

Poder y discurso en el aula

Por ahora, “asistamos a la escuela que ya habrá tiempo para aprender”.

Para hablar de los fenómenos relativos al tema del poder y su vinculación con el discurso que tienen lugar en el aula, es necesario aclarar las posiciones desde las cuales intentamos comprender el concepto de escuela. Ello, indudablemente ameritaría profundas discusiones alrededor del papel histórico y cultural que esta institución ha venido desempeñando en el devenir social, económico y político de nuestra nación. Análisis que han sido emprendidos ya por distintos autores tan destacados como Óscar Saldarriaga Vélez, a través de sus trabajos en torno a la genealogía de la escuela en Colombia.

¿La escuela, se torna acaso, objeto abierto de discusión y diálogo permanente para aquellos que la constituyen? Precipitadamente podríamos afirmar que “no”, tanto si partimos de una configuración “clásica” de escuela, donde, a juicio de Saldarriaga Vélez, las prácticas culturales giran alrededor del “disciplinamiento en valores y la instrucción o trasmisión de conocimientos”¹ como si partimos de una perspectiva “moderna”, desde la cual, la escuela centra su saber en torno a las ciencias de la educación con el fin de “capacitar para el conocimiento” mediante el “didacticismo”²; o incluso, si hablamos de una escuela dimensionada alrededor de un maestro “contemporáneo”, donde el pilar de las prácticas culturales es “la comunicación”³ atravesada por, lo que la constitución del 91

denomina, “multiculturalismo”, fenómeno en el cual subyace una tensión, según Saldarriaga, relativa a “la escisión entre las culturas y los “saberes expertos”⁴.

En este orden de ideas, ¿a qué perspectiva de escuela correspondería aquella, que cotidianamente ha sido escenario de prácticas e investigaciones? Acaso, por estar aquí y ahora, geográficamente hablando ¿a la contemporánea, en la cual, se espera prime la comunicación?

Pese a las mutaciones que, en materia de políticas educativas ha sufrido la escuela, aparentemente ha permanecido anclada en el paradigma transmisionista y disciplinante “clásico” que, visto desde la teoría, raya en el anacronismo; de allí que para la investigación sea tentadora la propuesta de someterla a un análisis crítico, en la medida en que se infiere que la forma de la teoría empleada, coincidirá o no con el fenómeno escolar que se decidió abordar, lo cual acreditaría una toma de posición reflexiva sólida e impecable, no susceptible de contra - argumentación desde la práctica.

Desde este punto de vista, la escuela, pareciera que favorece, en palabras de Alberto Huergo, “una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana”⁵, en donde la comunicación, entendida como negociación social de significados, no prevalece, sino que otorga predominio a la instrucción, entendida como “transmisión” de conocimientos.

Aunque los virajes en los aspectos social, político y cultural, están prefigurando nuevos modos de interacción más proclives a la co-

municación, al menos, en términos de disolución o integración de fronteras culturales y, nuevas y mediatizadas formas de aprehender las realidades que nos envuelven, la escuela continúa apadrinando pedagogías, en términos de Bernstein, “visibles”⁶, en torno a las cuales, maestros y estudiantes subordinan su actuación a roles discriminados y explícitos, circunscritos a rigurosos programas académicos a los que se adecua el maestro mediante actividades que comportan una lógica ritual infranqueable, sin dar cabida a dudas u opiniones, y no pensando, cuestionando y haciendo compleja la posible apropiación o no, que habría hecho el estudiante del contenido, lo cual equivaldría a posicionar al estudiante, y no a la lógica de su actividad, en el centro de su labor como objeto de su práctica pedagógica.

Desde una perspectiva de aula tan rígida, vista como un espacio escolarizado, restrictivo, regulado y codificado, es difícil pensar en acciones propositivas lideradas por los estudiantes, es decir, acciones que, a partir de las inquietudes que los contenidos impartidos y las formas en que se transmiten y producen en relación con los intereses y expectativas de los alumnos, redimensionen dichos conteni-

**La escuela
no fue pensada
para ser
“discutida,
dialogada y
hablada” por
quienes la
constituyen.**

¹ Saldarriaga, Óscar. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia. En: Revista Investigación Educativa y Formación Docente. Universidad del Bosque. No. 5 Abril-Sept. 2000. Bogotá. Pág 66-84.

² IBID 78

³ IBID 81

⁴ IBID 81

⁵ Huergo, J. y Fernández, M. Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional. CACE. Bogotá. 1999. pág 47.

⁶ Bernstein, B. Clases y pedagogías: visibles e invisibles. Revista Colombiana de Educación No 15 1985. Pág 73-103.

dos y las formas que los vinculan, al crear innovadoras vías didácticas de aproximación a ellos.

