



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ARAGÓN"**

**EL PROCESO Y LAS PRÁCTICAS DE SOCIALIDAD EN
NIÑAS Y NIÑOS DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA WINSTON CHURCHILL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

MA. DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

DIRECTORA DE TESIS:

C. a Dr. MA. DE LA PAZ SANTAMARÍA MARTÍNEZ

MÉXICO

MAYO 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a la vida primeramente por permitirme abrir los ojos en esta realidad y tener la posibilidad de experimentar cosas inimaginables, entre ellas, haber concluido mis estudios de Maestría y que me llevó no sólo a obtener un grado en mi formación profesional, sino a compartir y aprender el proceso con personas que inclusive lo vivieron junto conmigo.

Chinita, Chinito (la gran fortaleza de mi vida). Gracias por darme la existencia, por enseñarme el significado de la palabra amar, pero sobre todo porque le dieron la vida a mis hermanas *Juanis, Chapis y mi Peke*, seres que no únicamente comparten, me enseñan a vivir. Los amo mucho.

Un espacio muy especial a *Juanito, Nicole, Kike y Angelito*, personitas que verdaderamente hacen saber que las historias mágicas y perfectas existen y que me reafirman día a día que es posible creer.

Bien es cierto, la riqueza del éxito no se encuentra en la cima, sino a lo largo de la escarpada y durante el trayecto tuve la dicha de acompañarme de mis maestros y maestras, amigos y amigas todos, a quienes agradezco por su conocimiento, por la riqueza de la experiencia compartida y por su amor siempre incondicional.

Maestra **Mary Paz**, gracias por el apoyo, entrega y compromiso hacia conmigo, por ser un ejemplo a seguir y por tener la firme convicción de que los sueños son ya realidades con el hecho de proyectarlos.

Gracias por lo que fui, lo que soy y lo que seré.

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

1

CAPÍTULO I. ENCUENTRO CON EL PROBLEMA, OBJETO DE INVESTIGACIÓN: LA SOCIALIDAD, ¿TERRITORIO EN LA EDUCACIÓN?

1.1. La selección del campo y su caracterización	8
1.2. Planteamiento del problema	26
1.3. Objetivos	29
1.4. Justificación	30
1.5. Aportes de la Investigación	33

CAPÍTULO II. CONTEXTO: INSTITUCIÓN Y VIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

2.1. Pensar la escuela	45
2.2. La Educación Primaria. (Escuela pública y privada)	48
2.3. Una mirada a la Educación Privada hoy	52
2.4. Mitos o realidades de la Escuela Privada	59
2.4. La presencia de la Educación Privada en los diseños legislativos	60
2.5. Escenario de la Investigación: Colegio Winston Churchill	67

CAPÍTULO III. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN: LA ETNOGRAFÍA, VIVIR PARA COMPRENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD.

3.1. La etnografía como enfoque teórico de investigación	82
3.2. Decisión metodológica: Etnografía analítica	85
3.3. Metodología del Objeto de Investigación	87

CAPÍTULO IV. LA SOCIALIDAD, UN CONTENIDO EN LOS RITUALES DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR.

4.1. Pensar la vida cotidiana	105
4.2. Una frontera entre el tiempo escolar y el tiempo pedagógico	106
4.3. El sujeto, concepción por resignificar	115
4.4. Resistencia a los modos de hacer la institución académica	122
4.5. Espacios de Socialización, un lugar en la escuela	129
4.6. El no lugar de la Socialidad en el lugar de la Socialización	134
4.7. Territorio de la Socialidad	144

CONSIDERACIONES FINALES.

150

FUENTES DE CONSULTA.

157

ANEXOS

162

Anexo 1. Reglamento interno del Colegio Winston Churchill

Anexo 2. Organización del espacio en la escuela

Anexo 3. Cuadros de Unidades de Análisis

Anexo 4. Horarios de clase 5° C

INTRODUCCIÓN

Hay hombres que luchan un día
y son buenos;
hay otros que luchan un año
y son mejores;
hay quienes luchan muchos años
y son muy buenos,
pero hay los que luchan toda la vida
esos son los imprescindibles.
-B. Brecht-

En el camino de la búsqueda por comprender las maneras de hacer la vida, particularmente dentro del terreno educativo por los sujetos y con el propósito de contribuir significativamente en el terreno de la Pedagogía, cuya tarea atraviesa un ámbito importante en la formación de todo ser humano como individuo, persona y sujeto, esta obra tiene el objetivo de conocer para comprender y documentar el proceso y las prácticas de socialidad definidas conceptualmente como *vitalismo de la vida cotidiana* por, entre otras, estar permeadas de emotividad, cargadas de afectividad y, por tanto, fuera de los patrones racionales y lógicos que caracterizan el proceso de socialización que atraviesa función importante de la escuela como agente socializador.

Se parte del supuesto que si dichas prácticas (de socialidad) fueran recuperadas y reconocidas en el proceso educativo, podrían generar ambientes de trabajo más favorables donde fuera posible involucrar la base cognitiva con la emocional propiciando, por ende, sentidos de pertenencia y favoreciendo la tarea educativa. Así entonces, la tesis a sustentar es **la socialidad como espacio alternativo en la educación para flexibilizar y destensar el proceso de socialización.**

El objeto, producto de la investigación, se contextualiza en una institución escolar que pertenece al sistema privado de educación, Colegio Winston Churchill, donde al priorizar las exigencias institucionales *per se*: organización, cumplimiento del currículum formal (planeación sistemática del aprendizaje), diseño de estrategias para mantener el orden y la disciplina entre el cuerpo estudiantado, constituyen el fin para responder satisfactoriamente al proceso de socialización; el sujeto a su vez demanda espacios de convivencia y contacto con el otro; no obstante, estas prácticas son restringidas, inhibidas e inclusive sancionadas por considerarlas sólo desde un contenido distractor que interrumpe la formalidad de dicho proceso. No se advierte la co-respondencia que existe entre uno y otro, pues de ser así el éxito de la escuela dentro del terreno socializador muy posiblemente sería mayor.

En consecuencia, y dentro de las motivaciones más fuertes al realizar este trabajo es, primeramente por resignificar al sujeto (alumnos) como tal, ya que en medio de la institucionalidad y rigidez en la que se inscribe la cultura del Colegio, él pareciera desaparecer; no sólo se pretende institucionalizar el aprendizaje, sino también a la persona y lo que ella produce. Háblese en específico de las prácticas, producto de la relación humana que involucran no sólo la racionalidad, la lógica que en la homogenización, dentro de la heterogeneidad se pretende para responder a la socialización, sino a las que ponen en juego emociones, pasiones, el gusto por estar juntos en la interacción entre ellos y que, categorizadas como *prácticas de socialidad* poco se les ha significado, por lo que otra motivación la constituye el resignificarlas como ámbito importante en la formación del sujeto-persona.

El trabajo va dirigido a docentes del Colegio Winston Churchill con la finalidad de que una vez visibilizadas dichas prácticas se concienticen de su importancia atendiendo los procesos que involucran enseñanza y aprendizaje, entre ellos, la socialidad propiamente dicha, para favorecer al sujeto durante su permanencia en la escuela. Se visualiza la posibilidad de que a través de lo desarrollado en el cuerpo del trabajo se trascienda a otros niveles y sectores.

Dado el objetivo general de la investigación: conocer para comprender y documentar prácticas y proceso de socialidad, la metodología que permitió dar cuenta de y guió el desarrollo de ésta fue, desde el carácter cualitativo bajo el enfoque interpretativo, la etnografía analítica donde en contacto directo con los actores en la vida cotidiana se realizó la tarea de vincular lo teórico con lo práctico para lograr comprender el sentido de la socialidad entre los sujetos; y, debido a las riquezas que ofrece el trabajar desde esta perspectiva metodológica, obtener las unidades que ayudaron a explicar y comprender el proceso, parte de la interpretación, resultado del vínculo teoría-empiría. Por tal motivo, el lector apreciará el tejido que durante todo el trabajo escrito se realiza, pues es precisamente el dato empírico desde el que se construye el conocimiento.

El escenario fue el Colegio Winston Churchill, donde los actores de 5º grado, grupo C (38 estudiantes) constituyeron la muestra para la recopilación de datos a través de instrumentos etnográficos tales como: Diario escolar, Registro de notas, entrevistas, cuestionarios y fotografías.

La obra se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos tiene el objetivo de develar el proceso que condujo hacia la categorización de las prácticas de la vida cotidiana que revitalizan la estancia del sujeto en la escuela por el significado que colocan en la relación con el otro para delimitar el objeto de estudio en contacto directo con el campo. Se hace necesaria en primer momento la caracterización y selección del campo en donde se tuvieron los primeros acercamientos con la vida cotidiana y los actores integrantes de la escuela, donde, al cuestionarle después de conocer la institucionalidad que rige la dinámica escolar sobre lo sucedido detrás de ésta en relación al cómo viven y/o sobreviven los sujetos (alumnos) ante dicha cultura y además cómo se le concibe y reconoce en el entorno, pues se parte de la idea que toda acción lleva implícita cierta filosofía; por tanto, se considera que el proyecto institucional del colegio se rige desde la concepción que de educación, alumnos y docentes posee.

