

# Revista de Investigación Educativa 2

enero-junio, 2006

ISSN 1870-5308, © Todos los Derechos Reservados, Xalapa, Veracruz  
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

## El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria



**Griselda Hernández Méndez**

Universidad Veracruzana

El texto visualiza al aula como un micromundo en donde ambos actores del proceso educativo, maestro y alumno, ejercen el poder como una red compleja de relaciones de fuerzas, en la que el poder del maestro se manifiesta de múltiples formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción... De esta manera, partiendo del supuesto de que el docente ejerce mayor poder que los alumnos a través del empleo de técnicas disciplinarias, y que el uso desmedido de ese poder afecta de alguna manera la relación que establece con los alumnos, el presente trabajo analiza, desde un enfoque microfísico, los dispositivos o técnicas normalizadoras que emplearon dos maestros dentro del aula universitaria: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo. Bajo esa directriz, el propósito de este artículo es analizar las técnicas o dispositivos de poder que los maestros emplean, y reflexionar en torno a los efectos que causa en los alumnos tal uso.

**Palabras clave:** Autoridad del docente, abuso de poder, disciplina escolar, castigo escolar.

The text visualizes to the classroom like a microworld in where both actors of the educative process, teacher and student, exert the power like a complex network of force ratios, in which the power of the teacher is manifested of multiple forms, like control, subordination, domination, repression, subjection... In this way, starting off of the assumption that the teacher exerts more power than the students through the use of disciplinary techniques, and the excessive use of that power affects in any way the relation that he establishes with the students, the present work analyzes, from a microphysical approach, the devices or normalization techniques that used two teachers within the university classroom: the speech, the discipline, the monitoring and the punishment. Under that directive, the intention of this article is to analyze the techniques or devices of power that the teachers use, and to reflect around the effects that it causes in the students.

**Key words:** teacher's authority, abuse authority, scholastic discipline, scholastic punishment.

### Para citar este artículo:

Hernández, G. (2006, enero-junio). El ejercicio del poder del maestro en el aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm#>

Mirar los sucesos que acontecen en el aula universitaria nos permite analizar las actitudes y disposiciones de los maestros y los alumnos, y específicamente, las relaciones de poder que allí se suscitan. De esta manera, para estudiar el tema del ejercicio del poder se partió de la siguiente consideración: el aula es un “micromundo” donde convergen los actores del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno cumple un rol y una función específica. El primero es el encargado de ejercer la función de educar formalmente a los estudiantes; de tal manera, la institución o escuela le delega esa actividad. Él es quien selecciona determinados contenidos, coordina las actividades de aprendizaje, mantiene la disciplina, está pendiente de que se termine el programa de estudio, etcétera. Por su parte, el alumno asiste a la escuela porque necesita aprender los contenidos que le servirán para incorporarse, en el futuro, al campo laboral.

Como observamos, ambos actores del proceso educativo tienen distintas funciones y jerarquías dentro del aula. Las jerarquías o rangos se perciben a nivel microfísico desde los lugares donde se sientan, hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica...

Por ello, el aula es también un lugar en donde se ejerce el poder, justamente como relaciones de fuerzas inmanentes y omnipresentes, aún cuando parecieran ser intangibles. Dichas relaciones de fuerzas a veces son intencionadas; verbigracia, cuando los maestros imponen a los alumnos ciertas dinámicas en el aula o la lectura de un texto que está lejos de ser interesante para ellos. Quieran o no, los alumnos deben cumplir con las disposiciones del maestro, pues en última instancia es él quien conoce los contenidos.

De esta forma, es a través de ese saber que el maestro ejerce el poder en el aula, apoyándose en diversas técnicas o dispositivos del poder: el discurso, la disciplina, la vigilancia, el castigo y el examen (Foucault, 1984).

Los alumnos también ejercen poder, pero de manera diferente. Ellos aparecen como puntos de resistencia en esa relación de fuerzas, en la medida en que asumen parcialmente el ejercicio del poder del maestro. En ese sentido, son los adversarios, el otro extremo de las relaciones de poder, quienes también se valen de sus propias técnicas para doblegar la autoridad del maestro<sup>1</sup>.

Partiendo del supuesto de que *el docente ejerce mayor poder que los alumnos a través del empleo de técnicas disciplinarias, y el uso desmedido de ese poder afecta de alguna manera la relación que establece con los alumnos*, se realizó el presente análisis desde un enfoque microfísico; es decir, se estudiaron los dispositivos disciplinarios o tecnologías normalizadoras que emplearon dos maestros<sup>2</sup> de Universidad, una maestra y un maestro. Ambos fueron observados durante diez días cada uno, en sus salones de clases.

