

ENSAYOS



AUTORIDAD Y RESISTENCIA EN EL AULA: en los márgenes de la sociología

Fernando Gil Villa *

Resumen

Entendiendo la relación profesor-alumnos como una relación clásica de subordinación (Simmel, Waller) se analiza la posición de los estudiantes actuales de acuerdo con la disyuntiva que marca la identificación con el rol del profesor y con el grupo de iguales. Se arguye que una nueva caracterización de la figura de autoridad (la disminución de su intensidad tradicional en las figuras típicas: padre, político, profesor, experto) así como la irrupción de las nuevas formas de comunicación, dentro de un marco de secularización de la cultura, son responsables de formas de resistencia del alumnado que encajan más en la desviación anómica durkheimiana que en la fórmula estructurada de Willis. Con todo, los intentos hechos en este sentido por autores como Testanière no explican satisfactoriamente los comportamientos del alumnado actual. Esto se puede conseguir introduciendo algunos desarrollos teóricos inspirados en Nietzsche y abriendo los análisis de la sociología de la educación a la sociología de la juventud y a la sociología del conocimiento. Así concebida, la relación entre el profesor y los alumnos en la actualidad podría constituir un factor del “malestar docente” y, por tanto, de la crisis de la educación.

Introducción

La relación que se establece en la escuela moderna —de masas— entre el profesor y los alumnos encaja dentro del esquema típico de dominación/subordinación. A diferencia de los planteamientos idealistas que insisten en la armonía de esas relaciones encontramos en los sociólogos clásicos un punto de partida distinto, explotado posteriormente por la sociología de la educación llamada crítica: imposición de conocimientos, socialización —con frecuencia se usa el término de inculcación—no sólo en el plano de los conocimientos sino en el de las actitudes sumisas y de la ideología como legitimación de relaciones sociales¹.

Ahora bien, el concepto y la figura de autoridad que define (y subyace en) esas relaciones puede estar sufriendo cambios que afectarían la educación, en general, en virtud de fenómenos acaecidos fuera del sistema educativo, esto es, el sistema social global. Por el lado de la escuela los docentes estudian estrategias profesionalizantes debido a la pérdida del prestigio y la importancia que les otorga la sociedad en la comparación valorativa con el resto de las ocupaciones (Ortega, E. 1990)². Por el lado de la familia la autoridad paterna puede estar sufriendo cierta erosión debido, entre otras cosas, a la delegación, en el Estado, de funciones que tradicionalmente asumía —asistenciales, de redistribución, educativas. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo fuera del hogar, el auge de valores individualistas —que estarían informando, en

* Sociólogo español nacido en 1963 en Ejea de los Caballeros (Zaragoza). Doctor en Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Docente de tiempo completo (catedrático) de la Universidad de Salamanca. Profesor visitante del posgrado de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de *¿Escuela Pública o escuela privada? un análisis sociológico* (1992), *Teoría sociológica de la educación* (1994) y *La participación democrática en la escuela* (1995).

¹ Carlos Lerena es, probablemente, en todas sus obras, quien más se ha esforzado en buscar, sistematizar y desarrollar las bases epistemológicas de los clásicos. Para una idea general y resumida véase Gil Villa, F. (1994.), Especialmente el apéndice: Carlos Lerena: “In memoriam”.

² Véase, además, en el mismo número de *Educación y Sociedad* los artículos de N.C.Burbules y K.Desnmore y de G. Sykes.

última instancia, de las bajas tasas de fecundidad—, el aumento de la segregación por edades en el trabajo y el ocio y las pautas “anticomunitarias” de la vida en las grandes ciudades

—anomia, anonimato, desviación social organizada, cambios de domicilio, etc.—, todos estos hechos podrían estar aumentando la brecha intergeneracional en una dimensión sin precedentes (Coleman, 1989a; 1989b). En este marco general cobra especial importancia la aparición de nuevas formas de comunicación que afectan directamente a la relación de autoridad que se establece en el aula y sobre los que se tratará al final de este ensayo.

Siguiendo a Parsons, puede decirse que, en la medida en que la autoridad docente se pone en cuestión, la identificación por parte del alumno con el papel socializador del profesor se hace más difícil, aunque no por ello se promueve el fracaso escolar³. Podría, entonces, ocurrir que los estudiantes, intuyendo en forma relativamente consciente los citados procesos desestructurantes, adaptaran sus estrategias de resistencia para socavar todavía más la autoridad profesoral; como silos aprovecharan para ganar posiciones en esa lucha psicológica opaca que se establece en cada aula.

En lo que sigue, tras situar la relación estudiada en su marco de análisis, se repasarán las formas de adaptación de los actores sociales a la situación problemática actual provocada por los fenómenos enunciados.

Marco para comprender la relación

Situamos las relaciones profesor-alumnos en el marco de las formas de dominación y de subordinación institucionalizadas. Willard Waller (1932, p. 195), inspirado en Simmel, describe esta perspectiva del modo siguiente: profesor y alumnos viven en un conflicto específico y permanente de deseos normalmente ocultos, una especie de “guerra fría” caracterizada por varias situaciones⁴.

- El profesor representa al grupo de los adultos y, por tanto, es en principio enemigo de la vida espontánea del grupo de alumnos.
- El profesor representa el currículum formal y su interés consiste en imponerlo a los alumnos bajo la forma de tarea.
- Los alumnos están mucho más interesados en su propio mundo que en los “trozos de vida disecados” que los profesores pueden ofrecerles.
- El profesor representa el orden social establecido en la escuela y su interés es mantener ese orden, mientras que los alumnos sólo tienen un interés negativo en esa “superestructura feudal”.
- Los alumnos son el “material” con el que se supone que los profesores deben alcanzar resultados.

