

24A
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO, D.F.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**DISCIPLINA ESCOLAR, ESCUELA Y
PROCESOS SOCIALES**

T E S I S

**QUE PRESENTAN
JOSE MANUEL PINEDA RUIZ Y
ANTONIO ZAMORA ARREOLA,
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADOS EN SOCIOLOGIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
CIUDAD UNIVERSITARIA. MEXICO, 1992**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION.....	6
I. DISCIPLINA Y EDUCACION.....	17
1. La Escuela Tradicional.....	20
2. Las Corrientes Antiautoritarias.....	25
3. Algunos Modelos de Docencia en el Sistema Educativo Nacional y en Particular en la Escuela Primaria.....	29
4. Disciplina Escolar y Práctica Docente. Núcleos Problemáticos.....	39
5. Estrategia Teórico- Metodológica.....	43
5.1. Criterios Teórico- Metodológicos.....	46
5.2. Vida Cotidiana y Sujetos Sociales.....	49
5.2.1. Vida Cotidiana.....	51
5.2.2. Sujetos Sociales.....	53
II. <u>EL PRINCIPIO DINAMICO DE LA EDUCACION. DINAMICA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVA Y DOCENTE EN LA ESCUELA</u>.....	57
1. El Análisis del Aula Escolar en Debate.....	60
1.1. Perspectivas de Apoyo para los Requerimientos del Estado.....	61
1.2. Reduccionismos Objetivistas.....	63
1.3. Reduccionismos Subjetivistas.....	65
1.4. Hacia una Propuesta Globalizadora: La Nueva Sociología de la Educación.....	67
2. Integralidad de la Determinación Social y del Protagonismo Individual en el Trabajo Educativo.....	75
2.1. El Estado como Equilibrio y la Hegemonía de la Clase Dominante.....	77
2.2. La Educación como Proceso Social, Integral y Total.....	81
2.3. La Socialización como Papel de la Educación.....	82
2.4. Los Habitus como Formaciones Duraderas y Diferenciadas. Conjugación Contradictoria de los Procesos de Socialización y de Apropiación.....	85
2.5. El Principio Dinámico de la Educación.....	88
3. Dinámica de las Prácticas Docente y Educativa.....	89
3.1. La Práctica Docente.....	90
3.1.1. La Práctica Educativa. Sentido Externo de la Práctica Docente.....	92

3.1.2. Relaciones Sociales en el Salón de Clases. Sentido Propio de la Práctica Docente.....	95
4. La Escuela.....	100
III. DISCIPLINA ESCOLAR.....	110
1. La Disciplina como Concepto Límite.....	113
2. Disciplina y Socialización.....	117
3. Socialización y Currículum.....	124
4. Currículum y Disciplina.....	130
5. Disciplina-Currículum-Evaluación.....	134
6. Disciplina y Poder.....	137
7. Disciplina-Autoridad-Autoritarismo.....	141
CONSIDERACIONES FINALES.....	153
ANEXO.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	167

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Las sociedades modernas en las que convivimos han encontrado su máxima solidez y expresión al haber logrado constituir y consolidar la figura social del Estado, figura que, lejos de toda abstracción, en el terreno concreto representa la base de la convivencia social, al intentar integrarse sobre el equilibrio y la composición de la sociedad civil y la sociedad política. No obstante, la lucha por la supremacía y la desigualdad de los grupos sociales, ha orquestado una función mediadora al Estado real, manteniendo el "equilibrio" de la convivencia social sobre la base de una dominación y dirección económica, intelectual y moral de la sociedad, que posibilita la reproducción tanto del capital como del sistema social imperante en su conjunto.

Es así que el Estado no debe apreciarse como una cosa, un instrumento o una máquina, sino como una entidad relacional, como la condensación material de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase. Esto implica descartar la concepción del Estado como instrumento de la clase hegemónica, lo cual no equivale a negar su naturaleza de clase, en tanto que la naturaleza clasista del Estado debe buscarse en su función garantizadora y sancionadora de las instituciones, relaciones y prácticas que constituyen la condición estructural para el predominio de la clase dominante y

directriz, a partir de una relación de poder que se establece desde la normatividad y la disciplina.

La autoridad de la clase hegemónica implica su competencia de erigirse en el modelo único y válido a seguir, operando, de este modo, no sólo sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad sino, además, específicamente sobre el modo de pensar, sobre las orientaciones morales y hasta sobre las formas de conocer y de conducirse. En este sentido, este proceso social que propicia y orquesta la clase dominante no sólo impacta a la sociedad, asimilándola a su esfera económica-cultural, sino que también reconvierte la función del Estado en relacional y educadora de la convivencia social, en un marco de rigidez normativa que garantiza la actividad en función de la subordinación, el disciplinamiento y la productividad, requeridas para la organización y realización de la vida social.

Es aquí donde adquiere especial relevancia la escuela, en el espectro de las instituciones sociales, en tanto que tiene asignado como papel principal la de ser un medio de socialización, mediante el cual el sistema social legitima, conserva y garantiza su existencia. Pues la escuela, al ser la encargada de producir, procesar, transmitir e inculcar las condiciones de formación y apropiación de las significaciones ideológico-culturales en los grupos y en los sujetos, va conformando nuestra conciencia y nuestra identidad contradictoriamente, ya que pertenece y se

inscribe en múltiples realidades y diversos contextos atravesados por contradicciones, manteniendo diversos grados de rebeldía y resistencia; lo cual, reforzado por la intencionalidad individual de los sujetos, relativiza el perfil esperado y aceptado consensualmente del tipo de sujetos que debe formar la escuela.

Perfil del sujeto que supone su incorporación al sistema productivo y a la vida social en su conjunto, compartiendo normas, valores y esquemas de pensamiento de una identidad común; y que, a su vez, sea creativo, de libre pensamiento, participativo y transformador de su entorno, sin atentar el orden establecido, al respetar las leyes y normas que regulan la convivencia social.

En el centro de este "*deber ser*" se encuentran no sólo los contenidos curriculares formales que se consideran pertinentes para alcanzar este perfil, sino además las formas en que debe realizarse la acción educativa, formas que se cristalizan en la disciplina escolar, ya sea en sus manifestaciones simbólicas o concretas. Así pues, dialécticamente, la disciplina al inscribirse en medio de contradicciones sociales y al remitir a leyes, valores y normas que pretenden homogeneizarse y estandarizarse socialmente hace referencia a otros procesos que articulan elementos de comportamiento social, del orden cultural, económico, político y moral, mismos que adquieren significado y se complementan en el aula escolar a partir de las relaciones sociales entre los sujetos y de ellos con el conocimiento.

Así, la elección y construcción de la disciplina escolar como objeto sociológico de estudio se fundamenta en la importancia que tiene este proceso social en la constitución de la práctica docente y en la socialización del educando, al erigirse en uno de los ejes que vinculan elementos de aprovechamiento escolar con los de comportamiento social.

Por lo tanto, nuestro interés por conocer el papel que tiene la disciplina escolar en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando, implicó hacer una revisión de cómo ha sido abordada la disciplina desde la sociología, encontrando que, por un lado, son pocas las investigaciones que hacen de la disciplina escolar un objeto sociológico de estudio; y, por otro lado, que en nuestro país la mayoría de las investigaciones que se abocan a la consideración y estudio de este tipo de fenómenos sociales, se siguen apoyando en perspectivas tradicionales, a tal grado que continúan siendo dominantes los análisis de carácter reduccionista, lineal o, inclusive, dogmático. Cuestiones que, lamentablemente, poco contribuyen para conocer lo que realmente acontece en la escuela, pese a que allí es el lugar donde, al desarrollarse la educación formal, se depositan las expectativas sociales para la formación de los sujetos sociales.

Por ello, en lugar de buscar una explicación acerca del "por qué" y del "para qué" de la disciplina escolar, optamos por realizar un

estudio de tipo exploratorio que nos permitiese aproximarnos al "cómo" se manifiesta la disciplina en el salón de clases, tratando de: identificar algunos de sus contenidos, aclarar aspectos intervinientes y conceptos respecto a la disciplina escolar, así como la identificación de mecanismos o del papel que juega la disciplina en la construcción de la práctica docente y en la socialización del educando.

Esta situación predominante en torno a nuestro objeto de interés nos obligó, también, a hacer un deslinde que nos permitiese adoptar una posición diferente de ver y actuar sobre la realidad, para relacionar articuladamente niveles y procesos sociales, a partir de la cotidianidad; en consecuencia, esta investigación la inscribimos en la llamada Nueva Sociología de la Educación, en tanto que es la que proporciona más elementos teórico-metodológicos para describir y analizar el acontecer cotidiano del aula escolar, sin perder de vista la globalidad social en la que está inscrito y considerando otros niveles de lo social que pueden tener un papel relativo o bien determinante en el nivel de lo cotidiano. En este sentido, la participación de la disciplina escolar no se revisó en abstracto, sino que el análisis se ubicó en el ámbito cotidiano del salón de clases, espacio-tiempo en el que coexisten, dinámica y contradictoriamente, las prácticas escolares y sociales.

Ahora bien, para hacer posible la observación y el análisis de la vida cotidiana del salón de clases y, en particular, de la

disciplina escolar, consideramos de vital importancia retomar a la etnografía¹ como recurso estrictamente metodológico para el trabajo de campo, cuyas técnicas abren la posibilidad de adentrarnos y conocer la llamada "caja negra" de la educación, e identificar las concepciones, mecanismos y situaciones concretas en que se da la disciplina escolar. En otras palabras, la etnografía nos proporcionó la mayoría de las bases técnicas para llevar a cabo el trabajo de campo.

El desarrollo de esta investigación se apoyó fundamentalmente en la realización de 60 observaciones en dos grupos de sexto grado de una escuela primaria federal, ubicada en la colonia Olivar del Conde, D.F., durante el año lectivo 1986-1987. Estas observaciones las centramos básicamente en el interior del aula para penetrar en el contexto de la práctica docente, en el que se construyen procesos como el de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, las observaciones las dividimos, con fines analíticos, en dos tipos:

a) Observación general, planteada para introducirse al grupo para que en un primer momento, en forma directa, se identificase: la

¹. La etnografía a pesar de haber sido desarrollada inicialmente por la antropología social, apoya singularmente las investigaciones enmarcadas en la nueva sociología de la educación, posibilitando el abordaje del objeto de estudio involucrando valores, creencias y estilos de comportamiento personal que definen a un grupo social dentro de una estructura global; es decir, busca la definición rigurosa de la situación y sus mecanismos, atendiendo, a su vez, las relaciones intersubjetivas y su dinámica con la estructura social.

dinámica general de trabajo, distribución del tiempo, situaciones relevantes que permitiesen anotar determinadas actividades del quehacer educativo y, en general, registrar una información inicial sobre aquellos mecanismos que se utilizan para disciplinar en el aula.

b) Observación participante, como segunda etapa, para que como observadores nos integráramos a la cultura y vida del aula como un miembro más en cada salón de clases, ya en este momento identificados y relacionados con todos y cada uno de los integrantes del grupo. Los propósitos de este tipo de observación fundamentalmente fueron: identificar las acciones disciplinarias utilizadas por el profesor, tratando de encontrar sus significados y sentidos; y conocer cómo se perciben y significan tales acciones por parte de los alumnos.

En sí, la finalidad general de las observaciones, fue registrar los datos concernientes a la disciplina escolar y su relación con el ejercicio de la práctica docente, procurando no desdeñar los significados que el comportamiento conlleva ni su intencionalidad. De este modo, los intereses de la investigación, de acuerdo a estos tipos de observación, reflejan la búsqueda de una perspectiva distinta que aprecia la naturaleza de los problemas específicos del aula - en este caso la disciplina escolar - considerados en el vasto contexto educativo y social. Con este propósito y para el registro de los dos tipos de observaciones se utilizaron como

instrumentos dos diarios de campo, complementados con grabaciones.

Asimismo, en este proceso de exploración de la disciplina escolar fue necesaria la aplicación de tres sociogramas en distintos momentos del período de observaciones, con el objeto de conocer las relaciones de afinidad, pertenencia y rechazo generados grupalmente, así como para la identificación de alumnos "clave".

Por otra parte, en la etapa final de las observaciones, se instrumentó el diseño y la aplicación de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los maestros y alumnos "clave". La entrevista la consideramos como un complemento indispensable de las observaciones, pues de lo contrario se realizaría un análisis demasiado parcial de lo que sucede en el aula, desconociendo sobre todo lo significativo y la intencionalidad que los sujetos le imprimen a sus prácticas; dado que al carecer de concepciones, comentarios y explicaciones sobre los actos de maestros y alumnos, expresados por ellos mismos, no se tendría acceso a la información que permitiese conocer los procesos subjetivos que orientan las acciones del maestro o del alumno. Así pues, la entrevista tuvo la función de cotejar, contrastar y ampliar lo observado con lo dicho por los sujetos actores.

Lo anterior nos llevó a la afirmación de que lo observable no agota el fenómeno; puesto que, igualmente, son importantes para su comprensión las ideas o concepciones, las intenciones y los

sentimientos de los actores. Además, abundando en el hecho de que para conocer el *¿Qué?*, el *¿Cómo?* y el *¿Por qué?* de un fenómeno o problema, nos apoyamos en lo que Erickson afirma: "La única forma de hacerlo es: a) preguntando, y b) observando. No observar por el mero hecho de hacerlo, sino para entender lo que está ocurriendo" (Montero, 1983). De este planteamiento se desprende, también, una de las notas fundamentales de la observación participante.

Las entrevistas se aplicaron a los maestros observados y a los alumnos "clave" de cada grupo (disciplinados, indisciplinados e intermedios). Los alumnos "clave" fueron seleccionados con base en tres indicadores: a) las observaciones en el aula; b) las opiniones y comentarios de los alumnos, utilizando para ello los sociogramas; y c) Las opiniones de los maestros, para lo cual se aplicó un cuestionario de selección indirecta.

Del mismo modo, como complemento de estos recursos técnicos se diseñó y aplicó una encuesta socioeconómica, con la intención de obtener elementos informativos sobre el contexto cultural y familiar de los alumnos observados.

Por último, al subrayar que esta investigación la inscribimos en los estudios de tipo exploratorio, queremos asentar que como una primera aproximación a nuestro objeto de estudio optamos por realizar esta investigación con un carácter más teórico, por lo que la información recabada en el trabajo de campo está presente en

algunas de las afirmaciones teóricas; y es de hecho en el tercer capítulo de este estudio donde, al retomarse "fragmentos" de entrevistas y observaciones registradas en los diarios de campo, se inicia el trabajo analítico e interpretativo de lo empírico, para ilustrar el papel que cumple la disciplina en las relaciones que tiene con otros procesos escolares y sociales.

Por lo tanto, los datos recabados en el trabajo de campo se continuarán analizando con mayor detenimiento y profundidad en investigaciones subsecuentes, pues, en otras palabras, el propósito fundamental de este estudio fue el de iniciarnos en la profundización teórica y práctica en este tema problemático, como posibilidad viable para adentrarnos en esta línea de investigación, que en este caso es de tipo cualitativa y que desde la perspectiva social ha sido escasamente abordada, sobre todo en nuestro país.

Estas aclaraciones sirven para señalar que en este trabajo de investigación no se trató de realizar un estudio de caso, sino que a partir de un caso concreto se pretendió construir este objeto de estudio, intentando trabajar fundamentalmente elementos de carácter teórico con incorporaciones implícitas e iniciales, a manera de ilustraciones, de los referentes empíricos. Sin que por ello, en consecuencia, se pretendan establecer generalizaciones ni verdades absolutas que den cuenta de todas las prácticas escolares y sociales posibles, pero si para que se procure tomar en cuenta como una aproximación diferente a este tipo de realidades sociales.

I

DISCIPLINA Y EDUCACION

I. DISCIPLINA Y EDUCACION

El problema de la disciplina escolar se inscribe en el debate abierto desde hace varios siglos respecto a la persona, la escuela y la sociedad. De hecho en la discusión actual se mantienen vigentes preguntas sobre la educación y la escuela, en general, y el fenómeno disciplinario, en particular: qué son y qué deberían ser; cómo funcionan y cómo deberían funcionar; qué tipo de individuo se debe formar para que pueda vivir en sociedad; cuál es el papel y la responsabilidad social que tiene la escuela en relación con los alumnos; cómo se debe relacionar el maestro con los alumnos para promover vínculos de solidaridad, respeto, cooperación, responsabilidad, etc.

Estas cuestiones remiten a la idea de que la escuela es depositaria de una serie de expectativas que rebasan y cuestionan sus funciones como institución formadora. Y es por ello que, en el centro de estas reflexiones y cuestionamientos resaltamos, con respecto a nuestro objeto de estudio, la visión que enfatiza la función de socialización en términos de la reglamentación y de las formas del "deber ser" y "del hacer" respecto a la escuela y el individuo; situación que emerge de manera muy particular y contradictoria en la disciplina escolar, donde cobra especial significado la enseñanza de normas, vistas como una modalidad del poder.

Sin embargo, la polémica histórica del *ser* y del *deber ser* sobre la disciplina escolar ha girado en relación a dos concepciones polares: la del sometimiento y la de la autogestión, entre el autoritarismo y la libertad. Este marco que delimita el desenvolvimiento de estas concepciones antagónicas de la educación, se cristaliza cuando estas posiciones toman cuerpo al ser retomadas y desarrolladas principalmente por dos planteamientos que suponen el conocimiento, la consideración y el estudio de la relación social en el aula: 1) el de la escuela tradicional (Comenio, Raticius, Alain, Pestalozzi, etc.) que representa al movimiento dominante en la enseñanza; y 2) el de las corrientes no directivas y antiautoritarias (Rousseau, Neill, Freinet, Rogers, Lobrot, Lapassade, etc.) que tienen su origen en la escuela nueva y que representan al movimiento opositor de la escuela tradicional.

Así encontramos que en la historia de la escolaridad, educación y disciplina han venido funcionando como dos conceptos inseparables, aún en planteamientos polares como el de la escuela tradicional y el de las corrientes no directivas y antiautoritarias, cuyas posiciones se anotan a continuación, muy sintéticamente³ y como marco inicial de la problematización de esta investigación. Cabe señalar que como cualquier esquematización es abstracta, lo que dificulta considerar la dinámica real de las relaciones. Sin

³. El esbozo que se hace de estos dos planteamientos se apoya, principalmente, en el libro de J. Palacios (1984).

embargo, la consideramos válida en tanto que nos permite identificar ciertos elementos dominantes, contradictorios y problemáticos, que operan actualmente en la realidad escolar estudiada.

1. La Escuela Tradicional.

Desde el siglo XVII hasta la actualidad la escuela tradicional se ha fundamentado en el método y en el orden, cuyo peso principal descansa en la figura y tarea del maestro. En la escuela tradicional, el maestro al tener la jerarquía más alta en el grupo escolar es quien simplifica y organiza la vida, el conocimiento y las actividades en el aula, quien cuida el cabal cumplimiento de las reglas y formas escolares, quien con su criterio personal resuelve los problemas que se presentan.

Todo esto sin descuidar que la noción de programa y el uso racional y metódico del tiempo se encuentran en primer plano; es decir, el maestro sabe que "nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y confusión. El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como

repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir"
(Palacios, 1984: 19).

Al remontarnos al origen de la escuela tradicional no podemos pasar por alto el pensamiento profundamente religioso de esa época, reforzado porque al estar la escuela en manos de la iglesia, hizo que la disciplina, desde entonces, fuese ligada a la moral imperante y en los colegios se constituía como una dirección y un poder del educador para llevar a cabo el rigor de la norma³.

En este sentido, E. Durkheim (1976), al señalar que el bien es la moral, ubica a la disciplina como el primer elemento de la moral, argumentando que toda acción moral establece un vínculo con reglas definidas, mismas que gozan de la autoridad para imponerse a los individuos. En esta lógica, indica que hábito y precepto tienen como síntesis a la disciplina⁴.

³. Esto remite a la "racionalidad del poder", a partir de la normatividad. Véase: Foucault, 1978 y 1980.

⁴. Textualmente, Durkheim expone que la disciplina "tiene realmente como objetivo la regularización de la conducta" (1976: 195); más adelante, al sentenciar que la moral es esencialmente disciplina, señala que "toda disciplina tiene un doble efecto: realizar cierta regularidad en el comportamiento de los individuos y, entretanto, asignarles determinados fines que delimiten su horizonte. La disciplina proporciona hábitos a la voluntad, le impone frenos; regula y contiene. Responde a todo lo que hay que regular y de permanente en las relaciones entre los hombres" (1976: 209). De hecho, esta argumentación es la base de sus consideraciones acerca del papel que le asigna a la escuela en torno a la educación moral, pues anota que "más allá de la edad escolar, si las bases morales no son constituidas todavía, no lo serán jamás"; y remata: "normalmente las escuelas públicas son o deberían ser el engranaje regulador de la educación nacional. En contra de la opinión tan difundida según la cual la educación moral

De igual modo, en la escuela tradicional, al incorporar los niños la idea de que al maestro se le debe imitar y obedecer, se sigue al pie de la letra la recomendación que Comenio hacía en el siglo XVII de que los niños debían someterse por entero a su maestro para que se acostumbrasen a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia y a obedecer con prontitud a sus superiores. Junto con esto, aseguraba que *el hombre es por naturaleza manso y divino, siempre y cuando haya sido amansado con el rigor de la disciplina*, pues de lo contrario puede ser el más feroz de los animales en la tierra. Por ello, estima que el conjunto de normas y reglas constituye una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo (Palacios, 1984: 21-22).

Esto nos recuerda que, como vieja herencia de los jesuitas, la disciplina se ha significado como la vigilancia ininterrumpida sobre los cuerpos, así como el mecanismo que ayuda en el espacio escolar a que se viva "lejos del mal" y de los "pensamientos perniciosos". Cuestión que ha perfilado a la disciplina como un método preventivo y sobre todo correctivo.

En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental, pues para Comenio, por ejemplo, resultaba

correspondería principalmente a la familia, yo creo más bien que la obra de la escuela en el desarrollo moral del niño puede y tiene que ser de la mayor importancia" (1976: 184).

imprescindible que en las escuelas se instrumentasen severas disciplinas con el objeto de fomentar las "buenas costumbres", y si alguien transgredía las normas o reglas habría que castigarlo severamente de tal manera que el transgresor renunciase a su espontaneidad y a sus deseos, y volviese a someterse a las exigencias generales.

Decía, además, con respecto al castigo impuesto, que el alumno terminaría dándose cuenta de que era por su propio bien, al ser consecuencia del afecto paterno con que le rodean sus maestros; por su parte Ratichius, también en el siglo XVII, afirmaba que el castigo obliga al trabajo y que aunque al principio se haga por temor, finalmente se acaba tomándole gusto y encontrándole placer al trabajo. En esta lógica, el "control" adquiere jerarquía superior por encima del mismo aprendizaje.

La escuela tradicional también está influida por concepciones derivadas de la filosofía, la moral, la poesía, etc., a las cuales los alumnos deben someterse, imitarlas y sujetarse a ellas. En este sentido, Comenio y Ratichius sostenían que la disciplina y los ejercicios escolares (principalmente la ortografía y la aritmética) eran suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes humanas básicas. En particular, apreciaban los ejercicios como el mecanismo a través del cual los alumnos podrían adquirir disposiciones físicas e intelectuales que facilitarían su contacto con los modelos morales. Ambos pensadores, recomiendan a los

maestros inculcar, como refuerzo, más lo santo que lo profano, más lo celestial que lo terreno, destacando con ello la importancia del contenido que el profesor transmite.

Asimismo, se considera que todo recurso es bueno para disciplinar a los alumnos y normar las acciones en el aula, pues además de apoyarse colateralmente en los ejercicios escolares, se retoman medidas atemorizantes y/o validatorias (una mirada, un gesto de aprobación o de rechazo, un golpe en el escritorio, el sonido del timbre, el aseo personal y del aula, etc.), hasta sanciones extremas y punitivas, respaldadas en fines "correctivos y de control".

En este modelo educativo de la escuela tradicional, el profesor tiene el monopolio del saber y del poder en el aula, en el entendido de que al ser él quien "sabe", los alumnos "no saben", y por consiguiente deben limitarse a obedecer pasivamente las órdenes del superior. La disposición material del espacio conlleva la convergencia de la atención, de miradas y cuerpos a un punto del salón de clases: el lugar que ocupa el profesor; con lo que se establece una línea vertical que marca las acciones y relaciones del espacio áulico -del maestro a los alumnos y de ellos al maestro-, línea que si bien no tiene que ser en sentido único, todo está dispuesto, y es tal la preeminencia del profesor que los posibles intercambios se reducen a un monólogo.

Esta estructura material es coincidente con la estructura espiritual que subyace en la escuela tradicional, que comparada con otros tipos de poder se le puede identificar con una autarquía totalitaria, ya que uno sólo es quien manda, quien decide, quien es el responsable: el profesor se erige en juez del bien y del mal. Su conciencia es la que orienta sus valoraciones, juicios y acciones sobre sus alumnos.

En este modelo se reúnen "en manos de una misma persona las dos funciones de *dominus* y *magister*, de jefe e informador, se produce una concentración de poder ilimitada en manos del educador; poder del cual, a lo largo de la historia de la pedagogía, se ha hecho uso y abuso" (Fontan, 1978: s.p.). Con la justificación de que este proceder está bien no sólo para el individuo, en tanto que lo prepara instructiva y moralmente para su inserción en la vida social y productiva, sino, además, porque está acorde con el estilo y forma de vida y de ser de la sociedad.

