

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA**



**SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

***DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN***

***LAS RELACIONES DE PODER ENTRE DOCENTE –  
ALUMNOS y ALUMNAS EN UNA AULA URBANA DE  
5TO GRADO  
DEL DISTRITO EDUCATIVO  
08-03 SANTIAGO, REPÚBLICA DOMINICANA***

Doctorante:

**Pedro Mencía, M. A.**

Profesora Asesora:

**Dra. Natalia Campos**

**AGOSTO, 2009**

Santiago, República Dominicana

## **Resumen**

El objetivo de este estudio es comprender las relaciones de poder entre el profesor y los alumnos en un aula del quinto grado en una escuela urbana en el distrito educativo 08-03 de Santiago, República Dominicana.

La revisión de la literatura describe los resultados de las relaciones de poder en el aula en España, Francia, Argentina, Brasil, México y Venezuela. Sin embargo hay una falta de resultados de los estudios en esta materia, a nivel nacional. Hay pocos, en el país, relacionados con este tema.

Los fundamentos teóricos que apoyan las preguntas del estudio y sus categorías son: las relaciones de poder en el aula (maestro-alumnos, alumnos-alumnos), dirigidas por autores de la pedagogía crítica, contenido en los documentos oficial que incluye la centralización del poder en el sistema educativo, y la teoría de las emociones a los niños un sentimiento, como una respuesta al control represivo, las interacciones establecidas por el profesor en la clase.

Este marco teórico es por apoyado las categorías analizadas en este estudio: las relaciones de poder en el aula (maestro-alumnos, alumnos-alumnas), contenido en los documentos oficial que incluye la centralización del poder en el sistema educativo, la opinión del director y los profesores de la escuela en estudio, y hacia las relaciones de poder en el aula, las respuestas de los estudiantes y sus sentimientos hacia las relaciones de poder establecido por el maestro en el aula.

La Metodología del estudio pertenece a la perspectiva cualitativa de la investigación educativa, el método utilizado es el etnográfico y sus técnicas de recogida de datos fueron: observación, entrevistas en profundidad, cuestionarios de respuestas abiertas, un instrumento de la apertura de las respuestas incompletas, y el análisis de contenido de documentos oficiales.

Las conclusiones del estudio derivadas de los hallazgos son:

a) La brecha que existe entre el currículo oficial de la República Dominicana en lo que respecta a las relaciones de poder en las aulas y lo que se observó al maestro en la clase, la opinión de el director y los maestros de la escuela sobre el tema.

B) Existe una coincidencia entre la opinión de los profesores de la escuela y lo que el maestro hace en el aula.

C) Las relaciones entre el profesor y los alumnos en el aula son verticales, represivas y controladas, sin embargo, el profesor observado y otros dicen que promueven las relaciones horizontales en la clase.

D) Es de saber que los estudiantes no le gusta las interacciones represivas establecido por el maestro en el aula, no hay pruebas de que este tipo de relaciones se encuentren en el lugar de socialización entre los estudiantes.

E) Los estudiantes se expresan amistad y la solidaridad entre ellos y se sienten tristes, temerosos, cuando el profesor les amenazas con castigar su comportamiento en las aulas, abusando de su autoridad.

Se recomienda que las autoridades del sistema educativo:

Los directores, los maestros de la escuela y los padres analizar el papel autoritario del maestro en el aula y sus consecuencias, a fin de adoptar medidas eficaces relacionadas con la eliminación de la brecha entre el currículum escrito, que promueve un enfoque humanista y constructivista y su práctica en el aula. Una de las principales acciones a tomar será la formación de los directores, maestros y padres sobre este asunto.

## **Abstract**

The purpose of this study is to comprehend the relationships of power between the teacher and the students and among students, in a fifth grade, urban, and private school in the educational district 08-03 in Santiago, Republican Dominican.

The review of literature portrays the results of relationships of power in the classroom in Spain, France, Argentina, Brasil, Mexico, and Venezuela.

However there is a lack of results of studies in this subject, at national level. There are few, in the country, related to this topic.

The theoretical foundations that supports the questions of the study and their categories are: power relationships in the classroom (teacher-students, students-students), addressed by authors of critical pedagogy; content in official documents that encloses centralization of power in the educational system; and theory about children emotions and feelings, as a response to control, repressive, interactions established by the teacher in the class.. This theoretical context backed up the categories analyzed in this study : power relationships in the classroom (teacher-students, students-students), content in official documents that encloses centralization of power in the educational system ,the opinion of the principal and the teachers of the school under study ; toward power relationships in the classroom; the responses of the students and their feelings toward the power relationships established by the teacher in the classroom.

The methodology of the study belongs to the qualitative perspective of educational research, the method used is the ethnographic and its techniques of data collection were: participant observation, in depth interviews, open responses questionnaires, an instrument of open uncompleted responses, and the content analysis of official documents.

The conclusions of the study derived from the findings are: A) The gap that exists between the official curriculum of Republican Dominican in regard to power relationships in the classrooms and what the teacher observed does in the class, the principal and teachers of the school opinion toward this subject. B) There is some coincidence between the opinion of the teachers of the school and what the teacher does in the classroom. C) The relationships between the teacher and the students in the classroom are vertical, repressive and controlling, nevertheless, the teacher observed and other teachers say to promote horizontal relationships in the class. D) Its hopeful to know that the

students observed disliked the repressive interactions established by the teacher in the class. From classroom and break observations, there is no evidence that this type of relationships are present in their socialization held among the students. E) The students expressed friendship, solidarity among them and they feel sad, fearful, when the teacher threatened them or punished their behaviour in the classrooms, abusing of his authority.

It is recommended that the authorities of the educational system: the principals, the teachers of the school, and the parents analyse the authoritarian role of the teacher in the classroom and its consequences, in order to take efficient actions related to eliminate the breach among the written curriculum, which promotes a humanistic and constructivist approach and their practice in the classroom. One of the main actions to take will be the training of principals, teachers and parents on this matter.

## **DEDICATORIA**

A Dios, porque me ha regalado una vida saludable y llena de optimismo.

A mi Madre, que en paz descanse, porque siempre creyó en mí.

A mi Padre, que con su trabajo insaciable nos enseñó a ser perseverantes.

A Juana Aracelis, mi querida y fiel esposa, por su apoyo, comprensión y sacrificio.

A mis hijos, Pedro, Rosalba, Solangel y Roberto; ellos fueron mi soporte técnico en todo el trayecto de la investigación.

A mi nieta Solenny, porque con su llegada a la familia levantó mi ánimo tras la muerte, a destiempo, de mi madre.

## AGRADECIMIENTOS

Hace décadas que leí en un libro de Sociología esta frase “*Nadie es si prohíbe que los otros sean*”. Este doctorado fue posible gracias a muchas personas que me brindaron su motivación, apoyo y facilidades materiales.

Al Dr. Ángel Hernández, Rector de La UAPA, quien es un abanderado de la capacitación docente y de todo el personal que labora en esta institución.

A Miriam Acosta, porque en un momento de flaqueza me dijo: *Tú no eres un perdedor; ¡adelante!*

A todos/as mis compañeros/as doctor antes porque mantuvimos la cohesión del grupo durante todo el proceso.

A la maestra Guillermina Jiménez, por brindarme todas las facilidades en su centro educativo.

Al profesor Rodolfo Rodríguez, por sus valiosos servicios en el aula y al grupo de niños y niñas que me brindaron tanto cariño, amor y respeto durante las observaciones en el aula.

A la doctora Natalia Campos Saborio, directora de tesis, por su entrega y seguimiento constante y su gran calidad profesional. Sus aportes son invaluable porque no solo enseña sino que forma.

A mis lectoras las doctoras Jinny Cascante y Yarith Rivera por sus valiosas sugerencias y sabias orientaciones.

A la doctora Olga Emilia Brenes porque no descuidó ningún detalle del proceso y siempre me levantó el ánimo inyectándome energía positiva.

## INDICE DE CONTENIDOS

	<b>CAPITULO I – El problema de estudio y el propósito</b>	<b>1</b>
1.	Introducción	2
1.1	Antecedentes	2
1.1.1	Investigaciones educativos en el contexto internacional	3
1.1.2	Investigaciones realizadas en el contexto nacional	13
1.2	Planteamiento y formulación del problema	18
1.3	Justificación	22
1.3.1	Objetivo General	25
1.3.2	Objetivos Específicos	25
1.4	Visión paradigmática en la propuesta de investigación doctoral	26
1.4.1	Perspectiva Ontológica	28
1.4.2	Perspectiva Epistemológica	29
1.4.3	Perspectiva Heurística	31
1.4.4	Perspectiva Axiológica	32
	<b>CAPITULO 11 – Marco Teórico</b>	<b>35</b>
2	Introducción	35
2.1	Las relaciones de poder desde los documentos oficiales del sistema educativo dominicano	35
2.1.1	La concepción de educación y de currículo	36
2.1.2	La Ley General de Educación 66'97	39
2.1.2.1	Principios de la educación dominicana Ley General de Educación 66'97	42
2.1.2.2	Fines de la Educación Dominicana	43
2.1.2.3	Características del currículo de la educación dominicana	43
2.1.2.4	Propósitos educativos generales de la educación dominicana	45
2.1.2.5	El sistema de evaluación dominicana y su relación con las relaciones de poder	46



2.1.2.6	Algunas consideraciones críticas al currículo dominicano	48
2.2	Teoría sobre el poder curricular en la escuela	50
2.2.1	Teoría de la reproducción social	50
2.2.2	Teoría de la correspondencia	52
2.2.3	Teoría de la oposición o de la resistencia	54
2.3	Tipos y conceptos de poder	58
2.3.1	Tipos de poder	58
2.3.2	Conceptos de poder	61
2.4	Currículos y su vinculación con las teorías del poder y la práctica docente	64
2.4.1	Orientaciones curriculares	66
2.4.2	El currículo oculto y la práctica docente	66
2.4.2.1	Concepto de currículo oculto	66
2.4.2.2	Implicaciones del currículo oculto en la relaciones de poder de la práctica docente	67
2.4.3	Ideología y currículo	69
2.4.3.1	Concepto de ideología	69
2.4.3.2	La ideología dominante en el currículo	73
2.5	Las interacciones del/a docente en el aula y las relaciones de poder subyacentes en ellos	76
2.5.1	Interacciones docente-alumnos/as en el aula y sus implicaciones con las relaciones de poder	77
2.5.2	Los principales mecanismos de poder en la práctica docente	83
2.5.3	Las prácticas docentes y sus relaciones con las teorías del poder	91
2.5.4	Relaciones maestro/a alumnos/as en el aula y la función docente	96
2.6	Las relaciones de poder entre los alumnos/as en el aula	106
2.7	Las relaciones de poder verticales entre docente y alumnos/as y sus implicaciones en el estado anímico de los niños y niñas	110

2.7.1	Relaciones de poder y los procesos cognitivos y el estado anímico de los niños/as en el aula	118
	<b>CAPITULO III – Marco Metodológico de la Investigación</b>	123
3.1	Tipo de investigación	124
3.2	La investigación etnográfica	128
3.3	Contexto de la investigación	130
3.4	El acceso al campo de negociación de entrada al centro	134
3.5	Las unidades de observación	136
3.6	Las fuentes de información	137
3.7	Identificación y características de las categorías de análisis del estudio	138
3.8	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	144
3.9	Estrategias para realizar el análisis de los datos	150
3.10	Etapas en el proceso de la investigación	155
	<b>CAPITULO IV – Análisis e interpretación de los datos</b>	156
4.1	Introducción	156
4.2	Categoría No. 1. Las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano	159
4.3	Categoría No. 2. Las relaciones de poder entre docente alumnos/as que se generan en el aula	165
4.4	Categoría No. 3. (categoría emergente)Opiniones de los/as docentes y los directores sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula	190
4.5	Categoría No. 4. (categoría emergente)Respuestas de los alumnos/as a las relaciones de poder que establece el docente en el aula	208
4.6	Categoría No. 5. Las relaciones de poder entres los alumnos/as en el aula	214

4.7	Categoría No. 6. (categoría emergente) El estado anímico de los niños y niñas a partir de las relaciones de verticales entre docente y alumnos/as en el aula	219
	<b>CAPITULO V – Conclusiones y Recomendaciones</b>	225
5.1	Introducción	225
5.1.1	Conclusiones derivadas de las relaciones de poder en los documentos oficiales	225
5.1.2	Las relaciones de poder entre docente-alumnos/as que se generan en el aula	229
5.1.3	Opiniones de los/as docentes y la directora sobre las relaciones de poder verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula	233
5.1.4	Respuestas de los alumnos/as a las relaciones de poder que establece el docente en el aula (emergente)	238
5.1.5	Las relaciones de poder entre los alumnos/as en el aula	241
5.1.6	Conclusiones relacionadas con las implicaciones que tiene el estado anímico de los niños y las niñas a partir de las relaciones de poder verticales entre docente y alumnos/as en el aula, tales como el miedo, temor, asustado, deprimido, avergonzado	242
5.2	Recomendaciones	247
	Bibliografía	259
	Anexos	269

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1	Ejemplo de síntesis de datos	148
Tabla No. 2	Recoge consignas emitidas por el docente a sus alumnos/as en el aula de clases	166- 169
Tabla No. 3	Recoge expresiones verbales del docente con significados represivos	178
Tabla No. 4	Recoge las opiniones de la directora y los/as docentes sobre las relaciones verticales y horizontales de poder	190
Tabla No. 5	Señala los contrastes entre lo que hace el docente del estudio y lo que opinan los docentes de la escuela	197
Tabla No. 6	Recoge las respuestas de los/as niños/as ante las relaciones de poder de carácter vertical que establece el docente en el aula	208
Tabla No. 7	Respuestas de los niños y niñas a la pregunta ¿Cómo te gustaría que te trate el profesor?	221
Tabla No. 8	Respuestas de los niños/as a la pregunta ¿Qué no te gustaría que te hagan en clase?	222

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1	Tipos de poder según Covey, S. (2003)	58
Cuadro No. 2	Tipos de poder French y Raven, 1959 y 1983, citados por Covey, 2003	59
Cuadro No. 3	Diferentes orientaciones curriculares según S. Kemmis, 1998	64
Cuadro No. 4	Matiz de coherencia metodológica	140
Cuadro No. 5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	144

## INDICE DE FIGURAS

Figura No. 1	Resumen sobre el concepto de poder elaborado por el autor	63
Figura No. 2	Síntesis del diseño metodológico	127
Figura No. 3	Etapas del proceso de investigación cualitativa según Sampiere, 2004	153
Figura No. 4	Fases del proceso de investigación. (Fuente: Tesis Lilia G. 2006)	155

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía No.	Interior del aula con el docente y sus alumnos/as	
1	interactuando	123
Fotografía No.	Vista parcial del grupo de alumnos/as	
2		132
Fotografía No.	Parte frontal del edificio A	
3		132
Fotografía No.	Parte lateral del edificio B	
4		133

**CAPITULO I**  
**EL PROBLEMA DE ESTUDIO Y EL PROPÓSITO**

*“El mundo sigue girando, girando nadie lo puede parar, la gente sigue cambiando, cambiando, y ya nada será igual”*

LEO FABIO



## 1. Introducción

La temática de esta investigación está relacionada con las prácticas pedagógicas del / la docente en el aula, particularmente, las interacciones entre docente y alumnos y alumnas, y las relaciones de poder que subyacen en ellas, las cuales conciben a la escuela como una organización social que propicia los aprendizajes en un ambiente participativo.

En este capítulo se presentan los antecedentes del problema en estudio, el problema de investigación, justificación, objetivo general, objetivos específicos y se explicita la posición paradigmática.

### 1.1 Antecedentes

Son pocos los estudios en Latinoamérica que abordan el hecho educativo desde ámbitos de las relaciones de poder en el aula. Generalmente se encuentran trabajos de investigación vinculados al aspecto didáctico, metodológico, infraestructura, recursos y formación y capacitación docente y reformas educativas en general. Lo que ocurre al interior de la cotidianidad escolar ha sido relegado a un segundo plano.

La investigación educativa en la República Dominicana y otros países del Continente Americano y europeo es el eje temático de este capítulo. En él se revisan los aportes nacionales e internacionales que han hecho diversos autores del área de La Pedagogía, La Sociología y La Psicología relacionada con las prácticas pedagógicas de los docentes y las docentes en el aula, así como las teorías que abordan las relaciones de poder en el aula.

Se trata de realizar una revisión de las investigaciones educativas, cuyos resultados han incidido en la reflexión pedagógica docente, contribuyendo en la medida de lo posible, con su mejoramiento, no sólo en los contenidos y estrategias de enseñanza, sino también en las interacciones docente – alumno Y alumna en el aula.

### 1.1.1 Investigaciones educativas en el contexto internacional

La investigación de la práctica pedagógica ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa (Barrantes, R. 2004), (Rodríguez, Gil y García 1996), (Valles R.1997). Este tipo de investigación ha tenido un gran repunte en el ámbito latinoamericano en las últimas décadas. Entre los estudios cualitativos más importantes se destacan los de Hernández, G. (2006) y Chávez, A. (2002) y Martínez, R. (2001) en México, Meza, L. (2001) y La tesis doctoral de Rivera, (2002) en Costa Rica) Rodríguez, L. (1994), en Venezuela, Valera y otros (2001) en República dominicana. Entre otros.

En el ámbito europeo y norteamericano, se registran varios estudios cualitativos. No obstante, las relaciones de poder han sido estudiadas a partir del desarrollo del paradigma crítico de la pedagogía: Freire, P. (1985), Giroux, H. (1992), Mejía, M. (1996), Bourdieu, P. (1998) y Foucault, M. (1984).

Por su parte, Giroux, H. (1998) señala que los alumnos y alumnas necesitan oportunidades de ejercitar el poder, definir aspectos sobre el currículo, controlar las condiciones de aprendizaje, y que se le permita comprometerse en sistema de autocrítica y crítica social sin miedo al castigo, así como situarse más como agentes que como objetos de conocimiento y poder.

En otro sentido, tanto Giroux, H. (1998) como Bourdieu, P. (1998) sostienen que el lenguaje es el constructor de realidades, y su materialización en el aula contribuye para que el individuo se convierta en un producto de las estructuras de poder como un elemento reproductor de los intereses de una clase dominante.

Estas investigaciones señalan que la institución escolar es reproductora del orden social establecido, aunque reconocen la existencia de cierta resistencia y

conflictos al interior del sistema escolar porque se dan relaciones desiguales de poder entre los actores del proceso.

A continuación se presentan otras fuentes documentales que pueden arrojar nuevas luces al tema objeto de investigación. Entre ellas se destacan:

La investigación documental realizada por Ogando, F. (2004) titulada La investigación educativa en América Latina.

Uno de sus hallazgos muestra que el uso de los resultados de la investigación educativa para orientar las prácticas pedagógicas ha recibido considerable atención en los países europeos, no así en Latinoamérica, pues en esta región la investigación sobre estos temas comenzó a acrecentarse durante las últimas décadas. En cambio, la situación es distinta en los países desarrollados, donde por más de medio siglo se viene construyendo una vigorosa tradición de estudios sobre el cambio educativo.

Cabe destacar que en las investigaciones españolas se encuentran grandes aportes sobre las relaciones de poder en el aula. En ese sentido, cabe destacar la obra: Lenguaje, poder y pedagogía de Cummins, J. (2002.)

El capítulo II de la referida obra está dedicado a las relaciones coercitivas de poder que se dan en las interacciones lingüísticas en el aula y una de sus conclusiones es que los principios psicolingüísticos son eslabones de la cadena causal que vincula las relaciones de poder con los resultados académicos de los alumnos y alumnas. (Cummins, J. (2002.) Lenguaje, poder y pedagogía

Otra reflexión desde ese ámbito la hace Merchán, F. (2005). Este investigador destaca las aristas de poder implícitas en los exámenes que aplican los profesores a sus alumnos y alumnas en el aula, sin importar la asignatura. Concluye que el examen se convierte en un ritual de silencio y obediencia al

profesor, en un magnífico instrumento de control de la clase, que es utilizado a menudo para resolver situaciones de desórdenes y desgobierno.

Por su parte Apple, M. (1997) señala que es necesario reconocer cómo y de qué manera el poder desigual se manifiesta por sí mismo en las instituciones sociales, específicamente, en la escuela. Concluye que la escuela es más que un simple mecanismo reproductor, porque también enseña a los alumnos y alumnas a ejercer las críticas y que los profesores no necesariamente siguen las reglas del sistema.

Mclaren, P. (1995) en su trabajo etnográfico: *La escuela como un Performance Ritual*, revela como están organizadas las experiencias del aula. Concluye que los exámenes facilitan una nueva modalidad de ejercicio del poder, el poder de lo incomprensible, de lo oscuro y misterioso. El poder que permite ejercer el poder.

Como puede observarse, estas investigaciones realizadas en el ámbito europeo y norteamericano sobre las prácticas pedagógicas en el aula analizan las relaciones de poder desde la ideología del currículo hasta las interacciones docente-alumnos/as en el aula y destacan las influencias que ambos ejercen para controlar las actividades escolares. Subrayan además, el rol que desempeñan las pruebas o exámenes en las relaciones desigual de poder que se dan entre docente-alumno y alumna en el aula.

En el ámbito Latinoamericano, se destacan los planteamientos de Freire, P en obra *La naturaleza política de la educación: Cultura, Poder y Liberación*. (1985). En su concepción pedagógica, la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto a las relaciones de poder. En las escuelas, el poder se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia.

Según Freire, P. (1985) El docente puede asumir dos tendencias respecto al grupo: una busca el poder, el control, distanciándose afectivamente de los alumnos/as/as y demostrando lo que sabe o puede expresar o una actitud de apertura, de relación democrática, de entusiasmo, confianza mutua y respeto por sus alumnos y alumnas.

Este pedagogo denuncia lo que él denomina “educación bancaria”, el ejercicio de la regulación social mediante la imposición y el ejercicio del poder jerárquico de los profesores hacia sus alumnos y alumnas.

Mejía, M. (1996), hace un aporte en el ámbito de la educación popular. Sostiene que una práctica pedagógica exitosa requiere de unas relaciones horizontales y bidireccionales entre alumnos - alumnas y el docente.

Otros de los antecedentes que se plantean en la literatura de la región latinoamericana es la investigación realizada por Hernández, G. (2006), “El ejercicio del poder en el aula universitaria” publicada en la revista de investigación No.2 Enero-junio, 2006 de la universidad veracruzana. México.

Entre las conclusiones a que arribó la autora de esta investigación se señalan las siguientes:

a) Si bien todo sujeto es capaz de ejercer el poder y está en libertad de hacerlo, un buen maestro no necesita gritar, interrumpir, imponer a la fuerza, sacar a los alumnos alumnas del salón, ridiculizarlos, minimizarlos.

b) Maestro sigue siendo protagonista del discurso y, a veces prescriptivo, utiliza la vigilancia, su lista de asistencia, estimula o castiga para obtener una respuesta, etc.

c) 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 alumnos y alumnas. Es natural el uso de poder, pero nunca un ejercicio desmedido e irreflexivo.

También De Felippis, I. (2004) se refiere al poder en las instituciones educativas donde se dan relaciones asimétricas entre profesor – alumno. En esta obra la investigadora le asigna al poder algunas características:

- Es paradójico, se hace y se deshace al mismo tiempo y se sirven de el a cada instante porque es obra de los actores sociales.
- Tiene una multiplicidad de funciones: Subordinación, obtención y promoción.
- Es enigmático porque esconde más de lo que muestra o bien puede disimularse en una práctica de caridad, paternalista y se mimetiza con las formas del no poder.

En su planteamiento la investigadora concluye afirmando que toda relación de poder es en sí, una relación de dominación, la cual se constituye en una concepción de violencia desde las partes dominantes sobre la o las partes sometidas.

Otros aportes al estudio en cuestión se encuentran en algunas tesis doctorales cualitativas de La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Algunas dedican un espacio a las relaciones de poder en el aula. Entre ellas cabe citar las investigaciones realizadas por Meza, L. (2001) en su tesis Enseñanza de la matemática asistida por computadora: patrones de interacción en el aula.

En una de sus conclusiones el investigador sostiene que “en el aula se da una relación que tiene que ver con el manejo del poder y la autoridad por parte del

docente y de la conducta hacia el poder por parte del alumno. Y hace énfasis en las diferencias entre una relación democrática y una relación autoritaria”. (p.146).

La tesis doctoral de Rivera, Y. (2002) aborda el tema del poder en la evaluación y una de sus conclusiones reza así: “No cabe duda que la evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce la maestra y la escuela. Se dan patrones de comportamiento propios de un medio en el que existe dominación de alumnos y alumnas con altas calificaciones hacia los demás individuos que asisten al salón de clases.

También se cuenta con el estudio cualitativo de Chávez, A. (2002) publicado en la revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”. Esta investigación estuvo dirigida a interpretar las relaciones de poder que se generan en la interacción del aula y analizar los procesos que siguió una educadora para incentivar la apropiación de la lengua escrita a partir de la filosofía de la lengua integral. Entre las conclusiones de esta investigadora (Revista Electrónica actualidades investigativas en Educación, 2002 p.16-18) se citan:

- a) A nivel teórico muchas veces creemos, que estamos claros en cuanto a ofrecer una educación diferente y emancipadora, no obstante en la práctica pedagógica caemos constantemente en acciones enajenantes.
- b) No es fácil cambiar visiones del mundo, valores y creencias con las que nos hemos construidos como personas desde que nacimos y que se reflejan en nuestro actuar cotidiano.
- c) Ejercer una labor transformadora en el contexto escolar no es una tarea fácil ni es producto de una investigación; es una cuestión de fondo que lleva tiempo y que requiere de una acción sistemática y crítica de las realidades.

d) Las transformaciones que se desean generar en el salón de clase deben partir de procesos de reflexión, de análisis individuales y colectivos.

e) Es preciso tomar conciencia de que la práctica pedagógica es una acción política-ideológica que va a contribuir a reproducir las desigualdades de la sociedad, o por el contrario, va a ayudar a construir identidades críticas capaces de iniciar procesos de transformación.

Cardin, L. (2003), en la comunidad Toba del Chaco, Argentina, realizó una investigación sobre: educación y las relaciones de poder. El estudio se centra en determinar las causas de la deserción escolar y, las respuestas, estrategias y medidas que la comunidad educativa local toma atendiendo a las relaciones de fuerza entre sus miembros de distintas posiciones sociales.

Entre los aportes de esta investigación se resaltan los siguientes:

a) Los sujetos individuales y sociales se unen ante presiones externas injustas y abusiva en una sociedad donde se fomentan relaciones vasallásticas entre los poderosos y los marginados.

b) Los sujetos aunque se encuentren limitados en su accionar, buscan el modo de que sus hijos no sean víctimas de un sistema que tiende a reproducir las diferencias sociales.

Otro aporte latinoamericano al tema en cuestión se haya en el artículo "Educación y Poder" publicado por Larraín, R. (2005), profesor de la fundación "Educadores", Santiago, Chile. Entre sus conclusiones cabe destacar las que siguen a continuación:

a) La visión de la realidad se moldea en la escuela. La escuela moldea los valores y crea la idea de que éstos así como se producen se miden.



b) La relación profesor- alumno ha sido considerada como una relación de superior a subordinado.

c) La escuela es el lugar donde se reproducen las relaciones de poder de la familia y toda la sociedad, se cristaliza el poder porque tiene reglas de funcionamiento y exige que el buen alumno sea el más dócil, es decir, el más domesticado cuyo auto desarrollo ha sido anulado.

d) En las interacciones profesor-alumnos y alumnas hay que favorecer un proceso más participativo que los asuma desde su realidad y sus propios intereses.

Un aporte interesante al tema de las relaciones de poder lo hace Martínez V. (1999). Desde el ámbito socio pedagógico sostiene que la única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal en la escuela es crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse seguro, valorado y aceptado. La labor docente supone adoptar una posición generosa comprometida, horizontal, dialogante, democrática y bipolar.

En México aparece otro aporte significativo a la problemática de esta investigación. Se trata de la tesis de grado presentada por García, R. (2005) titulado: "La resistencia al poder en una escuela primaria." Un estudio de caso. Esta investigación se realizó en el Estado de Chihuahua.

Entre sus conclusiones cabe destacar las siguientes:

a) La educación no es sólo el reflejo de la dominación; sino por el contrario, la educación ha de concebirse bajo el contexto de la contradicción en el ejercicio del poder.

b) En la escuela es donde se concretan las tensiones, es decir, donde tienen lugar las relaciones de poder y se torna en un espacio en conflicto. Así, las

relaciones de poder vistas desde la asimetría permiten considerar que a todo poder se le opone un contrapoder, es decir una resistencia.

c) La resistencia en la escuela primaria es un ejercicio de poder contra hegemónico multiforme desplegado por los sujetos que se hallan en condiciones de opresión. De esta forma, la resistencia al poder se hace evidente en cada rincón de la escuela, desde las entrañas del aula, hasta los espacios menos sospechosos del edificio escolar.

d) Los alumnos/as se resisten al poder en la escuela primaria de manera abierta como un mecanismo que les permite ser reconocidos como actores principales del hecho educativo.

e) Otra de las maneras de que se valen los alumnos y alumnas para resistirse al poder es de forma oculta. La resistencia al poder de manera oculta ofrece un marco de confrontación, ideal para el desafío en términos políticos, dado que los sujetos se valen de las máscaras que ofrece la clandestinidad para expresar sus inconformidades. En la resistencia oculta, los lazos de horizontalidad, solidaridad y colectividad se hacen más estrechos, es decir se convierten en puntales de la acción contra hegemónica.

g) Los educadores se resisten abiertamente contra la ideología dominante concretada en el currículum oficial. Se niegan a ser unos reproductores acríticos y por ello cuestionan su quehacer y el que les es impuesto. También lo hacen de manera oculta, para tejer fino las acciones de rebeldía.

Díaz, A. (2005) en un ensayo titulado: Notas para el desarrollo del problema del Poder, Control y disciplina, demuestra que el poder es un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea; de esta manera, lo que sucede en la escuela es sólo una manifestación de una situación estructural mayor.

Otra investigación (México) importante fue la del profesor Martínez, R. (2001) realizó su tesis basada en la problemática de poder en una escuela primaria de

la ciudad de Chihuahua. Sus aportes pueden contribuir a profundizar esta investigación, ya que los elementos que proporciona son de suma importancia para los educadores críticos. Su visión recoge el pensamiento neomarxista de los teóricos de Francia, de Alemania, EE.UU. y algunos autores Latinoamericanos.

Este investigador explora y apunta aspectos centrales como la resistencia abierta, latente y oculta al poder del docente en el aula, sin dejar de lado la discusión entre conducta de oposición y resistencia. Además,

Un hallazgo importante sobre las relaciones de poder lo presenta la investigación realizada por Rodríguez, L. (1994). En su tesis doctoral *La matemática escolarizada: ¿La ciencia transformada en dogma?* Un estudio etnográfico realizado en aulas universitarias presentada ante la universidad nacional experimental Simón Rodríguez de Venezuela.

El principal hallazgo de esta investigación se expresa de esta manera: En el comportamiento social de los participantes del aula universitaria de Matemáticas, la autoridad del colectivo está a cargo del profesor quien ejerce el poder a través del discurso. En la estructura social del aula el saber se presenta como un dogma.

Hasta aquí se han registrado los principales hallazgos, en el ámbito internacional sobre las relaciones de poder entre el docente y los alumnos y alumnas en el aula. Estos tienen puntos coincidentes al develar que las prácticas pedagógicas del docente en el salón de clase prevalecen relaciones verticales de poder del docente frente a sus alumnos y alumnas aunque éstos tienen la posibilidad de resistirse ante todo tipo de imposiciones dentro del salón clase.

### **1.1.2 Las investigaciones realizadas en el contexto nacional**

La mayoría de investigaciones educativas realizadas en la República Dominicana, han girado en torno a las áreas de gestión escolar, práctica pedagógica, la calidad educativa, los resultados escolares, la capacitación docente y la aplicación en el aula de teorías psicopedagógicas. Además predominan los estudios evaluativos o de impacto y de seguimiento a medio término de programas y proyectos que se ejecutan en la Secretaria de Estado de Educación con fondos internacionales.

REDUC (Red latinoamericana de formación y documentación en educación) citada en el informe de Ogando F. (2004), presenta una importante recopilación de investigaciones educativas en República Dominicana.

De 185 ensayos, tesis y monografías que contiene el listado, sólo 10 se refieren a las prácticas docentes en el aula y de esos diez trabajos, cuatro mencionan ocasionalmente las relaciones de poder en el aula. 1) González, R. (1988): La cuestión docente de la dinámica alumnos y alumnas – profesor, 2) Villamán, M. (1998). Reinventar la escuela: algunas posibles provocaciones 3) Valera y otros (2001). ¿Cambia la escuela? y 4) Pina, P. (2001). Carta a un docente que quiere ser democrático.

A continuación se presentan algunas de las conclusiones de estas investigaciones.

1. González, R. (1988) concluye que la labor docente ha de estar comprometida con el sentido del trabajo y que ante una sociedad que niega a las mayorías la capacidad de ser sujetos, la capacidad de pensar, saber y decidir sobre su vida se requiere de un aprendizaje significativo que le devuelva la autonomía, la responsabilidad, que le permita saber sobre sí y sobre la realidad.

Sugiere que ante una sociedad y una escuela autoritaria es necesario un aprendizaje que propicie la creatividad, la libre expresión, la capacidad de decidir con autonomía y libertad.

De acuerdo con este autor, superar la separación existente entre la realidad del alumno/a y el aprendizaje escolar, liberar a los profesores del libro de texto y superar una metodología memorística y libresca son los problemas a enfrentar en la institución escolar y en el aula

Este investigador sugiere al docente acercarse más a los alumnos/as para desarrollar unas relaciones de poder más igualitarias en el aula las cuales pueden expandirse al resto de las relaciones sociales.

2. Por su lado Villamán, M. (1998), ante las prácticas docentes autoritarias que se observan en cada aula propone reinventar la escuela, una nueva visión de la labor docente en torno a una pedagogía provocadora, capaz de crear una nueva ciudadanía basada en los cuestionamientos de la realidad social, ya que la democratización de la sociedad dominicana ha de pasar necesariamente por procesos educativos, institucionales y sociales que incorporen un estilo democrático en su práctica.

3. Valera y otros (2001) ¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela de Santo Domingo, FLACSO-PREAL-UNICEF. Santo Domingo.

Los resultados de este estudio se refieren básicamente a las concepciones y perspectivas de los actores sobre el currículo, cambios percibidos y obstáculos principales, como se organiza la práctica pedagógica, la planificación y como se aborda cada uno de sus componentes, propósitos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación, y como son las relaciones entre los diferentes actores, directores, maestros, alumnos y alumnas y padres.

Esta investigación develó que la concepción de aprendizaje de los maestros y las maestras sigue asociada a un concepto de conocimiento acumulativo y empirista que se logra a través de la repetición. En cuanto a la organización del proceso pedagógico, se encontró que todavía la planificación es más bien un requisito, en lugar de ser un instrumento útil para la labor docente y sobre las relaciones entre los actores, específicamente alumnos/as/as y maestros y maestras, están centradas en la disciplina. En general las relaciones se caracterizan por la presencia de elementos violentos, directa o indirectamente, por el control y el centralismo.

4. Por su lado, el trabajo de Pina, P. (2001) defiende la idea de transferir el ideal democrático al proceso educativo para formar al sujeto que ayudará a configurar una sociedad más democrática a través de unas prácticas docentes que privilegian las relaciones horizontales entre profesor-alumno en el aula "

Estos investigadores llegan a las siguientes conclusiones:

- Los docentes pueden propiciar espacios y procesos pedagógicos buscando la pluralidad, la tolerancia, la participación real de los miembros de la comunidad educativa en procesos de gestión y cogestión.

- La labor del docente consiste en motivar a la comunidad a participar realmente en la construcción concertada de propuestas pedagógicas que partan de sus necesidades e intereses.

- Las relaciones educativas participantes del proceso, podrían ser laboratorio para la sociedad; y en consecuencia, formar para la convivencia, la reconciliación, la aceptación del otro, la tolerancia, el respeto y la concertación, haciendo legítimas las diferencias pero no la individualización, poder argumentar desde el disenso, ser crítico y tomar partido por las propias opciones, para proyectar el futuro.

En relación al currículo se ha encontrado algunos trabajos en el área local. En ese orden, Haché, A. (1991) y un grupo de colaboradores, en su trabajo: El sociolecto en el nuevo currículo, destacan que si bien el currículo de Lengua Española representa una visión innovadora con respecto a la historia de la enseñanza de la lengua en La República Dominicana, una cosa es el currículo propuesto formalmente, otra es el aplicado en las aulas y otra es el que realmente es aprovechado por cada alumna.

Unido a lo anterior, otro estudio realizado por Henríquez, A. (1999) titulado: “EL currículo al debate, concluyó de esta manera: “La gestión de la escuela dominicana se reduce a la aplicación de un paquete preestablecido e ideológicamente concebido para fortalecer las relaciones asimétricas entre director-docente-alumnos y alumnas. El Estado espera que directores y maestros sean fieles transmisores de una cultura autoritaria, racista y antipopular.”

De acuerdo con esta investigadora las relaciones de poder son el reflejo de la ideología estatal que se transmite a través del currículo en cada sección de clases y en las asignaciones presupuestarias cada vez más reducidas que recibe la secretaria de estado de educación del gobierno dominicano.

En cambio, Fiallo, J. (2000) “Evaluación a medio término de Plan Decenal. concluye que el estilo democrático ayuda a superar presencias autoritarias, competitivas e individualistas, las diferencias se asumen como parte del pluralismo social y la organización de estructuras descentralizadas al interior de los centros educativos permite a alumnos y alumnas y profesores visualizar un poder ejercido en razón de la participación del colectivo.

En otro orden Ceballos, R. (2001) coincide con González en que para mejorar las prácticas docentes en el aula se requiere reinventar la escuela, cambiando

los estilos autoritarios por estilos democráticos, la manipulación por la participación, la formación de nuevos maestros capaces de interpretar los retos y desafíos de los cambios que esta experimenta.

También autores como Cáceres, F. (1991). y Henríquez, A. (1999) señalan que las relaciones de poder en la escuela se fomentan desde el Estado que garantiza la exclusión de las mayorías del usufructo de las riquezas y el conocimiento y concluyen que la acción educativa no tiene ninguna eficacia si no va acompañada de una acción política donde se democratice el usufructo de los bienes naturales y culturales de la sociedad cuyas relaciones de poder están condicionadas por el lugar que la sociedad le asigna a cada ser humano en las instancias productivas y sociales en que se encuentra inmerso. (Estudios Sociales Año XXIV, Num.86 1991).

De acuerdo con estos autores, se puede concluir que las relaciones de poder que existen en los espacios de interacción han cambiado y los antiguos roles y /o status ya no tienen un mismo significado. Los educadores manipuladores de sujetos infantiles pueden comprometer para mal la socialización democrática de los actores educativos.

Los aportes nacionales al tema de las relaciones de poder en el aula no son significativos. Los estudios que se aproximan un poco como son los de Cheila (2004), Haché, A. (1991) González, R. (1988) y Pina, P. (2001) se limitan a describir la problemática curricular desde lo externo de la escuela y perciben la práctica pedagógica como el resultado de la visión que tiene el Estado de la sociedad dominicana y las posibilidades de cambios educativos tienen gran dependencia de éste y no de lo que realmente ocurre en la escuela.

Vista esta realidad es importante abordar la problemática de las relaciones de poder docente – alumnos y alumnas en el aula con el propósitos de contribuir al



mejoramiento sistemático de la calidad del proceso enseñanza –aprendizaje y, en consecuencia, la convivencia democrática en toda la sociedad dominicana.

## **1.2 Planteamiento y formulación del problema y los subproblemas**

A partir de la implementación del nuevo currículo dominicano (Ord. 1/95) con su enfoque constructivista, la función del profesorado adquiere una mayor relevancia, por cuanto esta metodología conlleva poseer una nueva visión de su rol, en el cual el estudiantado es el sujeto del proceso y el profesorado se convierte en organizador, facilitador y guía; implicando una sustitución de su protagonismo, propio de la práctica tradicional y un cambio radical en las relaciones de poder que se dan en estas interacciones

El presente estudio profundiza las relaciones de poder que se dan en las interacciones docente- alumnos y alumnas, en las prácticas pedagógicas en un aula de quinto grado de una escuela urbana del distrito 08-03 de Santiago.

El tema de las relaciones de poder, tal como se indica en la literatura, permea todas las acciones humanas e instituciones sociales. En este estudio se prioriza de un dato teórico puntal la práctica pedagógica del docente y la docente en el aula con el objetivo de comprender las relaciones de poder que se dan en las interacciones entre el/la docente en una aula de quinto grado.

En esta investigación se quiere saber cómo son esas relaciones de poder, quién o quiénes las protagonizan, por qué los docentes expulsan de las aulas, reportan a la dirección, bajan las calificaciones y se quejan ante los padres de sus alumnos y alumnas.

Las aulas, en República Dominicana, tienen problemas que se han señalado en estudios de relaciones de poder en otros países, relacionados con currículos centrados en la transmisión de contenidos y en el autoritarismo, que generan ambientes de aula poco democráticos; estos ambientes coadyuvan a impulsar fenómenos educativos como: deserción escolar, bajos rendimientos, problemas

de disciplina y otros de tipo disgregación social: aumento de la delincuencia, drogadicción, desempleo, prostitución y embarazo en las adolescentes.

Es una preocupación para el investigador determinar si se está cumpliendo en la cotidianidad del aula, lo que declara La Ley General de Educación 66'97 en su Art.4, inciso c, que la educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y la búsqueda de la verdad y la solidaridad.

Otra preocupación del autor de este estudio, consiste en buscar una explicación sobre la permanencia de relaciones autoritarias de tipo represivo que se manifiestan en las relaciones docente- alumnos y alumnas en las aulas dominicanas después de casi cinco décadas de la desaparición de la tiranía trujillista en el país y la política de reclutamiento del personal docente por parte de La Secretaría de Educación que, si bien en los últimos años, se hace a través de concurso, esto no garantiza que se seleccione al docente por vocación y con las actitudes necesarias para humanizar los procesos de aula.

Todo sistema educativo debe considerar al profesorado como ente fundamental en los procesos de cambios y determinante en el éxito de los alumnos y alumnas.

Se escogió el quinto grado, el cual pertenece al nivel básico, porque el mismo constituye un espacio propicio para establecer las bases de unas relaciones democráticas entre los/as futuros/as ciudadanos/as que requiere el país, ya que las relaciones docente- alumnos y alumnas en este grado son más personales donde el alumno tiene interacción cara a cara y revela su individualidad ante las prácticas de aula inmersas en configuraciones de poder. El centro educativo esta ubicado en la zona urbana del municipio de Santiago y pertenece al distrito 08-03 y al sector privado. Está ubicado en la urbanización embrujo III calle No.50.

El problema se estudió a través del método etnográfico por tratarse de una investigación cualitativa y la técnica principal de recolección de datos es la observación participante. La misma se aplicará a un docente y 22 niños y niñas dentro del aula por un período de seis meses.

Por lo tanto, estudiar qué está sucediendo en el aula dominicana referente a este tema es de suma importancia, para identificar que tipo de relaciones de poder se están dando, como se dan y cómo pueden mejorarse. Por tal motivo el autor de este estudio sospecha que la problemática estudiada proviene del comportamiento poco cortés e intolerante del docente hacia sus alumnos y alumnas porque ha sido formado en una cultura autoritaria y, consciente o no de la situación, la reproduce.

Esta es una problemática actual que requiere atención de toda la comunidad educativa si se quiere construir una cultura de paz y de respeto ciudadano. Este investigador cree que los resultados de la presente investigación impactarán en la conciencia del magisterio dominicano y habrá un cambio de actitud en las relaciones docente- alumnos y alumnas que contribuirá a construir una sociedad más plural y defensora de los derechos humanos.

Ante estas inquietudes es pertinente plantearse las siguientes interrogantes:

### Problema o gran pregunta

¿Cuáles relaciones de poder están implícitas en las interacciones que se producen en el aula entre el docente- alumnos y alumnas de quinto grado del nivel básico de un centro Urbano del Distrito Educativo 08-03, Santiago, República Dominicana?

## Subproblemas o subpreguntas

1- ¿ De que manera se promueven las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano?

2- ¿Cómo son las relaciones de poder que se generan en la interacción del docente y los alumnos y alumnas en el aula? ¿Cuándo ocurren? ¿Quiénes la protagonizan: la docente con todo el grupo de niños y niñas o con algunos niños o algunas niñas? ¿De que tipo son: represivas, discriminatorias, otras?

3- Cuáles son las opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.

4- Cómo responden los y las estudiantes a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.

5- ¿Cómo se dan las relaciones de poder entre los estudiantes y las estudiantes en el aula? ¿Cuándo ocurren? ¿Quiénes la protagonizan? ¿De que tipo son: represivas, discriminatorias, otras?

6- ¿Cuáles implicaciones tienen en el estado anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales entre docentes y estudiantes, tales como miedo, temor asustado, deprimido, avergonzado?

### 1.3 Justificación

Las Investigaciones científicas buscan aportar nuevos conocimientos teóricos y prácticos que persiguen el bienestar de la humanidad. En tal sentido, siempre hay motivos para la búsqueda de ese conocimiento.

Más allá del espacio físico delimitado por las condiciones materiales, la escuela puede considerarse como un entramado complejo de relaciones entre los sujetos que participan en ella. La temática a investigar es relevante, de manera que incita a conocer lo que sucede al interior del aula y constatar si la práctica pedagógica se desarrolla de manera democrática, como lo plantea la normativa del sistema educativo, que de acuerdo con el currículo (1995) una de las funciones de la educación la formación de un sujeto crítico, democrático y participativo.

Con este proyecto de investigación se pretende mostrar la importancia de desarrollar estudios cualitativos que favorezcan la reflexión de las prácticas docentes orientadas a la pluralidad y la diversidad sociocultural y económica que coexisten en el aula dentro de unas relaciones democráticas como acertadamente señala Apple M. (1997) “ Las reglas son necesarias para tener bajo control a la escuela, pero no la vida de los alumnos (pág.121)

Bajo este contexto, resulta importante hacer un estudio sobre las relaciones de poder en un aula de quinto grado de una escuela primaria, dado que ello favorece una comprensión de la realidad escolar en y desde los actores que la forman. Además, estas relaciones de poder son un elemento de primera importancia dentro del aula por el efecto que tiene en el clima de trabajo, en la comunicación y en las relaciones personales entre alumnos/as y entre éstos y el profesor tal como lo afirman (García N. y sus colaboradores 1994). .

De esta manera, en la escuela se dan relaciones de poder que se ejercen generalmente desde los focos de poder, representados por distintas figuras entre las cuales se encuentran la del supervisor, los directores, y los maestros; no obstante conviene señalar que esta relación no cae en cascada (de arriba hacia abajo) hacia cada sujeto, sino que antagónicamente existe una fuente de resistencia que lucha, rechaza y se opone a tal verticalidad del poder que ejerce el y la docente en sus interacciones con sus alumnos/as .

Este estudio también puede contribuir a la elaboración de nuevas propuestas para se retome la voz, que por largo tiempo, ha permanecido silenciada y que pertenece a cada uno de los que intervienen en el entramado de relaciones de poder.

Profundizar en la investigación del mencionado problema, también podría tener efecto en una transformación de las prácticas educativas de los docentes involucrados y en los estilos de dirección de los gestores. Además cabe la posibilidad de modificar la calidad y el tipo de relaciones que establecen los docentes y las docentes que laboran en la escuela del nivel básico con sus alumnos/as y sus autoridades educativas.

A continuación se presentan otras razones igualmente importantes relacionadas con el sistema educativo dominicano que justifican la presente investigación:

1. Discrepancia entre lo que plantea el discurso educativo de La Ley General de educación 66'97, sobre trato justo, respetuoso, equitativo y la realidad en el aula.

2. Poca inversión del presupuesto nacional en educación, genera problemas de infraestructura, carencia de recursos didácticos, bajos salarios y pluriempleo de docentes, todo ello promueve un terreno fértil para ambientes hostiles en el aula.

3. En los años de experiencias desempeñando el rol de docente como de supervisor, he podido observar a través de los diálogos con padres y madres de familias que existe una arraigada creencia, por parte de los padres y madres de familia, de que los docentes son los segundos padres y madres de sus hijos e hijas y esto les autoriza para enseñar imponiendo la disciplina con el control y el castigo en el aula.

4. Aunque el currículo dominicano establece una relaciones democráticas entre docente – alumnos y alumnas, en la práctica se observa el desarrollo de un currículo centrado en el contenido y el autoritarismo del docente, una educación mecánica centrada en la repetición memorística de los contenidos programáticos en donde los exámenes se convierten en fin último de la enseñanza porque se imparten para premiar o castigar, y una sumisión del alumno ante un control represivo del docente. Tenemos entonces un sistema educativo que promueve relaciones docente- alumnos y alumnas poco equitativas.

Para los padres y madres de familia la investigación es relevante ya que les permite conocer más de cerca de las características reales de sus hijos e hijas, es decir, sus valores y actitudes con relación al poder que subyace en las interacciones con los demás compañeros y compañeras de aulas. Situación que puede iniciar procesos de integración más conscientes de padres y madres de familia en el aprendizaje de ellos y ellas, lo cual incidirá positivamente en la calidad de los procesos educativos y de la sociedad en general.

Otro aporte que podría brindar esta investigación consiste en la posibilidad de futuras reformas curriculares incluyendo el programa de capacitación continuada

de los y las docentes para adecuarlas a las nuevas necesidades nacionales como mecanismo de garantizar su permanencia en el sistema y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación sobre las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas es un aporte al Sistema Educativo Dominicano. Este debe interesarse por conocer sobre la realidad de las interacciones docente –alumnos y alumnas en el aula. No es suficiente implementar cambios en la forma sobre los insumos, currículo e infraestructura, si no se produce un adecuado movimiento transformador con miras a humanizar las prácticas docentes en el aula por sus efectos multiplicadores para los demás escenarios sociales donde interactúan los sujetos.

Finalmente, la investigación responde a un interés personal que busca optar por el título de Doctor en Educación, lo que podría conducir hacia una nueva visión del problema y por ende, un motivo importante para ejercer la transformación de la práctica docente e incentivar el nacimiento de nuevas propuestas de investigación de tipo cualitativas, tendentes a proponer una nueva cultura escolar que mejore las prácticas pedagógicas.

### 1.3.1 Objetivos generales y específicos

Determinar cuáles relaciones de poder están implícitas en las interacciones que se producen en el aula entre el docente- alumnos y alumnas de quinto grado del nivel básico de un centro Urbano del Distrito Educativo 08-03, Santiago, República Dominicana.



## Objetivos Específicos

Identificar si existen rasgos o características represivas de poder en las reglamentaciones que rigen la educación dominicana.

