

Académicos y Poder: Una experiencia de diseño curricular en el campo de la Educación y la Comunicación.

Victoria Elena Santillán Briceño, *Universidad Autónoma de Baja California*,
vicky@uabc.edu.mx

Ángel Manuel Ortiz Marín, *Universidad Autónoma de Baja California*,
mortiz49@yahoo.com

José Luis Arcos Vega, *Universidad Autónoma de Baja California*, arcos@uabc.mx

Presentación oral

Área temática: Académicos y Gestores: su reconfiguración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales.

Subtema: Los académicos y sus prácticas: La renovación que viene.

Resumen

En el campo de la educación, las instituciones educativas en la figura de la escuela se instituyen como el espacio social de legitimación de la producción y transmisión del conocimiento y de ciertos saberes, bajo el desarrollo de acciones de planeación y de procesos de diseño curricular (DC), organizados en torno a la jerarquización del saber, y del aseguramiento de la calidad educativa.

Preocupación y preferencia asociada a la existencia de condiciones estructurales que los regulan, y por otra, de las prácticas de confrontación entre distintos grupos y académicos, así como de su relación con éstos y con la propia institución escolar, además de sus propias trayectorias e identidades disciplinares.

Circunstancia abordada en un esfuerzo más amplio de investigación cualitativa desarrollado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas, centrado en la exploración del poder y su expresión, en el caso concreto, la indagación de las relaciones de poder configuradas entre los académicos del área de las Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Baja California. Para lo cual, los sujetos o unidades de análisis prioritariamente considerados fueron los académicos participantes en el proceso de DC, identificados mediante los criterios del muestreo teórico. Análisis relacional que evidencia en el contexto la prescripción curricular, la reproducción y ejercicio del poder en la práctica académica de la determinación de los conocimientos; paradigma científico o sistema de razón en palabras de Popkewitz (2000), que dicta las reglas y estándares de reflexión y acción, que consagra nociones específicas de saber y experiencia. Disputa epistemológica fincada en el poder de decidir lo que es o no el saber válido en un campo disciplinar.

Palabras Claves: Poder, Diseño Curricular, Académicos y Saber

Introducción

Como momento histórico, la posmodernidad se corresponde con una dimensión de significación que reconfigura las condiciones y la organización de la vida social, cultural y política, representada en nuevas visiones del mundo. Momento histórico que genera coyunturas que dan lugar a la modificación de las formas de producción, distribución y legitimación del conocimiento, en un escenario definido por un marco de contingencias y relaciones sociales asociadas con comportamientos y valores que se consideran deseables.

De esta forma, las prácticas sociales así como las educativas, producto de éstas, se ven impactadas por las dominantes significaciones históricas y culturales del posmodernismo en una corriente de pensamiento en pro de la revisión y evaluación permanente de la calidad de la educación. Aparece entonces, el rendimiento de cuentas como el acto que avala el valor del saber y su certificación, y con ello la transformación de su organización y enseñanza.

Premisas que destacan y confieren a la educación el aval en la distribución de cierto saber, saber hacer, habilidades, competencias y destrezas valoradas socialmente para el desempeño de determinada actividad productiva, que sin lugar a dudas, expresa el poder simbólico del saber.

Circunstancia que posibilita abordar la dimensión socio-cultural e histórica de los procesos curriculares, cuya definición se encuentra anclada y sujeta no sólo a disposiciones de orden educativo, además de éstas, se encuentran las de orden económico, político y por supuesto las culturales, determinadas por las condiciones del entorno inmediato. Asimismo, se pone en evidencia su identidad de práctica simbólica objetivada e instituida por su poder de construcción, fundado en las representaciones, interpretaciones e interacciones de los agentes en un espacio social diferenciado.

En este sentido, el DC se ordena y constituye como espacio social a partir de las relaciones configuradas entre los sujetos o agentes como los denomina Bourdieu (1983), quienes despliegan su acción y deseos en función de su habitus (Flaschland, 2003). En lo sustancial se trata de relaciones de lucha o fuerza suscitadas en un contexto y momento histórico determinado que lo moldean como un proceso simbólico y de relación (Bourdieu, 2000).

De esta manera las relaciones de fuerza siempre acontecen sobre la base de dos elementos en conexión o interacción: uno que ejerce la acción de poder y otro sobre el que se ejerce tal acción, mantenido en tal consideración hasta el fin, y el segundo, un campo de respuestas, reacciones, efectos e invenciones posibles, ya que sin libertad no hay poder, pues es condición de su existencia. Conexión explicativa, según la cual, dominados y dominadores siempre disponen de capacidad de respuesta, en otras palabras, sucede que en la trayectoria continua del ejercicio del poder, éste no sólo se sufre, sino también se ejerce (Foucault, 1991).