Así entonces, se enfatiza la necesidad de resignificar ámbitos y actores que en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar. En primer término, al sujeto (estudiantes) pues después de mostrar su casi invisibilidad ante las formas de organización que conducen hacia el deber ser en terrenos cognitivo y social, en relación con las formas que en esta dinámica toma presencia se le aprecia actor mas no únicamente reproductor.

La caracterización del campo, en tanto, ubicación, tipo de escuela, sector social al que pertenece, formación del personal docente, su proyecto y organización institucional y las formas que en éste intervienen los sujetos-alumnos, constituyen la base para sustentar la tensión generada entre prácticas de socialización (categoría conceptual que permitió explicar lo institucional del Colegio) con prácticas de socialidad (propiciadas por alumnos) derivando la problemática-objeto de estudio a ser investigada: En la cotidianidad escolar se dan prácticas culturales entre los sujetos que, al no ser consideradas como tales por no estar capitalizadas por un conocimiento se les relega a lo no permitido, casi prohibido y que, a su vez tensan los procesos formales que debieran contribuir a la formación integral del sujeto.

Se plantea entonces la pregunta que justificará el trabajo realizado durante la investigación: ¿Cómo se construyen las prácticas y el proceso de socialidad entre niñas y niños en el proceso de institucionalidad dentro de la escuela primaria Winston Churchill? Constituye un último apartado dentro del mismo capítulo la construcción de

los antecedentes al objeto con la finalidad de ubicar la categoría conceptual *socialidad* en el ámbito académico para conocer los enfoques a través de los cuales se le ha construido y abordado y no de manera independiente a la de socialización, proceso que permite comprender el otro, motivo por el cual también se le aborda.

A razón del tipo de metodología como lo es la etnografía que atraviesa la construcción del objeto, se atiende a un segundo capítulo cuyo objetivo es dar a conocer el contexto del objeto de investigación en el ámbito de la escuela privada para explicar el devenir de sus prácticas así, la poca importancia y/o falta de reconocimiento a dicho proceso, por parte de docentes al prioriza funciones hacia la consecución de fines institucionales.

El capítulo se estructura en la lógica a partir de la presentación de un marco de referencia contextual, donde la educación privada es foco de atención atendiendo desde sus orígenes, donde también cabe hacer referencia a la educación pública por ser el antecedente y no por ello entender que se termina una para continuar con otra, sino la necesidad del surgimiento de la educación impartida en escuelas públicas y de ahí derivar un espacio para los particulares o escuelas privadas.

Se perfila entonces el antecedente para remitir al estudio de la condición de dicho sistema educativo en la actualidad, producto de cuestionamientos, críticas que colocan en tela de juicio sus discursos en proyectos institucionales respecto a las prácticas en realidades concretas haciendo visible su compromiso y vínculo al inscribirse parte del Sistema Educativo Nacional en las legislaciones oficiales, entre ellas, el Programa Nacional de Educación y la Ley General de Educación.

En la base de este referente se concreta y, como último apartado del capítulo, en la contextualización del objeto de estudio en el escenario -espacio donde tuvo lugar el trabajo de investigación de campo, Colegio Winston Churchill que, desde una concepción como trama institucional que se teje y a partir de la organización y las relaciones entre los sujetos se le atiende desde su proyecto (visión institucional), hasta la conformación en el espacio físico, atendiendo posteriormente al microtejido, en tanto las relaciones entre las personas que en él participan.

Para incursionar al estudio de la socialidad en terreno de la vida cotidiana escolar se inscribe un siguiente capítulo donde el objetivo es explicar el carácter del método

etnográfico, como enfoque teórico de investigación para, a través de él significar las prácticas que en el cotidiano del Colegio tienen lugar entre las interacciones del sujeto. Es espacio para abordar los momentos del trabajo de campo en tanto recortes que fue sugiriendo la investigación en la delimitación de contexto, actores y escenarios a trabajar que a su vez, permitieron dar cuenta del objeto desde la recopilación del dato empírico por medio de los instrumentos etnográficos. Así, una vez recuperado el discurso de los actores, registrada la dinámica en la cotidianidad de la escuela (principalmente en espacios áulicos y en los patios) la tarea fue entonces destacar las unidades de análisis que permitieron hacer una construcción de la socialidad como categoría en relación a las unidades que posibilitan comprender la razón de ser en el ambiente educativo.

Se justifica de tal manera el cuarto capítulo cuyo objetivo es, desde la tarea de interpretación, conocer las prácticas y el proceso de socialidad a partir de lo experimentado en la vida cotidiana escolar, como parte del proceso de socialización, para comprender la existencia de las primeras y la necesidad de niñas y niños de quinto grado por vivirlas, demandando espacios y creándolas parte de su propia dinámica en la relación con sus pares.

Se realiza entonces una construcción desde la base de la vida cotidiana cuya estructura se afirma desde el referente de la condición humana, siendo los actores quienes la crean y a partir de ello se da cuenta de las unidades de análisis que resultaron para explicar la emergencia de la socialidad en ella (vida cotidiana). El capítulo se titula *La socialidad, un contenido en los rituales de la vida cotidiana escolar*, donde, desde el concepto de ritual como prácticas humanas que surgen en el mundo de la experiencia vivida, impregnados además de códigos simbólicos a través de los que es posible interpretar los sucesos de la existencia cotidiana, se analizan en un primer momento las prácticas escolares dentro del significado para los sujetos (alumnos y docentes) del tiempo pedagógico en el Colegio Winston Churchill. Se verá así la categoría *tiempo* como elemento y estructura simbólica que permite ubicar las fronteras entre lo pedagógico y lo laboral entre alumnos y docentes, entre procesos racionales y emotivos dentro del ámbito institucional, como lo es la escuela; pero que a través del replanteamiento de este carácter (institucional), surge la necesidad de resignificar al niño como sujeto y, a su vez, como persona al pensar en la institución escolar generadora de prácticas humanas y atendiendo principalmente a esa movilidad en la que se les observó a lo largo de la investigación, participes no

sólo de la vida cotidiana, constructores de mundos de vida donde permea siempre la socialidad.

Dicha movilidad que se podrá presenciar en los actos de los sujetos, sus voces, sus silencios y, en ellos una carga de emotividad o bien, también la inmovilidad, se estructura como otro apartado el producto de ello: las prácticas de resistencia entre el proceso de socialización y el de socialidad. Prácticas de resistencia, como bien serán definidas, lucha implícita en contra del sistema establecido, se les ubicará pretexto de los rituales de la vida cotidiana cuyo trasfondo en las prácticas de socialidad tendrán un lugar para ubicárseles parte de las formas a las que, estratégicamente, el sujeto recurre para sobrevivir ante la dinámica institucional del Colegio que pretende socializar desde patrones y normas de rigidez.

Entonces la importancia de abrir un espacio, en el mismo capítulo, para abordar la categoría socialización, como lugar en la escuela y a través de cual se podrá comprender su carácter institucional, donde posteriormente se aborda a la socialidad construida precisamente a través del primero al que se refiere para así, otorgarle un lugar, una identidad en donde se pretende visibilizar cómo los ambientes de emotividad, solidaridad permean la base cognitiva a la que se hacen los procesos formales para la formación del sujeto.

Último apartado de la tesis, consideraciones finales donde se rescata de manera sintética el trayecto del estudio y el aporte significativo al campo de la Pedagogía desde el tratamiento del objeto de estudio: *la socialidad*.

CAPÍTULO I

ENCUENTRO CON EL PROBLEMA, OBJETO DE INVESTIGACIÓN: LA SOCIALIDAD, ¿ TERRITORIO EN LA EDUCACIÓN?

No, el verdadero buscador,
el que verdaderamente tiene el deseo
de encontrar, no debe abrazar
ninguna doctrina. En cambio,
el que ha encontrado puede aceptar
todos los caminos y todos los fines.
H. Hesse, *Sidharta*

La tarea emprendida con sujetos en el terreno educativo, espacio de construcción, de enfrentamiento, de relación, interacción entre ellos e instalados en y con el mundo¹ permite hacer un ejercicio que trascienda la práctica en un tiempo y espacio determinados, abre la posibilidad de generar conocimiento dentro de la escuela como terreno fértil por su dinámica en tanto la cultura² que se teje dentro de ella como institución, denominada así, por toda una organización que designa los modos concretos en que se materializa ésta, hállese, por ejemplo, de la organización de los sujetos (estudiantes y docentes) en el espacio escolar, de los saberes que se construyen y, se pretende, se apropien; distribución de roles, organización de la normatividad interna que le permite funcione acorde a sus finalidades e intereses en correspondencia con los sociales.