³ Aunque Parsons se refiere a los primeros años de enseñanza, esta idea es aplicable, también; a la idea de secundaria y universitaria, como se mostrará más adelante (Parsons, 1990, p. 183).

⁴ El punto de vista de Simmel sobre la subordinación en las relaciones sociales — dentro de las cuales cabrían las relaciones pedagógicas— considera la reciprocidad de la acción entre dominante y subordinado: “Así pues —dice— tras la aparente superioridad total de uno de los elementos y la obediencia pasiva del otro se esconde una acción recíproca muy complicada, cuyas dos fuerzas espontáneas adoptan diversas formas” (1977: 177).

Este breve cuadro describiría un conflicto de objetivos contradictorios en forma tal que, a medida que se consiguen los fines de unos, se sacrifican los de los otros. Normalmente el profesor impone su autoridad en un primer momento al serle relativamente fácil imponer sus decisiones, con lo cual establece un clima general de orden en el que discurre la relación. Pero entonces, sigue arguyendo Waller, el conflicto pasa a un segundo nivel, más profundo, en el que los estudiantes tratan de neutralizar el control del profesor, “haciendo mecánica la conformidad, riéndose a sus espaldas o negándole su existencia como persona, refugiándose en actividades cuyo sentido escapa a su alcance” (p. 196). Esta forma de evolución del conflicto entre profesores y alumnos se entiende mejor si consideramos que se trata de una relación clásica de subordinación, entendida como un arreglo social entre seres humanos. La relación, así entendida, tiene sentido tanto para la persona dominante —en este caso el profesor— como para el subordinado —los alumnos. La diferencia está en que quien domina implica en la relación una parte mayor de su personalidad. De ahí que el conflicto no revista siempre la forma de rebeldía, porque el sentimiento de identidad del subordinado escapa a la relación, es decir, porque éste puede compensar el carácter negativo de su subordinación en el aula en otros contextos y situaciones más placenteros. Lo importante es fijarse en que la personalidad dominante se esfuerza no únicamente en mantener la relación sino en dotarla de sentido y, si cabe, en aumentar su significado. Por contra, el subordinado tratará de lograr una reorganización psíquica que disminuya el significado de la relación a la nada: ya que él no vive, literalmente, de la relación, sus superiores no son importantes como personas (p. 194).

Este es el punto de partida sugerido para situar las formas de adaptación mayoritariamente usadas por los alumnos en nuestros actuales centros de enseñanza, pero con un añadido. En efecto, podemos completar el esquema descrito por Waller con las aportaciones de autores que siguen la estela de Nietzsche. Autores como Foucault o Deleuze han insistido en que, para entender los acontecimientos y fenómenos sociales, utilicemos un esquema conflictivo. Según el mismo, siempre encontraremos una serie de fuerzas de signo opuesto luchando entre sí, en un juego azaroso que no está predeterminado de antemano (Foucault, 1988, p. 34; Deleuze, 1993, p. 16). Eso sí, no debemos caer en la tendencia de simplificar y traducir esa teoría abstracta de las fuerzas a escenarios aislados en los que hay un fuerte —por ejemplo, el profesor en el escenario del aula—, y un débil —el alumno o los alumnos. Esta fotografía, en la que mucha veces se insiste, es engañosa. En primer lugar, la lucha nunca se desarrolla en un único frente, en forma que, en el caso del aula, las influencias pueden reforzarse o anularse en planos extra-académicos como el de los órganos de gobierno del centro (Consejos Escolares o de Departamento según el nivel de enseñanza), o el de los contextos informales —cafetería, patios, pasillos⁵.

En segundo lugar, no hay que confundir la posición de subordinación con la de debilidad ni con la de derrota absoluta. El subordinado puede ser débil en un aspecto y fuerte en otro. Nietzsche nos recuerda en forma metafórica que la serpiente de la que se rodea su personaje Zarathustra no es inferior al león, ya que su falta de fortaleza física la compensa con la burla, la sutileza o la espiritualidad. Por eso tampoco es posible hacer análisis rápidos y juzgar a las fuerzas implicadas por el criterio del resultado de la lucha; porque la fuerza que domina en un momento dado puede verse dominada en cualquier otro, sobre todo cuando se parte del acuerdo de no aniquilar a la fuerza o fuerza dominadas (Deleuze, 1993, p. 89). Intentemos aplicar este marco conceptual a las relaciones pedagógicas.

⁵ Foucault insiste en que se desarrolla en un “no lugar” (1988, p.38).

Hacia una nueva teoría de la resistencia: funcionamiento por inercia

Se coloca, por tanto, a los estudiantes en el lugar de un actor social que defiende sus intereses en una relación de subordinación. En otras palabras, se intenta borrar cierta aura de ingenuidad a que habían contribuido indirectamente algunos enfoques sociológicos al atribuirle el papel de víctima. Este era el caso, por ejemplo, de quienes hemos mantenido, a través de algunos estudios empíricos, la tesis de la hegemonía del profesorado en los centros de enseñanza no universitarios⁶. Bien entendido que la redefinición del papel de estudiante no se basa únicamente en subrayar el aspecto sociológico inspirado, por ejemplo, en el modelo de resistencia obrera. Se debe subrayar asimismo el aspecto filosófico de la resistencia inspirado en Nietzsche y continuado por otros autores como Baudrillard (1984, p. 136), quien cuestiona la ingenuidad de la infancia, dimensión que complementa la ingenuidad del alumno.