En lo sustancial, en su ser el poder es relacional. Por lo tanto, “no surge después de que se ha estructurado el todo social, sino que es elemento de su conformación” (Acanda, 2003, p. 115). Se trata de relaciones de fuerzas en las que éste se ejerce no como una propiedad, sino como una estrategia, a efecto de conducir conductas. Matiz que dilucida la idea de que todos los sujetos poseen y expresan en la práctica social de las interacciones, alguna forma de ejercicio de poder.

Ello significa que la práctica de la también llamada prescripción curricular, está revestida de intereses, emociones, representaciones y estrategias enfrentadas en el tejido social, mediante el continuo intercambio de significados, en el propósito de

configurar identidades y consolidar culturas disciplinares. En sentido estricto, instituir un régimen de verdad, una estructura de poder justificado, en cuyo funcionamiento se revela cómo el poder domina a través del curriculum en los intereses políticos ocultos detrás de las proclamaciones de neutralidad curricular (Goodson, 2000).

Lo que pone en claro que el campo de la educación como campo cultural no es ajeno a la confrontación, por el contrario, su propia configuración se asienta en un sistema de lucha entre las posiciones ocupadas por los sujetos, quienes compiten por modificar la estructura relacional prevaleciente en pro de conquistar el capital simbólico que asegure la dominación para estar en posición de imponer la visión legítima del mundo o la realidad.

Así el campo educativo, tiene a sus dominantes y dominados, sus conservadores y sus vanguardias, las luchas subversivas y los mecanismos de reproducción, en una estructura igualmente reconocible en el microespacio del DC. Como consecuencia, la educación y el curriculum son campos culturales, pues en lo fundamental, su existencia y funcionamiento se constituye en las prácticas de la significación (Tadeu Da Silva, 1998). Representación que pondera su comprensión en el tenor de las condiciones socio-culturales en las que se generan sus diversas realizaciones concretas.

En la provisión del DC y el curriculum como construcciones sociales inciden tres factores de influencia: las acciones de sus constructores están guiadas por un conjunto interrelacionado de ideas y experiencias en torno a él, por lo que, tanto en su diseño como en su desarrollo, ya se está comprometido con ciertas prácticas curriculares; cualquier conjunto de tales prácticas surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, así como en calidad de reflejo de un determinado medio social; y el mismo curriculum constituye una manera de expresión de las prácticas educativas de determinadas instituciones.

En este sentido, la construcción del curriculum ocupa una posición estratégica, precisamente por ser el espacio en el que se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político. Visión crítica, que lo coloca en el centro de las relaciones educativas como práctica cultural y de significado en la que el mismo conocimiento es efecto de relaciones sociales jerárquicas y asimétricas, en lo estricto, de relaciones de poder.

De tal forma que el nexo existente entre tales componentes, se ancla en la lucha cultural acerca de la construcción e imposición de significados sobre el mundo social, en un contexto de relaciones de negociación, conflicto y poder, en el que la cultura se entiende básicamente como práctica de significado; compartiendo las cualidades de ser: prácticas de significación; de producción o productivas; relaciones sociales; de poder; y productores de identidades social (Tadeu Da Silva, 1998).

Es precisamente desde esta perspectiva, y en un contexto caracterizado por el aseguramiento de la eficiencia y eficacia de los procesos educativos que en 1998 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California

(UABC), se emprende un esfuerzo de DC que tiene como propósito la reestructuración de los planes de estudio a nivel pregrado, entre ellos, el de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación.

Proceso realizado durante un periodo de cuatro años; de agosto de 1998 a octubre de 2002, durante el cual el grupo de trabajo conformado por académicos de las disciplinas del área de la educación y las ciencias sociales <ciencias de la educación y ciencias de la comunicación>, transitó por distintos momentos de trabajo colectivo y colegiado que concluye con la aprobación e implementación de la propuesta de un curriculum flexible por competencias en agosto de 2003. Así, el tema del trabajo es el poder en el DC, en lo específico la expresión de las relaciones de poder configuradas entre los académicos del área de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación.

Aproximación que forma parte de un proceso más amplio de investigación en el que se asume como problema la siguiente pregunta:

¿Cómo se expresan las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California de 1998 al 2003?

Pregunta de investigación que tiene como propósito:

- Explicar el ejercicio de las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, a partir de la recuperación y reconstrucción de la experiencia de los actores.
- Describir los intereses u objetivos, así como los recursos o estrategias utilizadas por los académicos del área de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación en la construcción de las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular.
- Referir la forma en la que los grupos disciplinares de la Educación y la Comunicación construyen su red social de relaciones de poder.

