitido dentro del aula de clase”.

El regaño. En 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, que además es común y es uno de los primeros pasos antes de proceder con alguna otra estrategia (por ejemplo, la amenaza), es un informe disciplinario. El regaño se presenta muy seguido, cuando el grupo de estudiantes se sale de control y el maestro recurre a este, y se materializa en los llamados de atención cuando una acción es muy repentina.

La evaluación. Si bien la evaluación no es una acción que se pueda mirar desde las acciones performativas, sí es posible mirarla desde aquellos actos que son ilocutivos, pues en el desa-

rollo de este trabajo surgieron algunas ideas sobre lo que puede generar en un estudiante cuando un maestro dentro de un enunciado menciona la palabra examen, evaluación o parcial. Puede haber una sensación de temor, poca importancia o simplemente de sosiego porque el estudiante demuestra que sí sabe o que sí aprendió. Incluso se podría incluir dentro de la amenaza, por ejemplo: "si no se organizan sacamos una hoja", lo que es muy común en las prácticas escolares. En palabras de Gómez Vahos *et al.* (2019) "las prácticas evaluativas de los docentes posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los contextos donde se movilizan las potencialidades, los intereses y las necesidades de los estudiantes" (p. 38); incluso, agregan los autores, tiene una enorme influencia en los diferentes procesos educativos que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase, no siendo en este caso ajena a las dinámicas de poder que en la relación maestro estudiante emerge como un ejercicio pensado más allá de lo curricular.

Acciones ilocutivas en estudiantes

La negociación de normas. 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. La negociación sí puede llegar a constituir en nuestro caso una acción que el estudiante utiliza para asegurar su poder en el aula, que incluso evidencia una tendencia de horizontalidad en cuanto a su relación con el maestro.

Contestar. Quizás sea esta la acción o estrategia que más usan los estudiantes para subvertir la manera de asegurar el poder del maestro, en cuanto al regaño que el maestro usa como acción o los llamados de atención, o en ese momento cuando se está negociando una norma de trabajo con la que no se está de acuerdo, el estudiante recurre a contestar verbalmente, casi siempre acompañado de un gesto.

En estos casos, los postulados de Austin (1962) permiten una vista a las acciones ilocutivas, más allá de la acción misma; es

decir, además de constituir en sí mismo un enunciado con una intención determinada, hace referencia a una fuerza que no se ejerce, per sí se emite, como es el caso de estas estrategias de maestros y estudiantes.

Acciones silenciosas en el maestro

En las acciones o estrategias silenciosas, se encuadran aquellas que en su ejecución no requieren enunciado alguno para entrar a reproducir realidades y poder materializar algún tipo de acción. A continuación, se mostrarán algunas de las acciones silenciosas para asegurar el poder en la relación maestro-estudiante, enmarcadas en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.

La mirada. Esta estrategia en definitiva, se puede ver como la primera en ser utilizada por el maestro como acción de poder o que le permite asegurarlo en el aula de clase: “yo las miro un momentico y con eso tienen”, refiere un maestro. Más que un relato que evidencia el uso de la mirada, da a entender sobre su efectividad; sin necesidad de enunciar algo, ya lo está consiguiendo. Según se ha 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 el maestro, el gesto no se remite a aquellos movimientos que se puedan realizar con una mirada o con la boca, sino que también entra 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; son asuntos que permiten marcar el control sobre los estudiantes en la clase y además entran en todo ese escenario del ser maestro; es un asunto performativo alrededor del poder.

Acciones silenciosas en estudiantes

Burlas. Son quizás las estrategias que se hallaron por parte de los estudiantes. Si bien no son muy efectivas a la hora de cumplir una labor encaminada como acción que les asegure el poder, sí lo son a la hora de resistir a una o más acciones de los maestros. Las estudiantes manifestaron una burla hacia el maestro a través de

las risas, la circulación de notas de papel durante la clase, hablar mal del maestro sin que se dé cuenta o comer en clase. Estas burlas se encontraron también desde la acción de pasar por alto la voluntad del otro, en este caso del maestro.