Pero vayamos por partes. Los estudiantes, según la perspectiva que se les asigna ahora, pueden adaptarse al contexto académico en diversas formas. En un extremo está el vandalismo, la rebeldía que desemboca en la violencia. Después encontramos una forma de resistencia igualmente evidente pero menos espectacular y más constante, la que ilustra P. Willis (1988) en su estudio etnográfico con alumnos “anti escuela” de clase obrera⁷. Las tácticas negativas de resistencia que utilizan estos estudiantes, tales como el ausentismo, el “escaqueo”, el “cachondeo”, la pérdida de tiempo —por ser importantes para la cultura clase media representada por el profesor—, las risas, etc., coinciden en buena medida, con las, que utilizan sus padres en la fábrica, en su relación con la autoridad de los supervisores. También se dan coincidencias en la dimensión positiva o constructiva, cuando unos y otros ensalzan el valor de lo práctico, lo concreto, lo visible y lo material frente a lo teórico, lo abstracto, lo invisible y lo incorpóreo; si para los miembros de la clase obrera la teoría es útil sólo en cuanto que ayuda a hacer cosas, para los de clase media constituye un medio para ascender socialmente o para conservar posiciones. En definitiva, Willis trata de mostrar cómo cierta cultura contraescolar no se organiza al azar sino que sigue las pautas señaladas por la cultura obrera.

Sin embargo, tampoco esta modalidad de adaptación resistente a la autoridad del profesor, es decir, no consistente en la identificación con él sino con el grupo de iguales, puede decirse que es mayoritaria, ni siquiera entre los alumnos de clase obrera. La que parece ganar terreno es un tipo de resistencia más anodina o neutra, “anómica”, que consiste en la apatía y la pasividad, impulsada por la desmotivación.

Fue Jacques Testanière (1968) quien, a finales de los años sesenta, llamó la atención sobre un cambio general que, en su opinión, se estaba produciendo en el comportamiento de los estudiantes de secundaria en las aulas. El desorden—chahut— de tipo tradicional se centraba, según este autor, en profesores de materias secundarias, era liderado por buenos estudiantes y se encontraba con sanciones más enfocadas hacia la conducta que hacia la evaluación del trabajo académico. Sobre todo, se ofrecía a la observación con ritmos regulares, ritualizados, lo que hace que Testanière le asigne la función de socialización que Durkheim asignó al rito religioso. Se trata, en definitiva, de una “respuesta al individualismo favorecido por las técnicas pedagógicas y constituye por tanto uno de los medios institucionales para reducir la tensión latente del sistema tradicional” (1968: 29). Por contra, el tipo de resistencia o revuelta de tipo anómico se

⁶ Por ejemplo a través de la tesis de la hegemonía del profesorado. Véase, para una ilustración de la misma, Fernández Enguita (1993) y Gil Villa (1993).

⁷ Para una exposición y crítica de esta aproximación puede consultarse en Gil Villa (1994), el capítulo “La teoría de la resistencia de P. Willis”.

extendería uniformemente en el tiempo, afectaría a todos los profesores, estaría desorganizado y se centraría en la actitud individualista de un alumnado interesado fundamentalmente en la consecución del título o credencial educativa, en la superación de las materias con el mínimo esfuerzo participativo —lógica utilitarista.

El análisis de Testanière es un excelente punto de partida para el estudio de la resistencia del alumnado en un contexto de “desmotivación”, de “crisis” de la enseñanza simultánea de masas. A partir de ahí es posible ahondar no sólo en la descripción de los mecanismos de resistencia sino, sobre todo, en los factores que pueden estar provocando este tipo de comportamiento, especialmente en aquellos que no tienen su origen dentro del sistema educativo.

Algunos estudios recientes sobre las actitudes de los estudiantes en el aula vienen dando la razón a Testanière al detectar el empleo mayoritario de formas menores de “boicot”. Así, Felouzis (1993, p. 203) ha observado que el 77 y el 53 por ciento de los alumnos y alumnas de una muestra francesa charlaban en clase, o que el 65 y el 53 por ciento, respectivamente se distraían. Más frecuentes en los chicos que en las chicas, indica Felouzis, estas formas de agitación escolar perturban la comunicación pedagógica provocando el alejamiento del modelo de “buen alumno” que todo profesor tiene en mente. Pero lo curioso es que, al poner en relación estos comportamientos con los resultados académicos, parece que quienes más usan de estas actitudes tienen más probabilidades de estar en el grupo de “malos estudiantes” pero no muchas más, siendo la diferencia poco o nada significativa, ya que el 76% de los “buenos alumnos” charla en clase y el 63% se distrae (51% y 49% para las “buenas alumnas” respectivamente). Así pues, a diferencia de los alumnos “antiescuela” estudiados por Willis, quienes utilizan este tipo de resistencia como oposición al profesor, pueden continuar largo tiempo en el sistema educativo, sin tener que abandonar prematuramente como resultado del repetido fracaso escolar —aunque Testanière reconoce esta posibilidad para los hijos de los obreros dentro de la situación general de “desorden anómico”.

Podemos intentar indagar algo más sobre este tipo de resistencia. Además de la ruptura del equilibrio tradicional intra-escolar establecido por los grupos de diversas procedencias sociales, con lo que el sistema pedagógico pierde parte del apoyo a su reproducción basada en el dominio de la clase media y alta, debe considerarse como factor relativamente independiente —pues en parte también viene dado por el hecho recién mencionado— la pérdida de autoridad del profesor, enmarcada en un nuevo contexto social y cultural de transformación de valores tradicionales —por ejemplo, las estructuras patriarcales que justificaban aquella autoridad— y modernas —la fe en la ideología del cambio ilustrado de la sociedad utópica hacia la que pretende guiar la educación.