Ello da la posibilidad de derivar así una forma cultural de hacer la escuela, pero cuando la coloco como lugar de construcción por las relaciones e interacciones entre los sujetos es menester concebir la otra parte que la dinamiza, culturalmente hablando, como espacio de expresión, movilidad e intercambio.

Este primer capítulo tiene como objetivo develar el proceso que condujo hacia la categorización de las prácticas de la vida cotidiana que revitalizan la estancia del sujeto en la escuela por el significado que colocan en la relación con el otro para delimitar el objeto de estudio en contacto directo con el campo. Se hace necesaria en primer momento la caracterización y selección del campo, Colegio Winston Churchill en tanto ubicación, sector social al que atiende, formación y posición de los docentes que lo

¹ Dice Paulo Freire (1990) "a diferencia del ser humano, los animales simplemente están *en* el mundo, pues como son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo, pues como no son capaces de distanciarse de sí mismos, carecen de un autoconocimiento de ellos y del mundo mismo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Hombre y mujeres, contrariamente, pueden trascender el mero *ser en el mundo*, pues añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellas y ellos mismos. Por lo tanto, *existir* es un modo de vida propio del ser que capacita para transformar, producir, decidir, crear y comunicarse."

² Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal *inserto* en tramas de significación que él mismo ha tejido, se considera que la cultura es esa urdimbre y redes de significado tejidos por él propio... GEERTZ, C. (1977) p. 20

integran; así como un señalamiento general de los procesos que prioriza donde, al cuestionarle después de conocer la institucionalidad que rige la dinámica escolar sobre lo sucedido detrás de ésta en relación al cómo viven y/o sobreviven los sujetos (alumnos) ante dicha cultura y además cómo se le concibe y reconoce en el entorno, pues se parte de la idea que toda acción lleva implícita cierta filosofía; por tanto, se considera que el proyecto institucional del colegio se rige desde la concepción que de educación, alumnos y docentes posee.

Una vez trabajados estos aspectos se lleva a cabo el planteamiento de la problemática, producto de la tensión entre las prácticas y el proceso de socialización con las prácticas y el proceso de socialidad, donde además el sujeto pareciera ser invisible al priorizar el deber dentro de la institución. Definido el objeto, se desarrolla el antecedente conceptual en dos momentos: primero, desde el abordaje que se hace en otras investigaciones donde al destacar la socialidad, como objeto de investigación, se remite indistintamente a la categoría de socialización. Trabajos que, en determinado momento rescatan ambos conceptos en ocasiones, dentro de un mismo proceso; otros que, efectivamente los distinguen y no por ser independientes uno del otro, sino porque su contenido merece tratamientos particulares aún cuando se correspondan.

El segundo momento que define teórica y conceptualmente ambos procesos: socialización y socialidad con la intención de categorizar las prácticas que se derivan de la vida cotidiana dentro de la escuela entre los niños que, al incorporarse a un sistema escolar ponen de manifiesto su insistencia por entrar en interacción con sus semejantes.

1.1. La selección del campo y su caracterización

Ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción de hombre y de mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros.³

A la par del pensamiento de Freire, Lourenzo Filho remite a la necesaria filosofía de la que parte todo ser humano para actuar, en un caso específico, una filosofía relacionada al acto educativo que involucra seres pensantes, creativos, reflexivos, que viven y dinamizan su propia realidad. Aquí, una realidad inscrita dentro de una escuela

³ Parte del discurso emitido por Paulo Freire durante la primer parte del Seminario-Taller "Práctica de la Pedagogía Crítica", en la Universidad de San Luis, en Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina. p. 19

primaria, Colegio Winston Churchill,⁴ institución educativa de carácter privado lo que indica que se sostiene, económicamente, de los aportes que realizan los sujetos que de ella obtienen sus servicios educativos (padres y madres de familia). Respecto a su situación académica, mantiene cierta independencia en el diseño y elaboración de la currícula respecto a la propuesta por el sistema oficial, es decir, pese a que cumple con requerimientos de éste en tanto recuperación de asignaturas básicas a trabajar, materiales (libros principalmente) para apoyar el conocimiento, prácticas de evaluación, etc. tiene un proyecto de institución muy particular.

Es un Colegio que responde a la característica de llevar la educación por un terreno laico, así como lo establece el art. 3º Constitucional, independiente de cualquier religión, lo que posibilita que acceda cualquier sector de la sociedad que a ella desee ingresar. Se ubica en el Municipio de Ecatepec, Edo. de México, en una zona conurbana donde la población tiene un nivel de vida que satisface necesidades básicas de vivienda, alimentación, vestido, educación, posibilitándole inclusive hacer una inversión extra a ésta última con el propósito de que las nuevas generaciones (hijos de las adultas) tengan una mejor preparación, un mayor nivel de conocimiento, reciban educación de mayor calidad.

Así entonces, al sector que se atiende en el Colegio es diverso: Estudiantes de padres y madres profesionistas, comerciantes, amas de casa, aquellos que cumplen con un oficio en ámbitos de seguridad pública o privada, estancias gubernamentales o bien privadas; dentro del sector salud, etc., aquellos que inclusive se desempeñan en dos lugares de trabajo para solventar gastos derivados de las necesidades propias de la familia, además los que implica acudir a una escuela privada. En un alto índice las familias donde está la figura paterna y materna, ambos actores trabajan y, regularmente, cuando la madre es la sustentante del hogar es quien cubre jornadas completas de trabajo, caso parecido cuando son los hombres, padres de familia, pero a diferencia de que ellos tienen el apoyo de su pareja en el aspecto emocional, en el cuidado de la casa y los hijos.

Ahora bien, por parte del Colegio, quienes ofrecen los servicios, es personal formado en el ámbito educativo, o bien, debiera ser bajo esta formación. Quien ocupa el puesto de Director General es Contador público, la Directora académica es maestra

⁴ Nombre designado a la escuela, de manera ficticia, con el objetivo de mantener la identidad de ésta donde se llevó a cabo la investigación realmente.

normalista con una especialidad en Educación especial; de los 24 maestros responsables de los grupos (de 1° a 6°), 10 son pasantes de la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1 Licenciada en Pedagogía egresada de escuela particular, 5 maestras normalistas, 2 pasantes de la Licenciatura en Educación, 1 Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 3 pasantes de la Licenciatura en Psicología por la UNAM Y UPN, 1 maestra con carrera técnica en escuela particular con preparación a nivel preescolar, 1 maestra pasante de la Licenciatura en Derecho. Ellos son una parte del cuerpo docente; no obstante, se enfatiza su posición y formación por considerárseles, dentro de la organización institucional, pilares que la sustentan; fueron quienes tuvieron mayor participación en los momentos de proponer, cuestionar, aún cuando no en aquellos donde se decidía.

La labor docente que asumí a lo largo de 4 años (2001-2005) en esta institución permitió conocer y adentrarme al juego dinámico que en ella se vive; por ejemplo, las prácticas y procesos a los cuales se da prioridad en el entendido de complementar la educación, desde la presencia de instalaciones, docentes, directivos, hasta la misma presentación de contenidos académicos. Entre ellos destacó su preocupación por responder satisfactoriamente a la primera imagen que se daría a la sociedad: presentación de los docentes (el uso de uniformes, por ejemplo, como una forma de identidad en la escuela; el arreglo personal, sobre el que se insistía regularmente); instalaciones adecuadas y suficientes de acuerdo a su oferta, trato cortés hacia todo el que se interesara por conocer el Colegio más de cerca y hacia quienes formaban parte del mismo; de la forma que adquirieron, ciclo tras ciclo, los contenidos propios de un Programa Educativo, diseñados en torno a la propuesta educativa de los oficialmente establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin olvidar el valor agregado de los que son característicos los insertos en las instituciones de carácter privado, como el caso particular de esta escuela; satisfacer necesidades propias del proceso educativo, enfocando el interés en resultados, que conducirían -era el objetivo- a la conformación de un sujeto para incorporarse satisfactoriamente y, en las mejores condiciones a la vida social de la comunidad de la que participa, motivo por el cual, entre otros, le caracterizó toda una normatividad determinante de comportamientos, acciones, propuestas, situación por la que fue preciso destacar la conducción lineal de la vida y cotidianidad de los sujetos en la escuela.

Es un primer acercamiento y reflexión en el sentido más superficial de lo que se vive dentro de la escuela, en tanto a la forma que adquiriría desde fuera y dio la pauta para comenzar a cuestionarle:

- ¿Cuál es su concepción y filosofía que tiene por educación?
- ¿Cómo concibe a los sujetos que de ella participan?
- ¿Qué pretende formar, hacia dónde ir con su propuesta educativa?