Desarrollo Metodológico

En esta perspectiva, la investigación y explicación de los procesos curriculares atraviesa la comprensión de la funcionalidad de las relaciones de poder en el tejido social al interior de las instituciones, y en consideración del contexto en el que la actividad se suscita y desarrolla, posibilitando específicamente su exploración en la línea de la experiencia, del discurso y de la percepción de los propios actores como agentes constructores de dicho proceso de significación.

Ante tal intersticio, los propios actores, así como las distintas tareas o procesos educativos en los que se involucran los académicos representan los espacios o unidades de análisis idóneas para dar cuenta de qué y cómo se lleva a cabo el trabajo educativo: qué dicen, qué piensan, cómo se comunican, quién y cómo se toman decisiones, cómo se ejerce el poder, de qué manera interactúan, cómo se resuelven los conflictos, qué relaciones se establecen, cómo se comportan, quiénes con quiénes se

relacionan, qué y cómo se negocia; esto es, las formas habituales y características de ser y hacer.

Por lo tanto, la metodología considerada para analizar y explicar cómo se expresan las relaciones sociales de poder en el referente empírico del DC, es la de una investigación cualitativa que consintió por una parte, en la descripción detallada del contexto en el que se dio la actividad y por otra, su comprensión como suceso relacional interconectado por intereses y estrategias, arraigado en un proceso de mediación y, expresión simbólica y material, organizado desde la subjetividad de los actores para ser recreado en la interacción social.

Sucintamente el paradigma cualitativo ofreció procedimientos metodológicos que en conjunto resultaron de pertinencia sustancial para interpretar, preguntar y relacionar las observaciones, y conseguir dar cuenta de las acciones, significados, interpretaciones e interacciones de los individuos dentro del contexto específico de la experiencia estudiada, potenciando su comprensión profunda, lo mismo que del entorno en la que ésta tuvo lugar. Ello, a través de tres componentes principales: 1) los datos; 2) los procedimientos para interpretar y organizar los datos, entre estos, codificar que incluye conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos y el muestreo no estadístico; y, 3) los informes escritos y verbales (Strauss y Corbin, 2002). Para la especificidad del estudio, los discursos y testimonios de los actores recuperaron la experiencia de poder vivida y el sentido de ésta, en un proceso continuo de descubrimiento y análisis de datos. Término que de acuerdo con Furlong y Edwards, quienes son citados por Ball (1989), hacen referencia a las “ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados en un proceso particular” (p. 41).

Al tratarse de una investigación directa con fuentes vivas la evidencia para recoger y conocer la experiencia de los actores es sustancialmente de índole oral, lo que demandó la sistematización de la información recuperada en una actitud de interpretación analítica propia de la tradición hermenéutica en el sentido de un ejercicio sustentado en descubrir los significados de la acción (Héller, 1998), a partir de la comprensión de lo cotidiano; de las creencias, opiniones, conceptos y percepciones que sustentan y comparten los integrantes de un grupo.

Investigación para la cual los sujetos prioritariamente considerados fueron los académicos participantes en el proceso de DC, identificados mediante los criterios del muestreo teórico; es decir, no estadístico, ni predeterminado, más bien, que surge en función de los conceptos, luego entonces, guiado por la misma recolección de datos (Strauss y Corbin, 2002). En cuanto a la técnica aplicada para la obtención de los datos descriptivos, destaca la realización de entrevistas a profundidad a un total de nueve académicos responsables de la prescripción curricular.

Respecto del procedimiento para el análisis de la información, se retomaron en lo básico los postulados del análisis interpretativo propios de la Teoría Fundamentada (TF), potenciados en la comparación constante y el cuestionamiento, a partir de la codificación lo que permite fragmentar, conceptualizar e integrar los datos para

identificar conceptos centrales, en torno a los cuales se desarrolla una descripción conceptual con el propósito de crear una explicación o comprensión basada en su interpretación (Strauss y Corbin, 2002).

Específicamente, la perspectiva metodológica de la TF como postura investigativa de orden inductivo, asienta la elaboración de una explicación comprensiva del fenómeno mediante la generación o descubrimiento de la teoría a partir de los datos obtenidos en la propia investigación, por medio de la codificación y categorización teórica, y analítica de los mismos. Término utilizado por (Strauss y Corbin, 2002), para hacer referencia a “una teoría derivada de datos recopilados y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 13), en el distintivo de encontrarse fundada en aquellos.