El alumnado, en forma relativamente consciente, contribuiría con ellas a minar aún más la posición de dominación del profesor. Vista desde este nuevo punto de vista, su estrategia consistiría en adoptar la forma de una pantalla en la que el enseñante proyectaría sus acciones, las cuales rebotarían continuamente, o bien, lo que no es contradictorio con lo anterior, serían absorbidas sin respuesta, como en un pozo sin fondo. En cualquier caso la comunicación pedagógica quedaría interrumpida. La falta de participación del alumnado semejaría a un ordenador que sólo responde si se le dan instrucciones precisas y cuyo uso se dedica, sobre todo, al mero almacenaje de datos. La información sería recibida en forma acrítica, neutralizándose la iniciativa propia y desgastando, por tanto, la energía del profesor —del usuario del ordenador. Esto recuerda al análisis de las masas realizado por Baudrillard (1987, p. 117). Estas fueron

siempre las lagunas de lo social, resistiendo a la moral y a la comunicación racional, a la manipulación por parte de los políticos y de los medios de comunicación de masas. ¿Estaríamos ante la extensión de ese modelo de resistencia como “masa” neutralizante a dominios públicos —como la “escuela de masas” que nombra la escuela moderna al escolarizar a la mayoría y al mismo tiempo—, donde esa masa ha estado tradicionalmente organizada y ordenada?

Esta forma de resistencia opaca remite al componente inercial del comportamiento del alumnado actual, una de las fuentes de las que extrae su sentido. La mayor parte de los estudiantes lo son por inercia, no por inclinación vocacional hacia unos estudios específicos

—piénsese, por ejemplo, en los estudiantes universitarios que cursan estudios no elegidos en primera opción.

Ortega y Gasset (1951) destacaba que el estudiante tipo estudia por obligación, sin sentir la necesidad directa de la ciencia, sin pre-ocuparse de ella, a diferencia de quienes crearon las disciplinas científicas que se dedicaron a ellas no como fin en sí mismo sino como un medio de subvenir ciertas necesidades perentorias, vitales, que les acuciaban. El estudiante, sin embargo, se encuentra con la ciencia ya hecha y se dedica a ella por una necesidad de tipo externo, en el mejor de los casos porque le parece bonita o le promete triunfos en la vida (p. 551). Ortega opina que de este hecho se debe concluir, en buena lógica, que el estudiar es ya una falsedad general, falsedad aumentada por la especialización: “Pero luego viene la concreción, casi perversa por lo minuciosa, de esa falsedad porque no se obliga al estudiante a estudiar en general, sino que éste se encuentra, quiera o no, con el estudio disociado en *carreras* especiales y la carrera constituida por disciplinas singulares, por la ciencia tal o la ciencia cuál. ¿Quién va a pretender que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar”? Ni qué decir que esta pregunta tiene hoy, si cabe, más sentido que cuando fue formulada por Ortega en el Buenos Aires de 1933, debido a la tendencia que siguen los planes de estudio de casi todos los países, especialmente a partir de los sesenta, a fragmentarse en especializaciones adaptadas a las nuevas demandas del mercado de trabajo.

De todas formas el componente inercial en la decisión de seguir estudiando debe ser matizada. No está reñida con una cierta rentabilidad de la educación difundida por los teóricos del capital humano. Pero, desde el momento en que los títulos no garantizan ya un puesto de trabajo sino que simplemente dan más probabilidades para conseguirlo, y desde el momento en que muchas personas que ocupan un puesto de trabajo creen que podrían desempeñarlo igualmente sin el nivel de estudios adquirido previamente —sobreeducación⁸—, la rentabilidad se hace relativa. Si a esto se añade que muchas personas eligen los estudios menos rentables —del tipo humanístico⁹—, tendremos que pensar que además de la rentabilidad existe cierto factor bercial.

⁸ Zárraga (1985) recogía dos encuestas pertenecientes a los años 1975 y 1979 donde esta opinión afecta al 70 por ciento de los entrevistados. A pesar de ser un indicador subjetivo, la sobreeducación es cierta, sobre todo, como tendencia, al crecer más rápidamente la población escolarizada en los estudios superiores — y egresada— que los puestos de trabajo altamente cualificados.

⁹ En efecto, según datos del M.E.C., los estudios de Filosofía y Letras concentraban en el curso 1982-83 el 25,5 de todos los alumnos matriculados en Facultades y Colegios Universitarios, Derecho el 21,8 % y las Ciencias Sociales —Economía, Psicología, Políticas y Sociología— el 15,9%. Por su parte, en el ámbito de las Escuelas Universitarias, las de Formación de Profesorado de E.G.B. representaban en el curso 1984-85 el 35,3% del alumnado total.

Pero la inercia no se refiere sólo a la decisión sobre la permanencia en el sistema educativo sino, también, en el plano más concreto de las relaciones pedagógicas, al comportamiento dentro del aula. Si el estudiante va a clase por “obligación” pero no por un interés intrínseco en los estudios, y si admitimos que el contexto académico es un contexto especialmente estresante es probable que trate de reducir el desgaste o coste psicológico adaptando su comportamiento hasta llegar a extraer algún tipo de disfrute¹⁰. La táctica más destacada al respecto es la tendencia al uso sistemático de las formas ritualizadas del aprendizaje. En efecto, el ritual representa una oportunidad para llevar a cabo la estrategia de la resistencia anómica de forma poco o nada costosa. Cuando decimos que algo se ritualiza describimos un fenómeno en el que se tiende a perder de vista el sentido original de un acto social, realizándose a partir de cierto momento, mecánicamente, como por inercia. Esta acepción vulgar de lo ritual puede aplicarse al contexto académico cuando los estudiantes pierden de vista el fin del estudio y cuando los contenidos del aprendizaje pierden asimismo su trascendencia. Entonces el peso de la actividad académica se desplaza al medio¹¹, al soporte, al vehículo de transmisión de aquel aprendizaje, ritualizándose también en el sentido antropológico del término, es decir, convirtiéndose en un conjunto de técnicas y símbolos compartidos por los alumnos y llevados a cabo en una forma establecida. El uso de los libros y de las fotocopias, con el sistema de anotaciones y subrayado, entraría dentro de este esquema pero, sobre todo, es en el método de los apuntes donde mejor puede observarse este uso del ritual.