Bajo esa directriz, el propósito de este artículo es analizar las técnicas o dispositivos de poder que los maestros emplean, y reflexionar en torno a los efectos que causa en los alumnos tal uso.

## Enfoques teóricos

Es claro que existen varias corrientes de pensamiento que conciben al poder y a la educación desde distintos enfoques; una de las corrientes se deriva de la influencia de Marx.

### a) La perspectiva marxista

Se puede considerar al marxismo como la teoría que abrió paso al análisis del poder. Para los marxistas, los hombres no se rigen por fuerzas divinas, ellos mismos crean su propia historia; sin embargo, el curso del desarrollo social está determinado por las condiciones materiales de la vida de los hombres y no por su libre voluntad y deseo. La sociedad fue concebida como un organismo en cuya estructura se destacan las fuerzas productivas, las relaciones de producción y las esferas de la vida social determinadas por el Estado, a través de un sistema político y moral.

Los pedagogos, en su versión ortodoxa marxista, encuentran que en toda relación de producción existe un explotador y un explotado. En este sentido, en la escuela aparece el maestro como el explotador y los alumnos como los explotados, puesto que es el maestro quien les exige determinados productos de aprendizaje, controla la asistencia y el cumplimiento de tareas y actividades, aplica exámenes para corroborar los aprendizajes, y por último, les otorga calificaciones como pago a sus productos. Desde la perspectiva marxista, la posición de los alumnos no podrá cambiar porque su rol y jerarquía están explícita e implícitamente establecidos en los objetivos del Plan de Estudios (elaborado por un técnico y ejecutado por el maestro), el cual responde a los intereses de la clase social dominante. Al respecto, señala Althusser: “La escuela es un aparato ideológico del Estado”, por medio del cual se forma a los sujetos que servirán de mano de obra a la clase social mencionada.

Los autores de la teoría reproductivista,<sup>3</sup> influenciados por el marxismo, consideran que el sentido de los mecanismos de la enseñanza podrá ser comprendido siempre y cuando se analice el sistema de relaciones entre la escuela y las clases sociales. La escuela se ha encargado de distribuir desigualmente el “capital cultural” entre las clases sociales. Basándose en su carácter de legitimidad, exige a todos por igual: determinada posesión de cultura, competencia lingüística, etc., cuando en la realidad esto lo poseen en mayor medida las clases dominantes. De esta forma, la

escuela, además de funcionar como reproductora social, también ha fortalecido la desigualdad escolar. Esas funciones las ha llevado a cabo el maestro, porque en su acción pedagógica ha inculcado e impuesto una cultura que considera legítima.

Esta perspectiva ha hecho grandes aportaciones al estudio del poder; sin embargo, lo ve como propiedad del Estado y de las clases sociales dominantes. En la institución escolar, entonces, si el maestro no posee el poder, los alumnos menos.

### b) La perspectiva foucaultiana

De acuerdo con el enfoque foucaultiano, el poder no debe verse como propiedad, ni se localiza exclusivamente en los aparatos del Estado; está presente en todas las relaciones sociales por muy simples que parezcan. El poder no lo tienen el Estado o la clase social burguesa, como sostienen los reproducciónistas, lo han “sabido” ejercer a través de diferentes estratagemas; pero cualquier sujeto está en posibilidad de ejercerlo.

De este modo, se requiere observar el ejercicio del poder a nivel institucional, con la idea preconcebida de que todos lo ejercen y que sus efectos no son sólo negativos, sino también son positivos, en tanto que “reproducen regímenes de verdad y saber” (Foucault, 1984).

Para Foucault, la cuestión del poder no puede ser tratada mediante el estudio de las teorías marxistas y de la reproducción. Encuentra que la forma de expresión de estas teorías de la educación no ha sido la más adecuada, porque en lugar de “despertar” a los sujetos de esa represión, han contribuido a que éstos acepten su rol de oprimidos. Mientras que para los marxistas la vida de los hombres está determinada económicamente, para Foucault los hombres son “artífices de su propio destino”.

Foucault fue más allá del análisis marxista; ellos querían conscientizar a los hombres sobre la opresión a la que están sujetos, la intención de Foucault fue que éstos reconocieran que también ejercen el poder, están en posibilidades de hacerlo. Él no ve, por un lado, a “cruel explotación del invisible Dios Capital y por otro a pobres víctimas de esa misma deidad inmisericorde, sino fuerzas en conflicto, voluntades de saber contrapuestas y buscando su afirmación caiga quien caiga” (Savater, 1994, citado en Zavaleta, 1990, p. 9).