Para dar sentido a la información obtenida en el trabajo de campo, el análisis de los datos propiamente dio inicio con la recolección de los mismos, apoyado en el método de comparación constante en base a palabras, conceptos e ideas para desarrollar categorías de información (Cresswell, 1998). Para ello, la totalidad de las entrevistas realizadas fueron transcritas y revisadas, las cuales fueron posteriormente depuradas e incorporadas al software Atlas.ti (versión 5.0), para su revisión analítica con la que se establecen las relaciones conceptuales. Mismas que identifican y expresan las representaciones e ideas de los actores, y su conexión con las categorías analíticas.

Análisis de los datos

Para efectos de la presentación de los datos es oportuno en primer término, precisar que el proceso interpretativo para su análisis se desarrolló a partir de la correlación de los conceptos abstractos con el objeto de estudio, lo que derivó en la articulación de un cuadro teórico explicativo de la expresión de las relaciones de poder en el proceso de DC, y el reconocimiento de los intereses y estrategias de poder desplegadas por los académicos adscritos a las disciplinas de la educación y la comunicación, las cuales proyectan o definen el estilo particular de configuración de la red de relaciones sociales de poder, al exponer la interrelación entre los resultados y las condiciones histórico-sociales en las que se manifestó el fenómeno estudiado.

Descripción fundamentada que en su esencia se corresponde con las dimensiones de la triangulación a partir de corroborar los marcos teóricos y los datos empíricos con las categorías analíticas centrales de la investigación. Corrección de sesgos que puntualiza la validez de la verdad subyacente de acuerdo a la correlación que los conceptos abstractos logran con el objeto de estudio.

En segundo término, señalar que la presentación de los principales hallazgos se organiza en torno al estilo o modelo de relaciones de poder que en la toma de decisiones, para la prescripción curricular, desarrollaron en lo particular los académicos de educación y comunicación, para en función de las categorías analíticas revelar los intereses y las estrategias de poder desdobladas por los miembros de ambos grupos disciplinares. Presentación que se ciñe a la interpretación cualitativa de los discursos,

ampliados en las citas textuales de los documentos, evidenciando las siguientes situaciones.

Estilos de Poder

En referencia, un sistema de educación siempre está investido de múltiples funciones socialmente determinadas y asignadas por los grupos que la componen e incorporan su representación. Así, el DC es identificable en términos de un proceso caracterizado por la toma constante de decisiones. De acuerdo con Guarro, quien es retomado por (Hernández, 1998, p. 26), es “el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum”. Lo que sugiere que éste está centrado más, en la solución permanente de problemas, y no en la aplicación lineal de ciertos principios y reglas, en lo básico, es un proceso permanente de negociación.

Atendiendo la noción anterior, los estilos de poder configurados por los académicos de los grupos disciplinares de educación y comunicación, se fundan en el posicionamiento de la competencia por la obtención de ventajas materiales o simbólicas desde un conjunto de acciones de espontaneidad sobre otro conjunto de acciones de resistencia, en cuanto conjunto de fuerzas objetivas.

“Sentimos capaces de influir en las decisiones y a veces hasta lo que más nos gusta, decidir por los demás, entonces el poder es muy bonito” (Entrevistado 2, p. 8).

“Pues el poder o se goza o se soporta, entonces cuando yo no lo ejercía lo soportaba y cuando lo ejercía lo disfrutaba...cuando la línea que yo escribía en el cubículo se leía, se comentaba y terminaba siendo aceptada. Y decía ‘quiere decir que valgo’...lo que implicaba un reconocimiento a nosotros mismos, dado en ganancia, aunque nadie nos dijera que habíamos ganado pero sentíamos que ganábamos...lo soportaba obviamente de manera desagradable cuando era de manera muy directiva o unilateral...y finalmente, el poder es para ejercerse, sino para que se tiene” (Entrevistado 8, p. 20).

Con respecto a este tema, es conveniente puntualizar que en la competencia académica se buscaba influir para marcar distinciones disciplinarias. Diferencias que resultaron ser consecuentes con la actuación observada al interior de los propios grupos con la imagen de la disciplina. En este sentido, en educación por principio, existen distinciones basadas en la antigüedad, los miembros se diferencian por el tiempo de la pertenencia al grupo, dicho de otra manera, en función de la membrecía, de tal forma que es posible distinguir dos agrupaciones, la “vieja guardia” y la “nueva guardia” (Entrevistado 2, p. 14), y la integración a uno u otro determinaba el valor de la participación, la contribución y su impacto, “yo estaba recién llegada, había una dinámica muy instalada entre la gente que ya tenía muchos años” (Entrevistado 2, p. 14). Lo que en términos de Bourdieu (1993), pueden reconocerse como los dominantes y los dominados.