Analizar las relaciones de poder subyacentes en las interacciones docente-estudiantes.

Analizar las opiniones de los docentes las docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.

Develar cómo responden los estudiantes y las estudiantes a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.

Examinar las relaciones de poder implícitas en las relaciones estudiantes-estudiantes en el aula..

Determinar las implicaciones que tienen en el estado anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales entre docentes y estudiantes, tales como miedo, temor asustado, deprimido, avergonzado

### 1.4 Visión Paradigmática en la propuesta de investigación doctoral

En esta sección se describe la visión paradigmática del investigador y se dan razones para utilizar un enfoque cualitativo y abordar el fenómeno en estudio, de forma holística, y a partir de la realidad social.

Dobles y otros (2001) expresan que un paradigma no es una escogencia libre, sino, que tiene que ver con la propia manera de pensar constituida a lo largo de

la propia experiencia de la vida, enmarcada por los paradigmas prevalecientes en la sociedad.

La presente investigación esta concebida según el paradigma naturalista-cualitativo ya que el tema investigado es una etnografía educativa sin que esto signifique que en un momento determinado se tenga que recurrir a datos estadísticos para completar ciertas informaciones dentro del proceso investigativo donde el conocimiento es el resultado de unas interacciones que se producen a medio camino entre sujeto y el objeto y por tanto, dependen de ambas al mismo tiempo.

Además, desde la postura paradigmática cualitativa, la recolección de lo datos ocurre en el ambiente natural de los hechos, es decir, que los conceptos emergen de la realidad (Campos, N. 2006). Tal como se plantea en los objetivos de la investigación, la descripción de las relaciones de poder entre docente-alumnos/as dentro del aula y, por tanto el investigador se vio en la necesidad de permanecer por un tiempo prolongado en este escenario.

En esta investigación se asume una posición paradigmática naturalista cualitativa que se fundamenta según (Barrantes 2004) y de acuerdo con Dobles, y otros (2001) en los siguientes supuestos:

- Sujeto y objeto son dos categorías que sin bien son independientes entre si, se reflejan y conforman una unidad dialéctica y no es posible separarla. La realidad es una construcción social y humana y se debe abordar en forma holística.
- No hay única verdad, sino verdades, las cuales son relativas, históricas e ínter subjetivas.
- La interacción entre el sujeto y el medio mediante el mecanismo de asimilación y acomodación es fundamental para atender la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

- Los valores del investigador, de la teoría que asume y del contexto particular en que se realiza, tienen influencias en la interpretación de los resultados de la investigación.

En ese sentido, es imposible despojarse de la subjetividad cuando se estudia la realidad objetiva y que el sólo hecho de seleccionar una problemática social para investigarla entra en juego la subjetividad del investigador o la investigadora.

Además, el conocimiento que se genera en el proceso de construcción es consensuado entre los actores y queda abierto a nuevas interpretaciones conforme mejoran la información y la sofisticación. El investigador asume un rol de participante y facilitador en este proceso constituyendo una práctica incluyente.

Es importante aclarar que aunque en una investigación científica se pueden incluir métodos y técnicas de ambos paradigmas sin disminuir la confiabilidad del estudio lo que Villalobos (2006) ha denominado métodos integrales, este estudio no busca ofrecer resultados a través de datos estadísticos sino que pondera las opiniones de los sujetos sobre la realidad observada cuyos planteamientos están seriamente tomados en consideración por parte de los estudiosos de las Ciencias Sociales.

#### **1.4.1 Perspectiva ontológica**

Es difícil fraccionar la realidad social por lo que el ser humano ha de abordarse en forma holística y aunque las circunstancias limiten en cierta medida las acciones de los sujetos éstos pueden contribuir a cambiarlas, ya que toda construcción social se produce como resultado de las interacciones humanas que son las que construyen el verdadero conocimiento cuyas características, en los momentos actuales, son la relatividad en contra de todo dogmatismo y el cambio acelerado.

En lo que concierne al ámbito educativo este supuesto ontológico debe ser conocido y practicado, por los/as docentes para que juntos descubran y aborden la realidad y en consecuencia, construyan los conocimientos requeridos para analizar y cuestionar esa misma realidad.

Cabe subrayar que la acción educativa, en este caso la que se lleva a cabo en el aula, es intrínsecamente humana, en la cual no se pueden separar el objeto que es aprehendido por el sujeto cognoscente y en esa interacción dialógica se funden en un mismo propósito el docente y el discente para tratar ver la realidad desde diferentes perspectivas con la certeza de llegar a un consenso sobre esa misma realidad cuya razón se fundamenta en el respeto mutuo. Esta aspiración no excluye el conflicto que podría estar presente en cualquier tipo de las relaciones sociales y más aún en la complejidad del aula de clase.

En ese sentido, se asume que la realidad es dinámica, por lo tanto las preguntas del estudio son flexibles al cambio, una vez que el investigador entre al campo, lo que indica que el investigador está alerta al movimiento dialéctico que se dé en el aula entre los sujetos del estudio y el contexto. Se asume que las interacciones que se dan en el aula y las relaciones de poder subyacentes son dinámicas, influenciadas por el contexto: la normativa institucional, la comunidad y el contexto más amplio: lo que dice la teoría sobre las tendencias de relaciones de poder que se dan a nivel mundial.

Estas relaciones de poder que se manifiestan entre docente-alumnos/as se convierten en constructoras de sus realidades a partir de lo que experimentan, viven y comparten como seres individuales y colectivos. las relaciones de poder que se experimentan en las prácticas cotidianas del aula serán consideradas como parte de la realidad del aula .estas permitirán el análisis y comprensión de la problemática por parte del investigador. .

#### **1.4.2 Perspectiva epistemológica**

Para identificar y comprender las relaciones de poder entre docente-alumnos/as en el aula, se asume una visión epistemológica que permite observar el fenómeno desde adentro, es decir, tomando como punto de partida las interacciones que se dan entre ambos actores del proceso educativo. Por otra parte, los hallazgos que se obtengan en términos de las relaciones de poder entre docente-alumnos/as en el aula pueden asumirse como verdades propias para este grupo de personas dejando abierta la posibilidad de extrapolar estos resultados a escenarios mas similares.

En la fundamentación Teórico- Metodológica del currículo (1995, pp. 4-11) se concibe a la epistemología como categoría filosófica y se refiere a la forma como los seres humanos construyen explicaciones en torno a la realidad social, personal y natural. Tiene que ver con los métodos de aprehensión de la realidad, las formas adecuadas, pertinentes y viables de buscar la verdad.

Fundamentado en este concepto, el investigador de este estudio asume que el conocimiento es dinámico, que se construye y reconstruye en las interacciones de los sujetos los cuales están influenciados por los contextos socioeconómicos políticos, culturales y ambientales en que están inmersos y que el y la docente y escucha pacientemente la lectura del mundo individual que cada alumno lleva al aula para enriquecerla con los conocimientos elaborados por la ciencia y que son debatidos por el colectivo estudiantil dentro del aula con una fiel criticidad y una curiosidad que los deje con una insaciable duda para seguir construyendo nuevos conocimientos .

Esta nueva perspectiva de abordar la realidad ubica al docente en una posición democrática que sin disminuir su rol de formador se percibe como un ser en continuo crecimiento que puede enseñar a sus alumnos y alumnas en la misma medida que aprende de ellos porque está convencido de que ambos son sujetos cognoscentes y que el conocimiento se construye socialmente.

Los sujetos cognoscentes, en el caso de este estudio, no es sólo el investigador, sino también, los demás protagonistas del estudio que, tratarán de captar las interacciones y las relaciones de poder de una forma dialéctica, por aproximaciones, y los cuestionamientos iniciales, se enfrentan a la realidad constantemente, para su análisis estudiándolos conjuntamente con los sujetos del estudio, construyendo síntesis, y revisándolas de manera sistemática hasta llegar a validar sus hallazgos. En síntesis se da una relación sujetos- sujetos y estos con el fenómeno de estudio, en el cual se analiza el contexto.

### **1. 4.3 Perspectiva heurística**

Entender qué sucede, cómo sucede y porqué sucede un fenómeno social requiere el uso de métodos y técnicas que involucren al investigador directamente con el objeto de estudio porque no se trata de ver la realidad a través de los sentidos de los demás sino que el sujeto investigador percibe la misma realidad que los objetos investigados estableciendo una interdependencia en relación con los escenarios donde ocurren los hechos.

Desde esta dimensión se considera la persona como pensante y actuante, innovadora, creadora lo que le posibilita ser el actor en relación a su medio; por consiguiente la forma de él responder a su problemática es construyendo respuestas desde su capacidad de pensamiento, razonamiento e inventiva y su experiencia desde la interacción con los otros. Respuesta esta que se irá modificando en la medida en el sujeto va concibiendo la realidad de manera distinta, o sea que vaya cambiando su verdad respecto de las cosas.

A partir de los diferentes puntos de vistas de los sujetos consultados se ha de construir un cuerpo de pensamiento en donde no prevalecerá una verdad única sino que existirán diferentes verdades desde la lógica de cada uno.

Esto requiere de una acción sistemática a la hora de recoger informaciones donde cada detalle por obvio que parezca está lleno de sentido para el investigador por lo que se trata de recoger todos los detalles con categorías bien definidas e instrumentos tecnológicos apropiados. En la medida que los hechos se vayan sistematizando el investigador va construyendo nuevas teorías para enriquecer las prácticas pedagógicas y contribuir al mejoramiento continuo de la calidad educativa.

En ese sentido, como las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas solo pueden ocurrir en el salón de clase, la observación participante, la entrevista, conversaciones informales, y los cuestionarios se convierten en las técnicas idóneas para recopilar las informaciones.

#### **1.4.4 Perspectiva axiológica**

El paradigma naturalista o cualitativo defiende el valor de la subjetividad en las investigaciones científicas. Bajo esta concepción se defiende la idea de que las creencias y valores del sujeto investigador es lo que imprime el sello de identidad a la investigación.

En esta investigación se rechaza la neutralidad de los sujetos a la hora de abordar la realidad social pues, siempre habrá posiciones favorables o desfavorables ante cualquier acción humana y más si se trata de la práctica pedagógica en la cual el y la docente ha de asumir una postura firme ante la aplicación de una u otra teoría psicológica o socio pedagógica en la formación científica de sus alumnos y alumnas y ante las imposiciones que, a través de las normativas escolares y el currículo, la sociedad y el Estado pretenden imponerle.

Por tanto, desde esta perspectiva, los valores que defiende este estudio son la solidaridad, el compromiso, el respeto mutuo y la libertad tan necesaria para el establecimiento de unas relaciones de poder democráticas en el aula y en los diferentes espacios sociales donde interactúe el ser humano y en particular los alumnos/as de quinto grado que pasan de un nivel escolar a otro inaugurando el

segundo ciclo del nivel básico y que también se despiden de la infancia para entrar a la pubertad período de grandes cambios hormonales que influyen en su comportamiento y formación moral trayendo como consecuencias escenas conflictivas en las relaciones de poder con el docente y sus compañeros de clases.

En relación con la posición axiológica del investigador frente a la problemática en cuestión es pertinente indicar que existe gran interés por la temática por ser innovadora para la educación dominicana. Además este investigador considera que los valores hay que discutirlos a través de unas relaciones horizontales de poder y desde una perspectiva socio-histórica y dentro de cada contexto socioeconómico y cultural que envuelve a los sujetos involucrados. El y la docente deben ser ejemplos para sus alumnos/as y tener bien presente que los valores no se transmiten, se construyen en una interacción permanente dentro y fuera del ambiente escolar. En ese sentido, durante el desarrollo de esta investigación, se respeta la posición del docente y su identidad se mantiene de forma confidencial.

Además los valores presentes en el aula son compartidos por el investigador de tal manera que la triangulación emerge como la estrategia plural donde el dato fluye de forma coherente con los valores que practican los participantes del estudio.

A manera de síntesis en este capítulo se han expuesto antecedentes nacionales e internacionales, razones teóricas, prácticas y metodológicas que sustentan el abordaje de una temática de gran vigencia para la educación dominicana que traerá consigo una nueva visión y modelo pedagógico para propiciar cambios positivos en las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas.



En el siguiente capítulo se desarrollará el marco teórico que permite construir una visión más amplia de la temática en estudio. Además, con él se persigue dar respuestas a las preguntas que contiene el planteamiento del problema.

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

*“Las reglas del mundo están cambiando.  
Es hora de que las reglas de la enseñanza  
y del trabajo de los docentes varíen con ellas”.*

Hargreaves (1999)

## 2. Introducción

En este capítulo se recurre a la sustentación teórica de diversos autores acerca de Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en el aula. En él se abordan temáticas que el investigador consideró útiles para fundamentar teóricamente el estudio.

La perspectiva teórica desde la que se llevó a cabo el abordaje de estas nociones, se apoyó en la pedagogía crítica con Freire, Foucault, Torre Santomé; entre otros representantes y la sociología educativa neo-marxista, representada principalmente, por Pierre Bourdieu, Peter McLaren, Henry Giroux, entre otros.

También se revisaron los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y sus implicaciones con las relaciones de poder. Además se las teorías del poder y su vinculación con el currículo, la ideología, las prácticas docentes en el aula y su relación con las relaciones de poder.

## **2.1 Las relaciones de poder desde los documentos oficiales del sistema educativo dominicano.**

En esta sección, se analiza el currículo dominicano a la luz de las teorías de poder y la ideología, cuál es la concepción del ser humano inmersa en él y cuáles son sus características desde las dimensiones epistemológica, ontológica y axiológica.

Este apartado contiene además, una visión panorámica del currículo dominicano, las normativas oficiales (Ley 66/97 y ordenanzas 1/95 ,1/96) las opiniones de pedagogos y pedagogas del país con relación a la pertinencia del mismo y también como se asumen las relaciones de poder en sus fines y propósitos así como las áreas del conocimiento que se desarrollan en la escuela dominicana.

### **2.1.1 Concepción de educación y de currículo.**

El sistema educativo dominicano, a través de una amplia consulta nacional, elaboró una nueva reforma curricular que fue publicada a través de la ordenanza1/95 del año 1995.

El currículo actual concibe la educación como eje transformador y elemento fundamental para el desarrollo sostenible de LBa República Dominicana (Fundamento del currículo Cap. IV, Tomo I: 4-4)

También, en este currículo se plantea, que la educación ha de contribuir al desarrollo de todas las capacidades humanas. Su carácter holístico, favorece que las personas puedan participar en el mejoramiento de la calidad de vida, a través de una relación con el ambiente, el trabajo, la profundización de la democracia y el uso racional de la ciencia y la tecnología.

Hay que recordar que el currículo se redacta en un contexto internacional favorable para la educación, pues las autoridades educativas fueron signatarias de los acuerdos de la conferencia mundial sobre educación celebrada en Jomtien, Tailandia, (1992) cuyo lema principal fue Educación para todos´´.

En la documentación que sustenta el nuevo currículo dominicano este se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de la realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de su realización. (Fundamento del currículo Cap. IV, Tomo I: 4-5).

Según lo expresado en este párrafo, los principios teóricos del currículo dominicano son transformadores y críticos, aunque selecciona contenidos homogéneos deja en manos de los docentes su aplicación en contextos caracterizados por la diversidad cultural. Esto significa que la labor docente no solo se limita a transmitir conocimientos sino a descubrirlos y construirlos en colaboración de los sujetos que aprenden.

Según el Plan Decenal de Educación (1992-2002) el currículo se ha concebido como un proyecto orientado al desarrollo de los procesos intelectuales y afectivos, mediante la promoción de aprendizajes significativos y el desarrollo de potencialidades para enfrentar los desafíos de la sociedad actual y futura y satisfacer demanda individuales y colectivas. (Fundamento del currículo Cap. IV, Tomo I: 4-6).

En adición a lo anterior, Castillo F. (2005) señala que la teoría curricular da cuenta de cinco dimensiones del currículo dominicano:

- Explícita: lo que diseña la entidad responsable y que se oficializa a través de los documentos oficiales.
- Real: la parte que se cumple de la dimensión explícita
- Alternativa: lo que voluntariamente decide cada entidad formadora y cada docente en particular
- Oculta: lo que ocurre involuntariamente, en la interacción de los actores del sistema. Es de generación espontánea y no se esta consciente de sus efectos.
- Viva: la unión de las dimensiones real, oculta y alternativa que se logra en cada alumnos/as. Refleja el resultado global de la educación. El currículo logrado por cada alumnos/as/as y por toda la sociedad, como resultante de todos los esfuerzos formales, no formales e informales.

De acuerdo con el citado investigador, la escuela esta obligada a transmitir el currículo oficial pero no necesariamente el y la docente lo hacen al pie de la letra sino que conscientes o no realizan modificaciones continuas. Además el colectivo estudiantil en interacción con los docentes generan otro currículo; el oculto.

Todos estos factores contribuyen con la complejidad de la función de la educación y la enseñanza escolarizada, lo que hace difícil generalizar con asignarle una función específica a la educación y al currículo como sistema reglado y controlado por el Estado.

El investigador de este estudio es de opinión de que el currículo dominicano es teóricamente avanzado y los principios y fines de la educación persiguen promover relaciones democráticas en el aula.

### **2.1.2 Ley General de Educación 66'97**

El sistema educativo, es considerado por Hernández (2006) como un sistema abierto con amplias relaciones con el medio externo. Es un conjunto de elementos interrelacionados, con un fin determinado; el fin es incluir de una manera uniforme a todos los alumnos/as y los elementos que lo integran como son las instituciones educativas y las normas.

La ley general de educación 66'97 es el marco legal que rige al sistema educativo dominicano. Fue promulgada el 9 abril del año 1997 para incorporar al sistema educativo a las nuevas exigencias de los tiempos modernos pues este contaba con una ley de la década del cincuenta incapaz de responder a las demandas actuales de la sociedad del conocimiento.

En su (Art. 4) la presente ley garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación. Regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. Esta ley, además, encauza la participación de los distintos sectores en el proceso educativo nacional.

En ese sentido se establecen los siguientes principios, donde se especifican con claridad la fundamentación de la educación dominicana.

#### **2.1.2.1 Principios de la educación dominicana. (Ley General de Educación 66'97).**

Los principios de la educación dominicana están orientados a desarrollar una educación integral, plena y con equidad social, por lo que se hace necesario,

una correcta aplicación de los mismos para promover una educación pertinente de cara a los nuevos tiempos. Estos principios son los siguientes:

- a) La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano.
- b) Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;
- c) La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad;
- d) La educación dominicana se nutre de la cultura nacional y de los más altos valores de la humanidad y esta a su servicio para enriquecerlos;
- e) Todo el sistema educativo dominicano se fundamenta en los principios cristianos evidenciados por el libro del Evangelio que aparece en el Escudo Nacional y en el lema “Dios, Patria y Libertad”.
- f) El patrimonio histórico, cultural, científico y tecnológico universal, y el propio del país, son fundamentos de la educación nacional;
- g) La familia, primera responsable de la educación de sus hijos, tiene el deber y el derecho de educarlos. Libremente, decidirá el tipo y la forma de educación que desea para sus hijos;
- h) La educación, como medio del desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos.
- i) La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales;
- j) Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas.

k) La libertad de educación es un principio fundamental del sistema educativo dominicano, de conformidad con las prescripciones de La Constitución.

l) Los gastos en educación constituyen una inversión de interés social del Estado;

li) La nutrición y la salud en general son determinantes básicos para el rendimiento escolar, por lo que el Estado fomentará la elevación de las mismas.

m) Los alumnos/as/as tienen derecho a recibir una educación apropiada y gratuita, incluyendo a los superdotados, a los afectados físicos y a los alumnos/as con problemas de aprendizaje, los cuales deberán recibir una educación especial.

n) La educación utilizará el saber popular como una fuente de aprendizaje y como vehículo para la formación de acciones organizativas, educativas y sociales.

ñ) Promover la conservación, el desarrollo y la difusión del patrimonio científico y tecnológico y de los valores culturales del país y sus regiones, así como los universales, de tal modo que se armonicen tradición e innovación

o) Promover en la población una conciencia de la protección y aprovechamiento racional de los recursos naturales, así como de la defensa de la calidad del ambiente y el equilibrio ecológico;

p) Fomentar la igualdad en oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales

q) Propiciar la colaboración y la confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia,

r) Fomentar una actitud que favorezca la solidaridad y la cooperación internacional basada en un orden económico y político justo, la convivencia pacífica y la comprensión entre los pueblos



s) Fortalecer la interacción entre la vida educativa y la vida de la comunidad, así como el mejoramiento de la salud mental, moral y física de los alumnos/as/as y la colectividad;

t) Fortalecer los buenos hábitos personales del aprendizaje, que permitan el dominio efectivo de los códigos culturales básicos, acceder a la información, pensar y expresarse con claridad, cuidarse a si mismo y relacionarse armónicamente con los demás y con su medio ambiente

u) Crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje propicio para el desarrollo del talento en todas sus formas, de la creatividad en todas sus manifestaciones y de la inteligencia en todas sus expresiones;

Los principios de la educación dominicana son evidentes y señalan un nuevo rumbo en las relaciones de poder que han de darse en el aula entre docente y alumnos y alumnas.

### 2.1.2.2 Fines de la educación dominicana

Los fines que persigue la educación dominicana se refieren al establecimiento de unas relaciones de poder de carácter horizontal en el aula. Están contenidos en los artículos 4 y 5 de la ley general de educación No. 66/97.

a) Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural, gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.

c) La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de la convivencia democrática y la búsqueda de la verdad y la solidaridad.

d) Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo.

f) Formar ciudadanos amantes de su familia y de su patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades con un profundo sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana

Los principios y fines contenidos en la referida ley responden a las diferentes declaraciones mundiales y regionales sobre el derecho de todos y todas a una educación gratuita y de calidad y, según sus planteamientos, no se evidencia la presencia de mecanismos represivos y autoritarios en la base legal del sistema educativo dominicano. Son plurales, democráticos, abiertos y respetuosos, en toda su extensión, de los derechos humanos y de la ciudadanía en general.

### 2.1.2.3 Característica del currículo de la educación dominicana

El currículo expresa la fundamentación y la orientación que se otorga al proceso educativo. En ese sentido es importante señalar que toda propuesta curricular define sus propias características. Las que se asumen en el currículo dominicano son: flexibilidad, apertura y participación. (Fundamento del currículo Cap. 3, Tomo I: 5-6).

Un currículo es flexible, tal como se define en el documento antes señalado, cuando asume las características comunes a la realidad nacional y a sus

sujetos, promoviendo cambios, dejando abiertas las vías para su adecuación a las particularidades e identidades a nivel regional y local. Se fomenta así que el currículo sea útil para promover la satisfacción de necesidades, intereses y demandas y resolver los problemas que se les presentan a las personas en la vida cotidiana, en el corto, mediano y largo plazo. Un diseño curricular flexible supone que los actores del proceso educativo lo adecuen teniendo en cuenta los diversos factores de cada situación particular, respetando la diversidad, los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos y las alumnas.

El currículo se considera abierto, cuando admite y promueve su enriquecimiento a medida que las exigencias de la sociedad y de las culturas lo requieran. Además permite recoger permanentemente los avances de las ciencias y de las tecnologías. Se considera a sí mismo inserto en un proceso dinámico de construcción y reconstrucción permanente, que conduce a su propia superación, a través de la introducción de las modificaciones que exijan las nuevas situaciones y la dinámica de los cambios económicos, sociales y culturales de la sociedad.

El tratamiento de los contenidos del currículo se hace dejando a los docentes la posibilidad, dentro de cada área o disciplina, de programar las actividades e introducir o reordenar los contenidos con creatividad, tomando en cuenta las necesidades y la pertinencia en relación con la comunidad o con cada grupo.

Por lo descrito en los párrafos anteriores se puede concluir que los planteamientos teóricos del currículo dominicano se fundamentan en los últimos avances pedagógicos del constructivismo, pedagogía crítica y transformadora porque defiende la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo; la reflexión de las prácticas pedagógicas porque éstas deben partir de

las necesidades y demandas de cada realidad donde se encuentran inmersos los sujetos que aprenden para que, con su accionar, puedan transformarla.

Esto implica necesariamente, la adopción, por parte del colectivo docente, de unas relaciones democráticas en el aula y una planificación elaborada y concebida centrada en los intereses y necesidades de los alumnos y las alumnas como sujetos del proceso. Esto incluye la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas que propicien el discenso, la construcción de saberes y conocimientos significativos por parte de los alumnos y las alumnas a través de un cuestionamiento constantes de la realidad social donde están inmersos.

#### **2.1.2.4 Propósitos educativos generales de la educación dominicana asumidos en el diseño curricular.**

La concepción que se maneja en el currículo dominicano mediante la ordenanza 1/95, considera la institución educativa como un espacio de concientización de manera que los de los alumnos y las alumnas en una práctica participativa, democrática y de calidad vayan asumiendo responsabilidades social y compromisos de contribuir con los cambios necesarios para una convivencia democrática y un desarrollo integral que aporte al país los cambios científicos y tecnológicos que la situación social, cultural, económica y política requiere.

Los propósitos que han de alcanzar los alumnos y las alumnas egresados del Nivel Básico, se expresan en las siguientes dimensiones:

- \_ Sujetos que construyen permanentemente su identidad personal y social.
- \_ Sujetos que construyen sus conocimientos y saberos.
- \_ Sujetos con actitudes y destrezas para el trabajo.

\_ Sujetos democráticos.

\_ Sujetos capaces de expresarse en formas diferentes.

Para el logro de estos propósitos es necesario que se den unas relaciones horizontales entre docente y alumnos/as en sus interacciones en el aula.

#### 2.1.2.5 El sistema de evaluación en la educación dominicana y su relación con las relaciones de poder

En el desarrollo de esta temática se analiza el sistema de evaluación de la educación dominicana establecido mediante la Ordenanza 1/96. El propósito es develar la existencia o no de relaciones verticales de poder en sus planteamientos teóricos y determinar si existen en la práctica pedagógica del docente.

El Art. 3 de La Ordenanza 1'96 del sistema educativo dominicano establece que la evaluación es de carácter social, participativa, procesal y holística. Implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta todos los actores y actrices del proceso, en sus dimensiones particulares y generales, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. No puede ser utilizada como premio y castigo ni para los alumnos y las alumnas, ni para los padres y las madres. La evaluación es una herramienta para dialogar con la práctica, para reflexionar y buscar posibilidades y construir un proceso de mejora continua.

Para tales fines, la coevaluación y la autoevaluación son asumidas como válidas, se emplean estrategias diferentes a las pruebas estandarizadas, entre

las cuales resaltan los portafolios, técnicas de resolución de problemas, entre otras. (Ordenanza 1'96. art. 90)

De acuerdo con el Plan de desarrollo de la educación dominicana (2002-2013 Vol. Pág.62) La capacitación permanente del profesorado podría contribuir a reflexionar sobre el poder que este ejerce a través de las evaluaciones escolares y como ésta influye en la repitencia y el abandono escolar sobre los alumnos/as y su posterior inserción al mundo socioeconómico de la sociedad en que vive.

Según se plantea en los párrafos anteriores, el proceso de evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo dominicano valora unas relaciones de poder horizontales entre el docente y sus alumnos y las alumnas porque propicia espacios para la participación de ambos actores en el desarrollo de la misma.

Sin embargo, según los resultados de las observaciones realizadas en el aula, durante el desarrollo de esta investigación, estas decisiones legalmente asumidas pueden ser contradictorias con lo que realmente ocurre en las evaluaciones aplicadas en muchos centros escolares del país. En tal sentido, el profesor tiene que evaluar el rendimiento académico de sus de los alumnos y las alumnas en lo que se denomina heteroevaluación pero las evaluaciones, en términos de valores, son personales y debe hacerla el propio alumno, acción poco frecuente en la escuela dominicana.

#### **2.1.2.6 Algunas consideraciones críticas al currículo dominicano**

Filpo, L. (1999) declara que en la educación dominicana se ha diseñado un currículo con iniciativas de origen heterogéneo, por un lado recoge las experiencias que se han impulsado en otros países, y por el otro lado intenta aglutinar todo el acervo cultural en materia de currículo que se ha podido amasar en la sociedad dominicana. Por lo tanto quienes deciden las interacciones en el aula a nivel de documento son las autoridades oficiales ya que estas normalizan el sistema curricular (Ord.1/95) y de evaluación (1/96) imponen el calendario y los horarios escolares así como los libros de textos.

En cambio la investigadora Henríquez A. (1999) enfoca el tema de la elaboración del currículo como una construcción colectiva y favorece que su elaboración sea el producto de un consenso social entre educadores – educadoras, alumnos - alumnas, planificadores- planificadoras, responsables educativos y la sociedad civil expresados en sus instancias organizadas. De manera que con este proceso de construcción curricular participativo, el aspecto ideológico cambia de un currículo basado en el pensamiento de las élites académicas a un currículo culturalmente pertinente a la población de dominicana.

Analizando esta problemática Gimeno J. (1997) afirma que la generalidad de los gobiernos no tiene interés político por alcanzar los cambios que declaran los principios que fundamentan sus reformas.

Filpo, L. (2000:4) por su parte, afirma que al poner en ejecución una propuesta curricular se puede percibir que hay una parte que se queda en la intención y lo deseado, mientras que otro podría ser el perfil curricular logrado. El currículo no es una propuesta de deseos e intenciones tal vez no sustentadas, sino la expresión teórica de una situación real, la cual se puede percibir, describir, analizar y recomponer dicha realidad.

La concepción curricular dominicana rechaza los planteamientos de las teorías de la reproducción y la correspondencia social porque concibe al currículo como un medio eficaz para desencadenar procesos de desarrollo de capacidades humanas, estimulando y apoyando el desarrollo de los sujetos. Además señala que una de las funciones básicas de la educación y de los centros educativos es promover el aprendizaje significativo por lo tanto, una mera reproducción de contenidos nunca será significativa para los alumnos y las alumnas porque no explica la realidad en que estos se desarrollan.

El currículo asume las tendencias comunes y la diversidad que se manifiestan en la sociedad en su conjunto. De manera que no hay espacios para la exclusión social sino que cada ciudadano/a tiene la oportunidad de desarrollar sus capacidades psico -afectivas, cognitivas y motrices en los centros escolares del país.

De llevarse a la práctica este planteamiento se asiste a un proceso de resistencia y oposición a las aspiraciones de los grupos dominantes dentro de una sociedad sometida a cambios continuos y, como las necesidades individuales y sociales son cada vez más complejas se requiere de una mayor reflexión y creatividad, por parte de toda la sociedad involucrada. En la documentación oficial del sistema educativo dominicano no hay evidencias de relaciones de poder verticales de tipo represivo entre ninguno de los sectores y actores involucrados tanto en su diseño a nivel técnico como en su ejecución dentro de las aulas.

## 2. 2 Teorías sobre el poder curricular en la escuela

Muchos investigadores han tratado de explicar teóricamente como la sociedad organiza los contenidos curriculares de acuerdo a las necesidades



socioeconómicas y la ideología política imperante. En ese sentido, se destacan tres teorías sobre el poder curricular en la escuela, dos de ellas (teorías de la reproducción y la correspondencia) defienden el determinismo escolar donde todo está prefijado y la otra plantea (teoría de la oposición) que en la escuela se dan contradicciones entre los diversos actores del proceso y que ante las imposiciones curriculares hay mecanismos de resistencias por parte de los sujetos involucrados.

A continuación se analizan los postulados principales de las teorías sobre el poder del currículo en la escuela.

### **2.2.1 Teoría de la reproducción social**

Torres, J. (1996) plantea que la teoría de la reproducción rechaza la autonomía cultural y la efectividad del currículo oculto que se desarrolla en el aula y no aceptan ninguna contradicción social ya que sus esfuerzos teóricos se encaminan a destacar las funciones que lo simbólico cumple en la reproducción de la desigual estructura social.

Para esta el sistema de enseñanza, como sistema simbólico fundamental, la naturaleza de la cultura escolar solo puede entenderse a través de las relaciones de esta con una estructura social fragmentada en clases cuyas cuotas de poder son desiguales. Según estos investigadores, la educación contribuye a conformar una estructura de clases para el mantenimiento de las relaciones sociales de poder que se dan en el sistema capitalista.

No le otorgan un lugar a la educación en la relación escuela-sociedad. En cambio autores como Freire, P. (1992), (Giroux. 1994), (Torres, J.1996) sostienen que las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido concebidas y aceptadas culturalmente como de subordinación de unos con respecto al otro y no como una diferenciación de roles.

La teoría de la reproducción social se caracteriza por una gran dosis determinista donde el profesorado y el colectivo estudiantil son concebidos como personas obedientes, pasivos y portadores de significados predeterminados.

Torres, J. (1995), reforzando ese determinismo social de la escuela señala que “Todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica” (p.81).

De acuerdo con el citado investigador el aula reproduce las relaciones dominantes vigentes teniendo como actores al docente los alumnos y las alumnas y que materializan esas relaciones en las prácticas pedagógicas de acuerdo con la organización del sistema educativo.

Según este autor, el alumno está imposibilitado para ejercitar su poder, la crítica social, hablar y sentirse responsable de lo que dicen porque el miedo al castigo, a la represión, a mantenerse al margen de la historia, a desarrollar su lenguaje, a formar una identidad, a moverse en las fronteras culturales, a expandir su comprensión del entorno, y a participar en la vida pública democrática.

Así, toda la práctica simbólica ejerce alguna forma de violencia al lograr con su poder arbitrario la imposición de un árbitro cultural, es decir, conquistar el reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima. El poder represivo descansa en la amenaza, en las sanciones, la frustración y el control. (Giroux, H.1998)

De acuerdo con la teoría de la reproducción los sectores dominados no son capaces de producir cultura ni material y no material y solo se limitan a reproducir la cultura de los grupos dominantes. La cultura escolar es una cultura rutinizada, puesto que el mensaje cultural ya se presenta codificado,

homogeneizado y sistematizado en los libros de textos, catecismos religiosos o políticos, enciclopedia, compilaciones de ejercicios, pruebas de exámenes etc.

La teoría de la reproducción social defendida por los autores y autoras citados en los párrafos anteriores concibe la escuela como una organización reproductora de la estructura social imperante autoproduciendo pensamientos, hábitos, conductas en los alumnos y las alumnas para que esa sociedad permanezca inmóvil y legitime las condiciones establecidas.

Las teorías de la reproducción social de poder argumentan que las contradicciones del sistema de producción capitalista se reflejan y reproduce en la escuela y niegan la posibilidad de resistencia frente a la hegemonía de las clases dominantes. De acuerdo con esta teoría la escuela actúa como mantenedora de las condiciones y privilegios de la clase dominante.

Este investigador considera que esta teoría presenta una visión parcial de la realidad. Aunque las transformaciones sociales son lentas en ese proceso la escuela juega un importante papel porque es una institución muy compleja donde se ponen en juego diversos intereses. Además. Existe toda una cultura popular cotidiana en cada comunidad educativa que puede rechazar o enriquecer el currículo oficial que se pretende desarrollar en cada aula de clase..

### **2.1.2 Teoría de la correspondencia**

Para los principales exponentes de esta teoría citados por Torres, J. (1996) y Fernández, E. (1999) sostienen que la educación en las sociedades capitalistas es una de las principales estrategias para la reproducción de este modelo de sociedad y por tanto de la desigualdad.

Estos autores afirman que la economía es la que determina qué habilidades, hábitos, valores, normas y conocimientos es necesario que adquieran los alumnos/as en la escuela, por consiguiente, la desigualdad económica y los niveles educativos de desarrollo alcanzado por cada hombre o mujer van a venir condicionados y definidos por el mercado, la propiedad y las relaciones de poder que definen el sistema capitalista.

La teoría de la correspondencia social sostiene que la estructura de las relaciones sociales de la educación no solo acostumbra al alumnos/as/as a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clases sociales que son ingredientes esenciales de la idoneidad para el puesto.

Los críticos de esta teoría entre ellos. Fernández M. (1985), Torres, J. (1996) afirman que los planteamientos de la teoría de la correspondencia social de la educación son reduccionistas, simplista y determinista. Reduccionistas porque limita el papel de la escuela a la preparación para el trabajo y no para la vida personal y colectiva de los y las ciudadanos y ciudadanas de un país y olvida las dimensiones espirituales, lúdicas y artísticas de los seres humanos; simplista porque descuida los contextos sociológicos, ambientales y políticos que gravitan en la sociedad y sólo hace hincapié en la esfera económica de la sociedad capitalista; determinista porque encasilla a los sujetos en una posición socioeconómica prefijada olvidando las imposiciones que los sectores económicos y políticos hacen a las clases sociales dominadas.

La teoría de la correspondencia olvida la complejidad dialéctica de las relaciones sociales por lo que a juicio de Fernández M. (1985), el mensaje escolar se mueve como una relación de comunicación y no como un escenario de constantes prácticas materiales. La idea central de esta teoría consiste en

presentar al sistema educativo como un proveedor de mano de obra técnica y especializada al sistema capitalista de producción, es decir, la escuela prepara a las personas según las necesidades del mercado y lo condiciona ideológicamente para que piense y actúe según los lineamientos del mismo garantizando su perpetuidad.

Como ejemplo para este planteamiento, en República Dominicana fue la creación de las escuelas vocacionales en el plan de reforma de la educación media en la década del setenta con la intención preparar mano de obra barata para las zonas francas industriales instaladas en el país con capital extranjero, en su mayoría. Sin embargo, el hecho de que alrededor de 10% de la población mundial y de igual manera, de La República Dominicana sea analfabeta contradice esta teoría porque esta población no puede responder a las necesidades laborales que demanda el mercado capitalista actual.

### **2.2.3 Teoría de la oposición o de la resistencia**

Los postulados principales de las teorías de oposición o de la resistencia han sido resumidos por Torres, J. (1996). Se pueden resumir en las ideas siguientes:

- Existen en las aulas alumnos y alumnas capaces de enfrentarse explícitamente a los contenidos y valores que la institución escolar les ofrece y es lógico suponer que si mediante el sistema de enseñanza y sus agentes se tratan de imponer significados y visión de la realidad arbitraria e interesada, en algún momento se pueden producir contradicciones, conflictos y fisuras, pues el colectivo docente no es uniforme y algunos reaccionan ante la homogenización de los sistemas de formación.

- Los sistemas de enseñanzas no son instituciones que simplemente reproducen la ideología dominante, sino que ellos son también, agentes decisivos en su construcción. Las escuelas son sedes de conflictos propios y sociales generales donde los alumnos/as manifiestan un rechazo al mundo escolar cuando se evidencia la falta de significados de los contenidos y prácticas que se desarrollan en la escuela.

Otros investigadores defensores de la teoría de la resistencia u oposición: Giroux, H. (1992), Torres, J. (1996), Freire, P. (1992), niegan la existencia de un currículo oculto planificado intencionalmente. Entre las conclusiones a que arribaron estos intelectuales se subrayan:

- a) La escuela puede también actuar como un espacio para la reproducción cultural alternativa que reivindica la cultura de la clase oprimida.
- b) Las culturas de las élites difieren en estilo, gusto, gracia y lenguaje de la cultura y clases de los grupos sociales más bajos.
- c) Dentro del mismo seno del sistema escolar se producen contradicciones, resistencias de los alumnos y alumnas, conflictos de los docentes y existencia de pedagogías progresistas puesto que en las aulas el alumnado y el profesorado al igual que los obreros y obreras en las fábricas, gozan de relativa autonomía, lo que hace posible que produzcan acciones que contradigan la reproducción que se esperaba.
- d) La vida que caracteriza el espacio escolar es la producción continua, algo diferente a lo que está previsto y aconseja el modelo oficial y a veces con la pretensión de enfrentarse claramente a él.

De ahí, que las alumnas y los alumnos son expertos en tratar de burlar las normas establecidas en la escuela y dentro del aula.

Sin embargo, Belgich, H. (2003) subraya que el amor y la fuerza pierden el equilibrio ante el exceso de coacción en la vida social y Foucault (1984) señala que el autoritarismo solo promueve resistencia y una inclinación tendencial hacia lo prohibido y que la actividad escolar que tiene la disciplina como centro tendrá la resistencia como respuesta.

De acuerdo con lo planteado en los párrafos precedentes se puede argumentar que la teoría de la resistencia concibe la escuela como un espacio para la reproducción cultural alternativa desde su interior y la posibilidad de prácticas de resistencias o rechazo a las normas de carácter autoritario establecidas.

En relación al poder, los autores ya citados, admiten que este tiene un carácter social y que permea todas las actividades humanas enmarcadas en las diferentes instituciones y organizaciones de la sociedad. No obstante se advierte que el poder puede ejercerse con autoridad legitimada para normalizar las acciones individuales y grupales y que adopta un carácter positivo o negativo de acuerdo si desarrolla relaciones represivas o democráticas entre los sujetos participantes.

En relación con las teorías de poder, el investigador opina que todas hacen grandes aportes para que se puedan comprender las costumbres, creencias e ideologías que sustentan la participación consciente e irreflexiva de cada ser humano. En el ámbito educativo es innegable el papel reproductor de la educación escolarizada al transmitir bienes culturales establecidos en un currículo prefijado oficialmente para formar hombres y mujeres para suplir la demanda del mercado laboral.

En la actualidad, el sistema educativo dominicano no ha podido cumplir con estas exigencias y hay reclamos por parte de sectores empresariales con relación a la no pertinencia del producto egresado de las universidades y las competencias profesionales requeridas. Las universidades también se quejan del bajo perfil de los bachilleres que ingresan cada año a sus respectivos recintos y los centros del nivel medio dicen lo mismo de la educación básica. (Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012).

Esta situación contradice las teorías de la reproducción y la correspondencia social en los aspectos señalados en el párrafo anterior. No obstante, sí se corresponde cuando el sistema no ha sido capaz de mantener dentro de sus aulas a todos los que ingresan en ella en los diferentes niveles educativos por razones socioeconómicas de las mayorías de las familias propiciando la inequidad social y favoreciendo que las familias pudientes continúen ejerciendo su poder económico y cultural sobre las más pobres.

Podría servir de base para estudios posteriores determinar porqué los sectores menos favorecidos económicamente, incluyendo al colectivo docente y estudiantil del país, se resisten a cumplir con los horarios, calendario y currículo establecidos por las autoridades oficiales con la pérdida de docencia por huelgas y/o fenómenos naturales que luego no se recuperan, bajo porcentaje de desarrollo de los contenidos y poco tiempo dedicado a la docencia.

Los diferentes estudios nacionales e internacionales han determinado que estos son algunos de los elementos principales causantes de la baja calidad de la educación nacional. ¿De que manera pueden los docentes contrarrestar la resistencia de sus alumnos/as en el aula? ¿Como lograr una enseñanza reflexiva que combata la mera reproducción social y cultural y favorezca la construcción de aprendizajes significativos?



Estas y otras interrogantes sirven para continuar con el debate sobre las teorías sobre el poder y para que el colectivo docente haga intento por construir su propia teoría a partir de sus prácticas pedagógicas y logre extraer los elementos positivos que aportan las teorías desarrolladas en este apartado y aplique un modelo ecléctico en el aula acorde con la complejidad y la incertidumbre de las sociedades actuales.

## **2.3 Tipos y conceptos de poder**

### **2.3.1 Tipos de poder**

Las relaciones de poder es el eje central de la presente investigación y en párrafos anteriores se han descrito las dimensiones políticas e ideológicas de estas relacionadas con los procesos pedagógicos en el aula. En esta ocasión se abordan las aristas psicológicas de las relaciones de poder tomando como marco de referencia los planteamientos de los psicólogos Gordon, R. (2004), Morales, F. (2002) y Covey, S. (2003) estos planteamientos contribuirán a reforzar los hallazgos encontrados en las observaciones de las prácticas pedagógicas.

Covey, S. (2003), en el libro el liderazgo centrado en principios dedica el capítulo 9 la desarrollar la temática del poder focalizado en los líderes y dirigentes de grupos e instituciones sociales. Por su pertinencia al tema de análisis de esta Investigación, se considera conveniente incorporar algunas ideas al marco teórico de esta tesis.

### **Cuadro No. 1: Tipos de poder según Covey, S. (2003)**

<b>Poder coercitivo</b>	<b>Poder utilitario</b>	<b>Poder centrado en principios</b>
<p>Las personas siguen a los líderes por miedo. por temor a potenciales consecuencias adversas, asiente a todo y finge lealtad, al menos al principio. Pero su compromiso es superficial y su energía puede transformarse rápidamente en sabotaje y destrucción cuando nadie lo ve o la amenaza ha desaparecido.</p>	<p>El poder que existe en tal relación se basa en un intercambio útil de bienes y servicios. Estos seguidores actúan creyendo que el líder podrá y querrá hacer algo por ellos, si ellos cumplen con su parte haciendo algo a su vez por el líder.</p> <p>La mayor parte de las organizaciones se mantienen unidas por el poder utilitario, que se basa en la sensación de equidad y justicia.</p> <p>La sumisión que se basa en el poder utilitario tiende a parecerse más a la influencia que al control.</p> <p>Las relaciones basadas en el poder utilitario fomentan una forma de ética situacional en la cual los individuos deciden continuamente</p>	<p>Se basa en el honor: el líder honra al seguidor y este opta libremente por colaborar, porque el también honra al líder.</p> <p>Es un poder sustancial porque no depende de que al seguidor le ocurra o no algo deseable o indeseable. Y es un poder proactivo porque adopta opciones continuamente, basándose en principios a los cuales se está firmemente sujeto.</p> <p>El poder centrado en principios estimula el comportamiento ético, porque la lealtad se basa en principios que, a su vez, se manifiestan en personas.</p> <p>El poder que emana del respecto a los principios motiva en los seguidores una voluntad de arriesgarse a hacer cosas correctas porque estas son valoradas, son ejemplificadas por el líder y sancionadas por la visión que este</p>

	<p>qué es bueno, lo correcto y lo equitativo careciendo de valores organizacionales compartidos.</p>	<p>comunica.</p> <p>La confianza en las relaciones, que es el fundamento de este tipo de poder, no puede ser fabricada ad hoc. Cuanto más honrado y respetado y genuinamente considerado sea el líder, más poder tendrá respecto de los demás.</p>
--	--	--

**Cuadro No. 2: Tipos de poder según (French y Raven 1959 y 1983, citados por Covey (1993))**

<b>Poder coercitivo y de recompensas</b>	<b>Poder Informativo</b>	<b>Poder Legítimo</b>	<b>Poder de experto</b>	<b>Poder referente</b>
Basado en la capacidad para proporcionar castigos o recompensas-beneficios materiales, y elogios	Basado en la posesión de información válida de la que carece la persona sin poder.	Definido como la habilidad para influir en otra persona debido a la existencia de un rol prescrito que da legitimidad a la influencia.	La fuente de poder es vista como experta en un tema particular y por tanto debe ser creída y obedecida.	La persona sin poder experimenta o quiere experimentar un sentimiento de identidad o de la unidad con la fuente de poder.

Se observa que Covey, S. (1993) propone un nuevo tipo de poder, que para el área pedagógica, propicia espacios para la construcción de unas relaciones democráticas en el aula; pues el docente y la docente que opere bajo la base de un poder centrado en principios descubrirá que debe ser más cuidadoso en lo que exige de los alumnos/as y que tiene más confianza en hacerlo. A medida que aumenta su entendimiento de la relación entre el poder y el liderazgo, crecerá su capacidad para dirigir a otros e influir en ellos sin forzarlos. (p. 141).

En ese sentido, el y la docente ha de crear y actuar con conciencia porque su labor se funda en el ejemplo y no en su discurso. Su liderazgo democrático incidirá para que esas relaciones se expandan hacia las demás instituciones sociopolíticas de la sociedad.

### **2.3.2 Concepto de Poder**

García, G. (2000) define el poder como la capacidad de controlar o dirigir algo o a alguien. Según esta investigadora el poder hay que analizarlo vinculado a los conceptos de autoridad, costumbres y principios morales. Afirma que: “La autoridad es el poder combinado con el derecho de usar ese poder. El derecho de usar el poder se deriva normalmente de costumbres leyes y principios morales. En relación con la escuela, el maestro o la maestra tienen la autoridad de enseñarles a sus alumnos/as porque la ley le da ese derecho a ejercer ese poder.” (pp. 13-14)

De acuerdo con Rivera, Y. (2002) “Se concibe como poder la capacidad humano – social de producir, determinar e imponer sentidos, significaciones y prácticas de diversos dominios, que se despliegan a través la actividad humana en sus relaciones de fuerza social. El poder se ejerce, despliega y delega en todos los órdenes e instituciones sociales.

De acuerdo con Martínez, R. (2001), el poder es visto como una relación social, como una acción política llevada a cabo por los sujetos sobre el mundo, con el propósito de hacer realidad sus intereses, influidos en última instancia por el lugar que ocupan en las prácticas y luchas de clase. Entonces, el ejercicio del poder no es unilateral, sino que es una relación de fuerza entre clases encontradas, que desean objetivar sus propios intereses.

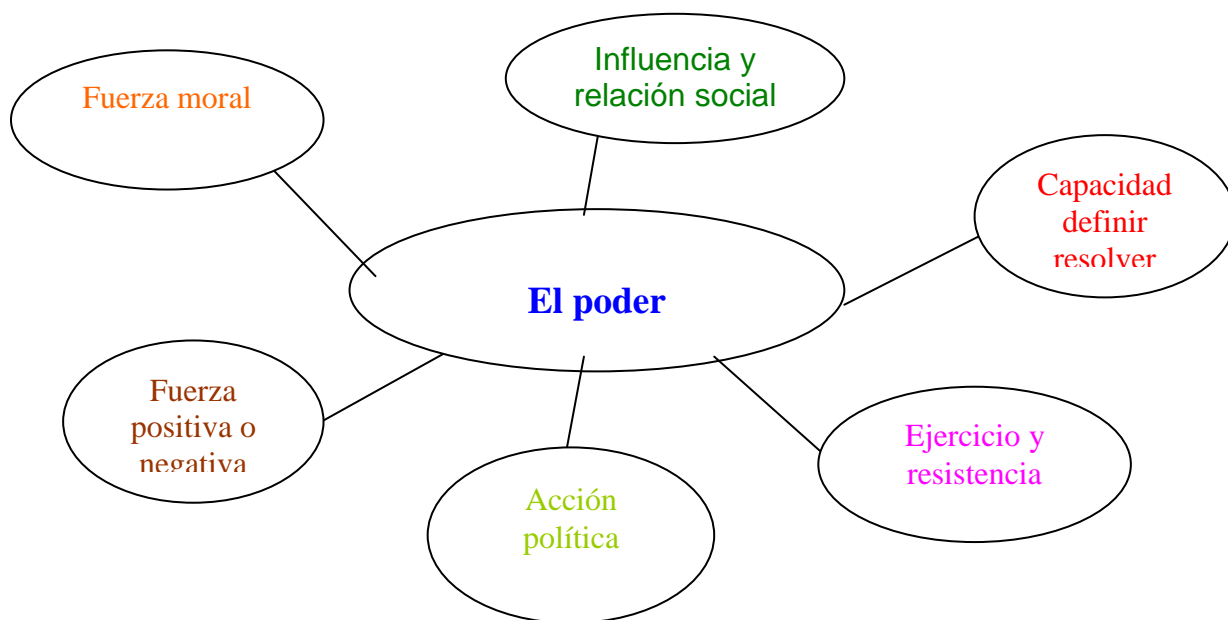
Por su parte, McLaren, P. (1997) afirma que el poder es una fuerza moral ritualmente legitimada por decreto organizacional. El poder no solo deshumaniza y amenaza la verdad, sino también se hace desadaptativo. En ese sentido, este autor advierte que el orden escolar puede verse deteriorado por el ejercicio desordenado del poder. El interés del poder y de lo material conlleva al docente a manipular a los alumnos aunque estos tienden a resistirse ante situaciones identificadas como opresoras.