De acuerdo con Foucault, las instituciones donde el poder se ejerce notoriamente son la cárcel, el hospital, el ejército, el manicomio y la escuela. Por ello, denominó a estas instituciones *disciplinarias*, porque en ellas “se desarrolla el conocimiento sobre las personas y su conducta, actitudes y autoconocimiento

se desarrollan, perfeccionan y utilizan para moldear a los individuos” (Marshall, citado en Ball, 2001). A ese conocimiento le llamó poder-saber..

En el aula, el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber cuando moldea la conducta de sus alumnos, y éstos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, detrás del cual subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Allí, el poder se manifiesta de múltiples formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias.

Así, retomando el enfoque microfísico de Michel Foucault, para efectos de este trabajo se analizaron las clases del maestro J y de la maestra H. El análisis gira en torno a cuatro categorías que se refieren a las estrategias disciplinarias o normalizadoras que emplearon para ejercer el poder en el aula: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo.

## 1. El discurso

Dado que el discurso “se refiere a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad” (Foucault, 1978, p 23), es necesario conocer con qué autoridad utiliza el discurso el maestro y qué tiempo habla.

### 1.1 La autoridad del maestro al hablar

Dentro de esta subcategoría, “la autoridad del maestro al hablar”, se consideraron como indicadores ceder la palabra o interrumpir al alumno.

Ambos maestros observados iniciaron la clase, ni una sola vez lo hicieron los alumnos. Cada uno de ellos tomó el rol de coordinador y a veces de expositor. La maestra H pide a sus alumnos que levanten la mano para poder hablar:

/Julia<sup>4</sup> habla sin levantar la mano; al mismo tiempo, Conchis alza su mano pidiendo la palabra/

Mtra. H: “Espérate tantito Julia, que Conchis está antes. Por eso levanten sus manos.”

En otro registro, esto volvió a notarse:

Julia: “Es que...”

Mtra. H: “Momento jóvenes, se me están acelerando mucho.”

En uno de los registros, la maestra reclama a una alumna el hecho de haberla interrumpido, y sin embargo, es ella quien interrumpe a la alumna. Aquí se puede observar el juego del discurso y la autoridad con que se usa:

/Nadia levanta la mano para pedir la palabra/

Mtra. H: “Espérate tantito, Chely. ¿Por qué dices que no te toman en cuenta?”

/Chely guarda silencio, Nadia vuelve a pedir la palabra. La maestra la deja hablar/

En otro momento, dirigiéndose a Nadia:

Mtra. H: “Y, ¿siquiera dejas que participen los alumnos? Ya me dijeron, no creas que no sé, la otra vez estuvimos hablando de ti cuando no viniste...”

Nadia: “Sí, sí dejo que participen, me gusta que los alumnos hablen, que digan lo que sienten.”

Mtra. H: “Pues lo dudo, porque ahorita me interrumpiste /Nadia habló sin levantar la mano para pedir la palabra/ ¡Me imagino cómo les has de decir a los niños: cállate, no hables, aquí sólo hablo yo!”

/Nadia intenta hablar sin pedir la palabra/

Nadia: “No...”

Mtra. H: “¿Ya ves?, ¿ves lo que ahorita haces?: no me dejas ni terminar, me estás interrumpiendo, yo todavía no he terminado.”

/Nadia levanta su mano para pedir la palabra/

Nadia: “¿Puedo hablar?”

Mtra. H: “A ver...”

Nadia: “Yo sí dejo que Esther y Chely participen, les digo que me ayuden a callar al grupo y...”

/La maestra la interrumpe/

Mtra. H: “¡Ah!, ¿escuché bien? dijiste que me ayuden. ¿Qué significa eso muchachos?”

/Los alumnos escuchan y observan. La maestra continua hablando/

Retomando esto, el discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y control de significados. De acuerdo con Bernstein (1988), el discurso ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando, constituyendo sujetos. Es por ello que la maestra no necesita levantar la mano para pedir la palabra, y además, ella sí puede interrumpir, mientras que los alumnos no. Ningún alumno le reclamó el que ella no pidiera la palabra y el hecho de haber interrumpido. No hay dicho reclamo porque los alumnos saben que esta persona

es “la maestra” que cada día, con su discurso, los ubica, los contextualiza: “ellos van a la escuela para aprender y ella para enseñar”.

En el caso del maestro J, él interrumpió considerablemente las exposiciones de sus alumnas. Una de ellas tardó cinco minutos exponiendo; el maestro en sus intervenciones tomó cuatro, es decir, la diferencia fue de un minuto, y se suponía que la expositora era la alumna. Además, los cuatro minutos del profesor consistieron en interrumpir a la alumna.