Ello surge porque la misma cultura que se teje en la escuela mencionada hizo visibles prácticas que priorizaron el deber ser, la disciplina, acumulación de contenidos, en forma de temas dentro de los cuadernos que estudiantes utilizaron diariamente como instrumento que archivó letras, números, ejercicios; llenado de libros que garantizan el mayor número de conocimientos proporcionados en las escuelas privadas. Todo ello con el afán de ofrecer una educación de mayor calidad, al respecto mucho por discutir, la institución tomó forma en torno a esta dinámica y la inserción al campo de investigación se orientó respecto a una primera interrogante que abrió todo un escenario:

- ¿Qué sucede detrás de la cuestión institucional de la educación en una escuela primaria de carácter privado, en torno a los alumnos? ¿Cómo se ve y se voltea la mirada al sujeto (estudiantes)?

Asumo la postura al concebir a los alumnos como sujetos, desde la visión de Alain Touraine, pues permite, a través de su concepto, recuperarlo no como alma presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, sino en la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Y lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación. "Para el individuo no se trata de consagrarse al servicio de una gran causa sino, ante todo, de reivindicar su derecho a la existencia individual."⁵

Replanteemos entonces, es autor más no reproductor, protagonista de su propia vida más no un ser a expensas de la experiencia del otro; sujeto en constante búsqueda, por lo tanto, emprendedor dentro de las dinámicas institucionales en las que se

⁵ Para abundar más en el concepto de *sujeto*, ver Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México.

inscriba porque innegablemente para constituirse como tal es preciso pertenecer a ellas.

Ahora bien, dentro de la institución escolar es posible concebirlos (alumnos en general) desde diversas miradas, pues la dinámica en que participan de la vida cotidiana en su particularidad y especificidad⁶ les otorga un carácter único. Es punto clave este primer acercamiento a la concepción que de alumno, en torno a la categoría de considerarlos sujetos se hizo, pues permitió ver a la escuela con toda su organización compleja que le caracteriza, con sus propios proyectos educativos que, además de darle existencia, le otorgan una identidad; sobre todo, dan movilidad a quienes hacen de ella una institución educativa, como "sitios de lucha social e ideológica –particularmente el salón de clases–, son espacios de cambio genuino, de modificación y de consecuencias inesperadas."⁷ Principalmente porque son sujetos quienes dinamizan su existencia.

Espacios de lucha social e ideológica también en el sentido de abrir fronteras, entendiendo este término como el límite que o vincula, o bien, separa. Una de ellas para precisar se genera entre los intereses de la escuela, en tanto institución y los intereses y necesidades de los alumnos. Mientras que, por ejemplo, la escuela alinea, los sujetos crean; mientras que la escuela anticipa, los sujetos emprenden; mientras que la escuela fomenta, los sujetos proponen; mientras que la escuela dicta, los sujetos critican; de ahí la recuperación que se hace de Touraine cuando remite a esa búsqueda constante del sujeto por ser actor de su propia historia emprendida y el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad porque la escuela, sólo por mencionar una de entre muchas, en donde se decidió realizar la investigación –producto del presente escrito– entre su discurso filosófico está "...formemos ciudadanos que impacten a las naciones: gobernadores, científicos, escritores, inventores, poetas, artistas, deportistas, médicos, profesores"⁸, pero:

⁶ *Vida cotidiana*, asumida desde la visión de Heller A. (2002) como la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social, instalada a ella día a día hombres y mujeres que se incorporan en su particularidad y especificidad; es decir, el nacer significa proyectar una cotidianidad sobre ella y el que asegure asumir las funciones dadas, ejerciéndolas además paralelamente, ¿cómo? Ser específico, como sujeto inmerso en sociedad y, particular como ser único. Ejercer paralelamente ambos elementos significa someter lo particular a lo específico, poniendo las necesidades, posibilidades e intereses a efecto de los deseos en los que se respalda esta vida cotidiana.

⁷ Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. Madrid, España. p. 16

⁸ Discurso recuperado del Manual de Lineamientos del Colegio, donde como parte de la presentación del documento se encuentran: filosofía, misión y visión de éste.

- ¿Dónde deja al sujeto de 6, 7, 8 hasta la edad de 11 -12 años, edades que transcurren durante la educación básica (primaria)?
- ¿Qué aspectos prioriza en la formación y cuáles descuida por ser coherente entre su filosofía y su actuar?

La dirección en que se dirige la dinámica escolar se ve en la necesidad de replantear el sentido de la educación y, por ende, la ruta que tomará, según intereses en un particular atendiendo a esta línea fronteriza, límites entre sujeto y educación. "La educación es un espacio –tiempo de encuentro intergeneracional, que no pertenece a ninguna generación totalmente: es el lugar de la insuficiencia de los adultos y de la avidez de los jóvenes,"⁹ mientras una generación adulta diseña, organiza y estructura la vida de una más joven, ésta *propone* formas de estar en su espacio que debería ser el *tiempo del hombre* de todos quienes se mueven en la institución. Es momento de hacer un alto y aprender a observar no sólo a través de nuestros ojos, como docentes, organizadores, formadores, sino también a través de los ojos del otro, llámese en este espacio: sujetos - alumnos que crean su propia dinámica en la dinámica del contexto en que se ubican y que debiera corresponder a su propio tiempo.

Líneas fronterizas que producen el *desgarramiento* en los sujetos, en esa búsqueda por la lucha de poder en el que, pensando tajantemente, éste, propio del que posee la escuela por sí misma, tal vez podría considerarse irrefutable ante ellos; no obstante, no podemos dejar de situar que también la colocan en situación de jaque y tensión a la institucionalidad escolar. Es necesario entonces y, desde la posición de Adriana Puiggrós, "nombrar lo innombrable, aquello donde se quiebran los sentidos, donde se resquebrajan las lógicas, donde hacen agua las identidades prefijadas"¹⁰ pues ello significa sacarlo del silencio al que el discurso hegemónico lo ha condenado.

"Este innombrable no es algo preconstituido que estaría reprimido o censurado por un discurso más poderoso, sino que son los elementos que se nos vuelven impensables, invisibles, que de tan punzantes no se pueden nombrar".¹¹ Y que en el terreno educativo ciertas prácticas, por ser parte de la misma cotidianidad, de la propia lógica de trabajo entre los actores no trascienden los sentidos y difícilmente se nombran,

⁹ Puiggrós, A. "Fronteras educativas en el fin de siglo. Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (2001). Homo Sapiens Ediciones. Rosario – Santa Fe – Argentina. p. 11

¹⁰ *Ibid.* p. 10

¹¹ *Ibidem*

precisamente por falta de significado como prácticas formales a través de las cuales, se asegura, es que se podrán alcanzar objetivos propios de la escuela y de la misma educación, por ejemplo, apropiarse de los conocimientos programados en cada ciclo lo que respaldará el posterior, y que a su vez implica disciplina, sistematización, orden, rigidez, muchas veces, mimetización entre los actores que entran en el juego del proceso educativo.

Para realizar esta investigación, se incursionó al campo educativo desde una visión crítica, haciendo extraña la tarea de educar que cumple el maestro, es decir, cuestionándola, reflexionándola, pensándola, con el objetivo de hacer visible lo poco o no visible; sin embargo, sucede y está presente. Se trabajó en un primer momento, para la recogida de datos empíricos con el registro de observaciones, donde tuvieron gran relevancia las notas respecto a la constante actividad en que entraban alumnas y alumnos dentro del aula escolar durante las clases correspondientes a las diferentes áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Civismo, Inglés; en los patios; cuando salían a su clase de Educación física; durante las clases de danza, de canto, en el recreo. Actividad referida a la constante interacción con sus pares, necesidad manifiesta por estar en contacto con los otros y que, a través de diversos medios fue coartada, restringida, prohibida por designios de quienes estuvieron al frente (docentes, directivos, personal administrativo, en muchas ocasiones, también por padres de familia).

Así también, importante reconocer, la energía y vitalidad con que emprendieron las actividades que les interesaban y el mismo sometimiento al orden y a la regla la coartaba, transformándola en tedio, rutina, llegando inclusive a la institucionalización del sujeto, es decir, a que sólo respondiera a las exigencias de las formas de trabajo y no a los sentidos o significados que les permitía rescatar el interés por los contenidos. Quedaron registradas escenas donde cuestionaban la clase, la forma en que se presentaba el conocimiento y la respuesta en dos palabras, por parte del docente era: *“guarda silencio”*. De esta manera comenzaron los acercamientos más estrechos al sujeto, un interés por conocer y comprender cómo vivía la institucionalidad y cómo se insertaban sus prácticas en ésta.

El contacto con los actores y la dinámica vivida, permitió considerar que la visión, por parte de docentes, respecto a su concepción de alumno, de educación, de escuela es limitada. Desde la visión de Giroux, quien define primeramente la escuela como

espacio de lucha y posibilidad de transformar una realidad hacia sí mismo y desde la misma posición, replantear la labor de profesores en la práctica que nos ocupa afirmando que "los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de sus estudiantes, de manera que éstos tengan voz y voto... es necesario ofrecer prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes,"¹² si dentro de las experiencias vitales del terreno y del proceso enseñanza y aprendizaje es el intercambio cara a cara con sus semejantes, ¿Por qué coartar?, ¿Por qué no ver en esas formas de relación una posibilidad de generar saber y aprendizaje entre ellos mismos, parte del fenómeno educativo?