Pensar en esta posibilidad de confrontación con respecto a los contenidos académicos expuestos por el maestro, iría en contravía de la clasificación y ordenamiento tan fuertes, dado que, al ser el aula una instancia dentro de la cual priman ordenamientos rígidos de disciplina, los discursos, es decir, aquellos que la maestra desde su saber científico legítima, harían que los alumnos sólo intentarían adecuarse o subordinarse a las dinámicas de poder que la naturaleza de la clase y el maestro hacen explícitas, puesto que ello es lo único que les permitiría sobrevivir, curricularmente hablando, en el ámbito escolar; de allí que, decir algo diferente, fuera de lugar o innovador, sea un riesgo demasiado grande en contraste con la simple repetición o paráfrasis a la que normalmente acuden los estudiantes para colmar las expectativas del maestro y obtener la aprobación del sistema. Ya ellos recurrirán a otras instancias, extraescolares tal vez, para aprehender asuntos que realmente consideren de su competencia e interés; por ahora, "asistamos a la escuela que ya habrá tiempo para aprender".

La escuela no fue pensada para ser "discutida, dialogada y hablada" por quienes la constituyen. Pese a que no es así, la escuela aparenta estar completa, por lo cual, cualquier intento de movilizar sus estructuras de poder, se asume, o como reflexiones propias de

eruditos amparados en la teoría y en la investigación, o como rebeldías e insurrecciones de los alumnos y maestros que obedecen a problemas de aprendizaje y conflictos en la comunicación, fachada, para mi. En otras palabras, la escuela no revela formalmente hablando, fisuras o incisiones que permitan escudriñar en su estructura y conocer su multiplicidad de lenguajes.

Por otra parte, el poder del discurso del maestro, no reside en su contenido, como sí ocurre, con los discursos de los programas de televisión, los video juegos y el Internet, cuyo contenido ejerce una gran influencia sobre los niños, en la medida en que forja nuevos intereses con respecto a la visión que tienen del mundo. El que se les confronte o no en estas instancias, no repercute en su valía, dado que no serán amonestados por un agente autoritario que les impida continuar adelante cuando lo deseen, hecho que no ocurre en el ámbito escolar, donde el discurso del maestro adquiere relevancia y poder a causa de la imagen autoritaria que el preceptor esgrime con respecto a la evaluación de la cual son objeto los alumnos, y no por la curiosidad o fascinación que podría proporcionarles el contenido en sí.

Por consiguiente, el discurso del maestro podría ser casi tan monótono como el que los alumnos emplearían para adecuarse a la lógica de la actividad en clase, no obstante, el aula, es decir, el espacio formal donde tales discursos se producen, tiene la propiedad

de revestirlos de poder en tanto que define, por su institucionalidad, los roles, las conductas, los temas, los ritmos y la comunicación que deben regir en el grupo.

Finalmente, quisiera hablar brevemente respecto del papel del maestro en relación con la investigación.

Aunque Valsiner afirma que "para los investigadores modernos de contextos educativos (tal vez en Europa) es normal presuponer una perspectiva deseada por los educadores"⁷ en algunos de nuestros contextos de investigación no ocurre necesariamente igual, puesto que los maestros, por lo general, tendemos a recriminarlos a través de estudios formales, ignorando la existencia de tres vertientes de discusión que no sé como, convergen o intentan confluir en la escuela.

Dichas vertientes corresponden a, en primer lugar, aquella que se desprende del "hecho educativo" concreto, que experimenta cotidianamente el maestro, a puerta cerrada en su salón. Vertiente que, pese a subordinarse a las otras dos, defiende al docente, aduciendo que, es él, quien se enfrenta a diario a cuarenta chicos en la arena de su clase o "profesión".

En segundo lugar, se encuentra la vertiente de análisis de los expertos, quienes desde la teoría y, a partir de algunas observaciones de la realidad escolar, erigen argumentos muy sólidos con respecto a la compleja situación de la escuela, y en esa medida, ponen en circu-

lación lenguajes y conceptos sofisticados con los cuales descifrar el "fenómeno escolar".

Y, en tercer y último lugar, encontramos la vertiente de las políticas educativas que, de acuerdo con los propósitos que se trazan al interior de su doctrina, de orden social, cultural y, preponderantemente económico, dictaminan y ejecutan los planes educativos que orientarán los currículos de las escuelas en las que subyacen sus "intereses".

Así pues, encontramos tres personas distintas y un solo ¿docente? verdadero, que para cumplir con los requerimientos exigidos por las políticas educativas, con las recomendaciones de los expertos teóricos en materia de educación, y con el currículo de la escuela, tendría que ser poco menos que omnipotente y gozar del don de la ubicuidad.

⁷ COLL, Césary DEBEK, Edwards. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Cap 2: Indeterminación restringida en los procesos del discurso, Jaan Valsiner. Aprendizaje S.L. Madrid 1996 Pág.27.