A la primera pertenecían los académicos fundadores con quienes inicia tanto la Facultad como espacio educativo como la carrera de Ciencias de la Educación, quienes apoyados en esta condición, se asumen como los poseedores de la autoridad disciplinar y moral (del deber ser: qué hacer y cómo hacer), y por efecto, de la social. A partir de ello, en los hechos, la ‘vieja guardia’ disponía de los recursos de influencia y autoridad para aprobar o desaprobar, no sólo la inserción y aceptación de nuevos miembros al grupo, sino además, el orden de su actuación. Condición contraria para la ‘nueva guardia’, que se integraba por los recién llegados, que tenían en común, a

diferencia de los fundadores, disponer de una formación a nivel de posgrado, y el no reconocimiento de autoridad, que los sujetaba a la aprobación del grupo dominante. Agrupaciones que dinamizaron las relaciones sociales de poder entre los miembros de la disciplina, caracterizadas por ser prioritariamente de amistad entre los iniciadores, sin embargo, no amistosas con respecto de los nuevos integrantes.

'Vieja guardia' que concentraba para el grupo el capital político, representado en las relaciones, posiciones y funciones desarrolladas dentro de la institución; el derecho de propiedad de la disciplina y del espacio de la Facultad; y el social, producto de la consolidada relación de amistad entre los miembros.

"Había una situación muy formalizada entre la gente que ya tenía muchos años trabajando aquí en la Facultad, entonces, sin decirlo, sí se pensaba, sí se respetaba, o sea, yo soy, y me llamo, tuve estos puestos y mi opinión se solicita y se respeta, y yo no caí en esa dinámica...entonces, generó reacciones negativas, claro que me costó, perdí alguna vez" (Entrevistado 2, p. 14).

"Son las fundadoras o fundadores de la escuela, que no se te olvide" (Entrevistado 6, p. 13).

Por efecto, en la disciplina de la educación las relaciones de poder en lo sustancial se fundan en la antigüedad, en cuestiones formales e instituidas que derivan en prácticas de descalificación, desacreditación y no reconocimiento; articuladas en el interés del grupo dominante por manejar la situación, por coordinar la actividad, influir y controlar el diseño, "de decir que tenía que ser educación los que diseñaran el plan" (Entrevistado 1, p. 19).

"Todo pesa, la experiencia, la antigüedad, que fueron las fundadoras, tenían el poder...no importa que estemos fuera pero aquí el poder es de nosotros...son muy sutiles pero educación te hace sentir 'ojo porque aquí nosotros somos la élite' y si les caes bien tienes salvadas muchas cosas...Porque cuando se necesita el bloque se cierran y se acabo. Se cohesionan, ellos frente de ti son todos de educación, no pierden de vista eso" (Entrevistado 6, p. 13).

Estilo de poder que podría denominarse "fundador", en la cualidad de fincarse en la base de la antigüedad en el distintivo de ser la disciplina origen, lo que le concede el derecho de dominación y conservación de la autoridad académica, social y moral, en cuanto, el poder no formal, pero sobre todo el formal. Adicional en él se desarrolla la conformación de un bloque homogéneo a partir de la sedimentación de lazos de amistad que proyectan la imagen de una colectividad fusionada misma que se afianza en el interés común y compartido, de ser la disciplina dueña y concedora de los procesos educativos, lo cual los cohesionan y unifica como grupo. Comportamiento social característicamente no acompañado del saber académico; es decir, de logros o productividad en este rubro, sino prioritariamente asociado con condiciones temporales de incorporación al grupo y de relaciones extralaborales de amistad.

Mientras, en el grupo disciplinar de comunicación también resulta evidente la escisión y fragmentación entre los académicos miembros, confirmándose la existencia de la porción reconocida como la 'vieja guardia' y 'los jóvenes'. Vieja guardia que en conjunto representaba las fuerzas de resistencia al cambio, conformando alianzas que pretendían el reconocimiento de cierto estatus por antigüedad. Conflictos de división que fueron atendidos y resueltos mediante el diálogo directo y la conciliación de intereses y preocupaciones, "los conflictos se resolvían ahí" (Entrevistado 5, p. 17).

“Los compañeros se sentían muy lastimados por la coordinación anterior...y hubo personas que hasta el día de hoy tienen una voz más fuerte por su trabajo, su edad, su experiencia, muy respetable, entonces, estas personas manifestaban sus puntos de vista y se seguían” (Entrevistado 5, p. 16).

“Había otro tipo de conflictos que venían por cuestiones más personales, a mí me tocó acercarme a platicar con muchos compañeros...hasta la fecha seguimos trabajando y eso ha facilitado, que estemos integrados” (Entrevistado 5, pp. 14-18).