Este investigador crítico sostiene que muchos alumnos/as se resisten a las nuevas formas dominantes de capital cultural y desarrollan sus propios contra símbolos y rituales de resistencia hacia los contenidos curriculares, las propias normativas de la escuela y a las exigencias de los docentes y las docentes que ellos entienden como autoritarias.

En esa línea, Covey, S. (2003, p.178) afirma que: “el poder se refiere a la habilidad para conseguir algo por medio de influencia.” El autor de este estudio considera que las interacciones docente- alumnos -alumnas están permeadas de influencias al tratar de conseguir, el primero: modificar las actitudes, comportamientos o emociones de los segundos y se identifica con la posición de Bourdieu en el sentido de que el poder tiene un carácter estructural ya que en cada institución social existen estructuras de poder y que un individuo puede tener o no poder de acuerdo a las relaciones sociales que desarrolle un contexto determinado.

La mayoría de los autores consultados definen el poder como fuerza e imposición McLaren, P. (1997) García, M. (1999), Covey, S. (2003); García, G. (2000); Martínez, R. (2001) lo asumen como control e influencia.

FIGURA No. 1. RESUMEN SOBRE EL CONCEPTO DE PODER



Es innegable que el poder está presente en todas las relaciones sociales y parece ser que en la cultura dominicana éste se percibe como consubstancial a la actividad política y en particular, a los actores del partido oficial.

Para los fines de esta investigación, se ha seleccionado las definiciones que conciben al poder como influencia; idea que subyace en las teorías de la psicología social cuando abordan la temática y porque esta fue una de las características más observadas en el salón de clases. El docente ejercía mucha influencia sobre el comportamiento de sus alumnos y alumnas.

## **2.4 Currículo y su vinculación con las teorías del poder y la práctica docente**

Esta sección presente una clasificación de las diferentes orientaciones curriculares que se han aplicado en los últimos tiempos de la educación

escolarizada. En ella se puede descubrir el tipo de poder que hay implícito según se conciba el currículo de cada época .

### 2.4.1 Orientaciones curriculares

S. Kemmis (1998) en ‘‘El curriculum más allá de la reproducción’’ describe cinco orientaciones para el currículo. Estas se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 3 DIFERENTES ORIENTACIONES CURRICULARES SEGÚN S, KEMMIS 1998.

<b>Orientación Vocacional-Neoclásica.</b>	<b>Orientación liberal-progresista.</b>	<b>Orientación socialmente crítica.</b>	<b>La teoría técnica del currículo.</b>	<b>La teoría práctica del currículo.</b>
<p>Refleja y recrea la perspectiva de la educación como la preparación para el trabajo.</p> <p>La escuela desempeña un papel activo en la selección meritocrática y en la concesión de oportunidades.</p> <p>La cultura contiene ciertos conocimientos y destrezas útiles</p>	<p>La escolarización preparación para la vida más que para el trabajo.</p> <p>La educación es el desarrollo de la persona total y rechaza la perspectiva instrumental del saber y del trabajo escolar.</p> <p>El desarrollo de</p>	<p>Las oportunidades participar en el debate político están injustamente distribuidas.</p> <p>Los procesos políticos y económicos están estructurados mediante una lucha desigual de intereses enfrentados.</p> <p>La educación ha ayudar a</p>	<p>La sociedad y la cultura son una trama externa de escolarización</p> <p>El currículum es un contexto caracterizado por las necesidades y los objetos sociales a los que la educación</p>	<p>La sociedad y la cultura son un tipo de sustrato.</p> <p>Defiende el papel activo de la educación, de las escuelas y de los profesores en la transformación de la sociedad y a la cultura.</p>



<p>que las escuelas deben transmitir.</p>	<p>las personas autónomas y de la acción auténtica como objetivo de la educación.</p> <p>Es liberal porque ve la educación como liberación de las personas a través de la razón tanto individual como social.</p>	<p>los alumnos/as/as a desarrollar las formas de investigación crítica que le permitan comprender como nuestra sociedad ha llegado ha tener las estructuras actuales y sobre esta base, ayudar a los alumnos/as/as a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad.</p>	<p>debe responder; descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la sociedad impuestos por algún grupo dominante.</p>	<p>Presupone una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir como actuar mejor, y no afrontar la estructura social de injusticia.</p>
---	---	---	--	--

Cada una de las orientaciones curriculares descritas en el cuadro refleja parte de la realidad escolar a través de diversos procesos históricos.

En la presente investigación se defiende la postura de un currículo integral alternativo que al mismo tiempo que prepara al sujeto para el trabajo también lo forma para la vida, pues educarse va en la dirección de aprender a resolver y crear problemas para garantizar una vida mejor para toda la población sin dejar por ello, de cuestionar las relaciones sociales injustas que tratan de excluir a los más necesitados del disfrute de los bienes materiales y espirituales creados por la humanidad a través de la historia.

## **2.4.2 E l currículo oculto y la práctica docente.**

En esta sección se analizan algunos conceptos de currículo oculto y se describen algunas implicaciones de este con la práctica docente.

### **2.4.2.1 Concepto de currículo oculto**

Para Giroux H. (1998) currículo oculto, son las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los alumnos/as/as a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.

Este investigador señala que en el proceso enseñanza y aprendizaje ocurren fenómenos no previstos por la programación curricular oficial, cuyos significados y simbolismos no pueden ser excluidos de la práctica pedagógica por su pertinencia y la nueva oportunidad que ofrece para el abordaje crítico y reflexivo de la realidad por parte de los sujetos involucrados.

En cambio, para Torres J. (1996), el currículo oculto son actitudes que se desarrollan en la escuela como fruto de un aprendizaje colateral y que tienen mayor importancia que los efectos del currículo explícito.

Otros investigadores conciben el currículo oculto como posibilidades contra hegemónicas. (Kemmis S. (1998:98), Apple M. (1996), Filpo, L. (2000)), En cambio para Lundgren citado por S. Kemmis (1996), el currículo oculto es el conjunto de principios asumidos de ante mano, frecuentemente sin discusión, oscurecidos u olvidados para la selección de lo que hay que enseñar, de cómo organizarlo y de cómo transmitirlo que subyace en el trabajo escolar de cada día.

Los citados investigadores coinciden en señalar que el currículo oculto son acciones emergentes, no previstas e intencionadas que pueden surgir entre los actores principales del proceso: docente-alumno. El investigador del presente estudio, coincide con esta definición. En tal sentido sostiene que el currículo oculto está formado por las actividades que emergen según las necesidades e intereses de los sectores involucrados.

Además, en cada centro educativo se desarrolla una cultura escolar diferente de acuerdo al contexto socioeconómico donde está inmerso. Las actividades que se desarrollan en el currículo oculto son las que, en última instancia, tienen significación para los alumnos/as por el carácter social de la educación.

A continuación se aborda, en forma breve, algunas implicaciones que tiene el currículo oculto en la práctica docente.

#### **2.4.2.2 Implicaciones del currículo oculto en las relaciones de poder y la práctica docente**

En el interior del aula ocurren una serie de eventos no previstos (currículo oculto), que generalmente, afectan la planificación docente. Tanto alumno como docente introducen nuevos elementos que pueden ser aceptados, con naturalidad, porque son producto de las interacciones sociales.

En ese sentido, Giroux H.(1998) plantea que el currículo oculto de una manera u otra favorece o contradice las relaciones de poder en el aula y si no se comprenden esas contradicciones este podría tener capacidad para echar por tierra los objetivos de la educación social y todo enfoque referente al desarrollo del currículo de Ciencias Sociales que pase por alto la existencia del currículo oculto corre el peligro no solo de ser incompleto sino también insignificante y que en todo análisis del currículo oculto se ha de conceder el mismo peso a todas las estructuras organizativas que condicionan y gobiernan las interacciones profesor –alumnos/as en el aula.

En cambio Crespo (2006), plantea una contradicción a estas ideas en un artículo resta importancia al currículo oculto. Plantea que en el currículo oficial el niño es considerado un ser irresponsable e inmaduro y que el sometimiento escolar oficial desplaza el aprendizaje extraescolar donde se da el conocimiento de mayor contexto.

Según Torres J. (1996) El currículo oculto a diferencia del currículo oficial con sus objetivos cognitivos y afectivos explicitados, se apoya en aquellos aspectos organizativos de la vida del aula que generalmente no son percibidos por los alumnos/as ni por los profesores.

En ese orden, Bixio C. (2005) señala que los alumnos/as rápidamente construyen los códigos y pautas que forman parte del currículum oculto escolar.

Quienes son más o menos aventajados están en condiciones de sacar conclusiones del comportamiento de sus docentes. Esto significa que no siempre el docente o la docente esta en condiciones de imponer criterios y contenidos sin la emergente resistencia del colectivo estudiantil.

Aunque los citados investigadores admiten la primacía del currículo oficial sobre el currículo oculto también subrayan la importancia y la legitimidad de este último. Defienden la idea de que el currículo oficial es modificado en cada centro escolar antes de desarrollarlo en el aula.

El autor de esta investigación partiendo de su experiencia docente y las observaciones de prácticas pedagógicas en el aula, sostiene que hay docentes, directores e investigadores defensores de esta hipótesis: una cosa es el currículo oficial consignado en los textos, el calendario y los horarios escolares, y otra cosa es el aplicado por el colectivo docente y el aprendido por los /as alumnos/as. Esto significa que la labor docente aunque está reglamentada oficialmente, goza de gran autonomía (Freire P.2002). Es el o la docente que, en última instancia, tiene la última decisión de enseñar conocimientos que sean o no significativos para los alumnos y las alumnas.

El currículo oculto que se desarrolla en el aula puede aportar grandes oportunidades para desarrollar el liderazgo entre los alumnos y las alumnas y las sólo hace falta que aparezca el maestro/a adecuado/a, con visión pro-activa, crítica y reflexiva que asuma este reto y guíe este proceso.

### **2.4.3. Ideología y currículo**

Esta sección contiene un resumen de los planteamientos teóricos de S. Kemmis extraídos del libro: el currículo más allá de la reproducción y una serie de investigadores señalados por el citado autor.

#### **2.4. 3.1 Concepto de ideología**

En este apartado se desarrollan las ideas de Kemmis S. (1998) planteadas en la obra "El currículo más allá de la reproducción". Aquí se presentan varios significados de ideología de acuerdo a la visión de diferentes autores.

Según Kemmis S. (1998) El término ideología fue acuñado por el filósofo francés Destutt de Tracy (1801-1805) para derrotar las ciencias de las ideas, que, fundado en su esperanza de una visión empírica de la ciencia, pensaba que pondría de manifiesto entre la gente la fuente de sus sesgos de prejuicios.

Marx lo utilizó para expresar que las ideas estaban socialmente determinadas, y que estas ideas socialmente construidas podrían operar como pseudoexplicaciones y justificaciones de nuestras interpretaciones del mundo, enmascarando los intereses propios de grupos poderosos.

Kemmis S. (1998) entiende la ideología como una forma de conciencia que puede estar desformada modelando sutil e increíblemente la percepción y la acción y ayuda a los individuos a compartir significados, coordinando las imágenes generales y la comprensión de la naturaleza de la vida social. La ideología es más que un término de relación que describe la existencia entre la conciencia individual y las estructuras sociales y sus propias relaciones internas.

Hay funciones positivas dentro de la ideología porque mantienen unida la sociedad mediante la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación (armazón social). También reconoce que la ideología puede funcionar para mantener percepciones erróneas (falsa conciencia) basados en forma de vida social irracional, injusta y coercitiva.

Gramsci (1971) citado por Kemmis, S. (1998) insiste en que la ideología tiene un carácter hegemónico: refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes de la sociedad y tiende a reproducir las pautas de la vida social que sirven mejor a esos intereses. Señala también cierto tipo de saber, características de los poderosos como base sobre la que puedan mantener su poder. La ideología describe el conjunto de relaciones y procesos mediante los cuales se desarrolla la reproducción social y cultural orientándonos dentro de las estructuras de significado y de valor de la sociedad y reproduciendo las relaciones sociales que la caracterizan.

En ese orden Kemmis, S. (1998) sostiene que las instituciones del Estado que regulan y controlan la educación forman parte del aparato ideológico como son los departamentos de: currículum, evaluación y supervisión escolar, pruebas nacionales, recursos humanos y finanzas. Todos estos componentes de la burocracia cooperan en regulación del currículum de las escuelas. Sin embargo, la educación es un área de controversia porque en ella coexisten intereses divergentes según cada clase social que se involucra en ella.

Las instituciones de formación del profesorado y los departamentos de investigación educativa caen también bajo el concepto de aparato ideológico del estado, legitimando ciertas formas del currículum promoviendo determinados tipos de elaboración teórica sobre el currículum y operacionalizando códigos de currículo particulares.

También Torres, J. (1996) señala que la ideología traduce una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo concientes de que esta concepción del mundo es una reconstrucción socio histórica y que por consiguiente es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y las mujeres.

En esta definición se acepta la dinámica de la realidad social que, a través de la cultura, introduce cambios en las concepciones ideológicas de los individuos que interactúan en la sociedad. También, subyace una relación de dominación de un grupo que ostenta el poder en un momento determinado y la posibilidad de resistencia de los grupos dominados.

Mientras Kemmis, S. (1998) citado por Torres J. (1996) expresa que la ideología implica asunciones sobre el propio ser individual y su relación con otros colectivos humanos y con la sociedad en general. Este significado del concepto de ideología permite la creación de estructuras compartidas de interpretación; valor, y significación. La ideología se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas.

En cambio para Freire, P. (2002) la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento y el poder para ocultar la verdad de los hechos y utiliza el lenguaje, para opacar la realidad.

El autor de esta investigación considera que en las escuelas se dan unas relaciones muy complejas por las diferentes expectativas de sus actores y si bien la educación escolarizada reproduce relaciones culturales, económicas y políticas de la sociedad, no puede impedir que surjan grupos con ideas



contestatarias que se interpongan a los intereses hegemónicos de la clase dominante.

Los autores consultados sobre las ideologías la consideran como un sistema de creencias teóricas sobre como debe funcionar la sociedad. Esta cosmovisión permea el pensamiento de los dirigentes que controlan los poderes del Estado convirtiendo las normas sociales (leyes) en instrumentos ideológicos que guían las acciones cotidianas de los ciudadanos y ciudadanas del país. La educación intenta reflejar la ideología del estado en un momento determinado sin importar si se trata de regímenes autoritarios o democráticos.

En ese orden, para el autor de esta investigación las ideologías tienen un carácter parcial de la realidad social de ahí la pluralidad de partidos políticos en los sistemas democráticos dándose una relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social. Tal característica no excluye las disidencias sociopolíticas de determinados grupos sociales y las diferencias ideológicas entre docente y alumnos/as de ahí la importancia del respeto a la diversidad de los alumnos por parte del y la docente en el aula.

### **2.4.3.2 La ideología dominante en el currículo**

El currículo escolar, como otros aspectos de la vida social, esta formado y modelado ideológicamente. Así las formas dominantes del currículo escolar reflejan las formas ideológicas dominantes de la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general: Científicas, Burocráticas y táctico instrumentales. Kemmis S. (1998 P.122)

De acuerdo con este investigador, las escuelas no expresan la ideología dominante de manera uniforme. Tanto en el seno de cada escuela, como en las

diversas escuelas, la ideología dominante se enfrenta con procesos y perspectivas ideológicas alternativas.

A continuación se analizan puntos de vistas teóricos de algunos investigadores sobre la estrecha relación que existe entre ideología y currículo.

Investigadores destacados de la pedagogía crítica como Apple M. (1996), Giroux H. (1998), Freire P. (1992), Foucault M. (1984) entre otros han señalado que el curriculum expresa la ideología de la clase dominante y han utilizado al Estado para imponer su aplicación en los centros escolares.

En ese orden Apple, M. (1996), Jackson P. (1994) argumentan que en una sociedad heterogénea, un currículo común no es una receta para la cohesión sino para la resistencia y la renovación de las divisiones porque no colocará a los alumnos/as según su capacidad sino según clasifican sus comunidades culturales respectivas a los criterios considerados estándares.

Este investigador sugiere que el currículo debe de reconocer sus propias raíces en la cultura, la historia y los intereses social a partir de lo que surge. En consecuencia no homogenizará esa cultura, historia e intereses sociales ni a los alumnos/as sino que atenderá la diversidad de los sujetos individuales y colectivos a los cuales están destinados y se someterá a continuas revisiones.

Dentro de los críticos de la ideología del currículo se ha destacado a Foucault (1984). Para este investigador la cultura y el poder en el currículo nacional están íntimamente relacionados, el cual funciona como un mecanismo para el control político del conocimiento ya que el papel del Estado en la escolarización es emplear la educación como uno de los mecanismos reguladores.” (pág.143)

Para él en el nuevo mercado educativo la libertad y la elección serán para quienes puedan costearlos. En vez de definirnos como personas que participan

en la lucha para construir y reconstruir nuestras relaciones educativas, culturales, políticas y económicas se nos define como consumidores.

Aunque el currículo está permeado por la ideología oficial del Estado no significa que los sectores dominados asimilen y acepten conforme y sin resistencia la cultura que tratan de imponer los grupos hegemónicos. Los individuos, los grupos y la escuela no solo confirman y producen significados, sino también los producen, negocian, modifican o se oponen a ellos. (Giroux H: 1992)

No obstante, esta realidad descrita por investigadores y pedagogos consultados, Freire P. (2002) propone algunas estrategias para enfrentar el poder de la ideología en el aula.

- Luchar por la aplicación de una política de desarrollo humano que privilegie al hombre y la mujer y no sólo al lucro.
- El docente y la docente deben estar conscientes del poder del discurso ideológico y las ideologías solo se pueden matar ideológicamente.

En referencia a la práctica docente en el aula Quistes, W. (2004) manifiesta que las ideológicas en las aulas constituyen y modelan formas bajo las cuales los alumnos/as viven y construyen significativamente su realidad, sus emociones, sueños, intereses y otros.

En relación con el poder ideológico de la escuela Torres, J. (1996) se refiere en sentido opuesto a las ideas de Althusser al plantear que la escuela no cambia a las personas; lo que hace es clasificar, etiquetar y categorizar a los niños con vista al mercado de trabajo de manera que la organización del aula se caracteriza porque el docente adquiera instaurar una vigilancia permanente.

El citado investigador sostiene que hay una oposición a la ideología tanto en las escuelas como en la sociedad que refleja el desacuerdo sobre la naturaleza del saber y el discurso, sobre la forma de organización social y sobre la propia

naturaleza de la acción e interacción en el mundo. Estas apariciones rara vez se resuelven, incluso en las escuelas, en donde se hacen esfuerzos sistemáticos para adoptar una filosofía educativa coherente, porque operan amplias divisiones y diversos intereses de la sociedad.

El investigador de este estudio considera que la escuela es un espacio de reproducción sociocultural pero puede actuar como escenario de oposición y resistencia a las imposiciones establecidas en el currículum proveniente de los planificadores ideológicos del estado. La escuela abre la posibilidad para el consenso, disenso, la docilidad o la rebeldía, el individualismo y la colaboración, la estabilidad o el cambio social.

Por consiguiente, el sistema escolar seguirá funcionando como un aparato ideológico del Estado tal como lo han señalado los citados investigadores, a través del cual los grupos de poder y el Estado ejercen su hegemonía sobre el pueblo incluyendo al propio docente porque, aunque la educación tiene la posibilidad de transformar la sociedad, una de sus funciones tradicionales ha sido la de garantizar la permanencia de la ideología dominante.

En consecuencia, se hacen necesarios estudios como el presente, que permita entender como se permea el poder de las ideologías en las interacciones en el aula, sentando las bases para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que propicien espacios para la capacitación de los/as docentes que ayuden a entender y aportar soluciones al problema.

## **2.5 Las interacciones del/a docente en el aula y las relaciones de poder subyacentes en ellas.**

La enseñanza no es un proceso individual sino grupal un compromiso de todos juntos, aunados, agrupados. En la enseñanza colegial se compromete todo un equipo, no un individuo sólo. Director/a, docentes y estudiantes interactúan en la cotidianidad del aula y otros espacios escolares.

Las teorías psicopedagógicas de las corrientes ideológicas señaladas en este análisis documental abogan por unas relaciones afectivas y de mutuo respeto entre estos actores del proceso. Destacan que el sujeto del aprendizaje es el alumno, en consecuencia, el/la docente han de diseñar estrategias innovadoras y significativas para desarrollarlas en el aula. (Freire P 2002, Giroux H. (1990)

A continuación se presenta algunas teorías relacionadas con esas interacciones que se dan entre ambos protagonistas del proceso educativo escolar. Estas teorías contribuirán a aclarar y explicar como son las relaciones de poder entre docente-alumnos/as en el aula, eje central de esta investigación. Además el análisis de estos planteamientos teóricos dará pista al investigador de este estudio para comprender la caracterización de las prácticas docentes y su influencia en la formación de sujetos opresores o democráticos (Freire, P. 2002).

### **2.5.1 Interacciones docente- alumnos y alumnas en el aula y sus implicaciones con las relaciones de poder**

En el espacio áulico se desarrolla una ideología determinada a través del currículo oficial que puede ser asumida o rechazada por los alumnos/as y según satisfagan sus expectativas. (Foucault M., 1984, Torres, J.1996)

Para Johnson D. (1999) “esa concepción del mundo que se lleva al aula no es más que una ideología de dominación, que se ejerce sobre los niños desde los primeros años de vida en virtud de inevitables fenómenos de frustración-agresión-culpabilidad como consecuencia de maniobras culpabilizantes de los padres, maniobras que no hacen sino reproducir los esquemas de condicionamiento de que ellos mismos fueron objeto, la ideología dominante”. (p. 81)

Los autores citados, consideran lícito examinar la cuestión de la relación de autoridad que se da entre los profesores y los alumnos/as como un verdadero conflicto de clases, no socioeconómicas pero sí ideológicas. Para ellos, la autoridad es un elemento cuya fuente es psíquica y cuya perpetuación viene condicionada por la sociedad; elemento que duplica las relaciones de poder y las disfraza, haciéndolas parecer como naturales, sagrado e inviolable. (Johnson D. 1999).

Para Foucault M. (1984) la educación en la escuela marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos fijos, entre otras cuestiones).

Este investigador otorga importancia las directrices orales del profesorado para conducir las actividades de los alumnos/as en el desarrollo de la docencia a tal extremo que llega a afirmar que son los discursos del/a docente los que determinan qué, cómo y para qué se enseña en la escuela.

En ese sentido, Freire P. (2004) señala que los procesos de producción del saber están vinculados al poder mediante establecimiento de relaciones

jerárquicas de dominación sobre el alumnado. Por consiguiente el poder y las prácticas pedagógicas tendrán características de acuerdo a la concepción ontológica que del ser humano tenga el docente y la docente y como el acto de educar no es neutro solo hay dos posibilidades: se forma o se reprime en las prácticas pedagógicas.

Este pedagogo recuerda que no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando. En consecuencia “ el docente y la docente tiene la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos/as sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participan como sujetos de su propia formación. Es necesario que el docente aprenda a escuchar a sus alumnos/as. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar; no ridiculizar ni minimizar al otro. (p.46).

En otro orden cabe señalar que las relaciones de poder en las interacciones docente alumno en el aula, están medidas por parámetros distintos dependiendo de si se trata de un centro público o privado.

De acuerdo con un análisis hecho por Brailovsky D. (2005) en los centros escolares públicos, el niño es un alumno, mientras en los centros privados el niño-alumno es también el cliente donde los intereses pedagógicos y económicos-comerciales se mezclan. Las variables que determinan la naturaleza de las relaciones de poder dentro de las aulas en cada sector no se discuten en el marco de un diálogo sino que se aceptan aparentemente a través de un consumo espontáneo. (p.123).

No obstante, Torres Santomé (1996) señala que en las interacciones docente-alumno este descubre que sólo el profesorado puede decidir las actividades que se realizan al interior del aula. Sin embargo reconoce que ellos y ellas

(alumnos/as/as) pueden introducir variaciones, e incluso frustrar el desarrollo de todo un programa de clase.

Una de sus propuestas pedagógicas más acertada consiste en desarrollar un currículo más relevante que favorezca y estimule la participación activa del alumnado y que el clima que se construya en el aula incite al trabajo reflexivo, crítico y solidario. : (pág112)

Otro elemento que ha suscitado variados y encendidos debates sobre su incidencia en el poder del docente y la docente en su práctica pedagógica es el uso de la tecnología en la educación.

Según Lizarraga T.(2003) esto tiene que ver con el temor a perder el control y la relación de poder en las relaciones educativas cotidianas, entre muchas otras razones, porque, al tener que utilizar un medio que ayuda en el manejo y la organización de la información y el conocimiento se corre el peligro, especialmente en los profesores cuya función se limita a ser transmisores de información , de que los alumnos y las alumnas resulten más hábiles en el manejo de las herramientas y logren encontrar información organizada e incluso interpretarla más rápido y con más calidad que el propio profesor con lo que este ya no puede realizar su función tradicional y se ve obligado a una función de más alto nivel en la que suele sentirse impotente.

Esta nueva situación podría propiciar unas relaciones de poder autoritarias entre el docente y su grupo de alumnos y las alumnas cuyas manifestaciones estarían dirigidas mas a controlar que a guiar y facilitar el proceso educativo.

Los investigadores citados enfatizan la influencia del poder del docente y la docente en las interacciones con los alumnos y las alumnas y en el aula. Sus



planteamientos caen dentro de la teoría de la reproducción social de la escuela. Sin embargo, Freire P. (2002), Torres, J., (1996) Lizarraga T. (2003) y Brailovsky (2005) abren algunas posibilidades para la resistencia estudiantil a las imposiciones docentes.

Freire, P. (2002) ¿por su parte, afirma que el docente y la docente tienen la posibilidad de formar a sus alumnos y las alumnas Torres J.(1996), dice que los alumnos/as pueden introducir variaciones, e incluso frustrar el desarrollo de todo un programa de clase, mientras que Brailovsky (2005) señala diferencias en las relaciones de poder dependiendo si se trata del sector público o privado. En cambio Lizarraga (2003) introduce el tema de las tecnologías de la información y la comunicación y como éstas pueden desafiar la autoridad del y la docente dentro del aula.

Por otra parte, y desde un enfoque socio didáctico, García L. y sus colaboradoras (1994) señalan que en el proceso de aprendizaje el niño construye conocimientos por medio de interacciones con los maestros, con los niños y con los recursos, en los cuales escucha, explora, experimenta, descubre, construye. La retroalimentación como acción dialógica entre los individuos que participan en las interacciones, favorecen una convivencia más placentera, humana y cooperativa.

En una de sus conclusiones estas investigadoras sostienen que la base de un aprendizaje democrático es el respeto por la diversidad de los alumnos, las alumnas y de los maestros, ambiente en el cual los derechos se fundamentan en los deberes y viceversa. En tal sentido, Cuando el maestro se refiere en forma frecuente al comportamiento negativo del niño, disminuye las posibilidades de obtener reacciones positivas de este. (P. 32 y 37)

No obstante, en las observaciones de la práctica docente que realizó el investigador de este estudio se escucharon voces fuera de control y gestos

desalentadores en las interacciones del docente con el grupo de alumnos/as. Ante las interrupciones de algunos alumnos y alumnas, el docente con frecuencia, perdía la calma y manifestaba un comportamiento inadecuado en el aula obstaculizando, en gran medida el aprendizaje.

En ese sentido, Porro B. (2004) expresa: “El tono de voz y el lenguaje corporal del maestro delatarán su verdadera intención, si lo motiva el afecto y la preocupación por el niño sus palabras serán de ayuda. Si lo motiva la venganza, el chico se sentirá castigado o rebajado, y la intervención del maestro será pernicioso. Hasta una consecuencia perfectamente lógica, si se la comunica en un tono de enojo, será percibida como un castigo para el niño.” (P. 119)

Otro aporte importante a esta temática se encuentra en la tesis de grado de García R. (2005). Entre sus conclusiones este investigador destaca que el educador ejerce su labor desde un espacio determinado desde donde funciona en tres ámbitos fundamentales, por un lado está el plano dictatorial cuya labor es mantener el control de los cuerpos y del conocimiento en las aulas.

Por otro lado, se halla el ámbito del moderador del ambiente, de las condiciones que hacen posible el mantenimiento del orden establecido a través de una ritualización de sus prácticas. Y finalmente el espacio del profesor como un potenciador de la voz de los alumnos y alumnas, como un cómplice en el desafío y el reto de transformar la realidad.

También el citado autor señala el hecho educativo debe abordarse no sólo desde el ámbito didáctico, sino también ha de hacerse desde una perspectiva política y el enlace entre pedagogía y política es indisoluble porque es difícil encontrar algo en educación que escape a esta relación, por lo tanto como quehacer político la práctica pedagógica está sujeta a la confrontación de intereses, a la lucha de clases, en síntesis, al poder y a la resistencia.

En los párrafos anteriores se presentaron dos visiones diferentes del comportamiento del docente y la docente en el aula. Por un lado están las relaciones verticales entre docente – alumnos y alumnas que se dan en la cotidianidad del aula y que se ha luchado por mejorarlas y por el otro la introducción de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto último ha contribuido a variar el ejercicio del poder del docente hacia sus alumnos y alumnas. De todas formas resulta importante investigar a fondo lo que ocurre en el aula por la complejidad del proceso educativo y diversos los intereses que tienen sus actores.

El investigador de este estudio opina que en la práctica pedagógica las tecnologías de la información y la comunicación es un arma de doble filo ya que pueden contribuir al empoderamiento del poder, por parte de los alumnos/as y por su acceso a nuevos conocimientos y por otra podrían fortalecer relaciones represivas de poder en los/as docentes al éstos ver disminuir la autoridad que le otorgaba el dominio absoluto del conocimiento en el aula.

Antes las exigencias de las transformaciones que en las últimas décadas, se han introducido en el ámbito educativo se requieren un nuevo giro en las relaciones docente- alumnos y las alumnas en el aula, lugar donde se generan los verdaderos cambios.

### **2.5.2 Los principales mecanismos de poder en la práctica docente**

Foucault ha sido uno de los primeros observadores de lo que ocurre en la cotidianidad del aula. En ese sentido, las explicaciones que hace de los

mecanismos de poder que utiliza el y la docente para mantener el control de sus alumnos y alumnas dentro del aula pueden servir para verificar en nuevas observaciones de aula la frecuencia con que éstos son utilizados por el docente objeto de la presente investigación.

De acuerdo con este investigador, los principales mecanismos e instrumentos de poder que emplea el docente y la docente en el aula son: el discurso, la disciplina la vigilancia y el castigo.

**El discurso: La autoridad del maestro al hablar:** Dado que el discurso se refiere a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué, es necesario conocer con qué autoridad utiliza el discurso el maestro y qué tiempo habla. El discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y control de significados. (Foucault, 1984, p 23),

De acuerdo con Bernstein B. (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 y alumnas no. Es la maestra que cada día, con su discurso, los ubica, los contextualiza: “ellos van a la escuela para aprender y ella para enseñar”. (p151)

Este comportamiento desigual en el uso del poder a través del discurso ha sido reseñado por Cazden C. (1991) como una prerrogativa del colectivo docente, pues este decide quien puede o no hablar “El maestro tiene derecho a hablar con cualquier alumno en cualquier momento, el acceso conversacional de los

alumnos/as con el maestro es mucho más limitado, especialmente si éste esta ocupado en otros menesteres” (p.74)

Se evidencia, en las teorías anteriores 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. El maestro y la maestra pueden aprovechar el espacio áulico para interiorizar en sus alumnos/as/as la ideología oficial, y la que él simpatiza, o contribuir a abrir un espacio de reflexión y discusión donde las palabras de unos y otros sean escuchadas, valoradas y respetadas en su justa dimensión para contribuir a establecer relaciones democráticas de poder.

En ese sentido, Reeve J. (2004) advierte que cuando la gente está en ambientes que apoyan y nutren sus necesidades psicológicas, entonces se manifiestan emociones positivas y un desarrollo saludable. Por consiguiente, los docentes han de proporcionar un ambiente de flexibilidad en la toma de decisiones de sus alumnos/as en las labores escolares, puesto que las personas tienen una necesidad de autodeterminación y luchan por ser los agentes causales de su comportamiento, es decir, ser originales y cuando los ambientes, relaciones y contextos sociales frustran, ignoran e interfieren con la necesidad de la gente por la autodeterminación se dice que son ambientes controladores.

**La disciplina:** Un tema que erosiona las relaciones democráticas de poder en el aula es indiscutiblemente, la disciplina escolar. Probablemente mal entendida y aplicada, ha servido para que muchos docentes quizás sin proponérselo, hayan actuado de manera autoritaria cuando se dirigen o pretenden corregir conductas inadecuadas en sus alumnos y alumnas. Por esta u otras razones se ha incluido esta variable considerada por el investigador de este estudio, como eje de las relaciones de poder en el aula.

La disciplina está intercalada, de acuerdo con Foucault, M. (1984). 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. 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 y alumnas, le ayuda a ejercer el poder disciplinario.

El citado autor, afirma que permanecer sentados en los pupitres más de seis horas, sin levantarse mientras dura la clase, hace que los cuerpos de los alumnos y alumnas 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” (, p. 88).

Dentro de la disciplina, se da otro aspecto que Peña, T. (2001) denomina emplazamiento tácito en el aula. De acuerdo a este investigador, este 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 deba levantar la mano para pedir la palabra. El sabe como actuar dentro del salón de clase.

Ante tal situación Reeve J. (2004), explica que la gente con un estilo controlador por lo general se hace cargo y se centra en llevar a la otra persona a comportarse en una forma experta, mientras la gente con un estilo que favorece la autonomía a menudo adopta la metodología centrada en el alumno, escucha con cuidado, sus intereses y necesidades conforme intenta aprender.

**La vigilancia:** El autor de la presente investigación considera importante, para comprender las relaciones de poder en el aula entre docente- alumnos y alumnas, abordar el significado de la vigilancia por ser una de las acciones que

más se le encarga al quehacer del docente y la docente en la cotidianidad escolar. Esto incluye los espacios de tiempo asignado al recreo, actividades deportivas, las charlas y conferencias y las excursiones que organizan los centros educativos. En fin todas las actividades que realizan los alumnos y alumnas están bajo tutela del colectivo docente.

De acuerdo con Foucault, M. (1984), al estar los pupitres alineados horizontal y verticalmente facilitan al maestro tener una visión panóptica: vigilar a todos los alumnos y alumnas 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 y alumnas. Los maestros los vigilan de varias formas: a través de la lista de asistencia, mirándolos, escuchándolos... Cuando los alumnos y alumnas hablan, ellos los miran a los ojos y al mismo tiempo se percatan de lo que hacen los demás. .” (Foucault, 1984, p. 99)”.

Los investigadores citados relacionan la vigilancia como uno de los mecanismos de poder más efectivo que utiliza el docente y la docente en el aula. Según lo expuesto anteriormente, basta con observar la organización del salón de clases para comprender cómo y quién lo controla no solamente con el discurso sino con expresiones no verbales.

La formación del alumno gira en torno a un proceso gradual de liberación individual y social. En ese sentido el acto educativo tiene que ser libre de imposiciones y decisiones arbitrarias. Tal como señala Reeve, J. (2004) “La libertad para aprender significa la relación educativa entre el facilitador y el alumnos y alumnas; además se basa en el apoyo a la autoestima y aprendizaje, más que en el autoestima y la enseñanza tradicional. (p. 402)

En adición a lo anterior, Santamaría, y sus colaboradoras (2004) argumentan que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida, de la habilidad del docente para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades cambiantes del alumno ofreciéndoles experiencias educativas pertinentes y estableciendo una relación recíproca dinámica y reguladora.

**El castigo:** Un último aspecto a considerar en el análisis de las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas en el aula se refiere al castigo. Probablemente el tema del castigo se relaciona con la concepción pecaminosa que, del ser humano, ha transmitido el cristianismo en la cultura occidental: el ser humano es malo por naturaleza.

Parece ser, que en el ámbito educativo, las dictaduras que se expandieron por el mundo durante la primera mitad del siglo XX influenciaron la pedagogía del momento acuñando la expresión: la letra entra con sangre.

Desde luego los castigos se inician en las relaciones familiares. Los padres castigan a sus hijos e hijas para formarlos bien según las buenas costumbres y los maestros y las maestras lo utilizan para reforzar a las familias y para que los alumnos y alumnas les obedezcan y aprendan lo que se les enseña en la escuela.

Siguiendo las directrices de Foucault, 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. Sin embargo, advierte que el corregir errores llega a ser un castigo porque los alumnos y alumnas son evidenciados delante de los demás. Cabe recordar que no todos los jóvenes reaccionan igual, en especial quienes son tímidos. Puede ser que el maestro acostumbre hablarles con expresiones fuertes, sin embargo, quizás no a todos les agrade.



Otra manera de castigar a los alumnos y alumnas 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 castigo causa confusión, humillación, vergüenza e impotencia, en la medida en que los alumnos y alumnas no pueden reprochar, ni defenderse.

El uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones que establecen los maestros con sus alumnos y alumnas. En ese sentido, un buen uso del poder es positivo (Foucault, 1984), dado que se requiere de líderes para que dirijan y escuchen a los grupos. 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 cuando se ejerce recurriendo a medidas represivas que lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los alumnos y alumnas, terminan eliminándola o inhibiéndola. Aunque cabe destacar el lado positivo del castigo cuando es dirigido a prevenir consecuencias adversas para la seguridad física, mental y proyección futura de las personas afectadas.

Investigadores como Domjan, M. (2003) Chance, P. (2005) señalan que tanto el castigo como reforzamientos negativos dejan mucho que desear como agentes de cambio. Funcionan pero lo hacen a un precio elevado y en lugar de hacer que disminuya cierto comportamiento no deseado, el castigo lo incrementa

Según Domjan, M. (2003) el control abusivo, en especial, el castigo tiene tres efectos colaterales bastante indeseables: escape, agresión y apatía. Por tal razón, las personas que viven relaciones de maltrato o quienes son víctimas de

hostigamiento, algunas veces escapan de estas situaciones intolerables alejándose de ellas de manera irrevocable.

A partir de las ideas expuestas en los párrafos anteriores, se destacan algunos tópicos concluyentes:

- El ejercicio del poder existe en cualquier relación que establezcan dos o más personas.
- La evaluación escolar envuelve relaciones de poder de carácter represivo entre docente- y el grupo de alumnos y alumnas.
- El docente y la docente ejerce poder autoritario sobre sus alumnos/as y alumnas porque controla el aula a través de distintas formas de castigo, la vigilancia, la disciplina y el discurso.
- Los alumnos y las alumnas emplean diferentes estrategias para intervenir y alterar el ritmo de la clase, no necesariamente aceptan como bueno y válido las consignas del docente y la docente dirigen hacia ellos y ellas en la cotidianidad del salón de clases. Willis, P. (1988)

Ante estos dispositivos aversivos de poder que emplea el docente en contra de sus alumnos y alumnas en el aula muchas investigaciones sobre práctica docente han demostrado que las influencias del poder en el proceso enseñanza –aprendizaje se manifiestan con mayor frecuencia e intensidad en las evaluaciones o pruebas escritas, las consignas que emite el colectivo docente, el otorgamiento de permiso, la ubicación del mobiliario, la asignación de tareas, expulsión del aula, el castigo y la vigilancia. (Foucault, M. (1984), Gordon, R., (2004), Torres, J. (1997), Cazden C (1991) Bixio, C. (2005), Train, A. (2004)

Según estos autores entre las consecuencias negativas que estas influencias del poder ejercen en los alumnos y alumnas se pueden citar: baja autoestima, y rendimiento académico, frustración, agresividad y miedo. Es evidente que este estado de ánimo no favorece unas relaciones de poder en el aula.

.En adición a lo anterior es frecuente escuchar en labios de muchos docentes frases como estas: Hay que moldear la conducta de tal o cual niño o niña” o “el hijo o la hija de.... no se adapta a la escuela. “P es inteligente pero malo en disciplina”.

El investigador de este estudio, considera importante desarrollar propuestas educativas que satisfagan las necesidades e intereses del colectivo estudiantil y que sean aplicadas por un cuerpo docente con mucha sensibilidad humana e impregnado de valores sociales, patrióticos y espirituales para que las relaciones de poder se den dentro de un clima de amor y respeto mutuo entre ambos actores del proceso educativo.

#### **2.5.4 La práctica docente y sus relaciones con las teorías de poder.**

En las concepciones sobre el poder se planteó que el docente y la docente tienen autoridad legal y cultural frente a sus alumnos y alumnas en el aula y, aunque existen diferencias de edad y conocimientos acumulados entre ambos actores, no puede perderse de vista que éstos son substancialmente seres humanos que se influyen mutuamente.

La escuela, expresión del sistema escolar, se muestra en toda su dimensión de autoridad, una enseñanza centrada en la contradicción educador-educando. En tal sentido, Covey (1993) señala que en las relaciones profesor- alumno: es lógico que el alumno espere que los profesores sean competentes y rigurosos, a la vez que justos y considerados; por su parte, los profesores esperan que los alumnos y alumnas sigan sus indicaciones, trabajen y sean respetuosos.

Cuando se aborda la problemática del aula se recurre a decir que esta refleja las relaciones sociales de las demás instituciones, en especial, la familia. Así como el padre ejerce el poder sobre sus hijos e hijas por mandato cultural, el conocimiento y el saber son instrumentos útiles por medio de los cuales el docente establece y ejercita el poder. (Sánchez G. 2005)

Desde esta perspectiva, el problema del poder social, sea en la familia o en la escuela, tiene la función de proponer y consagrar mecanismos de regulación social. El poder nunca es tan explícito ni nunca es una pura colección de normas prohibitiva; “las relaciones de poder están tal vez entre lo más ocultos del cuerpo social y la represión es sólo un indicador brutal de la presencia de la acción del poder, pero es necesario establecer que esos actos son los márgenes extremos y no son lo esencial del concepto de poder”. Foucault M. (p.138)

En el sector privado estas exigencias son más directas. El docente y la docente tienen una mayor presión tanto de la dirección del centro como de las familias quienes son los que financian cierta actividad. Sin embargo, esta situación no libera al personal docente de ejercer el poder en contra o a favor de los alumnos y alumnas.

Para Torres Santomé (1996) la práctica, numerosos proyectos docentes siguen considerando que cada alumno es como una caja vacía que hay que llenar y decorar y a quien no se le reconoce en muchas ocasiones, ni habilidades ni suficiente madurez para participar en la toma de decisiones que le afectan.

En cambio, Giroux H. (1992) sostiene que: “Existen todo tipo de maestros desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma hasta los que tienen un poder diabólico de dominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad

misma del alumnos, sobre su imagen de si y pueden infligir traumatismo terrible”. (p.118).

Este investigador aboga para que la conducta de los profesores sea controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de las diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles. Considera que “el profesor es reducido a un técnico que desarrolla contenidos curriculares enlatados en el aula”. (Giroux 1997:119).

No obstante, Freire P. (2004) diferencia los tipos de posturas docentes: La que corresponde a la educación domesticadora y la que pertenece a la pedagogía crítica.

El citado investigador lamenta el hecho de que “en las relaciones de poder de una educación domesticadora al educando no se le permite ni siquiera tocar al maestro en muestra de afecto. Pues esta intimidad entre mortales implicará una amenaza para la distancia entre maestro- alumnos y alumnas; estos no deberían hacer otra cosa que recibir contenidos que les transfiere el educador, contenidos impregnados del carácter ideológico vital para los intereses del orden sacralizado”. (Pág.82)

En ese sentido, Belgich (2003) manifiesta que el poder del maestro tiene arbitrariedad al establecer aparatos de destino que se cumplen, en buena medida, en la vida escolar del alumno. El poder que el niño tiene o dispone para interpretar la realidad y también transformarla es un poder relegado.

Desde la perspectiva crítica, la tarea del profesor es no sólo enseñar unos contenidos sino también enseñar a pensar críticamente, exige el respeto a los saberes de los educandos, riesgo y rechazo de cualquier forma de

discriminación, pues lo esencial de las relaciones entre educando y educador es la reinención del ser humano en el aprendizaje y construcción de su autonomía.

En adición a lo anterior, García N. sus colaboradoras, (1994) y sus colaboradoras señalan que el aula es un espacio que favorece la expresión de los asuntos personales entre los niños y las niñas. Si el maestro lo desconoce puede hacer mal uso del control y del poder en el aula.

Estos investigadores citan un planteamiento de Good y Brophy (1983) en el cual sostiene que los maestros que no permiten al grupo tomar la palabra, que establecen solamente metas individuales, que no dejan a los alumnos/as participar abiertamente en la fijación de las reglas del aula y que no soportan el movimiento moderado en el salón, difícilmente tendrán alumnos/as que adquieran la capacidad de cooperación”.

Sin embargo, en contradicción a este planteamiento, McLaren (1995) sostiene que “el salón de clases es un territorio cuestionado y un campo de batalla donde se libran luchas en torno a las relaciones existentes de poder y a los significados simbólicos y que el interés del poder y de lo material conlleva al docente a manipular a sus alumnos y alumnas con sus consiguientes acciones de resistencia y réplicas a su instrucción”. (P.101)

De acuerdo con este autor, el docente está inmerso en un dilema constante ante el poder. Recibe presión desde las instancias superiores y en muchas ocasiones la transfiere a las esferas inferiores: los niños y las niñas. Estas relaciones verticalistas de interacciones impuestas desde el oficialismo y los grupos dominantes favorecen las ideas de Apple (1997) quien sostiene que las instituciones de enseñanza solo venden el conocimiento oficial.

Esta situación imperante requieren de un docente y una docente comprometido/a con la realidad socioeconómica y cultural de sus alumnos/as/as que reconozca la diversidad cultural y rechace todo intento, por parte de los grupos dominantes, de establecer una cultura única o globalizada en perjuicio de las identidades nacionales, regionales y personales. (Educar en tiempos difíciles 2005)

El investigador del presente estudio sostiene que la actitud del docente o la docente ante las relaciones de poder han de girar en torno al respeto mutuo, aceptación de la diversidad y las necesidades e intereses heterogéneos de sus alumnos y alumnas. Se asume además, la postura de Torres J. (1996) al proponer que identidad construida que lleva el alumno al aula ha de servir de soporte a la planificación docente para tomar decisiones acerca de las tareas escolares, materiales curriculares, modos de organización del alumnado, funciones de la evaluación y el rol del profesor.

Los párrafos anteriores describen lo que ocurre en el aula, es decir, presentan cómo son las prácticas del y la docente, las relaciones de poder implícitas en ellas y ofrecen algunas recomendaciones para mejorarlas y convertirlas en relaciones que se fundamenten en prácticas democráticas y participativas como garantía para el cambio social.

En tal sentido, el autor de esta investigación concibe la escuela y las prácticas docentes como los verdaderos cimientos que soportan las demás relaciones sociales donde se involucra el ciudadano y la ciudadana de cualquier estado democrático moderno.

## **2. 5. 4 Relación maestro/a – alumnos y alumnas en el aula y la función docente.**

A continuación se describen muchas de las relaciones de poder en el aula y las actitudes positivas o negativas que el docente y la docente puede asumir ante las mismas en sus interacciones con sus alumnos y alumnas

Los planteamientos de García N. y sus colaboradoras (1994) Sureda R. (2003) Porro B. (2004) Chanse J. (2005) Freire P. (2002) defienden las relaciones de respeto mutuo entre docente y alumnos/as y la autonomía de éstos últimos en la toma de decisiones así como el desarrollo de destrezas cognitivas y afectivas en la construcción de los conocimientos con el propósito de disminuir la dependencia del grupo estudiantil de la persona del maestro.

Sin embargo, cuando se observa la realidad en el aula las relaciones docente – alumnos y alumnas tiene pocos logros que exhibir. “El docente sigue protagonizando los procesos educativos, la movilidad en el salón de clases, el uso de materiales didácticos, el control del tiempo y el discurso que se emplea en la clase (Sánchez G. 2005).

También la rigidez de los programas, horarios y calendarios escolares dista mucho para que los alumnos y alumnas participen con libertad dentro de las aulas. El uso del poder, por parte del docente, se puede descubrir en las siguientes acciones: dictar, organizar, imponer, controlar, agredir, examinar, valorar, problematizar y motivar. ((Sánchez G. 2005).

La primera dificultad que han de vencer los maestros y las maestras guarda estrecha relación con el hábito de la rutina. En ese orden cauden señala: “La



exclusión de toda nominación hecha por el maestro elimina la necesidad de que los alumnos y alumnas levanten la mano y es que a profesores y alumnos y alumnas no les resulta fácil romper con hábitos también aprendidos (el profesor pregunta y elige a un alumno o alumna para que conteste). En la mayor parte de las lecciones las expresiones de los alumnos y alumnas van siempre dirigidas al maestro, y son infrecuentes las referencias a lo que dicen otros alumnos/as el destinatario directo sigue siendo el maestro.” (Págs. 64-66)

Este investigador destaca la importancia que tiene la conversación entre iguales en el aula. A este diálogo permanente entre alumnos y alumnas él lo ha denominado “conversación cruzada” (p.66)

La discusión cruzada es el diálogo entre alumnos y alumnas en el que el maestro no aparece como intermediario. Esta discusión cruzada en público se advierte cuando un alumno se dirige públicamente a otro y no al profesor. De ahí su importancia porque por lo regular los alumnos y alumnas no desempeñan ningún papel en la regulación de las participaciones de los demás. En la estructura oficial de la conversación en la clase corresponde al maestro conceder la palabra o negársela al niño que la pide.

Por otra parte, este investigador hace referencia a la estructura física del aula y plantea que la forma de colocar el mobiliario en el salón de clases puede facilitar u obstaculizar la participación de los alumnos y las alumnas. La cultura tradicional del aula presenta unos asientos en filas e hileras como señal de buena organización por parte del docente o la docente.