En la actividad tan extendida que consiste en tomar apuntes de las explicaciones del profesor por parte de los alumnos cobra vigor el soporte físico y material de la misma. El ejercicio físico de la escritura constante y puramente receptiva, remite al modelo *delamanuense*, la persona que se dedicaba con fruición al dibujo esmerado de caracteres. La primera función que cumplen los apuntes es defensiva; la de permitir, a través de las variantes que admite la escritura y el dibujo de esquemas y símbolos, proporcionarse un cierto relax y delectación en una actividad manual que disminuya el estrés académico. Los apuntes funcionan, en primer lugar, como un medio para desconectar de la actividad académica, como una válvula de escape o medio para “perderse” en la laberíntica selva de los garabatos de la escritura y los símbolos, inhibiendo la capacidad mental y desplazando la energía de la mente a la mano.

La segunda función, esta vez de tipo ofensivo, consiste en proporcionar un medio de cuestionamiento de la autoridad profesoral. Podemos observar este aspecto analizando el típico comentario del profesor que bromea sobre la “pasión” de los alumnos por tomar apuntes, llegando incluso a comentar en forma irónica el carácter acrítico y pasivo de la actividad, como cuando señalan que “toman hasta los chistes”. Sin embargo, la explicación de esta anécdota no puede ser la estolidez o la falta de agilidad mental del estudiante medio. Este último no puede tardar tantos años en dominar la técnica de síntesis sincrética que exigen los buenos apuntes como para que puedan hacer aquellos comentarios profesores de un avanzado curso de las carreras universitarias. Más bien, lo que refleja la toma de apuntes en la manera usual en la que se practica ilustrada por la expresión “copiar hasta los chistes”, copiarlo todo significa hacer tabla rasa de los contenidos negándose a sancionar las distinciones que establece la autoridad académica entre

¹⁰ Debido a la extraordinaria afinidad de las tareas que hace aumentar la competencia entre los alumnos (Parsons, 1990, 179), a la naturaleza pública del trabajo académico, a la estructura física del poder en el aula, consecuencia de la simultaneidad, y que enfrenta la autoridad única del profesor a muchos subordinados alumnos, a la estructura temporal del aprendizaje organizada como un conjunto de tareas sucesivas y delimitadas previamente que hacen que el trabajo académico de los estudiantes se vea continuamente monitorizado no sólo por el profesor sino por los propios compañeros, y, sobre todo, a la concepción del trabajo escolar como algo que va a ser evaluado (Bidwell y Friedkin, 1988, 461).

¹¹ Véase McLuhan y Fiore (1969).

lo que es importante y lo que no lo es, poniendo en evidencia que todo es importante, o lo que es lo mismo, nada. Tomando apuntes como un autómatas el alumno corta la comunicación pedagógica, reduciéndola a una sola dirección. Los mensajes emitidos por el profesor no obtienen respuestas del receptor, sino que son absorbidos por una masa opaca y de signo neutro, de hecho el receptor individual desaparece en un receptor colectivo que es una masa de alumnos copiando lo mismo. Fomentando este ritual los estudiantes pueden llegar a provocar un conflicto interior en el profesor al hacer evidente lo que de sin sentido tiene la actividad académica.

El conflicto reviste la forma de trauma relativamente leve al frustrar la imagen idealizada —y las expectativas consiguientes— que todo profesor tiene de la figura que representa, en cuanto que oráculo y sabio, como intelectual venerado por sus dotes psicológicas de convicción y por sus conocimientos¹² Y si la materia de los apuntes no consistiera en la repetición de los mismos contenidos curso tras curso, o escasamente modificados, tomados de otros autores —lo que suele ser la norma— sino que incluyera elaboraciones propias, la frustración, como consecuencia de la recepción en los apuntes —complejo del “predicador en el desierto”—, sería todavía mayor.

Es cierto que los apuntes constituyen un medio más utilizado en ciertos niveles de enseñanza, media y superior, y en ciertas ramas —las relacionadas con las materias menos técnicas. También es cierto que no tiene por qué darse como un medio didáctico único o exclusivo. Pero el hecho de que el uso estratégico comentado no pueda generalizarse en todos los casos no significa que posea un carácter excepcional. Dicho uso puede servir para ilustrar la función que pueden cumplir los rituales académicos desde el punto de vista de la resistencia del alumnado, sobre todo cuando no es fácil de defender como método desde los criterios de eficacia y rentabilidad. Piénsese, en apoyo de este argumento, que los profesores universitarios se suelen quejar de la falta de participación activa de los alumnos¹³. Lo anterior puede arrojar alguna luz sobre ese fenómeno.