En otro momento, el maestro J preguntó a sus alumnas sobre el texto que debieron haber leído en casa. Algunas de ellas intervenían comentando lo que leyeron y el maestro las interrumpió. Veamos el siguiente ejemplo:

Carmen: “Pues lo cualitativo se usa para obtener datos de calidad, no en cantidad, de ahí la diferencia que hace Díaz Barriga, de lo que antes se entendía por evaluación y lo que es...”

/El maestro la interrumpe/

Mtro. J: “Aguántame tantito, voy a vigilar a Araceli.”

/Cuando regresa/

Mtro. J: “Ya, listos. ¿Quién estaba hablando?”

Leslie: “Carmen.”

Mtro. J: “Ah, sí, ¿verdad? A ver, Carmen”

/Carmen hace un gesto, el maestro no la ve porque en ese momento se levanta y tira el vaso en la basura. Carmen vuelve a participar/

Carmen: “Bueno, decía que Barriga nos dice que la evaluación no es lo mismo que la calificación, la evaluación implica más que un número...”

/El maestro interrumpe/

Mtro. J: “Pero se sigue concibiendo la evaluación como calificación.../continúa hablando/

A veces los maestros interrumpen porque creen que enriquecen el comentario de los alumnos, o bien para sacarlos de dudas o contradicciones; no obstante, se puede caer en la mera enseñanza deductiva por el temor de que los alumnos se equivoquen. Por eso quizás el maestro prefirió hablar más que sus alumnas e incluso corregirlas.

## 1.2 Maestro, protagonista del discurso

La función protagónica del discurso la manifestó el maestro J; habló él solo veintisiete veces en una hora (y veintiuna entre todas las alumnas), algunas veces atendiendo el tema de la clase, otras, relacionando los contenidos con la realidad educativa, manifestando abiertamente su inconformidad con la política de la escuela. Este es sólo un ejemplo:

Mtro. J: “Es un problema de política, van a tener de varias sopas y sabrán de donde sopear. Hablar de alumnos buenos o malos sí se puede, pero evaluar al maestro, decir algo sobre él es como ponerles un ‘cuete’, y ya ‘saben’ dónde”.

Mtro. J: “Pues hay que acabar con eso, si ellos son ‘borregos’, allá ellos, nosotros vamos a demostrar que realmente nos preocupamos por nuestros aprendizajes. Fíjense que ahorita me estoy acordando de algo muy cómico, cuando fue lo de la elección; ya saben a quién me voy a referir. Pues resulta que fue a la disco vestido como joven y se puso a bailar con las chavas, hizo el ‘oso’ total, ah, ah, pero eso a él no le preocupa...”

En otro registro:

Mtro. J: “Se habla de actualización. ¿Cuál?, si para empezar los maestros siguen enseñando la misma materia igualito como la daban hace años; aunque cambia de nombre, no cambia en lo esencial... ¡no es posible que se siga leyendo a Larroyo!, imagínense, desde que yo ingresé aquí se leía a Larroyo...”

Con todo esto, el maestro al hablar denotó una forma particular de selección de contenido, enfatizó, descartó e interpretó. Nuevamente, la teoría foucaultiana permite analizar este fenómeno sosteniendo que “el discurso integra en su interior poder y saber”, y que las palabras y los conceptos cambian sus significados y efectos según el discurso en el que se desarrollen. Es evidente que el maestro aprovechó su espacio áulico para interiorizar en sus estudiantes la ideología con la que él simpatiza.

## 1.3 El juego del acertijo

Dentro del discurso, otro aspecto a analizar es lo que Becerra denomina “el juego del acertijo”, y lo define como: “aquella pregunta en la que sólo acierta el maestro, éste esquivando la lógica del alumno y finalmente tiene la respuesta. Sin embargo, solicita intervenciones” (Becerra, 1989, p 38).



La maestra H no entró en este juego, en tanto que en su materia no se ven contenidos teóricos. Los estudiantes realizan prácticas y ella los asesora, pero el maestro sí lo hizo.

Mtro. J: “...claro, acuérdate que el objetivo fue presentar las características de la metodología de la investigación participativa, la cual, además de ser la apropiada para el desarrollo del proceso investigativo, también es apropiada para los programas sectoriales, públicos y privados. ¿Y qué significa esto?”

Leslie: “¿Qué significa qué? ¿Me puede repetir la pregunta?”

Mtro. J: “Sí, ¿qué significa emplear la metodología cualitativa?”

/Las alumnas no contestan/

Mtro. J: “¿Qué tenemos que emplear?”

Carmen: “¿Una mentalidad abierta?”

