

ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
El diálogo: estudios e investigaciones
La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005

COMUNICACIÓN

**EL PODER SIMBÓLICO EN EL DIÁLOGO Y LAS EXPLICACIONES
EN LAS CLASES DE FÍSICA DE EGB 3 Y POLIMODAL**

Marta Ávila

F. de Ciencias Exactas y Naturales, F. de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina
rodrosita1035@yahoo.com.ar

Cecilia Broilo

F. de Ciencias Exactas y Naturales, F. de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina
cgdelabarrera@cedeconet.com.ar

Resumen

Este trabajo presenta el estado de avance de una investigación cualitativa, de tipo etnográfico denominada “La comunicación del conocimiento científico en las clases de Física de EGB 3 y Polimodal de Catamarca”. Se estudian los registros correspondientes a la transcripción de cuatro clases obtenidas a través de audio, video y notas de observación para cada uno de los casos en estudio: 9° año de EGB y 2° año del Polimodal de una escuela privada y pública de Catamarca (Argentina), respectivamente. El objetivo reside en interpretar cómo se ejerce el poder simbólico en las clases de Física durante la explicación. El análisis del discurso se hace desde la perspectiva crítica lo que lleva a considerar la teoría de la lógica de los campos de Pierre Bourdieu y las reglas que rigen el intercambio comunicativo de Grice. De los recursos discursivos identificados se establecen las subcategorías: patrón temático, patrón interactivo, acuerdo y validez. Desde la psicología organizacional se establece la subcategoría desempeño de roles. Estas subcategorías corresponden a la categoría ‘explicación’ de la dimensión ‘tratamiento del contenido’. El estudio contempla el comportamiento de los participantes, el contenido y forma de su intervención en el discurso. Se presentan las inferencias sobre los recursos discursivos identificados por la saturación alcanzada en la repetición de los discursos y marcos de referencia. El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento representa un orden establecido, un doble movimiento de lo social y lo personal que permite comprender la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica.

Este trabajo presenta el estado de avance de una investigación cualitativa, de tipo etnográfico denominada “La comunicación del conocimiento científico en las clases de Física de EGB 3 y Polimodal de Catamarca”. Se estudian los registros correspondientes a la transcripción de cuatro clases obtenidas a través de audio, video y notas de observación para cada uno de los casos en estudio: 9° año de EGB de una escuela privada y 2° año del Polimodal de una escuela de la ciudad capital de Catamarca, Argentina. La composición de los casos en cuanto a los alumnos ha sido en total de 37 y 33, respectivamente. La observación de los cursos de EGB y Polimodal se realizó en los meses de mayo y junio de los años 2002 y 2003, respectivamente. El contenido desarrollado en las clases es el mismo: ‘Cinemática’ de modo que no opera como variable.

OBJETIVO, MARCOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

El objetivo de esta presentación reside en interpretar cómo se ejerce el poder simbólico en las clases de Física. Para ello resulta necesario indagar sobre la trama de vínculos que surge en una situación áulica en torno al conocimiento. Pichón Rivière (1980)

define el vínculo como una estructura compleja que incluye sujetos (docente, alumnos y alumnas) y un objeto (conocimiento); su interacción y los procesos de comunicación y aprendizaje. El vínculo entre los sujetos está mediatizado por el conocimiento y es bidireccional puesto que se establece un diálogo de símbolos y respuestas, una modificación permanente del uno y del otro.

Según Lemke (1997: 13) “la comunicación es siempre un proceso social [...] Enseñar, aprender y hacer ciencia son procesos sociales: enseñados, aprendidos y hechos como miembros de comunidades sociales, las aulas [...] Para comprender cómo funciona la comunicación se analiza cómo el lenguaje ha sido utilizado para significar algo. Cuando se formula una proposición científica, un argumento científico o un razonamiento se está haciendo ciencia porque se están utilizando los recursos semánticos de una forma poderosa y especializada de hablar acerca del mundo”.

Un aspecto discutido por diversos autores que analizan los enunciados discursivos y que este trabajo comparte es el de la posibilidad de relacionar los actos de habla (reconocidos como la unidad básica del análisis interaccional) con las unidades estructurales (intervención, intercambio, secuencia e interacción total) y con los cambios de turno de habla, ya que en ellos se inscriben los enunciados. Una **secuencia** es un conjunto de intercambios de extensión variable, regidos por un alto grado de coherencia semántica y/o pragmática.