2. Las Corrientes Antiautoritarias.

Por lo que hace a las corrientes antiautoritarias, también conocidas como no directivas, en su búsqueda de alternativas educativas tienen su primer punto de apoyo en la llamada "escuela

nueva", que nace y se desarrolla como tal desde finales del siglo XIX, logrando su mayor resplandor en la segunda parte del siglo XX⁵.

Mediante una perspectiva crítica, las corrientes antiautoritarias erigen sus alternativas en el polo opuesto en que se ubican la mayoría de postulados de la escuela tradicional, y se caracterizan por la profunda preocupación de reformar las actitudes del maestro y los métodos de enseñanza; todo con el propósito de que la educación esté centrada en la figura del niño y se adecúe más a las posibilidades e intereses singulares de los educandos, que a los objetivos de cualquier programa educativo.

Así, estas reformas descansan en la perspectiva metodológica de la acción de los educandos ("escuela activa") para erradicar la pasividad instaurada por la pedagogía tradicional; perspectiva que apoya el ideal de un cambio actitudinal y de raciocinio desde la infancia para operar favorable y paulatinamente en la transformación de la sociedad.

Al regirse bajo la idea de que "la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su

⁵. J.C. Tedesco señala que si bien "las propuestas de la escuela nueva lograron un fuerte impacto crítico sobre las prácticas tradicionales, sus alternativas no superaron el carácter de microexperiencias (...) incapaces de transformar las prácticas vigentes en el sistema educativo" (1989: 4).

funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares", estas corrientes educativas, consideran que "la educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente" (Palacios, 1984: 30).

En este orden de ideas, se sustenta el principio de que el niño al ser libre, debe vivir en ambientes de libertad y educársele para la libertad; con lo cual, las corrientes no directivas defienden a la libertad no sólo como principio sino también como medio y fin, por lo que se oponen completamente al autoritarismo característico de la escuela tradicional.

Asimismo, la relación poder-sumisión es sustituida por relaciones de afecto, coordinación y camaradería, derivadas no sólo de un cambio actitudinal por parte de los maestros sino apoyadas también en un cambio de la institución-escuela, misma que en su concepción y funcionamiento propicia el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas educativas, acordes, a su vez, con el desarrollo social.

En este sentido, aunque a la luz de la escuela tradicional las corrientes antiautoritarias por principio parecerían antinormativas, en realidad este cuestionamiento es rebatible, en tanto que más bien se hablaría de una normatividad diferente, en términos del consenso y acorde con los principios y valores en

torno al entendimiento y desarrollo de la persona, que son los que orientan a estas corrientes.

Es decir, en este modelo educativo, el profesor se preocupa por comprender la estructura psicológica de sus alumnos, relegando los contenidos a un plano secundario y enfatizando la importancia de los alumnos como personas. Por lo tanto, dentro de este marco el problema de la disciplina se plantea de una forma distinta, ya que en oposición al autoritarismo y a la obediencia ciega e incuestionable, se piensa más bien en la incorporación de esquemas y principios democráticos y de libertad, con el objeto de promover en los grupos posturas de autogobierno, de libre decisión y actuación; posturas de autogestión que se supone enseñan paralelamente valores como la democracia, la camaradería y la solidaridad.

En suma, y de acuerdo con los criterios teórico-metodológicos propuestos por las corrientes antiautoritarias, se supone que en la práctica "es posible organizar actividades, establecer mediaciones, instituir el derecho de todos a la palabra, estructurar un modo de aprendizaje en el que el maestro y el alumno no se opongan sino que cooperen cada uno desde su madurez y sus posibilidades" (Palacios, 1984: 640).

3. Algunos Modelos de Docencia en el Sistema Educativo Nacional y en Particular en la Escuela Primaria.

Sin que signifique negar los planteamientos y alternativas de las corrientes antiautoritarias, lo antes expuesto sirve para señalar que el problema de la disciplina, inserto en la discusión referida a las funciones sociales de la educación y de la organización escolar, ha generado un debate más en términos políticos que científicos.

Efectivamente, como se vió anteriormente, este debate en el campo de la educación ha sido sostenido en la confrontación de las llamadas corrientes antiautoritarias frente a la escuela tradicional; confrontación que en lugar de conducir, entre otras cuestiones, a generar las bases para el desarrollo de la investigación educativa y para el cumplimiento de los objetivos educacionales, más bien ha "provocado una fuerte disociación entre teoría y realidad" (Tedesco, 1989: 4). Problemática que ha cobrado matices singulares en cada país, región o sistema educativo, dependiendo, en todo caso, de los niveles de influencia o confrontación de ambas propuestas educativas. Con lo que, en consecuencia, permanece en el centro del debate el binomio "ser" y "deber ser" respecto a la escuela y por consiguiente, también, sobre la disciplina y la normatividad.

Ahora bien, no es intención nuestra profundizar en el rastreo o identificación de los planteamientos que sustentan las diferentes corrientes educativas presentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN), como tampoco es preocupación nuestra definir el cómo alcanzar los objetivos educacionales. Más bien, nuestra intención es tener un marco referencial más preciso que nos permita delimitar, muy brevemente, la problemática general de nuestra investigación, en el sentido de algunos modelos de docencia que se apoyan en unas u otras corrientes educativas, para posteriormente aclarar y precisar los núcleos problemáticos en donde hemos centrado nuestra atención de estudio, respecto al papel que cumple la disciplina escolar en la constitución de la práctica docente y en la socialización del educando.

En México, como es sabido, la educación formal se coordina centralmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo una organización compleja de Niveles, Sistemas (también conocidos como Modalidades) y Subsistemas Educativos, que ha sido objeto de reformas a lo largo del México independiente pero multiplicadas en

los últimos treinta años⁶.

En particular, la escuela primaria cuenta con un historial y tradiciones educativas singulares que se han complejizado por la multiplicidad de reformas aplicadas en los Planes y Programas de Estudio, además del importantísimo impacto que tienen en este nivel las reformas propias que ha sufrido el subsistema de educación normal, por ser allí donde reciben su formación los profesores que desarrollan su práctica profesional en la escuela primaria.

Sin pretender hacer una historización de los cambios y reformas en la política educativa, encontramos que desde finales de la década de los sesenta el SEN entra en crisis. Después de dos décadas de "auge y desarrollo" se llega a la masificación de la educación, con los problemas que ello implicó: crecimiento anárquico de las instituciones educativas; desvinculación de la educación con las necesidades del país, en especial con el sector productivo; devaluación de las credenciales educativas; altos índices de reprobación y deserción escolar; etcétera.

⁶. Tendría que ser objeto de una exposición particular aclarar esta organización, pero valga el siguiente esquema: NIVELES, referidos a la educación preescolar, primaria, secundaria, (estas tres integran ahora la educación básica), preparatoria-bachillerato o vocacional (concebida como educación *media(sic)* superior) y universitaria: licenciatura y posgrado (educación superior); SISTEMAS (o MODALIDADES), referidos a educación escolarizada, abierta, semiescolarizada, a distancia; SUBSISTEMAS, referidos a educación de adultos, de capacitación, técnica terminal, normal (esta última compactada y considerada desde 1984 en el Nivel de Educación Superior).

Ante esta situación, la SEP ha emprendido distintas acciones: la Reforma Educativa; el Plan Nacional de Educación; las reformas a los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos; la creación de la Universidad Pedagógica Nacional; la Descentralización Educativa, modificada en la actualidad en términos de desconcentración educativa y fundamentalmente administrativa; la Revolución Educativa; el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988; las reformas a los planes y programas de Educación Normal, implantando las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria; la instrumentación del Bachillerato Pedagógico como recurso "obligatorio" para ingresar a las escuelas normales; los Proyectos Estratégicos, en los que destacó el Número 1: Formación Integral del Magisterio en Servicio; y el actual Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994.

Es así que, el Estado como parte de su Política Educativa ha instrumentado sus acciones, principalmente, en torno a las reformas de los planes y programas de estudio, a la formación integral del magisterio y a la desconcentración educativa. Acciones que, sin embargo, mantienen una visión de la educación de manera estandarizada, con lo que se trata de sostener una tendencia de homogeneidad en las determinaciones y contenidos de la enseñanza; y en donde si bien se reconoce el papel que desempeñan tanto docentes como alumnos, no se hace referencia a los conflictos y

contradicciones en que se da el acto educativo, ya que no se considera que la educación como proceso social obedece a múltiples determinaciones sociales y culturales en los que el maestro y el alumno, vistos como sujetos particulares, son objeto y sujeto tanto de las determinaciones sociales como de la práctica docente.

Por otra parte, resulta conveniente anotar que en los programas educativos se indican, entre otras cosas, las concepciones educativas históricamente predominantes, en tanto que los planes y programas son un resultado, a su vez, de la política educativa imperante que, entre otros elementos, trata de incorporar las expectativas sociales respecto a la función de la educación. Asimismo, en ellos adquiere forma oficial el "*deber ser*" al que deben ceñirse maestros y alumnos, así como las relaciones pedagógicas que entre ellos deben establecerse, .

De acuerdo con los Planes y Programas de Estudio que han regido ambos tipos de educación (normal y primaria), identificamos una fuerte tendencia por centrar la preocupación educativa en los métodos de enseñanza e implícitamente en los modelos educativos, en lugar de preocuparse por revisar qué tanto se hace por lograr los objetivos educacionales. Es decir, aunque hay una pretendida relación de *medios-fines* en las acciones educativas, en realidad hay una preocupación clara y explícita por "modificar y perfeccionar" los *medios*, sin plantear una preocupación equivalente o mayor por alcanzar los *fines* educativos.

De hecho, si tomamos en cuenta las reformas de las últimas décadas, encontramos que los programas educativos se han esbozado alrededor de tres modelos de docencia: el predominante ha sido el sustentado por la escuela tradicional; otro lo es el democrático, cuyas bases se encuentran apoyadas en la teoría psicogenética y en algunas corrientes no directivas; y otro lo ha sido el de la tecnología educativa, de corte desarrollista, economicista, neoliberal y modernizador, mismo que ha encontrado sus apoyos fundamentales en la teoría económica del capital humano⁷.

El primero y referido a la escuela tradicional es y ha sido el hegemónico. Por decirlo de alguna manera, es el que tiene más historia, presencia y vigencia en nuestro país, sólo viéndose opacado parcialmente por las críticas y alternativas de los otros dos modelos. Estos, aunque han contado con el apoyo oficial y sus innovaciones se prestan para pensar en la evolución del país, lo cierto y lamentable es que el modelo tradicional ha presentado

⁷. Estos modelos de docencia tienen distintas características, entre ellas, las funciones educativas que promueven se diferencian entre sí. Veamos: ESCUELA TRADICIONAL.- Su supuesto es que tiene la función de formar y cuidar la moral, costumbres, valores cívicos, el orden institucional, etc.; CORRIENTES NO DIRECTIVAS.- Mediante el estímulo del autogobierno, la democracia y la solidaridad, pretende formar habilidades, destrezas y conocimientos, utilizando como mecanismo la revisión, sistematización, análisis y crítica grupal, para contribuir paulatinamente al mejoramiento de las estructuras sociales particulares y generales; TECNOLOGIA EDUCATIVA.- Su función es conformar en los sujetos: destrezas, habilidades y conocimientos que contribuyan al "progreso industrial" y a conducir a la sociedad para que avance a etapas superiores de la modernidad.

duras resistencias y sigue siendo el modelo hegemónico en la mayoría de escuelas del país, aunque en ciertas situaciones y momentos en su instrumentación puede sufrir mutaciones o conjugaciones con otros modelos. Esto sucede aún a pesar de que desde las reformas de los setenta se han promovido en los programas educativos los otros dos modelos de docencia, mismos que no han logrado erradicar las prácticas escolares generadas por el modelo tradicional.

El modelo democrático, quizás seamos tajantes en decirlo, se ha promovido medianamente en los últimos doce años y aunque existan experiencias aisladas de escuelas activas (principalmente particulares), también es cierto que éstas nunca se han promovido como una experiencia concreta y sistemática dentro de las escuelas oficiales, pues la preocupación y el apoyo oficial se ha centrado siempre en los contenidos y métodos de formación, sin dar seguimiento para su comprobación ni mucho menos para que se cuente con una infraestructura mínima requerida por este tipo de modelos. Algunos de los principios del modelo democrático, que se impulsaron a finales del sexenio 1976-1982 y complementado en el siguiente sexenio⁸, además de encontrarse preescritos en los programas educativos de la escuela primaria, encuentran su máxima expresión

⁸. Se complementó sólo parcialmente en este sexenio (1982-1988), pues es con Don Jesús Reyes Heróles, como Secretario de Educación Pública, cuando las acciones de la SEP lograron cierta solidez e innovación en la educación primaria y básicamente en la educación normal; sin embargo, después de su muerte se abrió una etapa de asistematicidad e inercia en dichas acciones.

en los Programas de Licenciatura de Educación Primaria (Planes: 1984 de las escuelas normales, y 1985 de la UPN) y, desde antes, en la Ley Federal de Educación.

El tercer modelo, de la tecnología educativa, se puede dividir en dos etapas de acuerdo con su instrumentación, la primera ubicada en las reformas educativas de principios de los setenta que se instrumentaron para ser consecuentes con los cambios que desde décadas pasadas se habían venido aplicando en la planta productiva. En este sentido, esta primera etapa se estructura bajo el corte desarrollista-economicista, apoyada fundamentalmente en la teoría económica del capital humano, y es promovida en los programas educativos a lo largo de la década de los setenta, desde una perspectiva predominantemente conductista; por otro lado, la segunda etapa de este tercer modelo de docencia, que es complemento de la primera etapa e interrumpido temporalmente por los programas del modelo democrático, está siendo apoyado y reforzado por el programa para la modernización educativa del sexenio actual (1988-1994), y se sustenta bajo un corte neoliberal y modernizador⁹.

Ahora bien, aunque resulta muy simplificado, podemos decir que los profesores en el ejercicio de su práctica docente generan un

⁹. Incluso, en la historia del Sistema Educativo Nacional representa una rara excepción el hecho de que en la educación básica se esté instrumentando como "Prueba Operativa" un Programa Piloto de reformas educativas, que se piensa generalizar en todas las escuelas primarias del país.

hibridismo de los modelos de docencia; hibridismo que tiene su base en dos vertientes: la primera referida a la historia profesional del profesor que integra a su experiencia tanto como alumno como profesor, así como a su formación de maestro, que pudo apoyarse en uno o varios modelos; la segunda remitida a lo que señala el Plan de Estudios y los Programas que están fundamentados en alguno de los modelos de docencia.

Estas dos vertientes convergen en un mismo sujeto de manera particular, por lo que contradictoriamente van conformando un "estilo personal" respecto a la docencia¹⁰, lo que hace que cada práctica se desarrolle de manera singular y funcione como un modelo de referencia que dependiendo de la situación, momento o, incluso, contenidos, se apela y se apoya, dialécticamente, en algunos elementos de otro u otros modelos educativos a su vez. Esta situación, por si sola, conduce a relaciones de conflicto interno en el propio docente y externo en las relaciones maestro-alumnos.

Esta situación se hace aún más compleja al rebasar el ámbito del aula y el de la institución escolar, y no sólo por las expectativas respecto a la escuela, sino por la complementariedad o divergencia

¹⁰. Este "estilo personal" respecto a la docencia es resultado de un proceso de formación en el que el profesor se apropia de determinados saberes que la institución educativa desarrolla como pertinentes y válidos. Aunados a estos saberes están una serie de pautas de comportamiento, de hacer y de ser, con los que el profesor adquiere una identificación y una legitimidad profesional y social.

entre las prácticas que genera un modelo de docencia particular y las prácticas familiares, de grupo de pertenencia y, en un plano más amplio, las culturales que interpelan a los sujetos, tanto maestros como alumnos, en una sociedad específica.

Aunada a estas situaciones, las relaciones de conflicto se complejizan aún más si advertimos que, dialéctica y dinámicamente, son modelos y situaciones que necesariamente, entre otros elementos, están muy ligados con el manejo de la disciplina escolar, misma que aunque en las apariencias se presente de manera ambigua, realmente en la densidad y amplitud de la práctica docente tiene una presencia determinante en el trabajo escolar y en la socialización del educando. En este sentido, las situaciones de conflicto en el aula se complejizan por el hecho de que *la disciplina remite a leyes, valores y normas, que pretenden homogeneizarse y estandarizarse socialmente*¹¹; constituyéndose la disciplina escolar, en consecuencia, en uno de los ejes que articulan elementos de aprovechamiento escolar con los de comportamiento social.

¹¹. De hecho ésta es una cuestión que desarrollamos a lo largo del Apartado III de este trabajo.

4. Disciplina Escolar y Práctica Docente. Núcleos Problemáticos.

Lo señalado en los puntos anteriores nos sirve como marco para ubicarnos dentro del debate y problemática que abre el tema de la disciplina y el ejercicio de la docencia en la escuela primaria. Por lo que, en particular, conviene aclarar que este estudio lo hemos formulado a través de preguntas iniciales que paulatinamente se fueron reflexionando y reformulando con la finalidad de explorar cómo se desarrolla el proceso disciplinario en la cotidianidad del aula escolar y, a su vez, identificar algunos de los aspectos intervinientes en el fenómeno disciplinario y su relación con la práctica docente en la escuela primaria¹², teniendo como base el planteamiento siguiente:

La escuela tiene como soporte y determinación fundamental la intencionalidad del Estado, misma que se hace presente, principalmente, a través de la definición de normas y contenidos, precisos y generalizables, que tienen la pretensión de regir y homogeneizar la organización y las actividades escolares, específicamente en el salón de clases. Esta definición cobra especial significado en los libros de texto y en los programas de estudio, en tanto que en ellos se cristaliza la política educativa del momento, así como las concepciones respecto a la educación dominante, al igual que prescriben el "deber ser" al que deben

¹². Para mayor detalle consúltense la publicación del proyecto de investigación original (Pineda y Zamora, 1987).

ceñirse maestros y alumnos, y también las relaciones sociales que deben establecerse en la triada: maestros-contenidos-alumnos; todo ésto enmarcado por la función de socialización que cumple la institución escolar¹³.

Así, tomando en cuenta lo anotado anteriormente, la pregunta central que orientó el proceso de indagación fue la siguiente:

¿Cómo se manifiesta y cuál es el papel que tiene la disciplina escolar en la construcción de la práctica docente y en la socialización del educando?

Esta interrogante derivó en otros cuestionamientos que permitieron ir delimitando nuestro objeto de estudio, a la vez que posibilitaron el análisis e interpretación desde una perspectiva más amplia. Algunas de las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las concepciones de maestros y alumnos respecto a la disciplina escolar?

- ¿La disciplina se desarrolla en el aula como una práctica en sí misma?

- ¿Qué relación se da entre la disciplina escolar y la

¹³. Véase un desarrollo más amplio y completo de este planteamiento, en el Capítulo 4. del II Apartado de este trabajo.

currícula oficial?

- ¿Qué relación tiene la disciplina practicada en el aula escolar con el proceso enseñanza-aprendizaje?

- ¿Qué acciones académicas y de relación social se utilizan, y en qué casos, para disciplinar en el aula?

- ¿Qué relaciones se establecen entre educación-disciplina-vida cotidiana-socialización?

- ¿Qué tipo de relaciones ocurren entre los binomios: disciplina-poder y autoridad-autoritarismo?

- ¿Cuál es el sentido social que tiene el ejercicio de la disciplina escolar?

- ¿Cómo influye la disciplina escolar en la constitución del sujeto social?

Para esclarecer y dar respuesta a los anteriores planteamientos e interrogantes implicó hacer una revisión de la forma cómo ha sido vista y estudiada la disciplina escolar. En dicha revisión advertimos la ausencia de estudios en nuestro país que, desde una perspectiva sociológica, aborasen el problema de la disciplina escolar, relacionando vida cotidiana y determinación social.

Por ello, en lugar de buscar una explicación acerca del "por qué" y del "para qué" de la disciplina escolar, optamos por realizar un estudio de tipo *exploratorio* que nos permitiese aproximarnos al "cómo" se manifiesta la disciplina en el salón de clases, tratando de: identificar algunos de sus contenidos, aclarar aspectos intervinientes y conceptos respecto a la disciplina escolar, así como la identificación de mecanismos o del papel que juega la disciplina en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando¹⁴; todo ello desde una perspectiva sociológica de la educación.

Es decir, con esta investigación pretendimos adquirir la información necesaria para aclarar la problemática planteada y para que nos proporcionase la experiencia y los fundamentos necesarios, para posteriormente poder profundizar en este tema; asimismo, ésta investigación se ubica dentro de los estudios de corte cualitativo que deja de lado, por el momento, los aspectos cuantificables y

¹⁴. Para aclarar los objetivos y alcances que tienen los estudios de tipo exploratorio, Selltiz dice que muchos estudios de este tipo se plantean "como objetivo la formulación de un problema para posibilitar una investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis. Un estudio exploratorio puede tener, sin embargo, otras funciones: aumentar la familiaridad del investigador con el fenómeno que desea investigar por medio de un estudio más consecuente y mejor estructurado (...); aclarar conceptos; establecer preferencias para posteriores investigaciones; reunir información acerca de posibilidades prácticas para llevar a cabo investigaciones en marcos de vida actual; proporcionar un censo de problemas considerados como urgentes, por personas que trabajan en un determinado campo de relaciones sociales" (1980: 69).

generalizables.

5. Estrategia Teórico-Metodológica.

Nuestra estrategia teórico-metodológica tiene como base la concepción que de metodología hace H. Jamous (s.f.), quien la entiende como la organización estratégica de las técnicas relacionadas con un cuerpo teórico y con un objeto sociológicamente pertinente. En este sentido, la estrategia teórico-metodológica la entendemos como un diálogo, complementariedad e incluso confrontación entre la teoría, el objeto de estudio y el conjunto de técnicas utilizadas, sin perder de vista la intervención de los sujetos que investigan.

En particular, al tratar de conocer el papel que tiene la disciplina escolar en la construcción del trabajo educativo cotidiano, metodológicamente implicó un proceso complejo de construcción y reconstrucción en diversos planos, conforme se desarrollaba el proceso de indagación, debido también a diversos factores como los que se enuncian a continuación:

- a) Al ubicar nuestro objeto de estudio en el nivel de la vida cotidiana, una primera preocupación fue evitar caer en falsos

reduccionismos y mecanicismos, por lo que se desarrollaron revisiones y análisis que pretenden generar aportes para salvar la dicotomía que hay entre las investigaciones que abordan el proceso educativo desde un nivel microsocia y aquéllas que lo hacen desde lo macrosocia, sin que expliquen las maneras de cómo se articulan ambos niveles en la realidad.

b) Partimos del reconocimiento de que en las ciencias sociales no existe un paradigma único sino distintas teorías, métodos y técnicas de entre las cuales se deben seleccionar las más pertinentes con base en el objeto de estudio: de acuerdo al nivel en que se le ubica, así como a su recorte y relación con la realidad. El aspecto teórico se eligió a partir de su poder de análisis e interpretación¹⁵; el recurso estrictamente metodológico para el trabajo de campo, lo apoyamos en la etnografía de allí su relación con las técnicas, eligiendo aquéllas que respondieran al estudio exploratorio-cualitativo propuesto, tomando en cuenta la información que se necesitaba y que, incluso, se pueda seguir analizando en estudios subsecuentes.

c) En otros estudios prevalece la concepción tradicional que se tiene de lo educativo de verlo como un espacio de

¹⁵. Esta investigación la inscribimos en la Nueva Sociología de la Educación, misma que se expone en el subcapítulo 1.4. del Apartado II, de este documento.

intervención y aplicación de otras ciencias y no como un campo que genera sus propios conocimientos y procedimientos, interrelacionados con los de otros campos¹⁶.

d) Lo anterior nos remitió a la discusión epistemológica de las disciplinas (entendidas como campos de conocimiento y de especialidad), vistas en sí mismas y por lo tanto inconexas. Problema que no se ha resuelto por vía de la interdisciplinariedad ni de la multidisciplinariedad, sino tal vez pueda resolverse por el camino de lo que los posmodernistas están dando en llamar como transdisciplinariedad. Sin embargo, por el momento se dejó de lado esta discusión y se intentó hacer una construcción del cuerpo teórico recurriendo a los conocimientos de varias tradiciones teóricas sociológicas que aportasen un saber específico y parcial para la comprensión de la problemática planteada, teniendo fundamentalmente presente la perspectiva sociológica de la educación.

¹⁶. Para una visión más clara del concepto de *campo*, véanse las obras de Bourdieu, 1976 y 1983; así como las de Arredondo, 1989; y de Tenti, 1981 y 1984b.

5.1. Criterios Teórico-Metodológicos.

En el intento de construir y reconstruir en diversos planos nuestro objeto de estudio y tomando en cuenta los factores anteriores, para estudiar el papel que cumple la disciplina escolar en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando, a partir de la vida cotidiana, fue necesario considerar sus elementos consustanciales inmediatos, así como las determinaciones sociales objetivas del nivel institucional-estructural, que están presentes en los ámbitos cotidianos. Lo que implicó realizar el análisis desde una perspectiva global de los distintos elementos intervinientes en la problemática planteada que a la vez la constituyen, considerando el sentido y comportamiento dinámico de lo social y, en particular, de los sujetos, factores y procesos que la integran.