Mtro. J: “Bueno sí, pero de qué medios nos valemos para decir que hacemos evaluación cualitativa?”

/La alumnas continúan calladas, el maestro me mira/

Leslie: “¿No será de procedimientos cualitativos?”

Mtro. J: “Por ahí va la respuesta, necesitamos métodos y tecnologías que se desarrollen con participación comunitaria.”

El sobrenombre del “juego del acertijo” bien puede ser “la mayéutica del gato y el ratón”, precisamente porque el maestro lanzó una pregunta que las alumnas trataron de responder, mas esta respuesta no logró satisfacer al maestro, originándose una especie de mayéutica, con la salvedad de que no se logra “parir la idea correcta”.

En el diálogo observamos cómo el maestro fue orillando a la respuesta que él quería escuchar; por lo tanto, el juego del acertijo es una prueba discursiva que demostró quién posee los conocimientos, y en consecuencia, más poder.

## 2. La disciplina

Una estrategia que a su vez puede ser entendida como forma de poder y de saber, es la disciplina. Su término es flexible y ambiguo, procede de la palabra latina *disciplina*, y se refiere a las antiguas artes del saber; por lo tanto, se relaciona con la educación, pero también tiene que ver con las técnicas de control, porque se deriva de la disciplina militar.

La disciplina está intercalada, de acuerdo con Foucault, en la ecuación poder-saber. Es el método o técnica “que permite el control minucioso de las operaciones

del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1984, p. 78).

Todo maestro sabe cómo mantener la disciplina, y es que la misma arquitectura del salón de clases (que define el rango tanto de él como de los alumnos), le ayuda a ejercer el poder disciplinario.

El que el maestro y los alumnos ocupen un espacio específico en el salón de clases delimita sus rangos respectivos (el rango es el lugar que se ocupa en una clasificación). Desde la perspectiva foucaultiana, el maestro tiene el lugar principal porque él domina los contenidos académicos y los alumnos no.

Por otra parte, el hecho de permanecer sentados en los pupitres más de seis horas, sin levantarse mientras dura la clase, hace que los cuerpos de los alumnos se sujeten, se amolden, convirtiéndose en cuerpos dóciles. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1985, p. 88). Evidentemente, esa docilidad se adquiere en la primaria.

Dentro de la disciplina, también se da otro aspecto que Becerra (1989) denomina emplazamiento tácito en el aula: “la acción de emplazar [...] el evocar, el hacer reunir, colocar, disponer algunas cosas [...] las posiciones de los lugares en que se hallan las personas [...] es denominado emplazamiento tácito” (p. 89).

El emplazamiento tácito se refiere al hecho de que el alumno no necesita que le digan dónde sentarse, que no debe levantarse en clase, retirarse o, simplemente, que debe levantar la mano para pedir la palabra.

No es común –y en las observaciones no se presentó–, que un alumno se siente en el escritorio, suba su silla en la tarima o que disponga cómo deben sentarse para la clase. En cambio, es natural que los maestros lo hagan. El maestro J algunas veces se sentó en la silla de su escritorio y otras veces en un pupitre sobre la tarima. A él nadie le dijo donde sentarse, tampoco les preguntó a sus alumnas. Ellas mantuvieron sus lugares estáticos, trabajaron en la misma posición, a veces sentadas más adelante o atrás, pero siempre alineadas.

Como se nota, la disciplina sí tiene que ver con el control minucioso de las operaciones del cuerpo. Los alumnos no deben levantarse mientras el maestro habla, en todo caso, si necesitan salir tendrán que pedir permiso. El maestro J salió del salón cuando exponían, no pidió permiso, simplemente avisó: “espérenme tantito”.

En ninguna de las diez observaciones los alumnos ingirieron alimentos; en cambio, ambos maestros tomaron café en el aula, el maestro incluso masticó pastillas.

Después de más de once años de educarse formalmente, los cuerpos de los estudiantes están acostumbrados a mantenerse estáticos en la clase, comer e ir al baño en una determinada hora y no hablar si el maestro no lo permite.

Por supuesto, muchos de los defensores de la disciplina en el aula argüirán sobre la necesidad de controlar a los jóvenes para mantener la clase en orden, sin embargo, ¿qué tan conscientes estamos de las implicaciones que tiene la docilidad de los cuerpos!

### 3. La vigilancia

Al estar los pupitres alineados horizontal y verticalmente facilitan al maestro tener una visión panóptica: vigilar a todos los alumnos simultáneamente. La vigilancia es entonces otra estrategia del poder que desarrolla el maestro y se refiere a “la inspección, la mirada que reprime y coacciona la conducta de los alumnos” (Foucault, 1984, p. 99).