Bixio (2005) al referirse a la cultura del aula sostiene que la escuela tradicional que conocemos tiene una organización tal que los alumnos y alumnas están sentado en aula que tienen bancos individuales o una pizarra negra o verde lisa sin efecto visuales delante al que no queda más alternativa que mirar y copiar.

La referida autora dice que los maestros que deseen facilitar la interacción de los alumnos y alumnas durante secciones discursivas, harán bien en colocar los pupitres en círculos. Pero advierte que aunque la colaboración en grupos haya sustituido a las hileras de asientos, lo único que se ha socializado han sido los asientos no el trabajo. Esta realidad exige un cambio de fondo no de forma en la práctica pedagógica del colectivo docente.

En cambio Cazden C. (1991) sostiene que debe existir un equilibrio entre el derecho del maestro y los alumnos y alumnas a hablar y el derecho a ocupar terreno, si es que una estructura participativa o una lección han de tener relación con superiores niveles de comportamiento estudiantil productivo.

El estudio de la doctora Sánchez, A. (2005), enfatiza la relación maestro – alumno como determinante de la conducta de los alumnos y alumnas así como del nivel y tipo de aprendizaje que se produce. Una de sus conclusiones plantea el papel del docente como controlador, evaluador y proveedor de informaciones y a los alumnos y alumnas como reproductores del papel del docente en las exposiciones y mantiene una actitud pasiva cuando el docente o uno de sus compañeros exponen.

En ese aspecto Cazden, C. (1991) expresa que si el maestro ejerce autoridad dictando el tema de discusión, pero permitiendo que los niños tengan algo que decir sobre los roles que deseen asumir como oradores, y acerca de cuando quieren hablar, se alcanzarán más fácilmente las metas cognitivas e instruccionales de la lección.

En ese sentido, un importante hallazgo de la doctora Sánchez, G. (2005) en la observación de la práctica docente consistió en que las acciones de motivar y estimular eran las que menos realizaba el docente al tiempo que se veían

presentes las de amenaza y control. “El docente se imponía en la forma en que conducía el curso”. (Págs. 25-26).

También García, N. y sus colaboradores (1994) plantean que el maestro sin pretenderlo envía al alumno mensajes de aprecio o de disgusto, de rechazo o de aceptación, sin darse cuenta de los efectos que sus palabras y acciones producen en sus alumnos/as.

No obstante la situación descrita, Cazden, C. (1991) sugiere algunas estrategias y medidas para fortalecer las relaciones docente- alumno en el aula:

a) El valor intelectual de las interacciones entre iguales en cualquier clase se incrementa si el maestro modela un tipo de interacción que los niños pueden aprender para aplicarlo más tarde entre ellos.

b) Los más meditados planes pueden torcerse, porque ninguna lección queda bajo el control unilateral del maestro, sino que son comportamientos de maestros y los alumnos y alumnas que se influyen mutuamente de modos muy complejos. En el aula hay una influencia recíproca maestro-alumno.

c) Los maestros como los alumnos y alumnas están sujetos a las ofertas del estímulo. El comportamiento desatento genera más desatención y las interrupciones serán mas frecuentes en los grupos inferiores.

d) La familiaridad de los maestros con el mundo personal y social de sus alumnos y alumnas es decisiva a la hora de lograr una comunicación eficaz en la escuela, también necesitamos encontrar un medio de superar el distanciamiento social y psicológico entre hogar y escuela.

e) De todos los recursos con que cuenta la clase, el más valioso es nuestro comportamiento como maestros. Las intervenciones del maestro o las intervenciones de los alumnos y alumnas sean bien intencionadas o no encierran determinados prejuicios. Es necesario que el maestro sepa escuchar, atender las preguntas del grupo-clase , saber recibir las contradicciones y canalizarlas; ser comprensivo en las dificultades de aprendizaje a fin de solucionarlas o referirlas al personal competente dentro de la escuela.

Tal como plantea Sánchez, A. (2005) en sus conclusiones, el manejo del poder a modo de dominación crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos y alumnas; cuando mucho, logra reproducir los conocimientos y genera una escasa posibilidad de que la educación constituya una verdadera alternativa para el cambio social.

En otra de sus conclusiones la referida investigadora sostiene que la relación maestro – alumno puede ser descrita como móvil, abierta y no preformada cuando el docente negocia, motiva y problemática pero también pueden ser fija, cerrada y preformada cuando el docente dicta , copia mucho en la pizarra, organiza, da pruebas, legisla, impone y valora. Estas características se pueden nominar como una relación de dominación.

Los tiempos actuales demandan otro tipo de interacción en la sociedad y, en especial, los centro educativos. No hay conocimientos acabados sino en proceso de apertura y revisión constante. La labor docente se mueve entre la certeza y la incertidumbre. Por ello, García N. (1994) y sus colaboradores manifiestan un rechazo a las prácticas pedagógicas autoritarias

En una de sus conclusiones sugieren optar por los estilos liberales de enseñanza porque promueven mayor interrelación entre los movimientos que practican los alumnos y alumnas dentro del aula. Abogan para que los profesores sometan su ejercicio pedagógico a una revisión crítica.

En ese orden, el autor de este estudio sostiene que la democracia participativa en el aula ha de favorecer un estilo de vida que se construye en las relaciones sociales de la cotidianidad. A través de unas relaciones democráticas de poder se podrían alcanzar con mayor eficacia los propósitos educativos porque fomentaría el aprendizaje colaborativo entre los sujetos participantes, El estilo democrático del docente es una exigencia cada vez mayor de la sociedad del conocimiento.

Por tal razón, se privilegia el rol del docente centrado en los aprendizajes significativos del alumno como sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje. Pues según Dengo, M. (2003) los maestros son quienes ejecutan todas las complicadas y delicadas acciones y tareas referidas a los procesos de enseñar. Su formación y las funciones que ejecutan son absolutamente decisivas para la calidad del proceso que se ofrece a los educandos en los diferentes niveles y ciclos del sistema escolar.

Según esta investigadora, otra de las funciones tiene que ver con el aspecto formativo de la educación, al cultivo de actitudes sociales y solidarias en los educandos, al desarrollo que orienten su conducta para la vida y para el ejercicio ciudadano responsable.

En ese sentido, Coll, C. (2000) establece que la función del maestro o profesor es relacionar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

En cambio, Cazden, C. (1991) advierte que un buen maestro ha de comprender que:

- Toda aula contiene dos mundos que se compenetran: el mundo oficial, plasmado en la agenda del maestro, y el mundo no oficial de la cultura entre iguales.
- No solo existen dichos conflictos cuando los integrantes de una clase proceden de distintas culturas domésticas, sino que aparecen otros conflictos con relación a las edades y a los roles entre alumnos y alumnas y maestros sobre la definición de determinadas situaciones.
- Las clases que mantiene un diálogo vivo e interesante, generan siempre un poquito de charla paralela. La mayoría de los maestros no reprenden a los alumnos/as cada vez que hablan con el vecino y es bueno que no lo hagan...
- Lo que sucede en el aula es un proceso altamente social, un complejo, cooperativo y auto-adaptativo modelo de interacción entre todos los participantes.
- El maestro ha de conocer los comportamientos de sus alumnos y alumnas en el aula para trabajarlos de forma positiva con actividades significativas para ellos y ellas cuando estos afloran.
- Tan llamativa como la prevalencia de expresiones de control es la ausencia de expresiones de humor y afecto. Como el humor, también las expresiones de afecto son básicas en la vida social, y sin embargo, los observadores las mencionan precisamente porque son infrecuentes.

De acuerdo con Cazden, C. (1991), el docente se moviliza con gran libertad por todo el salón de clases cosa que se prohíbe a los alumnos y alumnas para hacerlos lo más invisibles posible y garantizar el control al docente.

En ese sentido, el citado investigador señala que en el transcurso de un día de clase en la escuela, los alumnos y alumnas tienen que ayudar al maestro, pero mientras éste tiene derecho a hablar con cualquier alumno en cualquier momento, el acceso conversacional de los alumnos y alumnas con el maestro es mucho más limitado, especialmente si éste está ocupado en otros menesteres.

Sostiene además, que en las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta pedir que hablen varias personas a un tiempo. No obstante, constituye una responsabilidad docente fundamental, encontrar modos de ayudar a los alumnos/as a conseguir una relación pertinente entre los materiales, el currículum y las necesidades de los educandos. "La responsabilidad para con los niños debe ser encontrar la manera de establecer conexiones entre sus palabras y significados y los maestros". (p.168)

En oposición a lo anterior Bixio, C. (2005) manifiesta que la mayor parte del tiempo escolar el docente la dedica a trabajar con el grupo de alumnos y alumnas, destinando una pequeña parte del mismo a las tareas más individualizadas. Esta práctica necesita ciertas revisiones así como las condiciones de trabajo y el elevado número de alumnos y alumnas que suelen haber en las aulas.

Esta investigadora resalta la importancia del trabajo grupal dentro del aula. En consecuencia dice "la organización del trabajo en pequeños grupos el docente interactúa con los alumnos y alumnas, forma parte del grupo de aprendizaje, guiando, u orientando el proceso, según una modalidad que definimos como no limitada y promotora de intercambio y debate cooperativo (p.30).

En relación al rol específico del docente en el aula la citada investigadora revela lo siguiente : " El rol del docente es recuperar el sentido lúdico del enseñar y el aprender, recuperar la risa, el asombro, la invitación a pensar con otros, la fascinación por lo desconocido, el dolor, la broma, la audiencia y el atrevimiento,

la indisciplina del pensamiento y la razón, en lugar de seguir escondiéndose en sus pobres certezas y descascaradas verdades que si bien le dan cierto marcos de seguridad y tranquilidad para su trabajo, le oprimen y esclerosan sus prácticas pedagógicas ''(p.135).

El acto educativo es eminentemente social. En tal sentido, tal como lo expresa Sánchez, L. (2005), es muy importante desentrañar la diversidad de aspecto que conforman la identidad y el quehacer docente, por la relevancia de la indiscutible labor social que este desempeña y la influencia que puede ejercer directamente en el aula e indirectamente fuera de ella.

De acuerdo con los autores citados el respeto a los educandos, la claridad en la comunicación, brindar la atención adecuada a las facilidades del aprendizaje o al talento que ellos muestren, son condiciones tan necesarias en los docentes como la vocación y la idoneidad vocacional.

Un aporte significativo para los fines de esta investigación se encuentra en una de las reflexiones de Dengo, M. (2005) sobre el espíritu autoritario del docente en sus relaciones con sus alumnos/as. Considera al maestro como el poder ejecutivo sobre los alumnos y alumnas de su clase, porque se habitúa a gobernar sin oír el parecer de sus gobernados. Esto lo prueban sus disposiciones, siempre semejantes, en forma imperativa: siéntense, saquen los libros, lea usted, escriban, copien la tarea, salgan, entren. Los niños, por carecer de autoridad, obedecen sin discusión y pueden dar al maestro la impresión de que el nació para mandar. Luego cuando se imparte una orden y no es inmediatamente obedecido, cambia el humor de la persona y sufre.

En el lado opuesto se colocan los planteamientos de Bixio C. (2005) cuando recomienda al docente hacer preguntas del tipo ¿se atendió? ¿Comprendieron?



¿Esta claro? y ¿es así? ¿Está bien? ¿Cómo era? De parte del alumno. El aula es el espacio socialmente construido para transmitir, producir y reproducir significado. Es un lugar de memoria, de recuperación y de revisión que enlaza una generación con otra para promover y asegurar la creatividad, de manera tal que recupere el sentido lúdico de aprender. (Pág. 134)

Otro elemento donde interviene el profesor es en la clarificación de los valores. Este componente educativo si se lo trabaja en forma adecuada con los y las alumnos/as en el aula podría contribuir a mejorar significativamente las relaciones de poder entre docente y alumnos y alumnas. En ese aspecto, Santamaría M. y otros (2004) destacan que el profesor desempeña un triple rol en el proceso de clarificación de los valores.

Primero debe aportar las fases en que se desarrollaran la clarificación de los valores: suministrar materiales, organizar y distribuir el tiempo, dar instrucciones y facilitar la integración. En segundo lugar sus acciones y sus palabras deben ser congruentes y por último el profesor debe tomar parte activa en este proceso, manifestando públicamente sus propios valores. Para esto es esencial crear un clima de confianza en el aula y fomentarse y aceptarse las diferencias de opinión.

### **Opinión del autor de esta investigación sobre esta temática**

Estos planteamientos develan las aristas políticas, socioculturales y psicológicas de las relaciones de poder que se han venido describiendo en el marco teórico de esta investigación el cual ha tratado de estudiar y comprender los mecanismos de poder como estrategia idónea para organizar las clases en forma democrática y evitar los abusos de dominación que se dan en las prácticas pedagógicas actuales con los efectos negativos que luego se expanden por toda la sociedad.

De esta manera hay que ser prudente a la hora de adoptar posiciones extremistas con respecto a las relaciones de poder caracterizándolas de verticales u horizontales porque las complejidades del proceso enseñanza y aprendizaje sitúan la posición del docente y la docente de acuerdo al contexto sociocultural en que se encuentra la escuela.

Se ha teorizado bastante sobre cómo son y deben ser las relaciones docente-alumnos y alumnas en el aula pero cuando se revisan las viejas prácticas pedagógicas los investigadores consultados coinciden en caracterizarlas como excluyentes, autoritarias, dogmáticas, domesticadoras y reproductoras de orden establecido y por consiguiente, no contribuyen al cambio y la transformación social.

El autor de este estudio señala que es innegable la presencia del poder en la práctica educativa. Depende de la actitud del docente y la docente hacerla más dialógicas y menos coercitiva. El colectivo docente ha adoptado una actitud de aceptación y de confianza hacia sus alumnos y alumnas que son la razón de ser de la educación escolarizada.

## **2. 6 Las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas en el aula.**

En esta sección se analizan algunas de las expresiones, acciones y comportamientos de los alumnos y alumnas entre si en la convivencia del aula. Se verán las actitudes asumidas por docentes autoritarios y democráticos (relaciones de poder) según los planteamientos teóricos de los investigadores consultados.

Según Foucault, M. (1984), Los alumnos y alumnas 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.

Por su parte, Cazden, C. (1991) sostiene que se dan tres pautas de comportamientos de los alumnos y alumnas en el aula:

- El olvido de las expectativas. Con frecuencia los alumnos y alumnas desacatan las normas escolares establecidas.

- Comunicaciones secretas. Con las miradas, gestos y sonidos corporales los alumnos y alumnas se comunican ciertos mensajes sin ser percibidos por el docente.

- La exploración de límites: con la mirada en el entorno del aula los alumnos y alumnas comprenden hasta donde pueden desplazarse sin ser amonestado por el o la docente.

Este planteamiento sugiere que no siempre el docente o la docente logran neutralizar los cuerpos de sus alumnos y alumnas como han planteado los defensores de la teoría de la reproducción.

De acuerdo con los planteamientos de Bennett, N. (1999) las principales interacciones de un alumno con los demás compañeros de clase se dan a través de preguntas y respuestas, la cooperación, juegos, llamar a la atención y el comportamiento negativo/ discutidor. Las preguntas y respuestas son, en su mayoría, relacionadas con el trabajo de aula, mientras la cooperación se manifiesta en aquellas actividades que suponen cooperar con el trabajo o compartir los materiales de estudio.

La etapa infantil dominada por la abstracción e imaginación se nutre del juego entre pares y, en la mayoría de los casos, del mismo sexo. Estas necesidades

psicosociales son satisfechas por el juego. Este se ha convertido en una de las actividades escolares que suscita mayor interrelación entre alumnos y alumnas entre sí.

Bennett, N. (1999) sostiene que los juegos son interacciones no vinculadas al trabajo, que es amistosa por su carácter. Generalmente se desarrollan antes de las clases y durante el tiempo de recreo.

Según esta investigadora, algunas interacciones entre los alumnos y alumnas tienen como propósito llamar la atención realizando actos como dar golpes con el codo, hacer señas, chistes, toser, reírse entre otros. La interacción descrita como negativo/discutidor consiste tirarse objetos, ofensas verbales, darse empujones, puñetazos entre otros, pueden catalogarse como comportamientos de carácter antisocial.

Otras actividades que suelen hacer los alumnos y alumnas en el aula se pueden resumir como movimientos. Los más observados son: levantándose del asiento para mirar o hablar con otro compañero, rascarse la cabeza, moverse en el asiento, jugar con su pelo o el de su compañero o con el lápiz, celular y dar golpecitos en la silla.

Llama la atención algunos de los hallazgos encontrados en su investigación relacionados con la personalidad de los estudiantes. Es decir, se encontró que existe una correlación entre los niveles de interacción entre los alumnos y alumnas, sus temperamentos y el rendimiento académico.

“La interacción en el trabajo aporta beneficios académicos, sin embargo, los alumnos y alumnas de alto rendimiento trabajan más y se relacionan menos”. Mientras Los estudiantes tímidos, introvertidos y sumisos se interrelacionan muy poco en clases formales pero lo hacen con mayor frecuencia en una situación liberal. Los alumnos y alumnas con comportamientos no deseados se relacionan

mucho menos en el contexto de clase liberal. Estos tipos de estudiantes cuando tienen mucho trabajo se le hace imposible un alto nivel de interacción”. (pp. 146-178)

En ese mismo orden, Porro, B. (2004) llegó a la conclusión de cuando los alumnos y alumnas son capaces de plantear sus necesidades y encontrar soluciones creativas, entablan relaciones más profundas.

Esta investigadora descubrió que los chicos se vuelven más solidarios cuando ven a sus compañeros de clase lidiar con las mismas dificultades que ellos enfrentan a diario y al observar a sus pares a encontrar soluciones a los problemas comunes se sienten alentados a resolver sus propios conflictos y cuando la solución a los problemas sociales pasa a ser parte de la rutina escolar cotidiana, los niños se ven a si mismos como miembros importantes de una comunidad real, en la que los conflictos son previsibles, las dificultades son apreciadas y los desacuerdos se manejan con respeto. Todos se sienten más conectados y más partícipes cuando el hecho de expresar lo que uno siente conduce a un final feliz.

García, N. y sus colaboradoras (1994) al referirse a las relaciones de poder entre alumnos y alumnas entre sí en el aula afirman que la interacción que más influencia el desempeño en la situación de aprendizaje es la interacción alumnos y alumnas. Esta depende del tipo de interdependencia que el maestro estructura como meta de aprendizaje para sus ellos y ellas ya que estas pueden promover cooperación, competitividad, o individualismo.

En ese sentido, la referida investigadora es de opinión de que las interacciones de los niños en el aula no tienen que ser vistas siempre como interferencias. Es un error pensar que las interacciones de los niños entre sí conducen a la indisciplina del grupo. En sus interacciones el niño puede ser facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje de otros niños.

El autor de este estudio considera que en cada hora de clase se pierde una gran riqueza de conocimientos producto de las interacciones de los alumnos y alumnas debido al control monopólico que ejerce el docente con su discurso y prohibiciones al grupo-clase. Este comportamiento docente silencia la voz de los más débiles y obstaculiza el desarrollo de unas relaciones de poder de carácter democrático cuya construcción ha de salir de las aulas.

Los docentes autoritarios copian mucho en la pizarra y dictan mucho contenidos como una estrategia para mantener sometidos a la obediencia o controlar al grupo de alumnos y alumnas. De ahí la necesidad de generar relaciones armoniosas entre el docente y el grupo de la clase porque esto impacta, en forma positiva, en las relaciones internas de los escolares.

## **2.7 Las relaciones verticales entre docentes y alumnos y alumnas y sus implicaciones en el estado anímico de los niños y las niñas.**

En esta sección se plantean las posibles consecuencias de las relaciones verticales y autoritarias del docente en el estado anímico de los niños y niñas que asisten al salón de clases. Dentro de estos efectos se enumeran la ansiedad, el miedo, la frustración, la violencia, entre otros, cuya presencia limita la construcción de conocimientos significativos y unas relaciones democráticas en el aula.

Se incluye esta temática porque fue una categoría que emergió de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a las preguntas abiertas que les aplicó el investigador del presente estudio durante sus observaciones en el

centro educativo. Además porque las teorías que se desarrollan al respecto pueden responder las preguntas y objetivos planteados al principio, permitiéndole a su autor, expandir sus posibilidades interpretativas para comprender e interpretar las relaciones de poder que se dan entre estos actores en el aula y determinar la correspondencia entre lo observado en las prácticas pedagógicas y dichas teorías.

Se trata de definir el estado anímico y las emociones que dijeron experimentar los niños y niñas cuando se les preguntó como se sentían ante los maltratos del docente en las clases.

### **Ansiedad y rendimiento escolar**

De acuerdo con Reeve, J. (2004). Los miedos específicos disminuyen la eficacia en los aprendizajes. Porque el miedo esta asociado con una reacción emocional a un objeto o situación específica y la ansiedad con una condición más generalizada caracterizada por un estado casi permanente de anticipación. Por consiguiente, es normal que los alumnos y alumnas estén ansiosos ante el aviso de una prueba por parte del docente y la docente.

La citada investigadora, sostiene que la ansiedad ejerce efectos que van en detrimento del progreso escolar culminado en el fracaso académico y abandono de los estudios y que los niños con un alto grado de ansiedad tienen más probabilidad de encontrar dificultades por haber experimentado situaciones de gran stress.

Díaz, F. y otros. (2002) señala, que las situaciones que despiertan ansiedad se encuentran en muchos aspectos de la vida de la escuela, incluyendo ejercicios de clase muy competitivos, tareas difíciles de solución de problemas, pruebas importantes, exámenes y actividades sociales y deportivas.

De acuerdo con Reeve, J. (2004) al referirse a estado de ánimo caracterizados por el miedo y ansiedad, y bajo condiciones de aislamiento y temor, la gente se siente inquieta y tensa, se siente como si estuviese sufriendo y con dolor, concibiéndose a sí misma como que se deshace en pedazos.”. (p 124)

Una de las conclusiones a las que arribó este investigador con relación al miedo es que este funciona como señal de advertencia para los daños físicos o psicológicos por venir que se manifiesta en una excitación del sistema nervioso autónomo. El individuo tiembla, suda, mira a su alrededor y siente tensión nerviosa para proteger al yo. Si no se puede huir el miedo motiva el enfrentamiento mediante la espera, el silencio o la actuación valerosa. (p. 458)

Con el propósito de disminuir los efectos negativos del miedo y la ansiedad en los procesos de aprendizajes de los alumnos y alumnas en el aula, esta investigadora las siguientes estrategias:

1. Cambios en la organización del currículo y en el modo de actuar de los docentes para disminuir el espíritu de competición entre los alumnos y alumnas y promover más la cooperación entre grupos de edades distintas.
2. Introducción de la tecnología educativa para facilitar la reducción de la tensión en el aula, ya que, un niño que trabaje con un programa compite consigo mismo a su ritmo y no está comparando continuamente su progreso con relación a otros.
3. Nunca se debe hacer sentir a un niño que es diferente o inadecuado porque esto reafirma en su mente el bajo autoconcepto que necesita modificar. El objetivo es promover un auto-concepto adecuado y no reforzar el concepto pobre que tenga de sí mismo.



4. Es responsabilidad de cada escuela proporcionar una variedad amplia de actividades sociales, culturales y deportivas; orientar y animar más que obligar. la escuela debe ofrecer a sus alumnos y alumnas mucho más que el aprendizaje académico, debe procurar también la adaptación social

5. Los docentes han de proporcionar un ambiente de flexibilidad en la toma de decisiones de sus alumnos y alumnas en las labores escolares. Puesto que las personas tienen una necesidad de autodeterminación y luchan por ser los agentes causales de su comportamiento: ser originales.

En adición a lo anterior García, N. y sus colaboradoras (1994) destacan que los niños ante un estilo de enseñanza de la maestra demasiado directivo, rígido y controlador se manifiestan inseguros en el trabajo que realizan y demandan que el maestro le valore su trabajo constantemente por temor a equivocarse o ser sancionados.

Sostienen además, que en las relaciones de poder entre docente y alumnos y alumnas se dan interacciones que afectan emocionalmente a ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas emociones pueden incidir en forma negativa o positiva en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Los afectos positivos y negativos que normalmente sienten las personas, con frecuencia son estados de ánimo que existen como efectos posteriores de episodios que incluyen emociones.

El efecto positivo es una dimensión de compromiso placentero. La gente que siente gran afecto positivo con frecuencia se siente entusiasta y experimenta energía, estado de alerta y optimismo. “Puesto que se disfruta sentirse bien, la gente feliz toma decisiones y actúa en forma que mantiene su estado de ánimo por más de 20 minutos. Mientras perdemos estado de ánimo positivo al comprometernos e acontecimientos neutrales aversión: trabajo o clase aburrida, malas notas o calificaciones”. (Pag.474).

En adición a lo anterior, Rolf, A (2006) advierte que quienes aprenden suelen tomar a sus maestros como su ejemplo.

Reeve, J. (2004) define las emociones como fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicacionales de corta duración que nos ayudan a enfrentar las oportunidades y desafíos que durante situaciones importantes de la vida. Las emociones básicas son: la ira, hostilidad, envidia, frustración, el miedo, la tristeza, repugnancia, amenaza y daño, alegría

En vista de que en las interacciones del docente con el grupo de alumnos/as/ en el aula se observaron, con mucha frecuencia, estas emociones hay razones valederas para detenerse a describir algunas de ellas siguiendo los planteamientos del citado autor.

**Agresividad.** La agresión es un miedo para involucrar o satisfacer las necesidades de poder. Las personas con grandes necesidades de poder manifiestan de manera significativa sus impulsos para actuar en forma agresiva.

**La vergüenza.** La vergüenza provoca resultados negativos a una causa interna e incontrolable. La forma consistente y entusiasta para motivar a alumnos y alumnas es mediante el incremento de su autoestima. Es decir hacerlo sentirse bien respecto a quienes son y sus capacidades de lograr, ya que un incremento en el logro ocasiona un incremento en la autoestima. El principal beneficio de la autoestima es que protege al yo contra la ansiedad.

Cuando el alumno y la alumna está avergonzado/a, producto de una reprimenda pública hecha por el docente, se inhibe para el aprendizaje. Libertad para aprender significa la relación educativa entre el facilitador y el alumno; además se basa en el apoyo a la autoestima y aprendizaje, más que en la autoestima y la enseñanza tradicional. (p. 402)

Según el investigador en cuestión, “los modelos mentales positivos de uno mismo predicen niveles altos de la autoconfianza, la confianza social, la autoestima y el compañerismo amoroso y comprometido. Los modelos mentales negativos del yo, de los otros y de las relaciones, por otra parte, producir relaciones interpersonales disfuncionales en la edad adulta”. (p. 436)

**La ira.** La ira surge de la experiencia de la restricción, como de la interpretación de que los planes y metas de uno fueron obstaculizados por cierta fuerza externa (barreras, obstáculos, interrupciones) También surge por una traición a la confianza, al ser desairados al recibir críticas inmerecidas, por falta de consideración de los otros y fastidios acumulados. El ataque de ira puede ser verbal: gritar o azotar la puerta y directo o indirecto como destruir obstáculos o lanzar objetos alrededor.

La ira es potencialmente la emoción más peligrosa, ya que su propósito consiste en destruir las barreras del ambiente. En ocasiones produce destrucción y lecciones innecesarias como cuando se empuja a un compañero o lo maldecimos. La ira motiva a la pelea y una contradefensa vigorosa. Sin embargo, en estas ocasiones es productiva, por ejemplo cuando energiza en vigor, la fuerza y la duración de nuestros esfuerzos para enfrentar en forma productiva una situación para cambiar el mundo alrededor nuestro en la que debería ser.

(p. 460).

**La tristeza.** La tristeza o aflicción es la emoción más adversita y negativa. Surge sobre todo de experiencias de separación y fracaso. El fracaso también conduce a la tristeza, por ejemplo al reprobado un examen, perder un concurso o al ser rechazado por el grupo. La tristeza acarrea inactividad y retirada del individuo de sus compromisos habituales. Cuando se está triste el estado de ánimo es letárgico e introvertido.

**Amenaza y daño:** Cuando la amenaza y el daño se anticipan o prevén provocan miedo y tristeza en las personas. Pag. 462

**El Miedo.** Surge con una interpretación del individuo de una situación como potencialmente peligrosa y amenazante. Los peligros y amenazas percibidas pueden ser psicológicos y físicos. Las situaciones más comunes que activan el miedo son los que provocan que el individuo anticipe el daño físico y psicológico, la vulnerabilidad al peligro o a una expectativa de que las habilidades de enfrentamiento de uno no podrán adaptarse a las circunstancias por venir.

**La alegría.** Las causas de la alegría (resultados deseables relacionados con el éxito y la pertinencia. Son esencialmente lo opuesto a las causas de la tristeza (resultados indeseables relacionados con el fracaso y la separación/perdida)

Cuando se esta alegre el estado de ánimo es entusiasta y extrovertida y se presenta el optimismo. Las sonrisas de alegría facilitan la interacción social y si las sonrisas continúan ayudan a que se fomente y se fortalezcan las relaciones.

Este investigador sostiene que los estados de ánimo se presentan por procesos mal diferidos y con mucha frecuencia desconocidos, mientras las emociones emergen de las situaciones vitales y de las valoraciones de su significado por nuestro bienestar.

En segundo lugar, las emociones funcionan para influir la conducta y seleccionar cursos de acción específicas, mientras que los estados de ánimo funcionan en gran medida para tener influencia en la cognición y lo que piensa la persona.

Además las emociones funcionan como sucesos instantáneos que duran segundos o acaso minutos, mientras los estados de ánimo provienen de acontecimientos mentales que duran horas o más.

El propósito de una emoción consiste en capturar la atención y dirigir la conducta de enfrentamiento (de modo que la persona pueda adaptarse de manera afectiva a las exigencias de la situación).

La característica distintiva es la duración temporal de modo que los estados de ánimo se prolongan más que las emociones.

Los afectos positivos y negativos que normalmente sienten las personas, con frecuencia son estados de ánimo que existen como efectos posteriores de episodios que incluyen emociones.

El efecto positivo es una dimensión de compromiso placentero. La gente que siente gran afecto positivo con frecuencia se siente entusiasta y experimenta energía, estado de alerta y optimismo.

“Puesto que se disfruta sentirse bien, la gente feliz toma decisiones y actúa en forma que mantiene su estado de ánimo por más de 20 minutos. Mientras perdemos estado de ánimo positivo al comprometernos e acontecimientos neutrales aversión: trabajo o clase aburrida, malas notas o calificaciones”.  
(p.474)

En el salón de clases el docente ha de procurar desarrollar estrategias y técnicas novedosas de enseñanza que mantengan alegres y divertidos al grupo estudiantil, pues se aprende más y mejor cuando lo enseñado tiene algún sentido para la vida del que aprende y tiene efectos gratificantes. Clases aburridas salpicadas de temores, miedos, tristezas, vergüenzas y humillaciones deshumanizan el acto educativo.

Cabe destacar que el acto educativo es dinámico y eminentemente social, en consecuencia; dentro del aula se manifiestan diferentes emociones y estados de

ánimo. Los autores consultados coinciden en la necesidad de mantener la calma por parte del docente y aprender a controlar las emociones negativas con el fin de propiciar un clima de alegría en sus alumnos y alumnas. Sólo estudiantes alegres en la clase se podría garantizar aprendizajes de calidad. En tal sentido, se requiere de maestros y maestras con inteligencia emocional en las aulas y, sobre todo, que sientan amor por sus discípulos.

En el salón de clases el docente ha de procurar desarrollar estrategias y técnicas novedosas de enseñanza que mantengan alegres y divertidos al grupo estudiantil, pues se aprende más y mejor cuando lo enseñado tiene algún sentido para la vida del que aprende y tiene efectos gratificantes. Clases aburridas salpicadas de temores, miedos, tristezas, vergüenzas y humillaciones deshumanizan el acto educativo.

### **2.7.1 Relaciones de poder, los procesos cognitivos y el estado anímico de los niños /as en el aula.**

De acuerdo con la investigación de Morales y sus colaboradores (2002) la posesión de poder produce ciertos cambios psicológicos en quienes lo detentan y cuando se ocupa una posición de poder, se cambia la percepción que tiene de los demás, especialmente de sus subordinados, desarrollando una imagen eminentemente negativa de ellos, lo que le ayuda a mantener su sometimiento de superioridad. Las personas que tienen poder tenderán a formarse impresiones más rápidas, simples, homogéneas y estereotipadas de quienes carecen de él.

Estos investigadores señalan que las relaciones de poder es fruto de una negociación colectiva, donde los no poderosos también tienen un papel activo al aceptar o no el control de los poderosos. Como resultado de esa negociación, la estructura social puede mantenerse o cambiarse. Entre las conclusiones a que arribaron los citados investigadores se pueden indicar las siguientes:

- Entre profesores y alumnos y alumnas se dan niveles de control asimétrico porque los primeros controlan los resultados de los otros individuos. Por esa razón resulta muy útil para el alumno atender a las características particulares del profesor, aunque esto le suponga un poco de esfuerzo, con el fin de formarse una impresión precisa sobre él.
- Las personas que carecen totalmente de poder pueden experimentar altos niveles de ansiedad de pensamientos obstrusivos, que si bien incrementan la motivación por la exactitud, disminuyen la capacidad para procesar información con exactitud.
- Hay una reducción en la capacidad cognitiva de las personas que creyendo que carecen de poder, se encuentran en situaciones donde carecen realmente de él.
- Las personas que creen que carecen de poder, cuando se les hace pensar en situaciones relacionadas con perdidas de control, muestran una reducción en sus recursos atencionales para realizar diferentes tareas.
- Cuando alguien tiene poder cuenta con la posibilidad de conseguir con más facilidad aquello que le interesa, por lo que las personas que tienen control sobre los recursos más valorados, y por lo tanto sobre otros individuos, llegan a asociar automáticamente las situaciones en las que cuentan con poder con la activación en su sistema cognitivo de sus intereses u objetivos.
- Cuando se habla de poder en una relación o interacción se asume que el poder tiene un carácter relativo: Si un miembro de la pareja tiene más poder se supone que el otro miembro tiene menos, sin olvidar de que quienes carecen de poder pueden intentar resistirse o subvertir el juego del poder.

- Las interacciones concretas tienen lugar en un contexto social en que las relaciones de poder son omnipresentes y generalmente gozan de un potente respaldo social.

De acuerdo con Woolfolk (2006), la frustración y el fracaso en la escuela parecen contribuir a la agresión. La frustración por obtener bajo rendimiento le impide al niño concentrarse mostrando un descontrol en sus impulsos, que puede desencadenar violencia.

En ese sentido Davidoff, I. (2003) considera que, en la actualidad los maestros se enfrentan a problemas que antes no le pertenecían como el divorcio y el incompleto desarrollo psico-social, aunque su principal tarea es educar, el aprendizaje de sus alumnos y alumnas se ve afectado cuando hay problemas en su desarrollo social y personal.

En la mayoría de los casos el maestro saca del aula al niño con problemas de conducta o que presenta manifestaciones violentas, sin embargo autores como Train, A. (2004) coincide en que ésta no es la solución, sino que provoca males mayores.

Torres, J. (1995) plantea que como el niño muchas veces no es capaz de controlar una actitud violenta e inclusive en el hogar se le motiva a ser violento, no estará en condiciones de determinar las razones de por qué se les castiga tanto en la casa como en la escuela. No reflexiona sobre lo que está mal y por qué sus padres y el maestro se expresan o actúan de la misma forma y a ellos nadie los castiga. Esto provoca frustración, que a la larga se transformara en una violencia reprimida.

En esa dirección Woolfolk, A. (2006) opina que los profesores que son amables y demuestran un comportamiento prosocial, estimulan un comportamiento de ayuda y cuidado con sus pupilos. Al igual que los padres, el docente es un



modelo para el niño y la forma en que se desenvuelve incide negativa o positivamente en él. Los niños que observan comportamientos comunitarios y altruistas, tienden a ser más colaboradores y menos agresivos.

En adición a lo anterior, Meece, J. (2000) sugiere algunas estrategias que pueden ayudar al docente para la intervención exitosa en casos de violencia escolar, entre éstas, cabe destacar la modificación de las actividades de aprendizajes y diseñar otras que se adapten al niño con agresividad, utilizar aprendizaje cooperativo, practicar habilidades sociales de solución de problemas y enseñar directamente las habilidades comunicativas prosociales.

También Meece, J. (2000) afirma que las técnicas de aprendizaje cooperativo incluyen la interacción del alumno con otros compañeros en actividades que pueden ser conflictivas. Mediante esto se busca que el alumno aprenda a manejar su agresividad y su autocontrol y actué en correspondencia con las normas del grupo.

De acuerdo con esta investigadora, las técnicas de solución de problemas tienen como propósito fundamental enseñarle al alumno cómo actuar en caso de violencia, qué hacer y cómo manejar el conflicto el cual es natural en el entorno del alumno y la alumna.

En ese sentido los citados investigadores admiten que en las interacciones docente- alumnos y alumnas en el aula se altera el estado de ánimo de los discentes, sin embargo, la actitud del profesorado puede variar en forma positiva esos sentimientos y emociones. En esa dirección sugieren la aplicación de nuevas estrategias que involucren de una forma activa y democrática a los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El autor de este estudio sostiene que las frustraciones escolares, principalmente relacionadas a la incomprensión, por parte del niño, de las informaciones

generales del proceso enseñanza-aprendizaje o ser incapaz para rendir académicamente al igual que los demás, puede generar en el niño o la niña, surgimiento de conductas agresivas contra aquellos compañeros y compañeras que cree son mas débiles que el, e inclusive contra el mismo maestro.

A diferencia de cualquier otro adulto, el docente es quien debe lidiar con los actos de violencia escolar de sus alumnos/as que pueden ser causado por un estado anímico negativo, estos se manifiestan dentro de la clase, en el recreo, a la salida del plantel y él es testigo de los mismos. Las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas han de reforzar el estado anímico positivo descrito en párrafos anteriores

Hasta aquí el investigador de la temática las relaciones de poder del docente y la docente en el aula considera haber expuesto y analizado los principales planteamientos teóricos que dan respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación.

### **CAPITULO III. Marco metodológico de la investigación.**

***Para alcanzar la paz en el mundo debemos comenzar con los niños "Gandhi"***



**Foto No.1 .I interior del aula con en docente y los alumnos/as interactuando.**

En este capítulo se presentan los pasos metodológicos que se utilizaron en el desarrollo de la investigación, estos son: tipo de estudio, el método y sus características, las categorías de análisis, las fuentes de información, descripción del contexto y de la negociación al lugar donde se llevará a cabo el estudio así como las técnicas de recolección, análisis e interpretación de los datos.

### **3.1 Tipo de investigación**

La metodología a utilizada, en esta investigación, se enmarca en el paradigma naturalista, tipo cualitativa. Para la obtención de información se empleó el método etnográfico. Se asume el paradigma naturalista, en tanto concuerda con la naturaleza del estudio, el problema a investigar y los objetivos propuestos. La investigación cualitativa tiene la particularidad de que exige un contacto permanente y cercano con la realidad, en la cual se enmarca el fenómeno a investigar. Por consiguiente, el comportamiento humano, más que una variable para medir se convierte en un fenómeno susceptible a la descripción. Por tanto,

en este estudio no se hará medición en ningún momento, sino que se analizará el fenómeno en forma procesal para comprenderlo e interpretarlo y analizando las teorías que tratan de explicar dicho fenómeno.

Esta investigación, al ser cualitativa, permitió mediante el análisis de documentos y la observación participante, describir, comprender e interpretar la temática sobre las relaciones de poder que se dan entre docente- alumnos y alumnas en el aula.

En términos conceptuales, la investigación cualitativa, se define según Taylor y Bodgan (citados por Rodríguez y otros, 1996) como "... aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras, de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Pág.: 33), lo que se corresponde con la intencionalidad de esta investigación.

También estos investigadores sugieren que la investigación cualitativa puede entenderse como " una categoría de discurso de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, video cassettes, escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos "(Pág.34).

En relación con la metodología cualitativa, se presenta la dificultad de que puede estar afectada por la pericia y el tiempo disponible de la investigadora o el investigador, como ha sido señalado por Sandín M. (2003). Sin embargo, aún tomando en cuenta que resulta más compleja y laboriosa, la considero la más adecuada a los fines del propósito perseguido. Además, debe asumirse un comportamiento ético, como garantía del respeto a la diversidad de los planteamientos, enmarcado en lo que propone la fenomenología, en el sentido de trabajar con las expresiones de los sujetos y los significados que éstos le atribuyen a las mismas.

Relativo a las características que orientan el proceso investigativo en el paradigma cualitativo, Taylor y Bodgan (citados por Rodríguez y otros, 1996:), señalan lo siguiente:

- a) Es inductiva
- b) El escenario y las personas son visualizadas por el investigador desde una perspectiva holística, es decir considerados como un todo y no como variables.
- c) El investigador cualitativo es sensible a los cambios que su presencia genera en las personas que son objeto de estudio.
- d) Además, el investigador cualitativo, debe tratar de comprender a las personas en su propio contexto.
- e) El investigador cualitativo debe apartar sus creencias, perspectivas y preposiciones, del proceso mismo de investigación.
- f) Para el investigador cualitativo, todas las opiniones de las personas son igualmente importantes.
- g) Existe un esfuerzo e énfasis en los investigadores, por desarrollar su trabajo bajo criterios de validez..

Las relaciones de poder que se dan en la interacción docente-alumnos y alumnas entre si en un aula de 5to grado de un centro educativo del distrito 08-03 de Santiago fueron estudiadas desde el paradigma cualitativo, porque los sujetos humanos bajo estudio (docente- alumnos y alumnas) son conceptualizados como agentes activos en la construcción de la realidad cuyos patrones de interacción permiten interpretar los procesos (Dobles y otros, 2001)

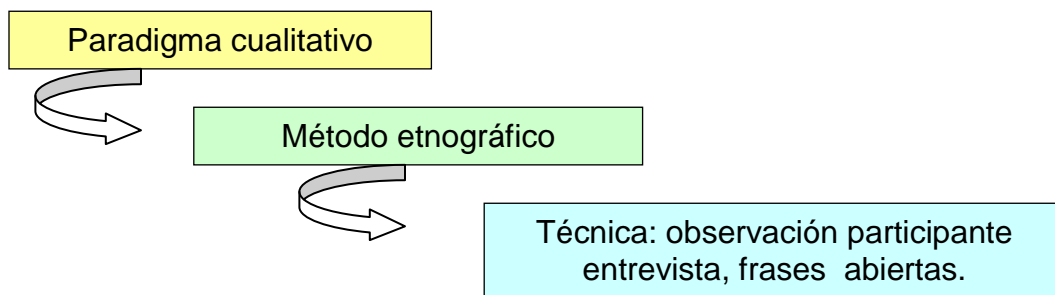
De acuerdo con estas definiciones se puede deducir que la investigación cualitativa exige al investigador contacto permanente y cercano con la realidad en la cual se enmarca el objeto de estudio para describir, analizar e interpretar los fenómenos que suceden en las interacciones que se dan entre los sujetos en un escenario determinado que en este caso, es el salón de clase.

Por tanto, la temática de las relaciones de poder docente-alumnos/as y alumnos/as entre si se analizó directamente en el aula por medio de observaciones particulares realizadas por el investigador que les permitieron identificar y comprender las relaciones de poder que se dan en la práctica docente y sus interacciones con los alumnos y las alumnas en este proceso.

Fenómenos que, de acuerdo con Ander-Egg E.(2001) y De León L. (1999), presentan los nuevos desafíos de la educación hacia el siglo XXI y que no pueden obviar temáticas, tales como la educación en y para la diversidad, la democracia participativa y las relaciones de poder, entre otros.

La presente investigación es de esencia cualitativa porque la descripción, análisis y comprensión de las relaciones de poder en el aula requiere de la participación activa de los sujetos involucrados docente- alumnos y alumnas en el aula cuyas acciones se pueden captar a través de la observación participante del investigador.

**FIGURA 2: Síntesis del diseño metodológico**



Fuente: Elaboración del autor

### 3.2 La Investigación etnográfica

Para la realización de esta investigación, se utilizó el método etnográfico con sus consiguientes técnicas: la observación participante y la entrevista a profundidad. El método de investigación es el etnográfico, pues según Rodríguez, Gil y García (1996) la etnográfica se entiende como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.

Además, a través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también bajo el concepto de etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación. Un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

En el caso de este estudio, la unidad social estará compuesta por un aula y sus integrantes: docente – alumnos/as, porque según Berkowitz (1996) los métodos cualitativos de análisis proporcionan maneras de discernir, examinar, comparar, contrastar, e interpretar temas o patrones de información significativos

También Miguel M. (1997) señala que el método etnográfico requiere de un enfoque inicial exploratorio y, una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar y el uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con el énfasis en la observación participante y en la entrevista con informadores representativos y un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.

Por su parte la doctora Ruiz L.(2006) en su tesis doctoral sobre “Las creencias que subyacen en la práctica docente de una maestra costarricense”., señala



que el método etnográfico exige centrar en un número pequeño de casos, que deben ser explorados a profundidad.

Acorde con estos planteamientos, en la presente investigación se trabajó con un docente y un grupo de 22 alumnos y alumnas en el aula porque reúnen las características correspondientes a la temática propuesta. Además, los sujetos investigados no aparecen como objetos pasivos, inmóviles y ahistóricos, es decir, determinados por interpretaciones teóricas realizadas en contextos diferentes. En este proceso de investigación los individuos cobran nombre, con historias propias y el comportamiento de los sujetos investigados, se analizó a partir de las relaciones e influencias del micro y macro contexto, en los aspectos de índole económico, político, y cultural.

El trabajo de campo en la investigación etnográfica se utilizó la observación participante, las entrevistas abiertas y a profundidad, los cuestionarios de respuesta corta y el instrumento de frases abiertas. Las dos últimos instrumentos se construyeron con base en situaciones y texto (frases, oraciones, tomados de las notas escritas de los anecdotarios). Estas técnicas de recolección de datos e instrumentos facilitaron la comprensión las acciones del docente dentro del aula y sus relaciones con sus alumnos y alumnas y contribuyeron a que lo familiar se volviera extraño e interesante nuevamente. Lo común se volvió problemático y ello condujo a una introducción exhaustiva de las condiciones donde tiene lugar la problemática (Stake, R.1999).

Es importante destacar que en la investigación etnográfica, el tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio, constituyen una unidad inseparable; los fenómenos estudiados se conciben como procesos concatenados, dinámicos y cambiantes con posibilidad de transformación. Así pues, este estudio, permitió

analizar la realidad de manera crítica, profunda y reflexiva con el propósito de transformar el contexto escolar.

### **3. 3 Contexto de la investigación**

#### **a) Geográfico**

Este estudio se realizó en un centro privado porque el investigador cambió su horario de trabajo así como de la institución donde laboraba y por la larga distancia que tendría que recorrer para ir a un centro público. Además en un centro privado se dan, de igual forma, las relaciones de poder descritas en el marco teórico.

Para la escogencia del lugar se tomó en cuenta el criterio de que “Los investigadores al elegir sus métodos etnográficos deben tener en cuenta la facilidad y la confianza con que pueden llevarlos a la práctica”. (Barrantes R. 2004)

El centro educativo donde se realizó esta investigación está ubicado en la urbanización Embrujo III, De Santiago; limitada al norte por la autopista Duarte, al sur por la comunidad de Hato Mayor, al este por el sector Los álamos y al oeste por la urbanización Embrujo I, cuya población realiza actividades socioeconómicas relacionadas con los negocios independientes, empleos públicos y privados y otros recursos procedentes del exterior.

El plantel que alberga al colegio integral Salomé Ureña esta ubicado en medio de las calles # 50 al norte, al sur por viviendas, al este por la calle # 63 y al oeste por viviendas familiares.

Las vías de acceso a la institución escolar están cubiertas por tres rutas de concho o transporte urbano: la ruta universitaria U que recorre la avenida

monumental y parte de la autopista Duarte, la ruta H que se acerca por la parte de Hato Mayor y la ZP que transita por la autopista Duarte en vía contraria a la ruta U.

El entorno noreste y noroeste de la autopista Duarte cuenta con varias estaciones de expendio de combustible, una plaza comercial, el hospital metropolitano de Santiago (HOMS), una sucursal de Banco Central , la sede de La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Además hay varias agencias de ventas de vehículos lo que evidencia cierto dinamismo económico del entorno geográfico.

**b) Condiciones socioeconómicas y culturales del entorno.**

La urbanización Embrujo III ubicada al suroeste de la ciudad de Santiago esta habitada por sectores de clase media procedentes de diversas localidades de la provincia y otras ciudades, así como de emigrantes a los Estados Unidos que se dedican unos a ejercer profesiones liberales como son: Derecho y Medicina, otros se ejercitan en el área comercial (Empresarios, Vendedores, Visitadores a médico, secretariado, contabilidad y farmacias). También hay empleados obreros tanto del sector público como privado.

Por su proximidad a la fortaleza Fernando Valerio de la segunda Brigada del Ejercito Nacional, muchas familias dependen de la carrera militar, cuyos padres han confiado la educación de sus hijos e hijas a este centro educativo.

**Foto no. 2 vista parcial del grupo de alumnos/as**

En el entorno geográfico de este Centro Escolar se localizan pequeñas y medianas empresas como son: farmacia, supermercado, repostería, heladería, colmados y salones de belleza.

Por otra parte el sector cuenta con grupos comunitarios tales como: Juntas de Vecinos, Parroquia, Clubes deportivos y culturales. La mayoría de las Familias son de religión



católica, aunque existen otras denominadas cristianas con sus respectivos santuarios.

Las viviendas están construidas de concreto, hay residenciales unifamiliares y multifamiliares y cuentan con todos los servicios básicos.

**Foto no. 3 parte frontal del edificio A**

### **c) Planta Física**

La planta física del centro educativo Integral Salomé Ureña tiene dos pabellones separados con dos niveles cada uno.

El pabellón A tiene doce aulas distribuidas de la manera siguiente:

Una sala para profesores y una mini-capilla, un laboratorio de ciencias naturales,



una biblioteca escolar y ocho aulas para la docencia.

Además la estructura del primer nivel cuenta con una cafetería, dos baños para los alumnos/as/as, un baño para profesores y una cocina. Las oficinas administrativas se encuentran ubicadas en el segundo nivel.

El pabellón B consta de dos niveles.

En el primer nivel se imparten los tres ciclos del nivel inicial, maternal, kinder y preprimario y el primer grado del nivel básico.

**Foto No. 4 parte lateral del  
edificio B**

En el segundo nivel se imparte docencia a los grados segundo, tercero y cuarto del nivel básico. El pabellón B consta de 7 aulas y un bloque independiente donde se aloja el departamento de orientación.

Además se encuentran dos baños, una cafetería, un espacio para depositar los útiles deportivos y juegos escolares así como un área de recreación y la cancha para la práctica deportiva. Cada pabellón cuenta con los servicios de un portero y dos conserjes.