El estudiante y las nuevas tecnologías con especial referencia a los universitarios

El énfasis que se pone actualmente en los nuevos métodos didácticos, tales como los audiovisuales, suponen en cierta medida el reconocimiento del desplazamiento de la legitimación académica del fin y de los contenidos a los medios, dentro de un intento de mantener con vida el sistema educativo tradicional. Entre los argumentos que más frecuentemente se esgrimen para defender su uso figura el supuesto incremento del disfrute del aprendizaje. Pero ni este alumno en concreto puede esperar a que el azar tenga a bien colocarle ante un profesor que aplique aquellos métodos que hacen más llevadero el aprendizaje, ni el alumno, en general, puede esperar épocas en las que se popularicen tales métodos por obra de alguna reforma educativa. Así que tratará de extraer el máximo disfrute de los métodos tradicionales que tiene a mano, como hemos mostrado hace un momento. De hecho, cabe pensar que si los estudiantes no reivindican

¹² Recordemos la tesis de Weber de la equivalencia funcional entre la escuela y la Iglesia. En efecto, la escuela haría las veces de una asociación hierocrática” al administrar bienes simbólicos —culturales—, desempeñando la misma función de legitimar la dominación de la clase dominante, es decir, de hacer que los dominados interioricen el sentido del deber y conciben como propios los mandatos que deben obedecer (Jerez Mir, 1990, 154). En cuanto al carácter de portavoz de la divinidad que está en los orígenes de la profesión docente véase Veblen (1974, 380).

¹³ En tres encuestas llevadas a cabo durante los cursos 1986-87, 1989-90, y 1992-93, en 11 universidades españolas, en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Oviedo respectivamente la puntuación media con la que valoran los profesores la participación activa de los alumnos, en una escala de 7 puntos, es de 3.6, 3.2 y 2.9 (Juan Fernández, 1994).

con fuerza un cambio en los métodos tradicionales, apostado fuertemente por ellos, obedece en parte a que se verían entonces obligados a buscar nuevas formas de resistencia a la autoridad, nuevas formas de adaptación a la nueva definición de las relaciones de subordinación en las que se verían insertos.

Por otra parte, y siguiendo con el ejemplo de los métodos audiovisuales, su uso no sólo no arregla sino que contribuye a agravar la crisis de legitimación que padece el profesor. Al desplazar su autoridad del campo de los conocimientos al de los medios, el profesor se encuentra con un serio competidor en materia de comunicación, la de los llamados medios de comunicación de masas. Por eso autores como M. Debesse (1980) han llegado, incluso, a opinar que el factor que más ha trastocado la función docente es la irrupción de los medios de comunicación de masas. La televisión, en concreto, desarrollaría una auténtica “educación paralela”; con relación al profesor, “la pequeña pantalla sabe más, e interesa más, gracias al poder de la imagen en movimiento que produce la ilusión de que la realidad es percibida directamente” (p. 21)¹⁴.

No se trata tanto de que sea difícil competir con la atractiva televisión o consolas de videojuegos sino que los métodos audiovisuales, de suyo, alteran la imagen tradicional del profesor como líder carismático y como transmisor de conocimientos. Sencillamente el profesor deja de ser imprescindible para los alumnos que pueden utilizar las nuevas tecnologías en materia de comunicación y aprender las lecciones en soportes grabados informáticos o audiovisuales. Como marco general aparece la llamada “comunicación mediante computadora” (CMC) —referida a la comunicación mediante ordenador, *modem* y línea telefónica— que a través de “redes globales” ponen en contacto a millones de usuarios. En el ámbito de la educación, los usos de la CMC son muy diversos. Según C. Diaz y B. Compostela (1994), algunas investigaciones en niveles preuniversitarios muestran cómo los profesores usan el correo electrónico tanto para su desarrollo profesional como para actividades dentro del aula, a través de la realización de proyectos educativos que “pueden responder a cualquier asignatura o temáticas de interés para los/las profesores y alumnos/as participantes” (p. 4). Todo el mundo está de acuerdo en que todavía no están explotadas las posibilidades abiertas con estos nuevos medios de comunicación. Las mencionadas autoras recogen testimonios como los de T. Patsis y G. Robinson, para quienes se podría, por fin, superar el aislamiento del profesor, mientras que otros, como J. Sellers, destacan la repercusión positiva que tendría en los estudiantes al fomentar su independencia y autonomía y al acercarlos en un plano de igualdad a la educación (p. 3).

Se habla también de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) empujada por la posibilidad de control por parte del computador de medios audiovisuales como el video. Parece que este tipo de enseñanza cuenta con varios aspectos a su favor: aumenta la motivación del alumno, adapta el aprendizaje a su propio ritmo e incrementa la comprensión y retención de los temas¹⁵. Pero, sobre todo, convierte el aprendizaje en una actividad individualizada, con lo cual, las tareas del profesor podrían quedar relegadas a tutorías para resolver dudas que, por lo demás no exigirían la comunicación personalizada, es decir, la presencia del profesor y de los alumnos en un espacio determinado. Pierre Schaeffer expone que la introducción de la informática afectará a la enseñanza en sus programas, en sus métodos y en sus objetivos. Estos últimos se recompondrían en forma general de la manera siguiente: el nivel de enseñanza primaria

¹⁴ También Marshall McLuhan se refiere a este choque entre la televisión y el aula organizada a la manera decimonónica (1969, p. 18).