“La colocación del escritorio simboliza un poder que otorga jerarquía del poder y, a partir de la ubicación del lugar se disponen los lugares de los aprendices” (Becerra, 1989, p. 64). El hecho de que el maestro tenga un lugar específico y distanciado de sus alumnos lo hace estatuirse como el moderador de interacciones que se entablan a nivel áulico. Él es quien “otorga el derecho a hablar y para ello se sirve de sus posibilidades de localizar a los alumnos [...] él es quien cuestiona, quien aprueba las respuestas, quien hace que los alumnos ubiquen el conocimiento en su discurso” (Becerra, 1989, p. 67).

Sentado en el escritorio, el maestro se deja oír, admirar. Desde allí reparte el trabajo, coordina, evalúa, etc. Según Bentham (1989), la tarima simboliza que quien está arriba es la autoridad que vigila a los de abajo. La tarima permite que todos miren al maestro y lo escuchen mejor, y a su vez, él pueda ver a todos, que nadie se distraiga. El maestro empleó más la tarima que la maestra. Él no bajó ni una vez de ésta, sentado en su silla o en su pupitre, pero arriba; desde allí preguntó, expuso y platicó. La maestra bajó de la tarima, sin embargo, se sentó solamente junto a dos alumnas, ambas se sientan adelante, en la segunda fila.

Según Foucault, el espacio que ocupan el maestro y los alumnos en el salón, delimita sus rangos específicos. El maestro J trató de distintas formas a sus alumnas; Leslie, quien se sienta frente a su escritorio, habló casi en todas las observaciones más que sus compañeras; en ocasiones parecía que el maestro y ella platicaban entre sí, las otras alumnas no intervinieron.

Ambos maestros vigilaron a sus alumnos de varias formas: a través de la lista de asistencia, mirándolos, escuchándolos... Cuando los alumnos hablaban, ellos los miraban a los ojos y al mismo tiempo se percataban de lo que hacían los demás.

## 4. El castigo

Los maestros vigilan que los alumnos atiendan, trabajen... cuando un alumno no cumple las normas es castigado de diversas formas: “El castigo comprende todo lo que es capaz de hacer sentir a los alumnos la falta que ha cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión” (Foucault, 1984, p. 103).

El maestro castiga a Araceli por no haber leído, aun cuando es sutil, puesto que no la regaña; simplemente le pide que vaya a la biblioteca a leer, esto es, sin embargo, un castigo. Todas sus compañeras miran a Araceli, se percataron de que ella no leyó. Araceli tuvo que salir por petición del maestro. Los castigos pueden ser pequeños o grandes, depende de la elección y decisión del maestro. Cuando un alumno se equivoca el maestro lo corrige; a esto lo podemos considerar un castigo mínimo:

/Carmen pasa a exponer, lee, el maestro mueve la cabeza/

Mtro. J: “¿Qué es el CECADER?”

Carmen: “No sé, este... eso le quería preguntar”

Mtro. J: “¿Qué fregaos significa, alguien sabe?”

En otro momento, Socorro da la respuesta de una interrogante del cuestionario; el maestro le dice:

Mtro. J: “Te estás confundiendo, estás dando el concepto de diseño y no el de evaluación. Evaluar es enjuiciar, valorar...”

El corregir errores llega a ser un castigo porque los alumnos son evidenciados delante de los demás. Recordemos que no todos los jóvenes reaccionan igual, en especial quienes son tímidos.

Por otra parte, puede ser que el maestro acostumbre hablarles con expresiones fuertes a los alumnos; sin embargo, quizás no a todos les agrade:

Mtro. J: “...Ustedes tendrán de varias sopas, ya sabrán de donde sopear...”  
“¿Qué fregaos significa?”, “Y ¿para qué diablos decimos esto?”

Otra manera de castigar a los alumnos es a través de las calificaciones; el quitar puntos, poner faltas, notas, interrogar, etc. Si el alumno asiste al aula es, entre otros motivos, para promover al siguiente año, por lo que procuran no faltar y obtener una calificación aprobatoria.

El maestro amenazó sutilmente a una alumna por haber faltado:

Mtro. J: “Tú me faltas mucho, acuérdense que no es tanto la asistencia lo que me preocupa, sino sus participaciones...”

Es de notarse que tan sólo el uso del posesivo “me” tiene un sentido de orden y de obediencia (por parte del alumno). La alumna no falta a la escuela, le falta al maestro.

El maestro J les recordó que por no haber contestado todas las preguntas del cuestionario, no les pondría las calificaciones que esperaban:

Mtro. J: “Cuando se lleguen las calificaciones y me digan: ‘¿Tengo ocho?’, yo les voy a decir ‘ese no lo tengo.’”