El interés de esta investigación es educativo para lo cual es preciso tener una visión amplia de las secuencias completas de las clases lo que permite distinguir las características de la interacción y, luego, ubicar secuencias que muestren fenómenos discursivos particulares.

Se analiza en este trabajo el habla en el aula no en cuanto a su estructura lingüística, sino en cuanto ‘mediador’ didáctico, como vehículo de acceso, análisis y codificación-asimilación mental de la realidad personal, física y cultural. Para el análisis del discurso los detalles de las expresiones verbales, orales y escritas, que se registran en las transcripciones permiten un acercamiento a las diversas claves de contextualización (Gumperz, 1977; cit. en Candela, 1999). Estas claves son pistas para la interpretación, porque es el efecto de la intervención en la dinámica posterior del discurso lo que permite reconstruir la interpretación turno a turno.

La problematización refiere a ¿cómo se identifica en el diálogo el poder simbólico presentado en las clases de Física? ¿cómo se construye el conocimiento en el aula? La adopción de un punto de vista crítico en el análisis del discurso lleva a considerar la teoría de la lógica de los campos de Pierre Bourdieu. El objetivo del análisis es hacer visible lo que pasa desapercibido dado que para la mayoría de los participantes las estructuras sociales no son evidentes. Se rescata la idea de agente social no en cuanto individuo sino como agente socializado. La noción de capital simbólico es una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarán a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo. El capital simbólico es poder simbólico, es la particular fuerza de que disponen los agentes que ejercen lo que Bourdieu llama violencia simbólica, esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o un grupo de agentes con su complicidad.

A través del universo simbólico, las personas a quienes se les ha conferido autoridad son dotadas de prestigio y reconocimiento. Desde aquí se definen los procesos de intercambio que caracterizan todo tipo de relaciones, entre ellas las educativas. Mediante los

sistemas simbólicos, es decir, a través de las estructuras que representan los instrumentos de conocimiento y construcción de lo real, el docente legitima en el espacio escolar la percepción del mundo social, validando ciertas realidades y reafirmando su posición en el espacio social por medio de la manipulación de la imagen de sí.

La constitución del orden social no es producto de una acción deliberadamente orientada, de imposición simbólica. Los sujetos en su percepción del mundo social son quienes aplican estructuras de apreciación y tienden a percibir el mundo como evidente. La sociología de la cultura explica este tipo de construcción a través del concepto de *habitus* mediante el cual se mantienen estos procesos de aprehensión de lo real, que derivan del sentido común como conocimientos sin conciencia, naturales, sin intencionalidad. El poder que ejercen los rituales de instrucción (en apariencia naturales) se advierte en la influencia sobre las subjetividades que determinan las actuaciones de docentes y alumnos. Los intercambios son complejos, las relaciones no son lineales.

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Este trabajo considera para la dimensión ‘tratamiento del contenido’ la categoría ‘explicación’. Los indicadores se han determinado a partir del corpus y refieren al cumplimiento o no de los recursos discursivos establecidos en la relación educativa. Es decir, se tiene en cuenta el comportamiento tanto de los docentes como de los alumnos y de las alumnas, el contenido y forma de su intervención en el discurso.

Se presentan los ejemplos del 1 al 4 correspondientes a extractos del Caso 1 donde se registra la explicación del contenido disciplinar:

Ejemplo 1

314	P - Ver acciones como podría ser / cambios de posición que representan al movimiento /// lo primero que hicimos la clase pasada fue tratar de definir un concepto importante que fue el DESPLAZAMIENTO /// y / dijimos que / el desplazamiento es una variación en la posición del cuerpo /// ustedes lo sacaron de la posición final menos la posición final /// veíamos entonces que el desplazamiento podría ser positivo / negativo o incluso podía llegar a ser cero /// teniendo en cuenta la posición final y la posición inicial del cuerpo /// luego / vimos que si yo tenía en cuenta /// eso no lo recuerdo pero lo tenían en la carpeta y después me lo van a decir // el tiempo en que se producía ese desplazamiento se podía obtener un valor más / un dato más / una magnitud más que llamamos VELOCIDAD /// definimos a la velocidad como el desplazamiento producido en un determinado tiempo o el cociente entre el desplazamiento y el tiempo // a eso
315	lo llamamos VELOCIDAD // ¿lo anotamos a eso?
316	A – (...) (Los alumnos y las alumnas murmuran en voz baja) A ₂ – Si.