Con esto, como *criterio teórico-metodológico general*, se estimó que los análisis desde el nivel de lo cotidiano permiten apreciar una realidad donde se generan y desarrollan una serie de procesos en medio y a causa de una tridimensionalidad social. Tridimensionalidad que engloba la coexistencia de esferas que intervienen, contradicen, coparticipan y se complementan constantemente en cada realidad de manera singular; aunque por lo general esas esferas suelen ser vistas sólo parcialmente y en un ángulo de evidencias aparentes, de lo manifiesto, expresado en la objetividad de materialidades concretas como son las acciones,

expresiones, relaciones, espacios, accesorios, reglamentos, etc.; dejando de lado el análisis de lo implícito, de lo oculto, que está presente, coparticipa y envuelve a lo manifiesto, con una presencia simbólica y concreta de los niveles institucional y contextual, así como de la participación individual, sin dejar de considerar la subjetividad de los sujetos.

Por lo tanto, con el propósito de que metodológicamente se facilitase nuestro análisis, consideramos pertinente contemplar esta tridimensionalidad recuperando, aunque fuese de manera muy general, la composición de cada esfera y sus distintos niveles de intervención, para que en lo particular contásemos con *criterios teórico-metodológicos más finos*, sin desprendernos de una perspectiva de la totalidad social:

La primera esfera está referida a los sujetos en su singularidad, en la que se incluye lo consciente e inconsciente de la subjetividad, y por las diferentes relaciones que se dan entre ellos y por ellos -tanto verticales como horizontales-, y construidas por los propios sujetos, sin desconocer las posibles relaciones que pueden estar pautadas por la propia institución-estructura.

La segunda esfera se define por cada contexto sociocultural, en tanto que cada espacio específico tiene su propia historia, configurada en un lento y largo proceso. Toda vez que en su seno,

en el tiempo y en la coyuntura, se han elaborado, cambiado y aceptado colectivamente sistemas de reglas, costumbres y símbolos. Produciendo, por lo tanto, en cada espacio y grupo, visiones del mundo, actuaciones y estilos de vida particulares.

Por último, la tercera esfera está compuesta por la intencionalidad interviniente del Estado, orquestada a través de las instituciones-estructura, haciéndose presente en el ámbito cotidiano -como el del aula escolar en el caso de la escuela- entre otros factores por medio de normas, leyes y contenidos, esbozadas en los reglamentos y contratos, planes y programas de estudio, libros de texto, rutinas generales y socializadoras, etc., que tienen la pretensión de regir y homogeneizar la organización, el conocimiento, el saber y las actividades en la vida cotidiana de todas las escuelas.

Como una manifestación clara de la coparticipación tridimensional, a esta última pretensión se le dificulta lograr su cometido en la realidad, dada la heterogeneidad de prácticas, saberes, contextos y sujetos concretos que la constituyen a partir del sentido y significación que le imprimen a sus acciones en la vida cotidiana; todo ello por tejerse una compleja red de interacciones que vehiculizan mensajes valorativos coincidentes, paralelos o contradictorios, que operan en un plano como prescripción y en otro como conjugación de negaciones, contradicciones, ausencias o negociaciones.

Es decir, la situación de heterogeneidad se genera y complejiza por esa tridimensionalidad que supone la coparticipación de las esferas antes mencionadas, y que resultan difíciles de apreciar en tanto que no intervienen aisladamente ni en perspectivas de inconexión, y es en la realidad cotidiana donde se integran dinámicamente en dimensiones manifiestas y tácitas (Zamora, 1990).

5.2. Vida Cotidiana y Sujetos Sociales.

A partir de lo anteriormente expuesto, se hizo necesario desarrollar dos aspectos que metodológicamente permitieron, en el desarrollo de la investigación, conceptualizar y comprender lo que implica el análisis de la disciplina en el ámbito concreto del aula escolar. Estos aspectos están referidos a la comprensión que construimos de *vida cotidiana* y de *sujetos sociales*, mismos que se presentan a continuación, y que deberán de considerarse como conceptos que orientaron, a su vez, la observación y la reconstrucción de nuestro objeto de análisis.

Antes de abordar las concepciones iniciales de *vida cotidiana* y de *sujetos sociales* es conveniente señalar que para su delimitación particular debió tenerse al contexto de la escuela como el referente y lugar inmediato en el que se generan y están inmersos

y le dan sentido. Escuela que, igualmente, para su concepción tuvo que tener presente a lo cotidiano y a maestros y alumnos como sujetos sociales, así como las determinaciones sociales que penetran en estos espacios¹⁷. Esta base teórica-conceptual permitió reconstruir, en distintos niveles y con un sentido dinámico, la prolongación de lo social, e interpretar los sentidos históricos de los diferentes procesos que en las aulas forman a los sujetos, a la vez que son construidos por ellos mismos.

En este orden de ideas, encontramos que al ubicar y remitir nuestro análisis en el nivel de lo cotidiano y al de los sujetos sociales, considerados en un contexto social amplio, tiene como implicaciones principales su conceptualización a fin de que lo que acontece en el aula escolar, sea susceptible, desde una perspectiva social, a la observación, sistematización, análisis e interpretación, en lugar de que como "caja negra" permanezca como un espacio cerrado, de lo no documentado, de lo no formado, de lo desconocido¹⁸.

¹⁷. La construcción teórica-conceptual de *La Escuela* se expone en el capítulo 4. del Apartado II, de este documento.

¹⁸. Para Rockwell y Ezpeleta, reconstruir la "historia no documentada de la escuela" implica: "analizar la existencia cotidiana actual de la escuela como historia acumulada; (y) buscar en el presente los elementos estatales y civiles con los que se ha construido la escuela". (1983: 6).

5.2.1. Vida Cotidiana.

Conceptualizando, el nivel de lo cotidiano no es visto como lo referido a los rasgos comunes, tampoco como lo que en abstracto se da todos los días, ni como lo transitorio y lo anecdótico de la vida en cada salón de clases; la "vida cotidiana" la vemos como el conjunto de las actividades productivas, existenciales y de interacción social que desarrollan los sujetos en grupos determinados¹⁹. Vida cotidiana que los conforma, estructura y fundamenta en su existencia singular -matizada por su extracción social y su particularidad-, a la vez que los instruye y prepara para apropiarse, reproducir o reelaborar tanto su práctica como su concepción del mundo.

En este sentido, el concepto de vida cotidiana, como aquí se entiende, pretende delimitar y a la vez recuperar conjuntos de actividades caracterizados por la heterogeneidad y que son emprendidos, articulados, reproducidos y traficados por hombres particulares, en interacciones continuas y permanentes, y en espacios y tiempos relativos. De tal modo que las actividades observadas en un aula "pueden ser comprendidas como 'cotidianas' sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a 'pequeños mundos' (con espacios y tiempos limitados) cuyos

¹⁹. Algunos autores consultados para la conceptualización de "vida cotidiana" son: Goffman, 1971; Heller, 1977 y 1985; Kosik, 1984; Lefebvre, 1984; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Subirats, 1973; Wolf, 1982.

horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto" (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 18-19).

Al recuperar en el concepto de vida cotidiana el nivel de la unicidad e irrepitibilidad del hombre particular, otro aspecto que se vincula es el de las objetivaciones que representan diversos niveles, el que retomamos está dado a partir del salón de clases, visualizado como la expresión material de un sistema de habitus²⁰, significaciones, usos, prácticas y costumbres que se desarrollan, e implica una apropiación previa que determina una elección o una imposición.

Como categoría analítica, lo cotidiano, en un alto grado de significación social, se distingue por caracterizarse en la heterogeneidad, en la contradicción, en lo históricamente singular, en la particularidad, y en lo coyuntural²¹; ya que "en un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades concretas que diversos sujetos pueden identificar y vivir (como salón de clase); se empieza a comprender que (el espacio escolar) es objetivamente distinto según el cual

²⁰. Los habitus se explican en el punto 2.4 del Apartado II de este trabajo.

²¹ Aquí lo coyuntural no se circunscribe en el sentido político, sino más bien en el sentido que le da P. Bourdieu, quien concibe a lo coyuntural como el momento en que cambian los habitus cuando se modifica la situación que los produjo. Al respecto véase: Giménez, 1987: 35.

(el lugar y el momento) donde se le vive" (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 19).

Así, el nivel de lo cotidiano representa la posibilidad de lograr un acercamiento general a las formas de existencia material y de significación individual en la vida del aula escolar; lo que supone reconstruir los procesos que ocurren en lo cotidiano del salón de clases y "revelar el ámbito preciso en el que los hombres particulares (en el proceso educativo) experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 20).

5.2.2. Sujetos Sociales.

Respecto de la conceptualización analítica de sujeto social, ésta es insalvable si pretendemos reconstruir una práctica docente a partir de la vida cotidiana del salón de clase, debido a que es el sujeto -los maestros, alumnos, directivos y padres de familia- el referente fundamental en este nivel, al ser él quien en su interacción en la vida cotidiana es formado por la práctica docente y quien a su vez la construye cotidianamente. Es decir, sujeto social implica la comprensión del hombre particular como creador de significados, portador de concepciones y quien le da sentido a

sus prácticas, aunque no siempre de manera consciente.

Los sujetos sociales, en la construcción de sus múltiples realidades concretas, internalizan determinaciones culturales, políticas, económicas e institucionales que los llevan a desarrollar hábitos que al objetivarlos los traducen en prácticas y saberes singulares que contribuyen en la construcción de su realidad, no sólo referida a su ambiente inmediato, en este caso el aula escolar, sino que lo trasciende y en consecuencia existe una prolongación de lo meramente cotidiano escolar a un plano más amplio de lo social.

Esta realidad, dialécticamente, vuelve a influir en los mismos sujetos e impacta a otros. En este sentido, de manera dinámica, los sujetos sociales conforman su realidad y a su vez son conformados por ella; ya que construyen y son formados en y por relaciones sociales particulares, por tradiciones -tanto sociales, como pedagógicas en el caso de la escuela- y por diferentes historias que integran diversas reglas del juego social, ya que al participar en distintos grupos el sujeto social se apropia de determinados saberes, habilidades y actitudes que entran en juego con los suyos propios, dejando de lado otros; de tal manera que le permita la identificación y la permanencia en su grupo social y la sobrevivencia en la sociedad.

Por lo tanto, en esta conceptualización al *sujeto social* de ninguna

forma se le concibe como resultado de la tesis del pacto social que supone primero la existencia del individuo; tampoco se considera como individuo aislado y simple portador de roles sociales preestablecidos. Aquí se entiende al sujeto social como un sujeto activo (Juárez, 1983), que forma parte de un público destinatario de distintas interpelaciones institucionales que al internalizarlas las combina o confronta con un capital socio-histórico-cultural propio, que en un proceso subjetivo desarrollan, reafirman o modifican en él, habitus particulares que a la hora de objetivarlos lo llevan a participar, a construir y a ser formado en y por relaciones sociales dinámicas, singulares y múltiples, a través de las cuales cotidianamente procura formar y redefinir su existencia concreta, aunque muchas veces de manera mecánica o inconsciente.

En la vida cotidiana del salón de clases destacan como sujetos sociales principales los profesores y alumnos, quienes en distintas y permanentes relaciones sociales desarrollan prácticas y saberes particulares que hacen posible su existencia como tales, y permiten que el espacio escolar exista al objetivarse. Es decir, los alumnos y maestros, como sujetos sociales, a través de sus acciones cotidianas es que se apropian diferencialmente de saberes y valores educativos institucionales que al mezclarlos, consciente o mecánicamente, con el capital socio-histórico-cultural del que son portadores, generan procesos educativos que pueden combinar la reproducción, reelaboración, resistencia o radicalmente el rechazo de los mismos contenidos y valores institucionales; de ahí que los

resultados de estos procesos en muchas ocasiones rebasan, reproducen, contradicen o nulifican lo establecido por cualquier programa formativo; resultados educativos que, por lo tanto, pueden ser los socialmente esperados, o bien superiores, contrarios o deficientes.

II

EL PRINCIPIO DINAMICO DE LA EDUCACION.

DINAMICA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVA

Y DOCENTE EN LA ESCUELA

II. EL PRINCIPIO DINAMICO DE LA EDUCACION. DINAMICA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVA Y DOCENTE EN LA ESCUELA

En este apartado se presenta una reflexión teórica que permite puntualizar la ubicación y toma de posición analítica que en nuestro trabajo de investigación sostenemos. Se incorporan en el debate sobre las concepciones de educación y escolaridad, así como sobre las maneras de analizar y explicar el acontecer cotidiano del aula escolar, desde una perspectiva que pretende aventajar a los análisis reduccionistas, o bien a los cuantitativos, los técnicos, los mecanicistas o los de causa efecto, con los que tradicionalmente ha sido analizado dicho acontecer. De tal modo que se recupera el reto de educarnos en las nuevas formas de entendernos a nosotros mismos en los ámbitos y contextos en los que vivimos, así como la de desafiarnos a explorar, revisar y replantear las creencias, saberes, categorías y estructuras teórico-metodológicas con las que las entendemos.

Igualmente, en este apartado corresponde cumplir el objetivo que desde el principio de esta investigación planteamos como conveniente: la demarcación y concepción de la práctica docente, para constituir la como marco referencial que, desde una perspectiva

de globalidad e integralidad articulada, posibilite la comprensión y estudio, en particular, de la disciplina escolar y, en general, de todo proceso educativo, tal y como acontecen en la vida cotidiana de salones de clase concretos y singulares. Procesos que, como se verá más adelante, a la inversa y dinámicamente ayudan a comprender fenómenos más amplios como el que ocurre entre las prácticas educativa y docente.

Cabe subrayar aquí que la idea emanada de este apartado teórico, en particular, y del estudio, en general, es la de que la escuela y el salón de clases no pueden pensarse como espacios-tiempo atravesados únicamente por la homogeneidad, aunque ésta exista relativamente en rutinas, contenidos y espacios, sino que debe incluir también la estimación puntual de la singularidad y protagonismo de los sujetos que integran la escuela, así como la aceptación de que perviven estrategias, ámbitos y tiempos diferentes, caracterizados y definidos por la heterogeneidad; por lo que más que pensar y estudiar a la escuela en términos generales, se sugiere que se piense en cada escuela, con su organización, sus maestros y alumnos, sus aulas y sus prácticas docentes, definidas en su singularidad propia, y reconociendo su coparticipación, regional y contextual, con las determinaciones institucional-estructurales que pretenden o suponen la homogeneidad de las prácticas sociales.

1. El Análisis del Aula Escolar en Debate.

Pese a que el salón de clases es el lugar donde realmente se desarrolla la educación formal se conoce muy poco de lo que allí verdaderamente sucede, situación problemática que puede atribuirse a las formas como ha sido analizada la educación, en general, y la práctica docente y los procesos educativos que acontecen en ese lugar, en particular; puesto que la mayoría de los estudios socioeducativos que se han venido generando han privilegiado la polaridad y la linealidad segmentada espacio-temporal de estos fenómenos, así como a ciertas dimensiones particulares del complejo mundo de la educación.

Lo anterior depende del paradigma²² o de la tradición teórica de la que se trate, tradiciones que al diferenciarse conllevan, manifiesta o tácitamente, una polémica entre sí, razón por la cual aquí se considera oportuno realizar una breve revisión, un tanto sintética, de cómo se han estudiado desde las ciencias sociales los procesos educativos que determinan y/o configuran a la práctica

²². T. Khun concibe como paradigma a un sistema teórico dominante en la ciencia, que organiza y dirige la investigación científica en una cierta dirección, permite el surgimiento de algunas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, centrando la atención del investigador en determinados aspectos de su objeto de estudio y desconociendo otros (Khun, 1978).

docente; oportunidad que aprovechamos a su vez para hacer explícita la perspectiva teórica en la que apoyamos nuestro análisis: *La Nueva Sociología de la Educación*.

Aquí conviene aclarar que no es nuestro propósito someter a discusión, de ninguna manera, un conjunto orgánico de hallazgos, resultado de diferentes esfuerzos filosóficos y científicos de las ciencias sociales, sino, más bien, con esta revisión lo que pretendemos es adoptar una posición teórica que nos apoye en el análisis y que nos ayude a evitar caer en falsos mecanicismos, reduccionismos y/o, en su caso, dogmatismos, con los que en general se han pautado los puntos de partida de una búsqueda del conocimiento socioeducativo. En efecto, éste es sólo un acercamiento a nuestro objeto de estudio, por lo que con lo que a continuación se presenta apenas se anotan algunos elementos para un debate inicial que exige ser ampliado. Veamos los postulados principales de esta controversia:

1.1. Perspectivas de Apoyo para los Requerimientos del Estado.

Desde que se registra el desarrollo masivo del sistema educativo, con la expansión de la cobertura, los Estados modernos, ante el reto de la organización y respuesta educativa demandada, optaron por apoyar mediante el financiamiento a los estudios que les

garantizaran generar un "saber técnico y útil", que les facilitase racionalmente la planeación y formulación de políticas educativas (Karabel y Halsey, 1976).

Cuestión que llevó a situación de privilegio a los investigadores que, fundamentalmente, bajo los cortes del empirismo metodológico, de la teoría económica del capital humano y de la tecnología educativa, han atendido la esfera de los aspectos cuantitativos de la educación y del didactismo técnico (léase en este sentido investigaciones referidas a las relaciones insumos-productos; eficiencia y eficacia de la oferta y la demanda atendida, así como la administración de ingresos y egresos; índices de aprobación, reprobación y deserción; etc.), en cuyo cuerpo teórico la "eficiencia", el "rendimiento" y las "técnicas" fungen como ideas centrales.

De esta manera, los estudios preocupados por los aspectos cualitativos de la educación quedaron fuera de prioridad para recibir apoyo financiero por parte del Estado; sin embargo, es conveniente señalar que otros investigadores, a pesar de haberse mantenido con independencia de la voluntad y control del Estado, también han descuidado el estudio global y procesual de la práctica docente, al influenciarse por ciertas corrientes reduccionistas y polares. A continuación se revisan muy someramente los

reduccionismos objetivistas y subjetivistas²³.

1.2. Reduccionismos Objetivistas.

En uno de los extremos y con una inquietud básicamente política está el reduccionismo objetivista, en el cual intervienen separadamente, con dualidades e indistintamente, enfoques marcadamente contrarios como son el estructuralismo, el funcionalismo y el marxismo; perspectivas que coincidentemente desde lo "macrosocial" reducen sus análisis de lo educativo a lo que consideran su "esencia": la estructura.

Para estas tradiciones teóricas, al ubicar su atención únicamente en el nivel "macro", no interesan tanto los sujetos -maestros y alumnos en el caso de la escuela- que realizan las acciones sociales y educativas *in situ*, sino la institución escuela como aparato que los determina y configura. Es decir, desde este reduccionismo, en el caso de la escuela, los maestros y alumnos son considerados indignos para constituirlos en objeto de teorización, por estimar que no poseen la autonomía mínima

²³. Hay varios autores que se han esforzado por esquematizar las tradiciones teóricas que se incluirían en estos reduccionismos, como ejemplo véase: Boudon, 1980; Castrejón, 1982; Karabel y Halsey, 1976; Khun, 1978 y s.f.; Tedesco, 1989; Tenti, 1984; Zamora, 1990.

indispensable para "decidir" en las acciones y prácticas educativas, puesto que tales acciones se teorizan como ya dadas, como determinadas por la estructura social y, en particular, por la institución-escuela (Zamora, 1990).

En este sentido, estas tendencias teóricas se asimilan como ciencia de estructuras, de fenómenos que trascienden y determinan las voluntades e intenciones individuales, y por ende las acciones de los sujetos. De ahí que la práctica docente y las relaciones sociales que se dan en el aula aparecen como fenómenos casi obvios, por considerar que se ajustan a las reglas y lógica de la estructura social y, en particular, del aparato escolar; es decir, las acciones ejecutadas por maestros y alumnos se aprecian como resultado inevitable de las determinaciones "objetivas" y no como producto de sus estrategias subjetivas o intersubjetivas (Bourdieu, 1980).

En suma, aún cuando las distintas teorías que integran este reduccionismo destacan de diversas maneras la realización de las acciones educativas y sociales, su intención es no desprenderse de la evidencia, apelando continuamente a la objetividad que ofrece la estructura de un sistema social dado. No obstante, si bien estos enfoques ayudan a contemplar fenómenos como la reproducción o el cambio social, se restringen a una visión reducida propia de los análisis macrosociológicos, los cuales "se prestan muy bien para la denuncia y la lucha contra el Poder y las relaciones de

dominación a nivel de la totalidad social, pero son inocuos en lo que se refiere al entendimiento y lucha contra las manifestaciones cotidianas y concretas de la dominación, por ejemplo, en la escuela y en el aula". Asimismo, no sólo carecen de utilidad para caracterizar a la práctica docente y a la disciplina escolar "en objetos de análisis, sino, más bien, deslegitiman todo intento en esa dirección" (Tenti, 1984: 3-5).

1.3. Reduccionismos Subjetivistas.

Por otro lado, encontramos al reduccionismo subjetivista que desde lo "microsocial" erige sus alternativas teóricas exactamente en el polo opuesto en las que se ubican las del determinismo objetivista; por ello, contra las categorías "macro", las corrientes microsociológicas y subjetivistas de la fenomenología social²⁴ y las interpretativas o interaccionistas²⁵ reivindican al sujeto como constructor, prácticamente único, de lo social.

Desde esta óptica, el mundo social, de lo escolar en su caso, se concibe como "social construido" resultado únicamente por las acciones emprendidas y concretadas por los sujetos -maestros y

²⁴. Como ejemplo de esta corriente véanse los textos de Schütz, 1972; 1974a; y 1974b.

²⁵. Véase como ejemplo el texto de Mead, 1972.

alumnos, por ejemplo- en situaciones de interacción, pues se estima que persiguen objetivos conscientes y que, por lo tanto, actúan con intencionalidades particulares; enfatizándose la importancia de la situación de interacción y las capacidades subjetivas e intersubjetivas de interpretación, de intencionalidad y de negociación que poseen los sujetos sociales en la configuración y conducción de sus acciones. (Schütz, 1974a).

Asimismo, las corrientes subjetivistas afirman que cualquier realidad social, como la escolar, debe apreciarse como un fenómeno en cambio continuo, por lo que resulta imposible que dicha realidad pretenda explicarse a partir de un conjunto de fuerzas sociales estáticas y deterministas. En este orden de ideas, desde el subjetivismo "la explicación causal muchas veces deja su lugar a la explicación intencional" (Pereyra, 1980).

Sin embargo, sin deslegitimar los aciertos de las teorías que intervienen en este reduccionismo, el problema principal de los subjetivistas radica en que consideran que el mundo del "sentido común", el mundo de la "vida cotidiana", con sus actores e interacciones -por ejemplo los maestros y alumnos en el aula escolar- constituyen un mundo social cerrado y autónomo, un microcosmos con sus particularidades y únicas reglas del juego, producto de las interpretaciones, construcciones, negociaciones y contradicciones de los alumnos y maestros en cada salón de clases; recorte microsociológico que impone una metodología restringida,

pues las observaciones se ordenan solamente con base en el sentido común, enriqueciendo a tendencias inspiradas en enfoques que rechazan el empleo de conceptos o categorías apriorísticas.

En este sentido, estos enfoques informan más bien acerca del "cómo" se realizan las acciones sociales, de cómo se genera la vida educativa en el nivel de lo inmediato, pero no explican el "por qué" de éstas. Es por ello que los estudios que se ubican en este reduccionismo, corren el riesgo de convertirse en simples concepciones "ateóricas". Lo que final y contradictoriamente terminaría por fortalecer los enfoques opuestos que pretenden imponer la concepción explicativa de que todo corresponde a lo que determina objetivamente la estructura.

1.4. Hacia una Propuesta Globalizadora: La Nueva Sociología de la Educación.

Los reduccionismos bosquejados anteriormente permiten, entre otras cuestiones, identificar un eje problemático que se centra, fundamentalmente, en las dificultades teórico-metodológicas de las ciencias sociales para resolver el problema de la inconexión y aislamiento que en la práctica investigativa se impone a la relación entre estructuras y sujetos -entre el aparato educativo y la interacción de maestros y alumnos- que determinan y configuran

a las acciones sociales y, en particular, a la práctica docente; inconexión entre lo social objetivo (leyes, normas, instituciones, etc.) y lo social subjetivo (intencionalidades, apreciaciones, percepciones, voluntades, etc.).

En este sentido, resulta notorio que de estos dos reduccionismos se desprende una falsa dicotomía de lo social, abordándose, en su caso, los fenómenos educativos polarmente desde el nivel macrosocial o desde el micro, sin que se expliquen las maneras de cómo se articulan o coparticipan los dos niveles -o bien se tiende a eliminar lo social subjetivo considerándolo como simple efecto o resultado de lo "social verdadero", o sólo se asigna la dignidad de lo real a lo "social percibido y vivido", al mundo de "la vida cotidiana y del sentido común", tal como existe y se expresa ~~en~~ situaciones concretas y específicas²⁶.

²⁶. Esta cuestión deja en lo inmediato un problema evidente para la aplicación de los avances de las ciencias sociales, tal y como de algún modo lo señala Lefebvre (1984: 39): entre otros, se favorece un vicio de "los especialistas de las ciencias parcelarias" para recortar la realidad cada uno a su manera, de tal modo que los técnicos -publicistas, planificadores, tecnócratas- quedan con mayor poder de decisión al ser los que retoman "la tarea de componer y fabricar una cohesión con el rompecabezas de los fragmentos", aunque tal cohesión tenga poco o nada que ver con lo que realmente es exigido socialmente; por su parte, Zemelman (1987: 26) va más allá de la dicotomía macro-micro, al subrayar que debe comprenderse "que los procesos distinguibles en la realidad no se desvinculan unos de otros, sino en el marco de relaciones necesarias que deben reconstruirse". Para tal efecto, propone utilizar conceptos-indicadores que "deben dar cuenta de tales relaciones y romper con las fronteras disciplinarias, ya que éstas al rescatar los procesos desde ángulos particulares, recuperan la realidad de manera fragmentaria, pues no consideran la articulación entre los mismos; este planteamiento de Zemelman abre una cuestión problemática que puede plantear un reto no de interdisciplinarietà ni de multidisciplinarietà, sino quizás de

Por ello, es necesario generar revisiones y análisis que contribuyan a salvar esa errónea dicotomía, pues debe reconocerse que a lo máximo que se llega es a una contrastación entre sociedad y salón de clases, entre estructuras y sujetos, construyéndose un absurdo antagonismo que proporciona muy poco conocimiento de lo que realmente sucede y acontece tanto en lo general del mundo social como en lo particular de la esfera cotidiana del salón de clases, en donde se concretan las acciones y procesos educativos (Zamora, 1990: 21-22).