Proceso de sanación que permitió la integración del grupo, y la reconfiguración de las relaciones, generando una unión y cohesión al interior de la carrera, que culminaría en el reconocimiento del liderazgo por parte de la representante de la disciplina, complementado para la concreción del trabajo curricular, de la participación de personajes que al interior del área se les reconoce su calidad académica y moral. Anterior a ello, la fragmentación en el área llevaba a procesos de descalificación de la participación y del trabajo de la académica responsable, además, a un liderazgo difuso, “me llagaron a comentar, quien nos representa no es capaz” (Entrevistado 7, p. 12). Por lo que, la toma de decisiones se puede distinguir en dos momentos, el primero de ellos, asociado a la división imperante en el grupo, donde éstas se asumían por medio de la votación; en el segundo, la táctica varió a la distribución de tareas entre los integrantes de la disciplina, llegando a la elaboración de consensos. Procedimientos que hacen suponer que en los grupos disciplinares cuya cualidad es la pobre cohesión, el voto representa el instrumento idóneo para llegar a acuerdos de decisión.

“Se le respetó a la maestra como líder... la que nos tienes que guiar” (Entrevistado 5, p. 16).

“Apelar, a que sí estás trabajando aquí y quieres mejorar esto, y quieres que salga algo mejor, pues tienes que trabajar, y tenemos que apoyarnos, y tenemos que ser uno solo, y ellos lo entendieron” (Entrevistada 6, p. 6).

Sucede entonces, que para la disciplina de la comunicación el estilo de poder imperante es uno que podría nombrarse “conciliador”. Esencialmente instaurado por prácticas de avenencia y negociación para la consumación de consensos en la toma de decisiones, tanto al interior como al exterior del grupo. Asentado en la autoridad para convencer, para liderar y establecer negociaciones en la designación de procurar la protección y defensa de la disciplina de las fuerzas de influencia o poder ejercido por el otro grupo disciplinar. Situación que quizá explique el señalamiento de una aparente ausencia de ejercicio de poder de este grupo, describable quizá en otras palabras, como la sutil forma de ejercicio de poder del grupo de comunicación.

Ya que para los académicos de esta disciplina, con demasiada frecuencia ‘liderazgo’ fue sinónimo de imposición, luego entonces, poder se tradujo en imposición de decisión, de determinar hacia dónde se va una carrera “soy Dios, porque digo: esto se va, esto se queda y esto viene” (Entrevistado 6, p. 12).

“Había un problema de disciplina, una académica de otra disciplina traía una rencilla muy fuerte, porque a mí ya me dijo, que comunicación negaba la maternidad o la paternidad de la sociología y cosas así, discusiones en las cuales a mí, ni me interesaba involucrarme, sinceramente, dije, los campos disciplinares los conceptualizo de otra manera” (Entrevistado 5, p. 10).

Intereses de poder

Se reconocen como las intenciones o necesidades procuradas por los actores (Ball, 1989), producto de la representación e interpretación del contexto histórico-social y de

la biografía singular. Los medios de acción en situaciones particulares, que transfiguran simbólicamente los móviles, y posibilitan la existencia y la reproducción de relaciones de poder, y de su ejercicio dentro de una trama de significados en procesos permanentes de interacción social (Bourdieu, 2000).

Intereses que en el desarrollo del trabajo curricular configuraron y articularon las relaciones entre los agentes, y a partir de ellos fue posible recuperar los móviles, las preocupaciones o necesidades sentidas, para disponer de elementos articuladores de la relación <saber – poder>, lógica dentro de la cual el poder se produce, ejerce y genera efectos (Foucault, 1991).

Así, por ejemplo, los intereses identificados se pueden clasificar en dos amplias categorías: los de orden personal o económico y los de orden académico. En la primera de ellas, se encontraba el procurar mantener espacios académicos, entendidos como materias para seguir trabajando, que no haya contenidos nuevos o innovadores, “tengo que asegurar mi futuro laboral” (Entrevistado 8, p. 16), mientras que en la segunda, la preocupación se centraba en mejorar el plan de estudios, en torno a la formación de los estudiantes, y en consideración de los indicadores proporcionados por los agentes y agencias externas en función del contexto. Categoría que incluye también las necesidades institucionales.

Preocupaciones preferentemente dirigidas, por una parte, al logro de beneficios o privilegios materiales o simbólicos, y excepcionalmente, de protección ante la inminencia del poder; por otra parte, la imposición de una visión disciplinar que asegure el dominio, y el resguardo de una identidad de disciplina que marque una distinción. Sin embargo, es significativo precisar que aún cuando los intereses eran similares y compartidos, los fines presentaron variación entre las disciplinas.