Durante el desarrollo del monólogo del profesor en el turno 314 los alumnos evitan hablar entre ellos. Cuando al finalizar pregunta ‘¿lo anotamos a eso?’ el alumno A₂ tímidamente responde ‘Si’ y el resto habla en voz baja sin atreverse a hacerlo en forma individual. La diferencia de conocimiento o información se hace evidente y, por supuesto, debe existir en la relación para que se establezca la comunicación.

Los siguientes ejemplos registran extractos del diálogo durante las clases observadas.

Ejemplo 2

972	P – L.(Llama a la alumna A ₃₀) (La alumna A ₃₀ pasa a retirar la prueba, mira la nota y regresa rápidamente a su asiento. El resto de la clase continúa trabajando)
973	A ₅ – Profe // ¿cómo se hace para sacar la rapidez? (El profesor deja a un lado las evaluaciones de los alumnos, se levanta de su asiento y comienza a dialogar con los alumnos)
974	P – A ver / ¿vamos a hacer un poquito de silencio?

Tal lo registrado en el turno 972 el profesor continúa con la tarea de entrega de evaluaciones. El alumno A₅ en el turno 973 modifica la dinámica de la interacción impuesta por el profesor ya que interroga sobre cuestiones relacionadas con el contenido. Hace uso del derecho de preguntar sobre algo que desconoce.

Ejemplo 3

989	P - El desplazamiento en cada intervalo dividido en tiempo de cada intervalo /// desplazamiento de cada intervalo dividido en el tiempo de cada intervalo /// eso nos da la velocidad para cada intervalo /// hasta ahí estamos?
990	A – (...)
991	P - ¿Si o no?
992	A – [Si].
993	P - ¿Si o no?
994	A – [Si]
995	P - ¿Quién no entendió?
996	A ₁₃ – Yo (Dice en voz baja)
997	P - ¿Nadie?
998	A – (...)

En los turnos 992 y 994 el profesor les pregunta “¿*Si o no?*” y los mira fijamente esperando una única respuesta que llega en el turno siguiente cuando a coro los alumnos responden ‘*Si*’. Los profesores utilizan las formas verbales de la definición como partes importantes de la explicación de conceptos. Los turnos 989 y 1004 son ejemplos de definiciones (Ogborn et al, 1998: 73). En el turno 995 el profesor pregunta después de aclarar el procedimiento para calcular la velocidad “¿*Quién no entendió?*”. En voz baja, en el turno siguiente, la alumna A₁₃ responde “*yo*”. El profesor continúa con la explicación del cálculo de la velocidad total haciendo participar a los alumnos que lo siguen en su razonamiento.

(Véase ejemplo 4 en página siguiente.)

Ejemplo 4

1004	P - El desplazamiento total se sacaría / posición final menos posición inicial /// ¿cuál es la posición final de ese trabajo que tienen ustedes?
1005	A ₂ - 60
1006	P - ¿Posición inicial?
1007	A ₁ - Cero
1008	P - Entonces va a ser ///(Hace el cálculo en la pizarra) desplazamiento total igual 60 menos 0 igual 60 (Escribe en la pizarra el cálculo $\Delta x_{total} = 60 - 0 = 60$) y el tiempo total
1009	// ¿cuál va a ser?
1010	A ₁ - 55
1011	P - 55 minutos // así que 60 km dividido en 55 minutos me va a dar la velocidad total //
1012	¿queda claro o no?
1013	A -
1014	A ₆ - ¿La velocidad o la rapidez?
1015	P - La velocidad // ¿hasta ahí estamos? A - [Sí] A ₅ - Más o menos.

En el turno 1012 la alumna A₆ pregunta con el propósito de cerciorarse sobre si lo calculado corresponde a velocidad o a rapidez “¿la velocidad o la rapidez?”. En el turno 1013 el profesor responde que se trata de la velocidad. Algunos alumnos y alumnas responden a coro que “Sí” y el alumno A₅ expresa que todavía no logró una efectiva comprensión que permita diferenciar los conceptos **velocidad** y **rapidez**. De alguna manera se está validando el discurso de los participantes como contenido escolar, es decir, como ‘contenido legítimo’ que resulta de transformar en contenido académico los conocimientos científicos.