Estos niveles de lo social, en realidad, suponen múltiples posibilidades de coparticipación y determinación mutua, puesto que, por ejemplo, el análisis desde el ámbito de la vida cotidiana debe aceptar y considerar la dinámica de los aspectos existentes e intervinientes, tanto internos como externos, tanto explícitos como no manifiestos, que determinan y le dan sentido particular a las acciones sociales de cada contexto o ámbito específico, como la práctica docente de cada salón de clases, acciones que, a su vez, dialécticamente alcanzan a trascender el ámbito cotidiano e impactar a otros sujetos y/o niveles de lo social.

lo que los posmodernistas están dando en llamar como transdisciplinariedad. Un buen ejemplo e inicio de esta polémica es la alternativa planteada en el texto editado por Wilber, 1987, y en el de Morin, 1984. Asimismo, dentro de esta discusión encaja muy bien el último libro de Balandier, 1990, como un debate particular en las ciencias sociales.

Analíticamente, podemos afirmar que si bien cada práctica docente se enmarca en un espacio tiempo del aula escolar, no se agota en el interior de esta esfera social de lo cotidiano, sino que la trasciende al formar parte, determinarse y coparticipar de y con una realidad social más amplia y compleja; por lo que si bien es importante clarificar las condiciones materiales, inmediatas y cotidianas, en que se genera y que matizan a la práctica docente, no es menos importante, entre otras cuestiones, analizar las implicaciones y entrecruzamientos de esa misma práctica y de la determinación social con otros procesos sociales, tanto en sus condiciones generales como en los elementos mediados y no por la conciencia de los maestros y alumnos, sin dejar de estimar las mediaciones contextuales, regionales y culturales; en una apreciación analítica de lo que antes hemos denominado como tridimensionalidad social²⁷.

En consecuencia, desde las perspectivas sociológico-educativas antes simplificadas, *el análisis global e integral*²⁸ del salón de clases y de los procesos educativos había permanecido como un área ajena o periférica de la investigación educativa, con los

²⁷. La revisión de la tridimensionalidad social se realizó en el subcapítulo 5.1. del I Apartado.

²⁸. Siempre que nos refiramos a lo integral, estaremos remitiéndonos al análisis de la articulación inclusiva. En tanto que como elementos constitutivos de una globalidad o totalidad, se toman en cuenta, analíticamente, a partir de su articulación con el objeto de estudio en cuestión.

resultados anteriormente referidos²⁹; ante esta problemática teórico-metodológica, en las décadas de los sesenta y setenta básicamente en los Estados Unidos y en Inglaterra y hasta los ochenta en nuestro país, surge, entre otras corrientes y como cuerpo teórico en construcción, la llamada *Nueva Sociología de la Educación*³⁰, cuyos planteamientos innovadores ofrecen elementos teórico metodológicos para estudiar integral y globalmente a los fenómenos educativos como procesos generados y desarrollados en la "caja negra" de la educación y con posibilidades de trascender este ámbito de su producción (Zamora y Pineda, 1991: 289).

Nuestra posición investigativa se apoya en la Nueva Sociología de la Educación pues nuestras inquietudes antes señaladas se refuerzan con los planteamientos de esta corriente y, sobre todo, por las amplias posibilidades de análisis que ofrece este nuevo enfoque; estas posibilidades de análisis radican, fundamentalmente, por estar integrado con diversas teorías sociológicas. Principalmente por la sociología interpretativa, el interaccionismo simbólico, la

²⁹. Si bien el estudio empírico de la práctica docente corre a lo largo de este siglo, realmente, hasta antes de los años sesenta los análisis que se hacían en torno a este tema se basaban, principalmente, en la teoría económica del capital humano, la tecnología educativa y el conductismo, cuyos estudios del salón de clases se sometían a concepciones mecanicistas y didactistas, "olvidando" que el aula escolar está inserta en una institución, la cual tienen relaciones y determinaciones de la trama social en su conjunto.

³⁰. Algunos autores que han revisado y comentado la Nueva Sociología de la Educación son: Castrejón, 1982; Corenstein, 1984 y 1988; Delamont y Hamilton, 1978; Giroux, 1981 y 1985; Karabel y Halsey, 1976; Rodríguez, 1983; Stubbs, 1984; y Vázquez, 1970.

fenomenología social, la etnometodología, el marxismo y la etnografía; las cuales como conjunto permiten realizar análisis puntuales, a distintos niveles y dimensiones, a la vez, de lo social (Karabel y Halsey, 1976).

Asimismo, esas tradiciones teóricas, que integran a la Nueva Sociología de la Educación, comparten como características esenciales: desconfianza en la absolutización de los estudios cuantitativos y al uso de categorías rígidas; recelo al análisis macrosocial como única explicación de la realidad en sí misma; oposición de llegar al aula con categorías rígidas, preconcebidas, observables y sin concientizarlas; visión del hombre como creador de significados y constructor de la historia; atención en los supuestos que fundamentan el orden social; e interés en la transmisión, adquisición y construcción de procedimientos interpretativos.

De tal modo que, entre otras cosas, por contar con estas posibilidades analíticas, la Nueva Sociología de la Educación se ha constituido como una alternativa porque reafirma a los *procesos* que se suceden en el interior del aula como objetos de estudio sociológico particularmente interesantes³¹, y porque con sus

³¹. De acuerdo con lo que Giroux dice, "la nueva sociología de la educación trata todos los aspectos del proceso escolar como problemáticos, esto es, rechaza las nociones pedagógicas de sentido común y considera al conocimiento escolar, a las relaciones sociales en el salón de clases y a la noción de evaluación como construcciones sociales constantes que deben ser continuamente negociadas, redefinidas, y desafiadas, tanto por los maestros como

herramientas teórico-metodológicas facilita el análisis de dichos *procesos*, global e integralmente, atendiendo los distintos niveles que intervienen en la configuración de los mismos. Todo ello a partir de la cotidianidad del ámbito educativo, aceptando y considerando la dinámica de los aspectos existentes e intervinientes, tanto internos como externos, así como los manifiestos e implicados que determinan y le dan sentido particular a la práctica docente de cada salón de clases.

No obstante, resulta conveniente reconocer y subrayar que la Nueva Sociología de la Educación, como cuerpo teórico en construcción y al tener como reto principal analizar los procesos del aula escolar tomando en cuenta la dinámica social, aún no ha desarrollado y resuelto el estudio de otros aspectos socioeducativos que le son inherentes; por ejemplo, no alcanza a "comprender completamente la relación entre el conocimiento y el poder por una parte, y la ideología y la dominación por la otra" (Giroux, 1981: 104).

En este sentido, si bien nuestro objeto de estudio se delimita en torno a la práctica docente y a la disciplina escolar, consideramos que, bajo la ventaja de cuerpo teórico en construcción de la Nueva Sociología de la Educación y con el desarrollo teórico-analítico de esta investigación, indirectamente se podrá contribuir en la puntualización, tratamiento y revisión de algunos aspectos

por los alumnos" (Giroux, 1981: 103.- Traducción nuestra).

educativos que aún no han sido abordados sistemáticamente por el enfoque en el que apoyamos nuestro análisis; pero también es cierto que sin sus avances difícilmente hubiésemos arribado a esta forma de conceptualización analítica.

Por ello, capitalizando las amplias posibilidades de análisis que permite la Nueva Sociología de la Educación en los capítulos y apartado subsecuentes utilizamos categorías críticas -tales como Estado, hegemonía, clases sociales, instituciones y agencias sociales, ideología, socialización-apropiación, habitus, etc.³²; todas ellas alrededor del análisis de lo educativo y para investigar los procesos que acontecen en el nivel de lo cotidiano de la vida del salón de clases, reconociendo las determinaciones que se ejercen hacia el plano de lo institucional para impactar a los sujetos sociales.

En esta perspectiva, los análisis desde el nivel de lo cotidiano nos permiten ver una realidad social donde se producen una serie de procesos educativos mediados por relaciones sociales, tanto verticales como horizontales, y en cuya construcción juega un papel importante el nivel institucional-estructural pero no menos el protagonismo de los propios sujetos, obligando a considerar también situaciones y condiciones particulares, para estimar posibilidades

³². De hecho Giroux, en su recuperación que hace de la Nueva Sociología de la Educación, recomienda el uso de estas categorías críticas para el análisis de lo social educativo (1981: 101).

y ejercicios reales de transición social.

2. Integralidad de la Determinación Social y del Protagonismo Individual en el Trabajo Educativo.

Tratar de conocer el papel que juega la disciplina escolar en la construcción del trabajo educativo, tanto en su relación con la práctica docente como en la socialización del educando, conlleva revisar a la institución escuela, al aula escolar y a las prácticas y procesos que en ella se generan, como parte de la *práctica docente*. Sin embargo, conviene ir precisando que para identificar las relaciones y determinaciones que tiene la práctica docente con el sistema social, implica hacer el análisis desde una perspectiva global que ubique el papel que tiene la institución escuela en una formación social, a la vez que dé cuenta de la especificidad del objeto de estudio.

Asimismo, en tanto que consideramos que el trabajo del aula debe ser estudiado como resultado, en parte, de una *práctica educativa*, determinada socialmente y con un soporte institucional, y para ir de lo general a lo particular, se hace indispensable identificar el papel que las distintas instituciones tienen en la sociedad y

su relación con un sistema económico definido históricamente.

En este sentido, se intentará realizar un trabajo que indirectamente proporcione algunos aportes para salvar esa falsa dicotomía existente entre las investigaciones que abordan el proceso educativo desde un nivel "microsocial" y aquellas que lo estudian desde lo "macrosocial", sin que se expliquen las maneras de cómo se articulan o coparticipan los dos niveles; ya que el hacer una contrastación entre aula y sociedad, entre estructura y sujetos, es montar un falso antagonismo, en tanto que el estudio del salón de clases debe admitir y tomar en cuenta los aspectos tanto manifiestos como tácitos, así como los internos y externos de la vida del aula, porque de lo contrario, como señala R. Walter, "toda descripción de las actividades que no pueda entroncarse a la estructura y cultura de una sociedad, es una relación conservadora" (Cfr. Delamont y Hamilton, 1978: 29).

Es decir, este problema de la dicotomía entre lo macro y lo micro remite al reconocimiento de que en el aula escolar están presentes y en conexión permanente los niveles internos y externos de la vida social; uno, a partir de las estrategias didácticas, los contenidos, la evaluación, los tiempos dedicados a las áreas de conocimiento, etc.; el otro, el nivel externo, referido a la normatividad y reglamentación, a las expectativas sociales, valores, costumbres, esquemas de pensamiento, etc. Este señalamiento permite reconocer y apreciar no sólo la dimensión de

lo explícito material, sino también la de lo tácito de los procesos. Dimensión implícita que en muchas situaciones sociales, dinámica y contradictoriamente, envuelve, reproduce y transforma lo manifiesto (Zamora y Pineda, 1991: 291)³³

2.1. El Estado como Equilibrio y la Hegemonía de la Clase Dominante.

En este estudio se parte de la concepción gramsciana de que el Estado capitalista controla y desarrolla distintas instituciones en función de la construcción y consolidación de la hegemonía; es decir, el Estado busca la dominación y dirección económica, intelectual y moral de la sociedad, que posibilite la reproducción tanto del capital como del sistema social en su conjunto. No obstante, modo de producción capitalista implica la presencia de clases sociales, determinadas materialmente por su ubicación en las relaciones sociales de producción y por la estructura económica de la sociedad, siendo en esta base material en donde se inscriben

³³. Para una comprensión más clara de lo que aquí se pretende sintetizar, es conveniente remitirse al Subcapítulo 5.1. del I Apartado, pues allí se explicita más ampliamente la estimación de que en el nivel de lo cotidiano del salón de clases se generan y desarrollan una serie de procesos en medio y a causa de una tridimensionalidad social. Tridimensionalidad que engloba la coexistencia de esferas y dimensiones que intervienen, contradicen, coparticipan y se complementan constantemente en cada realidad social de manera singular.

tanto las posibilidades de dominio de una clase sobre otra, como las posibilidades de transformación de esta situación.

Asimismo, el dominio de una clase social sobre otra no se da sólo por la posición estructural, relegando al determinismo "en última instancia" los procesos de reproducción del orden social, sino que dada la complejidad de las múltiples contradicciones y sobredeterminaciones de estos procesos, es necesario ubicarlos dentro de la lógica de la reproducción social, lógica que implica plantear estos fenómenos al interior de un espacio social estratégico, en donde se ubica también la dominación y dirección a nivel político y cultural, es decir, la construcción y consolidación de una hegemonía económica, política y cultural de la clase dominante.

En la consolidación de esta hegemonía el Estado tiene un papel importante, dado que representa, material y simbólicamente, a un complejo de actividades teóricas y prácticas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que también logra obtener el consenso de los gobernados. Por lo tanto, el Estado así visto no debe ser considerado sólo como la sociedad política, una dictadura o un aparato coercitivo, sino "como un equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil" (Portanteiro, 1981: 223) o, en otras palabras, como la correlación de fuerzas entre las clases que coparticipan dentro de una determinada formación social (Poulantzas, 1969: 169 y ss.).

De ahí que, el Estado no debe concebirse como una cosa, un instrumento o una máquina, sino como una entidad relacional, es decir, como la condensación material de una relación de fuerza entre clases y fracciones de clase; sin embargo, descartar la concepción del Estado como instrumento de la clase dominante, no equivale a negar su naturaleza de clase, sólo significa que la naturaleza clasista del Estado debe buscarse en su función garantizadora y sancionadora de las instituciones y relaciones sociales que constituyen la condición estructural para el predominio de la clase dominante, a partir de una relación de poder, que se establece en este caso a través de la norma y de la disciplina.

Ahora bien, la supremacía o hegemonía de una clase se presenta bajo dos modalidades: como dominación y como dirección (Gruppi, 1978). La dominación es una variante del poder que se basa principalmente en la coersión e imposición; mientras que la dirección supone la competencia o autoridad de interpretar y representar los intereses de los grupos afines y aliados, a la vez que implica la habilidad de generar una convergencia ideológico-cultural generadora de consenso y legitimación. Conjugadas socialmente ambas modalidades se configuran en el elemento directriz de una voluntad colectiva acorde con los intereses de la clase dominante.

Así tenemos que, los dos conceptos base que caracterizan la

hegemonía de una clase (dominación y dirección) convergen en las nociones de poder y autoridad que, en la perspectiva de Gramsci, son vistas como una relación social que se expresa en el Estado: el poder de una clase hegemónica se observa cuando, por un lado, impone significados, valores y modos de comportamiento y, por otro lado, constituye un polo de resistencia a ese hacer creer, hacer aceptar y hacer hacer que implica el ejercicio del poder; asimismo, la autoridad de una clase hegemónica se obtiene cuando ésta tiene la competencia de erigirse como la única válida y modelo a seguir, "capaz de absorber toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico: (con lo que) toda la función del Estado es transformada, (y así) el Estado se convierte en Educador" (Gramsci, 1977: 163).

En este sentido, la hegemonía de una clase no se reduce a operar sólo sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad, sino, además, específicamente sobre el modo de pensar, sobre las orientaciones morales y hasta sobre las formas de conocer y de conducirse; por lo tanto, la hegemonía de una clase no sólo es una expresión política y económica, sino que también es un hecho moral e intelectual, una manifestación ético-cultural. De este modo, se concibe a la sociedad como un todo orgánico y unitario, explicado en parte por la base económica y por las relaciones de producción y de cambio, pero no reducible, en absoluto, en su totalidad a la base económica.

2.2. La Educación como Proceso Social, Integral y Total.

En este orden de ideas, la educación es una política clave en la medida que posibilita y genera consentimiento de agentes sociales "no clasistas", a la vez que articula diferencialmente elementos y procesos de clase; es decir, como un problema que tiene que ver con la lucha por la hegemonía, convirtiéndose ésta en un principio político y una dirección estratégica que fundamenta el problema de la transformación social (Juárez, 1984: 2-3).

Así visto, el análisis de lo educativo implica realizarlo desde una perspectiva global que supere e incluya el ámbito pedagógico, en tanto que la educación aparece como un proceso social total, al ser resultado, en parte, de un conjunto de determinaciones socio-económicas que definen su naturaleza y características y que, al mismo tiempo, influye sobre las condiciones sociales que la determinan y le dan sentido a su quehacer.

Luego entonces, no se trata de reducir la educación, en forma mecánica, a una resultante, ya que es a la vez un factor que contribuye a la definición de cada una de las estructuras y al cambio inherente de los fenómenos y procesos sociales. En tanto fenómeno social, la educación es historia y proceso, que debe ser comprendida en su propia dimensión espacio-temporal, considerando

la combinación o tipo de articulación que guarda con los tiempos económico, político y cultural de la formación social en la que históricamente se inscribe.

Esta perspectiva de totalidad en la que se ubica a la educación, conlleva el no reducirla exclusivamente a la educación escolar o formal, sino a reconocer la importante influencia que tiene la educación informal en el proceso de formación de los sujetos. Análisis de totalidad que implica estimar el papel de ambos tipos de educación (formal e informal) en la configuración de una sociedad históricamente definida.

2.3. La Socialización como Papel de la Educación.

La educación, en los subsistemas formal e informal, tiene como principal papel la de ser un medio de socialización, mediante el cual el sistema social legítima, conserva y garantiza, su existencia. De hecho este papel de socialización se complementa y globaliza con otras funciones que cumple la educación, como son la económica (formación de recursos para el sistema productivo), la cultural (transmisión, producción y cuidado de los bienes y valores culturales que converjan en la identidad nacional), la ideológica (producción y circulación de significados sociales), la política (legitimación del sistema social y su forma de gobierno), y la de

integración (a partir de la imposición consensual de modos de vida, tipos de pensamiento y formas de comportamiento, se pretende que todos los miembros de la población compartan una misma visión de la realidad social, de interpretarla y de transformarla).

Esto es, mediante la socialización, las fracciones de la clase hegemónica intentan imponer su ideología -tanto en sus formas teóricas como en las modalidades de conducta social-, sus modos de ver al mundo, sus categorías de pensamiento y los postulados políticos fundamentales que aseguren la reproducción y vigencia de las formas de organización social, acordes con las exigencias económicas, jurídicas e ideológico-culturales del sistema. De tal forma que, la clase hegemónica justifica el papel que cumple en la dirección y dominación no sólo del proceso económico, sino también en la vida política, cultural y social en general, conquistando, además, el consenso de las clases subalternas y la integración de los individuos a la sociedad³⁴.

Sin embargo, esta función de socialización que tiene la educación, en particular la escuela como institución, no deja de ser heterogénea y contradictoria, sobre todo si tomamos en cuenta a las distintas fracciones de clase y grupos que integran a la sociedad,

³⁴. Puesto que se trata de una sociedad clasista y culturalmente heterogénea y contradictoria, la "integración" es parcial, ya que una integración total vía la educación nunca se da; a la par que la educación integra parcialmente, también desintegra o cumple funciones "disruptivas". Al respecto véanse los textos de Henry A. Giroux y el de Peter Heintz señalados en la bibliografía.

en tanto que cada una de ellas dispone o está adscrita a diversos procesos educativos, a través de los cuales se sitúa en su historia concreta y transmite su visión del mundo y su cultura a los miembros que las conforman, y que no siempre coinciden con la historia y la cultura dominante y oficial.

Entre las instituciones y agencias encargadas de esta tarea destacan: la escuela, la iglesia, la familia, los partidos políticos, los medios masivos de comunicación, los grupos de amigos, etcétera³⁵; es decir, el proceso de socialización involucra a distintas instituciones y agencias, especializadas o no, con o sin control estatal, parcial o total, encargadas de producir, procesar, transmitir e inculcar, las condiciones de apropiación de las significaciones ideológico-culturales en los grupos y en los sujetos, conformando nuestra conciencia y nuestra identidad contradictoriamente, ya que pertenecen a una realidad atravesada por contradicciones, en tanto que mantienen un grado de rebeldía y resistencia a lo usual o pretendidamente aceptado. Situación que permite analizar este proceso no sólo para conocer la cohesión y

³⁵. A diferencia de las instituciones sociales, las agencias educativas son distintas estructuras sociales no especializadas, como los amigos, la familia, el mercado, el lugar de trabajo, etc., las cuales tienen sus propias redes y formas de sociabilidad; son los canales que hacen posible la comunicación en la vida cotidiana al posibilitar los contactos directos entre los sujetos. Por otro lado, las redes de sociabilidad son conductores de ideologías y de símbolos, y su producto es el discurso social común (sentido común, cultura preespecializada). Asimismo, estas redes escapan del control estatal o institucional. Para ello véanse los textos de P. Bourdieu anotados en la bibliografía.

la reproducción, sino además en función de interpretar la ruptura y la desagregación social.

2.4. Los Habitus como Formaciones Duraderas y Diferenciadas.

Conjugación Contradictoria de los Procesos de Socialización y de Apropiación.

Ahora bien, las instituciones y agencias sociales, para cumplir con la función educativa de socialización, se relacionan con los individuos, considerados no como entes aislados sino como parte de un público destinatario de una serie de interpelaciones institucionales, las cuales se pretende sean incorporadas por los grupos y los sujetos en forma completa, homogénea y mecánica, para que al objetivarlas garantice nuevamente el mecanismo de la reproducción social. No obstante, esta incorporación, tal y como lo señala Bourdieu, se da sólo relativa, heterogénea y particularmente entre los grupos, y más específicamente entre los sujetos sociales, a partir de un proceso de apropiación singular.

Es decir, la socialización mediante el proceso de internalización, por parte de los grupos y sujetos sociales, genera un principio dinámico de socialización genérico (promovido por las instituciones socializadoras) y de apropiación particular (desarrollado por las redes de socialización y por las estructuras subjetivas e

intersubjetivas de cada sujeto y grupo), que produce *formaciones duraderas y diferenciadas*, mismas que Bourdieu denomina como "*habitus*"³⁶, los cuales, al combinar contradictoriamente los procesos de socialización y de apropiación, se constituyen como un punto de mediación entre las estructuras objetivas, que componen las condiciones materiales de existencia, y las prácticas de los sujetos y de los grupos, que son al mismo tiempo productos y productoras de las estructuras y de las instituciones (Tenti, 1981: 261).

Los *habitus*, fundamentalmente, al ser al mismo tiempo un producto y una estructura que operativamente conjuga los procesos de socializaciones genéricas y de apropiaciones particulares que conforman el inmenso campo de costumbres y formas de vida, se traducen en esquemas durables y transferibles de percepciones, acciones y valoraciones, cuyo origen está en las agencias e instituciones sociales, en las redes de sociabilidad, y en las estructuras subjetivas e intersubjetivas de los sujetos.

Asimismo, los *habitus* no son esquemas abstractos o inertes, sino esquemas dinámicos introyectados que movilizan y explican el desarrollo de los grupos y sujetos sociales sin que aparentemente exista dirección alguna. En este sentido, Bourdieu define a los

³⁶. Son diversas las obras en que este autor explica al *habitus*; al respecto véanse los textos de Bourdieu, 1987a y 1987b; así como el de Bourdieu, P. y J.C.Passeron, 1977; y también los de Tenti, 1981, 1984a y 1984b.

habitus como "sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente 'reguladas' y ser 'regulares' sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a reglas; estar objetivamente adaptadas a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines ni el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Todo ello hace que las prácticas y representaciones constituyan un conjunto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Cfr. Tenti, 1981: 261).

Así pertenezcan a los grupos o a los sujetos, los habitus, al mediar e integrarse por tan diversos elementos sociales y al suponer la combinación contradictoria de las determinaciones sociales y de los protagonismos e intencionalidades de los sujetos, no permiten concepciones mecánicas o reduccionistas de pensar en términos absolutos sólo de finalidades objetivas de la estructura social o, por el contrario, sólo concibiendo a sujetos conscientes libres y creadores espontáneos. Más bien, los habitus, como estructuras estructuradas, estructurantes y duraderas, permiten una comprensión de la realidad que incluye e integra las dinámicas y prácticas de producción de lo social, y los que, en sí mismos y contradictoriamente, incluyen, engendran y desarrollan la posibilidad de la reproducción y del cambio social.

Por lo tanto, el habitus, como proceso síntesis de una integralidad mayor, permite organizar el razonamiento analítico con posibilidades globalizantes, pues al articular, en dinámicas y prácticas, distintas dimensiones de la realidad facilita la reconstrucción de lo social y la comprensión de las estructuras y de los sujetos sociales en el sentido de que están, simultáneamente, siendo y no siendo.