En el ámbito administrativo el centro funciona bajo una dirección colegiada compuesta por la directora, los supervisores académicos, la orientadora y la directiva de la asociación de padres, madres y amigos de la escuela. El personal de apoyo está integrado por una secretaria docente, una contable y una secretaria auxiliar que también ejerce las funciones de cajera.

### **3.4 El acceso al campo o negociación de entrada al centro.**

La negociación de la entrada al campo de estudio se inició en el mes de octubre del 2007. En esa oportunidad el proyecto de investigación se le presentó a la profesora titular del 5to grado y a la directora del centro educativo con el propósito de interesarlas y lograr su confianza en el proyecto.

Luego se contactó al grupo de niños y niñas, se observó dos clases durante una semana para familiarizarse con el grupo. En una oportunidad se le dedicó 1 hora y 30 minutos para hacerles preguntas a cada uno tales como: ¿Te gusta la escuela, porqué? ¿Qué cosas no te gustan de la escuela?

Al principio estaban un poco tímidos pero al final se logró su confianza y estos han mostrado apoyo durante el desarrollo del estudio

La negociación de entrada con la maestra se realizó de manera libre y voluntaria. Pero las observaciones en forma sistemática no se iniciaron en el año escolar referido anteriormente porque el investigador se encontraba en la etapa de elaboración del marco teórico.

Otra limitación del estudio es que al iniciarse un nuevo año escolar se ha presentado una situación no prevista la cual consistió en un cambio de la maestra por un maestro debido a que la maestra inicial fue nombrada en el sector público y se vio en la obligación de abandonar este centro escolar.

No obstante se negoció la entrada con el nuevo docente y este aceptó con el mismo entusiasmo que la maestra anterior. También es pertinente señalar que para fines de fiabilidad y validez de la investigación el grupo de alumnos/as y alumnas no es el mismo que se tenía seleccionado a principio de la negociación ya que fueron promovidos al grado inmediato superior y los que integran la nueva sección del quinto grado son los niños y las niñas promovidos y promovidas a quinto grado procedentes del cuarto grado del pasado año escolar.

En relación con la directora al momento que se le presentó el proyecto de investigación valoró como importante e innovadora la problemática a investigarse y aprobó la realización del estudio luego de arribar a los acuerdos siguientes.

- Realizar dos observaciones por semana.
- Devolver los resultados de la investigación al centro educativo con el propósito de mejorar las prácticas docentes- no sólo del maestro en cuya selección no intervino la directora porque aunque los docentes rotan según las áreas, se valoró como conveniente que se observe al titular del curso porque este permanece por más tiempo en el aula con los alumnos/as y las alumnas. Esta fue una sugerencia propuesta por el colectivo docente del centro educativo.

En ese sentido Maxwell, J. (1996) señala que el acceso al campo es considerado, también como la negociación de entrada, la cual permite al investigador establecer relaciones con los participantes de la investigación. Estas relaciones de investigación que se establecen, pueden facilitar o bien obstaculizar otras partes del diseño de investigación, como son la muestra y los métodos de recolección de datos.

Una vez aprobada la solicitud de visitas para la observación de las prácticas pedagógicas por parte de la directora y el docente, el investigador acompañó a la directora para comunicar lo acordado al equipo docente en la sala de profesores. Ahí mismo el investigador aprovecho la ocasión para solicitarles futuras cooperación al grupo en el momento de aplicación de cuestionarios y las entrevistas a profundidad.

### **3.5 Las unidades de observación**

Goetz y Le Compte (1988) aportan algunas ideas para la selección de los participantes del presente estudio. Estos autores afirman " Los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquiera criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos" (p.88)

También Hernández, A. (2006) señala que son tres los factores que intervienen para determinar o sugerir el número de casos: 1) capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

Lo que se busca en esta indagación cualitativa y etnográfica es la descripción y comprensión de las acciones de los objetos de estudios por lo que se pretendió "calidad en la muestra, más que cantidad" (Hernández, A 2006).

La población participante en la presente investigación ha sido seleccionada a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia del investigador. (Cea, M.1999).

La misma se justifica por la facilidad para el acceso, así como también la disponibilidad del docente de participar voluntariamente y por supuesto, se cuenta con la presencia permanente del grupo de niñas y niños en el aula como lo prevé la investigación cualitativa explicada anteriormente.

La población objeto del estudio integrada por el docente y el grupo de alumnos/as y alumnas que laboran y estudian en quinto grado en un centro educativo. El maestro D tiene 27 años de edad y 4 años de experiencia laboral, dos de estos los ha dedicado a este centro educativo. Tiene una licenciatura en educación básica.



En relación con el grupo de alumnos/as/as es importante destacar que tanto la directora, el docente y el investigador les explicaron al grupo el propósito de las observaciones y se le hizo saber la importancia de ellos y ellas en mismo.

La estructura del curso se describe a continuación.

Matrícula 22 alumnos/as/as:

M= 10

F= 12

11 → 9 años

6 → 10 años

5 → 11 años

### 3.6 Las fuentes de información

La investigación cualitativa recurre a diferentes fuentes para obtener las informaciones. Dentro de ellas se describen las siguientes:

a. Documentales: Registro del grado, libros de textos, el currículo del quinto grado, Ley general de educación y demás documentos oficiales del sistema educativo dominicano así como las investigaciones teóricas presentadas en el capítulo II que abordan el tema de las prácticas docentes y las relaciones de poder en el aula.

b. El mapa de la cultura material del aula porque sirvió para identificar la organización espacial del mobiliario, la iluminación del salón, la posición de la docente y alumnos y alumnas en sus interacciones de clase.

c. El docente como guía y facilitador de los procesos de aulas cuyas prácticas pedagógicas fueron observadas. También porque brindó su cooperación en los diálogos abiertos y la entrevista profundidad que se le aplicó y por la retroalimentación que sostuvo con el investigador después de algunas docencias.

d. Los alumnos y las alumnas considerados como los actores – actrices sujetos activos del proceso enseñanza y aprendizaje y que colaboraron con el llenado de los cuestionarios y las entrevistas que les aplicó el investigador.

e. La directora del centro y el resto del equipo docente quienes prestaron una valiosa ayuda respondieron el cuestionario de preguntas abiertas y a la entrevista a profundidad que se le aplicó.

### **3.7 Identificación y características de las categorías de análisis del estudio.**

El problema y los objetivos planteados, constituyeron la base para el planteamiento de las categorías que guiaron esta investigación, además permitieron diseñar los instrumentos que se utilizaron en la recogida de información.

Es importante subrayar que en las investigaciones cualitativas, con frecuencia, surgen categorías emergentes. En este estudio emergieron tres nuevas categorías:

- a) Opiniones de los docentes y las docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.
- b) *Respuestas de los alumnos y alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.*
- c) El estado anímico de los niños y las niñas, a partir de las relaciones verticales entre docentes y alumnos y alumnas.

Cabe destacar que para las dos primeras categorías emergente resultó innecesario investigar documentos para el marco teórico porque las respuestas se obtuvieron de las entrevistas a profundidad y los cuestionarios de frases abiertas aplicados a los y las informantes objeto del estudio.

En cambio, la tercera categoría emergente “El estado anímico de los niños y las niñas, a partir de las relaciones verticales entre docentes alumnos y alumnas y, como lo indica su nombre, surgió de las respuestas que dieron de los niños y

niñas cuando se le preguntó como se sentían cuando el profesor lo regaña, amenaza, le rebaja las notas o lo reporta a la dirección.

Para esta categoría se encontró mucha información teórica desde la perspectiva psicológica, sociológica y pedagógica. Para tales fines se revisaron las teorías de Reeve J. (2004) Cross, T (2004) García, N. y sus colaboradores (1994 Morales y sus colaboradores (2002) Woolfolk A. 2006), Davidoff, I. (2003) y Johnson, D y Johnson R. 1999) Train A. (2004) y Meece, J. (2000).

A continuación se presenta una matriz que contiene las categorías de análisis, las subpreguntas, objetivos, técnicas de recolección de datos y las fuentes de información de la presente investigación. El propósito de esta matriz consiste en darle coherencia y sistematicidad al estudio. En este sentido, las conclusiones y recomendaciones correspondientes aunque no aparecen en la tabla están diseñadas y elaboradas de acuerdo a los propósitos, objetivos y las categorías de análisis y las fuentes de información señaladas.

1- Determinar la manera que se promueven las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.

2- Comprender las relaciones de poder que se generan en las interacciones docente- alumnos y alumnas en el aula

3- Comprender las opiniones de los docentes, las docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.

4- Develar cómo responden los alumnos y alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.

5- Determinar cómo se dan las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas en el aula.

6- Develar las implicaciones que tienen en el estado anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales entre docentes y alumnos y alumnas.

**Cuadro No.4: matriz de coherencia metodológica**

SUB PROBLEMAS	OBJETIVOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICAS	FUENTES DE INFORMACIÓN
¿De qué manera se promueven las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.	Determinar la manera que se promueven las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.	Las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.	Entrevista abierta.  Análisis de documentos	Docentes  Directora  Documentos oficiales de la Secretaria de Educación
¿Cómo son las relaciones de poder que se	Comprender las relaciones de poder que se	Las relaciones de poder entre docente	Observación participante	Docente alumnos/as/as

<p>generan en la interacción del docente y los alumnos/as en el aula? ¿Cuándo ocurren? ¿Quiénes la protagonizan: la docente con todo el grupo de niños y niñas o con algunos niños o algunas niñas? ¿De que tipo son: represivas, discriminatorias, otras?</p>	<p>generan en las interacciones docente-alumnos/as en el aula</p>	<p>Alumnos - alumnas que se generan en el aula.</p>	<p>Entrevista abierta.</p>	
<p>¿Cuáles son las opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula?</p>	<p>Comprender las opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.</p>	<p>Opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.</p>	<p>Entrevista abierta.</p>	<p>Docentes Directora</p>

<p>¿Cómo responden los y las alumnos/as a las relaciones de poder que establece el docente en el aula?</p>	<p>Develar cómo responden los alumnos y alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.</p>	<p>Respuestas de los y las alumnos/as a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.</p>	<p>Registros de notas, cuestionarios de respuesta corta</p>	<p>Los alumnos y las alumnas</p>
<p>¿Cómo se dan las relaciones de poder entre los alumnos/as/ en el aula? ¿Cuándo ocurren? ¿Quiénes la protagonizan? ¿De que tipo son: represivas, discriminatorias, otras?</p>	<p>Determinar cómo se dan las relaciones de poder entre los alumnos/as en el aula.</p>	<p>Las relaciones de poder entre los alumnos/as y en el aula.</p>	<p>Frases abiertas  Entrevistas</p>	<p>Alumnos/as/as</p>
<p>¿Cuáles implicaciones tienen en el estado</p>	<p>Develar las implicaciones que tienen en el</p>	<p>El estado anímico de los niños y las</p>	<p>Frases abiertas</p>	<p>Alumnos/as/</p>

<p>anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales entre docentes y alumnos/as?</p>	<p>estado anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales entre docentes y alumnos/as</p>	<p>niñas, a partir de las relaciones verticales entre docentes y alumnos/as.</p>	<p>Entrevistas</p>	
--	--	--	--------------------	--



### 3.8 Técnicas e instrumentos que se utilizaron en la recolección de los datos

Cuadro No. 5: Técnicas e Instrumentos

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
Observación Participante	Libreta de anotaciones, grabadora y cámara de video
Entrevista a profundidad	Guión de entrevista abierta , grabadora, el discurso
Análisis de documentos	Documentos oficiales y fuentes bibliográficas
Sondeo inductivo de emociones, pensamientos, sentimientos de los niños y niñas	Frases abiertas

**Fuente:** Elaboración del autor

Una forma de adquirir credibilidad en la investigación sin importar el paradigma a seguir tiene estrecha relación con las técnicas e instrumentos que se utilicen en la recolección de los datos durante el desarrollo del estudio.

En la investigación etnográfica, tal como lo señala Valles, M. (1997) la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio.

Durante la presente investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos:

- **La observación participante.** Esta técnica constituyó una parte fundamental del estudio, dado que a través de ella se pudo registrar aquellos aspectos que aparecieron en medio de la cotidianeidad del centro escolar (registros de sucesos, conductas verbales y no verbales, preguntas, consignas del docente hacia a los alumnos y alumnas, aclaraciones.

Estas observaciones se focalizaron en las interacciones que reflejaban relaciones de poder de diferentes tipos según lo analizado en el marco teórico. Luego se tomaron notas que posteriormente se transformaron en crónicas las cuales fueron contrastadas con las teorías que sustentan la investigación. Además se grabaron interacciones entre docente y alumnos y alumnas para contrastar la práctica con la teoría. En la observación participante .empleamos las notas de campo.

**Las notas de campo.** Las notas de campo se recogieron a través de las observaciones que hizo el investigador de las interacciones docente-alumno en el aula. Un total de 18 observaciones donde el lápiz y el papel del investigador registro todos los detalles que ocurrieron en las interacciones docente- alumnos y alumnas y entre ello entre si. Para esta labor el investigador llegaba temprano al aula y se colocaba en un extremo del aula y en algunas ocasiones detrás del grupo.

**Medios audiovisuales.** En esta investigación se utilizó el grabador para contrastar lo que dice el docente o la docente en sus prácticas de aula con lo que piensa sobre las mismas. También sirvió para recoger las opiniones de las personas en las entrevistas no estructuradas.

Las fotografías fueron de gran utilidad ya que sirvieron de testigo visual de los diferentes escenarios donde se lleva a cabo las observaciones y los videos recogen una variedad de fenómenos que pueden ocurrir en las interacciones del aula tales como gestos de los participantes, tono de voz, normas de cortesías, posición de los asientos, lugar que ocupa el docente o la docente en el aula,

entre otros y que pueden ser desapercibido por el investigador usando solo el lápiz y el papel..

Para los fines de esta investigación la observación participante constituyó una estrategia imprescindible porque el investigador es el principal instrumento para la recolección de los datos por lo que tiene que estar presente en cada caso que se registre en el salón de clase para tales fines se empleó las notas de campo que sirvieron para describir las observaciones que realizó el investigador, es decir, “los hechos concretos que este ve, oye, saborea, huele y sientes” (Valles, M. (p.170).

También es importante indicar que al final de cada observación se organizaban los datos y se clasificaban en subcategorías a las cuales se le asignó una conducta específica observada en el docente en sus interacciones con los alumnos/as/as (gestos, palabras, señales, ruidos, movimientos o desplazamientos)

En relación a los alumnos y alumnas se registraron comportamientos entre pares (pasarse útiles escolares, levantar las manos, escribir, contestar, ir la pizarra, pedir permiso. Tirarse papeles, diálogos cruzados) entre otros.

Tabla No. 1 presenta un ejemplo de síntesis de los datos

<b>Interacciones en el aula</b>	<b>Numero</b>	<b>Intención</b>
Interacciones docentes –niños-niñas	3	Llamar la atención
	5	Preguntar
	9	Corregir cuadernos
Interacciones docente con los niños	3	Regañar
Interacciones docente con las niñas	1	Ordenar
Interacciones los niños y niñas con el docente	6	Contestar
Interacciones niños con el docente	4	Contestar
	1	Pedir permiso
	2	Conversar
Interacciones niñas con el docente	3	Contestar
Interacciones niños-niños	7	Conversar
Interacciones niñas-niñas	4	Conversar
	2	Leer
Interacciones investigador-niños-niñas	2	Ayudar
Interacciones investigador-docente	1	Cooperar

### **Entrevistas en profundidad a maestros y maestras, directora y alumnos/as.**

Con ellas se buscó recuperar la voz de los actores a través de preguntas cuyo sentido, es el de desentrañar, en la medida de lo posible, algunos elementos sustanciales (vinculados con el objeto de estudio) que conformaron una base de datos que orientaron el rumbo de un análisis posterior. La entrevista no estructurada es definida por Taylor y Bodgan (1990), como reiterados encuentros cara a cara entre entrevistador y entrevistado, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus

vidas, experiencias o situación, tal como las expresan con sus propias palabras.  
(p.101)

El uso de la entrevista a profundidad tuvo, en esta investigación, el papel de complementar los datos que se obtendrán en la observación participante. Estas entrevistas se realizaron dentro del centro en algunos casos y en las casas de los docentes y las docentes en otros porque, estos últimos, no tenían tiempo disponible en el lugar de trabajo. También sirvió para confirmar teorías a la luz de las opiniones de los entrevistados. Las entrevistas abarcaron un total de 9 preguntas y tuvieron un promedio de 25 minutos de duración.

**El cuestionario de respuestas cortas y abiertas.** Se aplicó este instrumento de respuestas abiertas a cada uno de los sujetos informantes (docentes, alumnos y alumnas y directora) con la finalidad de comparar las informaciones con las respuestas orales y interpretar los niveles de coherencias o discrepancias en las ideas y opiniones expresadas en forma oral y escrita y comparar lo que se observó en el escenario del aula, las teorías que sustentan la presente investigación con las opiniones de estos actores del proceso. Se aplicó el instrumento a los docentes y a la directora con un total de 7 preguntas, mientras al docente observado se le aplicó un cuestionario con 5 preguntas.

En cambio al grupo de alumnos y alumnas se le aplicó un cuestionario dividido en tres secciones:

- a) 11 preguntas sobre las interacciones docente-alumnos-alumnas.
- b) 10 preguntas sobre las interacciones alumnos-alumnas
- c) 5 preguntas sobre las interacciones alumnos y alumnas -docente

Así también se administró un instrumento de frases abiertas a los niños y niñas con el propósito de descubrir, sus estados anímicos, en relación con las interacciones de la docente, verticales y cargadas de autoritarismo.

**Recolección de datos por medio de análisis de documentos.** Se analizaron los documentos oficiales de la secretaria de educación: (Ley 66/97, Ordenanza 1/95, 1/96 y el diseño curricular del nivel básico) con la finalidad de descubrir relaciones de poder democráticas o autoritarias en ellos. Así como las teorías sobre las relaciones de poder y sobre el currículo, la evaluación de los aprendizajes por parte del docente y la docente y la práctica pedagógica. Además fue necesario consultar dos artículos periodísticos sobre el currículo escrito por el profesor Luciano Filpo un compañero doctorante.

### **3.9 Estrategias para realizar el análisis de los datos**

Una de las características de la investigación cualitativa es su proceso dialéctico, es decir, no hay que esperar que concluya la etapa de recolección de datos para hacer el análisis de los mismos. Ambos procesos pueden realizarse simultáneamente.

#### **Análisis de los datos**

En esta fase se siguieron los criterios de la doctora Campos (2006) establece en las siguientes fases en el análisis del dato:

- Identificar aquellas categorías y subcategorías que se desprenden de las preguntas del estudio, y de nuevas preguntas que surgen en el desarrollo de la investigación, las cuáles atienden categorías de análisis emergentes en la investigación.

- Establecer criterio para codificarlas (identificarlos de las construcciones teórico - prácticas que elabore el o la investigadora.)
- Indicar la forma de codificar los datos (uso de colores, símbolos, uso del software, otros).
- Caracterización de categorías y subcategorías (definirlas conceptualizarlas, clasificarlas). En esta etapa se toman en cuenta datos de diferentes fuentes: observaciones, grabaciones de audio y vídeo, datos de entrevistas, y de análisis de documentos.
- Elaborar Taxonomías, matrices, tablas y cuadros explicativas de las categorías encontradas.
- Interpretación de los datos (buscar los significados que subyacen en ellas) al confrontar las categorías con notas teóricas buscando patrones, personales, contextuales, punto de vista de los y las observados y observadas, el criterio de otros investigadores e investigadoras para encontrar contradicciones, emitir críticas y aportar nuevas teorías y conocimientos..

### **Validez de los datos en la descripción.**

En las notas que el investigador tomó de las observaciones de aula, se registraron las interacciones verbales y no verbales del docente con los niños y las niñas, de éstos con el maestro y de los niños y las niñas entre sí, en forma cronológica. Para ello, el investigador, marcó el tiempo cada diez minutos, por un período de cincuenta minutos que dura cada clase, lo que permitió captar una serie de eventos entrelazados que se daban conjuntamente en los cortes de diez minutos y en la totalidad de los cincuenta. Por ejemplo, se captaron interacciones referentes a lo académico, a la disciplina, a la normativa social, las evaluaciones orales y escritas empleadas por el docente en el aula, la participación de los niños y las niñas en la realización de los trabajos, respuestas

orales y la toma de decisiones en cuanto al funcionamiento del proceso educativo.

Las descripciones detalladas de la información se acompañaron con mapas espaciales del aula y fotografías.

### **Validez en la interpretación del dato**

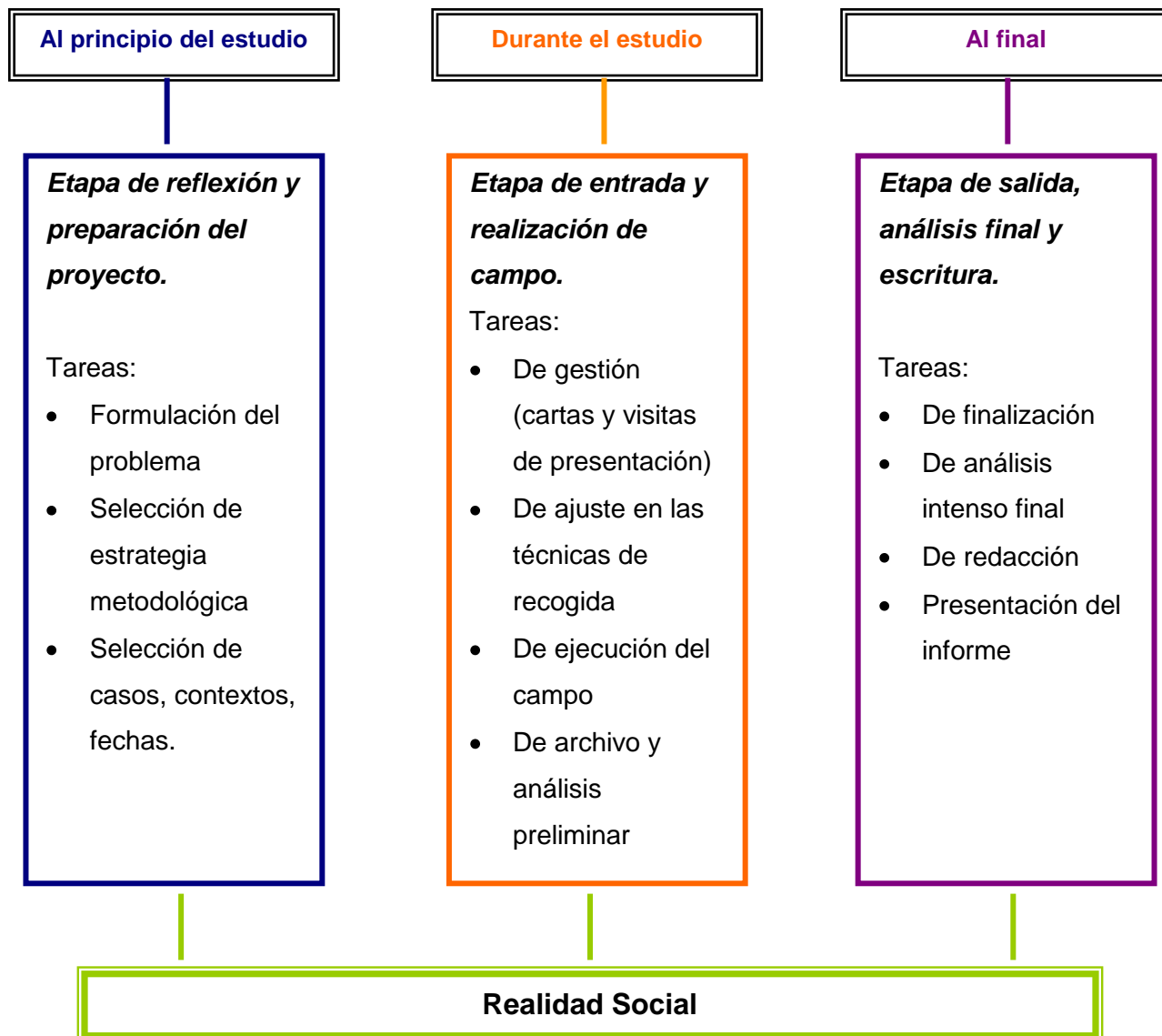
La validación de esta investigación se realizó en diferentes momentos y con diferentes estrategias, a saber: a) se validaron los instrumentos de recogida de datos, b) se realizó una matriz para validar la coherencia metodológica, c) se llevó a cabo una estadía del investigador por tres meses de forma ininterrumpida en el campo de estudio, lo que permitió tomar un cuerpo de datos importante, de manera que en su análisis, pueda validar los patrones, las discrepancias, las ausencias hasta llegar a su saturación, es decir que un patrón, se repita tantas veces en los datos, que a la investigadora y al investigador les resulte obvios, d) se validaron datos por triangulación por fuentes: registros de notas, entrevistas a profundidad, respuestas cortas a cuestionarios, instrumento de frases abiertas, análisis de documentos. Y confronto de éstas con la nota teórica.

### **3.10 Etapas en el proceso de la investigación**

Valles, M. (1997) señala que en el proceso de investigación cualitativa el investigador ha de distinguir tres momentos:



Figura 3. Etapas del proceso de investigación cualitativa según SANPIERE, 2004



Etapa de reflexión y preparación del proyecto: el investigador sintió curiosidad por saber las causas de la presencia de relaciones autoritarias en las aulas dominicanas al observarlas en las visitas de acompañamiento que realizó durante diez años mientras se desempeñaba como técnico distrital. Al iniciar el estudio doctoral comenzaron las reflexiones en torno a esta temática y, en consecuencia, se procede a la formulación y sistematización del problema. Con las orientaciones de la tutora y la revisión bibliografía adecuada se seleccionó el

tipo de estudio y la metodología a utilizarse y se inicio el proceso de vagabundeo, es decir, de búsqueda de antecedentes nacionales e internacionales sobre el tema y se ida paso al levantamiento teórico del estudio proceso que no culminó aquí sino que se mantuvo como una constante hasta el final de la investigación.

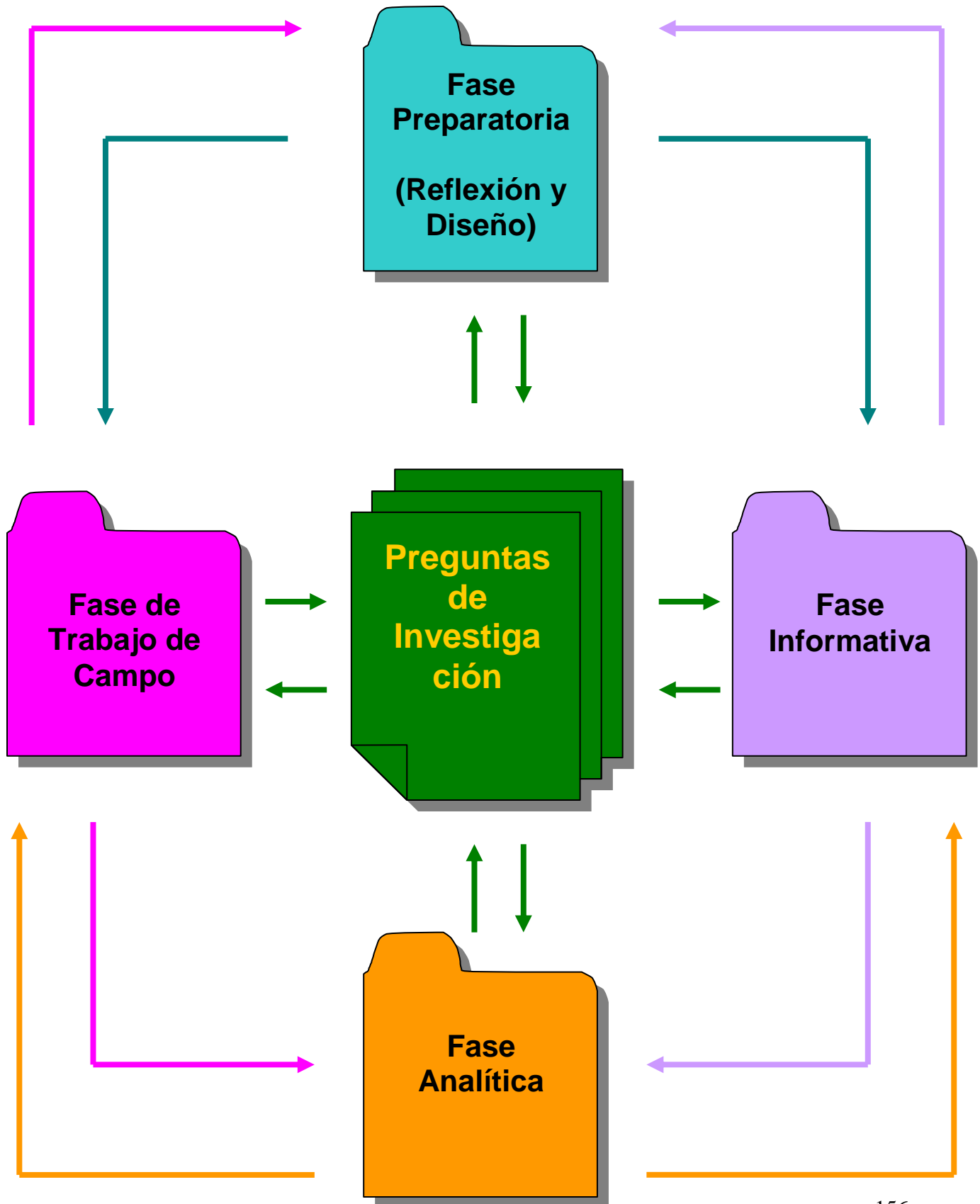
Etapa de entrada y realización de campo. En esta etapa se procedió a gestionar la negociación al campo de estudio (el centro educativo, el aula, el docente y grado correspondiente y se diseñó un cronograma de trabajo). Luego se procedió a realzar las observaciones de las prácticas docentes en el aula utilizando instrumentos tales como: libreta de apuntes, grabadora, videos. También se realizaron entrevistas a profundidad y se aplicaron cuestionarios de respuestas abiertas a los actores del proceso educativos (docente, otros docentes del centro, niños/as y la directora)

Etapa de salida, análisis final y escritura. Por la naturaleza de la investigación, el análisis de los datos es como un eje transversal que permea todo el proceso de la misma, tiene forma de espiral y no termina hasta que se prepara el informe final del estudio. La salida del campo ocurrió al final de 18 observaciones sistemáticas cuando el investigador determino que había cierta repetición o saturación en los datos, consumada la retirada se realizo el análisis final de la información donde la técnica de la triangulación por fuentes jugo un papel estelar. Los análisis se realizaron por categorías al igual que las conclusiones.

A continuación se presenta un grafico que resume con claridad las etapas que se describieron en los párrafos precedentes. Es importante señalar que todo el proceso descrito anteriormente giró entrono a la pregunta central de la investigación.

Fuente: (tesis Lilian g. 2006)

Figura No. 4 FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



## **CAPITULO IV : ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.**

***"si la única herramienta que uno tiene es el martillo todo problema parecerá un clavo" (Abraham Maslow)***

### **4.1 Introducción**

En este capítulo se detalla el proceso de análisis de la información recolectada, porque permitió al investigador develar y corroborar teorías relacionadas con las relaciones de poder que se dan en las interacciones docente-alumnos/as/as en la cotidianidad del aula.

El análisis de los datos se desarrollo en diferentes etapas interrelacionadas que dieron un carácter unificador al proceso el cual se inicio con el trabajo de campo donde la observación y las notas crudas hechas por el investigador se dieron de manera simultánea. Se realizaron 18 observaciones durante un periodo de 12 semanas de 45 minutos cada una.

En un segundo momento, el investigador pasaba las notas en limpio y las analizaba extrayendo los datos más relevantes para relacionarlos con las teorías que fundamentan el estudio.

La tercera etapa en la recolección de datos abarcó la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas a los niños y niñas, al personal docente y a la directora del centro y la entrevista profundidad a los docentes y las docentes y la dirección.

Una cuarta etapa abarcó los análisis, resúmenes y contrastación de las opiniones de los sujetos informantes con las teorías que sustentan del presente estudio.

La quinta y última etapa consistió en la identificación de las teorías del estudio, las mismas guardan una estrecha relación con las preguntas y objetivos de la investigación, este análisis permitió identificar una categoría emergente producto de las opiniones de las niñas y los niños participantes de la investigación.

Este proceso de organización de la información se realizó con base en las categorías analizadas. Las mismas parten de los objetivos y las preguntas de la investigación previamente seleccionados.

Después de explicar las estrategias metodológicas, es necesario exponer los hallazgos en cada una de las categorías centrales de esta investigación.

#### **4.2 Categoría No 1. Las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.**

Cabe aclarar que el autor de esta investigación arribó a conclusiones, por separado, sobre cada documento oficial analizado, las observaciones del aula y las opiniones de los docente y la directora.

##### **a) El currículo dominicano**

Como se ha señalado en el marco teórico de esta investigación, el currículo dominicano se percibe asimismo como flexible, abierto y participativo. Estas

características implican que, aunque existe una propuesta oficial a través del mismo, el docente y la docente puede introducir modificaciones pertinentes según el contexto donde desarrolla sus prácticas pedagógicas. Esta intervención del colectivo docente enriquece al currículo y permite al estudiantado construir conocimientos significativos integrando los saberes cotidianos con los conocimientos elaborados, aportando nuevas ideas socioculturales de su contexto. Es lo que los investigadores coinciden en llamar currículo oculto.

Las opiniones de los docentes a través de la entrevista a profundidad y las preguntas abiertas, así como lo que dice el docente observado aceptan como bueno y válido los planteamientos del currículo dominicano y lo conciben como democrático. Sin embargo, lo que se observó en las prácticas del docente fue todo lo contrario porque este sustituyó al currículo por el libro de texto en todas sus prácticas sin realizar ningún cambio ni análisis crítico a su contenido.

En tal sentido, en un diálogo que sostuvo el investigador con el docente sujeto de la investigación después de observar una práctica pedagógica, se le sugirió que se puede ampliar la información utilizando otras fuentes y este respondió: “yo me guío de lo que dice el libro”. (Informante: diálogo informal con el docente observado. Observación -# 8, fecha 19-10-07)

Como se ha señalado anteriormente, el libro de texto es un documento avalado financiado y distribuido por la secretaria de educación para el sector público por lo que adquiere carácter oficial ya que esta exige que los textos cumplan con lo establecido en el currículo según la Ordenanza 1 '95. Sin embargo, el docente y la docente debe observar una actitud crítica al momento de trabajarlo con sus alumnos/as/as sin importar la asignatura o áreas del saber que este aborde.

Según la respuesta del docente “yo me guío de lo que dice el libro”.

Este utiliza el libro de texto como la principal fuente de conocimiento y de poder, y en su uso, no integra los conocimientos que traen sus alumnos y alumnas al

aula producto de sus vivencias cotidianas. Sólo transfiere un contenido prefabricado. Esto propicia unas relaciones de poder vertical entre el docente y sus alumnos/as/as mediadas por el uso mecanicista del libro de texto cuyo contenido ha de ser repetido en una prueba escrita la cual medirá sólo sus capacidades memorísticas.

Ejemplo del libro de texto como instrumento de poder

“Profesor, ¿Qué página?” Pregunta un niño, luego otro.

Profesor contesta.:”Empecemos la página 32.

¿Quiénes tienen libro? Un grupo levantó la mano.”

Profesor indica.: “Quien no trajo libro deberá copiar en sus cuadernos. Voy a revisar todos los libros y el que tenga libros usados llenos les voy a rebajar 5 puntos”. (Observación No.11 de noviembre del 2007)

Es importante destacar cómo el libro de texto se convierte en un instrumento de poder, igual que los cuadernos, fotocopias, pizarras llenas de información, en dónde se hace realidad el título de la poesía “Un objeto inanimado” que presenta la tesis doctoral de la tesis de la Dra. Cascante:”Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en el aula escolar” Cascante, Y. (2002), que a la letra dice: *“Si la pizarra pudiese hablar y...observara, entonces preguntaría ¿Porqué las personas que están en el aula son tan pasivas e inanimadas que a veces parecen confundirse con las paredes?*

*...pero la pizarra es un objeto, los alumnos/as y los docentes si pueden observar...”*

*“¿Hasta cuando... (Se pregunta la pizarra)...los seres humanos que se sientan enfrente mío van a dejarse de comportar como pizarras que no ven, no oyen, no sienten, no preguntan?*

La situación descrita en el párrafo anterior es preocupante porque son los objetos inanimados y sus contenidos, los que toman relevancia, en lugar del ser

humano, eje principal de la educación. Así también, las editoras de los textos pueden actuar como un mero negocio e incidir en los sectores de poder político actual y ofrecer textos que en lugar de desarrollar la creatividad e imaginación en el colectivo estudiantil los induzcan a reproducir unas relaciones de poder excluyentes y alienantes de todo su acervo cultural.

De ahí que corresponde a la sabia y oportuna intervención de los docentes y las docentes para desenmascarar toda manipulación y discriminación política socio-cultural y económico que subyace en los textos escolares

Según los fines del currículo dominicano no hay evidencias de relaciones de poder autoritarias y verticales. Tal como lo expresa el texto siguiente:

“El currículo dominicano promueve la formación de un sujeto libre, participativo y democrático. En un sistema político democrático, la escuela tiene que dar participación activa a los alumnos y alumnas, recordándoles sus deberes y sus derechos y enseñándoles a respetar a los demás.”

Sin embargo, lo que se observó en sus prácticas en el aula contradice lo que este manifiesta. Es muy probable que este docente conciba la participación como la acción de contestar preguntas orales, escribir mucho en los cuadernos y recitar memorísticamente un texto de la asignatura de turno.

Los ejemplos que se dan a continuación, muestran lo citado:

“Los niños comentan que no encontraron las respuestas de 2, 3 y hasta 4 preguntas del cuestionario. El profesor no contesta y dice: “Todo el mundo con los cuadernos afuera”. Un niño: “¿Va a corregir?”. “Claro que voy a corregir”. “Christopher, siéntate, siéntate”. (Observación de aula No 3, octubre, 2007).



*“El profesor copia en la pizarra y el grupo guarda silencio. El profesor copia en la pizarra, mira hacia el grupo y dice: “A trabajar, a trabajar. A trabajar”, mientras el profesor da la espalda al grupo muchos niños y niñas se intercambian lápices, borradores y sacapuntas y en pareja conversan en voz baja.”(Observación de aula .# 4 de octubre del 2008)*

Estas acciones no conducen a la formación de un sujeto libre y democrático como plantean los documentos oficiales. Al contrario propician la dependencia, el paternalismo y la reproducción de una cultura autoritaria.

Esta situación que se da en la escuela dominicana es descrita con mucha franqueza en los testimonios que aparecen a continuación aunque es importante señalar que todos los docentes y todas las docentes consultados coincidieron en reconocer la gran apertura democrática que contienen los documentos oficiales. A continuación puede apreciarse los siguientes testimonios extraídos de la entrevista abierta aplicada al personal docente y a la directora del centro educativo:

*“Mirándolo desde el currículo, tanto los objetivos, como todas las teorías que encontramos en él promueven unas relaciones democráticas, participativas y activas. La ordenanza de evaluación promueve que el proceso sea participativo, que se tome en cuenta la personalidad del alumno; sus diferencias. ”*  
*(Informante: la directora del centro. Fecha de la entrevista: 27- 05- 08)*

Es evidente que el colectivo docente conoce los planteamientos teóricos del currículo dominicano. Lo que si se evidencia es la falta de coherencia entre lo que plantea el currículo y lo que realmente ocurre en el desempeño del docente y la docente en el aula.

En ese sentido Crespo H. (2006) plantea que en el currículo oficial el niño es considerado un ser irresponsable e inmaduro y que el sometimiento escolar

oficial desplaza el aprendizaje extraescolar donde se da el conocimiento de mayor contexto.

En síntesis, se descubre que de acuerdo con lo observado en el aula en estudio, el principal sometimiento del docente hacia el alumno es, precisamente, el uso mecánico y de instrumento de poder del libro de texto, la mecanización del cuaderno, de la pizarra y de las actividades de aprendizajes. Tal situación convierte al docente en un transmisor de contenidos y al alumno en un mero receptáculo de saberes prefabricados quedando excluido en el proceso de discernimiento y criticidad que implica todo el quehacer pedagógico.

Esto privilegia unas relaciones de poder marcada por el autoritarismo cuyas manifestaciones más sobresalientes son el regaño, la humillación y el irrespeto por la autonomía del colectivo estudiantil, en dónde el contexto de los alumnos/as/as, no es tomado en cuenta, parece como si el alumnos/as/as viviera en el vacío, sin detenerse a considerar que el ser humano es un ser humano en situación.

### **Brecha entre contexto curricular y las prácticas educativas: sus implicaciones en las relaciones de poder en el aula.**

En esta sección se presenta la opinión de la directora del centro en estudio, sobre como la discrepancia entre lo que decreta la normativa del Ministerio de Educación de República y Dominicana y la práctica de los docentes en el aula se convierte en caldo de cultivo para propiciar las relaciones desiguales de poder entre docente – alumnos y alumnas en el aula.

### **Habla la directora del Centro Educativo en estudio**

A continuación se exponen textos de la directora del centro educativo.

al abordar el tema de los documentos oficiales se expresó de la siguiente manera:

*“La Ley 66/97 que sustituye la 29-09 es una de las mejores leyes que existen en el país. El problema es la aplicación. A veces se queda área y abstracta y sólo se aplica en algunos sentidos quizás por su amplio radio de acción. A las ordenanzas yo creo que se les da más seguimiento quizás porque tienen un radio de acción más pequeño y concreto. ”*

*(Fecha de la entrevista: 27- 05- 08)*

En relación con la no aplicación de la ley se debe entender que los cambios son un proceso, que de un golpe es difícil realizar las transformaciones que tienen una añeja deuda social como son la democratización de la educación, la permanencia y conclusión con calidad en los diferentes niveles educativos, y el cumplimiento de la ley en relación a la inversión del estado (4% del PIB o el 16% del presupuesto nacional, entre otros.

No obstante se debe señalar que en la última década se ha satisfecho, en gran medida, las demandas concernientes al desayuno escolar, la distribución gratuita de libros de textos, la evaluación del desempeño magisterial con fines de reajustes salariales, el seguro médico para el magisterio, la ampliación de la estructura física de planteles escolares y el suministro de materiales didácticos y de apoyo a la docencia, así como los diversos programas de formación y capacitación docente a nivel nacional.

Sin embargo, quedan pendientes de cumplirse lo concerniente a las variables cualitativas del sistema, es decir, la reducción o desaparición de la deserción y repitencia escolar y la calidad de los aprendizajes escolares.

En otro planteamiento la directora del centro educativo manifestó:

*“En La Ley 66/97 hay cosas que se han quedado en el aire tanto para los docentes como para los discentes, por ejemplo la parte que tiene que ver con la vida del docente y la obligatoriedad de los grados. Sin embargo, esos documentos promueven relaciones democráticas porque persigue la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo.” (Fecha de la entrevista: 27- 05- 08)*

El término “la vida del docente”, se refiere a la significación de la carrera docente previsto en la referida ley: salario digno, seguridad social, planes de viviendas, becas para estudios de postgrados, planes de pensión y jubilación, programas del mérito magisterial, entre otros.

Año después de realizar esta entrevista la ley 66/97 fue modificada y se introdujeron mejoras sustanciales concernientes a la jubilación y pensión de los docentes y las docentes: se redujo el tiempo laboral para optar por una jubilación completa de 35 a 30 años en servicio y de 65 a 60 años de edad sin importar los años en servicios. Además el docente o la docente calificado/a para esta pensión tiene derecho a recibir 25 salarios completos de acuerdo al monto devengado en los últimos 20 años.

La obligatoriedad de los grados se refiere a los niños y niñas de los grados primero y segundo en los cuales no se admite repitencia según la Ordenanza 1/96 que establece el sistema de evaluación de la educación dominicana en los niveles inicial, básico y medio.

Esta es una disposición asumida por acuerdo internacionales mediados por la UNESCO por entenderse que la repitencia es una situación excluyente que ahoga aun más a las familias pobres y disminuye la autoestima en la población infantil afectada y refuerza las relaciones de poder asimétricas entre el docente y el alumno. Además afecta directamente la inversión del estado a la educación nacional.

Esta disposición legal ha traído serios problemas para su aplicación y se ha recomendado que el docente o la docente que inicie el proceso de alfabetización continúe hasta el tercer grado del nivel básico con el mismo grupo de alumnos/as. No obstante, existe la preocupación generalizada de que estos niños y niñas llegan a cuarto grado sin las competencias lectoras mínimas lo que dificulta el aprendizaje de las demás áreas curriculares culminando el nivel básico con pocos dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto ha colocado a la educación dominicana en los últimos lugares de la región en cuanto a calidad se refiere.

*Lo grave de todo esto es que los niños y las niñas de los primeros grados son promovidos/as para cumplir con la ley y el personal docente no ha sido capaz de asumir el compromiso de enseñar con calidad como lo establece la normativa oficial y el currículo. Parece ser que aun persiste la actitud de que "si no sabe repite"; entonces el niño y la niña se frustra ante una situación desventajosa para ellos y ellas y se dan dos fenómenos cuyas relaciones de poder podrían calificarse de represivas y excluyentes: el abandono y la sobreedad escolar.*

### **4.3 Categoría No. 2. Las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas que se generan en el aula.**

#### **A) LO QUE SE REGISTRO EN LAS OBSERVACIONES DEL AULA.**

En la tabla I se recogen testimonios de las relaciones de poder entre el docente y el grupo de alumnos y alumnas registradas en diferentes observaciones de las prácticas pedagógicas.

El propósito del contenido de la tabla1 es mostrar el tipo de relaciones verticales que se dieron en el aula, en donde el docente centraliza el poder y el alumnos se

constituye un receptor pasivo de ese poder y demostrar que las relaciones horizontales y democráticas están ausentes en los datos recolectados.

**Las relaciones verticales y horizontales entre el docente y alumnos/as en el aula.**

**Tabla No. 2 Recoge las consignas emitidas por el docente a sus alumnos y alumnas en el aula de clases**

Fuentes de información	Relaciones de poder verticales autoritarias y represivas	Relaciones de poder horizontales Democráticas
Observaciones en el aula.	<p><b>El profesor copia</b> en la pizarra, mira hacia el grupo y dice: “A trabajar, a trabajar. A trabajar”,  <b>(Observación: # 2 día 4 de octubre 2008)</b></p>	
	<p><b>El profesor dice:</b> Esta muy calladito hoy, me gusta eso. <b>(Observación #3 día 5 de octubre, 2007).</b></p>	
	<p>“<b>Voy</b> a hablar con sus padres porque ustedes no quieren hacer tareas”.  <b>(Observación # 5, día</b></p>	

**11 de octubre, 2007).**

“Que hablamos, no puede hablar sin autorización , porque para eso nos estamos educando”.

**(Observación # 5, 11 de octubre, 2007).**

**El profesor dice:** “Yo quiero ver a otro hablando”. **(Observación # 7; 18 de octubre 2007).**

“**Estoy** esperando que el profesor me diga” **(Observación # 7;18 de octubre 2007)**

“Todo el mundo con los cuadernos afuera”. Un niño: “¿Va a corregir?”.

“Claro que **voy** a corregir”. “Christopher, siéntate, siéntate”. **.(observación # 12, 2 de noviembre del 2007)**

“**Yo voy** a ir leyendo y

vamos a mandar a la pizarra” (**observación**

**#12, 2 de noviembre del 2007)**

“¡Siéntate!”. “a él todos los días se le olvida una materia, te voy a reportar a la dirección”.

**.(observación #, 2 de noviembre del 2007)**

**“Voy a corregir, voy a pasar por todos los asientos”. .(observación # 12, 2 de noviembre del 2007)**

El profesor se pone de pie

y dice: “Contamos hasta tres y las personas que hablen se van a anotar para bajarles puntos. Uno,,,” (**Observación #16,**

**14 noviembre, 2007).**

*“Se necesita más ayuda en la casa. Hay niños/as distraídos.”*(**Observación**



**# 3 día 5 de octubre,  
2007).**

El docente en vez de evaluar con los niños y las niñas la actividad procedió a decir cuáles niños y niñas tienen menos 5 en sus notas. **(Observación # 18 día 22 de noviembre, 2007).**

Estas expresiones evidencian que el docente es el actor o protagonista y las niñas y los niños son espectadores del proceso pedagógico lo cual contradice las normativas vigentes del sistema educativo dominicano, pues estas conciben a los alumnos y las alumnas como los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje asignándole al docente y a la docente un rol de facilitador, mediador, orientador y guía.

El uso reiterado del “yo” y de “voy” muestra la centralización del docente en la acción del proceso enseñanza aprendizaje. También el hecho de que no se registraran expresiones del docente que señalen relaciones horizontales en el aula.

También esta centralización del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica refuerza su actitud para regañar, discriminar, humillar, negar o dar la palabra al alumno, bajar las notas, expulsar del aula, reportarlo a la dirección o

elaborar una prueba para fastidiarlo y hacerle creer que es mal alumno, molesto e irrespetuoso y que por eso no aprende.

Las relaciones sociales que se establecen en el aula, entre sus protagonistas, pueden garantizar o no aprendizajes significativos que propicien escenarios armoniosos o enfrentamientos agresivos.

En adición a las ideas anteriores, Díaz F. y otros. (2002) llegaron a esta conclusión : si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será positivo y gratificante; pero, si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo.

También las citadas investigadoras denuncian que la mayor parte de los eventos interpersonales que caracterizan la vida en el aula son valorados por los actores educativos como amenazantes; en ese sentido, la docente percibe que el comportamiento de los alumnos y alumnas afecta su autoridad y en consecuencia sus posibilidades de control; igualmente, los alumnos/as/as perciben a la docente como agresiva, autoritaria y controladora, lo cual sienten que afecta la posibilidad de expresarse y aprender significativamente. Todo esto genera en ambos actores, respuestas emocionales negativas, inconsistentes con un clima social apropiado para la convivencia y para el aprendizaje.

En ese sentido, Bernstein B. (1988), dice que 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 y alumnas no.

La ausencia de expresiones que reflejen unas relaciones horizontales de poder entre el docente con sus alumnos y alumnas en el aula fomenta el miedo en lugar de respeto y admiración mutua entre ambos actores del proceso enseñanza aprendizaje. Las actuaciones faraónicas del docente en el aula deshumanizan el acto educativo alejando toda posibilidad de formación integral del educando, se prioriza mínimamente lo cognoscitivo por encima de las competencias técnicas y la dimensión afectiva de la persona.