El profesor de EGB 3, por la seguridad que demuestra, tiene la percepción de lograr eficacia en cuanto al establecimiento de los patrones interactivo y temático. La resistencia de los alumnos y de las alumnas se manifiesta de dos formas: murmurando colectivamente o respondiendo en voz baja. El docente ignora estas manifestaciones o las pasa por alto.

Para el Caso 2 se ha seleccionado el siguiente extracto:
(Véase ejemplo 5 en página siguiente)

Ejemplo 5

(El profesor va haciendo el ejercicio del Ejemplo 3 en la pizarra y escribe lo siguiente:
 $v_f = v_i + a.t$ $v_f = 0\text{m/s} + 8\text{m/s}^2.t$)

836 P – Y / bueno / esta forma de hacer los gráficos / para / para realizar el gráfico / vamos a poner la velocidad en / metros sobre segundos / acá / el tiempo en segundos / ¿si?
 (El profesor dibuja, luego, los ejes cartesianos ortogonales)

837 A – (...)

838 P –Vamos a realizar una tabla / (Dibuja en la pizarra la siguiente tabla de valores)

839 A – (...)

840 P – En donde / vamos a poner valores de tiempo (Señala la gráfica) de un lado / ¿si? / porque vamos a dar diferentes valores a este tiempo acá (Señala la expresión matemática escrita) y le vamos a poner velocidad final del otro lado / ¿si? / para realizar la tabla / ¿cómo vamos a hacer eso? / vamos a dar / por ejemplo / valores de tiempo de 1 seg / tiempo en segundo, la velocidad final en metros sobre segundo / 1 segundo / 2 / 3 / hasta 4 / nada más / es solamente para hacer un ejemplo (El profesor ha completado la tabla de valores de esta manera:

t(seg)	v(m/s)
	1
	2
	3
	4

841 A – (...)

842 P – Entonces / qué vamos hacer / en el primer caso / cuando le damos el valor de 1 segundo / lo vamos a reemplazar en t / ¿qué quiere decir esto? / que cuando t valga 1 segundo la

843 velocidad va a valer...
 A₄ – 8

En los turnos que van del 836 al 843 el profesor de Polimodal explica a la clase cómo realizar una tabla de valores si lo que se quiere graficar es la velocidad en función del tiempo. La construcción de gráficos y de tablas, el manejo de expresiones matemáticas en la pizarra constituyen una parte fundamental de la explicación que se lleva a cabo, también, mediante un monólogo (turno 840). Mientras el profesor explica, algunos alumnos y alumnas hablan (lo que dicen es inaudible y lo hacen todo el tiempo) pero la explicación no se interrumpe. Al principio resultaron muy molestas para el observador pero al pasar el tiempo se consideran ‘naturales’ o ‘características’ del curso. El profesor se ha acostumbrado a este tipo de interferencias lo que lo lleva a privilegiar el patrón temático frente al patrón de interacción.

A medida que se suceden las partes de una explicación es lógico que los alumnos y las alumnas piensen en qué significa cada una de ellas o si todavía existen vacíos que completar o tensiones que resolver (Ogborn et al, 1998). El profesor da el tiempo necesario para que los alumnos procesen la información que se pone en circulación.

Los docentes de los casos estudiados revalorizan la teoría, no solicitan la retención de un lenguaje difícil y vacío por falta de conceptualización, por el contrario, pretenden llegar por vía inductivo-deductiva a la solución conjunta de la situación específica planteada. El lenguaje (verbal, simbólico, etc.) se constituye en un referente importante que permite pensar e intercambiar ideas con otros, pero a la vez su valor está dado por integrar sistemas de señales que representan la realidad.

Las explicaciones se realizan con el rigor científico que exige el contenido desarrollado considerando, además, las decisiones que van tomando los participantes con el objetivo de lograr la comprensión. Los profesores no pierden de vista que el contenido es nuevo para la clase y que sus propios anclajes no son los mismos que los de los alumnos. Consideran el conocimiento como un complejo proceso de construcción, en el cual se van estableciendo relaciones que permiten articular conceptos para conformar proposiciones y teorías, la explicación adquiere una relevancia especial como forma de comprender y de transmitir esas construcciones (Sanjurjo y Vera, 2003).