Lo que significa que en educación las prioridades se dieron en el sentido de un interés de rescatar el plan de estudios, de mejorarlo, dotarlo de herramientas que redundaran en un mejor plan para formar a los estudiantes (Entrevistado 1, 2008). Por su parte, en comunicación, prevaleció el interés económico, que si bien era cruzado por el propósito genuino de construir un plan de estudios mejor al vigente, también existió, como lo externó un entrevistado, “el mantener tu trabajo y el de los demás” (Entrevistado 6, p. 10).

“Yo creo que había intereses de carácter económico, en el sentido de que si yo tengo un plan de estudios con una necesidad fuerte de profesores de cierta disciplina, entonces, yo ahí tengo asegurado un campo laboral por lo que dure el tiempo...había compañeros que lo veían así, como su espacio, tú puedes dar esta materia, entonces, era a veces como hacerse un traje a la medida” (Entrevistado 5, p. 11).

Si bien, en ambas grupos disciplinares se reconoce la coexistencia de ambos tipos de interés, las prácticas revelaban un énfasis dirigido a ponderar y salvaguardar la identidad de la disciplina mediante la distinción, “hasta dónde abrir la disciplina” (Entrevistado 4, p. 22). Ello constituyó el eje clave de las relaciones de poder. Intereses centrales de grupo, que junto a diferencias de estatus o posición, y de reputación, permearon algunos otros de corte individual aportados por los agentes implicados en el

proceso curricular, como puede ser el mantener o asegurar materias o determinada carga, “seguir manteniendo espacios, materias, para yo seguir trabajando” (Entrevistado 8, p. 15).

Estrategias de ejercicio de poder

Entendidas como los recursos e instrumentos de acción y pensamiento utilizados por los agentes para imponer, influir o conducir conductas, alcanzar intereses, objetivos y cubrir necesidades (Ball, 1989), que en la práctica regulan y redistribuyen las relaciones de fuerzas del tejido social.

Avistamiento con el que se reconoce que las fronteras de las disciplinas están protegidas por derechos y principios codificados, más o menos visibles, enmarcados en el habitus disciplinar, explicado por Bourdieu (2003) “como un sistema de percepción y de apreciación que conforman un estilo de invenciones consagradas a algunos objetos, que tienden a perpetuar un sistema de creencias, constitutivas de una manera de concebir el mundo” (p. 116).

Para el área de educación, que ostenta el distintivo de ser la disciplina fundadora de la FCH, la posición de fuerza deriva de esta cualidad, que le atribuye automáticamente la característica de disponer de un conocimiento privilegiado de origen, el de orden teórico, así como el de orden práctico, “conocimiento a detalle del diseño” (Entrevistado 2, p. 9); confiriéndole como campo disciplinar experiencia. Un discurso argumentado y fundado significativamente en la propiedad y derecho de exclusividad sobre el conocimiento acerca del DC, “somos los de diseño curricular, somos los del área, tenemos experiencia” (Entrevistado 1, p. 11).

Estrategia básica, que pudiera decirse, se vio complementada con otras tácticas, entre ellas: mayor número de profesores de tiempo completo, amplia experiencia, trayectoria a manera de funciones desarrolladas dentro de la institución, miembros en posiciones institucionales, trabajo, y la misma identidad de carrera. Combinación de recursos estratégicos que no se expresaban directamente, sino sutilmente, potencializados en la estrategia del apoyo del grupo disciplinar, “las de educación estaban fuertemente apoyadas por su grupo, por el gremio, ahí, si ellas decían que era verde, todos los de educación decían que era verde” (Entrevistado 4, p. 9).

En otra condición, las estrategias de influencia utilizadas por los miembros de comunicación fueron principalmente como en el caso anterior, el discurso y la negociación con el distintivo de un fuerte e intenso trabajo al interior del propio grupo. Adicional, la no crítica, no preguntar y pedir sugerencias para condicionar un ambiente de aceptación de las propuestas al entrar en negociación con las otras fuerzas de poder. Adjunto la conformación de alianzas, además de ser en comparación con las otras áreas, el colectivo de académicos en proporción más ‘joven’ y representar una de las carreras de más alta demanda. De igual forma, la participación del grupo disciplinar fue estratégico, considerando que al inicio del proceso, internamente había escisiones que fueron subsanadas, dando paso al fortalecimiento del grupo como tal, conformando lo que denominó uno de los comunicólogos “bloque fuerte” (Entrevistado 6, p. 20).

“Comunicación siento que era la inexperta, a veces, la asustaban, sobre todo al principio, cuando llegué a la coordinación de la carrera, me dice ‘prácticamente estoy sola, no tengo apoyo’, y al principio los compañeros fueron un poco difíciles porque no tenían la mejor relación con la coordinación anterior...somos la carrera más joven, tenemos a los maestros más jóvenes...y tenemos esa ventaja y que podemos hacer las cosas, tenemos el mayor número de alumnos, somos la carrera más popular...la sangre nueva” (Entrevistado 5, pp. 14-15).