Por su parte, la maestra H apareció en todas las observaciones muy sonriente y bromista; pareciera que no castiga, pero lo hace. En las observaciones se apreció que tiene preferencia por determinadas alumnas, mientras que otras no son de su total simpatía. Por ejemplo, Bella llegó tarde y la maestra le recibe sus reportes, y a Juana no:

Mtra. H: “¿Ya nadie llegó, verdad?”

Juana: “Yo, ya vine.”

Mtra. H: “Pero si ya nos vamos mi reina, ni modo, ya será para la próxima. Bueno, como ya nadie llegó...”

Bella: “Yo, maestra, casi no llego” /Bella le da sus reportes, la maestra los guarda en su bolsa/

Es obvio que Juana se dio cuenta que a ella la maestra no le recibió sus reportes y a Bella sí.

#### **4.1 La confusión y la impotencia, consecuencias del castigo**

Por todo esto, Foucault es nuevamente atinado al decir que el castigo causa confusión y hasta impotencia, en la medida en que los alumnos no pueden reprochar, ni defenderse. Veamos el siguiente caso:

/La clase comienza a las 7:00, son las 8:30; la maestra H no llega. Están casi todos los alumnos en el salón. Irma llega y como no está la maestra sale a comprar algo/

Irma: “Maribel, si llega la maestra le dices que ahorita vengo, ahí dejo mis cosas, voy a comer algo, tengo mucha hambre.”

Maribel: “Bueno.”

/Llega la maestra, pasa lista, nombra a Irma/  
Maribel: “Ya llegó maestra, pero fue a comprar porque dice que tenía hambre.”

Mtra. H: “Entonces, es como si no hubiera llegado, porque no está y a mí no me pidió permiso para salir...” /continúa pasando lista/

Esto es una muestra del ejercicio del poder, la maestra puede llegar tarde, pero los alumnos no.

/Irma llega y le dice a la maestra:/

Irma: “Maestra, es que me dice Maribel que usted ya pasó lista y yo llegué, pero como no estaba salí a comer algo.”

Mtra. H: “Por eso siempre los saco antes de la hora para que vayan a desayunar.”

Irma: “Entonces, ¿no me va a quitar la falta?”

Mtra. H: “Pues no, si no estabas cuando pasé lista.”

Irma: “Pero es que yo llegué y usted no estaba.”

Mtra. H: “¡Ah, o sea que yo llegué tarde! Miren, jóvenes, yo tengo muchas cosas que hacer y ustedes tienen la obligación de estar aquí, aún sin que yo esté.”

El castigo, según Foucault, llega también a causar humillación, vergüenza e impotencia. Los alumnos aprendieron que la maestra puede llegar tarde, pero ellos no. Veamos el siguiente ejemplo:

/Concepción pasa a entregar reportes a la maestra/

Concepción: “Aquí están mis reportes.”

/La maestra voltea a verla y sonrío/

Mtra. H: “Pasa enfrente, a modelar.”

Concepción: “No, maestra.” /Concepción ríe nerviosa/

Hasta aquí podríamos pensar que a la maestra le gusta bromear con sus alumnos; empero, su broma se alarga haciendo que todos pasen a modelar, y quisieran o no, tuvieron que hacerlo. Esto es un castigo mucho mayor para los alumnos tímidos.

Mtra. H: “Te toca, Teresa, ya sabes, a modelar querida, si quieres que te devuelva tus reportes.”

Teresa: “No, que.”

/La maestra guarda los reportes de Teresa en su bolsa, inmediatamente la joven se retracta/

Teresa: “Sí maestra, sí modelo.”

Teresa no quería modelar, la maestra H la obliga al no entregarle los reportes.

Mtra. H: “Pero no camines así tan ‘chencia’” /la maestra la imita, camina con la espalda reclinada sin levantar la cabeza/ “Ahora observa” /la maestra camina con la mirada hacia el frente. Todos ríen. Teresa toma sus reportes y se sienta en su lugar, la maestra sonrío/

La maestra imitó a la alumna, quien solamente guardó silencio, sus compañeros rieron. Es probable que la maestra crea que haciendo bromas, sonriendo e imitando, alegra la vida escolar de los estudiantes; sin embargo, esto no es necesariamente así, y menos en el nivel universitario, donde puede haber estudiantes que se sientan ofendidos con esa actitud.

## A manera de conclusiones

El ejercicio del poder existe en cualquier relación que establezcan dos o más personas. En este trabajo, el grado con el que se ejerció dependió del tipo de tecnologías de poder y de la manera en cómo éstas se emplearon.