2.5. El Principio Dinámico de la Educación.

Lo anterior supone el desarrollo de un modelo teórico circular que de manera esquemática se podría ilustrar de las formas siguientes: estructuras-*habitus*-prácticas-estructuras-...; o, "más específicamente", instituciones-socialización-({*habitus*})-apropiación-({*habitus*})-formación-prácticas-instituciones-socialización-...; modelo teórico circular que constituye el *principio dinámico de la educación*, mismo que, en este trabajo de investigación, cobra sentido en la *dinámica de las prácticas educativa y docente*.

Prácticas que, por otro lado, en el aula escolar se sintetizan sólo en la práctica docente, misma que, dinámicamente, cobra significado y orientación por un sentido propio y por otro externo. Situación

dinámica que es objeto de desarrollo en el capítulo que a continuación se expone.

3. Dinámica de las Prácticas Docente y Educativa.

Con lo hasta aquí expuesto llegamos a un nivel en el que ya resulta indispensable expresar resumidamente cómo concebimos a la *práctica docente*; aunque, lo haremos no sin antes dejar anotadas dos cuestiones:

Por una parte, como se dijo inicialmente no es pretensión nuestra llegar a conceptualizaciones cerradas, rígidas y mucho menos acabadas, porque en todo caso, sobre cualquier límite teórico cerrado, nuestra intención es inclusiva de la realidad en movimiento que estudiamos. De hecho, nuestra aproximación analítica privilegia a lo no acabado, y esto se ejemplifica en la situación de la perspectiva analítica adoptada desde un inicio y que, como ella misma lo posibilita, se ha ido reconstruyendo paulatinamente³⁷, de acuerdo al diálogo teoría-empiría sostenido en la experiencia

³⁷. Recordemos que la perspectiva analítica retomada para este estudio se inscribe dentro de la Nueva Sociología de la Educación, misma que se revisa en el punto 1.4. de este apartado.

misma de este trabajo de investigación.

Por otro lado, con esta perspectiva y paralelamente al análisis que nos propusimos, sí es pretensión nuestra tener oportunidad de proporcionar algunos elementos que contribuyan en la posibilidad de aventajar, desde una metodología distinta, a los análisis reduccionistas, o bien a los estrictamente cuantitativos, los técnicos, los mecanicistas o los de causa-efecto, con los que tradicionalmente ha sido estudiado el acontecer cotidiano del salón de clases. Espacio-tiempo que, desde algunas de esas posturas, usualmente ha sido visto como un mundo social cerrado y autónomo, o como un lugar sometido a la administración de estímulos que incrementan el desempeño de los alumnos, o bien atado al didactismo, mismo que durante siglos se ha basado en esquemas, modelos y prescripciones pedagógicas.

3.1. La Práctica Docente.

Así pues, una vez señalado lo anterior, corresponde decir que consideramos a la *práctica docente* como integradora, resultado y expresión de dos sentidos que coparticipan dinámicamente:

1er. sentido.- Como *resultado de una práctica educativa*, a partir de la función de socialización que tienen las distintas

instituciones y agencias sociales.

2do. sentido.- Como un *proceso complejo* dado el conjunto de *relaciones* que tienen lugar en ella, tanto de forma predeterminada como de construcción presente y coyuntural, concretizándose en el aula escolar y enmarcando, a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comprender la coparticipación dinámica de estos dos sentidos conduce a una aprehensión distinta de la realidad escolar, pues permite tener en cuenta varias dimensiones y niveles de esa realidad, que relativizan lo estado e incluso lo dándose, aunque dialécticamente no niegan el importante papel que finalmente cumplen en cada situación particular y local. Puesto que, como diría H. Zemelman, lo constituyéndose de los sujetos sociales, como grupo o movimiento, genera un proceso de "construcción y desconstitución, en el sentido de que los actores o sujetos sociales están, simultáneamente, siendo y no siendo" (1987a: 22).

Así pues, dejando anotada esta consideración veamos, en esta demarcación inicial, a qué se referiría cada uno de los dos sentidos que configuran a la práctica docente a la vez que se determinan dinámicamente en y por ella:

3.1.1. La Práctica Educativa. Sentido Externo de la Práctica Docente.

De acuerdo con el primer sentido, la *práctica educativa* es una práctica eminentemente social dado el papel de socialización que las distintas instituciones tienen en la sociedad y por su relación con un sistema económico definido históricamente, y con una forma de Estado específico. En esta perspectiva, entendemos a la práctica educativa como un producto social e históricamente determinado, que cobra sentido en la organización y orientación que nuestro país toma en los aspectos económicos, políticos y socioculturales. "Esta organización traza lineamientos explícitos e implícitos, políticas rectoras y núcleos ideológicos que norman, en buena medida, las prácticas en el ámbito escolar" (Escalante y Robert, 1987: 43).

En este sentido, la práctica educativa conlleva acciones internas y externas a la escuela en un mismo proceso, y representa un espacio en el que se confrontan y expresan hábitos diferentes, a la vez que sirve de parámetro para identificar aquellas situaciones que se resuelven en los límites de la tradición y normatividad escolar; asimismo, posibilita la comprensión, a partir de las reglas y situaciones cotidianas, de la dinámica de las relaciones que se dan en este espacio, relativamente autónomo, que es la escuela.

No obstante, la práctica educativa, delimitada y definida por el

sistema institucional, es a la vez heterogénea y específica, pues en ella confluyen y se sintetizan una gran variedad de elementos, que en el caso de la institución escolar destacan: los hábitos escolares, familiares y sociales de profesores y alumnos; las políticas académicas; los mecanismos burocráticos de una administración centralizada; un gremialismo semicorporativizado; y las acciones de búsqueda e innovación de algunos profesores.

En esta lógica, el desarrollo de la práctica educativa pauta la explicación respecto a la función educativa de socialización que tienen las agencias e instituciones sociales, en general, y la institución escuela, en particular. En tanto que "el trabajo pedagógico -como trabajo prolongado de inculcación que produce un *habitus* duradero e intransferible, o sea, inculcando un sistema de esquemas de percepción de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial, modificada o idéntica)- contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce" (Bourdieu y Passeron, 1977: 75-76).

Este sistema de esquemas, generado por el trabajo educativo, es producto de socializaciones que conforman el inmenso campo de costumbres y estilos de vida, y es en este nivel de análisis en el que se presenta como *práctica educativa* esta función de socialización asignadas a las instituciones sociales, entre ellas la escuela.

En resumen, en este nivel se observa la relación existente entre la tercera esfera de la tridimensionalidad social, referida al Estado y a las instituciones-estructura, con la segunda y con la primera esfera de la tridimensionalidad, referidas al contexto cultural y a la institución escolar así como a las prácticas de los sujetos, teniendo esta relación como punto de mediación (entre estructuras y prácticas) al habitus, y como eje analítico a la socialización.

De este modo, la *práctica educativa* está orientada por diferentes intencionalidades, acciones y discursos: políticos, técnicos, administrativos y académicos, generados en diversas instancias sociales, que al penetrar en la escuela determinan un *primer sentido* de la *práctica docente*, convirtiendo al salón de clases en un microcosmos social con dinámica propia, aunque no autónomo pues incluye importantes influencias externas.

En este sentido, para comprender esta dinámica en el salón de clases implica, asimismo, reconocer a maestros y alumnos como sujetos sociales activos con una historia y con una experiencia singular, determinadas por su origen socioeconómico y cultural, y por su formación en las instituciones sociales (Pineda, 1984: 3); es decir, estos sujetos sociales forman parte de un público destinatario de distintas interpelaciones institucionales, que al internalizarlas las combinan de manera particular con un capital socio-histórico-cultural propio.

Aquí conviene centrar la atención en los profesores, al ser ellos los responsables del quehacer educativo que se origina en el salón de clases. Asimismo, se puede decir que su labor como docentes, a la vez que está enmarcada, "sintetiza una serie de condicionamientos políticos, sociales, culturales, gremiales, institucionales, etc., que es necesario reconocer para posibilitar prácticas educativas que impliquen innovaciones y renovaciones profundas en el trabajo escolar" (Pineda, 1984: 3).

Así pues, es esta *relación dinámica*, que se establece entre las *prácticas educativa y docente*, la que explica un *primer sentido* de la *práctica docente*.

3.1.2. Relaciones Sociales en el Salón de Clases. Sentido Propio de la Práctica Docente.

Este segundo sentido de la *práctica docente* se ubica, particularmente, en el espacio-tiempo del aula escolar, al hacer referencia al trabajo que se desarrolla en este ámbito de lo cotidiano: las clases que imparten los maestros, los contenidos de los programas, los métodos y técnicas utilizados, los ejercicios y actividades emprendidos por los alumnos, etc.

De acuerdo con nuestro objeto de estudio y nivel de análisis de la práctica docente cotidiana, recuperamos a las *relaciones sociales* entendidas como las que se dan entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (maestro-alumnos) y las referidas a las de éstos con el conocimiento. De estas relaciones destacamos las siguientes:

*Las que se establecen entre el objeto de estudio y los alumnos (la estructura interna del contenido y su selección singular en términos del aprendizaje).

*La relación de los alumnos con las estrategias didácticas y mecanismos de mediación utilizadas por el profesor.

*Las relaciones entre los compañeros del grupo escolar: promoviendo lazos de pertenencia, cooperación o competencia.

*Las relaciones entre el profesor y los alumnos: el papel que social e institucionalmente se les atribuye y bajo el cual se espera que se comporten, y el que realmente ejercen homogénea o diferencialmente dentro y fuera de las horas clase.

*La posición del profesor y de los alumnos ante su propia práctica y sus implicaciones.

*Las relaciones entre los docentes de una misma escuela.

*Las relaciones del docente con su contexto social, institucional, gremial y con los directivos.

Es así que, al referirnos a la práctica docente la entendemos también como un proceso complejo de interacciones, pues al destacar las distintas relaciones que se dan en el aula nos permiten ver al salón de clases como un espacio no sólo de imposiciones sino, también, de negociaciones, de resistencias y de propuestas, alternativas o no.

Es decir, *las relaciones sociales*, entre los sujetos y de éstos con el conocimiento que acontecen al interior del aula, *le dan un sentido particular a la práctica docente, misma que no puede ejercerse totalmente como la determina la práctica educativa*, puesto que la práctica docente crea un espacio-tiempo en donde no sólo participan los niveles institucional-estructural a partir de sus determinaciones sociales, sino que también en este espacio-tiempo se entrecruzan las expectativas, intenciones, significados, proyectos, experiencias, etc., de quienes construyen la cotidianidad del aula escolar.

Por lo tanto, estas relaciones sociales, sin negar las orientaciones y determinaciones iniciales, le dan un tratamiento

especial a lo dispuesto por la práctica educativa; pues, las disposiciones institucionales, en el aula, pueden ser complementadas, reelaboradas o negadas, de ahí que los resultados sean los socialmente esperados, o bien superiores, contrarios o deficientes.

En este orden de ideas, al analizar estas relaciones se posibilita, dialécticamente, reconocer a los actores del proceso educativo como sujetos sociales actuantes y pensantes y, a su vez, tener en cuenta la importancia de la determinación social y la consideración relativa de las situaciones y condiciones particulares; pues si estimamos, por ejemplo, que los sujetos sociales cuentan con una historia y una experiencia determinadas, debemos de considerar la dinámica tanto de su autoconstrucción individual e intencional, como la determinación social orientada por el origen socio-económico-cultural de los sujetos y por su formación en las instituciones y agencias sociales.

En este sentido, se puede afirmar que los sujetos sociales tienen la capacidad para que consciente o mecánicamente acepten, rechacen o negocien las disposiciones educativas que vienen de fuera, de la misma institución escolar o que se generan en el propio espacio áulico.

Por último, es con base en la organización académica escolar y por los planes de estudio, que la práctica docente se visualiza como

un espacio-tiempo donde un proyecto institucional se materializa, definiendo su adaptabilidad y factibilidad en la medida que la norma y reglamenta sobre tiempos, períodos, estrategias y contenidos, así como mediante la adopción de una concepción de educación, de aprendizaje y de conocimiento que oriente su desarrollo y accionar.

De tal modo que de acuerdo a este análisis global y de articulación, se puede decir que al combinarse estos niveles de lo social en la práctica docente, se conforman: formas de relación con el conocimiento; interacciones entre los sujetos; modos de pensar al hombre, a la sociedad y a la naturaleza; maneras de actuar sobre la realidad, etcétera. En otras palabras, aquí es vista la práctica docente como un espacio-tiempo de concreción y conjugación tanto de concepciones, propósitos y lineamientos operativos derivados de las propuestas socioeducativas, así como de experiencias, percepciones y proyectos de quienes en ella intervienen (Castillo, 1989).

En esta lógica, resulta conveniente reconocer que el acontecer cotidiano del aula escolar representa un espacio social que, con particularidades propias en cada escuela, puede y debe ser valorado y, por supuesto, analizado; ya que, realmente es en ese acontecer en el que es factible identificar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de lo que allí se produce.

Así, una vez hecha esta demarcación de la práctica docente, concebimos que puede incluirse como marco referencial en investigaciones que, como está, tengan intenciones de análisis globalizantes y locales, en torno a problemas o procesos educativos y cuyo lugar de origen sea el salón de clases. En el caso particular de este trabajo, la demarcación hecha de la práctica docente se ajusta a la exigencia de comprender y estudiar a la disciplina escolar, estudio que, consideramos, a la vez que se vaya realizando articuladamente nos permitirá, a la inversa y dinámicamente, ayudar a comprender fenómenos o procesos más amplios como el que ocurre entre las prácticas docente y educativa.

4. La Escuela.

Como anteriormente quedó anotado, encontramos que con las posturas socioeducativas tradicionalmente desarrolladas se ha llegado a conocer muy poco de lo que realmente acontece en el interior de la escuela, pese a que allí es el lugar donde, al desarrollarse la educación formal, se depositan las expectativas de la sociedad para la formación de los sujetos sociales.

Por ello, con lo hasta aquí expuesto se ubica a los procesos que

se suceden en el interior del aula como objetos de estudio particularmente interesantes, y puesto que nuestro análisis lo apoyamos en una perspectiva con intenciones de análisis global e inclusivo, a continuación esbozamos una concepción diferente de la escuela donde se retoman los diferentes elementos teórico-metodológicos expuestos hasta aquí. Todo ello bajo el sustento de que la escuela, al ser una institución social, representa, a su vez, un punto de mediación entre los niveles macro y micro, así como una concreción de expectativas y acciones sociales. En particular, este esbozo orienta la comprensión del espacio-tiempo donde se manifiesta la disciplina escolar.

Como punto inicial, es indispensable aceptar y considerar que cada escuela tiene como soporte y determinación fundamental la intencionalidad del Estado, misma que se hace presente a partir de un ejercicio del poder, principalmente, a través de la definición de normas y contenidos, precisos y generalizables, que tienen no sólo la pretensión de regir y homogeneizar la organización y las actividades escolares, sino que para eso están hechas y tienen sentido; esta definición cobra especial significado en los reglamentos, estrategias didácticas propuestas, libros de texto y en los planes y programas de estudio. Asimismo, con este propósito, el Estado "asigna funciones, ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores y, de este modo, define -idealmente- relaciones sociales; filtrándose en todo ello, implícitamente, un sistema de control" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 71).

Ahora, si bien es incuestionable que la intencionalidad del Estado se encuentra presente en las escuelas, también es cierto que en cada una de ellas convergen, a su vez, como un segundo nivel de la realidad, otras dimensiones sociales de carácter económico, político y cultural, que al coparticipar, en contextos y regiones diferentes, hacen imposible encontrar, comparativamente, escuelas idénticas.

Aquí se cristaliza, nuevamente, la relación entre los niveles macro y micro, así como entre la segunda esfera de la tridimensionalidad social, referida al contexto sociocultural y la escuela, no sólo desde el ámbito de la tercera esfera, sino como una mediación concreta con los sujetos sociales en su accionar. Por ello, podemos afirmar que cada escuela cuenta con particularidades muy propias, ya que a pesar de que la intencionalidad del Estado está siempre presente, no determina en su totalidad la trama de interacciones, de saberes y de experiencias que componen a la práctica docente, dado que en el espacio escolar penetran también otras determinaciones educativas generadas principalmente por otras instituciones sociales y agencias no especializadas, que se matizan por la singularidad de los contextos.

En este sentido, tenemos que en cada escuela, además del decisivo poder que tiene la presencia de la normatividad y el control estatal, confluyen otras determinaciones externas esenciales para

su consideración, entre las que sobresalen: las contradicciones regionales y locales; las diferencias étnicas de los sujetos que participan en la práctica docente; el origen socioeconómico de los mismos; la influencia importante, en el proceso de socialización, de los medios masivos de comunicación, la familia y, en cierta medida, la iglesia; el peso relativo de los sindicatos y otras organizaciones sociales; las expectativas sociales e individuales acerca de la escuela; y las reivindicaciones de los propios maestros; entre otras.

Sin embargo, como se habrá advertido, en la problematización de esbozar una concepción de la escuela no puede quedar fuera otra dimensión fundamental y concreta, como lo es: la referida a los sujetos sociales en su singularidad (en la que se incluye lo consciente e inconsciente de la subjetividad) y las diferentes relaciones sostenidas entre ellos y por ellos, tanto verticales como horizontales y, en consecuencia, construidas por los propios sujetos.

Por lo tanto, esta dimensión tiene a la cotidianidad de la escuela como el referente y lugar inmediato en el que está inmersa y en el que igualmente se conjuga con la importante presencia de las otras dimensiones externas. En tanto que, en esta inclusión y articulación de dimensiones y de sentidos sociales, coparticipan dinámica y dialécticamente, definiendo a cada escuela en su singularidad y más particularmente a cada salón de clases.

Al quedar incluidas y articuladas estas dimensiones sociales en el nivel de lo cotidiano, se da un proceso de coparticipación, conjugación y complementariedad, proceso que provoca que los sujetos sociales, en la construcción de sus múltiples realidades concretas, incorporen determinaciones institucionales de tipo cultural, político y económico, mismas que, reapropiadas y conjugadas subjetivamente con capitales culturales propios, los llevan a ratificar, desarrollar y/o modificar *habitus* que al objetivarlos los traducen en prácticas y saberes singulares que contribuyen en la construcción de su realidad, no sólo referida a su ambiente inmediato, en este caso la escuela o el salón de clases, sino que lo trasciende y en consecuencia existe una prolongación de lo meramente cotidiano escolar a un plano más amplio de lo social²⁸. Asimismo, esta realidad, dialéctica y circularmente, vuelve a influir en los mismos sujetos y en ocasiones alcanza a impactar a otros.

En este orden de ideas, de manera dinámica, los sujetos sociales conforman su realidad y a su vez son conformados por ella; ya que construyen y son formados en y por relaciones sociales -dinámicas, singulares y múltiples-, por tradiciones -tanto sociales como pedagógicas- y por diferentes historias que integran diversas reglas de la trama social, ya que al participar en distintos

²⁸. Para lograr una mayor claridad sobre el proceso mediador del *habitus*, revítese el punto 2.4. de este apartado.

grupos, el sujeto social se apropia de determinados saberes, habilidades y actitudes que entran en juego con los suyos propios, proceso de apropiación-formación que muchas veces se da de manera mecánica e inconsciente.

En la vida cotidiana del salón de clases destacan como sujetos sociales principales los profesores y los alumnos, aunque en la vida del aula y sobre todo de la escuela juegan también un papel protagónico los directivos y los padres de familia. Todos ellos en distintas y permanentes relaciones sociales desarrollan prácticas y saberes singulares que hacen posible su existencia como tales y permiten que el espacio escolar exista al objetivarse.

Los profesores y alumnos, a través de sus acciones cotidianas, se apropian diferencialmente de contenidos y valores educativos institucionales y los mezclan con el capital socio-histórico-cultural del que son portadores, desarrollando, ratificando, fortaleciendo o modificando *habitus* propios, que al objetivarlos generan procesos educativos que pueden combinar la reproducción, reelaboración o rechazo de los mismos contenidos y valores institucionales; de ahí que los resultados de estos procesos en muchas ocasiones rebasan, reproducen, contradicen o nulifican lo establecido por cualquier programa formativo.

Recuperando lo anterior, encontramos que las diferentes determinaciones y procesos educativos que confluyen en el ámbito

escolar, marcan el origen y la vida en cada escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 4), y le dan sentido particular a las diversas prácticas docentes que se objetivan en cada aula escolar. Esas determinaciones en muchas ocasiones se complementan, pero en otros momentos provocan continuos enfrentamientos, roces y contradicciones, de mayor o menor intensidad en el seno mismo de la escuela, entre las distintas relaciones de los grupos que la integran: entre profesores-alumnos, entre alumnos-dirección, entre padres de familia-profesor y/o dirección, entre dirección-inspección, entre los mismos alumnos, entre los profesores, o entre los propios padres de familia.

A partir de esta situación, internamente se producen diferentes habitus objetivados de manera singular en cada escuela y salón de clases: se conforman las correlaciones de fuerza, las condiciones laborales, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las diferentes tradiciones pedagógicas, etc.: lo que en conjunto compone la trama en la que realmente se realiza la educación formal; la cual "es una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada (relativamente), engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica" (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 4).

Esto implica aceptar que cada escuela tiene una historia

configurada a través de un largo y lento proceso, toda vez que simultáneamente en su seno se han venido constituyendo y cambiando sistemas de reglas, costumbres y símbolos, produciendo estilos de vida particulares en cada espacio escolar.

En general, los diversos procesos educativos que se desarrollan en la vida cotidiana del salón de clases son resultado de las permanentes, dinámicas, singulares y múltiples relaciones sociales que se generan principalmente a partir de la interacción de los profesores y alumnos; estas relaciones sociales, como vimos anteriormente, explican un segundo sentido de la práctica docente, el mismo que nos "sugiere que no se trata de una relación fija, 'natural' y dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven (en el aula escolar) internalizan valores y contenidos que los harán obreros o ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas, del salón de clases, de la escuela, del poblado y de los sujetos involucrados" (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72).

Resumiendo, habría que decir que como producto de una permanente construcción social, la escuela se define y se afirma en la diferencia; en tanto que, ante la intencionalidad estatal, homologante e integradora, los sujetos que participan en las diversas prácticas docentes oponen siempre una resistencia por lo

menos mecánica, sin que excluyan estrategias de ajuste, incluso de manera inconsciente. Este fenómeno de resistencia podemos considerarlo como resultado de las diversas interpelaciones institucionales y sociales que al ser internalizadas provocan hábitos duraderos y diferenciados en los sujetos, dado que se produce una reelaboración o ajuste de sus propias interacciones y saberes con la adopción relativa de los contenidos pretendidos por el Estado, y por cuya razón en muchas ocasiones los contenidos educativos son reconvertidos y traficados en y por los sujetos, según su propio sistema de códigos.

Asimismo, al reconocer la objetivación de los distintos hábitos, es posible afirmar que es a partir de las relaciones sociales lo que hace que en cada escuela se produzcan procesos educativos diferentes: la reproducción o transformación de las relaciones sociales; la construcción, transmisión y apropiación del conocimiento, o bien la generación y transformación de conocimientos; la aceptación, negociación, resistencia y lucha contra el poder establecido; la conservación o deformación y destrucción de la memoria colectiva; y las distintas maneras de controlar la institución escolar; entre otros. Y es a través de estos procesos, generados en forma particular en cada relación social, que cobra especial significado la vida de cada escuela.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer que es imposible destacar la existencia de la escuela con el signo de la homogeneidad

absoluta, ya que es fundamentalmente a partir de la interacción de los propios maestros, alumnos, directivos y de los padres de familia, considerando contextos y situaciones particulares, como se construye la singularidad de cada escuela. En esta lógica, la homogeneidad queda descompuesta en múltiples realidades, siendo en lo cotidiano de la vida escolar donde es posible identificar estos distintos procesos que acontecen en las escuelas y, con mayor particularidad, en cada salón de clases.

III

DISCIPLINA ESCOLAR

III. DISCIPLINA ESCOLAR

El interés por conocer el proceso disciplinario en la escuela primaria ha implicado reconocer que no es posible estudiarlo en abstracto, sino que su análisis es necesario realizar a partir de la cotidianidad del aula escolar, de tal manera que posibilite identificar los mecanismos o el papel que juega este fenómeno en la constitución de la práctica docente y en la socialización del educando. Por ello, si bien este análisis se ubica básicamente en el ámbito cotidiano de los procesos y prácticas escolares, también es cierto que la perspectiva de lo social está presente al reconocer la dialéctica y dinámica que caracteriza a las prácticas educativa y docente.

Ahora bien, para ubicar cómo se desarrolla la disciplina escolar en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando, ha conllevado caracterizar a la disciplina como concepto, para posteriormente vincular el fenómeno disciplinario con los distintos procesos y prácticas que acontecen en el espacio áulico. Así, una primera relación que se señala es la que se da entre la disciplina y la socialización, para después ubicar ambas en el currículum, y poder configurar finalmente a la disciplina escolar en su articularción con otros procesos y prácticas escolares y sociales que se generan en el salón de clases de la escuela

primaria, como son con: la evaluación, el poder, el autoritarismo y la autoridad.

De acuerdo a esta lógica, en este apartado se presentan algunos de los hallazgos identificados y reconstruidos durante la realización del trabajo de campo de esta investigación, la cual, como se señaló inicialmente, retoma los planteamientos metodológicos de la etnografía, misma que nos facilitó las herramientas para adentrarnos en el conocimiento de la llamada "caja negra" de la educación.