Mclaren P. (1995), Al referirse a las relaciones docente –alumnos y alumnas en el aula sostiene que “el salón de clases es un territorio cuestionado y un campo de batalla donde se libran luchas en torno a las relaciones exigentes de poder y a los significados simbólicos y que el interés del poder y de lo material conlleva al docente a manipular a sus alumnos y alumnas con sus consiguientes acciones de resistencia y réplicas a su instrucción”. (1995: 101)

Este tipo de docente apenas transmite información prefabricada en los textos escolares y sus interacciones con sus alumnos y alumnas impactan mínimamente los niveles críticos y analíticos del conocimiento, éste sólo se reproduce pero no se construye. Tal reproducción se destaca en el plano cultural (machismo, conformismo) en lo ecológico (deforestación, contaminación del suelo el agua, saqueo de los recursos naturales, polución del aire, entre otros.) en la dimensión política se acentúa el individualismo y se debilita todo intento de solidaridad y trabajo colaborativo y todo el accionar ciudadano esta supeditado a la autoridad del jefe irrespetando la institucionalidad pública.

Otros autores consultados en esta investigación hacen los siguientes planteamientos con relación a esta problemática:

García, N y sus colaboradoras (1994) y sus colaboradoras señalan que el aula es un espacio que favorece la expresión de los asuntos personales entre los

niños y las niñas. Si el maestro lo desconoce puede hacer mal uso del control y del poder en el aula.

También (Giroux, H 1998), al examinar las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas en el aula, afirma que el poder represivo descansa en la amenaza, en las sanciones, la frustración y el control.

La expresión “No puede hablar sin autorización porque para eso nos estamos educando”. Retrata esta cultura de poder omnímodo e omnipotente que no solo se vive en lo cotidiano del aula sino también en la familia, las instituciones militares, sindicales, partidarias y hasta en los espacios deportivos y recreativos. La escuela es sólo un reflejo de la sociedad.

También Sánchez S. (2001) agrega que la actuación de los docentes en las aulas está marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas; lo cual trae como consecuencia, un clima de relación poco favorable a la motivación de los agentes implicados en el proceso: alumnos/as y docentes. De Luca C. (1998) igualmente señala, que los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos/as y, Covarrubias G. (2000) agrega que entre las preocupaciones del maestro se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos/as y el aislamiento.

En relación a las observaciones en el aula se pudo comprobar que tales relaciones son verticales y represivas y que ambos actores del proceso enseñanza –aprendizaje se manifiestan relaciones pocas cordiales en el aula.

**A)** Verticales, porque en la mayoría de los casos sólo el docente habla, dirige la palabra al grupo, es quien da o niega los turnos decidiendo quien habla y tiene permiso para salir del aula y cuándo se escribe en la pizarra y cuándo los de una educación domesticadora y legitimadora del poder opresor que de manera consciente o inconsciente, el docente reproduce en sus prácticas pedagógicas.

Esta situación invita a reflexionar sobre los retos y desafíos que tiene la educación del siglo XXI en la formación de los futuros docentes del país y de la región latinoamericana y como aplicar programas de capacitación para que los docentes y las docentes en servicio introduzcan estrategias problematizadoras en sus prácticas de aulas para que los contenidos se enfoquen desde una perspectiva crítica.

La necesidad de un cambio de paradigma en la práctica docente se ha propuesto hace décadas. No obstante, las prácticas pedagógicas en términos democráticos se han quedado atrás y “el uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones que establecen los maestros con sus alumnos y alumnas. Un buen uso del poder es positivo dado que se requiere de líderes para que dirijan y escuchen a los grupos. Los maestros tienen un papel fundamental en la educación, rol que la sociedad les delega por ser ellos quienes poseen los conocimientos”. Foucault, (1984)”

El testimonio:”Están muy calladitos hoy, me gusta eso”, retrata al docente autoritario y a la docente autoritaria. Para este tipo de docente la disciplina es sinónimo de obediencia de un sujeto subordinado (alumno) hacia un sujeto subordinador (docente), no hay espacio para el disenso y la confrontación. Este tipo de relación contradice la esencia del currículo dominicano que busca la formación de un sujeto crítico, democrático y participativo.

Este comportamiento sumiso y dependiente del grupo de alumnos y alumnas con respecto al docente puede ubicarse dentro de la cultura del silencio de la que habla Pablo Freire y que tanta opresión y muerte causó en América Latina durante las dictaduras del siglo XX. Esta cultura es el resultado de la persona que está bajo subordinación, y consiste en no responder al que ostenta el poder para evitar la represión. “Es necesario que el docente aprenda a escuchar a sus alumnos y alumnas. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar

implica siempre no discriminar; no ridiculizar ni minimizar al otro". (Freire P. 1992:46)

Una de las bases ideológicas de las dictaduras consistió en propagar la falsa creencia de la eficacia del castigo físico en la escuela para obtener buenos resultados académicos y con frecuencia se solía escuchar a padres y maestros de escuela la letra entra con sangre.

Probablemente Freire entendiendo la cultura de esa época recoge en una de sus obras el siguiente testimonio "el castigo duro es la que hace gentes duras, capaces de enfrentar la crudeza de la vida". (p.1992:20)

El referido investigador alerta al colectivo docente sobre los peligros de amordazar la voz de los que sufren la explotación inmisericorde de una sociedad injusta. "Una de mis preocupaciones vividas hoy, eran las carreras políticas que tendría este tipo de relación entre padres e hijos, que se hacia extensiva a la relación entre profesores y alumnos y alumnas, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela, completamente sometidos al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir la cultura autoritaria. (p.1992:20)

En toda su producción pedagógica, Freire sugiere al docente devolver la palabra a aquellas poblaciones que han sido condenadas al silencio, su voz es la voz de los campesinos americanos, los indios marginados, aquellos que no conocen la escritura pues transmiten su cultura oral.

En uno de sus encuentros pedagógicos con gente humilde de Brasil, el referido autor, narra un episodio que invita a la reflexión del docente que pretende ser democrático en su práctica de aula. "En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque yo sabia y ustedes no. Hicimos un

juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez que yo no sabía. Piensen en eso. (p.1992:20)).

A continuación otras ideas de Freire sobre la cultura del silencio en el aula tomadas del libro pedagogía de la autonomía (págs.48-113).

- Romper el silencio implica desnudar la realidad descubriendo su razón de ser. Hablo porque rechazo el silencio de los dominados para legitimar la opresión de los dominantes.
- El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Es un falso quien pretende estimar el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios.
- El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del “haga lo que mando y no lo que hago”
- El profesor autoritario ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto. No sirve de nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.
- La autoridad docente mandonista, rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser esperar a que el educando demuestre el gusto de aventurarse.
- La autoridad coherentemente democrática esta convencida de que la verdadera disciplina no esta en la inercia, en el silencio de los silenciados,

sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta.

- Necesitamos aprender a comprenderle significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. Cuanta más solidaridad exista entre educador y educandos en el trato de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.
- El derecho que se otorga asimismo el educador autoritario, de comportarse como propietario de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discurrir sobre ella, es intolerable. Su habla se da en un espacio silenciado y no en un espacio con o el silencio, al contrario, el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla.
- La falta de respeto a la lectura del mundo del educando revela el gusto elitista y antidemocrático del educador que sin escuchar al educando, no habla con él. Sino que deposita en él sus comunicados.

También García N. y sus colaboradoras (1994) aportan algunas pistas al docente para que mejore sus relaciones con el grupo de alumnos y alumnas en el aula.

Señalan que “es un error pensar que las interacciones de los niños entre sí conducen a la indisciplina del grupo, y que muchas de las interacciones que se establecen entre el maestro y el niño se llevan a cabo por medio de la retroalimentación que el docente brinda a sus alumnos y alumnas. Por ello, es de vital importancia revisar el tipo de retroalimentación que se ofrece en el aula,



cuales sentimientos se manifiestan a través de ella y cuales conductas y actividades de propician”. (Pág 195,196)

En esa dirección, sostienen que el énfasis en el control y guía directivo por parte del docente, conduce a la obediencia, a la pasividad y a la dependencia. Este estilo parte de una concepción del niño al cual la escuela socializa en un proceso de relación jerárquica y vertical. (Pág 155)

A continuación se revelan algunas interacciones docente- alumnos y alumnas que el autor, de esta investigación, ha denominado como represivas.

**B)** Represivas porque con mucha frecuencia el docente se dirigía en forma amenazante y con regaños al grupo de alumnos y alumnas. Estas relaciones se evidencian en las siguientes consignas:

**Tabla 3**

---

**Expresiones verbales con significados de represivos**

1. “Te voy a reportar a la dirección.”
  2. “Yo quiero ver a otro hablando”.
  3. “No queremos gente comiendo chicle en el aula”.
  4. “Contamos hasta tres y las personas que hablen se van a anotar para bajarles puntos. Uno, dos, tres”
  5. “¿Tú terminaste? Ponte a llenar.”
  6. “Quien no participa no tiene nota.
  7. “Y ese tolo”. “¿Qué dice ahí?”.
  8. Silencio! ¡Jhonny, trae la butaca y siéntate aquí!”.
  9. “No, no, no. Dije que no abran los libros para contestar”
  10. Voy a revisar todos los libros y el que tenga libros usados llenos les voy a rebajar 5 puntos”.
- 

*Aquí se manifiesta el poder que reprime y viola todo tipo de derechos de las personas y lo peor aun de aquellos y aquellas que se sienten y se consideran inferior en este tipo de relación social pues el docente tiene el conocimiento y los discípulos carecen de él por lo tanto, estos deben dejarse conducir. Quizás, debido a estas circunstancias, en la jerga estudiantil se habla de que en las relaciones áulicas “el docente es la pierda y el alumno representa al huevo”.*

Este saber popular retrata la verticalidad existente entre las interacciones docente – alumno en el aula.

Lo más preocupante es que esta cultura autoritaria permea todos los espacios sociales donde interactúa el individuo desde su infancia hasta la vejez. Para contrarrestar sus efectos se hace necesaria una revolución social cuya fuerza motriz será la educación liberadora de todo el pueblo y la formación inicial de un

nuevo magisterio comprometido con las mejores causas de la nación dominicana.

La forma constante del profesor mandar a hacer silencio contrasta la movilidad espontánea de los niños y las niñas dentro del aula. Cuando el profesor le coarta la libertad de expresión e impide la movilidad a sus alumnos y alumnas dentro del aula es una señal de relaciones autoritarias de poder.

En las interacciones docente-alumnos y alumnas es importante escuchar el sentir de estos y buscar las causas de su comportamiento antes de dirigir consignas que podrían ser desagradables emocionalmente para ellos.

Freire, P. (1992: 46) quizás previendo esta situación ha señalado que el docente y la docente tiene la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos y alumnas sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participan como sujetos de su propia formación.

De su parte, Cazden, (1991) sostiene que en las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta impedir que hablen varias personas a un tiempo.

Acorde con el planteamiento precedente, Torres J. (1996) manifiesta que el aula es, en esencia, un dispositivo importante para automatizar el poder, en la medida que estructura una organización especial diferenciadora y con demarcaciones claras de quién es el que controla y quién es el controlado.

En cambio, Foucault afirma que “las relaciones de poder están tal vez entre lo más ocultos del cuerpo social y la represión es sólo un indicador brutal de la presencia que da la acción del poder, pero es necesario establecer que esos actos son los márgenes extremos y no son lo esencial del concepto de poder”. (Foucault 1984:138)

Contrario a los autores anteriores, Fernández M. (1999) señala las escuelas como sedes de conflictos propios y sociales generales .el los cuales los alumnos/as manifiestan un rechazo al mundo escolar cuando se evidencia la falta de significados de los contenidos y prácticas que se desarrollan en la escuela.

En otro orden, de acuerdo con la perspectiva de la pedagogía transformadora, (Freire P.1992) sostiene que todo docente ha de crear conciencia de que, en su práctica pedagógica, enseñar exige respeto a la autonomía del ser educando.

Se puede observar que la mayoría de los investigadores hace un análisis a las prácticas pedagógicas tradicionales que aun persisten en las aulas actuales y develan las relaciones de poder autoritarias implícitas en ellas. Sin embargo, hay investigadores que abogan por un paradigma pedagógico crítico y transformador y, por tal razón hacen propuestas concretas para que las relaciones de poder respeten la autonomía de los alumnos/as creando un clima democrático en la escuela y toda la sociedad. Esto puede concretizarse en la medida que el maestro pueda convertirse en un investigador de lo que sucede en su propia aula.

***B) Lo que dice el docente que hace en el aula y lo que realmente sucede referente a las relaciones verticales entre docente y alumnos y alumnas.***

De las entrevistas a profundidad, aplicada al docente se extraen dos testimonios, con el fin de relacionar lo que dice el docente con lo que hace en el aula y los documentos oficiales con lo que piensan los encargados de aplicarlos en el aula. Estos testimonios se seleccionaron, dado que se puede apreciar que existe una gran incoherencia entre lo que se predica y lo que se práctica en el aula.

- *“Las relaciones que se dan son de tipo horizontal ya que el maestro y los alumnos/As interactúan entre si.”*
- *“Hay que dejarlos que se expresen en el proceso pedagógico”.*

Si se analiza, este testimonio tomado de la entrevista al docente objeto de estudio, a la luz de las notas de observaciones de aula, se puede observar una gran brecha entre lo que éste dice con lo que hace. Cuando el docente dice:

*“Yo voy a ir leyendo y vamos a mandar a la pizarra”*  
*“Voy a corregir, voy a pasar por todos los asientos”.*

Se observa que no hay tal horizontalidad, porque en la mayoría de los casos sólo el docente habla, dirige la palabra al grupo, es quien da o niega los turnos decidiendo quien habla y tiene permiso para salir del aula y cuándo se escribe en la pizarra y cuándo los cuadernos deben abrirse o cerrarse. Es decir, él es el protagonista, el sujeto de las relaciones en el aula y no los alumnos y alumnas; tal como lo sugiere la normativa oficial del sistema educativo dominicano.

- Se nota entonces que aunque el docente exprese que: *“Las relaciones que se dan son de tipo horizontal ya que el maestro y los alumnos y alumnas interactúan entre si.”* no significa que haya relación de carácter horizontal entre ambos. Esa interacción puede ser reducida a una mera participación del colectivo estudiantil contestando preguntas orales hechas por el docente o simplemente ir a la pizarra o leer un párrafo de un libro previa autorización del docente.

Lo que hace que una relación sea horizontal entre docente y alumnos/as/as, es el trato democrático entre ambos, en donde el docente emplea la autoridad para orientar y no para controlar al alumno.

Por lo tanto lo que el docente entiende por relación horizontal es la interacción de doble vía docente-alumnos y alumnas, pero no el sentido que tiene esta interacción, en este caso: la represión.

Testimonios extraídos de la entrevista a profundidad (Octubre, 2008) aplicada a los docentes y las docentes, muestran coherencia entre lo que el docente hace en el aula y lo que dice. Por ejemplo.

Docente 1 apunta:

*“Hay maestros que quieren ser más autoritarios que democráticos y muchas veces se presentan como insensibles y quieren imponer su criterio por encima de las normas que la misma escuela tiene.”*

Docente 2 dice:

*“Hay que aplicar la autoridad pero no el autoritarismo en el aula.”*

Docente 3 señala:

*“Hay que vigilarlo pero no llegar al extremo de tener que maltratarlo físicamente.”*

A continuación se presentan algunos testimonios congruentes de lo que dicen con lo que el docente en estudio hace, pues describen el carácter centralizador de las relaciones docente alumnos y alumnas en el aula extraídos de las observaciones en el aula.

*“Que hablamos, no puede hablar sin autorización porque para eso nos estamos educando”.*

*“Todo el mundo con los cuadernos afuera”. “Christopher, siéntate, siéntate”.*

Un quinto docente señala:

*“ Tratamos de negociar con ellos pero cuando las cosas se tornan imposibles hay que aplicar la autoridad y si hay que quitar unos puntitos por indisciplina, se quita.”*

Este testimonio coincide con lo expresado por el docente en el aula:

- *“Contamos hasta tres y las personas que hablen se van a anotar para bajarles puntos. Uno, dos, tres”*

Esta es una expresión típica de unas relaciones de poder autoritaria que se lleva a la práctica a través de la asignación de unas calificaciones en el libro de registro. Este constituye el instrumento de poder por excelencia donde, con frecuencia, el colectivo docente persigue controlar el comportamiento “anormal” del alumno. De acuerdo con esta actitud represiva, con bajar las calificaciones los alumnos/as son sometidos a la obediencia y silenciados ante el poder autoritario del docente.

Para reforzar el planteamiento anterior, Sureda R. (2003) sostiene que Bajar la nota al alumno es un acto de inmoralidad imperdonable. Con esto el docente puede anular la fuente de satisfacción que lo sostiene ya que un alumno con mala conducta es casi siempre un cuadro de angustia y soledad.

Tales acciones comprueban una de las teorías sobre las relaciones poder de Giroux H. (1998): El poder represivo descansa en la amenaza, en las sanciones, la frustración y el control.

De todo lo expuesto anteriormente se concluye que hay contradicciones importantes entre los planteamientos teóricos de los docentes entrevistados y lo observado en las prácticas de aula. Lo que dicen y hacen los docentes y el docente observado en el aula valida un sistema autoritario y represivo, lo que constituye un hallazgo interesante pues, generalmente el docente resalta las bondades de su práctica y se contradice con las arbitrariedades que comete en el aula.

El sexto docente indica:

- *“Las relaciones que se promueven en el aula, se hacen desde las dos vertientes: horizontal Y vertical, Siempre y cuando uno sepa usarlo porque no debemos seguir un solo lineamiento para que sea participativo, democrático.”*

En este testimonio se puede interpretar que lo que sucede en el aula no necesariamente está prefijado, por lo tanto, resulta difícil de controlar en término absoluto. Hay alumnos y alumnas que aceptan no de buena manera lo que el docente dice y hace. Algunos de sus comportamientos se dan por miedo al castigo.

Ejemplos.

*-Me voy a portar bien para que no me reporten a la dirección (4)*

Aquí se observa una actitud y respuesta condicionada; evitar el encuentro poco agradable con la dirección. Por eso, Torre J. (1996:) aclara que existe una barrera bien definida entre la autoridad del docente y la participación del alumno.



“El aula es en esencia un dispositivo importante para automatizar el poder, en la medida que estructura una organización espacial diferenciadora y con demarcaciones claras de quién es el que controla y quién es el controlado.”  
(p.40)

Un docente autoritario difícilmente dialogue con sus discípulos en el aula mientras los instruye. Es probable que a mayor incompetencia del docente (poco dominio del contenido, no planifica la enseñanza) se presenten mayores conflictos en el aula y para evitar desórdenes mayores este recurra a los mecanismos coercitivos de control anteriormente mencionados.

Tal como expresa Sureda R. (2003), el niño acata el reglamento únicamente por temor al castigo, jamás rectificará su conducta interior, que es la más importante a los efectos de su desarrollo mental.

Cuando el docente solo se preocupa por instruir, prioriza los contenidos y descuida la parte formativa del acto educativo. Quizás por eso es que los defensores de la reproducción hablan del profesor como técnico o como intelectual. En la mayoría de los casos de docentes autoritarios “el profesor es reducido a un técnico que desarrolla contenidos curriculares enlatados en el aula”. (Giroux H.1998).

Parece ser que esta situación coloca al docente en una posición de controlador para cumplir con el currículo. De ahí las copias constantes en la pizarra y las exposiciones o recitaciones de los alumnos y alumnas repitiendo los contenidos del libro de texto.

Pero hay otros que se resisten a los contenidos que se imparten como a las consignas impuestas por el docente y la docente en el aula.

Ejemplo. *El profesor ni debería hablarles así a los niños, debería decirles que se organicen mejor.*

Las escuelas son sedes de conflictos propios y sociales generales. Los alumnos y alumnas manifiestan un rechazo al mundo escolar cuando se evidencia la falta de significados de los contenidos y prácticas que se desarrollan en la escuela. Fernández M. (1985).

Los alumnos y alumnas emplean múltiples estrategias para evadir o resistir las imposiciones del docente. Los chistes entre amigos, moverse de sus asientos, tirar papeles en forma de barcos o avioncitos, silbar, toser, pedir permiso, hacer creer que están copiando en el cuaderno, ir al departamento de orientación, no entrar al aula o fingir dolor de cabeza, entre otros.

Existen en las aulas alumnos y alumnas capaces de enfrentarse explícitamente a los contenidos y valores que la institución escolar les ofrece y es lógico suponer que si mediante el sistema de enseñanza y sus agentes se tratan de imponer significados y visión de la realidad arbitraria e interesada, en algún momento se pueden producir contradicciones, conflictos y fisuras. Willis, P. (1988) Fernández, M (1990)

Ese tipo de comportamiento es común en el nivel medio por las características rebelde de los/as adolescentes. En los niveles inicial y básico las influencias dogmáticas de la familia sirven en muchos casos de reforzadores al docente autoritario.

El debate debe girar en torno a la reflexión sobre qué se aprende en la escuela y como se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. Giroux H. (1990).

En la escuela se aprenden unos contenidos conocidos sin la necesidad de realizar experimentos ni cuestionarlos. Lo importante es que a través de un examen el alumno demuestre que lo sabe. Así podrá obtener una alta calificación y ser promovido de curso.

Párrafo concluyente.: En todo caso esta en juego el liderazgo del docente y la docente para manejar la situación que se le presente con sus alumnos y alumnas. La cual dependerá de cómo conciba este docente el proceso enseñanza-aprendizaje, si toma un rol controlador, autoritario, en lugar de facilitador.

Según Foucault (1984). Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de cómo una instancia negativa que tiene por función reprimir”

Para este investigador, es el maestro quien define ciertos temas, suministra ciertos vocablos, explicita ciertas relaciones entre palabras y dota de significado a los hechos sociales. El lenguaje como materia prima del aprendizaje -- cualquiera sea el tipo de lenguaje-- no es universal ni neutro. Discursos verdaderos, en el sentido descrito, encierran poderes capaces de determinar decisivamente la organización social.

El docente y la docente, en la mayoría de los casos, se limita a la aplicación en el aula de unos contenidos prefijados oficialmente cuyo cumplimiento es fiscalizado por los organismos establecidos para tales fines. (Torres Santomé, 1996).

No necesariamente ocurre así. En el caso dominicano hay un currículo muy abarcador pero el tiempo que se dedica a la docencia es muy reducido debido a los paros magisteriales, reuniones de la cooperativa, seguro médico y el sindicato. A todo eso se suman los fenómenos naturales que interrumpen la docencia hasta por semanas.

También se debe señalar que así como hay maestros capacitados hay otros que no tiene las competencias requeridas y solo se limitan a vaciar esos contenidos en los cuadernos de sus alumnos y alumnas sin ningún tipo de análisis y críticas. Es decir se hace una mera reproducción de contenidos.

Sin embargo, en los centros se realizan actividades extracurriculares de suma importancia para las interacciones entre alumnos y alumnas y que propician espacios para una relaciones autónomas entre ellos/as. Se trata del currículo oculto que se desarrolla paralelo al currículo oficial (cumpleaños de los compañeros/as, meriendas compartidas, juegos en los recreos, actos, desfiles, dramatizaciones, concursos y excursiones escolares), entre otros.

Giroux H. (1992) sostiene que: “Existen todo tipo de maestros desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma hasta los que tienen un poder diabólico de dominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma del alumnos, sobre su imagen de si y pueden infligir traumatismo terrible”. (p.118).

En la cotidianidad de la escuela se puede comprobar esta tipificación docente hay un grupo dispuestos a colaborar con las actividades del centro, otros son indiferentes a toda iniciativa de la dirección, unos que les gusta expulsar y/o

reportar a los alumnos y alumnas a la dirección o al departamento de psicología y otros que les encantan etiquetar a sus discípulos (son malos alumnos, vagos, no obedecen, no me pasan la asignatura).

Freire P. (2002) revela que en las relaciones de poder de una educación domesticadora al educando no se le permite ni siquiera tocar al maestro en muestra de afecto. Pues esta intimidad entre mortales implicará una amenaza para la distancia entre maestro-alumnos alumnas; estos no deberían hacer otra cosa que recibir contenidos que les transfiere el educador, contenidos impregnados del carácter ideológico vital para los intereses del orden sacralizado.

El investigador de este estudio considera que la educación o es liberadora o no es educación. Es lamentable que en pleno siglo XXI, la escuela siga domesticando al estudiantado para que reproduzca las relaciones dominantes de la sociedad. Aunque la Internet ofrece muchas posibilidades en término de acceso al conocimiento y favorece la creatividad, es probable que se afiance este proceso porque el docente pide una información y los alumnos/as la copian y la pegan. Entregan un documento sin analizarlo, sintetizarlo y sin criticarlo. De lo que se trata es cumplir la orden del profesor. El alumno no está navegando sino naufragando en el proceso de construcción del conocimiento.

#### 4.4 Categoría No. 3 (emergente) Opiniones de los docentes y las docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.

**Tabla No. 4** Recoge las opiniones de la directora y los/as docentes sobre las relaciones de poder verticales y horizontales

Fuentes de información	Relaciones de poder verticales, autoritarias: represivas y discriminatorias	Relaciones de poder horizontales Democráticas
Opiniones de los docentes, las docentes y la directora	<p>Hay maestros que quieren ser más autoritarios que democráticos y muchas veces se presentan como insensibles y quieren imponer su criterio por encima de las normas que la misma escuela tiene.”</p> <p>“ Tratamos de negociar con ellos pero cuando las cosas se tornan imposibles hay que aplicar la autoridad y si hay que quitar unos puntitos por indisciplina, se quita.”</p>	<p>“. Todo maestro debe cuestionarse sobre ¿Cuál es mi papel como educador y cuál es mi papel como encargado de un aula para formar al alumnos/as/as de manera que pueda integrarse a la sociedad positivamente? Nunca avasallarlo.”</p> <p>“ Sacar del aula al alumno es una actitud amenazante por parte del maestro. “</p> <p>“Se promueven relaciones de poder</p>

“Las relaciones de poder democráticas porque en el aula tiene un lado todos compartimos y positivo porque ayudan respetados los derechos mucho a la disciplina y lo de cada quien.”

negativo crea un muro entre el alumnos/as/as y el maestro.

“La democracia es la relación más importante dentro del aula.”

“Hay que vigilarlo pero no llegar al extremo de tener que maltratarlo físicamente.”

“Mis clases son totalmente participativas.”

“Hay que aplicar la autoridad pero no el autoritarismo en el aula.”

“Trabajos en grupos y hacer exposiciones e interactuar con los alumnos/as/as”.

Tenemos con los alumnos/as/as una relación basada en la participación pero también con un poco de autoridad para que la autoridad del maestro no se pierda.”

“Hay que buscar estrategias o metodologías para llamarle la atención y el alumnos/as/as se concentre en la clases”.

“Lo importante es que cada quien exprese lo que siente y entienda sino no estaríamos hablando de construcción. “

“Los maltratos verbales contribuyen a que los alumnos/as/as actúen de la peor forma en el aula y

cada vez estén más indisciplinados. ”

“Se promueven una relaciones horizontales, bidireccionales: alumnos/as - maestros, maestros – alumnos/as. ”

A continuación se analizan los testimonios de la columna correspondiente a las relaciones de poder vertical, autoritario, represivo y discriminatorio.

Según la declaración contenida en el primer párrafo, todavía se concibe que el alumnos/as/as pueda ser maltratado físicamente por el docente. Asunto que ya ha sido, superado en educación, en donde juega un papel importante La declaración de los derechos de los niños y las niñas consignada en la Ley 136-03 sobre el Código de niños niñas y adolescentes de La República Dominicana. Este aspecto debe de ser considerado en las capacitaciones a docentes sobre el



manejo de los comportamientos de los niños y las niñas por parte del maestro, y evitar su abuso de poder.

Dos aspectos llaman la atención en estos testimonios: uno el concepto de disciplina vinculado al uso del poder por parte del docente y dos, el hecho de que en estos tiempos el docente todavía, conciba que un niño o niña pueda ser maltratado físicamente por el docente.

De acuerdo con lo expresado en el segundo párrafo habría que revisar el concepto de autoridad que tiene este docente y su base de sustentación que puede encontrarse en el dominio de los contenidos, en su liderazgo, en patrones culturales preestablecidos, en el nombramiento oficial que posee o en unas normas consensuadas entre éste y sus alumnos y alumnas fundamentadas en el respeto mutuo.

En este testimonio está implícita la práctica de unas relaciones de poder de tipo autoritario que se dan en las interacciones docente- alumnos y alumnas en el aula situación que se percibe como inadmisibles en el currículo oficial y en las teorías psicopedagógicas actuales. Esto debe llamar la atención tanto a las autoridades públicas y privadas en los diferentes niveles de decisión como a las familias para que, de manera conjunta, unan esfuerzo con el magisterio nacional para iniciar un proceso de transformación y cambios en las actitudes del docente y la docente del país.

Es interesante notar como este docente relaciona el poder con el disciplinar, es entonces necesario indagar qué entiende este docente por disciplina. Parece ser que la relaciona con el control del movimiento corporal del alumno.

La expresión “crea un muro entre el alumno y el maestro” se refiere a las relaciones de poder asimétricas entre docente-alumno. Situación inapropiada

para la construcción de aprendizajes significativos postulado psicopedagógico defendido por el currículo dominicano.

Estos testimonios revelan que en las interacciones docentes – alumnos y alumnas en el aula el primero recurre a las amenazas como mecanismo de control disciplinario sobre los segundos en el aula y no en una relación de respeto mutuo entre ambos actores del proceso. También se evidencia el poder que tienen los exámenes y las calificaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje rechazando el carácter holístico del referido proceso. Además, se puede comprobar que las evaluaciones escolares continúan aplicándose para premiar o castigar a los alumnos y las alumnas y no para verificar sus logros y deficiencias para luego convertirlas en fortalezas a través de la investigación de sus respectivos contextos cuyos resultados repercutirán en beneficio de la calidad e la educación.

Estos testimonios ponen en evidencia la existencia de remanentes de una cultura autoritaria de tipo colonial que aún permea todas las instituciones de la sociedad dominicana alcanzando con sus tentáculos a la escuela. Por ello, Cazden (1991) en una de sus conclusiones sobre la actuación del docente en el aula enfatiza que el reto que ha de afrontar todo maestro consiste en encontrar un estilo personal, que es tanto como propiciar un sentido positivo de comunidad con los alumnos y alumnas de cada curso.

Por su parte, Sureda R. (2003) recuerda que el docente es un modificador directo en la vida escolar. Sus gestos y palabras logran impresionar el mundo interno de los alumnos y alumnas. Su tarea es enseñar y ayudar a sus alumnos y alumnas en las dificultades.

Esta realidad, ha de enfrentarse desde las instituciones formadoras de los futuros y las futuras docentes así como dentro de los organismos encargados

de la supervisión escolar de los distritos educativos y al interior de los centros educativos a través de una profunda reflexión de la práctica docente. Para alcanzar tales propósitos es importante que el equipo directivo se involucre y asuma su compromiso de convertir la práctica pedagógica en un espacio verdaderamente democrático.

### **Análisis de los testimonios de la columna correspondiente a las relaciones de poder horizontales democráticas.**

En los testimonios recogidos de los docentes, solamente hay uno que abiertamente habla de la conciencia del papel del docente en la formación alumno y alumna de manera prospectiva y democrática, a saber:

“. Todo maestro debe cuestionarse sobre ¿Cuál es mi papel como educador? y ¿cuál es mi papel como encargado de un aula para formar al alumno y alumna de manera que pueda integrarse a la sociedad positivamente?

En relación al segundo testimonio cabe aclarar que no se trata de una amenaza sino de un hecho consumado. Cuando el docente expulsa del aula a un alumno manifiesta una actitud intolerante e irrespetuosa cuyas características son propias de regímenes autoritarios; ideología que ha sido superada en casi todos los países de la región latinoamericana pero que han dejado sus efectos en la cultura política actual de sus países.

Los testimonios del tercer y cuarto párrafo relacionan la democracia con sólo una de sus características: la participación en clase y no hay señales de cuál es el papel de los alumnos y alumnas en la toma de decisiones. La expresión “yo le doy mucha participación” no necesariamente implica autonomía de los alumnos y las alumnas y si esa participación está dirigida a reproducir contenidos, dirimir conflictos o construir nuevos conocimientos.

En cambio las opiniones de los últimos párrafos irradian un rayo de luz en la construcción de unas relaciones democráticas en el aula porque es importante la perspectiva del docente y la docente sobre sus alumnos y alumnas. Sin embargo, cabe destacar, que la democracia es un estilo de vida que se construye en la cotidianidad de todos los espacios donde interactúan los sujetos sociales.

Cuando el docente se opone a los maltratos verbales en el aula defiende las relaciones de poder bidireccionales entre el profesor y el alumno basadas en el diálogo democrático y el respeto mutuo entre ambos actores del proceso educativo. Esta declaración se corresponde con lo establecido en el código del menor Ley No. 136-03 artículo 49 “ todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser tratado con respeto y dignidad por parte de sus educadores”

Otro de los testimonios esperanzadores se refiere a las nuevas estrategias metodológicas que ha de emplear el docente para mantener motivado a sus alumnos y alumnas y propiciar espacios para que estos se expresen libremente en el proceso de construcción de conocimientos.

Uno de los pecados graves de la labor docente es la rutina, es decir, hacer lo mismo en cada encuentro con sus alumnos y alumnas. Quizás se acomodan aplicando técnicas tradicionales de instrucción como son: el dictado, la copia en la pizarra y en el cuaderno de los contenidos de los textos escolares y las exposiciones orales. Todas ellas corresponden al paradigma conductista de la enseñanza donde el alumno memoriza un contenido y lo repite dogmáticamente tanto en forma oral como escrita.

Las relaciones de poder implícitas en ese tipo de interacciones del docente-con sus alumnos y alumnas se caracterizan por su verticalidad, autoritarismo y la asimetría por lo que debe llamar la atención a las autoridades educativas

encargadas de la supervisión docente y, en especial, al personal directivo de cada centro, para tratar de establecer un diálogo permanente con toda la comunidad educativa: docentes, padres y madres de familias, el consejo estudiantil y grupos comunitarios con el propósito de analizar y reflexionar lo que ocurre en el aula con el proceso enseñanza - aprendizaje porque la calidad educación debe interesarle a todos y todas. Cambiar es una actitud de valientes y se logra a través de un largo proceso el cual no es posible postergar.

**Tabla 5 Contraste entre lo que hace el docente del estudio y lo que opinan los docentes de la escuela**

<b><i>Lo que hace el docente en estudio.</i></b>	<b><i>Lo que opinan los docentes de la escuela.</i></b>
<p>“Yo voy a ir leyendo y vamos a mandar a la pizarra”</p> <p>“¡Siéntate!”. “a él todos los días se le olvida una materia, te voy a reportar a la dirección”.</p> <p>“Yo quiero ver a otro hablando”.</p> <p>“Todo el mundo con los cuadernos afuera”. Un niño: “¿Va a corregir?”.</p> <p>”Claro que voy a corregir”.</p> <p>“Christopher, siéntate, siéntate”.</p> <p>El profesor dice: Esta muy calladito hoy, me gusta eso.</p>	<p>“Trabajos en grupos y hacer exposiciones e interactuar con los alumnos/as”.</p> <p>“Hay maestros que quieren ser más autoritarios que democráticos y muchas veces se presentan como insensibles y quieren imponer su criterio por encima de las normas que la misma escuela tiene.”</p> <p>“ Sacar del aula al alumno es una actitud amenazante por parte del maestro. ”</p> <p>“Se promueven relaciones de</p>

<p>“<b>Voy</b> a corregir, <b>voy</b> a pasar por todos los asientos”.</p> <p>“<b>Voy</b> a hablar con sus padres porque ustedes no quieren hacer tareas”.</p> <p>“Que hablamos, no puede hablar sin autorización porque para eso nos estamos educando”..</p> <p>El profesor dice: “<b>Yo</b> quiero ver a otro hablando”.</p> <p>“si saca baja calificaciones en el examen y no tiene buena disciplina sus notas no pueden ser altas”</p> <p>.</p> <p>“Se necesita más ayuda en la casa. Hay niños/as distraídos”</p>	<p>poder democráticas porque todos compartimos y respetamos los derechos de cada quien.</p> <p>“ Los maltratos verbales contribuyen a que los alumnos/as/as actúen de la peor forma en el aula y cada vez estén más indisciplinados. ”</p> <p>“Hay que ponerle un límite porque si uno se lleva de lo que ellos dicen y siempre están a levantando las manos”</p> <p>Lo importante es que cada quien exprese lo que siente y entienda sino no estaríamos hablando de construcción. “</p> <p>“Mis clases son totalmente participativas.”</p> <p>“La democracia es la relación más importante dentro del aula.”</p>
--	---

<p>El profesor se pone de pie y dice:  “Contamos hasta tres y las personas que hablen se van a anotar para bajarles puntos. Uno,</p>	<p>“Hay que buscar estrategias o metodologías para llamarle la atención y el alumnos/as/as se concentre en la clases”.</p> <p>“Tratamos de negociar con ellos pero cuando las cosas se tornan imposibles hay que aplicar la autoridad y si hay que quitar unos puntitos por indisciplina, se quita.”</p>
--	--

De acuerdo con las respuestas que se sintetizan en este cuadro parece ser que las opiniones están divididas en dos grupos ya que para la mayoría de los maestros hay que imponer la disciplina y vigilar los alumnos y alumnas mientras otros hablan del consenso entre ambos actores.

Aseguran además, que aún persisten relaciones autoritarias por parte de los docentes y las docentes en el aula. Sin embargo, sólo un maestro considera importante que se conozca el rol del docente en la formación del alumno y rechaza todo tipo de avasallamiento por parte del maestro hacia el alumno.

Otro hallazgo interesante consiste en la creencia, por parte del docente y la docente, de que la indisciplina es una acción exclusiva del alumno y que siempre es éste quien irrespeto al docente.

Entre las opiniones de los docentes y su compañero de escuela hay algunos elementos comunes: bajar puntos en sus calificaciones, ponerles límites a la participación de los alumnos y alumnas y controlar la disciplina a como de lugar. Estos criterios pedagógicos son de los tiempos medievales y alejan toda posibilidad de diálogo entre el docente y sus alumnos y alumnas. Son acciones típicas de unas relaciones de poder de carácter vertical, represivo y discriminatorio que solo favorecen la reproducción social de una cultura autoritaria.

También entre estas declaraciones se encuentran posiciones diferentes con relación a las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos/as/as. Para el docente objeto de estudio los criterios de evaluación más usados son las pruebas escritas y la observación de la disciplina mientras que sus compañeros señalan otros criterios cuya aplicación efectiva favorecen unas relaciones horizontales de poder. Estos criterios son:

- A) Estrategias o metodologías para llamarle la atención y el alumno se concentre en la clases”.
- B) “Trabajos en grupos
- C) Hacer exposiciones
- D) interactuar con los alumnos/as.

Estas y otras estrategias son sugeridas por García N .y sus colaboradoras (1994) “El maestro puede contribuir al mejoramiento de las conductas agresivas de los niños difíciles aplicando estrategias que conduzcan a su eliminación.”. (p. 97)

En ese sentido cabe aclarar que en las expresiones del docente objeto de esta investigación no se hallan testimonios que reflejen relaciones de poder de carácter democrático u horizontal con sus alumnos y alumnas.



En cambio en algunos testimonios de sus compañeros/as de trabajo si se encuentran opiniones que favorecen unas relaciones horizontales entre docente-alumnos Y alumnas: “La democracia es la relación más importante dentro del aula.” En ese orden, hay un testimonio que resalta una de sus características fundamentales, veamos: “Lo importante es que cada quien exprese lo que siente y entienda sino no estaríamos hablando de construcción”.

Aquí se evidencia un cambio de paradigma psicopedagógico aunque dentro del marco teórico, pues, no sólo se trata de reproducir el conocimiento sino de construirlo para que este sea significativo para el que aprende. La construcción social e individual del conocimiento constituye un requisito básico para una educación de calidad.

También es importante subrayar la oposición de los docentes a la expulsión de los alumnos alumnas del aula y a las agresiones verbales como puede verse a continuación:

“Sacar del aula al alumno es una actitud amenazante por parte del maestro”

“Los maltratos verbales contribuyen a que los alumnos y las alumnas actúen de la peor forma en el aula y cada vez estén más indisciplinados.”

Para los propósitos de esta investigación estas declaraciones revisten una gran importancia porque parece ser, que con ellas, se vislumbran nuevas esperanzas para mejorar significativamente las relaciones de poder entre docente –alumnos y alumnas y que la implantación de una pedagogía transformadora y humanística en Latinoamérica es posible. Además porque reflejan la violencia escolar que se experimenta en la cotidianidad y deterioran el clima de relaciones entre docente –alumnos y alumnas en el aula. Así lo confirma uno de los hallazgos del estudio realizado por Cross T. (2004). El clima de relaciones interpersonales no es adecuado para la convivencia ni para el aprendizaje de los

alumnos/as si la docente expresa impotencia y falta de capacitación para la gestión del clima.

### **Hablan los docentes de la escuela en estudio**

A continuación se presenta un testimonio de un docente sobre el tiempo de aplicación de la reforma educativa en el país:

“En 10 años es poco tiempo para mejorar esas cosas. La nueva generación aplicarán los cambios que nosotros estamos promoviendo ahora. Primero que cada uno sepa cuál es el poder que tiene, que el profesor sepa controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos/as sepan cuál es el poder que tienen para realizar sus actividades dentro y fuera del aula. ” (Informante No. 3 Fecha: 14- 05-08)

Este docente se refiere al poco tiempo de aplicación que tienen estos documentos oficiales. Tiene mucha razón porque para cambiar de paradigma se necesita mucho tiempo. El proceso educativo dominicano está a la par con el proceso de transición democrática que vive el país. No se puede esperar que ciudadanos y ciudadanas formados y formadas en una cultura autoritaria formen los nuevos sujetos sociales para una sociedad democrática en poco tiempo. Todavía existe añoranza en el pasado.

El siguiente testimonio reconoce que los documentos oficiales tienen una propuesta democrática pero difícil de aplicar por sujetos formados en una cultura autoritaria cuya acción rutinaria los acomoda y los hace resistente a participar en la transformación social que requiere la realidad educativa porque aun persisten prácticas pedagógicas tradicionales en el aula dominicana.

*“Los documentos promueven una relación democrática participativa pero la realidad dice lo contrario. Simplemente por la resistencia y miedo al cambio,*

*estamos acostumbrados a una metodología que acomodaba los temas. A los dominicanos nos gusta acomodarnos. (Informante No.8 Fecha: 30- 05- 08)*

Probablemente ese acomodamiento que dice el informante se refiere al uso del libro de texto utilizado por mucho tiempo como sustituto del currículo cuyo contenido el alumno debe reproducir en varias pruebas para promover de curso o grado.

El siguiente testimonio abunda sobre los fines y principios ideológicos implícitos en el currículo oficial tal como lo plantearon los investigadores que sustentan teóricamente esta investigación Torres, J. (1996), (Fernández, M. 1990). Giroux H. (1992), Foucault, M. (1984).

*“Realmente las autoridades y los pedagogos que escribieron y han pensado nuestro sistema educativo tienen esa buena intención de crear unas relaciones democráticas, participativas, pero no deja de señalar que hay unas líneas a seguirán en la formación del sujeto; es decir, formar a un hombre para esto. No hay tanta apertura. Hay que formar de acuerdo a lo que al sistema le conviene, hay un sistema político de por medio y que en el currículo hay un sistema político de por medio y que nos manda a formar un hombre y una mujer para vivir un clima político con ciertas características, a formar un ciudadano y una ciudadana que participe en ese sistema político. ” (Informante: la directora. Fecha de la entrevista a la directora: 27- 05- 08)*

Es lógico suponer que el sistema político se sustenta en un sistema económico determinado. En este caso se trata del sistema capitalista con su variante neoliberal. En consecuencia lo que se proyecta en el currículo nos es más que una aspiración, una utopía de una sociedad por construirse pero que, en la práctica, reproduce los mecanismos de poder de la clase dominante.

“Al docente se le concibe como un técnico que instruye y no como un educador que forma la nueva ciudadanía que ese currículo aspira crear”.

Otro de los testimonios recogidos enfatiza el carácter clientelista y proselitista de los nombramientos de docentes, y personal administrativo. Aunque la ley general de educación establece los concursos de oposición para ocupar estas funciones y la titulación requerida, esto sólo se está dando en los niveles inicial y básico no así en el nivel medio.

*“Hay muchas personas que están en el sistema: directores y secretarias, que no necesariamente, llegan de acuerdo a La Ley. Una cosa dice La Ley y otra cosa es lo que hacen los directores de las escuelas que a veces abusan de esas relaciones de poder.” (Informante # 8 Fecha: 30- 05- 08)*

De acuerdo con este testimonio la ley que rige el sistema educativo dominicano es violada por los diferentes estamentos que componen el sistema educativo dominicano lo que provoca relaciones de poder asimétricas entre los diferentes actores del mismo.

En la actualidad el acceso a los niveles inicial y básico como docente o directivo esta reglamentado con requisito de titulación de licenciatura y a través de concurso de oposición pero en el nivel medio aun prevalece el poder del partido oficial para los nombramientos de los docentes y las docentes que aspiran a ocupar los puestos vacantes. Igual ocurre para los cargos directivos de las instancias superiores (distritos, regionales y departamentos)

Esta realidad invita al magisterio nacional ha plantearse algunas interrogantes:

¿Que tan conscientes están los docentes y las docentes dominicanos y dominicanas de los planteamientos de la ley general de educación 66/97, del

currículo y del sistema de evaluación de los aprendizajes? ¿Por qué se predica una cosa y se actúa de otra manera en el aula?

¿Qué se puede hacer desde las instituciones de formación docente, los centros educativos, el gremio magisterial, las asociaciones de padres y madres de las escuelas para que se aplique lo que establecen estos documentos oficiales?

¿Cómo hacer la carrera docente más atractiva para las nuevas generaciones talentosas y con vocación para el magisterio? ¿Cómo estos esfuerzos en educación promueven ambientes democráticos en el aula?

Estas y otras interrogantes podrían servir de reflexión con el propósito de repensar las prácticas docentes, institucionalizar real y efectivamente el sistema educativo nacional y para que surjan otros estudios que amplíen los hallazgos de esta investigación.

Aunque en el siguiente testimonio la docente consultada (directora) también reconoce las bondades en términos democráticos de los documentos oficiales, hace un análisis político e ideológico de los mismos y concluye afirmando el poder reproductor social, político e ideológico y cultural que posee el currículo. Para ella la escuela es un aparato ideológico del estado tal como se demostró en el capítulo II de esta investigación.

Estas declaraciones se relacionan con el paradigma positivista mediante el cual el conocimiento se reproduce porque está prefijado tal como lo demuestran (Sampieri, R. y otros. (2000).). Sólo hay que descubrir las causas- efectos de los fenómenos prediciendo la conducta futura sobre la actual.

Este paradigma supone la existencia de un mundo objetivo estructurado independientemente del sujeto cognoscente. El sujeto y objeto no interactúan solo hay que preocuparse por aplicar el método adecuado para descubrir el conocimiento sobre la realidad cuyos resultados se reducen a datos estadísticos

con características universales. Lo que importa es lo que se descubre de la realidad social descrita de manera objetiva y libres de valores, por parte del investigador y no lo que los sujetos y objetos involucrados piensen sobre la misma.

Este carácter determinista del paradigma positivista al extrapolarse al área educativa tiene profundas implicaciones en las relaciones de poder y del aula porque el docente o la docente que fundamenta sus prácticas pedagógicas en él prioriza las pruebas escritas para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas, utiliza el libro de texto como su principal instrumento de poder (recitarlo, dictado y copiado) cuyo contenido es acatado sin la mínima curiosidad y crítica del colectivo estudiantil porque es un saber de experto.

Al final de la jornada el saber acumulado de los alumnos y las alumnas se reduce a un número y si promovió o reprobó. La mayor responsabilidad en el éxito o el fracaso recae sobre los alumnos y las alumnas y en segundo plano la familia y el colectivo docente “se lava las manos”. En la misma dirección, para las autoridades lo que importa son los resultados en porcentajes estadísticos donde la calidad de la enseñanza se mide en función de una alta promoción y si se cumplió con el desarrollo de los contenidos curriculares sin analizar los procesos y todos los factores que intervinieron en él.

Sin embargo, los testimonios de la directora y los docentes del centro objeto de la presente investigación, admiten que existe la posibilidad de que en las manos de un maestro crítico y transformador, se puede resistir las imposiciones curriculares de la ideología oficial y desarrollar estrategias liberadoras sustentadas en valores democráticos como el respeto mutuo, la libertad, la responsabilidad y el respeto a la diversidad.

De acuerdo al siguiente testimonio los documentos oficiales reflejan la ideología estatal imperante la cual gira en torno a la defensa de los intereses de la clase

dominante en un periodo histórico-social concreto. Estos sectores se han empeñado en mantener unas relaciones de poder asimétricas con la clase oprimida cuyas características se reproducen en las interacciones docente-alumnos/as en el aula: una relación de jefe a subordinado.

Sin embargo, al final del testimonio, se reflejan las complejidades que se dan en las prácticas pedagógicas porque los actores del proceso son seres humanos que se desenvuelven en diferentes contextos e intereses con la posibilidad de resistencia a las imposiciones externas y no siempre se da esa reproducción que se espera de la escuela por parte del oficialismo sobre todo, en lo que concierne al cumplimiento del calendario, horario y los criterios de la calidad de los aprendizajes.

La forma de acceso del personal docente al sistema educativo puede incidir en la manera de cómo este ejerza las relaciones de poder con sus alumnos y alumnas en el aula.

A lo largo de esta sección, se registra una gran contradicción entre lo que dicen los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y lo que se realiza en los centros escolares y en las aulas durante las prácticas pedagógicas del colectivo docente.

#### **4.5 Categoría No. 4. (Categoría emergente) Respuestas de los alumnos y las alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.**

**Tabla 6.** Recoge las respuestas de los/as niños/as ante las relaciones de poder de carácter vertical que establece el docente en el aula.

Fuentes de información	Relaciones de poder de carácter vertical autoritario: represivo y discriminatorio.	Relaciones de poder horizontales Democráticas
------------------------	--	---

-Me voy a portar bien para que no me reporten a la dirección (4)

-Me sentiría con miedo al castigo de los padres que pueden pegarnos, hablarnos duro y darnos pela. (4)

Respuestas de los alumnos y las alumnas.

*-Tengo problemas con mi mami. "Me pelea y me dice que a qué es que vengo a la escuela".*

-El profesor ni debería hablarles así a los niños, debería decirles que se organicen mejor.

El testimonio del primer párrafo evidencia una conducta condicionada de estos niños y niñas y tiene implícito el miedo al castigo, por parte del docente, y a la reprimenda y al regaño, por parte de la directora. No hay señales de una educación dirigida hacia la formación de un sujeto libre, democrático y participativo.