Posiblemente y la explicación a estas formas de actuar sean a partir de conocer, dentro del mismo proceso, de manera más cercana la realidad¹³ del Colegio, puntos de encuentro y desencuentro con el objeto de estudio.

La escuela primaria, Colegio Winston Churchill, de acuerdo a la información proporcionada por los directivos escolares, se creó con el objetivo de ofrecerse como una alternativa a la educación de niñas, niños y jóvenes en edad escolar a lo que es preciso destacar que la visión de los fundadores fue:

"Formar un colegio de calidad, como una opción importante para aquellos padres que, preocupados por la educación de sus hijos, buscaban alternativas favorables basadas en una sana educación integral (académica, formativa, social y cultural)".¹⁴

Si bien es cierto y con fundamento en el pensamiento de Sylvia Schmelkes "la preocupación por la calidad es quizá lo que mejor caracteriza a nuestros tiempos."¹⁵ Se piensa en elevar la calidad de vida, misma que depende indiscutiblemente de la calidad del quehacer humano, donde uno de los ámbitos más ricos, por la posibilidad que ofrece al trabajar directamente con seres humanos y sobre el cual es posible

¹² Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/M.E.C. Barcelona. p.19

¹³ *Realidad* entendida como una construcción social, como una cualidad propia de los fenómenos independientes y dependientes de nuestra propia voición. Realidad inscrita en la vida cotidiana que se presenta por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente; el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real para éstos. Ver Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Zemelman, Hugo (1987) establece que un método de observación de la realidad en un momento presente tiene la finalidad de transformarla, dice: "captar la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá."

¹⁴ Discurso enunciado por el Director del Colegio.

¹⁵ Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. p. 11

Estado) se ha deslindado por ofrecerlas, pensemos en su caso la demanda social por el aprendizaje de un segundo idioma, el inglés; así como el conocimiento de la computación en una realidad cada vez más globalizada. Otro propósito es desarrollar armónicamente todas las facultades, habilidades, capacidades de los estudiantes, además de iniciarlos en el gusto por las bellas artes.¹⁹ Y para responder a ello se diseña una estructura curricular con excedente carga académica cuyos costos, a nivel personal, se irán develando en el transcurso del escrito. Docentes y alumnos pagan un precio, no material, al acercarse a este tipo de sistema educativo.

A las asignaturas básicas, Español y Matemáticas, se les destina 5 horas a la semana (cada una) mientras que a las restantes –Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Civismo–, una hora por semana. Así, las actividades que implican cada una de las asignaturas se enmarcan en un horario de trabajo de 8:00 a 14:30 horas. Una vez iniciado el ciclo escolar, los horarios diseñados comienzan a crear una dinámica en el entorno cultural del Colegio y todo comienza a marchar de acuerdo a los lineamientos de éste: Docentes dentro de las aulas impartiendo la asignatura de que son responsables; estudiantes, sentados en sus respectivas bancas (sillas de paleta individuales) respetando el lugar que les ha sido asignado dispuestos a escuchar, así también a ajustarse al ritmo de trabajo que implica ser parte de una escuela privada, porque ante todo y, con fundamento a su visión, se muestra presta a la satisfacción de exigencias de los adultos (padres de familia).

En el afán de hacer visible y objetivo el mayor y mejor nivel académico que se dice manejar dentro del Colegio, otro elemento de simulación para elevar la calidad educativa, lo constituyen los materiales que apoyan el aprendizaje tanto de docentes, como de alumnos que rebasan, en cantidad, los que son necesarios en una escuela del sistema público, por lo que, entre otros, se solicitan libros extra a los que proporciona la SEP de manera gratuita. Son libros para complementar los contenidos del área de Español, Matemáticas, apoyo al trazo de letra cursiva; apoyar la asignatura de Inglés, Computación; libros de literatura (3 por ciclo escolar a cada grupo). Todo ello constituye y se enmarca en una dinámica académica que sobrepone el trabajo académico al ritmo y tiempos del sujeto en formación.

¹⁹ Es importante aclarar que el discurso aquí manejado, respecto al Colegio, es producto del discurso verbal que en voz de quienes en ella laboran, principalmente directivos y dueños del plantel, desean vender un servicio.

El ritmo de trabajo se torna, desde el inicio, bastante acelerado entre todas las asignaturas que se imparten un mismo día, entradas y salidas de docentes a un mismo grupo para impartir sus asignaturas; el abordaje de contenidos y más contenidos a lo largo de una jornada, ya que deben haber sido cubiertos todos los que son planeados durante el bimestre para la fecha en que están programados los exámenes; revisión de tareas; trabajo continuo en cuadernos, donde queda asentado el contenido que docentes proporcionan, siendo ellos mismos quienes definen la información que consideran pertinente, información previamente seleccionada y sintetizada sin, aparentemente, dejarle nada al estudiante, bueno sí, su labor es copiar contenidos temáticos y, posteriormente, estudiarlos para aprobar un examen bimestral; de esta manera, contribuir a la reproducción del orden que caracteriza a la institución²⁰ por las prácticas que le son propias en conjunción con sus actores. El docente programa, planifica, dosifica un contenido; alumnos, transcriben, copian para verter información a un ejercicio que evalúa lo aprendido.²¹ ¿Qué implica todo ello?

Que la tarea educativa en la escuela se centre únicamente en captar contenidos temáticos y constituyan el eje de acción con los sujetos (alumnas y alumnos), lo cual exige:

- *Rigurosidad en el seguimiento de temas*, en tanto tiempos establecidos y destinados para cada uno, mismos que no dependen del grado de comprensión en el grupo, o bien, de significación en tanto aprehensión por parte del estudiante, sino de la dosificación de acuerdo a la cantidad de temas respecto al tiempo, durante el bimestre, para abordarlos.

- *Sistematización de información* en diferentes recursos de entre los que destacan el uso de cuadernos y libros por cada asignatura, en los que se exige una adecuada presentación, en tanto hábitos de limpieza y presentación de éstos: ordenados, que el trazo de letra sea el acordado desde el inicio del ciclo escolar por el docente, contenidos completos, presentación de portadas, pues bimestralmente serán evaluados dichos aspectos asignándoles una calificación sumativa al resto de otros y así asentar la

²⁰ Es posible hablar de una institucionalización de los procesos en los términos manejados por Berger y Luckmann (1995) como esa "tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" mismas que implican, en este juego, una historicidad y control que son compartidas y que no han sido creadas en un instante, son el producto de una historia, siendo necesario conocer ésta para comprender adecuadamente qué es una institución, en este caso, la institución escolar.

²¹ Es muy probable que el tratamiento, hasta el momento de la información, coloque al proceso educativo, propio del Colegio en cuestión, como catastrófico, enmarcado en esa visión funcionalista al considerar a la educación como reproducción, no obstante, es urgente develar una realidad, pues el terreno educativo es también una oportunidad de acción.

evaluación de cierta asignatura. Efectivamente, el contenido que en estos materiales se trabaja es valorado por su *forma*, ¿Dónde queda la sustancia del contenido y la aprehensión de éste en tanto sea capaz de transformar al sujeto, consecuencia del aprendizaje?

Ya lo decía Paulo Freire: hombres y mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos.

Los árboles y los otros animales también son interminados, pero no se saben interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la "educabilidad del ser". La educación es entonces una especificidad humana.²²

A través de esta referencia hago el puente que lleva a la reflexión del complejo proceso que es la educación y la crítica de lo que, en un espacio específico como lo es el Colegio Winston Churchill toca y prioriza atentando a la integridad del sujeto en formación, al enfocarse meramente al especto académico, en tanto tratamiento y manejo de información acorde a un programa curricular, según el grado. Proyecta una concepción de sujeto fragmentado, donde la completud, esa a la que remite Freire, por la que debiera apostar la educación, no responde a las necesidades actuales tanto del sujeto como del sistema, pues la organización escolar y la forma de pensar su dinámica, pareciera, se ha manejado de la cúpula al sujeto, mas no del sujeto a la cúpula. Se cuestiona al sistema: ¿Permite que el sujeto, cuerpo docente y alumnado, intervengan y se involucren en un proyecto institucional?, ¿Cómo se trascienden a través de éste al proyecto de vida de cada sujeto?

Otra de las exigencias que se apuntan al hacer de la tarea educativa una labor enfática en el abordaje de contenidos temáticos es el *disciplinar cuerpos, voces, sentimientos*: "- Filas bien ordenadas...", "- Bien sentados..." (son parte de las voces que se escuchan dentro de las aulas para alinear comportamientos), "- Deja de estar volteando...", "- Guarda silencio..." Un sin fin de imperativos enunciados por quien se encuentra como responsable del grupo con el objeto de mantener el orden y facilitar el trabajo programado a fin de concluirlo en el periodo establecido.

Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo

²² Freire, P. (2003). op. cit. p. 20 y 21

canalizan a una dirección determinada. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para el sostén de una institución.²³

Indudablemente, el control de un grupo de personas, es parte del proceso al que se responde, si bien es cierto, la educación que atiende al proceso de socialización pone en juego, a través de sus diferentes actores, un cúmulo de estrategias que contribuyen a que el sujeto se habitúe²⁴ (parte de su misma actividad como tal) a ciertos cánones de comportamiento propios de un orden social, en este caso, de un orden escolar y sea parte del mismo. Lo interesante de este proceso resultaría el cuestionarle: ¿Cuál es el objeto de disciplinar rígidamente el comportamiento, el cuerpo, la voz y hasta los sentimientos de la persona?

En su conjunto, dichas exigencias y la dinámica que se generan provocan el pensar que las prácticas de institucionalización cobran un proceso tal vez lineal en la vida cotidiana escolar del Colegio; no obstante, la vida cotidiana, en tanto conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social,²⁵ se estructura a través de toda una serie de juegos que los mismos actores (docentes y estudiantes) proponen, de tal manera que de esta reproducción que se hace de la vida cotidiana en las escuelas desde la institucionalización de sus prácticas, existen, porque el sujeto las protagoniza, acciones que dan sentido y cobran significado en la estancia dentro de la institución.

Para ilustrar, vayamos a algunas escenas que se rescatan de un día normal en la actividad escolar, específicamente con el grupo de 5° C, muestra para alimentar el trabajo empírico.

...Debido a que una alumna y un alumno del grupo de 5° C tienen hermanos en la secundaria del mismo Colegio, son los primeros en llegar, pues sus papás aprovechan el viaje a la secundaria para pasar posteriormente a la primaria, que se encuentra a unos metros de distancia de la anterior. Poco a poco, conforme se van acercando las 8:00 a. m. va concurriéndose más y más el salón de clase; mientras esto sucede, se les puede observar que en cuanto llegan dejan sus útiles en la banca, se percatan previamente de la llegada de sus amigas y amigos con quienes gustan convivir, se dirigen hacia ellas/ellos e inician la actividad desde muy

²³ Berger y Luckmann (1995), op.cit. p.76

²⁴ La habituación es definida por Berger y Luckmann (1995) como ese acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprendida como pauta por el que la ejecuta.

²⁵ Heller, A. (1991:19) en "La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana" Estrada Saavedra Marco. Revista Sociológica, año 15, núm. 43. Mayo - Agosto de 2000. p.127

temprano. Es necesario destacar que en su gran mayoría (de 38 estudiantes, 31 son los que se agrupan) están de pie en su lugar u ocupando lugares de otros compañeros. Existe una gran riqueza de las actividades que realizan:

- Juegan con un balón de fut-bol "penales" (grupito de 5 niños)²⁶
- Muestran estampas del álbum que están coleccionando: "Harry Potter", o referente al "Mundial de Fut-bol" (grupito de niños)
- Muestran las libretitas que les regalan sus papás, las que tienen la imagen de "Cowco" -vaquita que está muy de moda-. (grupito de niñas).
- Un grupo de niñas y niños saltan la cuerda (en el salón la maestra conserva una reata, que es la que utiliza en los recreos para jugar con sus alumnas/alumnos y otros de diversos grupos que comparten el mismo receso.
- Platican muy sigilosamente (grupito de niñas).
- Quienes prefieren quedarse en su lugar, muy sentaditos observan a sus compañeros / as, sonríen, dibujan, se les ve copiando algún tema que les hace falta, realizan alguna actividad que se les dejó de tarea y que, por algún motivo, no la concluyeron en casa; también deciden leer...²⁷

Es parte de la dinámica que permite ver a la escuela, en específico, al aula escolar, como un espacio de interacción, donde se rebasa la formalidad de las prácticas que la escuela propone para cumplir su cometido en el proceso de socialización entre los estudiantes, proceso que, si bien es cierto, desde el legado durkheimiano "el deber escolar posee algo más de frialdad o impersonalidad, se dirige más a la razón y habla menos de la sensibilidad,"²⁸ aspecto importante de tomar en cuenta en el sentido del deber que se le atribuye de establecer normas que determinan las relaciones con los otros en el deber ser para que los individuos se sometan a ellas. "Esta sumisión constituye el deber cotidiano"²⁹ y, de acuerdo a la normatividad de la escuela en cuestión, una de sus reglas es: "Al entrar a su salón de clase, alumnas y alumnos deberán permanecer en sus lugares hasta que su profesor inicie el trabajo."³⁰

Ello invita a pensar que está prohibido jugar, compartir, sentir, vivir en esos espacios, donde la autoridad (la del maestro) está al frente; no obstante, la escena mostrada refiere a la trasgresión de la norma; los sujetos tensan las prácticas de socialización establecidas institucionalmente con prácticas que ellos mismos proponen. Se habla de una tensión en el sentido del conflicto que se genera entre maestros y alumnos lo que consecuentemente provoca sanciones, llamadas de atención que invitan a ajustarse a lo establecido.

²⁶ La amplitud del aula en que se ubica el grupo favorece la realización de tales actividades, no sólo ello, también la ubicación de ésta en el plantel, pues se encuentra en una de las orillas alejado de la dirección y otros salones. Existe un salón a su derecha, pero es en el que se desempeñan las funciones de entrevistas con padres y madres de familia y con algunos estudiantes en casos extraordinarios.

²⁷ Reg- I, págs 17-24

²⁸ Durkheim, E. (2001). *La educación moral*. Colofón. México. p. 165

²⁹ *Ibid*, p.46

³⁰ Regla determinada en Reglamento Interno de la Institución 2005-2006

Fue notable, por parte de los estudiantes, la ansiosa espera de las 11 de la mañana pues podrían salir a su receso y darse un pequeño espacio para ellos después de que toda la mañana era estar detrás de la butaca donde escribían; sentados, tomando apuntes, leyendo, contestando libros, registrando notas, atendiendo las indicaciones y entonces la media hora de receso era poco tiempo para tomar su lunch, jugar y platicar.

Es necesario hacer un alto y replantear el por qué los alumnos esperaron estos espacios y tuvieron un mayor grado de contenido que los diseñados para inducir al conocimiento, propiamente dicho, dentro del salón de clase. Tal vez por constituirse espacios que rompían en cierta manera con la dinámica que tomó cuerpo con el trabajo diario en el aula y que reflejaba la preocupación por abordar contenidos, por avanzar en la resolución de ejercicios en libros de apoyo, por concluir la lectura en libros de literatura que adquirían en otras editoriales; por memorizar y mecanizar procesos; por ejemplo, la ejecución de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división, suma y resta de fracciones) que adquirió gran relevancia, pues a la llegada del fin de semana se aplicaba un ejercicio a cada grupo y se graficaban resultados, lo que implicó presionar a docentes para elevar el promedio en caso de no haber sido tan satisfactorio el de su grupo.

Verdaderamente el ritmo de trabajo era acelerado, dijera, en sentido literal "Docentes y estudiantes NO tenían tiempo de respirar". Llegado el periodo de exámenes bimestrales a las cuatro semanas de trabajo posterior se estaban entregando calendarios de exámenes nuevamente, entre otras actividades, que se tenían programadas a lo largo de ese lapso de tiempo.

El automatismo con el que se actuó fue producto de todo ello, producto de las mismas exigencias de la dinámica escolar y resulta verdaderamente contradictorio a la actividad y al tipo de personas que se encuentran en esa institución, pues es una labor emprendida por y para seres humanos que crean, que juegan, dialogan, corren, analizan, construyen. Nuestra labor como educadores, lo afirma Henry Giroux, es "ser intelectuales"³¹ porque tenemos la facultad, así como los medios y recursos humanos para crear opinión, crear formas de pensar, de reflexionar, de interpretar, inclusive, de vivir.

³¹ Cfr. Giroux, A. Henry (1990). *Op. cit.*

Atendiendo a este llamado de Giroux, se consideró en conjunto a las observaciones del Registro de Observación, un Diario escolar que, desde el inicio del ciclo escolar, la profesora titular del grupo (5º. C) propuso trabajar en él (recurso al que se dio seguimiento en la recuperación de información). Se trató de un cuaderno tamaño profesional donde los integrantes del grupo escribieron lo más relevante de un día de clases y una vez comenzado el día le daban lectura. Veamos qué sucedió en una jornada de trabajo para una niña de la escuela:

Ecatepec, Mex. A 14 de sept. del 2005³²

"Querido diario:

Hoy me siento feliz porque todas las mamás de mis compañeros nos contaron cuentos, también estoy feliz porque ya es 14 de sept y ya quiero que sea 15 para celebrarlo, hoy me gustaron todas las clases, y quiero bailar el 15 de sept.