Por lo cual, se realizaron observaciones en dos grupos de sexto grado de una escuela primaria federal, ubicada en la colonia Olivar del Conde del D.F., durante el año lectivo 1986-87. El registro de las observaciones quedó plasmado en dos diarios de campo que se complementaron con grabaciones con lo que se trato de cumplir el objetivo de reconstruir lo más fielmente posible las interacciones que se dan en el espacio áulico. Asimismo, en este proceso de reconstrucción de cómo se desarrolla la disciplina escolar, fue necesario interrogar, con entrevistas semiestructuradas, a los protagonistas del proceso escolar -maestros y alumnos- para conocer, entre otras cuestiones, la intencionalidad y significado que le dan a sus prácticas.

Por lo tanto, en este apartado se presentan análisis de carácter teórico, integrando, en forma de ilustraciones, opiniones de

maestros y alumnos, así como "fragmentos" de situaciones específicas ocurridas en el salón de clases, y registradas en los diarios de campo; mismas que aparecen con seudónimos, en bloques cerrados y sin referencias a pie de página.

1. La Disciplina como Concepto Límite.

Como resultado de la Ilustración, encontramos que en el pensamiento escrito social moderno a la disciplina se le rigidiza conceptualmente, pues se le ubica como un concepto ligado a la conducta de los individuos y no como un proceso interviniente y convergente en y con otros procesos sociales, sean éstos políticos, culturales, religiosos, educativos, etc. Esta rigidez conceptual que puede desprenderse desde teorías de sociólogos como Durkheim hasta de manuales y diccionarios vigentes, reduce a la disciplina en términos de la sujeción del comportamiento a reglas y leyes, leyes que por lo general se conciben como homogéneas y universales con la pretensión de moralizar al hombre, asegurando su control y cumplimiento mediante un accionar punitivo-correctivo de una jerarquía superior³⁹.

³⁹. Sobre esto, resulta muy ilustrativo remitirse a cualquier diccionario y, en particular, a los de sinónimos, pues todos los términos con los que se le vincula (Disciplina.- disciplinadamente, disciplinado, disciplinar, disciplinarse, disciplinario y disciplinas) en sus sinónimos se evidencia como un concepto al que

Asimismo, la rigidez conceptual de la disciplina no sólo se encuentra en manuales, diccionarios y en teorías particulares, sino también en las interpretaciones que hacen distintos autores sobre cómo es entendida la disciplina escolar por los campos teóricos en los que es estudiada. Por ejemplo, para la psicología la disciplina estaría referida a las conductas de los individuos, concibiéndola como una serie de costumbres ya formadas; para la pedagogía se remitiría a un conjunto de reglas de conducta, en tanto que las ve como indispensables en la creación de las condiciones necesarias para el aprendizaje; en el caso de la sociología se concebiría como una modalidad del poder, pues la identifica con la dominación y, en este sentido, con el mandato-obediencia.

Así, la concepción de disciplina oscila entre quienes la consideran como un elemento interno de cada sujeto, quienes la estiman como un medio para el desempeño de la enseñanza, y quienes la conciben como un fin de la educación⁴⁰; no obstante, en estas interpretaciones se advierte a la conducta como un lugar común, lo cual remite a un esquematismo y reduccionismo al dejar de lado

se le connota muy estrechamente relacionado con un accionar punitivo-correctivo. Para tal efecto y como ejemplo, véanse estos sinónimos en Corripio, 1984: 398; mismos que se recuperan en el Anexo de este documento.

⁴⁰. Como ejemplo de estas interpretaciones véase el trabajo de Guzmán (1988), así como el de Alba y Gutiérrez (1987).

concepciones más amplias, de los campos teóricos, referidos a cuestiones como la constitución del sujeto, la integración social, el conflicto, la socialización, etc., en donde es determinante la disciplina escolar.

Por su parte, en la escuela primaria, en donde realizamos el trabajo de campo, encontramos que las concepciones de los alumnos se remiten a los siguientes elementos: en opinión del 45% la disciplina se limita a la obediencia (incluyendo elementos del "portarse bien" y "estarse quieto"); el 20% la ubicó alrededor del "ser educado" y "aplicado"; el 15% la delimitó en términos del apego al cumplimiento de tareas, higiene y puntualidad; el 13% la remitió al orden y al respeto que se le debe tener al maestro y a los mayores; el 6% opinó que es como una calificación o que está relacionada con las boletas y las calificaciones; y, por último, el 1% no tuvo opinión⁴¹.

En este sentido, los referentes y concepciones de la disciplina tienen como punto de encuentro la conducta de los individuos, lo que nos permite identificar a la disciplina escolar como un

⁴¹. El trabajo de campo lo centramos en dos grupos de sexto año, mismos que estaban integrados por 76 alumnos: 42 niños (55%), y 34 niñas (45%); de los cuales el 62% no había reprobado ni un sólo año en toda su trayectoria de la escuela primaria. En otros datos, el 98% declaró haber nacido en el D.F.; con respecto a la vivienda que habitaban, los porcentajes más altos se ubicaron así: 53% como propia, 29% rentada y 9% como prestada; y la habitación ocupada por el niño era compartida: 41% con cuatro personas o más, 20% con tres personas, 10% con dos, 20% con una persona y sólo el 9% tenía su habitación propia.

concepto límite, al ser vista como una práctica en sí misma o como un conjunto de hábitos relacionados con el comportamiento. Concepción en la que subyace un carácter axiológico en tanto que la disciplina se connota como un valor ético legitimado socialmente.

Sin embargo, cada referente, enfoque o campo teórico, da cuenta de sólo partes diferentes que le son inherentes al proceso completo del fenómeno disciplinario. Pues si bien, en la realidad aparente el proceso disciplinario puede ser visto o congelado en una sola de sus expresiones, por ejemplo como una práctica en sí misma, ésta es sólo una de sus tantas manifestaciones y sobre todo de las implicaciones que le son atribuibles a este fenómeno interviniente y convergente en la educación.

Desde nuestra perspectiva, la disciplina en su sentido procesual no sólo tiene que ser vista en términos de la concreción de "buenos" o "malos" comportamientos y/o hábitos, en su sentido axiológico y ético-moral legitimados socialmente; sino que debe accederse a un cambio de pensamiento cuya visión contemple lo procesual del fenómeno, que no sólo perciba e intuya sino que analice, interprete e incluso explique tanto lo manifiesto como lo implícito de la disciplina, la que aparece en la dimensión manifiesta como un accionar materialmente concreto, plégandose y desplégandose realmente en dimensiones explícitas y no manifiestas.

De hecho, como resultado del análisis y teniendo como base las observaciones y entrevistas realizadas, nos permitió ver a la disciplina escolar como un proceso, que tiene relaciones y prácticas diferenciadas con los distintos componentes de la práctica docente.

2. Disciplina y Socialización.

El comportamiento al que se alude con la disciplina, obviamente, no se ve como resultado de una acción o actitud mecánica y espontánea, sino que se advierte como un fenómeno que obedece a todo un proceso de socialización permanente al que está expuesto el sujeto desde que nace hasta que muere, proceso que a la vez va conformando su personalidad. En el logro de esta actitud, la familia, como primera instancia social, juega un papel de iniciador en la socialización del individuo ya que es desde la infancia donde éste toma de los seres y del entorno que le rodean, roles y actitudes que internaliza haciéndolos suyos. Posteriormente a la familia la secundan otras instancias sociales, entre las que destaca la institución escolar, cuyas funciones, entre otras, consisten en conducir al sujeto a entrar en nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad y continuar con el proceso de

socialización⁴².

Ilustración 1:

"Los padres forman el proceso inicial de socialización; el maestro conforma un proceso de continuación constante y la dirección escolar el proceso de valoración. Este último proceso de valoración continúa hacia el proceso que está en manos de los padres pero ya no sólo de manera inicial, sino también de manera final... O sea, que el proceso de terminación está a cargo de los padres en quienes también descansa el proceso de iniciación. O sea, es una cadenita" (Comentario hecho por el profesor del 6o. "A").

Ahora bien, dependiendo de la sociedad de que se trate, este proceso complejo de socialización-control lleva un determinado tipo de valores, normas, actitudes y esquemas de pensamiento que son inculcados por medio de distintas, y no siempre complementarias, instituciones y agencias sociales, para que los internalicen los sujetos, a través del habitus; mediante estas instancias sociales se procura sensibilizar a los individuos ante los distintos

⁴². Al respecto véanse los textos de Berger y Luckman, 1968; García y otros, s.f.; y Bourdieu y Passeron, 1977.

"ordenamientos de la sociedad, que cobran especial sentido en los diferentes roles que (el sujeto) debe desempeñar" (Bernstein, 1975: 9); por ejemplo, la escuela primaria, como institución social, tiene un papel fundamental en este proceso:

Ilustración 2:

"En el sexto año el niño ya demuestra todo lo que ha aprendido en la primaria. Tanto su capacidad para demostrar lo que aprendió, como para demostrar que ya es un ser sociable a diferencia de cómo llegó: todo huracán; que ya aprendió a sociabilizarse(sic) con sus compañeros, a respetar a su maestro y a sus demás maestros y en cuanto al futuro que él tendrá" (Comentario hecho por la profesora del 6o. "B").

En este orden de ideas, podría pensarse que en la escuela la enseñanza de normas, actitudes, valores y esquemas de pensamiento, tiene que ver y responder exclusivamente con aquellos significados hegemónicos en los que se basa el funcionamiento de la sociedad y de la cultura vigente y oficial; pero, aunque ésta es la tendencia y el propósito predominante, en realidad la enseñanza viene a ser el resultado de un proceso más amplio y complejo que tiene que ver con el complemento, conflicto y contradicción que sucede cuando en

la cotidianidad del salón de clases y en el ejercicio de la práctica docente estos valores, actitudes, etc., son mezclados con aquellos que en términos de política educativa se trazan para alcanzar otros niveles de la "nueva sociedad" que se desea alcanzar y/o cuando, a su vez, se combinan con los dominantes de una cultura *sui generis* local y regional.

Con lo cual es posible encontrar actividades de socialización heterogéneas y contradictorias que al ser incorporadas y objetivadas por los sujetos conforman hábitos particulares de manera diferenciada, dependiendo de las condiciones y situaciones, lugar, momento y formas, donde la socialización se realiza y de la composición y origen cultural de los sujetos que la desarrollan; aunque, por su parte, la escuela sigue cumpliendo su papel de socialización a partir de los propósitos y contenidos educativos comprendidos en la currícula oficial y de la inclusión social de los alumnos y del propio maestro.

Los dos ejemplos siguientes manifiestan, entre otras cuestiones, una de las negociaciones y contradicciones dinámicas que se suscitan en la relación de las prácticas escolares y por las prácticas ejercidas por el medio social. Revelando el peso, que en algunos casos puede ser relativo y en otros fundamental, de la determinación social, respecto de la institución escolar y de los sujetos que en ella intervienen.

Ilustración 3:

"El medio que rodea a la escuela tiene un alto índice de vandalismo y pandillerismo y es donde los muchachos se están desarrollando... Por ejemplo: el caso de Tomás. Me llegó a enterar que andaba con los viciosos y me mandó a decir que ya no pensaba volver a la escuela... Si yo no contara con la confianza y el apoyo de mis alumnos nunca les hubiera hablado como lo hice... Cuando yo me enteré de eso me sentí de veras mal porque me dije cómo mi alumno va a caer en eso y ya faltándole un año para que termine la primaria... Entonces platicué y les dije que cómo le íbamos a hacer con Tomás, que todos éramos aquí una familia y nos teníamos que ayudar, que lo teníamos que sacar adelante, no sé, platicando con él, yendo a su casa... A los tres días que yo platicué con ellos, llegué tarde, para variar, y me dijeron: "maestra no voltee, le tenemos una sorpresa", y cuando yo entré, aquí estaba Tomás. Todos habían ido a platicar con él; cuando se lo encontraban en la calle le habían dicho que yo quería platicar con él, que viniera... y ya aquí él delante de todos dijo que ya no iba a faltar, que él se estaba equivocando, pero que ya no lo iba a hacer... Algunas personas me dijeron que hiciera lo que hiciera el medio lo iba a absorber, y yo estaba segura de que no,

de que algo se iba a lograr. Si él ya tenía una base que era la disciplina y el cariño, que como a él le tengo a todos, pues él iba a cambiar en cuanto a su comportamiento, y vemos ahora el fruto: él está aquí con nosotros, bien o mal, pero ya vino" (comentario hecho por la maestra del 6o. "B").

Ilustración 4:

Al entrar al salón, el profesor dio el saludo de "buenos días" a sus alumnos y a continuación preguntó que quién había faltado el día de hoy, contestando varios niños a coro que Rosa María. Ante esta respuesta el profesor comentó:

-¡Ay, esa niña! Se la ha pasado faltando durante todo el año y ahora, con el día de hoy, ya lleva como cinco días seguidos que falta ... Ustedes, ¿no saben a qué se debe tanta falta de Rosa María?

El grupo guardo silencio y después de unos segundos Ricardo se puso de pie y contestó:

-Yo ya la vi varias veces, profesor ... Pero como la he visto bien ... ella no esta enferma ... Mire, el domingo fue la última vez que la vi en el camión y me dijo que ella nos extrañaba mucho pero que, pu's ¡ni modo!, que

a lo mejor ya no va a venir a la escuela porque en su casa necesitan dinero, y pu's que por eso ella ya se había puesto a trabajar.

Ante esta información y como único comentario, el profesor sólo dijo:

-Bueno, ni modo!

Enseguida, inició la clase.

En estos ejemplos contrastantes, resulta evidente cómo la escuela, con sus prácticas escolares y con sus relaciones sociales entre los sujetos, contradictoriamente y en ciertos casos, le puede dar un sentido distinto o, bien en otros, de complemento o de indiferencia a las prácticas de la determinación social, como parte de un proceso de socialización que pareciera previsible para el sentido común o para el análisis lineal, dado el espacio en que se desarrolla este proceso. Cuestión que obliga a tomar en cuenta la coexistencia de ambas prácticas: escolares y sociales, en la escuela. Asimismo, aquí vemos nuevamente la presencia de coparticipación de la tridimensionalidad social, referida a los sujetos, el contexto sociocultural y la determinación social.

3. Socialización y Currículum.

Las actividades de socialización generadas cotidianamente en la escuela y, en particular, en el aula escolar, en su mayoría no están dentro de lo explicitado en los planes de estudio ni en el currículum oficial de la escuela primaria, sino que forman parte de un currículum no prescrito. Este currículum, mejor conocido como "oculto", se sucede por el contacto cotidiano con las expectativas sociales que lo legitiman y por las rutinas institucionales de las escuelas que lo inculcan durante un determinado número de años, con base en las relaciones sociales de la práctica docente⁴³.

El currículum oculto está referido a la enseñanza implícita, promovida en la interacción maestro-alumno, de normas, actitudes y significados sociales y culturales no explicados, que al ser llevado a la práctica en el salón de clases, suscita tensiones, oposiciones y negociaciones académicas, culturales y de poder, entre maestros, alumnos, autoridades y, en diferente medida, padres de familia; situaciones que, en consecuencia, hacen que el proyecto curricular se encuentre sujeto a una correlación de fuerzas entre

⁴³. Estas relaciones sociales caracterizan el segundo sentido de la práctica docente (expuesto en el subcapítulo 3.1.2. del Apartado II, de este documento), y su "estructuración (también) esta dada en función de las condiciones (y situaciones) particulares (historia de la institución educativa, condición social de los sujetos participantes, organización institucional, fines y medios propuestos por la legislación, aspectos laborales, etcétera) y del tipo de sociedad en la que se dan" (Miranda, 1987: 33).

quienes participan en la práctica docente, teniendo como límites al marco normativo preestablecido que subyace en esta práctica docente y que alude al currículum oculto.

En general, la enseñanza del currículum oculto se relaciona con un conjunto de prácticas y de ideas que se derivan del proceso interactivo de las relaciones sociales, y tiene que ver: con los comportamientos y actitudes que se manifiestan en el aula escolar; con los mensajes específicos que legitiman o desmienten expectativas y visiones particulares sobre el ejercicio de la autoridad y del poder; con la realización del trabajo académico; con la validación y utilización en el espacio escolar de valores y normas sociales que sustentan globalmente a una sociedad determinada y/o a una cultura local o regional; etcétera.

Así, se refuerzan determinadas concepciones y prácticas sociales que son legitimadas en el salón de clases, como en el caso que se describe a continuación, en el que claramente, además de otras cuestiones, se puede ver la concepción que tiene el maestro respecto de la mujer frente al hombre:

Ilustración 5:

El maestro preguntó si no había sucedido nada el día de ayer que faltó, y al no haber respuesta por parte de los

alumnos, él volvió a insistir; ante esto se levantó Lucía y casi llorando intentó expresarle al profesor que el día de ayer, durante el recreo, dos niños le habían pegado y le habían "picado por atrás".

-¡Sin llorar!, ¡sin llorar! -exigió el profesor.

La niña, intentando tranquilizarse, comentó que sus compañeros habían sido muy pesados; el profesor le interrogó que quiénes habían sido los que le habían pegado.

-Omar y Manuel.

Prontamente, Manuel pretendió protestar, apenas alcanzando a decir:

-Yo me llevo así con ella...

No logrando decir nada más, dado que el profesor lo interrumpió con un rotundo:

-¡Cállate!

Enseguida el profesor le siguió preguntando a Lucía:

-¡Aja! ¿Qué más señorita?

-No, pues yo iba con Bertha y luego ellos se nos acercaron y luego me pegaron y picaron.

-Haber Bertha, ¿Qué me puedes decir tú? - preguntó el maestro.

-Pues sí, ellos le pegaron y la picaron, cuando Lucía iba conmigo y con Marcela -Afirmó Bertha.

-Marcela, levántate y dime ¿qué paso? -preguntó el maestro.

-Lo mismo que dicen ellas profesor -contestó Marcela.
-¿Ya no tienen más que decir? -Interrogó el profesor a las tres niñas.
Como las niñas ya no dijeron nada más, ordenó a Omar y a Manuel que se pusieran de pie y que empezara Omar a decir si fue verdad o no.
-No maestro, es que si no le pegué... -Inició Omar.
-No mienta señor! Se le está acusando con evidencias y usted empieza a negarse. ¡Haber dígame qué fue lo que pagó! -Ordenó el profesor con un tono de voz muy alto.
-Bueno, es que sí le pegué maestro, pero es que ella primero me dijo de groserías. -Aceptó Omar.
-No es cierto, maestro -interrumpió Lucía.
-¡Cállase señorita! -ordenó y de inmediato siguió preguntando: -¿Así que le dijeron groserías señor?! ¿Qué groserías?
-Como *pinche escuincle loco*.
-Ajá, muchas groserías -complementó Manuel.
-Muchas groserías. -intervino el profesor, a la vez que preguntó a las niñas -¿Es cierto eso señoritas?
-Sí les dije maestro, pero es que ellos siempre me andan empujando. -Afirmó Lucía.
-¿Qué más me puedes decir Manuel? -interrogó el maestro.
-Sólo que la aventé, pero es que así me llevo con ella y ella siempre se aguanta y hoy no se aguantó como siempre.

Enseguida el maestro con tono enérgico y sin dar ninguna posibilidad de replica, les dijo a los niños que trataran de comportarse como lo que eran, personas, como futuras damas y jóvenes, que ya en este momento eran damas y caballeros "potenciales"; y le recomendó mucho, enfática y enérgicamente, a Lucía que no diera motivo de que ningún hombre le faltara al respeto, porque ella no podía culpar a nadie si ella lo provocaba y que ella era la principal responsable de su persona, al igual que todo ser humano. De igual manera reprendió a los dos hombres y les dijo que recordaran que cuando él se hizo cargo del grupo les comentó que quería damas y caballeros, no mujeres de molino.

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la disciplina escolar en su relación con el currículum oculto, implica la práctica de acciones para controlar al cuerpo y que garanticen la sujeción constante de sus fuerzas, constituyendo así cuerpos sometidos y dóciles. Y es así, de acuerdo a la ilustración anterior, que la disciplina escolar tiene al cuerpo humano como objeto y blanco del poder, acción social que se ve enfatizada por la diferencia del género.

Asimismo, el currículum oculto en su constante vínculo con el explícito hace que en la cotidianidad del aula cada sujeto tenga

la posibilidad de apropiarse de algunos saberes, actitudes y significados sociales y culturales, al mismo tiempo que pierde la opción para apropiarse de otros⁴⁴. Saberes, actitudes y significados que no sólo varían local o regionalmente, sino que se dan también diferencialmente entre escuelas y aun entre salones de clase de una misma escuela, en tanto que depende de las imposiciones y negociaciones del docente y del grupo de quienes se trate, relacionándose así la disciplina escolar con prácticas socioculturales que van más allá del currículum, ya sea oculto o manifiesto.

Así tenemos que, el currículum oculto es concebido como un elemento de confrontación y mediación que complementa y posibilita la enseñanza del currículum oficial y de sí mismo; por otro lado, funciona como un instrumento que garantiza el control y el consenso social para el mantenimiento de las estructuras de poder económico-políticas (Castañeda, 1988).

Ahora, si bien se han realizado bastantes análisis que han arrojado distintas pruebas aclarando para qué sirve y qué transmite el currículum oculto, y reconociendo que sus mensajes no se transmiten

⁴⁴. De acuerdo con G. Meardle y M. Walker, "el hecho de estar expuesto continuamente a ese currículum oculto de la escuela, de sus prácticas (de sus concepciones y valoraciones inculcadas) y a los presupuestos del sentido común que las justifican, constituye la parte medular de la socialización del maestro", misma que significativamente marca las actividades de socialización que, en su mayoría, mecánicamente instrumenta en su salón de clases (Meardle y Walker, 1985: 25).

místicamente ni por osmosis, es necesario señalar que poco se ha logrado para dilucidar *cómo o mediante qué procedimientos* se instrumenta la enseñanza del currículum oculto, puesto que lo más destacado que se ha logrado probar es "que muchos mensajes tácitos son transmitidos por *la forma y la estructura del diálogo profesor-alumno*" (Stubbs, 1984: 120). No obstante, resulta evidente que este medio sólo explica una parte del *cómo* se enseña el currículum oculto; ya que muchos de sus contenidos se transmiten apoyándose en procesos y prácticas escolares heterogéneos y rutinarios, necesarios de ser identificados y caracterizados porque implican, a la vez, una determinada concepción del mundo, al ser legitimados diferencialmente por los propios sujetos que participan cotidianamente en la institución escuela.

4. Currículum y Disciplina.

Es aquí donde cobra importancia el fenómeno disciplinario, pues, de acuerdo a lo observado, en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando, se le utiliza como un conjunto de prácticas y mecanismos que facilitan el abordaje de los distintos contenidos y, dialécticamente, al mismo tiempo la disciplina forma parte del currículum oculto al ser connotada y empleada como un valor ético que comprende actitudes, concepciones,

normas, valores e incluso hábitos determinados, pautando la configuración de *habitus* particulares y diferenciados, tanto en los grupos como en los sujetos sociales, y contribuyendo de esta forma tanto a la socialización como a la formación particular del educando.

Ilustración 6:

"En la escuela primaria como en la educación normal, durante las clases los alumnos permanecemos sentados, con la mirada fija al frente e inmóviles. Para hablar o participar en clase hay que levantar la mano para recibir autorización del maestro. Muchas veces los ojos se dirigen contemplativos a un vacío lleno de pensamientos que poco o nada tienen que ver con lo que el profesor está diciendo; y cuando hay una llamada de atención los alumnos nos ponemos a temblar, como una respuesta "natural" del temor o miedo que tenemos, de ahí que los que obedecen a la larga acaben siendo una copia fiel de los que mandan" (comentario hecho por el profesor del 6o. "A").

En este ejemplo de lo que representa la formación de los sujetos, se aprecia como el ejercicio de la disciplina escolar promueve en

el cuerpo determinadas posturas, gestos y movimientos, que tanto en lo particular como en su mecánica global tienen un significado y un sentido social.

Con lo anterior, también, vemos como la disciplina escolar tiene un doble papel, dado que funciona como un mecanismo de mediación y de confrontación al formar parte de la estrategia didáctica, posibilitando el proceso enseñanza-aprendizaje para abordar tanto los contenidos explícitos del currículum oficial como los mensajes no prescritos del currículum oculto; y, asimismo, haciéndose extensivo el proceso de socialización en el educando, la disciplina está referida a un conjunto de actitudes y de concepciones que responden a un determinado tipo de valores y reglas sociales sustentadas por una cultura y sociedad específicas.

En este sentido, hay que subrayar que la puesta en práctica del currículum oculto no niega sino que influye también en el comportamiento de los educandos, comportamiento que en la cotidianidad del salón de clases resulta equiparable, semántica, valorativa y prácticamente al de la disciplina, misma que es proyectada o lograda por las prácticas disciplinarias, con lo que la disciplina viene a ser tanto un punto de partida como una mediación y un punto de llegada, es decir, un principio, un medio y una finalidad educativa. De ahí que la disciplina escolar no debe ser estudiada en forma aislada, en sí misma como un valor o como un conjunto de prácticas, sino como un proceso dinámico que

incluye y cumple distintas funciones según las situaciones, el lugar y el momento que ocupe en el trabajo escolar.

Sin embargo, en lugar de ser tomado en cuenta este proceso por su papel, por su contenido real y por sus características, encontramos que en la escuela primaria la disciplina escolar es entendida, fundamentalmente, en términos de la "obediencia", como "buen comportamiento" u "orden", concepciones que se cristalizan en distintas acciones que involucran una preocupación especial de padres de familia, directivos, maestros y alumnos. Concepciones y preocupaciones que reflejan un interés mayor por la superficie del proceso enseñanza-aprendizaje, o sea por los aspectos extraordinarios como la tipificación de conductas "correctas" e "incorrectas"⁴⁵. Estas concepciones y preocupaciones las fundamentan y justifican en el afán de posibilitar y facilitar el desarrollo de la práctica docente que se lleva a cabo en el aula escolar.