Conjunto de tácticas que al ser utilizadas en el proceso de la prescripción curricular, permitieron identificar como se reproduce en este campo, el poder y el saber; observándose que en lo general, educación le apuesta a la condición de antigüedad y experiencia; mientras, la cohesión grupal y la juventud es lo propio de comunicación. Sin perder de vista, que tanto las interrelaciones como las técnicas estuvieron mediatizadas por lo que Foucault, llama “instancias de verdad”, dicho de otra manera, de aquellas estructuras interpretativas que constituyen la esencia del poder, y orientan el sentido de las prácticas discursivas y de las no discursivas en el espacio cotidiano de la vida académica (Acanda, 2003), aquí reproducidas en la imposición, autoridad e influencia para inducir conductas.

Conclusiones.

De esta manera, se identifica que el ejercicio del poder en el espacio de la producción del saber, presupone el reconocimiento del trabajo educativo como un proceso simbólico de significación y producción de sentido, situación que identifica al curriculum no sólo en el centro de las relaciones sociales y culturales, sino de los nexos entre <saber y poder>. Lo que denota el vínculo indisoluble entre significados y acción, y la existencia de prácticas sociales institucionalizadas que configuran estilos habituales y ritualizados de actuación, que simbolizan en un cuadro interactivo, formas de dominación para la legitimación del saber, materializadas en estructuras de relación articuladas entre los agentes que lo construyen y le dan sentido dentro de un contexto histórico-social específico, a partir de la pluralidad de fuerzas inminentes y propias del dominio en el que se ejercen, develando al tejido social como una trama singular de relaciones de poder.

En este sentido, la construcción del curriculum es una arena de conflictos en la que discurren las relaciones de poder donde los agentes se encuentran subordinados a intereses, estrategias y efectos específicos, que son desplegados o desdoblados para competir por la obtención de ventajas materiales o simbólicas. Se trata de que el poder se construye sobre una base objetiva de fuerzas; una base material de acciones ejercidas sobre posibles acciones, dicho de otra manera, un conjunto de acciones sobre otras acciones, que dependen exclusivamente de la capacidad temporal de los sujetos.

Como efecto de la reproducción del poder, la resistencia en esta área, se centraba en el interés de reforzar la distinción entre disciplinas, dicho de otra manera, de lo que se trataba era de cuidar, de confirmar la identidad de cada disciplina, evitando la invasión de las otras áreas <una lucha o juego de identidad de disciplinas>, se trataba de intereses disciplinares. Condiciones estructurales en las cuales el poder se ejerció en la búsqueda de la imposición de un saber que designa la visión del mundo, ello mediante

la demostración de una cartera de certificados individuales que iban desde la propia formación disciplinar, pasando por las amistades y asociaciones, incluidas las trayectorias y la experiencia, culminando con la preparación académica, que en lo colectivo, agenciaron determinada reputación y reconocimiento disciplinar. Luego entonces, tejido relacional fundado en el poder del saber (valor de la disciplina), diferenciado para cada grupo en virtud de las posesiones y posiciones ocupadas en el espacio del trabajo curricular.

De forma sucinta, en el proceso de DC las relaciones de poder se desarrollaron en torno a tres preocupaciones tácitamente asumidas por los grupos disciplinares: la defensa y búsqueda de la aceptación de las ideas o propuestas planteadas, en términos de contenidos y asignaturas como espacios laborales para los docentes; la búsqueda del reconocimiento personal y de la disciplina en la imposición de un saber legítimo formalizado en un currículum; y la defensa de la identidad disciplinar.

Referencias Bibliográficas.

- Acanda G., J. L. (2003). Amor y poder o la relación imposible. Homenaje a Michel Foucault. Temas, 35, 108-119.
- Ball, S. J. (1989). La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1983). Campo del poder y campo intelectual. Buenos Aires, Argentina: Folios.
- Bourdieu, P. (1993). Cosas Dichas. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design – choosing among five traditions. London, England: Sage.
- Flachsland, C. (2003). Pierre Bourdieu y el capital simbólico. Madrid, España: Campo de ideas SL.
- Foucault, M. (1991). Microfísica del poder. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Goodson, I. F. (2000). El cambio en el currículum. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S. L.
- Héller, A. (1998). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural. España: Península.
- Hernández, P. (1998). Diseñar y Enseñar, Teoría y Técnicas de la programación y del proyecto docente. España: Narcea.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. Revista de Estudios del Currículum, 1, 59-76.