En las clases observadas se ha podido registrar cómo los alumnos se apropian del conocimiento de diversas maneras, se forman a sí mismos y, a su vez, mediante su reacción y resistencia, forman a los docentes como docentes. Los docentes tienen conciencia de que si se trata de una 'exigencia' en lugar de una invitación, la clase puede rechazar instintivamente la imposición de la temática.

Se presenta a través del siguiente extracto un ejemplo de 'negociación' en el nivel Polimodal:

Ejemplo 6

1547	P – Los cinco primeros que entreguen y si está todo bien y prolijo van a tener 10.
1548	A – (...)
1549	A ₁₆ - ¡Uh!
1550	A – (...)
1551	P – Entonces (...)
1552	A – (...)
1553	P - ¿Cómo?
1554	A – (...)
1555	P –Y / ya no (Se refiere a que sólo los cinco primeros alumnos podrán tener esa nota) bueno / presten atención / les voy a explicar el 5 / Uds. son los que me lo tienen que explicar a mí...

En forma explícita el profesor ha reclamado a la clase el incumplimiento de tareas. Al no obtener respuesta, en el turno 1547 procura estimular a los alumnos y alumnas diciendo "*Los cinco primeros que entreguen y si está todo bien y prolijo van a tener 10*". Propone un sistema de acuerdo, reafirmando públicamente su presencia en el aula, insiste en la importancia de la calificación como premio a la pronta y precisa resolución y señala las condiciones que pueden asegurar el éxito de los alumnos. La clase delibera y termina avalando la propuesta. Este tipo de situaciones no se presenta en EGB3.

La explicación es una función reservada para el docente pero que el alumno o la alumna también pueden cumplir. Como ocurre en el turno 1555 el profesor expresa "*les voy a explicar el 5*" para inmediatamente cambiar el rol y decir "*Uds. son los que me lo tienen que explicar a mí...*", está delegando la responsabilidad de la explicación a la

clase, lo hace con el propósito de verificar la comprensión y de mantener a los alumnos y a las alumnas ocupados en la resolución del ejercicio.

En el Caso 1 se registra una situación similar:

Ejemplo 7

485	P - ¿Por qué negativo?
486	A ₂ – Porque da un número negativo / menos 10
487	P – Porque 15 menos 25 da un número negativo (Señala la pizarra)
488	A ₁ – Es menos 10 / profe (Se refiere a que tiene que agregar el signo menos a 10 m/s)
489	A – [...]
490	P - ¿Cómo? (El profesor agrega el signo menos al resultado de la resta de las dos velocidades y se dirige al alumno que le hace un planteo)
491	A ₂ – La velocidad final es menos
492	P – Si (El profesor mira la pizarra, al lugar que señala el alumno)
493	A – [...]

Los alumnos A₁ y A₂ le hacen notar al profesor, en los turnos 488 y 491, respectivamente, que se debe corregir en la pizarra el signo de la **aceleración**. Y en el turno 492 el profesor considera como legítima la corrección realizada por el alumno y la afirmación acerca de que el signo negativo significa que la velocidad final tiene un valor de magnitud menor.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los análisis realizados se han identificado los recursos discursivos que son las formas en que los participantes interaccionan y tratan de hacer valer sus versiones y sus puntos de vista. Los recursos discursivos permiten registrar regularidades en la continuidad de la interacción discursiva y la construcción del conocimiento en el aula. Resulta imprescindible analizar el contenido del discurso sin lo cual no se pueden hacer afirmaciones categóricas sobre el control de los turnos.

Para el análisis se sigue el modelo teórico del filósofo Paul Grice (cit. en Edwards y Mercer, 1994: 57-58) sobre las reglas o patrones que rigen el intercambio comunicativo. Según este modelo existe un **principio de cooperación** que se define como una regla que cada uno espera que siga el otro. Este principio se desglosa en cuatro máximas: 1) Máxima de calidad (verdad), 2) Máxima de cantidad (informatividad), 3) Máxima de relevancia y 4) Máxima de modo (inteligibilidad). De estas reglas se desprenden las subcategorías ‘patrón temático’, ‘patrón interactivo’, ‘acuerdo’ y ‘validez’. También se tienen en cuenta los aportes de la psicología organizacional para la determinación de la subcategoría ‘desempeño de roles’ de los participantes en la interacción.