Se despide: Frida González"

La escena ilustra las actividades que más sobresalen y significan la vida del estudiante en el aula. El escrito refleja el interés por la llegada de un día festivo, pues ello implicaba romper la cotidianidad en el aula: la escuela tradicionalmente organizó una mañanita mexicana a la llegada del 16 de septiembre, lo que implicaba llevar ropa casual, presenciar una ceremonia especial (no es la misma formalidad, pues en ésta, después de la ceremonia cívica se presenciaba la social donde algunos grupos bailaban y ellos aprovechaban para comentar, para sonreír, para platicar de todo, tal vez menos de lo que les estaban presentando); convivían en un tipo kermés con todos los estudiantes del colegio; dentro de cada salón las maestras y maestros ofrecían botana, escuchaban música, bailaba, en fin, era un día agradable para ellos.

La osadía al referirme a esta escena como parte de las actividades que más significaron la vida del estudiante no sólo dentro del aula, sino dentro de la escuela es porque dentro del recurso, que es el *Diario escolar* (escrito por los integrantes del grupo 5º C) donde la consigna para escribir en él no encajonaba ninguna actividad en particular, es decir, eran libres de compartir lo que desearan respecto a las actividades escolares, o bien incluso personales y de entre todos los ejercicios en un día dentro de la escuela no sólo con la profesora titular, sino en contacto con las actividades de danza, educación física, computación, inglés, fue la exposición de momentos donde la dinámica rompía con lo de siempre en un día normal de actividades.

³² Es preciso destacar que la transcripción del diario escolar ha sido reproducida fielmente. Texto escrito por Frida González (10 años), 14 Septiembre 2005

¿Qué fue lo más notable de la estancia del estudiante en el entorno áulico?

La necesidad de interactuar, de socializarse y la escuela constituye un espacio que, entre sus múltiples potencias, puede constituirse como lugar rico en ofrecer experiencias al otro para satisfacer tales necesidades.

Todo este referente empírico es parte de la través del cual se llevó a cabo parte del recorrido a la delimitación del objeto por investigar y cobra sentido al permitir destacar:

❖ Pese a que el proceso educativo, dentro de la institución escolar, se da en un plano social³³ de ahí la relevancia del proceso socio-educativo, se otorga el mayor crédito al trabajo individualista; fue observable la dinámica de los grupos en el aula donde la organización de las bancas era en forma lineal, las filas se dejaron ver tan alineadas que el alumno que estaba detrás del otro tenía que inclinar su cabeza para ver lo que el maestro dictaba, explicaba o decía al frente.

❖ La relevancia de la labor educativa tuvo un fuerte impacto sobre el llenado de cuadernos, libros con el fin del cumplimiento al 100% del programa establecido bimestralmente; ¿y el proceso? no importa, lo que sí es importante es concluir temarios a la llegada de los exámenes.

❖ Niñas y niños, específicamente de 5º grado, grupo C, mantuvieron vivo un interés por interactuar con el otro, con sus semejantes. El aula escolar se convirtió así en un espacio de interacción entre iguales; siendo ellos mismos quienes, independientemente de las sugerencias del docente para trabajar en equipo o bien, para agruparse, propiciaban momentos para satisfacer esta necesidad; no obstante, las relaciones que se establecieron entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje reflejaron una importancia secundaria para el docente, en ocasiones inclusive indeseable o molesta, pues veían aludido el rendimiento escolar y se hacía notable que para elevarlo era necesario estar callados (por no decir mudos) a la clase; bien disciplinados, lo que implicaba mantenerse en su lugar, atentos, sin distraerse con el otro. Contrariamente a ello, estudiantes de este grado buscaron continuamente el intercambio.

❖ Dentro del aula escolar, la mayoría del grupo aprovechaba cualquier distracción del docente para platicar con su compañero o amigo (hubo quienes lo hicieron desde su

³³ Coll, C. "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", Barcelona, 1991

lugar, también quienes se levantaron y se dirigieron hasta donde se encontraba la persona con quien deseaban conversar). Ello fue producto de un constante ruido dentro del salón, lo que provocó, en varias ocasiones, el disgusto del docente quien respondía con llamadas de atención, aplicación y registro de faltas de disciplina e inclusive reportes.

❖ Desde el primer momento, por la mañana, en que se incorporaban al grupo, llegaban buscando con quien platicar, con quien convivir (después de los primeros meses de trabajo, desde el inicio del ciclo escolar, conformaron sus grupitos con quienes compartían un mayor número de afinidades).

❖ Esperaron inquietos la llegada de su receso, pues sería el momento en que podrían convivir más abiertamente, aún cuando se tratara de un espacio, en tiempo, bastante corto.

❖ Se mostraron entusiastas cuando se proponía algún trabajo en equipo, comprometiéndose a hacerlo bien para que la actividad se llevara a cabo con mayor frecuencia, pues previamente se les advertía (por parte del maestro al frente) que en caso de verlos platicando o haciendo otras cosas que no estuvieran relacionadas al trabajo que les era asignado trabajarían individualmente.

❖ El estudiante demandó espacios de interacción frente a la institucionalización de todas las prácticas a realizar, pues para todo existían lineamientos: La institución determinó horarios, tiempos, asignaturas, comportamiento, materiales de uso, libros y cuadernos de trabajo, uniformes; mientras tanto, dentro del salón de clase, el docente titular establecía rutinas de trabajo, asignación de lugares por fila, organización diaria de la clase, modos para entrar y salir del salón, formas de trabajo en cuadernos y libros, tamaño de letra en la toma de contenidos y resolución de ejercicios; materiales a utilizar según la asignatura a trabajar (respetando un horario previamente establecido), decidía cuándo podían hablar y cuando debían guardar silencio; formas de trabajo (individual o grupalmente). Fue el docente quien, se pretendía, estableciera todas las reglas del juego. Frente a toda esta automatización, también, fueron los estudiantes quienes demandaron y crearon sus propios espacios; momentos de socialidad, éstos los más intensos, los más relevantes de su estancia en la escuela; pareciera, constituyó una de las formas en que sobrevivían frente a la dinámica institucionalizada.

El "aumento de la amplitud y racionalidad de las organizaciones no se ha realizado sin costo social y humano"³⁴ porque si bien se habla de formas de sobrevivencia es debido al dilema existente entre las necesidades de la organización, en este caso la escuela, y las de los sujetos, ya se aludía en otro espacio del escrito a esas fronteras que va colocando la educación, esos límites que implican ahora "poner el dedo en la llaga en estas ilusiones de completud, revisar los dolores que quedan, pelear por las libertades que faltan, asumiendo que la pedagogía será mejor cuanto más asuma esta completud"³⁵ incompletud de la que Freire también habla y ve a la escuela como posibilidad para atenderla.

Pensar en los dolores que quedan en relación a los costos humanos que dejan es repensar al sujeto como ente no meramente racional, olvidando que el conocimiento involucra no solamente los aspectos cognitivos, sino a todo el sujeto, incluyendo su socialidad que se envuelve en las prácticas de interacción y contacto con el otro, en ellas lo que da sentido para permanecer y pertenecer a los grupos.

1.2. Planteamiento del problema

Yo pienso, con angustia y banalidad,
que la vida se escapa. Se escapa por rendijas
que no son ni el tiempo ni la escandalosa muerte.
Tiempo y muerte huelen a sacristía, a
metafísica oscura y campanuda. Me interesan
más las figuras insidiosas de la vida cotidiana,
obra de roedores, no de demiurgos. Pienso en
esos innumerables e imperceptibles actos
que se fugan sin que yo los advierta.
-Alejandro Rossi-

La vida escolar se teje de toda una urdimbre de hilos que representan a los actores que en ella se desenvuelven en conjunto con las formas en que cada uno interviene, siendo así una de las características del *mundo de vida* al que cada sujeto, con su particularidad y especificidad forman y son parte. "El mundo de vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado"³⁶ de aquí la importancia de significar y resignificar al sujeto como tal: protagonista, emprendedor, actor, constructor, porque en la cotidianidad, misma que remite a lo "homogéneo, lo repetitivo, que se funda sobre lo

³⁴ Etzioni, A. "Racionalidad y felicidad: El dilema de la organización", en *Organizaciones modernas* (1993). México, UTEHA, en *Antología Básica: Institución Escolar, LEP-94*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1994. p. 10

³⁵ Punggrós, A. (2001). op. cit. p. 11

³⁶ Schütz y Luckmann (1977). *La estructura del mundo de vida*, Amorrortu. Buenos Aires. p. 25

fragmentario de la vida cotidiana³⁷ hay una posibilidad de actuar, ya se mencionaba, de intervenir.