Estas situaciones cobran un significado especial ya que, por las expectativas que despiertan estas concepciones y preocupaciones, el currículum oculto obtiene un alto grado de legitimidad y un gran

⁴⁵. Aquí resulta conveniente recordar nuevamente las opiniones de los alumnos observados, mismas que se remiten a los siguientes elementos: en opinión del 45% la disciplina se limita a la obediencia (incluyendo elementos del "portarse bien" y "estarse quieto"); el 20% la ubicó alrededor del "ser educado" y "aplicado"; el 15% la delimitó en términos del apego al cumplimiento de tareas, higiene y puntualidad; el 13% la remitió al orden y al respeto que se le deba tener al maestro y a los mayores; el 6% opinó que es como una calificación o que está relacionada con las boletas y las calificaciones; y, por último, el 1% no tuvo opinión.

acceso a la vida cotidiana del salón de clases. Observándose que la escuela primaria no sólo se encarga de transmitir conocimientos de las distintas áreas de aprendizaje, sino que incorpora en la enseñanza otro tipo de elementos sociales que o bien están implícitos en los programas de estudio y en los reglamentos escolares o éstos, en su mayoría, son incorporados de las relaciones sociales que predominan, conceptual o prácticamente, en la sociedad más inmediata, como son costumbres, normas, hábitos, conductas, etcétera; en la escuela, algunos de estos significados sociales se hacen evidentes en horarios y reglamentos a los que hay que sujetarse, modos de comportarse grupal e individualmente, formas de hablar y dirigirse al maestro, obediencia, limpieza, orden y respeto, entre otros.

5. Disciplina-Currículum-Evaluación.

Los contenidos y resultados del currículum oculto pasan a formar parte, también, de la evaluación que el docente realiza de sus alumnos y tan es así que, cotidianamente, el currículum oculto subordina al explícito al ser práctica común que, por ejemplo, los profesores opinan que el nivel de aprovechamiento escolar es

consecuencia del comportamiento de sus alumnos⁴⁶:

Ilustración 7:

"Por lo general, las más altas calificaciones las obtienen los niños disciplinados y, por el contrario, los indisciplinados generalmente tienen las más bajas" (comentario hecho por el profesor del 6o. "A").

Además, es común que los maestros utilicen a la evaluación como un mecanismo de control disciplinario:

Ilustración 8:

"Ya te dije que el diez que te sacaste en la prueba no te lo voy a poner si no mejoras tu comportamiento".

Estas prácticas que ejemplifican el uso que se hace de la

⁴⁶. E. Rodríguez asegura que "el currículum oculto forma parte de la evaluación global que se hace de un alumno, pero al no hacerse explícitos los criterios de evaluación, se facilita el control social y el privilegio a los grupos que se identifican con los valores ocultos, dejando atrás a aquellos que no lo hacen" (1983: 41).

evaluación como medio de control disciplinario, igualmente, se refuerzan con el comentario siguiente:

Ilustración 9:

"Si tu quieres desarrollar un tema y todo mundo anda brincando y no te hacen caso, por más que estés parado hora y media, y ellos no te ponen atención, no estén disciplinados, pues no va a funcionar ese tema; si ya después de un momento tú dices: "voy a evaluar", para ellos evaluar es una palabrita que los aplaca, y ellos se sientan y corren y sacan el cuaderno y yo hago evaluación de lo que dí y todos salen reprobados porque no hubo disciplina en el tema y cada quien puso lo que quiso o de lo que se acordó y por eso para mí sí es muy importante la disciplina; para mí es algo que me interesa que ellos tengan...Tú te diste cuenta, no soy un tirano, pero tampoco los suelto tanto" (comentario hecho por la profesora del 6o. "B").

Valga esta ilustración para señalar, también, cómo la regulación del tiempo es uno de los mecanismos más empleados en la práctica de la disciplina, en tanto que tiene como finalidad la conformación de hábitos y costumbres, así como la negación de la ociosidad en

un tiempo destinado a un trabajo escolar reconocido socialmente como útil.

6. Disciplina y Poder.

Por otra parte, en la escuela primaria al tener como una de las tareas fundamentales, aunque no explícitas, la socialización de roles y conductas, el modelo de vida que se transmite a los estudiantes los hace suponer que para ser alumnos educados y buenos, se tienen que identificar como escolares disciplinados, niños obedientes.

En este sentido, como herencia de la escuela tradicional y de acuerdo a las opiniones de maestros y alumnos, en la escuela primaria la obediencia está constituida como el principal signo del alumno "disciplinado y educado", el que tiene un buen comportamiento, el que obedece a un superior -ya sea docente o directivo- es premiado por su actitud y representa un alumno adaptado al sistema escolar e integrado, en consecuencia, al sistema social, erigiéndose en modelo a seguir. En contraposición, la desobediencia y el mal comportamiento, "la indisciplina", son consideradas faltas graves y al que las personaliza se le considera como sujeto infractor de ciertas reglas escolares y sociales y, por

lo tanto, amerita un castigo como medida correctiva.

Por lo que, de acuerdo a esta tesis, en las prácticas y en el discurso, la disciplina se presenta, también, como un modelo de acción bueno o correcto que comprende juicios de apego a la normatividad y a formas de jerarquía que impiden cuestionar al que ostenta el poder, obligando al sometimiento, a la dominación. Problemática que encuentra su punto de apoyo en el supuesto de que el poder no se da, no se cambia, sino simplemente se ejecuta; por lo tanto, el poder no existe más que en el acto y es, esencialmente, lo que reprime y domina.⁴⁷

Por ello, este análisis del proceso disciplinario no nos conduce a saber por qué algunos quieren dominar, qué buscan, etcétera, sino que *nuestro interés se ha centrado en indagar cómo funcionan las cosas en el nivel de lo cotidiano*, en el nivel de los procesos de sometimiento y control, donde se sujeta y somete al cuerpo, se

⁴⁷. M. Foucault sustenta que el poder más que mantenimiento de las relaciones de producción es el despliegue de una relación de fuerzas que se caracterizan por ser múltiples y porque las mismas atraviesan, definen y constituyen el cuerpo social. El poder es analizado como algo que circula, que funciona en cadena, sobre todo que no está localizado en un lugar preciso, que transita transversalmente. En este sentido, el poder no solamente existe a nivel macro sino también a nivel micro. De ahí que, Foucault, al analizar el poder centra su atención en la vigilancia en lugar del castigo, y sustituye el problema de la soberanía y la obediencia por el de la dominación y el sometimiento. Al respecto véanse los textos de Foucault, 1978 y 1980.

guían los gestos, se rigen los comportamientos⁴⁸.

En este sentido, considerando que el salón de clases es un espacio construido por relaciones sociales de poder, la disciplina funciona como un tipo específico de poder que se instrumenta bajo tres modalidades: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen que puede combinar o sintetizar las dos primeras modalidades (Foucault, 1980: 198). Las dos ilustraciones siguientes dan algunos elementos sobre esto:

Ilustración 10:

-¿Qué relación tienen los exámenes con la disciplina del grupo?

-"Pues sí, contribuye bastante. Porque en el primer examen que vi que varios salieron reprobados en matemáticas se rebelaban, no querían trabajar y si trabajaban lo hacían de mala gana; sin embargo, ahora que salieron mejor en el segundo examen y que ellos sintieron que yo los apoyé bastante y que a algunos de ellos les di una oportunidad para que rectificaran, no en su examen, pero sí en su calificación, ellos se han mostrado más interesados, más disciplinados, por lo que

⁴⁸. Véase nuevamente como un ejemplo de estas afirmaciones, la ilustración 6.

vendrá en el próximo examen, en la siguiente evaluación"
(comentario hecho por la maestra del 6o. "B").

Ilustración 11:

Al entregar a sus alumnos los exámenes, el profesor del 6o. "A", les decía que no se engañaran con la calificación que tenían, dado que si hubiese aplicado la calificación conforme al total de reactivos, les hubiesen tocado calificaciones muy bajas y la mayoría hubiera reprobado. Que además él estaba consciente de que a partir del examen no los podía considerar como "burros", ya que él no acostumbraba a evaluar sólo con un examen escrito; pero que, sin embargo, ellos tenían que reconocer que la culpa de sus resultados no es del maestro del año pasado, ni del de ahora y ni del profesor del próximo año, que era culpa de ellos por su falta de responsabilidad, por no estudiar con atención. Que era necesario tratar de ser responsable desde ahora que eran unos niños, para que mañana sean los hombres que necesita nuestra patria y para que les sirva en corto tiempo a enfrentar la adolescencia y formarse adecuadamente una personalidad.

7. Disciplina-Autoridad-Autoritarismo.

En la cotidianidad del aula escolar fácilmente se encuentra que la "disciplinización" del alumno es ejercida y provocada por una voluntad externa a él, en tanto que el mandar y el obedecer se unen a determinadas posiciones de preeminencia y sujeción; por ejemplo, quien posee más conocimientos y experiencias -padre, maestro- se ve legitimado para ejercer un poder sobre quien menos sabe -hijo, alumno-, sin la obligación de una justificación mayor que no sea el lugar que socialmente ocupa. Esta situación conlleva un riesgo constante de que la autoridad degenera en autoritarismo, posición que exige la obediencia ciega e incontestable, y para conseguirla se llega a implantar el temor:

Ilustración 12:

-A ver Juan Luis, ¡lea y déme la respuesta de la siguiente pregunta! -el niño lee y le da la respuesta.
-Muy bien, muy bien... ¡Joél la siguiente pregunta! -Joél hace lo mismo- Muy bien Joél, me da gusto que te sigas apurando...
-¿Cómo vive la gente del campo con problemas o en paz?

...¡Eduardo! -Pregunta el maestro.

El niño aludido se pone de pie sorprendido y con cara asustada dice:

-No hice nada...

El profesor no sabe que contestar y por fin reacciona:

-¡Ah! Muy bien. ¡Traiga su guía!...¿Por qué no contestó la pregunta?

-Sí, maestro. Sí la contesté.

-¡Ah! ¿Entonces porqué me dijo que no hizo nada?

-Es que...es que yo le estaba diciendo que...que yo no estaba haciendo nada malo.

Se nota mucho desconcierto en el profesor, pero luego, tratando de tranquilizarse, agrega:

-Señor, yo no te estaba preguntando eso, pero usted se pone así y da respuestas que uno no le pide porque no pone atención...Yo le estaba pidiendo la respuesta de la pregunta que seguía de su guía.

-¡Ah!...Viven en paz.

-Pues, sí. Viven en paz y también tienen problemas...Por ejemplo, tienen problemas cuando se les descompone el tractor...¡Siéntate y pon atención!...

Inmediatamente de esta situación, sorprendió a José Luis platicando con Fernando, por lo que le ordenó gritando:

-Luis, ¡salga de aquí!

El niño obedeció y salió rápidamente, sin decir nada; sus compañeros veían al maestro y a sus dos compañeros

alternadamente, mientras sucedían estas dos situaciones, y luego la clase continuó.

El autoritarismo no sólo tiene como base la implantación del temor, sino que recurre también al castigo severo:

Ilustración 13:

"Conmigo fue con el que el profesor inauguró el honguito...¿No sabe cómo es?...Pu's primero pesa los borradores y escoge el más pesado y ya después tenemos que juntar los dedos hacia arriba y ya que pusimos la mano y los dedos así, nos pega bien fuerte con el borrador en la punta de los dedos y luego te dan hasta calambres en los dedos y en la mano, y luego te duelen las uñas mucho, mucho. A mí dos veces hasta se me pusieron moradas. Y si tienes las uñas largas pu's es más fuerte el dolor y hasta se te pueden caer...No, yo por eso prefiero que me jale de las patillas, que me deje sin recreo o hasta que me haga manita de puerco pero no el honguito".

No obstante, es pertinente señalar que el proceso disciplinario que

se desarrolla en la cotidianidad del aula escolar se conforma sobre la base de mecanismos y prácticas concretas y simbólicas, que son ambivalentes en la actitud y procedimientos que emplea el docente en el vínculo que guarda con sus alumnos, dado que, por un lado, encierra acciones propias de toda autoridad que se ven acompañadas en la interacción maestro-alumno de situaciones favorables de cooperación, dirección, supervisión, orientación, comprensión, cortesía, respeto mutuo, asesoría, etcétera; pero, por otra parte, se manifiestan posturas con un marcado autoritarismo,⁴⁹ mismas que, en muchas ocasiones, son empleadas por los profesores a través de la coerción y de la manipulación, como son: la amenaza, la imposición, la prohibición irracional, el castigo físico y simbólico, la persuasión psicológica, etcétera. Veámos la situación siguiente que ejemplifica, entre otros, estos últimos aspectos:

Ilustración 14:

-Ahora vamos a revisar la tarea...A ver, ¿quiénes reprobaron ayer el ejercicio de matemáticas que hicimos

⁴⁹. Según F. Jiménez, "el autoritarismo consiste en el abuso que se hace de la autoridad en su propio nombre (...), implica el abuso que se hace de los valores y principios en que radica la autoridad; así, a nombre de éstos se toman decisiones irracionales, anticientíficas, inmorales, injustas, de opresión y minoritarias. El autoritarismo, pues, consiste en el orden ilegítimo de decisiones a nombre de una autoridad que en realidad está ausente y de la que se abusa" (1980: 29).

de la guía? -como única contestación se pusieron de pie los alumnos que reprobaron, por lo que el maestro agregó. -¿Se acuerdan que quería firmado ese ejercicio? -algunos de estos niños se limitaron a mover la cabeza afirmativamente, los otros simplemente callaron y permanecieron inmóviles-. Muy bien, pues es esa la tarea que voy a revisarles...A ver, Sofía. ¿Qué te dijeron en tu casa?...No, no, no me digas, déjame adivinar...Mmmhhh...Ah, ya sé, te compraron un vestido nuevo -la niña le indicó que no, moviendo la cabeza-, ah, no, entonces ¿Qué te dijeron?

-Me regañaron.

-Bueno, pues vamos a ver si así te apuras más...Y a ti Juan ¿Qué te dijeron?

-Me pegaron.

-Que bueno, a ver si así se apura para mejorar su aprovechamiento; ahora todas las calificaciones que sean menores de 8 le voy a pedir que me lo firme su mamá, para que le pegue.

Luego siguió preguntando a los demás niños: "¿A ti qué te dijeron?" Diciendo cada niño aludido lo siguiente:

Francisco: -Que si no me ponía a estudiar me iban a sacar de la escuela.

Catalina: -Me gritó mucho mi mamá.

Artemio: -Me pegaron.

Carolina: -Me dieron consejos mi hermana y mi mamá.

Elvira: -Me regañaron.

Socorro: -Me regañaron.

José Alberto: -Me regañaron.

Al parecer, a propósito revisó al último a Jorge y a Gerardo, los que respondieron igual:

-Se me olvidó. -Por lo que el maestro les dijo:

-A mí no me van a engañar, esa ya es vieja...¿Cómo no se les olvidó comer o ir al baño?...A mí me tienen que dar una justificación buena...A ver Jorge, ya no me haga enojar más, así que dígame ¿por qué no le dió a sus padres que le firmaran su guía?...Y tú Gerardo, también, dime ¿por qué se te olvidó?... -como los niños guardaron silencio, el profesor les insistió-. Ah, no me van a decir nada...Entonces, ¡Tomen sus cosas y largúense a sus casas! Yo aquí no voy a estar cargando con ustedes y ¡oiganlo bien!, no se me presentan a clases hasta que no venga su mamá, si no vienen ellas, yo no los voy a dejar entrar a ustedes. Así que ¡vayánse! -los niños tomaron sus cosas y salieron, pero antes de que cruzaran la puerta, el profesor todavía les dijo: -Quieren ser libres ¿No? Quieren ser unos don nadie ¿No?...Pues ahora ya no se preocupen de clases, si eso es lo que quieren, y si no viene su mamá mejor para ustedes, porque ahora van a tener a sus anchas la calle, la flojera y la irresponsabilidad, que es algo que les queda muy bien...Sólo que ahorita van a gozar de su libertad en el

patio, porque no está permitido salir de la escuela antes de la hora, pero a partir de las doce y media van a poder hacer todo lo que les venga en gana... ¡Larguense! -cerró la puerta y luego les habló a los demás niños del grupo: -Yo no sé como ustedes no hablan con sus compañeros que se retrasan tanto... A lo mejor, si ustedes hablan con ellos entienden, porque yo no los voy a recibir si no ponen más de su parte; porque gente como ellos y otros que hay aquí adentro son unos delincuentes... ¿Saben por qué?... Porque están cometiendo un fraude con el país, porque la educación es muy cara...

Días después se presentó la mamá de Jorge y éste regresó a clases normalmente; el que ya no regresó definitivamente fue Gerardo, y según algunos comentarios de sus compañeros "sus padres prefirieron que se pusiera a trabajar porque ya tenía casi quince años".

En la escuela primaria, la presencia del poder autoritario, erigido falsamente en nombre de la "autoridad", no recae siempre en todos los profesores y menos de manera similar; aunque, la ilustración siguiente ejemplifica muy bien cómo en algunos casos y en situaciones extremas la imposición y el castigo físico sobre los alumnos se desplaza a manos de quien personifica la imagen de estricto, el prestigio de exigente y la severidad del verdugo:

Ilustración 15:

Después de tocar, el secretario del director entreabrió la puerta y le dijo al profesor que lo necesitaban en la Dirección de la escuela. Ante esto, el profesor indicó a sus alumnos que continuaran con el ejercicio que estaban haciendo y que a su regreso lo calificaría. El profesor salió y los alumnos continuaron realizando el ejercicio; 25 minutos después el profesor regresó acompañado de un alumno de 3er. año, de aproximadamente 8 años. El profesor entró al salón atrás del niño dándole un empujón y un puntapié, a la vez que dijo:

-Traigo a este niño malo, que esta castigado en su grupo, para darle su merecido.

Por su parte los alumnos sonrieron burlonamente. Acto seguido el profesor le ordenó al niño:

-Kevin, como eres muy canijo te voy a tener aquí encerrado, así que ¡voltéate hacia la pared!... -el niño obedeció inmediatamente.

Mientras tanto, el profesor abrió el locker y, de entre varios, escogió un borrador, para a continuación decir:

-Eres muy, pero muy malo Kevin y por eso te vamos a mandar a la cárcel, porque allí se mandan a todas las gentes malas...

El niño se le quedaba viendo de frente, impasible, sin

decir nada, aún y cuando el profesor se acercó y le ordenó:

-¡Ponga las manos!... -el niño no obedeció por lo que el profesor le gritó- ...¡Ponga las manos! Usted ya sabe cómo las tiene que poner... -los niños del grupo se reían y se mantenían atentos al regaño- ...¡Pon la manos Kevin! El niño obedeció poniendo ambas manos para el golpe de "honguito" (uniendo los dedos y poniéndolos hacia arriba), aunque antes de que el profesor reaccionara, bajó una mano, por lo que molesto el profesor le agarró la muñeca de la mano que había mantenido en posición y le dijo:

-¡Ah!, nada más vas a poner una mano. Ah, pues tenga -a la vez que le daba dos fuertes golpes con el borrador en la punta de los dedos; y a su vez, por su parte, el grupo soltó un profundo y sentido:- ¡Iiisssssh!

Por su lado el niño se tomó la mano golpeada con la otra que había bajado y se apretó los dedos, sin llorar y sin decir nada. No obstante, aunque en su rostro se reflejaba el dolor que le habían provocado los golpes, no dejó de ver de frente al profesor.

Para entonces, faltaban sólo dos minutos para salir de clases, por lo que el profesor lo dejó ir a su salón; y luego, dirigiéndose a sus alumnos les ordenó que guardasen sus cosas y que luego salieran a formarse al pasillo. Una vez hecha la formación, los autorizó a salir

de la escuela.

Cabe anotar que la actitud de este niño de 3o., durante el castigo, fue muy diferente a la comúnmente manifestada por los alumnos de 6o. cuando eran reprendidos. Situación ésta que, por un lado, puede ser un ejemplo de resistencia inicial, o incluso de reto, en los sujetos al no asumir plenamente una actitud forzada de sumisión o control; aunque, por otro lado, se puede especular que los niños de 6o. o ya han sido ablandados por temor a los golpes de la disciplina o, complejamente, han aprendido a manejar distintas situaciones, comportándose y conduciéndose en diferentes ambientes y con distintos personajes dependiendo de las situaciones y de las exigencias de sometimiento al poder. En este caso muy particular de la escuela y más concretamente del profesor, se ven obligados a mostrar actitudes de obediencia y control.

No obstante, es debido reconocer que el proceso disciplinario interviene y se ajusta en y a situaciones de contradicción, desarrolladas en el interior de cada aula específica, que van desde situaciones de imposición hasta de negociación, de tolerancia y de resistencia entre los sujetos, no siempre evidentes, pues incluso en algunas ocasiones coparticipan estas situaciones contradictoriamente. Situaciones que, por lo tanto, también contribuyen a equilibrar o matizar las actitudes autoritarias; "ya que dentro del aula, el proceso de trabajo docente se define en la continua interacción entre lo que aporta el maestro y lo que

aportan los alumnos; en este juego de fuerzas y alianzas, se logran construir 'acuerdos' que tienen una estabilidad relativa y que permiten que proceda el trabajo tanto del maestro como de los alumnos. La ruptura y redefinición de esos 'acuerdos' es parte de la dinámica de las clases; a fin de cuentas, el maestro no siempre tiene la fuerza suficiente para imponer su definición de la situación; debe saber ceder, aceptar, negociar, obtener el consenso, etc., para continuar trabajando con el grupo" (Rockwell, 1986: 13).

En este orden de ideas, y por último, se puede sostener la tesis de que a partir del juego de fuerzas y alianzas construido por los sujetos, en sus relaciones entre ellos mismos y con el conocimiento, se generan elementos educativos y, en este sentido, también disciplinarios, que permiten apreciar posibilidades de transición en términos de los objetivos educacionales de democracia, responsabilidad, respeto, creatividad, solidaridad, etc., mismos que posibilitan relativizar los procesos dominantes de la reproducción social.

En relación con este punto, en consecuencia, podemos terminar afirmando que dado el papel contradictorio y dinámico que como proceso social juega la disciplina en el salón de clases de la escuela primaria, y dada su relación con otros procesos y prácticas tanto escolares como sociales, en particular a la práctica docente no se le puede caracterizar exclusivamente como autoritaria o como

expresión de una autoridad descompuesta en el binomio coercitiva-manipulativa³⁰, dado que a pesar de que esta práctica predomina aún en el salón de clases, muchas veces se genera de manera mecánica y, fundamentalmente, coparticipa con otras situaciones que relativizan dicho predominio. En este sentido, también es cierto que existen elementos y situaciones de cooperación y de dirección que se alejan de las formas tradicionales del poder y, por el contrario, continúan con las finalidades del sentido educativo, procurando una diferente orientación en la formación de los sujetos sociales.

Valga, pues, este trabajo como una primera aproximación al estudio de la disciplina escolar, en términos de sus expresiones generales y específicas, sus condiciones reales, su naturaleza y sus relaciones con otros procesos y prácticas educativas y sociales; logrando acercarnos al "cómo" se manifiesta la disciplina en el salón de clases y alcanzando a identificar cómo se le concibe, así como algunos de sus contenidos, mecanismos y relaciones que tiene este proceso con la práctica docente y con la socialización de los alumnos.

³⁰. Este binomio de la autoridad comprende al ejercicio de la fuerza física y al de la persuasión psicológica; según P. Nash, "la autoridad manipulativa es más suave, más sutil y, generalmente, más agradable; pero es importante darse cuenta de que no implica mayor respeto por la persona manipulada. Y esa manipulación suave puede crear mayores problemas, en algunos, que los derivados de la coerción física(...).El niño animoso puede rebelarse contra un jefe duro; pero si es suave, el pequeño se volverá impotente, blando e inseguro de sus sentimientos reales" (Nash, 1968: 126).

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

Como parte final de esta investigación, a continuación se presentan una serie de hallazgos y consideraciones, resultado de la construcción de nuestro objeto sociológico de estudio sobre el papel que tiene la disciplina escolar en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando:

En virtud de que la disciplina se identifica como un concepto límite, al ser utilizada para referirse comúnmente al comportamiento y conducta de los sujetos, en este trabajo se buscó superar esa concepción, definiéndola como un proceso social que si bien incluye estos elementos (de conducta y de comportamiento) articula, a su vez, otros procesos y prácticas, tanto escolares como sociales, que se refieren a la enseñanza de normas, actitudes y valores y, dinámicamente, a mecanismos de sanción e internalización por parte de los sujetos, no siempre conscientes ni complementarios de los fines educativos.

Es decir, las formas, mecanismos y contenidos, que se traducen en la noción de disciplina desarrollada en el salón de clases, tienen relaciones con otros procesos y prácticas sociales que son heterogéneas o rutinarias entre sí; formando parte y

coparticipando, por lo tanto, la disciplina escolar con un proceso disciplinario social más amplio, contradictorio, dinámico y complejo, difícil de tipificar en las sociedades modernas a partir del Estado nación, a no ser por sus generalidades.

En particular, al ser vista la disciplina escolar como un proceso articulado con otros procesos sociales, en general, y escolares, en particular; en el salón de clases la disciplina se configura a partir de los siguientes aspectos:

- En sí misma posee un valor ético legitimado socialmente;
- es una modalidad del poder;
- tiene una estrecha relación con las prácticas y procesos de socialización, así como con la formación de la personalidad de los educandos;
- es relacionada, en lo general, por los docentes, la institución escolar y la sociedad, con el cómo, con el qué y con el para qué enseñar; aunque, particularmente, para el profesor se significa más con el cómo enseñar, mientras que para la institución y la sociedad con el qué y con el para qué educar.