Según el testimonio del segundo párrafo, también en el hogar se dan unas relaciones de poder de carácter represivo entre padres e hijos/as. Parece ser



que en algunos hogares se recurre al castigo físico para disciplinar a los hijos/as situación que desfavorece es establecimiento de unas relaciones horizontales entre padres e hijos y toda posibilidad de diálogo familiar; es una relación de jefe a subordinado en la llamada socialización primaria del individuo.

Esa gran semejanza entre las relaciones familiares y las escolares reduce la posibilidad de construir una sociedad democrática basada en el respeto mutuo entre todos los ciudadanos y las ciudadanas del país. En consecuencia el resto de las instituciones sociales reflejarán esta cultura autoritaria incluyendo al Estado.

El tercer párrafo es muy parecido al anterior en término represivo con la diferencia implícita de la evasión, por parte de la familia, a responsabilizarse en primer orden, de la educación de sus hijos/as y delegar esta función, en forma, exclusiva a la escuela por lo que se requiere una profunda reflexión por parte de la comunidad educativa, para estrechar los vínculos entre escuela y familia.

El cuarto y último párrafo evidencia un rotundo rechazo por parte del colectivo estudiantil a los regaños, reprimendas, humillación e irrespeto que hay implícito en las interacciones docente –alumno y alumna en el aula. Es importante comprender que a los seres humanos hay que tratarlos con amor y respeto porque este tipo de interacción favorece la paz y la justicia en la sociedad y aunque la escuela es un reflejo de esa sociedad tiene las posibilidades de transformarla.

***Otras Respuestas de los alumnos y /as alumnas ante las expresiones del docente que tienen implícitas las relaciones verticales.***

Los testimonios de los niños/as que siguen a continuación coinciden en resaltar las relaciones verticales y el uso de poder represivo del docente y la docente en el aula. Basta con resaltar algunos de ellos:

- *Cuando el profesor me llama la atención y amenaza con bajar las notas, me siento mal porque es una situación muy dura y porque es injusto porque el profesor busca desquitarse con eso. (3)*

La frase “una situación muy dura” significa que el docente usa el libro de registro como un instrumento coercitivo para controlar las acciones de sus alumnos/as actuando como un jefe represivo en lugar de un líder persuasivo y que valores como la tolerancia, el respeto a las ideas del otro o pluralidad ideológica consubstancial con unas relaciones de poder democrático, están ausentes.

- *Me siento mal porque no me gusta que me bajen las notas. (20)*

*“El profesor pone malas notas si hablamos”.*

Estos testimonios reflejan una situación peligrosa en momentos donde hay leyes que castigan cualquier tipo de violencia física, verbal y psicológica contra menores de edad en cualquier espacio social. Ha de entenderse que el espacio escolar debe brindar comprensión, cariño y seguridad física y moral al colectivo estudiantil.

Bajar las notas, dejar sin recreo y reportar a la dirección son, entre otros; los instrumentos de poder represivos que más utilizan los docentes y las docentes en contra de sus alumnos y las alumnas en el aula. Parece ser que el enfoque conductista ha cruzado las fronteras del siglo XXI y las teorías constructivista y crítica del aprendizaje se han enredado en la tela araña del autoritarismo. Se trata de la vigencia del sistema colonial en las relaciones de poder.

-*“Me llamaban la atención. Me bajaban las notas y me dejaban sin recreo”.*

La confesión de este niño evidencia el maltrato y abuso que cometen muchos docentes con sus estudiantes en el aula. Estos deben de entender que el rendimiento académico de los alumnos y alumnas no puede tomarse en cuenta cuando aparece un comportamiento inadecuado de uno de ellos en el aula. Tal actitud del docente o la docente es un indicador de relaciones represivas y asimétricas en contra del colectivo estudiantil. Este comportamiento contradice la concepción curricular dominicana de que el alumno y la alumna es el sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto importante es el grado de dependencia que tienen los alumnos/as con relación a la actuación del docente. Ante la pregunta del investigador con relación a su no participación en la clase una niña responde: *“Estoy esperando que el profesor me diga”*.

Tal y como se expresa esta alumna, la organización escolar esta diseñada con una gran dosis de poder otorgada al docente y a la docente porque estos representan el poder oficial y poseen el conocimiento cultural y científico que fortalecen dicho poder. Aunque hay alumnos y alumnas que logran expresarse con autonomía las decisiones determinantes son del docente y la docente en el aula.

Además de los testimonios de las fuentes señaladas, gran parte de los docentes coinciden con los hallazgos presentados. He aquí algunas opiniones que hacen referencias a este tipo de relación:

*“Si saca baja calificaciones en el examen y no tiene buena disciplina sus notas no pueden ser altas”*

Este testimonio refleja la gran influencia que tienen las pruebas y las calificaciones en el tipo de relaciones de poder que se establece entre docente –

alumnos y las alumnas en el aula. Las altas calificaciones son recompensadas y asociadas con la buena disciplina. En cambio las bajas notas tienen relación directa con el mal comportamiento y se castigan con la deserción o la repitencia escolar. No hay ningún tipo de análisis ni relación sobre las reales causas del bajo o alto rendimiento académico de los alumnos y alumnas. En consecuencia son éstos responsables de sus éxitos o fracasos. Se evidencia una evaluación centrada en cada estudiante no en los procesos.

Este docente desconoce o no aplica los demás criterios de evaluación que establece el sistema educativo dominicano a través de la ordenanza 1/96 como son lista de cotejos, trabajos individuales y grupales, exposiciones, dramatizaciones; entre otras. Utilizar las pruebas escritas como único instrumento es solo una medición del proceso de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, solo sirve para reproducir información cultural y mantener invariables las relaciones de poder excluyente y asimétrico entre dirigentes y dirigidos.

*“Hay que ponerle un límite porque si uno se lleva de lo que ellos dicen siempre están a levantando las manos”*

*“Tratamos de negociar con ellos pero cuando las cosas se tornan imposibles hay que aplicar la autoridad y si hay que quitar unos puntitos por indisciplina, se quita”.*

Ponerle límite y aplicar la autoridad reflejan una posición de intolerancia del docente ante sus alumnos y alumnas y un poder centralizado de este en el aula. Es el docente quien decide lo que se hace en el aula. La manda y los alumnos y alumnas obedecen y ejecutan sus órdenes.

Estas actitudes son contradictorias con lo nuevos enfoques de la educación la cual ha de cimentarse en relaciones de diálogo entre los actores del proceso. No hay educación democrática y liberadora si existe coacción de unos sobre otros. Cada sujeto tiene una lectura propia de la realidad donde esta inmerso y le asiste el derecho de manifestarlo libre y voluntariamente. La labor docente exige amar sin límites a los y las discentes y creer en la posibilidad del cambio personal y social de ellos y ellas. Es un trabajo continuo que exige entrega y los más sublimes sacrificios.

En estos testimonios hay tres mecanismos de control y de carácter autoritario que utiliza el docente en contra de sus alumnos y alumnas: bajar las notas, dejar sin recreo y los regaños en públicos.

*La práctica más común, según estos testimonios, es que el docente recurre a bajar las notas cuando entiende que sus alumnos/as se portan mal. Esto significa que para un docente autoritario, los alumnos/as deben observar un comportamiento de obediencia, sumisión y estatismo en el aula. Aquellos alumnos y alumnas hiperactivo, habilidosas, inquisitivas, críticas, resistentes a las imposiciones, y que exigen más del docente son etiquetados como revoltosos, indisciplinados, tremendos y una amenaza para el logro de los propósitos educacionales.*

De acuerdo con estas opiniones no hay evidencias de unas relaciones de poder de carácter democrático entre el docente y sus alumnos y alumnas en el aula.

#### **4.6 Categoría No. 5. Las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas en el aula.**

Las relaciones de poder permean todas las actividades e instituciones humanas. En el aula, se observó que las interacciones más comunes se dan entre el

docente y el grupo de alumnos y alumnas. No obstante, hay que señalar que estas relaciones también se manifiestan como relaciones de pares o entre iguales entre los alumnos y alumnas en la cotidianidad del salón de clases caracterizada por la amistad y colaboración mientras que la edad y la constitución física de algunos estudiantes, con frecuencia, favorecen relaciones asimétricas de poder entre los más fuertes y los mayores de edad hacia los más débiles y menores de edad.

En las diferentes observaciones que realizó el investigador de este estudio, se pudo determinar que este tipo de alumno (Los más fuertes y los mayores de edad) tiende a ser repitente y en consecuencia, con sobreedad; situación que podría propiciar un comportamiento indisciplinado y una actitud desinteresada (aburrimiento) hacia los estudios.

Sin embargo, cabe destacar que durante el proceso de observación en el aula no se registraron acciones cuyas relaciones de poder fueran verticales: represivas, excluyentes y discriminatorias entre los alumnos y alumnas.

También, en las entrevistas de respuestas abiertas aplicadas al grupo de alumnos y alumnas observados tampoco hay testimonios que evidencien este tipo de relaciones.

Las respuestas de los niños y las niñas a las preguntas que podrían develar relaciones de poder verticales entre ellos y ellas evidencian relaciones horizontales caracterizadas por la amistad, armonía, solidaridad, compañerismo y respeto mutuo. A saber:

*¿Que haría si un compañero/a se sienta delante y te impide ver la pizarra?*

La mayoría contestó “Le pido permiso” y “Se lo digo al profesor”.

En estas respuestas no hay indicios de relaciones verticales entre los niños y las niñas observadas y observados en esta investigación.

*Cuándo presto mis útiles a un compañero/a me siento....*

- Orgullosa y Feliz.
- Bien porque así somos amigos, todos como hermanas y hermanos.
- Me siento bien porque hay que saber compartir con los demás amigos.
- Me siento bien porque soy buena amiga.
- Yo me siento agradecida porque ella lo necesitaba y yo he hecho el bien para esa persona.
- Bien porque estoy colaborando con mis compañeros /as.
- Bien porque ayudo a que ellos copien, borren y saquen punta.
- Me siento bien porque se que le estoy dando la oportunidad de hacer sus tareas.
- Me siento bien porque así estoy compartiendo con los demás.

En la categoría 2 se demostró que las relaciones de poder de carácter vertical de tipo represivo, autoritario y discriminatorio se pueden identificar en las agresiones verbales, físicas, en las relaciones dominante – dominado y jefe – subordinado.

Sin embargo, cuando se le preguntó al grupo de alumnos y alumnas acerca de esta temática estos rechazaron este tipo de interacción no solo en el aula entre ellos y ellas sino en otros espacios sociales y otros sujetos. Estas fueron sus opiniones al responder la siguiente pregunta:

*¿Qué opina sobre las agresiones verbales o físicas entre los compañeros/as del curso (empujones, golpes, palabras ofensivas etc.)?*

“Que deben mejorar su carácter porque eso es mala educación y no podemos tratar mal a las demás personas.”

“No pueden hacer eso porque son compañeros y deben ser amigos”.

“Pienso que eso es malo porque en vez de pelear y vociferarse palabras feas deben de perdonarse unos a otros y volver a ser amigos y alumnos/as.”.

Según las opiniones de los alumnos y alumnas entrevistados/as las relaciones humanas deben caracterizarse por la amistad, y el compañerismo.

Sin embargo, en algunas de sus opiniones admiten implícitamente, la existencia de relaciones de poder verticales: excluyentes y represivas cuando opinan: “En vez de pelear y vociferarse palabras feas, deben de perdonarse. “No podemos tratar mal a las demás personas.”

En otro orden, se ha observado en muchas ocasiones que algunos docentes delegan funciones en un alumno, generalmente en el presidente del consejo de curso, cuando éstos se ausentan temporalmente del salón de clase. Este tipo de alumnos y alumnas trata de poner el orden en ausencia del docente y por lo regular toman notas de los compañeros y compañeras que “se portan mal” para reportarlos al profesor cuando este regrese lo que a veces provoca relaciones asimétricas de poder entre ellos y ellas.

No obstante, en las observaciones que se realizaron durante el estudio del aula no se registró este fenómeno, ni tampoco discriminación de género y avasallamiento del más fuerte hacia el más débil debido quizás, a la acción centralizadora que manifestó el docente durante sus prácticas pedagógicas o talvez por la presencia del observador durante la hora de docencia.



Debido a lo expresado en el párrafo anterior, dentro del aula se dieron pocas interacciones entre los alumnos y alumnas que no fueron intervenidas por el docente. Fue tan notable la presencia del docente en las interacciones entre alumnos y alumnas que, hasta en los espacios del recreo este solía estar presente con el objeto de controlar.

Ejemplo: “Al salir, el profesor observa que hay muchos niños jugando con el grupo de 5to, decide quedarse en el grupo después de sugerirles que practiquen de otra forma. El grupo se separa por un momento, luego reanuda las actividades mientras el profesor permanece de pie con los brazos cruzados.”

Según los testimonios recogidos por las opiniones de los alumnos y alumnas se puede argumentar que estas van dirigidas a resaltar que las interacciones entre ellos y ellas giran en torno a valores humanos; tales como: respeto, amistad, y solidaridad.

En ese sentido, el espacio áulico es idóneo para desarrollar relaciones de poder de tipo horizontal entre iguales y, en la mayoría de los casos, estas se dan espontáneamente. Esos valores de amistad, cooperación y solidaridad que se muestran en los testimonios anteriores han de ser reforzados por el docente para proyectarlos a la vida comunitaria de toda la sociedad.

Finalmente los siguientes testimonios de las opiniones sobre las interacciones entre los alumnos y alumnas en el aula son para reproducir los contenidos de la asignatura que se imparte en ese momento y algunas actividades hogareñas y fuera del aula en las que éstos participan.

*“Conversamos a veces de las clases que hacemos y sobre juntarnos en el recreo, sobre la clase y si ha ocurrido algo en la casa (regalos, cumpleaños) o en la escuela (caída de una compañera), de las tareas y como les va en la*

*materia de otros profesores y de los peloteros que juegan en la noche porque me gusta la pelota y el carnaval”.*

Ni en los testimonios y las observaciones del aula se encuentra evidencia de relaciones de poder verticales entre los alumnos y alumnas objeto de estudio. Este hallazgo es un aporte importante porque parece ser, que al docente silenciar las voces de sus discípulos en sus interacciones con el grupo, estos sobreviven a tales amenazas, a través de unas relaciones de pares amistosas y cordiales. En estas relaciones no hay espacios para el miedo porque los actores en el diálogo se perciben como iguales y se expresan de forma libre y voluntaria.

#### **4.7 CATEGORÍA No. 6 (Categoría emergente) El estado anímico de los niños y las niñas a partir de las relaciones verticales entre docentes y alumnos y alumnas en el aula.**

Durante la permanencia en el campo el investigador pudo observar como el docente emitía consignas de regaños y prohibiciones a los niños y niñas en el aula. Por ejemplo cuando hablaban unos con otros con frecuencia el docente les decía “silencio, silencio, le voy a bajar 10 puntos o le voy a reportar a la dirección, en otros casos se dirigía directamente al niño o niña que el sorprendía hablando o haciendo otra actividad ajena a la asignatura impartida en ese momento.

También las grabaciones de algunas clases que realizó el investigador sirvieron para que el propio docente se observara y reflexionara sobre sus propias prácticas pedagógicas y las formas de interactuar con el grupo de alumnos alumnas, sin embargo, en la entrevista de respuesta abierta él había afirmado que” *los regaños y las amenazas no son formas de llamar la atención pero que*

*sirven como advertencia cuando se incumple con los deberes como alumnos y alumnas”.*

En efecto, en las interacciones docente – alumnos y alumnas la actitud de agresión verbal tales como regaños, gritos, bochornos, ofensas y amenazas y a veces violencia física como golpes y empujones, expulsiones del aula, reportes a la dirección por parte del primero hacia los segundos pueden provocarles sentimientos de frustración, miedo, humillación y ansiedad. Este comportamiento se puede ubicar dentro de las relaciones de poder de tipo vertical de carácter represivo y discriminatorio.

Según los testimonios de los niños y las niñas entrevistados/as y el cuestionario de la frases incompletas, .estas emociones están presentes entre los alumnos y alumnas dentro del aula. Por eso, cuando se les cuestionó sobre como ellos y ellas se sentían ante las amenazas y regaños del docente, el colectivo estudiantil respondió lo siguiente:

- *Me siento preocupada y nerviosa.*
- *Me siento asustado*
- *Triste, mal y asustado y me pongo a llorar.*
- *Me siento ofendido y no le respondo para que no me reporte y me vote.*
- *Me siento triste y se me salen las lágrimas.*
- *Me siento deprimido y triste.*
- *Me siento mal y avergonzado.(3)*

Estas respuestas se tomaron del cuestionario de las frases incompletas aplicado al grupo de alumnos y alumnas objeto de este estudio.

En un ambiente adverso como el que se representa en este tipo de interacción es imposible construir aprendizajes significativos porque cuando se experimentan estas emociones se deshumaniza el proceso enseñanza y aprendizaje. Este se convierte en una mera domesticación y/o adoctrinamiento del docente y la docente hacia los alumnos y alumnas.

En cambio, el acto educativo representa una de las más altas manifestación de amor hacia el otro. De tal forma, que el y la docente que experimente este tipo de entrega simbolizan la antorcha que se quema para que los demás iluminen sus propias vidas y sus radiaciones se propaguen hacia toda la sociedad.

También las respuestas de los niños y niñas sobre el trato que les gustaría que les dijera el docente y la docente en el aula señalan algunas pistas para elaborar el perfil de un docente o una docente: democrático-democrática, trabajador-trabajadora, dinámico-dinámica, organizado-organizada, participativo-participativa, capacitado-capacitada, orientador-orientadora, capacidad de escucha; entre otras.

Un colectivo docente que reúna estas características garantiza la construcción de unas relaciones de poder de carácter democrático y cada aula se convertiría en un espacio lúdico e ideal para la convivencia pacífica y la construcción de conocimientos significativos. El espacio escolar, en consecuencia, recobraría vida y sentido para contribuir a la formación de seres humanos que luchan unidos por un mundo más justos, amantes de sí mismos, de sí mismas, de la familia y de su patria.

La naturaleza humana es muy proclive a las relaciones de afecto, comprensión y escucha. Estas cualidades han de desarrollarse dentro de la familia en el

proceso de socialización y la escuela continúa reforzándolas a través de las interacciones docente –alumnos y alumnas entre sí. Los testimonios del colectivo estudiantil, objeto de la presente investigación, y las observaciones de las prácticas docentes evidencian que estas relaciones se dan con poca frecuencia en el aula.

El siguiente cuadro resumen presenta este tipo de necesidades de los alumnos y alumnas dentro del aula.

**Tabla 7.** Frecuencia y porcentajes de repuestas de los niños y niñas a la pregunta: ¿Cómo te gustaría que te trate el profesor?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes</b>
		<b>45.5%</b>
Me trate bien	<b>10</b>	
Que me haga caso	<b>4</b>	<b>18.2%</b>
Que me oriente	<b>1</b>	<b>4.5%</b>
Cooperador	<b>1</b>	<b>4.5%</b>
Que enseñe mucho	<b>6</b>	<b>27.3%</b>
<b>total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** cuestionario de respuestas cortas aplicado al grupo de alumnos/as. Julio 2008.

De acuerdo con estos resultados, los niños y las niñas valoran más el trato del docente hacia ellos (73%) que el contenido que les enseñan (27%). Probablemente exista un vacío afectivo en la niñez dominicana que para el colectivo docente ha pasado desapercibido. Se trata, en consecuencia, de una necesidad humana que urge satisfacer tanto en la familia como en los centros educativos si se busca una formación integral del educando.

En relación al desarrollo de una clase las opiniones del grupo de niños y niñas dan prioridad a los trabajos fuera del aula (tareas) y favorecen que éstas sean dinámicas y con mucha explicación por parte del docente. Cuando rechazan que se hable mucho en el aula no significa que estén privados de participar sino que no haya ruidos o gritos que obstaculicen la concentración en el trabajo escolar.

Es significativo, según los testimonios del siguiente cuadro, resaltar los elementos que contribuyen a cambiar, en forma negativa, el estado de ánimo de

los niños y niñas en las clases. Las relaciones de respeto mutuo entre docente y alumnos y alumnas y de éstos y éstas entre si garantizan un clima armonioso dentro del aula y, en consecuencia; la calidad del proceso educativo.

**Tabla 8. Frecuencia y porcentajes de repuestas de los niños y niñas a la pregunta: ¿Que no te gustaría que te hagan en la clase?**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCIENTO</b>
Que me griten y el chisme	11	50%
Que se rían de mi	4	18%
Que me bajen las notas	15	68%
Que me dejen sin recreo	20	90%
Que me castiguen	7	31%
Las peleas	4	18%
Las mentiras	1	4.5
Que me hablen mal y alto	12	54%

**Fuente:** cuestionario de respuestas cortas aplicado al grupo de alumnos/as. Julio 2008.

Nota: los porcentajes se calcularon en base a la totalidad de los niños y las niñas encuestados/as para cada indicador; es decir, que un indicador puede ser seleccionado por todo el grupo de alumnos y alumnas.

Las opiniones del grupo de alumnos y alumnas señalan que las relaciones más represivas y autoritarias que se dan entre los docentes y las docentes con el grupo en el aula son: bajar las notas, dejar sin recreo, hablar mal, alto y los gritos. Estas acciones del docente violentan el estado anímico de los niños y las niñas, les causan depresión, humillación, e impotencia. Todas estas emociones y sentimientos frustratorios van deteriorando lentamente su personalidad y de no

intervenirse profesionalmente, podrían provocar abandono y repetición escolar con los efectos sociales, psicológicos, espirituales y económicos que implica.

En ese orden, el colectivo docente ha de saber que, según lo expresado por los docentes y las docentes consultados por este investigador, el maestro o la maestra que se recuerda con gratitud y cariño son aquellos/as cuyas interacciones con sus alumnos y alumnas estuvieron basadas en unas relaciones democráticas, comprensivas y amorosas y los que traen malos recuerdos en los y las alumnos alumnas son aquellos/as que practican el regaño, el autoritarismo, la vagancia, la rutina, el castigo físico y psicológico en el aula..

En este sentido, cobra interés lo planteado por Voli, F. (2004), cuando afirma que el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos y alumnas contribuye a la formación de la personalidad de éstos, por lo cual, el educador debe asumir con gran responsabilidad, la creación de un ambiente favorecedor de la convivencia en el aula.

Los hallazgos son además consistentes con lo planteado por Lorenzo, M. (2003), al referirse a la situación emocional que le corresponde al docente enfrentar diariamente en su aula, caracterizada por la falta de hábitos de trabajo y estudio, y agresividad, lo cual afecta su efectividad para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

De acuerdo con los testimonios del grupo de alumnos y alumnas bajar las notas y dejar sin recreo son los castigos que más se rechazan y, resulta altamente contradictorio, pues estas son las acciones más aplicadas por el equipo docente en las aulas dominicanas para mantener la disciplina y el control de los estudiantes. Estos mecanismos aplicados por el docente y la docente reflejan las relaciones de tipo vertical y autoritario de poder.



## **CAPITULO V: Discusión entorno a las conclusiones del estudio y recomendaciones**

*El amor es paciente y muestra comprensión. El amor no tiene celos, no aparenta ni se infla. No actúa con bajeza ni busca su propio interés, no se deja llevar por la ira y olvida lo malo. (1ra. Corintios: Cap. 13- 4,5)*

### **5.1 Introducción**

En el presente capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio (análisis de documentos, la revisión teórica, las interacciones en el aula) dando respuesta a la pregunta generadora de la investigación: ¿Cuáles relaciones de poder están implícitas en las interacciones que se producen en el aula entre el docente-alumnos y alumnas de quinto grado del nivel básico de un centro urbano del Distrito Educativo 08-03, Santiago, República Dominicana?

Las conclusiones se presentan por categoría de acuerdo con las preguntas y objetivos de la investigación con el propósito de encontrar patrones, contradicciones y nuevos aportes teóricos.

**Categoría 1. Las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.**

5.1.1 Conclusiones derivadas de las relaciones de poder en los documentos oficiales.

## Hallazgos principales

Los documentos oficiales promueven relaciones democráticas porque persigue la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo y el currículo reconoce las características, conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas.

En un sistema político democrático, la escuela tiene que dar participación activa a los alumnos y alumnas, recordándoles sus deberes y sus derechos y enseñándoles a respetar a los demás.

Mirándolo desde el currículo, tanto los objetivos, como todas las teorías que encontramos en él promueven unas relaciones democráticas, participativas y activas entre docente y estudiantes en el aula.

La ordenanza 1/96 de evaluación promueve que el proceso sea participativo, que se tome en cuenta la personalidad del alumno; sus diferencias.

La Ley 66/97 que sustituye la 29-09 es una de las mejores leyes que existen en el país. El problema es la aplicación. A veces se queda áerea y abstracta y sólo se aplica en algunos sentidos quizás por su amplio radio de acción. A las ordenanzas se les da más seguimiento quizás porque tienen un radio de acción más pequeño y concreto. *(Tomado del testimonio de la directora en la entrevista a profundidad 27-05-07)*

En La Ley 66/97 hay cosas que se han quedado en el aire tanto para los docentes como para los discentes, por ejemplo la parte que tiene que ver con la vida del docente y la obligatoriedad de los grados.

El niño y la niña se frustra ante una situación desventajosa para ellos y ellas y se dan dos fenómenos cuyas relaciones de poder podrían calificarse de represivas y excluyentes: el abandono y la sobreedad escolar.

Aunque el currículo favorece autonomía al docente para su aplicación, en la práctica se prioriza el cumplimiento del calendario y horario escolar ejerciendo presión para que cumpla con la cantidad de contenidos asignados a cada asignatura, lo que importa es qué y cómo enseñar; en lugar del por qué y para qué enseñar

Aunque el currículo oficial establece que se debe impartir en la escuela dominicana (programas de las asignaturas y libros de textos básicos en un horario y calendario prefijado) no necesariamente el colectivo docente acata y practica sus directrices (teoría de la resistencia versus reproducción).

La investigación develó que la concepción de aprendizaje de los maestros y las maestras sigue asociada a un concepto de conocimiento acumulativo y empirista que se logra a través de la repetición.

En cuanto a la organización del proceso pedagógico, se encontró que todavía la planificación es más bien un requisito, en lugar de ser un instrumento útil para la labor docente y la creación de una cultura de investigación fuera de la escuela. El docente utiliza el libro de texto como su principal instrumento de poder para recitar, dictar y copiar cuyo contenido es acatado, sin la mínima curiosidad y crítica del colectivo estudiantil, porque es un saber de experto.

También, en esta investigación, se confirman patrones expuestos en el marco teóricos destacándose el uso del libro de registro para premiar o castigar los comportamientos adecuados o inadecuados de los/as estudiantes, según el criterio del docente, por lo que con frecuencia, subirá o bajará puntos a las calificaciones de éstos. Esta práctica evidencia el desarrollo de unas relaciones

de poder vertical de tipo represivo de parte del docente en contra de los alumnos y alumnas.

Tanto en las observaciones de las prácticas pedagógicas como en los comentarios de los docentes se verificó una gran contradicción entre lo que dicen los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y lo que se realiza en los centros escolares y en las aulas durante las prácticas pedagógicas del y la docente.

El currículo puede ser, en parte, responsable de algunos de los problemas de control de la clase con que se encuentran los maestros y de las relaciones de poder autoritario que se dan en sus interacciones con sus alumnos y alumnas. Cuando el currículo se percibe como interesante y significativo para las necesidades del colectivo estudiantil, es menos probable que aparezca el aburrimiento y la frustración que provocan problemas de indisciplina y las relaciones de poder verticales entre docentes-alumnos y alumnas y estos entre sí.

Aunque los docentes consultados conocen la existencia de la ley que rige el sistema educativo dominicano, en la práctica docente no se observó la aplicación de los principios y fines establecidos en ella. Tampoco se pudo comprobar el uso adecuado de las ordenanzas 1/95 que establece el currículo y la 1/96 que regula la evaluación de los aprendizajes. En lugar de trabajar con los contenidos curriculares el docente usaba el libro de texto y sólo aplicó una estrategia de evaluación de las que establece la ordenanza: la prueba escrita.

### **5.1.2. Las relaciones de poder entre docente –alumnos y alumnas que se generan en el aula.**

Este estudio sirvió para demostrar que el rol central del docente y la docente en el aula no es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos y alumnas para asimilarlos. El maestro autoritario actúa como un juez que valoriza al alumno brillante y desprecia al mediocre, es decir, en ocasiones actúa de forma excluyente y prejuiciado.

Las prácticas pedagógicas democráticas en el aula pueden desarrollarse con pocos alumnos y alumnas lo mismo que con un grupo numeroso. La cantidad no necesariamente, justifica que el docente y la docente desarrollen métodos autoritarios, librescos y memorísticos con sus alumnos/as. Este grupo de alumnos/as es un buen referente.

El docente ejerce un protagonismo de primer orden en el aula controlando los movimientos de los alumnos y alumnas, regañando, amenazando, humillando y aplicando el castigo como estrategia disciplinaria.

El uso reiterado del “yo” y de “voy” muestra la centralización del docente en la acción del proceso enseñanza aprendizaje. También el hecho de que no se registraran expresiones del docente que señalen relaciones horizontales en el aula. El docente autoritario hacer creer al alumno y a la alumna que por tener un comportamiento molesto e irrespetuoso no aprende.

Las observaciones en el aula develaron que en el proceso enseñanza – aprendizaje se manifestaron relaciones poco cordiales en el aula. Aquí se manifiesta el poder que reprime y viola todo tipo de derechos de las personas y lo peor aun de aquellos y aquellas que se sienten y se consideran inferior en este tipo de relación social pues el docente tiene el conocimiento y los discípulos carecen de él por lo tanto, estos deben dejarse conducir.

Hay contradicciones importantes entre los planteamientos teóricos de los docentes entrevistados y lo observado en las prácticas de aula. Lo que dicen y hacen los docentes y el docente observado en el aula valida un sistema autoritario y represivo, el docente resalta las bondades de su práctica y se contradice con las arbitrariedades que comete en el aula.

El liderazgo del y la docente para manejar la situación que se le presente con sus alumnos y alumnas en el aula dependerá de cómo conciba éste el proceso enseñanza-aprendizaje, si toma un rol controlador, autoritario, en lugar de facilitador y orientador.

Hay muestras de incapacidad para manejar las situaciones problemáticas en el aula, ante las mismas el y la docente se sienten impotentes y se defienden culpando a los padres de los niños por la situación.

El investigador de este estudio considera que la educación o es liberadora o no es educación. Es lamentable que en pleno siglo XXI, la escuela siga domesticando al estudiantado para que reproduzca las relaciones de poder dominantes en las diferentes instituciones sociales del país.

El análisis de la problemática de las relaciones de poder entre maestro y alumnos y alumnas su importancia para el logro de los aprendizajes de calidad y su formación integral es prácticamente nulo en la escuela.

La investigación determinó que todavía existe la vieja creencias de que las relaciones entre pares perturban el desarrollo de la clase y que, por lo tanto, deben ser restringidas y de ser posibles, eliminadas por los profesores. De ahí que las mayores consignas del docente hacia los alumnos y alumnas fueron para que guardaran silencio y decirles que no pueden hablar sin permiso del profesor.

Los datos son concluyentes al demostrar que se establecen relaciones de poder maestro-alumno que generan dominación del primero hacia el segundo. Este tipo de relaciones de poder autoritario se evidenció tanto en las observaciones de las clases como en las grabaciones de las mismas donde el docente decidía quien contesta, daba los permisos y lanzaba consignas de regaño y amenaza.

Con esta investigación se comprobó que algunos alumnos y alumnas muestran aburrimiento cuando las clases no son de su interés. Unos duermen, hacen otra cosa y otros conversan con sus compañeros o se movilizan de sus asientos. Estos comportamientos también funcionan como mecanismos de resistencia tanto al currículo como a la postura del docente frente al grupo de alumnos y alumnas. Esta actitud ha sido un patrón teórico a lo largo del estudio.

Las relaciones de poder de carácter asimétrico y autoritario entre docente-alumnos y alumnas se evidencian con mayor frecuencia en las consignas de regaños, amenazas, la rebaja de calificaciones, los reportes a la dirección, las pruebas y las veces que el docente llama al silencio al grupo de alumnos/as en el aula.

Las relaciones entre los actores, específicamente alumnos y alumnas y maestros, están centradas en la disciplina. En general las relaciones se caracterizan por la presencia de elementos violentos, directa o indirectamente, por el control y el centralismo.

Los alumnos y alumnas guardan silencio en el aula por temor a que les bajen las calificaciones y los expulsen del aula o les hagan reportes y los lleven a la dirección. Se trata del poder coercitivo porque las personas siguen a los líderes por miedo. Covey (1993) Este tipo de poder se da en la mayoría de las escuelas

dominicanas. De ahí que el autoritarismo campea en muchas de las relaciones personales e institucionales del país.

Muchas de las conclusiones a las que arribó la doctora Cascante Y. (2002) tienen cierta similitud con los hallazgos de la presente investigación.

La represión se presenta en el aula, el docente demanda del alumno ciertas pautas con respecto a su actitud frente al estudio y al trabajo en clase, esto agrada a las autoridades educativas y padres de familia, pero sofoca a los alumnos y alumnas.

La presión de los docentes para con los alumnos y alumnas, va dirigida a obtener productos: a estudiar, obviamente para sacar buenas calificaciones, y esta presión se da, más por exigencias que por convencimiento para el grupo,

El peso de los procesos de enseñanza aprendizaje en la realidad recae sobre las calificaciones, y cuando observan que un alumno no se acerca a lo esperado, entonces empiezan a ejercer presión en él; y si no reacciona, entonces recurren al regaño como estrategia.

También se presenta la problemática de la nota de conducta; cuando un alumno incumple con ciertas normas en el aula, incurre en una falta determinada; las acciones inmediatas por tomar son el regaño, la amonestación, el boleteo y por supuesto una baja en la calificación de este rubro.

El investigador de la presente investigación coincide con los hallazgos de la doctora Cascante Y. (2002) cuando señala que el ambiente represivo es un círculo vicioso que se inicia con la implementación curricular técnica y centrada en la reproducción del conocimiento y avalado por el manejo de la autoridad mediante el discurso pedagógico con énfasis en el regaño.



### **5.1.3 Opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.**

Los testimonios de los docentes y las docentes y directora evidencian la existencia de remanentes de una cultura autoritaria de tipo colonial que aún permea todas las instituciones de la sociedad dominicana alcanzando con sus tentáculos a la escuela.

Otro hallazgo interesante consiste en la creencia, por parte del y la docente, de que la indisciplina es una acción exclusiva de los alumnos y alumnas y que siempre son éstos quienes irrespetan al docente.

En ese sentido cabe aclarar que en las expresiones del docente, objeto de esta investigación, no se registraron testimonios que reflejen relaciones de poder de carácter democrático u horizontal con sus alumnos y alumnas. En cambio en algunos testimonios de sus compañeros/as de trabajo si se encuentran opiniones que favorecen unas relaciones horizontales entre docente y sus alumnos y alumnas.

La democracia es la relación más importante dentro del aula. Lo importante es que cada quien exprese lo que siente y entienda sino no estaríamos hablando de construcción. La construcción social e individual del conocimiento constituye un requisito básico para una educación de calidad.

No se puede esperar que ciudadanos y ciudadanas formados y formadas en una cultura autoritaria formen los nuevos sujetos sociales para una sociedad democrática en poco tiempo. Todavía existe añoranza en el pasado.

De acuerdo a los testimonios del equipo docente el concepto de disciplina está vinculado al uso del poder autoritario, por parte del docente.

Los cambios son un proceso, de un golpe es difícil realizar las transformaciones que tienen una añeja deuda social como son la democratización de la educación, la permanencia y conclusión con calidad en los diferentes niveles educativos.

La repitencia es una situación excluyente que ahoga aun más a las familias pobres y disminuye la autoestima en la población infantil afectada y refuerza las relaciones de poder asimétricas entre el docente y el alumno. Además afecta directamente la inversión del estado a la educación nacional.

En 10 años es poco tiempo para mejorar esas cosas. La nueva generación aplicarán los cambios que nosotros estamos promoviendo ahora. Primero que cada uno sepa cuál es el poder que tiene, que el profesor sepa controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos y alumnas sepan cuál es el poder que tienen para realizar sus actividades dentro y fuera del aula.

. No se puede esperar que ciudadanos y ciudadanas formados y formadas en una cultura autoritaria formen los nuevos sujetos sociales para una sociedad democrática en poco tiempo.

El siguiente testimonio reconoce que los documentos oficiales tienen una propuesta democrática pero difícil de aplicar por sujetos formados en una cultura autoritaria cuya acción rutinaria los acomoda y los hace resistente a participar en la transformación social que requiere la realidad educativa porque aun persisten prácticas pedagógicas tradicionales en el aula dominicana.

Hay resistencia y miedo al cambio, estamos acostumbrados a una metodología que acomodaba los temas. Todavía existe añoranza en el pasado.

Es lógico suponer que el sistema político se sustenta en un sistema económico determinado. En este caso se trata del sistema capitalista con su variante neoliberal. En consecuencia lo que se proyecta en el currículo nos es más que una aspiración, una utopía de una sociedad por construirse pero que, en la práctica, reproduce los mecanismos de poder de la clase dominante.

En el sistema educativo dominicano no hay tanta apertura. Hay que formar de acuerdo a lo que al sistema le conviene, hay un sistema político de por medio que se transmite a través del que manda a formar un hombre y una mujer para vivir un clima político con ciertas características, a formar un ciudadano y una ciudadana que participe en ese sistema político.

Aunque la ley general de educación establece los concursos de oposición y la titulación requerida para ocupar funciones docentes y administrativas, esto sólo se está dando en los niveles inicial y básico no así en el nivel medio. En la realidad se enfatiza el carácter clientelista y proselitista de los nombramientos de docentes, y personal administrativo desarrollándose una relaciones de poder ce carácter vertical entre las diversas estructuras del sistema educativo dominicano.

La ley que rige el sistema educativo dominicano es violada por las diferentes instancias que lo componen lo que provoca relaciones de poder asimétricas entre los diferentes actores del mismo.

Esta realidad invita al magisterio nacional ha plantearse algunas interrogantes:

¿Que tan conscientes están los docentes y las docentes dominicanos y dominicanas de los planteamientos de la ley general de educación 66/97, del currículo y del sistema de evaluación de los aprendizajes? ¿Por qué se predica una cosa y se actúa de otra manera en el aula?

¿Qué se puede hacer desde las instituciones de formación docente, los centros educativos, el gremio magisterial, las asociaciones de padres y madres de las escuelas para que se aplique lo que establecen estos documentos oficiales?

¿Cómo hacer la carrera docente más atractiva para las nuevas generaciones talentosas y con vocación para el magisterio? ¿Cómo estos esfuerzos en educación promueven ambientes democráticos en el aula?

Estas y otras interrogantes podrían servir de reflexión con el propósito de repensar las prácticas docentes, institucionalizar real y efectivamente el sistema educativo nacional y para que surjan otros estudios que amplíen los hallazgos de esta investigación.

El libro de registro se utiliza como premio y castigo a los comportamientos adecuados o inadecuados de los alumnos y alumnas, según el criterio del o la docente, por lo que con frecuencia, subirá o bajará puntos a las calificaciones de éstos. Al final de la jornada el saber acumulado de los alumnos y las alumnas se reduce a un número y si promovió o reprobó. La mayor responsabilidad en el éxito o el fracaso recae sobre los y las estudiantes y en segundo plano la familia y el colectivo docente se lava las manos.

En esa misma dirección, para las autoridades lo que importa son los resultados en porcentajes estadísticos donde la calidad de la enseñanza se mide en función de una alta promoción y si se cumplió con el desarrollo de los contenidos curriculares sin analizar los procesos y todos los factores que intervinieron en él.

Aunque el y la docente recibe presión oficial en el desarrollo de sus prácticas existe la posibilidad de que un maestro crítico y transformador pueda resistir las imposiciones curriculares de la ideología oficial y desarrollar estrategias

liberadoras sustentadas en valores democráticos como el respeto mutuo, la libertad, la responsabilidad y el respeto a la diversidad.

La forma de acceso del personal docente al sistema educativo puede incidir en la manera de cómo este ejerza las relaciones de poder con sus alumnos y alumnas en el aula.

A lo largo de esta sección, se registra una gran contradicción entre lo que dicen los documentos oficiales del sistema educativo dominicano y lo que se realiza en los centros escolares y en las aulas durante las prácticas pedagógicas del colectivo docente.

Así como hay maestros capacitados hay otros que no tienen las competencias requeridas y solo se limitan a vaciar esos contenidos en los cuadernos de sus alumnos/as sin ningún tipo de análisis crítico. Es decir se hace una mera reproducción de contenidos.

En los centros se realizan actividades extracurriculares de suma importancia para las interacciones entre alumnos y alumnas y que propician espacios para una relaciones autónomas entre ellos/as. Se trata del currículo oculto que se desarrolla paralelo al currículo oficial (cumpleaños de los compañeros/as, meriendas compartidas, juegos en los recreos, actos, desfiles, dramatizaciones, concursos y excursiones escolares), entre otros.

#### **5.1.4 Respuestas de los alumnos y alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula. (Emergente)**

Las conclusiones de este apartado se sustentan en el análisis a las respuestas o testimonios de los niños y niñas sobre el trato que les dispensa el docente a través de las interacciones en el aula.

#### **“Me voy a portar bien para que no me reporten a la dirección” (4)**

Los niños actúan en base a un estímulo condicionado por la actitud del docente de que tiene implícito el miedo al castigo, por parte del docente, y a la reprimenda y al regaño, por parte de la directora. Estos testimonios evidencian que no hay señales de una educación dirigida hacia la formación de un sujeto libre, democrático y participativo.

En el hogar se dan unas relaciones de poder de carácter represivo entre padres e hijos/as. Parece ser que en algunos hogares se recurre al castigo físico para disciplinar a los hijos/as situación que desfavorece es establecimiento de unas relaciones horizontales entre padres e hijos y toda posibilidad de diálogo familiar; es una relación de jefe a subordinado en la llamada socialización primaria del individuo. Entonces el modelo a seguir por los hijos e hijas son padres violentos, agresivos y pocos comunicativos.

Hay pruebas de que la familia y la escuela de hoy son instituciones represivas cuyas relaciones de poder tienen un carácter punitivo. En consecuencia el resto de las instituciones sociales reflejarán esta cultura autoritaria incluyendo al Estado.

La familia actual evade la responsabilidad de la educación de sus hijos/as y delegar esta función, en forma, exclusiva a la escuela por lo que se requiere una profunda reflexión por parte de la comunidad educativa, para estrechar los vínculos entre escuela y familia que a la luz de este testimonio son muy débiles.

Los alumnos y alumnas rechazan los regaños, reprimendas, humillación e irrespeto de los y las docentes en el aula.

En el espacio escolar, la comprensión, el cariño y la seguridad física y moral así como la estabilidad emocional de los alumnos y alumnas está descuidada por parte de los y las docentes. Parece ser que el enfoque conductista ha cruzado las fronteras del siglo XXI y las teorías constructivista y crítica del aprendizaje se han enredado en la tela araña del autoritarismo.

Muchos docentes cometen maltrato y abusos con sus alumnos y alumnas en el aula. En consecuencia, el rendimiento académico de ellos y ellas se ve afectado, de manera negativa, cuando aparecen comportamientos inadecuados según los criterios del profesor. Este comportamiento contradice la concepción curricular dominicana de que el alumno y la alumna es el sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje.

En el trabajo de aula se observó el alto nivel de dependencia que tienen los alumnos y alumnas con relación a la actuación del docente. Aunque hay estudiantes que logran expresarse con relativa autonomía las decisiones determinantes son del docente y la docente en el aula.

El docente recurre a bajar las notas cuando entiende que sus alumnos y alumnas portan mal. Esto significa que para un docente autoritario, los alumnos y alumnas deben observar un comportamiento de obediencia, sumisión y estatismo en el aula. Aquéllos hiperactivos, habilidosos, inquisitivos, críticos, resistentes a las imposiciones, y que exigen más del docente son etiquetados como revoltosos, indisciplinados, tremendos y una amenaza para el logro de los propósitos educacionales.

De acuerdo con las opiniones de los docentes consultados no hay evidencias de unas relaciones de poder de carácter democrático entre el docente y sus alumnos y alumnas en el aula y, en consecuencia, no hay señales de una educación dirigida hacia la formación de un sujeto libre, democrático y participativo como lo plantea la ley general de educación 66/97.

Esta investigación develó que también en el hogar se dan unas relaciones de poder de carácter represivo entre padres e hijos/as.

En los testimonios del equipo docente hay tres mecanismos de control y de carácter autoritario que utiliza el docente en contra de sus alumnos y alumnas: bajar las notas, dejar sin recreo y los regaños en públicos. En estas acciones no hay evidencias de unas relaciones de poder de carácter democrático en el aula.

#### **5.1.5 Las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas en el aula.**

El autor de esta investigación asume los planteamientos de Díaz F. y otros. (2002) en el sentido de que el docente trata de impedir que los alumnos y alumnas se relacionaran de una u otra forma entre sí durante la docencia.

La investigación develó que las conversaciones entre los alumnos y alumnas dentro y fuera del aula, en su mayoría, giran en torno a otros temas y acontecimientos ocurridos en el plantel o en sus respectivos entornos familiares y comunitarios.

En las diferentes observaciones que realizó el investigador de este estudio, se pudo determinar que los alumnos y las alumnas más fuertes y los mayores de edad suelen ser repitentes y en consecuencia, con sobreedad; situación que podría propiciar un comportamiento indisciplinado y una actitud desinteresada (aburrimiento) hacia los estudios, por parte de éstos.

Cabe destacar que durante el proceso de observación en el aula no se registraron acciones cuyas relaciones de poder fueran verticales: represivas,



excluyentes y discriminatorias entre los alumnos y alumnas. Tampoco en las entrevistas de respuestas abiertas aplicadas al grupo de alumnos/as observados hay testimonios que evidencien este tipo de relaciones.

Las respuestas de los niños y las niñas a las preguntas que podrían develar relaciones de poder verticales entre ellos y ellas evidencian relaciones horizontales caracterizadas por la amistad, armonía, solidaridad, compañerismo y respeto mutuo. A saber:

Otro hallazgo significativo es que los alumnos y alumnas rechazan las relaciones de poder de carácter vertical de tipo represivo, autoritario y discriminatorio no sólo entre sus compañeros de clase sino en otros espacios sociales como la familia.

Las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas giraron en torno a valores humanos; tales como: respeto, amistad, cooperación y solidaridad. En consecuencia, ni en los testimonios y las observaciones del aula se encuentra evidencia de relaciones de poder verticales entre los alumnos y alumnas objeto de estudio.

Este hallazgo es un aporte importante porque parece ser, que al docente silenciar las voces de sus alumnos y alumnas en sus interacciones con el grupo, estos sobreviven a tales amenazas, a través de unas relaciones de pares amistosas y cordiales. En estas relaciones no hay espacios para el miedo porque los actores en el diálogo se perciben como iguales y se expresan de forma libre y voluntaria.

**5.1.6 Conclusiones relacionadas con las implicaciones que tienen en el estado anímico de los niños y las niñas las relaciones verticales**

entre docentes y alumnos y alumnas, tales como miedo, temor asustado, deprimido, avergonzado.

Las teorías consultadas así como las respuestas que dieron los niños y las niñas en la aplicación de la entrevista de respuestas abiertas confirman que las relaciones verticales y autoritarias del docente hacia sus alumnos y alumnas y crean cambios negativos en el estado emocional de los discentes en el aula.

Este tipo de comportamiento (miedo, temor, asustado) se manifiesta dentro de la familia cuando uno de los progenitores actúa de manera represiva o faraónica con sus hijos e hijas. Una vez en el aula estos niños y niñas pueden exhibir comportamientos pocos comunes. Por ejemplo, temen levantar la mano para contestar la pregunta que hace el docente o la docente, sudan con facilidad cuando tiene una situación que resolver, les tiemblan las extremidades si tienen que leer delante de sus compañeros/as y, en ocasiones, los más pequeños/as pierden el control de sus esfínteres agravando aún más la situación de frustración que padecen.

En definitiva, las relaciones de poder de carácter represivo y vertical desequilibran la personalidad de los individuos. Estos pueden adaptarse a la situación o rebelarse contra ella. Lo mismo puede ocurrir en cualquier grupo social, por consiguiente, la familia y la escuela son blanco perfecto de esta problemática social.

En ese orden, el colectivo docente ha de saber que, según lo expresado por los docentes y las docentes consultados por este investigador, el maestro o la maestra que se recuerda con gratitud y cariño son aquellos/as cuyas interacciones con sus alumnos y alumnas estuvieron basadas en unas relaciones democráticas, comprensivas y amorosas y los que traen malos

recuerdos en los y alumnos las alumnas son aquellos/as que poseen y practican el regaño, el autoritarismo, la vagancia, la rutina, el castigo físico y psicológico en el aula..

El espacio escolar, en consecuencia, recobraría vida y sentido para contribuir a la formación de seres humanos que luchan unidos por un mundo más justos, amantes de sí mismos, de sí mismas, de la familia y de su patria.

Las relaciones represivas y autoritarias violentan el estado anímico de los niños y las niñas, les causan depresión, humillación, e impotencia. Todas estas emociones y sentimientos frustratorios van deteriorando lentamente su personalidad y de no intervenir profesionalmente, podrían provocar abandono y repetición escolar con los efectos sociales, psicológicos, espirituales y económicos que implica. Además, lo hacen sentir preocupados/as y nerviosos/as, asustados/as, triste, mal, ofendidos/as, deprimidos/as, avergonzado/as y con frecuencia los hacen llorar

Algunas teorías que sirven de soporte concluyente a esta categoría de análisis y que han sido confirmadas con los testimonios de los niños y niñas del estudio.

Foucault (1984) el castigo causa confusión y hasta impotencia, en la medida en que los alumnos y alumnas no pueden reprochar, ni defenderse. También llega a causar humillación, vergüenza e impotencia. Es la viva encarnación del poder autoritario del docente en el aula

Cross, T (2004) la ansiedad ejerce efectos que van en detrimento del progreso escolar culminado en el fracaso académico y abandono de los estudios y que los niños con un alto grado de ansiedad tienen más probabilidad de encontrar dificultades por haber experimentado situaciones de gran stress.

Morales, F. y Otros (2002:) ´´Las personas que carecen totalmente de poder pueden experimentar altos niveles de ansiedad de pensamientos obstrusivos, que si bien incrementan la motivación por la exactitud, disminuyen la capacidad para procesar información con exactitud´´. (p181).

Como los niños y niñas del nivel básico obedecen con más facilidad a las directrices de los docentes y temen faltarle el respeto, lo que normalmente hacen es pedir permiso, manipular juegos electrónicos, hacer otra actividad, hablar con el compañero o compañera del lado o moverse de un lugar a otro con cierto cuidado como una manera sutil de resistencia.