Una de las actividades que los profesores proponen con frecuencia a los alumnos es la resolución de problemas en grupo. Cuando se lleva a cabo se cubren los aspectos formarles, como el ritual de mover los bancos y distribuirse en equipos de cuatro, cinco o seis personas. En general, los alumnos tratan de evadir la iniciativa para trabajar pero hay buena disposición ya que se proporciona una oportunidad para conversar más sobre temas personales. Esta modalidad de trabajo en equipo es una **estrategia de supervivencia** para el docente porque ayuda a disminuir la presión que requiere una atención constante como es la exposición del profesor, la delegación de responsabilidades le

permite distenderse ya que como guía pasa a ocupar un segundo plano pero por otro lado ejerce un constante control en el registro del trabajo individual y grupal. Lo es también para los alumnos y las alumnas que se desplazan para interrogar al profesor o para conversar con compañeros de otros grupos dominando de alguna manera el espacio del aula.

No obstante, el docente controla la realización del problema con la participación de la clase y realiza desplazamientos por el aula de tal manera que la actividad no se convierta en distractora o generadora de indisciplina. Los intercambios docente-alumno son de procedimiento y las preguntas de los alumnos, así como las respuestas del docente, son breves, excepcionalmente incluyen un desarrollo teórico como despeje en alguna fórmula o análisis de las unidades.

El conocimiento del docente se convierte en una ventaja cognitivamente importante en la interacción, a la cual no pueden responder racionalmente la mayoría de los alumnos porque su relación con el profesor y su éxito escolar se definen la mayoría de las veces por medio de la aceptación y la repetición de las ideas del profesor. Considerada lingüísticamente la interpretación depende racionalmente del contexto y los supuestos ontológicos de los hablantes sobre los oyentes, y viceversa, que forman parte de este contexto. La asimetría en estos supuestos crea problemas de comunicación ya que los participantes, en su percepción, parten de distintas realidades físicas y sociales (Young, 1993).

No es sólo el profesor quien valida los saberes académicos, los alumnos y las alumnas participan también en estos procesos de construcción de 'contenidos escolares' observando una concordancia con los universos simbólicos. Estos procesos de producción de saberes tienen que ver con los habitus que se manifiestan en las actividades humanas y se desarrollan en la misma medida que su institucionalización. Las prácticas, conductas o actividades pueden ser orientadas a través del habitus; pero su construcción, validación o invención son instituidas como producto de la actividad humana.

Desde el discurso pedagógico, el profesor es considerado como el mediador entre el conocimiento científico y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno. Esa mediación tiende a posibilitar la autoevaluación del alumno, proporcionándole los elementos de prueba y asumiendo funciones de facilitación y elucidación.

Para Barthes (1986) el alumno espera del profesor una buena conducción hacia su formación integral, por lo que atribuye al docente los papeles tradicionales de autoridad científica, transmisor de un capital de saber, portador de los secretos de una técnica, etc. El docente, desde este 'lugar de privilegio', no sólo legitima su autoridad al ser colocado y colocarse en el lugar del saber, sino que también es el lugar en el que establece la demanda de autoridad y de dominio de contenido.

El paradigma de enseñanza formal es el basado en el conocimiento, que se visualiza en un trabajo para la apropiación de un contenido académico. Por ello el saber del docente es constantemente puesto en tensión. Representa un elemento de poder ya que una de las características del contenido académico es que se estructura para otros, para ser transmitido. Al compartir el conocimiento con otros, el 'saber' del docente se convierte en un elemento vulnerable.

Las estrategias no se consideran como técnicas de instrucción, sino como orientaciones de la práctica que no son conscientes ni premeditadas, y por otra parte tampoco son determinadas mecánicamente, sino fundadas, según Bourdieu (1988) en "una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital basado en el conocimiento y el reconocimiento". Es decir, como decisiones puestas en juego a partir de historias vividas y de acuerdo con las situaciones presentes.

La primera estrategia del profesor para sostenerse en el aula es hablar la mayor parte del tiempo. A través de la voz del docente se promueven las actividades, se asignan las tareas, se delimitan objetivos, se reafirma la actividad del alumno.