- es empleada como un contenido del currículum oculto;
- es utilizada como un mecanismo de mediación y de confrontación, en tanto que forma parte de la estrategia didáctica para el abordaje de los currícula explícito y oculto;
- cumple un papel relacional, tanto entre los sujetos como entre éstos con los contenidos educativos;
- es un proceso dinámico que tiene distintas funciones según las situaciones, el lugar y el momento que ocupe en el proceso educativo.

La cantidad de elementos que conjuga la disciplina escolar da cuenta del papel contradictorio, heterogéneo, dinámico y complejo, que tiene en su relación con la práctica docente y con la socialización del educando; por lo que en este estudio se dio especial importancia por conocer lo que realmente sucede en el espacio del aula y, en particular, al cómo se manifiesta la disciplina escolar en este ámbito cotidiano.

El análisis de los aspectos que configuran a la disciplina escolar posibilitó identificarla como un proceso social en el que

interactúan sujetos e instituciones, en situaciones específicas; por lo que se abren posibilidades para estudiarla:

- Como un proceso particular;
- como parte de un proceso más amplio; y
- como expresión unitaria del todo, en el sentido de la articulación y de la globalidad sociales.

Reconociendo que se ponen en juego todos estos elementos, así como al tener como base las observaciones y entrevistas realizadas y recuperando la idea de proceso social de los fenómenos; nuestro interés es definir a la disciplina, desde una perspectiva sociológica, por lo que la entendemos como *la observación de leyes, valores y ordenamientos que pretenden encauzar homogéneamente a los individuos hacia el acatamiento internalizado de normas y disposiciones reglamentarias que regulan, en un primer momento, la relación social maestro-alumno; y, en un segundo momento, la puesta en práctica de esos ordenamientos -ya sea apropiándose los, reconvirtiéndolos o rechazándolos- a partir de la inserción y participación diferenciada de los sujetos en la sociedad.* Todo esto legitimado por la determinación social al ser ésta quien precisa, particularmente en la escuela, tanto los objetivos y contenidos de la educación como los márgenes a los que deberán sujetarse los comportamientos sociales; aunque matizada por la significación e intencionalidad individual y colectiva de los sujetos, en

condiciones y situaciones específicas.

En este sentido, la disciplina escolar supone ser dinámicamente el contenido, la forma y el conducto de las interpelaciones institucional-estructurales del "deber ser", del "ser", del "saber" y del "hacer", respecto a lo cultural, económico, moral e ideológico que domina en la sociedad, y que los sujetos, en su individualidad y en su interactuar colectivo, experimentan, reproducen, conocen y/o transforman su realidad social. Pues, los sujetos sociales, en la construcción de sus múltiples realidades concretas, internalizan determinaciones sociales de tipo político, económico, jurídico y culturales, que los lleva a desarrollar tanto esquemas como prácticas sociales, mismas que tienen su base en el habitus, al ser una construcción colectiva con una vivencia subjetiva. Específicamente, bajo la idea de habitus sería interesante realizar estudios que identifiquen, por ejemplo, cómo se socializan entre los maestros las concepciones de lo qué es la disciplina y la forma en que dichas concepciones contribuyen a dar identidad a lo que es "ser maestro"; ello implica, también, el poder estudiar cómo se vivencia y ejerce la disciplina escolar por parte de maestros y alumnos.

Los esquemas y prácticas sociales, cuya base es el habitus, operan muchas veces de manera mecánica o inconsciente, ya que los sujetos los traducen en acciones sociales que contribuyen a la construcción

de su realidad, no sólo referida a su ambiente inmediato sino que lo trasciende y, en consecuencia, existe una prolongación de lo meramente cotidiano escolar a un plano más amplio de lo social.

Es decir, a partir de la disciplina escolar, globalizándose con las interpelaciones institucional-estructurales, el sujeto no sólo construye la realidad social, particularmente la escolar, sino que, a su vez, es constituido a sí mismo, en tanto que la disciplina escolar funciona como un modelo que guía la práctica docente y social de los sujetos en la vida cotidiana, no sólo de la escuela, impactando a los aspectos del "deber ser", del "ser", del "saber", del "hacer" y del "sentir".

En particular, esta realidad compleja deja abierta la realización de estudios para identificar con precisión cuáles son las normas y valores que interpelan al maestro desde el ser y el deber ser; de qué manera se experimentan al tener que sujetarse a horarios, programas y rutinas escolares, al ser las que estructuran su práctica; y cómo varían las reglas del juego al interior del aula, en cuanto a su significado y a partir de la disciplina, tanto para el maestro como para los alumnos.

Ahora bien, la definición que se hace de la disciplina escolar integra elementos sociológicos, psicológicos y pedagógico-organizativos, que es necesario estudiar desde distintas perspectivas teóricas y disciplinarias, así como con diferentes

tipos de estudio (cualitativos, descriptivos, explicativos o cuantitativos) para dar cuenta de su naturaleza, sus condiciones reales y sus interrelaciones específicas del fenómeno con la globalidad social. Estos estudios no deben descuidar su intencionalidad política, al darle a los profesores los elementos que les permitan identificar el papel asignado y real que tienen en la institución escolar, haciendo consciente en ellos su actuar y pensar, reflexionando sobre su experiencia y acción cotidiana e identificando las relaciones de poder en las que están inmersos y de las que forman parte, como un punto de partida necesario para plantearse su transformación individual, de su práctica, de su entorno e, incluso, de su sociedad.

Lo anterior implica tomar como punto de referencia a la práctica docente como el espacio en el que los profesores como sujetos sociales, desarrollan su labor de una manera singular; sobre todo si partimos del reconocimiento de que no es una sola práctica docente, sino que existe una heterogeneidad de prácticas docentes que es necesario particularizar, para identificar sus lugares comunes, los puntos de encuentro y las diferencias de dichas prácticas; todo ello antes de proponer cambios curriculares o metodológico-didácticos. Esto implica la necesidad urgente de crear espacios de discusión colectiva que posibilite en los maestros la reflexión y la sistematización de su quehacer docente, de tal modo que identifiquen problemas de su labor y generen respuestas para

solucionarlos, ya que ¿quién mejor que los propios maestros para resolver los problemas que implica la práctica docente?

No se trata, sin embargo, de caer en un populismo, ni de creer que en los maestros, en las actuales condiciones en que se encuentran, están las soluciones, ésto sería ingenuo. Se trata, más bien, de descubrir conjuntamente aquellos elementos válidos, vigentes, útiles y críticos que puedan ser recuperados de su propia práctica docente, tomando en cuenta la institución escolar -vista como un espacio social que conlleva formas de relación, concepciones educativas y jerarquizaciones de dicha práctica-, en tanto que ella enmarca, constriñe, posibilita, comparte y orienta el trabajo docente, con base en la comprensión que hace de su propio quehacer y del de los sujetos -maestros y alumnos-, y de su vinculación con la sociedad.

No debe olvidarse que los maestros han dado distintas respuestas a la problemática que implica su práctica docente, así como para mejorar la calidad del servicio educativo. Algunas de estas respuestas han sido asistemáticas, otras se han perdido en los trámites burocráticos o por condiciones administrativas que obstaculizan o subordinan el trabajo académico, y algunas más que quedan en el nivel de experiencias aisladas o que son bloqueadas por los propios currículos o bien por las inercias de las mismas prácticas cotidianas tradicionalmente instituidas.

Por lo tanto, es necesario recuperar y analizar las iniciativas de los maestros para que sean ellos los que reconsideren, reformulen y enriquezcan su práctica docente, de tal forma que ésta conduzca los requerimientos de excelencia académica necesarios y se cumplan en alguna medida las expectativas sociales depositadas en ella; por ello, hay que crear las condiciones necesarias para que el propio maestro torne crítica su práctica docente.

Asimismo, la práctica docente al estar referida a la práctica educativa, debe tomar en cuenta su relación con la vida social de los sujetos, atendiendo tanto a necesidades sociales como individuales. De ahí que deben detectarse las distintas necesidades: institucionales, productivas, culturales, comunales, personales y de desarrollo científico. Pues, una educación de calidad es, primeramente, la que está acorde con su medio y sus circunstancias; la que propicia la comunicación horizontal entre los sujetos; la que se basa en el diálogo; la que rescata a los sujetos dándoles los elementos para que no dependan de un pensamiento o de una persona; la que está abierta y propicia los cambios y reestructuraciones constantes de acuerdo con los procesos sociales que le reclaman, le dan sentido y validez.

A N E X O

ANEXO

DIFERENTES SINONIMOS Y CONCEPTOS SOBRE DISCIPLINA

SINONIMOS:

DISCIPLINA.- Disciplinadamente, disciplinado, disciplinar, disciplinarse, disciplinario, disciplinas.

DISCIPLINADAMENTE.- Ordenadamente, sumisamente, metódicamente.

DISCIPLINADO.- Ordenado, subordinado, sumiso, correcto metódico, atento, cuidadoso, subyugado, sometido, doblegado, dominado, enseñado, aleccionado, instruido.

DISCIPLINAR.- Azotar, castigar, flagelar, vapulear, fustigar, pegar, zurrar, sacudir, corregir, instruir, enseñar, aleccionar, someter, dominar, doblegar, subyugar.

DISCIPLINARSE.- Dominarse, contenerse, mortificarse, refrenarse, vencerse, sujetarse.

DISCIPLINARIO.- Penal, correctivo, correccional, rígido, severo, estricto, intransigente, reformatorio, educativo, riguroso, austero, de castigo.

DISCIPLINAS.- Latigo, azote, vergajo, flagelo, fusta, vara, zurriago, rebenque.

(Corripio, 1984: 398).

CONCEPTOS:

A.-

DISCIPLINA.- Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral;/ Observancia de las leyes y ordenamientos de una profesión o instituto. Tiene mayor uso hablando de la milicia y de los estados eclesiásticos secular y regular;/ Instrumento, hecho regularmente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y sirve para azotar;/ Acción y efecto de disciplinar o disciplinarse.

DISCIPLINABLE.- Capaz de disciplina en lo moral y observancia de las leyes.

DISCIPLINADO.- Que observa la disciplina, observancia de las leyes.

DISCIPLINAR.- Instruir, enseñar a uno su profesión, dándole lecciones;/ Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo;/ Imponer, hacer guardar la disciplina, observancia de las leyes.

DISCIPLINARIO.- Aplícase al régimen que establece subordinación y arreglo, así como a cualquiera de las penas que se imponen por vía de corrección;/ Dícese de los cuerpos militares formados con soldados condenados a alguna pena.

DISCIPLINAZO.- Golpe dado con las disciplinas.

(Real Academia Española, 1984: 504).

B.-

DISCIPLINA.- Conjunto y observancia de las leyes o reglamentos que rigen ciertos cuerpos, como la Magistratura, la Iglesia, el Ejercito, las escuelas, un partido político, etc.;/ Aceptación o sujeción a estas reglas;/ Instrumento de penitencia para azotar.

DISCIPLINADO.- Que observa la disciplina.

DISCIPLINAR.- Enseñar a uno su profesión;/ Imponer, hacer guardar la disciplina;/ Azotar, someter a disciplina;/ Contener, dominar: Disciplinar sus instintos.

(García-Pelayo, 1984:270).

C.-

DISCIPLINA.- Orden y forma de conducta impuestos mediante leyes y normas procedentes de la autoridad competente o autoimpuestas, así como el modo de actuar acorde con tales normas y leyes.

DISCIPLINA ESCOLAR.- Conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela; se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar como a la creación de hábitos de perfecta organización y de respeto a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. En tal sentido, supone la organización racional de elementos para lograr los objetivos fundamentales de la escuela, cuales son la instrucción y, lo que es más importante, la educación.

(Sánchez, 1983: 428).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodore: (s.f.) La personalidad autoritaria. s.d.
- Alba, Alicia de y Margarita Gutiérrez: (1987) "El papel del maestro en la práctica escolar", en Contexto educativo. Año 1, No. 1, octubre-diciembre. CTIES, Veracruz.
- Alberti, Alberto: (1975) El autoritarismo en la escuela. Fontanela, Barcelona.
- Apple, Michael: (1979) Ideology and curriculum. Routledge and Kegan, London (traducción UPN).
- Aristi, Patricia y otros autores: (1990) "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente", en Psicoanálisis y Educación. F.F. y L.-UNAM, México.
- Arredondo, Martiniano y otros autores: (1989) Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa. CESU-UNAM, México.
- Balandier, Georges: (1990) El desorden. Ensayos sobre el caos y las ciencias sociales. Gedisa, México.
- Barba, J. Bonifacio y otros autores: (1984) La disciplina control en la escuela primaria. Estudio de caso en cuatro escuelas de Aguascalientes. UAA, Aguascalientes.
- Berger, Peter: (s.f.) "Religión y construcción del mundo", en El dosel sagrado. Amorrortu, Buenos Aires.
- Berger, P. y T. Luckmann: (1968) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernstein, Basil: (1975) Class, code and control. Schocken Books, Nueva York.
- Boudon, Raymond: (1980) "Determinismos sociales y libertad individual", en Efectos perversos y orden social. Premia Editora, México: 171-230.
- Bourdieu, Pierre: (1976) "Le champ scientifique", en Actes de la recherche en sciences sociales. No. 2-3, 20. année, juin, Paris.
- Bourdieu, Pierre: (1980) "La muerte incautando a la vida. Las relaciones entre: la historia referida y la historia incorporada", en Actas de investigación en ciencias sociales. Núms. 32-33. Paris (Traducción UPN).

- Bourdieu, Pierre: (1983) Campo del poder y campo intelectual. Folios, México
- Bourdieu, Pierre: (1986) "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en Materiales de sociología crítica. La Piqueta, Madrid.
- Bourdieu, Pierre: (1987a) "Modos de objetivación de la historia y la cultura", en Giménez, Gilberto (Comp.): La teoría y el análisis de la cultura. SEP-U.deG.-COMECSO, Guadalajara: 259-262.
- Bourdieu, Pierre: (1987b) "Estructuras, habitus y prácticas", en Giménez, Gilberto (Comp.): La teoría y el análisis de la cultura. SEP-U.deG.-COMECSO, Guadalajara: 263-280.
- Bourdieu, Pierre: (1987c) "Habitus, ethos, hexis...", en Giménez, Gilberto (Comp.): La teoría y el análisis de la cultura. SEP-U.deG.-COMECSO, Guadalajara: 263-280.
- Bourdieu, Pierre: (s.f.) "Reproducción social y reproducción cultural", en Política, igualdad social y educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron: (1977) La reproducción. Laia, Barcelona.
- Buci-Glucksmann, Christine: (1978) Gramsci y el Estado. Siglo XXI, México.
- Castañeda, Adelina: (1988) "Razón, ciencia y conocimiento", en Landesman, Monique (Comp.): Curriculum, racionalidad y conocimiento. UAS, Culiacán: 159-179.
- Castillo, Rubén: (1989) "Exploración del espacio áulico", en Escobar, Miguel y Mario Rueda (Comps.): La investigación educativa en el salón de clases universitario. Serie sobre la Universidad, No. 10. CISE-UNAM, México: 44-60.
- Castrejón, Jaime: (1982) "Las nuevas corrientes", en El concepto de Universidad. Océano, México: 67-75.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1959). Porrúa, México.
- Corenstein, Martha: (1984) "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases", en Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México: 19-51.

- Corenstein, Martha: (1988) "El significado de la investigación etnográfica en educación", en Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. UPN, México: 21-37.
- Corripio, Fernando: (1984) Gran Diccionario de Sinónimos. Bruguera, México.
- Delamont, Sara y David Hamilton: (1978) "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento", en Stubbs, Michael y Sara Delamont (Coords.): Las relaciones profesor-alumno. Oikos-Tau, Barcelona: 15-33.
- Dewey, John: (1978) "El interés y la disciplina", en Democracia y educación. Losada, s.i.
- Durkheim, Emilio: (1976) "La educación moral", en Educación como socialización. Sígueme, Salamanca.
- Escalante, Iván y Mauricio Robert: (1987) La evaluación en la escuela primaria. UPN, México.
- Ezpeleta, Justa: (1986) "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en Cuaderno de investigación educativa. No. 20. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Ezpeleta, Justa, y Elsie Rockwell: (1983) "Escuela y clases subalternas", en Cuadernos políticos. No. 37, julio-septiembre. Era, México: 70-80.
- Fontan, Pedro: (1978) "Análisis de la autogestión educativa" en Estudio crítico de la autogestión educativa. CEAC, Barcelona.
- Fontan, Pedro: (1978) La escuela y sus alternativas de poder. CEAC, Barcelona.
- Foucault, Michel: (1978) Microfísica del poder. La piqueta, Barcelona.
- Foucault, Michel: (1980) Vigilar y castigar. Siglo XXI, México.
- García-Pelayo, Ramón: (1984) Nuevo diccionario enciclopédico Larousse ilustrado. Larousse, México.
- Giménez, Gilberto: (1978) Apuntes para una teoría de las ideologías. Universidad Iberoamericana, México.
- Giménez, Gilberto: (1981) Poder, Estado y Discurso UNAM, México.
- Giménez, Gilberto: (1987) "Introducción", en La teoría y el análisis de la cultura. SEP-UdeG-COMECSO, Guadalajara.

- Giroux, Henry: (1981) Ideology, culture and the process of schooling. Temple University Press; Philadelphia.
- Giroux, Henry: (1985) "La educación: sometimiento y resistencia", en Cuadernos políticos. No. 44. Era, México: 36-65.
- Giroux, Henry: (1988) "Escolarización y las políticas del currículum oculto", en Landesman, Monique (Comp.): Curriculum, racionalidad y conocimiento. U.A.S., Culiacán: 117-142.
- Goffman, Erving: (1971) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio: (1972) Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva visión, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio: (1974) El risorgimento. Granica, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio: (1975) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Juan Pablos Editor, México.
- Gramsci, Antonio: (1977) Notas sobre Maquiavelo, sobre políticas y sobre el Estado moderno. Juan Pablos Editor, México.
- Gramsci, Antonio: (1977) Literatura y vida nacional. Juan Pablos Editor, México.
- Gruppi, Luciano: (1978) El concepto de hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular, México.
- Guzmán, Carlota: (1988) Los alumnos ante la disciplina escolar: aceptación o rechazo? (Tesis de Maestría). FLACSO, México.
- Hall, Eduardo: (1990) El lenguaje silencioso. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Heintz, Peter: (s.f.) "Education as an instrument of social integration in under-developed countries", en International social science journal. Vol. XIX, No. 3: 378-386.
- Heller, Agnes: (1977) Sociología de la vida cotidiana. Península, Barcelona.
- Heller, Agnes: (1985) Historia y vida cotidiana. Aportes a la sociología socialista. Grijalbo, México.
- Jamous, H.: (s.f.) "Técnica, método y metodología", en Epistemologie sociologique. No. 6, Cahiers Semestriels, Deuxième, Paris.

- Jiménez, Fernando: (1980) El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. Ediciones de Cultura Popular, México.
- Juárez, Mercedes: (1983) "El principio dinámico del sistema cultural", en Hegemonía y enfermedad. Tesis de grado de la Maestría en Medicina Social. UAM-X, México.
- Juárez, Mercedes: (1984) Educación popular y salud. Seminario. Maestría en Medicina Social. UAM-X, México (mimeo).
- Karabel, J. y A.H. Halsey: (1976) "La investigación educativa: una revisión e interpretación", en Poder e ideología en educación. Oxford University Press, Nueva York (Traducción UPN).
- Khun, Thomas: (1978) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México.
- Khun, Thomas: (s.f.) "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas", en La estructura de las teorías científicas. (Actas del simposio. Sesión VI). Edit. Nacional, España: 509-533.
- Kohl, Herbert: (1974) Autoritarismo y libertad en la enseñanza. Ariel, Barcelona.
- Kosik, Karel: (1984) "Metafísica de la vida cotidiana", en Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México.
- Lapassade, Georges: (1977) Autogestión pedagógica. ¿La educación en la libertad? Gedisa, Barcelona.
- Lefebvre, Henri: (1984) La vida cotidiana en el mundo moderno. Alianza Editorial, Madrid.
- Ley Federal del Educación (1983). Centro de Estudios Educativos, México.
- Makarenko, Anton: (1982) Conferencia sobre educación infantil. Cártago, México.
- Mead, G.H.: (1972) Espíritu, persona y sociedad. Paidós, Buenos Aires.
- Meardle, George y Michel Walker: (1985) "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro", en Rockwell, Elsie (Comp.) Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. SEP-El Caballito, México.
- Miranda, Juan Carlos: (1987) "El concepto de currículum oculto" (I y II), en Foro Universitario. Núms. 75 y 76, febrero y marzo, México.

- Montero, Martha: (1984) "La investigación cualitativa en el campo educativo", en Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo. No. 76, diciembre. OEA, Washington, D.C.: 19-31.
- Morin, Edgar: (1984) Ciencia con conciencia. Antropos, Barcelona.
- Nash, Paul: (1968) Libertad y autoridad en la educación Pax-Mex, México.
- Neill, S.S. Sumerhill. Fondo de Cultura Económica, México.
- Palacios, Jesús: (1984) La cuestión escolar. Laia, Barcelona.
- Paradise, Ruth: (1978) Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Pereyra, Carlos: (1980) "La intencionalidad en la historia (una discusión filosófica)", en Nexos. No. 30. México 31-38.
- Pineda, José Manuel: (1984) Notas a propósito de la conceptualización de la formación docente. Documento interno del CAFF-Colegio de Bachilleres, México (mimeo).
- Pineda, José Manuel y Antonio Zamora: (1987) "La disciplina en la escuela primaria y su relación con la calidad de la educación", en revista Pedagogía. Vol. 4, No. 11, julio-septiembre. UPN, México: 33-42.
- Portanteiro, Juan Carlos: (1981) "Gramsci y la educación", en González, Guillermo y Carlos Torres (Coords.): Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos, México.
- Poulantzas, Nicolás: (1969) Poder político y clases sociales en el capitalismo. Siglo XXI, México.
- Real Academia Española: (1984) Diccionario de la lengua española. Espasa-Calpe, Madrid.
- Rockwell, Elsie: (1986) Desde la perspectiva del trabajo docente. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta: (1983) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Rodríguez, Elsa: (1983) "La sociología de la educación y el rendimiento escolar", en Perfiles educativos. No. 3. CISE-UNAM, México: 38-42.

- Ruiz, Estela: (1986) "Curriculum oculto y universidades democráticas: acercamiento teórico para su análisis", en Foro Universitario. No. 69, agosto, México.
- Sánchez, Sergio: (1983) Diccionario de las ciencias de la educación. Santillana, México.
- Santos Valdés, José: (1982) "Democracia y disciplina escolar. 1942", en Obras completas (T. I). Federación Editorial Mexicana, México.
- Schatzman, Morton: (1979) El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria. Siglo XXI, México.
- Secretaría de Educación Pública: (1981) "Objetivos generales de la educación primaria", en Libro para el maestro. 6o. grado. México: 13-14.
- Selltiz, Claire y otros autores: (1980) Métodos de investigación en las relaciones sociales. Rialp, Madrid.
- Schütz, Alfred: (1972) Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Paidós, Buenos Aires.
- Schütz, Alfred: (1974a) Problemas de la realidad social. Amorrortu, Buenos Aires.
- Schütz, Alfred: (1974b) Estudios sobre teoría social. Amorrortu, Buenos Aires.
- Spiel, Oshar: (1970) Disciplina sin castigo. L. Mirade, Barcelona.
- Stenhouse, Layrebe: (1974) La disciplina en la escuela. El Ateneo, Buenos Aires.
- Stubbs, Michael: (1984) Lenquaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Subirats, Eduardo: (1973) Textos situacionistas. Crítica de la vida cotidiana. Anagrama, Barcelona.
- Tedesco, Juan Carlos: (1989) "Los paradigmas de la investigación educativa", en Universidad futura. Vol. 1, No. 2. UAM-I, México: 2-16.
- Tenti, Emilio: (1981) "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron", en González, Guillermo y Carlos Torres (Coords.): Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. CEE, México: 253-278.

- Tenti, Emilio: (1984a) "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno", en Cervini, Rubén y otros autores: Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México: 1-18.
- Tenti, Emilio: (1984b) "El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México. UAQ, Querétaro.
- Tenti, Emilio: (s.f.) Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault. Fundación Javier Barros Sierra, México (mimeo).
- Trilla, Jaume: (s.f.) "El aprendizaje de la disciplina en la escuela disciplinada". s.d.
- Vázquez, Jesús María: (1970) "la nueva sociología de la educación", en Cuadernos de realidades sociales. Nos. 14-15. Instituto de sociología aplicada de Madrid, Madrid: 35-48.
- Wilber, Ken: (1987) El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de las ciencias. Kairós, Barcelona.
- Wolf, Mauro: (1982) Sociologías de la vida cotidiana. Cátedra, Barcelona.
- Zamora, Antonio: (1990) "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras", en Sociológica. Año 5, No. 14, septiembre-diciembre. UAM-A, México: 13-33.
- Zamora, Antonio y José Manuel Pineda: (1991) "Una aproximación para el estudio de la práctica docente", en Rueda, Mario y otros (Coords.): El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. CISE-UNAM, México: 285-298.
- Zemelman, Hugo: (1987a) El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. El Colegio de México, México.
- Zemelman, Hugo: (1987b) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. El Colegio de México, México.