¹⁵ Para una ampliación de este tema pueden consultarse los trabajos de Copen (1978). Mallas (1987), VV. AA. (1991) y Juanes, Riesco y Vacas (1993).

enseñaría —además de la lectura y la escritura— a utilizar máquinas cotidianas, el segundo nivel desarrollaría la habilidad de tratar la información y, finalmente habría que especializar a los individuos en la conservación y acceso a los bancos de datos y robots específicos. Algunas de las consecuencias de estas posibilidades serían, según Schaeffer (1990, pp. 204-205), una amplia “decadencia” del “poder docente”, el acortamiento de los estudios, el recorte de contenido de los programas y la reducción de los presupuestos. Para Adam Schaff (1985) las nuevas técnicas de enseñanza, y especialmente la informática, pueden llegar a revolucionar el proceso de culturización en un sentido positivo y desde varios puntos de vista: “como supermemoria artificial que quitará mucho peso de la memoria humana y, por tanto, hará también que el proceso de enseñar sea más fácil; mediante su capacidad apenas imaginable y rápida de ejecutar operaciones combinatorias; preparando nuevos caminos para el conocimiento humano en muchas disciplinas, incluyendo aquellas que al principio se creía que estaban cerradas a técnicas informáticas (investigación histórica, jurisprudencia, etc.); facilitando el proceso de aprendizaje y comprobando el conocimiento del alumno, también por medio del método de conversación, etc.” (p. 87).

Sin la necesidad de situarnos en la prospectiva, parece haber bastante acuerdo en que la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela modificará la relación profesor-alumno, haciéndola más flexible, convirtiendo al maestro más en un animador que en el poseedor de un saber (L.R. Soto, 1990, p. 210).

Entre las ventajas de esta nueva forma de organización del aprendizaje hay que sumar a su mayor poder atractivo y a la disminución del carácter psicológico punitivo propio del contexto de competencia de la actividad académica tradicional, su rentabilidad, pues disminuyen los costes considerablemente al reducir o al no aumentar la mano de obra como consecuencia de la “reconversión” del sector del profesorado. Una ventaja económica añadida es la que se consigue en términos de inversión en capital humano desde una perspectiva macroeconómica. Una organización del aprendizaje basada en la enseñanza a distancia a través de las nuevas tecnologías de la comunicación posibilitaría una mayor flexibilidad de los currículos a las demandas del mercado laboral, una vez concluido el período de educación obligatoria. No se trata de ciencia ficción, pues existen propuestas concretas en este sentido elaboradas en países como Estados Unidos, amén de algunos indicadores relevantes como el éxito de la Universidad Abierta (a distancia) en el Reino Unido¹⁶.

Queda claro que el ámbito de estas posibilidades se restringe, en principio, a los niveles de educación no obligatorios —de ahí que autores como el citado P. Schaeffer apunten como una posible tendencia la supresión de la universidad—, debido a que a las nuevas tecnologías les es más difícil suplir al profesor en la tarea de socialización, la cual se concentra, sobre todo, en los primeros años de escolarización. No obstante, ya hemos repasado en el capítulo anterior cómo esta función, menos delegable, al menos éticamente, podría estar encontrando dificultades en los procesos de erosión de los roles y normas sociales tradicionales. Por lo demás, la consecuencia lógica de estas consideraciones, la puesta en cuestión de la figura del profesor al no ser fácil justificar su existencia masiva desde el punto de vista de las funciones docentes, puede contar con la resistencia del propio colectivo y de los sindicatos y asociaciones profesionales.

Por último, se debe insistir una vez más en la idea central con la cual se inició el presente ensayo, esto es, la dificultad del alumno para identificarse con el profesor.

¹⁶ Véase el suplemento especial “aulas del futuro” de *El País*, 14 de octubre de 1993.

Ciertamente, la disyuntiva que marca la inclinación de cada estudiante, en mayor o menor grado, ora por el profesor, ora por el grupo de iguales, bien podría extrapolarse del aula de la primera enseñanza al resto del sistema educativo. Bourdieu y Passeron (1967, p. 70) describían este proceso a finales de los años sesenta entre los universitarios de París.

En ese lugar y tiempo, el profesor universitario era percibido por muchos estudiantes como un modelo de intelectual crítico, libre de las ataduras y condicionamientos económicos y sociales que afectan a la mayoría de los trabajadores. Casi treinta años más tarde es difícil seguir sosteniendo aquellas palabras de los autores franceses que mencionaban el carisma profesoral como una incitación permanente al consumo de cultura entre el alumnado. En realidad, son hoy muy pocos los estudiantes que, en las carreras de tipo humanístico, aspiran a ser cooptados por la clase intelectual. Influye en este hecho, desde luego, el fenómeno del creciente paro entre los titulados superiores¹⁷, lo que afecta, incluso, a la reducción de estudiantes candidatos a formar parte del profesorado universitario. Sin embargo, tan importante o más es el hecho de que la figura del profesor como intelectual deja de ser atractiva para el joven estudiante, al dominar un clima de escepticismo en el que los ideales, los paradigmas teóricos y los programas y actividades que de ellos se pueden deducir, no suscitan adhesiones ni se dibujan con la fuerza que mostraban en décadas anteriores¹⁸.

Los estudiantes de nivel superior prefieren identificarse con ellos mismos, es decir, con el grupo de iguales, antes que con el profesor, siguiendo la estrategia de resistencia marcada ya en los niveles de enseñanza inferiores descrita. En esta forma, el alumnado universitario de hoy refleja más que nunca la brecha entre la generación joven y las generaciones de adultos que la preceden. Los universitarios, cuya proporción dentro del conjunto de la juventud es cada vez mayor, reflejan casi todos aquellos comportamientos y actitudes que se refieren a la juventud a secas. Así se observa en el ámbito del consumo y del ocio en general, con su tendencia a frivolar lo serio, a extremar la tolerancia, con la importancia concedida a la estética, aunque ofrezca la forma de “pastiche” contradictorio, con la tendencia a leer poco— fuera de las lecturas obligadas por el profesor— o a asociarse poco, etc.¹⁹.