Ambos actores del proceso educativo ejercieron el poder, juntos conformaron la red compleja de relaciones de poder; no obstante, los alumnos fueron los focos de resistencia, en la medida en que las decisiones, las órdenes y disposiciones las tomaron los maestros y no ellos. Además, la autora se centró en el ejercicio del poder de los maestros, pues en otro texto se analizan ampliamente las estrategias que los estudiantes utilizan para contrarrestar el poder de los docentes. Los maestros fueron los que aplicaron los dispositivos o tecnologías del poder: la disciplina, la vigilancia, el castigo, y aunado a éstos, el discurso.

La realización de este trabajo permitió observar cómo todas esas técnicas del poder se aplicaron, muchas veces de manera simultánea, unas con mayor habilidad que otras. Retomando esto, y de acuerdo con la idea de Foucault, de que a mayor saber mayor poder y viceversa, fue evidente que cada uno de los maestros observados fue diestro en el uso de determinada técnica del poder. El maestro mostró ser hábil en el uso del discurso, cuando hablaba su “discurso integraba en el interior poder y saber” (Foucault, 1984, p. 102). Un poder que quizás las alumnas no pudieron percibir, dado que el maestro trataba de relacionar los contenidos académicos con la realidad de la facultad. Por su parte, la maestra fue diestra en la aplicación del castigo.

Es posible decir que el uso desmedido del ejercicio del poder afectó las relaciones que establecieron los maestros con sus alumnos, esto lo pudimos ver a través de los ejemplos, la impotencia de Nadia por no poder hablar e interrumpir

como lo hizo la maestra H, y la de Irma cuando la maestra se niega a quitarle la falta, el sonrojo del rostro de Teresa por la pena que le causó el bailar delante de todos, obligada por la maestra, entre otros casos, son muestras de sentimientos no apropiados para las relaciones interpersonales dentro del aula.

Un buen uso del poder es positivo (Foucault, 1984), dado que se requiere de líderes para que dirijan a los grupos. Ellos deben poseer las características necesarias, no sólo la voz de mando para hacerse escuchar. Los maestros tienen un papel fundamental en la educación, rol que la sociedad les delega por ser ellos quienes poseen los conocimientos. Un mal uso del poder es negativo, es decir, si se ejerce recurriendo a medidas represivas que lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los alumnos, terminan eliminándola o inhibiéndola. Un buen maestro no necesita gritar, interrumpir, imponer a la fuerza, sacar a los alumnos del salón; y menos, ridiculizarlos, minimizarlos, lo cual no significa que no emplee el castigo o cualquiera de los demás dispositivos disciplinarios. De hecho, no hay maestro alguno que no los utilice; el meollo del asunto es cómo hacerlo: cómo castigar sin que parezca castigo, sin dañar susceptibilidades. Como se mencionó, ambos maestros observados fueron hábiles en el manejo de estos dispositivos de poder, sin embargo se excedieron, en especial la maestra H, quien no prestó atención en las reacciones y sentimientos de todos sus estudiantes.

Para concluir, si bien todo sujeto es capaz de ejercer el poder y está en libertad de hacerlo, todo indicó, en esta investigación, que las relaciones de poder en el aula continúan siendo asimétricas. El maestro sigue siendo protagonista del discurso y a veces prescriptivo, utiliza la vigilancia y varias formas de control (su lista de asistencia, estimula o castiga para obtener una respuesta, etc).

Si la sociedad cambia, es evidente que urge que también lo hagan los docentes, empezando por reflexionar sobre qué tan simétricas son sus relaciones de poder con los estudiantes. Es natural el uso de poder, pero nunca un ejercicio desmedido e irreflexivo.



## Bibliografía

- Becerra, M. Romo, R. M. & Garrido, R. (1989). *El Aula Universitaria: lugar de observación*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ball, S. (Comp.). (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bentham, J. (1989). *El panóptico*. México: Premia.
- Bernstein, B. (1988). Hacia una teoría de las transmisiones educativas. En Bernstein, B., *Clases, códigos y control*, Vol. II. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1978). *La microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: S. XXI.
- Zavaleta, B. A. "Para una crítica de la teoría Genealogista del poder". Tesis Profesional, Xalapa.

## Notas

1. En otro ensayo analizo las estrategias de poder que emplean los estudiantes, este trabajo se centra en el poder que ejerce el maestro.
2. Para no confundir cuando se habla del maestro en general con los maestros observados, a la profesora observada la llamaré Maestra H, y al profesor maestro J.
3. Por ejemplo: Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, entre otros.
4. Los nombres de los estudiantes fueron cambiados para cuidar su identidad.