El gesto. A diferencia de los maestros, los estudiantes llevan a cabo esta acción, puesta en el lugar de hacer resistencia. Los gestos que los estudiantes enmarcan como acción silenciosa van de la mano con la burla. Asuntos puntuales como taparse los oídos, poner malas caras, mover los ojos de manera brusca o realizar con la boca algún tipo de movimiento imitando al maestro. Estas acciones son el reflejo vivo de un caso en el que maestros y estudiantes recurren a diversas estrategias para asegurarse el poder en el aula, y así, además, se caracteriza esa relación entre sí. Para finalizar, en la relación maestro-estudiante se pueden notar tendencias orientadas hacia una interacción de manera horizontal o, en su defecto, vertical.

Conclusiones

Las estrategias de los maestros para asegurarse el poder en el aula cambian y se adaptan según los estilos educativos, el espacio donde 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 con el espacio, el tipo de maestro, sus propias y particulares estrategias e indudablemente según sus reacciones frente al ejercicio de poder.

Se encontró, además, que en las dinámicas de poder que se presentan en la relación maestro-estudiante para el caso estudiado, existen algunas variables que determinan una manera distinta para llegar al ejercicio de poder; sin embargo, en el marco de esta investigación, no fue posible estudiarlas a fondo, toda vez que emergieron a lo largo del proceso de análisis de la información en tendencia. Estas se proponen como futuros ejes de pesquisa sobre el tema en cuestión, y dentro de estas se habla del uso del espacio y control del tiempo, que si bien fueron trabajados como nociones categoriales, su enfoque fue desarrollar aquellas situaciones que propiciaban el poder en el aula de clase.

Asimismo, están los estilos educativos, que si bien sirvieron en un principio como base fundamental para el marco conceptual y como tejido importante en la construcción del análisis, sería importante estudiarlos en diversas condiciones del espacio, del control del tiempo y de la movilidad en el aula de clase; desde las condiciones que pueden generar estos en el momento justo cuando el maestro o el estudiante están abordando una estrategia para asegurarse el poder en el aula de clases.

Las lecturas y construcciones alrededor del poder en la relación maestro-alumno podrían tejerse a partir de ejercicios más horizontales y simétricos; así se pudo notar en estrategias como el diálogo y algunas otras más ligadas a la reflexión pedagógica, como el uso de la relación saber-poder en el aula de clase no para dominar, sino para emancipar y liberar. La relación maestro-alumno en las aulas de clase se ve caracterizada además por el ejercicio de la dominación y la resistencia; por asuntos como el cooperativismo, que de una u otra manera permiten la construcción de aquello que en algunos contextos de las ciencias de la educación se suele llamar *aprendizaje significativo*.

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

Referencias

- Aguilar, H. (2007). La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad. *Revista Borradores*, 7, 1-9.
- Antoni, E; Pagura, J; Quaglino, M. (2000). *Análisis de la constitución del sujeto pedagógico a través de técnicas factoriales simples y múltiples*. Magisterio del Rio de la Plata.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

- Betancur Giraldo, H. (2018). Enseñanza-aprendizaje con perspectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris*, 13(26), 145-160. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/514/681>
- Buchheim, Hans. (1985). *Política y poder*, trad. de Carlos de Santiago, Alfa.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Candela, A, (2001). Poder en el Aula: una construcción situacional. *Discurso, Teoría y Análisis*, 23(24), 139-157
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Corsi, J. y Peyrú, M. (2003). *Violencias sociales*. Ariel.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Entimema.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.
- Derrida, J. (1974). *Los márgenes de la filosofía*. Cátedra
- Domenach, J. (1981). *La violencia y sus causas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (Unesco).
- Fernández, C. (2002). Observación y auto observación de clase. *Cervantes 2*.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. (T. del Amo, Trad.). Morata.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992a). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Foucault, M. (1992b). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. y Jordá, J. (1999). *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte*. Anagrama.
- Fullat, O. (2000). Educación, violencia y erótica. *La Tarea*, 2, 13-14.

- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia*, 11(1), 37-68. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/547>
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aiqué.
- Lawrence, A. y Susan, G. (2002). *Cartografía de la mente*. Gedisa.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Anthropos.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Rodríguez Soto, J. R. y Hernández Sánchez, J. (2019). Los principios cooperativos desde el dilema ético y el grado de aplicabilidad. *Aletheia*, 11(1), 107-124. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/550>
- Rueda, M. (1991). *El aula universitaria: aproximaciones metodológicas*. Universidad Nacional Autónoma.
- Stubbs, M, y Delamont, S. (1978). *Las relaciones maestro alumno*. Oikos-Tau.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.