El discurso oral es, entonces, fundamental tanto para la legitimación de la actividad docente como para instituir la concepción de la realidad que por esta vía transmite, de allí el arbitrario cultural que porta. El lenguaje es un elemento de poder: hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. De este modo es que el lenguaje es una de las estrategias de mayor trascendencia.

La facultad discursiva del profesor requiere también de diferentes destrezas para fundarse o aparecer como 'palabra verdadera', tales como evitar los silencios y la inseguridad, cuidar el tono y velocidad con que se articula el discurso; la claridad es importante.

Hacer cosas con palabras es una de las atribuciones del poder simbólico. Si la palabra es verdadera, si es adecuada a las cosas, la descripción hace las cosas. Desde la perspectiva psicoanalítica, el acceso a la palabra verdadera en el plano simbólico requiere del sujeto una organización particular que permita el tránsito de lo real en sí a la realidad para sí como elaboración realizada por el propio sujeto. Esto lleva el riesgo de que docente y alumnos permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de la sola fantasía, es decir, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto es ajeno a ellos. Esto refiere a prácticas en las que se reproducen, oralmente o por escrito, los ejercicios e información diseñados por un autor ajeno al contexto específico del aula.

No se puede hablar de una imposición en la conciencia de los sujetos, de los significados o capital cultural dominante, ya que hay que tomar en cuenta la existencia de una mediación en forma de rechazo o aceptación de los significados por parte de los sujetos, lo que da lugar a los procesos de resistencia. Existe por lo tanto una distancia entre la forma como se define institucionalmente la influencia de los sujetos y la forma en que concretamente se interpretan y ejercitan esas actuaciones.

Resulta necesario reflexionar sobre cómo y porqué la realidad es construida de diversas maneras y porqué ciertas construcciones de la realidad parecen tener el poder de resistir la sumisión y otras no.

Los alumnos generan oposiciones cuando responden a situaciones que tienen que enfrentar y que consideran injustas. Las manifestaciones de resistencia más frecuentes están encaminadas a desafiar las diversas formas de control docente. Las oposiciones pueden presentarse de manera manifiesta o no con el fin de alterar la actividad de intervención del profesor. En el primer caso se denominan **rituales de resistencia activa** (como protestas, reproches, gestos, etc.) y en el segundo **rituales de resistencia pasiva** donde las formas en que se concretan son menos demostrativas aunque están orientadas por la misma intención desestructuradora de la normatividad escolar (cuando los alumnos murmuran colectivamente, responden en voz baja o mantienen silencio ante la pregunta del profesor).

El silencio estudiantil como práctica de oposición pasiva salvaguarda al alumno en situaciones como: cuestionamientos del docente para los cuales no se tiene respuesta, temor a trabajar en la pizarra, etc.

Los recursos discursivos utilizados por docentes y alumnos para ejercer el poder simbólico en el aula se han identificado en el análisis de los extractos presentados y de las clases observadas en su conjunto. La Tabla 1 contiene las inferencias obtenidas para cada una de las subcategorías establecidas por la saturación alcanzada en la repetencia de los discursos.