Para Woolfolk, A. (2006) la frustración y el fracaso en la escuela parecen contribuir a la agresión. La frustración por obtener bajo rendimiento le impide al niño concentrarse mostrando un descontrol en sus impulsos, que puede desencadenar violencia.

En la mayoría de los casos el maestro saca del aula al niño con problemas de conducta o que presenta manifestaciones violentas, sin embargo autores como Train, A. (2004) coincide en que ésta no es la solución, sino que provoca males mayores.

Cross, T. (2004). EL niño no reflexiona sobre lo que esta mal y por qué sus padres y el maestro se expresan o actúan de la misma forma y a ellos nadie los castiga. Esto provoca frustración, que a la larga se transformará en una violencia reprimida.

Igualmente, Montes de Oca, Y., Soriano D. (2000) el autoritarismo del docente en las aulas de clase impulsa a los alumnos y las alumnas a proceder con agresión y hostilidad, y esto a su vez, genera un clima socio-emocional desfavorable para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Civeta Analia (2003). Las relaciones verticales de tipo represivo alteran, en forma negativa, el estado de ánimo de las niñas y niños en el aula. Estas pueden provocar actos violentos entre el grupo de alumnos y alumnas y hasta en contra del y la docente.

Este investigador asume las afirmaciones de Bennett, N. (1999). Las respuestas punitivas de parte del maestro, tienen el efecto de fomentar los deseos de venganza del niño.

La lección que aprende el niño que es tratado de manera punitiva es que esta bien ganar a expensas de otros, cuando uno es mas grande y poderoso. El que tiene poder tiene razón. La tendencia agresiva del alumno se ve interferida por la respuesta negativa de su maestro.

Los hallazgos de esta investigación están estrechamente relacionados con las conclusiones de la doctora Cascante (2002). Dan algunas pistas en el sentido de que las escuelas latinoamericanas aun con sus características particulares de acuerdo a cada contexto, padecen en su interior, de la misma problemática: relaciones de poder autoritarias de tipo vertical y represivo entre docente – alumnos y alumnas. Obviamente que estas relaciones inciden, de forma negativa, en el estado anímico de los niños /as en el aula.

## **5.2 Recomendaciones**

En esta sección se presentan algunas recomendaciones según las categorías estudiadas en la investigación

**A) Las relaciones de poder desde los documentos oficiales que orientan el quehacer pedagógico dentro del sistema educativo dominicano.**

Se sugiere a la secretaria de educación incorporar en los programas de estudios para la formación inicial de los y las profesores/as un nuevo eje transversal denominado: Relaciones de poder en el aula para el abordaje de temas relacionados con la democracia para una nueva ciudadanía porque el autoritarismo sigue vigente en las relaciones personales e institucionales del país.

Promover espacios y programas de capacitación docente relacionados con las relaciones de poder docente-alumnos y alumnas en el aula como una oportunidad que les permita reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y comprometerse con el fortalecimiento de la democracia en todos los escenarios de la vida nacional

Velar por el cumplimiento de los fines y principios de la educación así como motivar a los actores del proceso educativo para que asuman su compromiso a través de una activa participación en los organismos descentralizados contemplados en la ley general de educación 66/97. De esta manera se podría garantizar el desarrollo de unas relaciones de poder de carácter horizontal en el aula y su traspolación al resto de las instituciones sociales del país.

Modificar la ordenanza 1/96 para que las pruebas nacionales tengan una función diagnóstica del proceso y no de promoción y medición de los aprendizajes de los alumnos/as. De esta forma, el personal docente de los centros escolares asumirá el compromiso de enseñar a aprender a sus alumnos y alumnas y el colectivo estudiantil adquirirá conciencia de aprender a resolver problemas y tomar decisiones en la cotidianidad y dejará de limitarse a pasar las pruebas nacionales única y exclusivamente.

Priorizar la estrategia de investigación en el desarrollo curricular y en la evaluación de los aprendizajes académicos. Esto reducirá las tensiones en el estado anímico de los alumnos y las alumnas y permitirá que demuestren sus competencias en las diferentes áreas programáticas eliminando cualquier sospecha de fraudes en el aula, sobre todo, en los momentos de la aplicación de pruebas escritas.

Se requiere la revisión del currículo vigente que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular para una nueva construcción de la subjetividad y la identidad individual.

A nivel de la gestión de los centros escolares se recomienda aplicar la normativa vigente para que se de una real y efectiva participación de los estudiantes, y padres y madres de familias en los órganos de gobierno de la escuela tal como lo establecen los artículos 185-192 de la ley de educación vigente.

Al colectivo docente se le recomienda un mayor empoderamiento de las disposiciones establecidas en los documentos oficiales para evitar tantas contradicciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas en el ambiente escolar.

**B) Las relaciones de poder entre docente –alumnos y alumnas que se generan en el aula.**

- A los institutos de formación docente y las universidades del país esta investigación les advierte que para que haya un cambio en las relaciones sociales de poder entre docente y alumnos y alumnas se requiere la formación de un profesorado especialista en la conducta de niños, niñas y adolescentes, un investigador comprometido con el cambio social con una profunda conciencia ciudadana que reflexiona sus propias prácticas y, en un esfuerzo conjunto lucha por transformarla y mejorarla continuamente.

Pues, de acuerdo a lo develado por esta investigación ese docente dominicano sigue siendo una aspiración o tarea pendiente.

- Promover acciones curriculares encaminadas a insertar las relaciones de poder en los programas de la carrera de educación con metodologías que propicien la práctica democrática entre los formadores y los futuros docentes.
- Redefinir los requisitos para los nuevos ingresantes de la carrera de educación (Edad, coeficiente intelectual, la personalidad), revalorizar el perfil de los egresados/as y darle un seguimiento más a fondo a las prácticas de pasantías de los futuros docentes.
- La Secretaria de Educación ha de coordinar acciones interinstitucionales con el departamento de protección al menor con el propósito de prevenir actos abusivos (físicos, verbales y no verbales) productos de una relaciones represivas de poder entre el docente y sus alumnos y alumnas.
- A los distritos escolares se le sugiere mejorar los sistemas de supervisión a los centros educativos que, hasta el momento, sólo persiguen la cantidad de contenidos laborados por áreas sin percatarse de cómo, por qué y para qué se imparten, si hubo o no construcción de conocimientos y aprendizajes significativos por parte del colectivo estudiantil y cual es el trato que reciben, por parte del y la docente.
- Se debe tratar al docente como un profesional de la educación cuya función es formar seres humanos de forma holística y no como un simple técnico que desarrolla contenidos prefijados.
- Los directores/as distritales tienen el deber de Investigar a fondo la hoja de vida de los nuevos ingresantes al sistema educativo, aplicarles



pruebas que evalúen su personalidad así como los niveles de participación comunitaria escuchando a los líderes de sus respectivas comunidades. Esto permitirá redefinir un perfil profesional del docente y la docente acorde con los indicadores democráticos que demanda la sociedad actual. Pues hasta el momento, los concursos no han garantizado una buena elección docente porque el título universitario, no necesariamente, encierra vocación de servicio y compromiso ciudadano del nuevo maestro.

- Se recomienda una pasantía o contrato por un año de trabajo escolar a los/as aspirantes al cargo de docente acompañado por un maestro-guía que rendirá cuenta de su desempeño al distrito educativo previa consulta a los miembros de la junta de centro.
- Los directores y directoras de centros educativo deben programar acciones de acompañamiento en el aula con sus maestros y maestras con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas y fortalecer las relaciones de poder de tipo democrático en el aula donde se garantice el respeto mutuo entre docente y sus alumnos y alumnas.
- Asumir una actitud crítica, democrática y solidaria capaz de interactuar con los alumnos/as en forma horizontal porque es en la escuela donde se forman los futuros funcionarios y dirigentes políticos de la nación y se requiere hacer de la democracia un estilo de vida cotidiano.
- Se hace urgente contextualizar las prácticas pedagógicas. Situarla en la realidad socioeconómica, política y cultural de los/as estudiantes.
- Se les sugiere a los docentes asumir una práctica educativa reflexiva donde aprovechen los encuentros pedagógicos para discutir sus prácticas

concretas, sus propósitos, el contexto en que se ubican, la coherencia o no que encuentran en ellos, pero también de manera más amplia las concepciones educativas que orienta el proceso y de la escuela que le sirve de sustento.

- También se recomienda al docente incorporar al currículo el poder y los conocimientos que trae el niño a la escuela para generar unas relaciones horizontales de poder basadas en el mutuo respeto entre ambos.
- Los docentes deben disponer de la formación necesaria y ser cuestionador permanente de su práctica educativa, para establecer los correctivos de lugar haciéndola cada vez más efectiva, contextualizada en el estudiantado, la sociedad actual, los objetivos de los programas de estudio y los valores democráticos.
- Maestro/a que la forma más consistente y entusiasta para motivar a alumnos y alumnas es mediante el incremento de su autoestima. Es decir, hacerlo sentirse bien respecto a quienes son y sus capacidades de lograr, ya que un incremento en el logro ocasiona un incremento en la autoestima. (Revee, J. (2004)

**C) Opiniones de los/as docentes y directora sobre las relaciones verticales (autoritarias) y las horizontales (democráticas) del docente en el aula.**

Se recomienda al equipo docente lo siguiente:

- Compartir los propósitos y contenidos de las asignaturas con el grupo de alumnos/as con la finalidad de que estos se empoderen de las técnicas

adecuadas para la construcción de nuevos conocimientos y de relaciones de poder de tipo democráticas dentro y fuera del ámbito escolar.

- Diseñar y poner en práctica estrategias flexibles de enseñanza y aprendizajes adaptados al contexto socioeconómico y cultural del grupo estudiantil cuya eficacia, en los resultados, es evaluada permanentemente.
- Hacer lo posible de otorgarle al aula el poder de constituirse en un espacio colectivo, compartido, de construcciones de saberes, de alegría permanente, con sensibilidad ante la problemática de la realidad social y un escenario contestatario contra todo tipo de injusticia y discriminación humana.
- Los saberes, las tareas escolares e inclusive la evaluación de los aprendizajes deben ser compartidos por el y la docente y el grupo de alumnos y alumnas de la clase, si se presentan los contenidos como dominio exclusivo del docente y para el docente difícilmente se logre que los alumnos y alumnas se empoderen de ellos.
- La enseñanza tiene que desafiar la ciencia y la cultura como patrimonio de toda la humanidad. Ha de ser disfrutada tanto por el que enseña (docente) como por el que aprende (alumno).
- Es un generador de nuevos esquemas de relación cuya equidad y horizontalidad vaya encaminada a romper los mecanismos de sumisión y opresión empleando métodos participativos de enseñanza en el aula.
- Tener los pies, la mente y el corazón puestos en la realidad presente para generar los cambios y transformaciones que exige la nueva sociedad.

#### **D) Las relaciones de poder entre los alumnos y alumnas en el aula.**

- a. Se les recomienda al colectivo estudiantil aprovechar los espacios extracurriculares y de currículo oculto porque propician el crecimiento del liderazgo individual y social en los alumnos y alumnas.
  
- b. La participación efectiva en los debates, mesas redondas, foros de discusión, grupo de teatro, círculos de estudios, torneos deportivos, cooperativas, clubes de baile, entre otros; se desarrollan entre iguales relación que favorece unas relaciones de poder de carácter democrático , aprendizaje colaborativo y un liderazgo político propiciador de nuevas relaciones sociales de convivencia.
  
- c. Los y las docentes han de reconocer que los alumnos y alumnas son el centro del proceso educativo por lo que deben promover procesos creativos y participativos que desarrollen sus capacidades individuales y sociales, no perder la calma y la esperanza por un futuro con mayor equidad y solidaridad entre los seres humanos.
  
- d. En los tiempos actuales se requiere de un currículo que ofrezca información y técnicas que les permitan al estudiantado comprenderse así mismo y al contexto donde están inmersos para establecer estilos de vida democráticos basados en el respeto mutuo, la construcción de conocimientos significativos producto de la investigación científica desde los escenarios donde se desenvuelven los alumnos y alumnas.
  
- e. Es necesario dirigir la educación hacia una relaciones democráticas a través de la convivencia pacífica entre el grupo de estudiantes.

**E) Respuestas de los y las alumnos y alumnas a las relaciones de poder que establece el docente en el aula.**

1. Se recomienda al equipo docente recordar que en sus prácticas pedagógicas el objetivo de la disciplina no es castigar, sino, formar con amor la personalidad del niño y la niña y que las normas escolares deben ser socializadas o creadas por y con el grupo para que sean respetadas y cumplidas, no por temor al castigo, sino como formas cívicas de convivencia pacífica.
2. Se recomienda al equipo docente tomar en cuenta que la falta de un diálogo abierto y franco entre ambos actores así como las acciones de problematizar la realidad escolar y comunitaria contribuye al aburrimiento, indiferencia y apatía del colectivo estudiantil por lo que se requiere de una actitud sincera y abierta para desaprender viejas costumbres y modelos de enseñanzas tradicionales.
3. Se recomienda reinventar las prácticas pedagógicas y dirigir las a la humanización de la enseñanza, pues se trata sobre todo, de formar personas. En consecuencia la actitud del y la docente a de estar dirigida hacia la formación de un sujeto libre, democrático y participativo.
4. La escuela y las familias deben de estrechar sus vínculos para reflexionar los procesos de formación de sus alumnos alumnas y dirigir sus esfuerzos en una sola dirección. Esto dará coherencia teórico-práctica a la enseñanza y a la complementariedad formativa de ambas instituciones sociales.
5. Rescatar el espacio escolar como modelo para la comprensión, el cariño y la seguridad física y moral así como la estabilidad emocional de los alumnos y alumnas, donde estos se sientan orgullosos de pertenecer al mismo y se empoderen de todas sus actividades.

6. El equipo docente ha de reflexionar sobre su comportamiento en el aula y asumir los planteamientos defendidos en la concepción curricular dominicana de que el alumno y la alumna es el sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, debe evitarse cualquier forma de maltrato y discriminación hacia sus estudiantes.

7. El equipo docente en su desempeño pedagógico ha de propiciar el trabajo y aprendizaje autónomo. De esa forma se podría disminuir, desde las aulas, la dependencia de los estudiantes con relación al docente y propiciar espacios para la toma de decisiones entre ellos/as.

8. Asumir y aceptar la labor docente como un proceso complejo y lleno de contradicciones donde la diversidad enriquece las interacciones docentes alumnos y alumnas en el aula y favorece unas relaciones horizontales de poder siempre y cuando el y la docente ofrezca la oportunidad a los alumnos y alumnas para trabajar contenidos significativos.

**F) El estado anímico de los niños y las niñas, a partir de las relaciones verticales entre docentes y alumnos Y alumnas.**

- Se sugiere al equipo docente mejorar significativamente las relaciones de poder en sus interacciones con los alumnos y alumnas en el aula puesto que esta investigación han revelado que las relaciones represivas crean cambios negativos en el estado emocional de los discentes en el aula lo cual desfavorece la construcción de conocimientos y desequilibra la personalidad del niño /a.
- El maestro o la maestra ha de imprimir un sello de integridad en cada uno de sus alumnos y alumnas porque los que y practican el regaño, el

autoritarismo, la vagancia, la rutina, el castigo físico y psicológico entre las personas matan la esperanza de un mundo mejor.

- El equipo docente ha de comprender que el aprendizaje y las respuestas creativas al aprendizaje funcionan mejor en un ambiente donde los niños y las niñas y el docente estén unidos en sus intereses y en el entusiasmo por lo que se enseña y aprende, comparten un mutuo respeto, comprensión y haya un sistema de comunicación horizontal entre ambos actores del proceso educativo.
- Los alumnos y alumnas pueden solicitarles al personal docente que elogien sus esfuerzos, conversen individualmente con cada uno/a de ustedes, le den la oportunidad de elegir, utilicen materiales y recursos didácticos variados en sus clases, se relacionen con sus familias, los evalúen con justicia y controlen las normas pero no la vida de ustedes. En fin que los formen con amor y respeto para crear y/o fortalecer unas relaciones democráticas de poder en el aula y en consecuencia en todos los escenarios de la cotidiana.
- Para fortalecer su autoestima los alumnos y alumnas deben animarse a participar en los organismos de participación previstos por la ley de educación para que desarrollen actitudes cognitivas y afectivas y sociales que les permitan construir, desde los microespacios, relaciones democráticas de poder.
- Se sugiere al colectivo estudiantil integrarse a los grupos culturales (deportivos, artísticos) que se organicen el centro educativo y demás organizaciones comunitarias porque favorecen el aprendizaje autónomo y estilos de vida democrática en la toma de decisiones y el desarrollo de unas relaciones sociales respetuosas y colaborativas entre iguales.

- Se sugiere al colectivo estudiantil exigir a la escuela que abra otros espacios de participación y debate que fomenten la libre expresión de ideas y sentimientos para la formación de un sujeto crítico, político y autónomo, menos memorístico y más productivo con un personal docente más humano y asequible a sus clientes (alumnos/as) y más comprometido con la defensa de los más sanos intereses de su comunidad y pueblo en general.
- Requerir del personal docente que utilices tus experiencias cotidianas a la hora de enseñar un nuevo conocimiento e interrelacionar el aprendizaje con las distintas asignaturas, para de esta forma, ir eliminando el viejo paradigma de la fragmentación del conocimiento y abordar la realidad forma holística y así desarrollar. Unas relaciones de poder de carácter democrático con sus alumnos y alumnas.
- A las autoridades oficiales se le recomienda mejorar sustancialmente la calidad de vida de los/as docentes para que realicen su labor no solo como un técnico/a, sino de manera más gratificante y defiendan con orgullo su profesión para que, de ese modo, puedan entregarse por entero a la formación integral de niños/as, adolescentes y jóvenes que requiere la nación.

La presente investigación ha develado que el espacio escolar es un lugar que reúne a una diversidad de sujetos con los mismos fines pero con distintos intereses y necesidades debido a las diferencias socioculturales y económicas, de sexo y edad. Por consiguiente no existe otro escenario igual para construir relaciones de poder de carácter horizontal y democrático donde seamos capaces de convivir con las diferencias y construir un mundo verdaderamente humano donde se aprende a convivir en forma pacífica.



Aunque los datos que se recolectaron y analizaron en la presente investigación presentan la realidad de un sólo escenario áulico, de una manera u otra ha evidenciado la realidad de las relaciones de poder verticales de tipo represivo que se dan en el sistema escolar por lo que las autoridades educativas están llamadas a asumir este desafío para involucrar al magisterio nacional en una jornada de reflexión permanente de sus prácticas pedagógicas y revisar las relaciones de poder que se dan en las aulas. El cambio es difícil pero posible. Es necesario dar el primer paso hacia unas relaciones de poder simétricas en las aulas y renovar el compromiso con la transformación de una sociedad autoritaria a otra democrática.

“La escuela no puede sola con el cambio, pero debe dar el primer paso con su ejemplo”. (El autor)

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ander- Egg, E. (1996) **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires. Lumen. 3ra.Ed.

Ander- Egg, E. (2001). **Los desafíos de la educación en el siglo XXI**. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina. Santa Fe. .Homosapiens.

Apple M. (1986). **La ideología y currículum**. Madrid. Paidós.

Apple M. (1997). **Educación y Poder**: España. Paidós.

Apple M. (1996). **Política Cultural y Educación**. Madrid. Morata.

Barrantes, R. (2004:) **Investigación un Camino al Conocimiento**. EUDED, Costa Rica.

Belgich, H. (2003) **Escuela Violencia y Niñez**. Argentina. Santa Fe. Homosapiens.

Bennett, N. (1999) **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos** Madrid. Morata. 3ra Edición

Bernstein, B. (1988). **La estructura del discurso pedagógico**. España. Madrid. Morata.

Berkowitz, Susan (1996). **Using qualitative and Mixed. Method Approaches. Chapter A. in needs assessment and creative and practical guide for social scientists**. USA.

Brailovsky D. (2005) **Consensos, conflictos y relaciones de poder en el jardín de infantes**. Buenos aires. Aique.

Bixio, C. (2005). **Como planificar y evaluar en la escuela**. Argentina. Homo Sapiens.

Bourdieu P. (1998). **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México. Siglo XXI.

Cáceres, Fran (1991). **Patrimonio, Educación y Poder**. Santo Domingo. República Dominicana.

Campos N. (2006). **El diseño de la investigación cualitativa: una síntesis del modelo interactivo de Jhon Maxwell y las experiencias de la autora**. Costa Rica. UNED.

Cardin, L. **Educación y relaciones de poder en una comunidad de Toba del Chaco**. Argentina. Tesis de grado. Estudios Acatameños. No.25-2003:117-127.

Cascante Y. (2002), **Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en el aula escolar**” Costa Rica UNED.

Castillo, F. (2005). **Educación Basada en las Competencias. República Dominicana**. Santo Domingo. Editorial Centenario, S.A.

Cazden, C (1991) **El discurso en el aula**. Barcelona. Paidós.

Cea D Ancona, Maria Ángeles (1998). **Metodología cualitativa**. Madrid: Síntesis.

Ceballos, Rita (2001) **La mediación comunitaria una alternativa en la resolución de conflictos educativos**. Santo Domingo. Poveda..

**Chance Paúl. (2005) Aprendizaje y conducta México**. D.F. 4ta. Edición

Chávez, A. (2002). **Develando la acción pedagógica en un salón de clases de educación inicial**. UNED. Costa Rica.

Civeta Analia (2003:1-13). **Repensando algunas nociones acerca del conocimiento y educación dentro del contexto actual**. Internet.

Bajado en 21 de mayo del 2009.

Congreso Nacional. (2003.) **Ley 136-03 sobre el Código de niños niñas y adolescentes de la República Dominicana**. Santo Domingo. Alfa & Omega.

Coll, C. y Solé, I. (2000). **La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje**. Tomo II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

Cross T. (2004). **Introducción a la psicología del aprendizaje**. Madrid. Narcea. 4ta, edición.

Covarrubias, G. (2000). **Violencia Escolar. Revista Electrónica Contexto Educativo, 7**. [Documento en línea]. Disponible en Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. [Consulta, 20 de abril del 2009].

Covey Stephen R., (1993) **El liderazgo basado en principios**. Barcelona. Paidós. 4ta. edición.

Crespo-La Haine (2006). **La impostura impuesta de los planteamientos pedagógicos progresistas**. Madrid. La Haine.

Cummins J. (2002). **Lenguaje, Poder y Pedagogía**. Madrid. Ediciones Murata.

Davidoff, I. (2004), **La agresividad en los niños; prevención de la violencia infantil y juvenil**. España. Edimet. Libros.s.a

De León Luís (1999). **La educación de cara al siglo XXI**. Santo Domingo. Alfa & Omega.

De Fe lipis, Irma Celina (2004). **Violencia en la Institución Educativa**. Argentina. Ed. Espacio.

Delgado J. y Gutiérrez J. (1998) **Métodos y Técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales**. España. Síntesis Psicología.

De Luca, C. (1998). **La diversidad de las representaciones: Los docentes y la disciplina**. Aula Abierta, 6(63), pp. 8-16.

Díaz Barriga Ángel (2005). **El examen: textos para su historia y debate.** México D.F. UNAM.

Díaz F. y otros. (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México. McGraw-Hill. 2da. Edición.

Dobles y otros (2001). **Investigación Educativa.** Costa Rica. UNED.

**Michael Domjan (2003) Principios de aprendizaje y conducta. México. Tomson.**

Dengo M. (2003). **Educación costarricense.** Costa Rica. UNED.

Domjan Michael (2003) **Principios de aprendizaje y conducta. México. Tomson.**

Fernández, M. (1999). **¿Es pública la escuela?** Cuadernos de Pedagogía, 284,76-81.

Fernández, M. (1985) **Aprendiendo a trabajar como los chicos de la clase obrera.** Madrid. Akal.

Fernández, M (1990). **Educación y trabajo.** México. Siglo XXI.

Fiallo, José Antinoe y Alejandrina Germán (2000) **Evaluación a medio término del plan decenal de educación.** Santo domingo. SEE.

Filpo, Luciano (2000). **La definición del curriculum y el perfil de la educación Dominicana.** La Información. Sección Opinión. Pág.4. noviembre 24 del 2000. Santiago de los Caballeros.

Filpo, Luciano (1999). **Los ejes transversales y el currículo.** La Información. Sección Opinión. Pág.5. Febrero 9 del 1999.

Foucault, M. (1984). **Vigilar y Castigar**. Madrid. Siglo XXI.

Freire, P. (1978). **La educación como práctica de la libertad**. México. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**. Barcelona. Paidós.

Freire, P. (1992), **Pedagogía de la esperanza**. Brasil. Río de Janeiro. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2002). **Cartas a quien pretende enseñar**. Argentina. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2004). **Pedagogía de la autonomía**. Argentina. Siglo XXI Editores..

García, M. (1999). **Foucault y el Discurso del Poder .La resistencia y el Arte de Existir**. Conferencia dictada el 17 noviembre del año 1999 en La Biblioteca Central de Ciudad Universitaria en Culiacán, Sinaloa, México.

García, Graciela (2000). **Educación para la democracia**. República Dominicana. Santo Domingo, Impresora G&G.

García N. y Colaboradoras (1994). **Comportamientos en el aula**. Costa Rica. EUNED.

García R. (2005). **La resistencia: el poder en la escuela primaria**. México. Chihuahua.

Giroux, H. (1992). **Educación y ciudadanía para una democracia crítica**. Aula de innovación educativa, No 1. P. 77-80, Barcelona.

Giroux, H.A. (1998). **La formación del profesorado y la ideología del control social**. Revista de Educación No. 284, Sep. Dic. Año 87 Págs. 53-76.

Giroux H. A. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje**. Perfiles Educativos, Barcelona. Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1994). **El curriculum: Una reflexión sobre la Práctica**. Madrid. Morata.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas**. Barcelona: Morata.

Good, T. Y Brophy, J. (1996). **Psicología Educativa Contemporánea**. México. Mc Graw-Hill. 5ta. Edición.

González Raymundo (1988). **La cuestión Docente.**, Santo Domingo. Revista Estudios Sociales. Vol. XXXII Número 126.

Gordon, R. (2004). . **Introducción a la psicología del aprendizaje**. Madrid. Narcea. 4ta, edición.

Haché, Ana Margarita (1991). **El Sociolecto en el nuevo currículo**. Revista Estudios Sociales. Vol. XXXIV, Número 126.

Henríquez, A. (1999) **El currículo al debate**. Centro Poveda. Santo Domingo, Republica Dominicana.

Hernández Á. (2006). **Introducción a las ciencias de la educación**. Tercera edición. República Dominicana: Ediciones UAPA.

Hernández Méndez, Griselda. **El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria**. Revista de investigación educativa 2. Enero- junio 2006.

Institución Teresiana (2002). **Educación en tiempos difíciles**. Propuesta socioeducativa para América Latina. Brasil. Consejo de cultura.

Jackson P. (1994). **La vida en las aulas**. Madrid. Paidós

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). **Cómo reducir la violencia en la escuela**. Buenos Aires. Paidós.

Kemmis, S. (1998). **El currículo: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata. 2da edición.

Larraín Contador, Rodrigo (2005). **La educación y el poder**. Chile. Santiago.

Lizarraga T. (2003). **Psicología educativa contemporánea**. México. Mc Graw-Hill. 7ma. Edición.

Lorenzo, M. L. (2003). **La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo**. [Documento en línea] Disponible [www.inteligenciaemocional.net/document.htm](http://www.inteligenciaemocional.net/document.htm) [Consulta, mayo 16, 2009]

Martínez, R. (2001). **Las relaciones de poder dentro de la escuela primaria. Ejercicio y resistencia**. Un estudio de caso. México. Chihuahua. Tesis de grado.

Martínez Miguel. (1997). **Comportamiento humano**. Nuevos métodos de investigación. México. Trillas.

Martínez, V. (1999). **La democracia: una obra de arte**. Bogotá. Santa fe,



Maxwell J. (1996) Diseño de la investigación cualitativa y apropiación interactiva. USA. Publicaciones Sage.

McLaren P. (1995). **La escuela como performance ritual**. España. Paidós.

Meece, J. (2000) **Desarrollo del niño y del adolescente**. Para educadores México. McGraw-Hill.

Mejía, M. (1996) **La comunidad Educativa una Construcción**, Ponencia al Papel de comunidad educativa, convocado por el Ministerio de Educación, división de Padres de Familia, Santa fe de Bogotá.

Meza, L. (2001) **La enseñanza de la matemática asistida por computadora**. Costa Rica. UNED.

Merchán Iglesias, F. Javier (2005) **Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia**. Madrid. Universidad autónoma.

Montes de Oca, Y. y Soriano, M. del P. (2000:81-102.). **Emocionalidad en el aula: una experiencia de su reconstrucción en la realidad**. Venezuela. Educare,

Morales, Francisco y Otros. (2002) **Las relaciones de poder y procesos cognitivos**. Psicología social. Buenos Aires. Prentice Hall.

McLaren P. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. España. Paidós.

McLaren, P. (1989), **La vida de las escuelas**. México. Siglo XXI.

Ogando F (2004) **Estado de la investigación en la gestión escolar Práctica pedagógica y calidad educativa**. Santo Domingo. PUCMAIMA.

Quispes, W. (2004:14-16). **Discurso, Poder y Cognición en el aula**. Boletín IFP (Educación) año 1 número 7. España.

Peña, T. (2001). **Metodología constructivista en el proceso de enseñanza de los docentes.** Monográfico para optar por el grado de Licenciatura. República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Pérez Pérez, Cruz. **La educación para la convivencia como contenido curricular: Propuesta de intervención en el aula.** Estudios pedagógicos. No.125.1999. Págs. 113-130.

Pérez, M. (2000). **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y Análisis de datos.** España: Editorial Muralla.

Pina Prudencio (2001). **Carta a un docente que pretende enseñar. Santo Domingo.** Revista estudios sociales. Núm. XXX111.

Reeve, J. (2004). **Motivación y Emoción.** México. Mcgraw-Hill. 3ra. Edición.

Porro B. (2004) **La resolución de conflictos en el aula.** Paidos Buenos Aires.

Rivera, Y (2002). **La cotidianidad de un salón de clases: un espacio de vivencias para comprender la evaluación.** Costa Rica. UNED.

Rodríguez García y sus colaboradores. **Las relaciones de poder en el aula.** Publicado en: Rodríguez, J.F, Moreno, T; Elórtegui, N.; Fernández, J. (1998) "las relaciones de poder en el aula.". Investigación no.34. Pp103-107.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa.** España: Málaga, Aljibe.

Rodríguez Lidia (1994). **La matemática escolarizada: ¿La ciencia transformada en dogma? Un estudio etnográfico realizado en aulas universitarias.** Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Tesis doctoral.

Rolf, A. (2006) **Desarrollo de la calidad pedagógica y profesional del docente**, Mod. Tegucigalpa. Initec.

Ruiz, L. (2006). **Creencias que subyacen en la práctica docente de una maestra costarricense que atiende el ciclo de transición, en relación con una niña y dos niños inmigrantes nicaragüenses**. Costa Rica. UNED. Tesis doctoral.

Sánchez García, Ana Guadalupe. **La relación maestro- alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria**. México. Universidad de Guadalajara. Revista de educación y desarrollo. No. 4. octubre-diciembre. 2005.

Sánchez, S. (2001). **La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora**. Aula de Innovaciones Educativas. 101. pp. 13-17.

Santos M. (2000) **Evaluación educativa, un proceso de dialogo comprensión y mejora**. Argentina. Magisterio. Río de la plata.

Sandín, M. (2003). **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill.

Sampieri, R. y otros. (2000). **Metodología de la investigación**. Segunda edición. México: Editorial Ultra, S. A.

Santamaría, Marco Antonio y otros (2004) **Enseñanza de los estudios sociales**. Costa Rica. San José. UNED.

Santamaría, S. (2003) **Generando nuevas relaciones de poder en el aula**. Revista Profesorado, Volumen I, número 4, 9-21. Valencia. [www.urg.es<sup>00</sup>recfpo-rev92.html](http://www.urg.es/recfpo-rev92.html).

Secretaria de Estado de Educación (2003). **Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012**. República Dominicana. Santo Domingo.

Secretaria de Estado de Educación (1992). **Memoria del Congreso, Síntesis del Plan Decenal de Educación**. República Dominicana. Santo Domingo,

Secretaría de Estado de Educación (1992). **Por qué y Para qué de la transformación curricular. República Dominicana.** Santo Domingo,

Secretaría de Estado de Educación (1994). **Fundamentos de Currículum. República Dominicana.** Santo Domingo. Tomo I P4-6.

Secretaría de Estado de Educación. (1997). **Ley General de Educación 66'97. República Dominicana.** Santo Domingo. Editora Alfa y Omega.

Secretaría de Estado de Educación (2002). **Diseño Curricular Nivel Básico. República Dominicana.** Santo Domingo, Alfa & Omega (4ta Edición).

Stake R. (1998). **Investigación con estudios de casos.** Madrid. Ediciones Morata.

Sureda R. (2003) **La disciplina en el aula.** Colombia .Lexus Editora.

Taylor, S. y Bobgan, R. (1996). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación,** Barcelona. Paidós. S.A.

Tedesco, J. (2002). **La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento.** Conferencia ante la UNESCO .Impreso en República Dominicana en los talleres de la SEE.

Torres J. (1996). **El Currículum Oculto.** Madrid. Morata, 5ta Edición.

Torres, J. (1997). **Proyecto y tú... ¿Cómo lo ves?** Artículo Publicado en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. P.77-90. Madrid.

Torres J. (1995). **Las culturas negadas y silenciadas del currículum.** Madrid. Cuadernos de pedagogía, 217. 60-66.

Train, A. (2004). **Agresividad en niños y niñas. Ayuda, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela.** Madrid. Ediciones.

UNESCO (1990). **Conferencia mundial educación para todos.** Tailandia. Jomtien.

Valles M. (1997) **Comportamiento Humano.** Nuevos Métodos de investigación. México D. F. Trillas.

Valera Sheila y otros (2001). **¿Cambia la escuela? Prácticas Educativas en la escuela de Santo Domingo,** FLASCO – PREAL, UNICEF.

Villalobos, L. (2006). **Diseños de Investigación Científico-Cuantitativa.** San José.

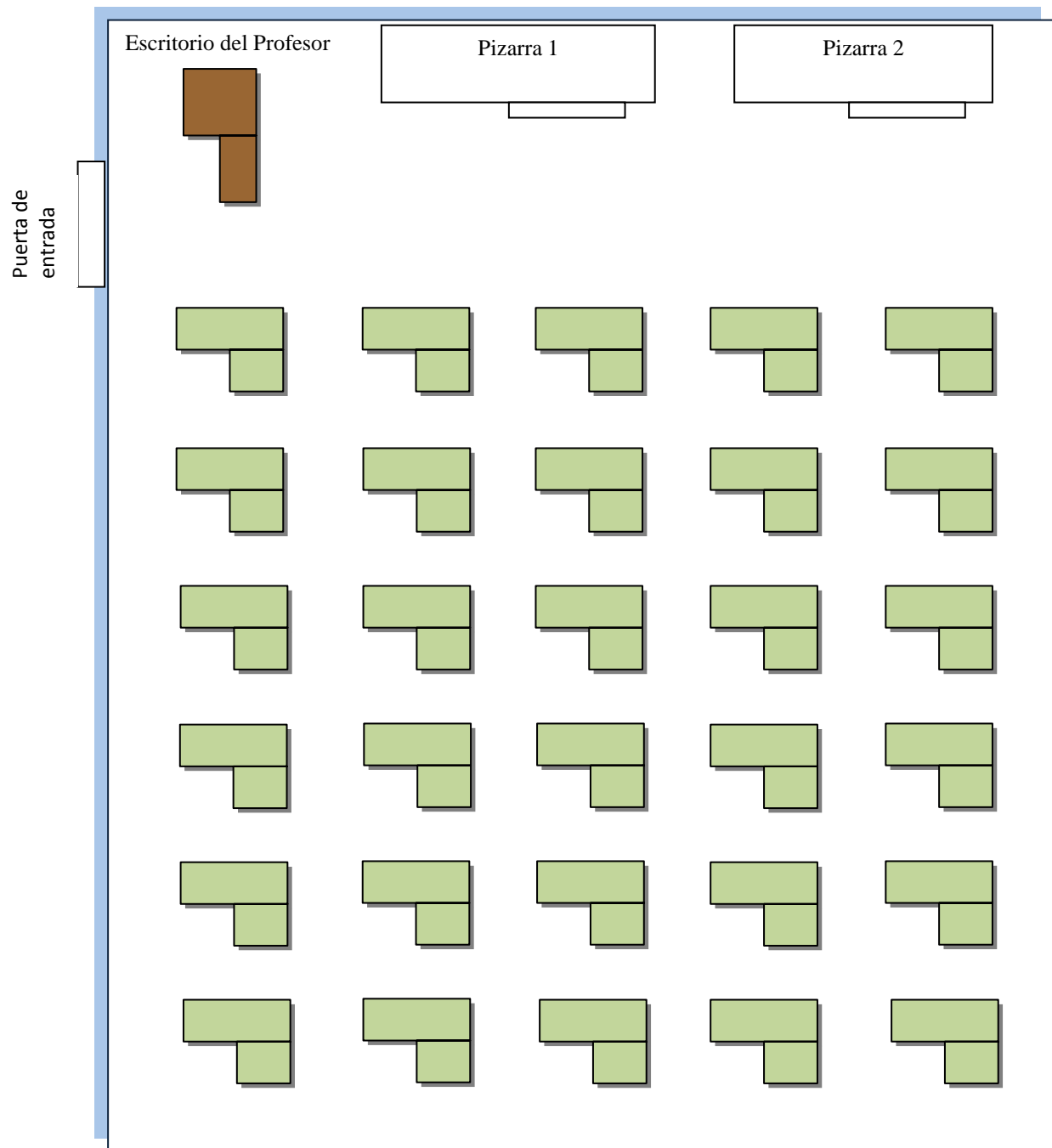
Villamán, Marcos (1998). **Reinventar la escuela. Algunas posibles provocaciones Santo Domingo.** Revista estudios sociales. Num. XXXV.

Voli, F. (2004). **Sentirse bien en el aula.** Manual de convivencia para profesores. Madrid: Educar.

Wooffolk, A. (2006). **Psicología educativa.** México: Prentice-Hall. 7ma. Edición

## **ANEXOS**

Anexo No. 1 **MAPA DEL AULA**



Anexo No.2 Formularios con los cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas a profundidad aplicados a docentes y estudiantes del estudio.

## DOCENTE OBJETO DE LA INVESTIGACION

Estimado Colega:

Hemos arribado al final del acompañamiento en el aula. En este proceso he registrado muchas acciones tuyas con los y las Estudiantes y sostenidos diálogos informales con usted y los niños/as.

En este momento de la investigación se hace necesario escuchar sus opiniones sobre algunas situaciones extraídas de las observaciones.

Siéntase en confianza y libertad de expresar sus ideas pues tendrá un tratamiento confidencial.

Gracias por su valiosa colaboración a este estudio.

A- Cuestionario aplicado al docente participante del estudio

1. Profesor, en sus interacciones con sus alumnos/as usted utilizó las siguientes consignas para llamarles la atención: ¡Silencio!, ¡Atiendan!, si no estudian y hacen las tareas les va a ir mal en los exámenes.

Me gustaría saber su opinión sobre los regaños, las amenazas y advertencias que hacen los docentes a sus estudiantes en el aula.

2. ¿De qué manera se puede contribuir la disciplina en el aula sin la necesidad de irrespetarse mutuamente el docente y los y las estudiante.



3. ¿Cree usted que se dan relaciones de poder represivo y autoritario entre el docente y los estudiantes en el aula ¿Qué piensas sobre estos tipos de relaciones?

4. ¿Explica como se puede lograr unas relaciones de poder de carácter democrático en el aula?

5. ¿Qué puedes decir sobre la movilidad del docente por el aula, el uso sistemático del copiado, el dictado y el libro de texto como estrategias de enseñanza?

B- Entrevista profundidad aplicada al equipo docente y la directora del centro educativo.

I-Relaciones de poder en las interacciones docente-alumnos/as

1. Investigador: Qué tipo de currículo observa en el aula: académico estructurado, humanista, constructivista. Por favor comente, la clase de interacciones que el currículo empleado en el aula promueve. Son estas verticales, horizontales, ambas.

2. Investigador: Quisiera que me hable de las interacciones del docente con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí .Se orientan hacia un ambiente de aula: democrático, autoritario, represivo. En qué ambiente ubica usted las interacciones mencionadas.

3. Investigador: Entre las consignas docentes más frecuentes que se escuchan en el aula se pueden citar:

Cállense, silencio, voy a bajarles las notas, te voy a reportar a la dirección, si no estudian les va a ir mal en las pruebas.....quisiera escuchar su opinión al respecto. Cree usted que la reproducción de conocimientos (repetición mecánica de contenidos programáticos, su medición basada en la memoria de esos contenidos) favorece el desarrollo un clima democrático en el aula. Exprese su opinión sobre el aprendizaje memorístico.

4. Investigador: Hábleme de lo que piensas sobre las pruebas, las calificaciones las tareas, las copias en la pizarra y los dictados como técnicas de enseñanzas escolares. Qué tipo de interacciones estimula en el aula.

## II.-Relaciones de poder entre alumnos/as

1. Investigador: De acuerdo con tu experiencia docente qué puede provocar indisciplina en el aula y relaciones de agresividad entre los/as alumnos/as. Qué relaciones de poder están implícitas en ellas.

2. Investigador: Explica como se puede desarrollar relaciones de poder de carácter democrático entre los alumnos/as en el aula.

3. Investigador: Cómo fue la relación docente- estudiante, con el maestro que más ha admirado y cómo fue esa relación con el maestro que menos admiró en su proceso educativo.

4. Investigador: Michael Foucault (1984) en su obra Vigilar y Castigar afirma que muchos docentes argumentan que es necesario controlar a los estudiantes para mantener el orden. En ese orden, se plantea esta interrogante: ¿Que tan conscientes estamos de la implicaciones que tiene la docilidad de los cuerpos de los y las alumnos/as en el aula? Me gustaría escuchar su punto de vista al respecto.

5. Investigador: Según Foucault, los maestros vigilan a sus alumnos de varias formas. Quisiera escuchar su comentario sobre esa forma de vigilar a los alumnos que tiene los docentes.

6. Investigador: El castigo, según Foucault, llega a causar confusión, impotencia, humillación y vergüenza en la medida en que los alumnos no pueden reprochar ni defenderse. Me gustaría que abundara un poco sobre esta temática

7. Investigador: Qué tipo de relaciones de poder están implícitas en los documentos oficiales:

a) Ley general de educación

b) Ordenanzas 1/95 y 1/96

c) Ordenes departamentales, resoluciones y circulares

8. Investigador: Que opinión le merecen las relaciones de poder que se promueven en estos documentos oficiales.

9. Investigador: Qué más desea agregar sobre el tema de relaciones de poder en el aula.

C- Entrevista a profundidad aplicada a los alumnos/as objeto de estudio

1. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?

2. ¿Cómo te gustaría que te trates el profesor?

3. ¿Que no te gustaría que te hagan en la clase?

4. ¿Cómo te gustaría que sea el recreo y que haces en ese tiempo?

D- Cuestionario de respuestas abiertas aplicado a los alumnos/as objeto de estudio.

A - INTERACCIONES DOCENTE- ESTUDIANTES –

1. Como te sientes cuando entrega una tarea al profesor y el te dice ahorita... ahorita.

2. Como te sentirías si el profesor te dice “te voy a reportar a la dirección”.

3. Cual es tu opinión sobre las tareas y copiar mucho en la pizarra y en los cuadernos.

4. Cuando enseño la tarea y el profesor no me hace caso me siento.....
5. Para mí el castigo.....
6. Cuando recibo un examen me pongo.....
7. Cuando el profesor nos pide hacer silencio y no hacemos caso pienso.....
8. Las actividades que con más frecuencias realiza el profesor en el aula son.....
9. El profesor observa el cuaderno de un niño/a y dice “que tollo es ese/ “que dice ahí” “las tareas se hacen en la casa” ¿Qué opinas sobre esa situación?

## B - INTERACCIONES ESTUDIANTES – ESTUDIANTES

1. ¿Qué harías si un compañero/a se sienta delante de ti y te impide ver la pizarra?
2. Sobre que tema converso con el compañero/a en el aula
3. Cuando presto mis útiles a un compañero/a me siento:
4. ¿Qué opina sobre los agresiones, verbales o físicas entre compañeros /as de curso (empujones, golpes, palabras ofensivas, etc.)

5. Me gusta jugar con mis compañeros en el recreo porque.
6. Los niños /as tienen derecho para jugar en el patio; ¿por que?
7. Cuando participo junto a mis compañeros/as en una actividad en el aula, me siento:
8. Los momentos favoritos para relaciones con mis compañeros/as:
9. Las actividades que más realizo en el aula son:

#### C- INTERACCIONES ESTUDIANTES – DOCENTES

1. Cuando preguntas al profesor me siento.....
2. Me gusta que el profesor corrija mis tareas porque.....
3. Cuando levanto las manos para participar en clases y el profesor no me hace caso me siento-----
4. Cuando recibo el boletín de notas que entrega el profesor me siento.....

5. El profesor merece mi respeto así como merezco el respeto del profesor

E- Entrevista a profundidad aplicada a los docentes y las docentes del colegio donde se realizo el estudio.

1. Me interesaría saber su opinión sobre las interacciones docente-alumnos en el aula: (cómo son y de que tipo).

.

2. Me gustaría escuchar su opinión sobre los regaños, amenazas y advertencias que hacen los y las docentes en sus interacciones con sus alumnos/as en el aula.

3. Cuáles son las interacciones mas frecuentes que se dan en el aula entre los estudiantes y porque se dan esas interacciones.

4. Cómo te gustaría que fueran las interacciones del maestro con los estudiantes en el aula.

6. Me gustaría saber que opinas sobre el uso del libro de texto y el copiado excesivo en la pizarra por parte del y la docente.

7. Qué harías para que el y la estudiante sea realmente el sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje en el aula.

F- Entrevista a profundidad aplicada al docente participante del estudio

1. Me gustaría escuchar su opinión sobre los regaños, amenazas y advertencias que hacen los y las docentes en sus interacciones con sus alumnos/as en el aula.

2. De que manera se puede contribuir con la disciplina en el aula sin la necesidad de irrespetarse mutuamente el docente y las y los estudiantes.

3. Cree usted que se dan relaciones de poder represivo y autoritario entre el docente y los estudiantes en le aula y que piensas sobre estos tipos de relaciones.

4. Explica como se puede lograr unas relaciones de poder de carácter democrático en el aula.

5. Que puedes decir sobre la movilidad del docente en el aula, el uso sistemático del copiado, el dictado y el libro de texto como estrategia de enseñanza.

G- Cuestionario de respuestas abiertas aplicadas a la directora del centro educativo.



1. Como usted sabrá en cada relación humana se dan unas relaciones de poder. En sus observaciones de las prácticas pedagógicas de los /as docentes en el aula cómo se dan esas relaciones de poder entre docente-alumnos/as.

2. ¿Cuáles tipos de relaciones de poder se dan con más frecuencia en las interacciones docente- alumnos/as y porqué ocurren?

3. Me gustaría escuchar su opinión acerca de las amenazas, regaños y rebajas de notas que hacen los /as docentes a sus alumno/as en el aula.

4. A su entender cuales son las principales debilidades que tienen los/as docentes en sus practicas pedagógicas.

5. ¿Cuáles son sus recomendaciones para mejorar las relaciones docente- alumnos/as en el aula?

Entrevista a profundidad aplicada a los niños y niñas de 5to grado del Colegio Integral Salomé Ureña.

Introducción

Apreciado/a niños y niñas:

Hemos recorrido juntos parte del trayecto del presente año escolar y para culminar exitosamente esta investigación solicito tu colaboración para que expreses tus ideas y opiniones sobre algunas situaciones observadas en el aula.

Hazlo con libertad y tomate el tiempo que sea necesario para llenar este cuestionario.

Recuerda que eres importante en el proceso de esta investigación y gracias por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

A. Interacciones docente-estudiantes

1. ¿Cómo te sientes cuando entregas un trabajo o tarea al profesor y él te dice ahorita...ahorita...?

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cómo te sentirías si el profesor te dice “te voy a reportar a la dirección”?

---

---

---

---

---

---

3. ¿Cuál es tu opinión sobre las tareas y el copiar mucho en la pizarra y los cuadernos?

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué sientes cuando el profesor te llama la atención y amenaza con bajarte las notas?

---

---

---

---

---

---

---

5. Cuando enseñó la tarea al profesor y no me hace caso me siento

---

---

---

---

---

---

---

6. Para mí el castigo significa.....

---

---

---

---

---

---

7. Cuando recibo un exámen me pongo.....Porque.....

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Cuando el profesor nos pide hacer silencio y no hacemos caso pienso que....

---

---

---

---

---

---

9. Las actividades que con más frecuencia realiza el profesor en el aula son:

---

---

---

---

10. ¿Qué opinas sobre el libro de texto?

---

---

---

---

---

11. El profesor observa el cuaderno de un niño/a y le dice “Que tolo es ese”/ Que dice ahí” “Las tareas se hacen en la casa”. Que opinas sobre esta situación.

---

---

---

---

---

**B-Interacciones estudiantes- estudiantes.**

1. ¿Que haría si un compañero/a se sienta delante y te impide ver la pizarra?

---

---

---

---

---

---

2. ¿Sobre que tema conversa con tus compañeros/as en el aula?

---

---

---

---

---

---

3. Cuándo presto mis útiles a un compañero/a me siento

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué opina sobre las agresiones verbales o físicas entre los compañeros/as del curso (empujones, golpes, palabras ofensivas etc.)?

---

---

---

---

---

---

5. Me gusta jugar con mis compañeros/as en el recreo porque

---

---

---

---

---

---

6. Los niños/as tienen el mismo derecho para jugar en el patio por que

---

---

---

---

7. Cuando participo junto con mis compañeros/as en una actividad en el aula me siento

---

---

---

8. “Un grupo de niños/as están en el patio jugando free y de repente el profesor les dice que dejen ese juguete porque es peligroso”.

---

---

---

9. Los momentos o espacios favoritos para relacionarme con mis compañeros/as son

---

---

---

10. Las actividades que más realizó en el aula son

---

---

---

C- Interacciones estudiante- docentes

1. Cuando pregunto al profesor me siento

---

---

---

---

2. Me gusta que el profesor corrija mis tareas porque

---

---

---

3. Cuando levanto las manos para participar en clase y el profesor no me hace caso me siento

---

---

---

4. Cuando recibo el boletín de nota que entrego el profesor me siento

---

---

---

5. El profesor merece mi respeto así como yo merezco el respeto del profesor porque

---

---

---

---

---