¹⁷ La tasa de paro en este colectivo pasa del 5% al 15% y al 18%, de 1976 a 1981 y a 1988 (Fuente: EPA).

¹⁸ He aquí un conjunto de indicadores sobre aspectos del comportamiento de los jóvenes, que pueden servir de referencia, siquiera indirecta, extraídos de Amando de Miguel (1993). En 1991, el 81% y el 86% de los hombres y mujeres menores de 30 años encuestados creen en la suerte (446); la mayoría cree que ‘hay gente que nace con buena suerte’. Muy pocos estudiantes de nivel medio o superior se muestran patrióticos (465); la mayoría de los jóvenes no estaban dispuestos a sacrificarlo todo — altruismo— por valores sociales, por el país o por la religión (467). Sólo el 35% de estos mismos jóvenes cree que está muy mal engañar en los impuestos — el 42% cuando se enjuicia el adulterio, el 44% para comprar lo robado, el 32% para no pagar billete, el 18% para sexo entre menores y el 15% para no votar en unas elecciones— (39 1-406).

¹⁹ Obsérvese como botón de muestra la siguiente cadena de encuestas a la población en general, a la población juvenil y a la población universitaria. En la evolución general del gasto familiar en la década de los 80, la partida que más se incrementa por encima de la media es la de “otros gastos”, que incluye los objetos y servicios de cuidado personal, hostelería, viajes, servicios financieros, etc. La partida de “esparcimiento, enseñanza y cultura”, experimenta un incremento porcentual de un 32% (De Miguel, A., 1994, 365-366). En el sector juvenil (Navarro López y Mateo Rivas, 1994) las partidas de “ropa, calzado”, “bares, restaurantes” y “discotecas” son las que más concentran el gasto juvenil en consumo (cuadro 4.11). Y en un estudio sobre los universitarios de Salamanca (Sosa, 1992, 35) se observa como, tras la comida y el alojamiento, es en “bares y discotecas” donde se observa un mayor nivel de consumo.

Bibliografía

- Baudrillard, J. (1984), *Las estrategias fatales*, Barcelona, Anagrama.
- Baudrillard, J. (1987), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós.
- Bidwell, C. E. y Friedkin, N. E., 1988, "Sociology of education", en Neil J. Semelser (ed.), *Handbook of sociology*, Beverly Hills, Sage Pub.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- Coleman, J.S. (1989), "Schools and communities", *Chicago Studies*, vol. 28, No. 9.
- Coleman, J.S. y Husén, T. (1989), *La inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Madrid, Narcea.
- Coppen, H. (1978), *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*, Madrid, Anaya.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980), *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Deleuze, G. (1993), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
- De Miguel, A. (Coord.) (1993), *La sociedad española 1992-1993*, Madrid, Alianza.
- De Miguel, A. (Coord.) (1994) *La sociedad española 1993-1994*, Madrid, Alianza.
- Díaz, C. y Compostela, B. (1994), "Las redes educativas de comunicación mediante computadora (CMC) y la autopercepción nacional", IV Conferencia de Sociología de la Educación, Universidad de La Laguna. Mimeo.
- Felouzis, G. (1993), "Interactions en classe et réussite scolaire", *Revue Française de Sociologie*, xxxiv.
- Fernández Enguita, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Foucault, M. (1988), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre -Textos.
- Gil Villa, F. (1993), "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios", *Revista de Educación*, No. 300, pp. 49-63.
- Gil Villa, F. (1994.), *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amarú. Jerez Mir, R. (1990), *Sociología de la educación*, Madrid, Consejo de Universidades.
- Juanes, J. A., Riesco, J. M. y Vacas, J. M. (1993), "Poder didáctico de la imagen informatizada en la enseñanza", *Aula*, y, pp. 49-59.
- Mallas, S. (1987), *Didáctica del vídeo*, Barcelona, Fundación Serveis de Cultura Popular.
- Mcluhan, M. y Fiore Q. (1969), *El medio es el mensaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Navarro López, M. y Mateo Rivas, Ma. J. (1994) *Juventud en España, 1992*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ortega, F. (1990), "Unos profesionales en busca de profesión", *Educación y sociedad*, No. 11, pp. 9-22.
- Ortega y Gasset, J. (1951), "Sobre el estudiar y el estudiante", *Obras Completas*, vol. IV, Madrid, Espasa y Calpe.
- Parsons, T. (1990), "El aula como sistema social", *Educación y Sociedad*, No. 6.
- Schaeffer, P, (1990), "Incidencia de los *media* sobre la educación general", en VV. AA., *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea.
- Schaff, A. (1985), *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona, Crítica.
- Simmel, G. (1977), *Sociología*, Madrid, Revista de Occidente, vol. 1.
- Sosa, N. M. (Dir.) (1992), *Impacto socioeconómico de la Universidad de Salamanca en el distrito universitario*, Salamanca, U. de Salamanca.
- Soto, L. R. (1990), "Interacción de la política educativa, la política cultural y la política de la comunicación", en VV. AA., *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea.
- Testanière, J. (1968), "Le chahut traditionnel et le chahut anémique", *Revue Française de Sociologie*, vol. 8.
- Tyler, W. (1991), *Organización escolar*, Madrid, Morata.
- Veblen, T. (1974), *Teoría de la clase ociosa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VV.AA. (1991), *Nuevas Tecnologías*, No. 42, Madrid, Anaya.

Waller, W. (1932), *The Sociology of Teaching*, New York, Wiley.

Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Zárraga, J. L. de (1985), *Informe Juventud en España: la inserción de los jóvenes en la sociedad*, Madrid, Instituto de la Juventud.