TABLA 1
 PROCESOS INFERENCIALES OBTENIDOS A PARTIR DE LOS DATOS DEL CORPUS Y
 APORTACIONES EXPLICATIVAS CORRESPONDIENTES

SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	RECURSOS DISCURSIVOS
Patrón temático	<p>Producir un discurso que los docentes hacen lo más objetivo posible en el análisis de la realidad surge de la aplicación de estrategias didácticas con énfasis en el desarrollo de competencias en los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal.</p> <p>Ejercer un control basado en el principio de autoridad en las clases de Física, en EGB3 más dominante que en Polimodal, donde a veces no se da lugar ni tiempo para la respuesta de los alumnos y alumnas pero que también promueve la generación de espacios donde ellos y ellas demuestran públicamente la adquisición de competencias en la resolución de problemas en la pizarra y en las carpetas.</p> <p>Participar como interlocutores racionales generando una asimetría complementaria. Son pocos los alumnos que lo hacen tanto de EGB3 como de Polimodal.</p>
Patrón interactivo	<p>Respetar el principio de cooperación de Grice en las clases de EGB3 mientras que en las de Polimodal se transgreden algunas de las máximas permanentemente como la de no hablar cuando el profesor explica.</p> <p>Producir situaciones argumentativas en EGB3 mientras que en el nivel Polimodal se lleva a cabo en forma potencial.</p> <p>Equilibrar los patrones temático e interactivo. El docente de EGB3 lo logra, el de Polimodal no, ya que tiene predominio el patrón temático sobre el patrón interactivo.</p> <p>Presentar un comportamiento coherente, en cuanto a lo que se dice y a lo que se hace en el aula, es decir no hay doble discurso docente tanto en EGB3 como en Polimodal. No se hacen concesiones a los estudiantes.</p> <p>Generar estrategias de sobrevivencia donde 1) el docente a través de la actividad grupal delega responsabilidades, controla el trabajo de los alumnos y favorece la creación en la clase de un clima más distendido; 2) los alumnos y alumnas establecen rituales en el cumplimiento de la actividad grupal como el movimiento de bancos, las conversaciones fuera de la temática, etc. Los alumnos y alumnas de Polimodal establecen más frecuentemente que los de EGB3 rituales de resistencia activa cuando expresan pública y libremente sus posiciones en forma individual (reproches, protestas, gestos etc.). En ambos casos los alumnos y alumnas manifiestan rituales de resistencia pasiva (murmullos, silencio ante la pregunta del profesor) pero en forma colectiva.</p>
Acuerdo	<p>Producir un discurso en EGB3 y Polimodal que no es impuesto o arbitrario sino que se construye a partir del consenso de los sujetos. El docente parte del conocimiento previo de los alumnos para llegar con la clase a la validación e imposición simbólica del mismo.</p>

Validez	<p>Formar juicios sobre toda la variedad de afirmaciones que hacen los docentes (comprendidas las afirmaciones implícitas) cuando a los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal les explican un hecho o una teoría. Estos pueden no compartir las ideas del profesor pero la relación está más o menos garantizada porque la información suministrada es pertinente.</p> <p>Legitimar en las clases de EGB3 y Polimodal tanto el trabajo intelectual como el trabajo práctico, los que se validan por el interés cotidiano en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y procedimentales.</p>
Desempeño del rol	<p>Confirmar el orden establecido a través de las reproducciones que se manifiestan en los alumnos y alumnas de EGB3 y Polimodal, tales como: el escuchar la exposición del docente, escribir en la carpeta el dictado del profesor, lo escrito en la pizarra, etc.</p> <p>Llevar a cabo la explicación del conocimiento como rol específico del docente se mantiene de manera firme y constante. Los alumnos y las alumnas (Ejercicio 3, turno 1001 y Ejercicio 7, turnos 488 y 491) también asumen voluntariamente este rol. Es evidente la preocupación del profesor por generar un ambiente de apertura y de participación que coloca a los alumnos y alumnas en un lugar donde el intercambio de roles puede ser posible. Así los alumnos y alumnas cuando resuelven los problemas en la pizarra se apropian del rol docente con sus gestos, lugar de ubicación; llegando a adquirir una mayor relevancia al utilizar del docente ideas, ejemplos y argumentaciones.</p>

CONCLUSIONES

En la relación pedagógica el privilegio que muestra el docente no aparece como una imposición arbitraria debido a la naturalidad con la que surge. Sugiere la existencia de condicionamientos sociales que han sido aceptados e incorporados individualmente. Esto lleva a considerar el conocimiento en una doble dimensión: como construcción social es arbitrariamente mediado y negociado por una variedad de formas del sistema educativo y como incorporación individual es un producto del sistema simbólico.

El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento se transforma en reconocimiento de un orden establecido, representa un doble movimiento integrador de lo social y lo personal que junto a otros conceptos como el de hábitos, muestra la complejidad de estas construcciones, pero a la vez permite comprender la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1988): *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- CANDELA, Antonia (1999): *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós educador.
- EDWARD, D. y N. MERCER (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. MEC.
- GUTIÉRREZ, Alicia (1997): *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: UNM y UNC.
- LEMKE, Jay (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- YOUNG, Robert (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. MEC.
- OGBORN, Jon et al (1998): *Formas de explicar. La enseñanza de las ciencias en secundaria*. Aula XXI. Santillana.

- PICHON-RIVIÉRE, Enrique (2003): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). Nueva Visión.
- SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ (2003): *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.