En la cotidianidad escolar se dan prácticas culturales entre los sujetos que no son consideradas como tales, por considerárseles carentes de sentido al no estar capitalizadas por un conocimiento. Por ejemplo, aquellos momentos captados, durante el trabajo etnográfico, donde mientras el grupo (5° C) tomaba su clase de Educación física, dos compañeras, quienes se escapaban de la clase por espacios cortos de tiempo, se dirigían a su salón para platicar con la maestra:

Julieta: -"Maestra, ¿usted tiene novio?"

Maestra: -"No, no tengo"

Rosa: -"¿Por qué no se consigue un novio?"

Maestra: -"¿Para qué un novio?"

Julieta: -"Para que, para que... (se voltean a ver entre ellas, sonríen pícaramente) nada más..."

Estas prácticas que resultarían insustanciales en el contexto educativo, donde hay intercambio de sentimientos, emociones no son vistas al contrario, se les sanciona, se les reprime por encontrarlas vacías de significado. Michel Maffesoli³⁸ las conceptualiza como prácticas de socialidad, vitalismo de la vida cotidiana, donde se inscribe precisamente lo banal, lo común y corriente de ésta, mas sin embargo, encarnan el desear vivir alejados de las formas rígidas e intangibles de la existencia.

El problema detectado consiste en la tensión originada entre las prácticas institucionales de socialización y las prácticas de socialidad. Con la institucionalidad de la escuela, en tanto a las formas de dirigir el acto mismo de educación, *el alumno desaparece* al priorizar la disciplina, el trabajo excesivo en libros y cuadernos; el abordaje de contenidos. En medio de todo ello existe una demanda de espacios de convivencia, los alumnos son los protagonistas y actores de las relaciones que se construyen; donde entran en juego también subjetividades que son las que permiten y posibilitan, entre otros, la existencia de un *mundo de vida* en donde la socialidad es parte de ese mundo, por lo tanto, parte de la vida del sujeto como ser humano como persona, consecuentemente, parte de la vida en las escuelas.

³⁷ Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial S/A. p.19

³⁸ Sociólogo contemporáneo francés. Discípulo de E. Durkheim. Hace clases actualmente en la Universidad de La Sorbonne, en París justamente en la Cátedra sobre el Sociólogo E. Durkheim.

Al reprimir las y sancionarlas, aunado a la invisibilidad que tiene el estudiante en el proceso, se violenta su existencia ante las formas que se desean perpetúen la existencia de la institución-escuela. Es menester cuestionar: ¿Por qué las prácticas de la escuela permitidas no trascienden más allá de los procesos de socialización de rigidez y control?

Al conocer la importancia del fenómeno, interesa resaltar la otra cara de la socialización, implícita en la institucionalización, que es la socialidad. Con todas las prácticas que corresponden a un proyecto educativo: modos de ser y hacer tanto del proceso de educación, como de los sujetos que intervienen, se entra en un proceso de socialización en el sentido durkheimiano, al considerar que cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible; citando que "se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual, como físico y moral, es ese ideal a la vez único y diverso el que representa el polo de la educación"³⁹ cuya tarea, en consecuencia entre otras, bajo el mismo enfoque, es suscitar en los estudiantes un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros, de ello resultan la dinámica de cultura, el modelo que dirige el actuar cotidiano. Se entra en un proceso de socialización que permite hacer de estrategias a los sujetos para incorporarse al ámbito socio-económico-político del que forman parte.

Y hay desencuentros en el proceso porque la experiencia es *vívida más no rígida*, sigue el cuestionamiento de la fractura que abre:

- > ¿Cómo es el actuar de la institución con la alumna y el alumno?
- > ¿Por qué la escuela se queda sólo en la institucionalización del proceso de socialización?
- > ¿Dónde deja la institución al sujeto? ¿Dónde deja su creatividad, espontaneidad, su infancia?
- > ¿Qué se forma del sujeto?
- > ¿Qué sujeto se deforma?
- > ¿Dónde quedan las experiencias de vida, las experiencias formativas que la escuela debe contribuir en la formación del sujeto?

³⁹ Para profundizar más véase Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología. Diálogo abierto*. Ed. Coyoacán, S.A de C.V. México, D.F.

- > ¿Cómo institucionaliza la escuela al sujeto y éste, cómo la pone en crisis? (a través de sus demandas o sin hacerlo).
- > ¿Cómo el sujeto (alumnas y alumnos) ponen en crisis lo institucionalizado?
- > ¿Cómo se tensa la socialización y se trasciende a la socialidad?
- > ¿Cómo sobrevive el sujeto ante el "deber-ser institucional"?

De esta primer problematización efectuada, se recupera una pregunta que acota la labor investigativa y a través de la cual se pretende dar respuesta a las anteriores, enfocando la mirada objetivamente a la siguiente:

*¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS PRÁCTICAS Y EL PROCESO DE SOCIALIDAD
ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS EN EL PROCESO DE INSTITUCIONALIDAD,
DENTRO DE LA ESCUELA PRIMARIA WINSTON CHURCHILL?*

1.3. Objetivo general de la investigación

La tarea a realizar tiene como objetivo en conocer para comprender y documentar el proceso y las prácticas a través de las cuales alumnas y alumnos se socializan, las formas en que viven la socialidad, en que la construyen y la proyectan con la finalidad de crear espejos de la dinámica cultural entre los estudiantes para que maestros en general y directivos de la institución reflexionen al tomar cierta distancia entre ellos y sus prácticas que les permitan resignificar al sujeto y todo lo que le constituye, contribuyendo a favorecer su proceso de formación en los ámbitos no sólo intelectual, también social y personal.

Objetivos Específicos:

- Develar la cultura académica de la institución escolar con el propósito de categorizar las prácticas que el sujeto demanda durante su estancia en ésta.
- Reconocer el contexto en que se ubica la institución educativa para explicar, desde la función socializadora de la escuela el devenir de sus prácticas e institucionalización del proceso.
- Analizar, desde el enfoque interpretativo, los datos empíricos obtenidos para comprender las prácticas y el proceso de socialidad.

1.4. Justificación

"La vida que llevamos es la fachada de todo lo que la espantosa salacidad criminal de algunos nos ha dejado. Una grotesca mascarada de actos y de sentimientos. Nuestras ideas son sólo el resto de un aliento, aliento de nuestros pulmones asfixiados y amarrados"
A. Artaud

"La escuela es, primero, una institución social. Como la educación es un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida colectiva en la que están concentrados todos los medios que serán más efectivos para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza y a hacer uso de sus propias capacidades para asumir los objetivos sociales."⁴⁰

Históricamente, la escuela se ha constituido, como bien lo señala Carbonell Joume, en "un espacio de tránsito entre la familia, la sociedad y el mundo de trabajo"⁴¹ de ahí su importancia como un componente de la cultura hacia la inculcación de valores, normas, hábitos y actitudes que conducen entre otros, hacia la formación de un sujeto impregnado del deber ser que lo conduce a la incorporación y adaptación del espacio donde se inscribe. Desde esta función socializadora de la que se hace heredera la escuela, se dibujan con nitidez sus actuales funciones sociales:

- Capacitación general y/o especializada para el trabajo productivo industrial
- Consenso ideológico y control social para garantizar la ley, el orden y la paz
- Reproducción del orden social existente mediante la selección escolar.
- Diversos estudios han puesto de relieve que la organización del sistema escolar está concebida para la capacitación y la socialización para el trabajo,⁴² y que, por lo tanto, la función prioritaria de la escuela es la de formar estudiantes dóciles y disciplinados que encajen en la estructura de la vida laboral actual. De ahí la necesidad de basar la dinámica a un control exhaustivo del tiempo y de la organización del espacio a través de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, entre otros. A menudo, formar buenos ciudadanos y buenos trabajadores forma parte de la misma estrategia.

Continuar bajo la misma lógica de las funciones de la escuela en torno a la socialización, llevan hacia el entendimiento de que el proceso educativo se conduce a través del

⁴⁰ John Dewey, en Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. EUMO-OCTAEDRO. Barcelona; p. 33

⁴¹ *Ibid.*, p. 33

⁴² *Ibid.*, p. 34

adoctrinamiento e inculcación ideológica de los conocimientos, ideas, valores y pautas de comportamiento en el orden establecido. Al recuperar este argumento teórico es posible dar lectura y concebirlo como una visión muy cuadrada y reduccionista de esta función específica de la escuela; no obstante, recorro a ella para justificar y enmarcar así mi experiencia en dicho terreno.

La escuela se preocupa y se ocupa por mantener un orden en torno a la disciplina, por ser ella quien dicte las normas de comportamiento –“no debo... y/o debo...”–, por ser ella quien estructure las actividades a realizar; en colaboración con docentes; ser quienes aprueben o no la dinámica que en el trabajo conjunto con estudiantes de los diferentes grados es posible generar; también se preocupa por generar ambientes que favorezcan la inserción de estudiantes de los diversos niveles que demanda el trabajo con sujetos de diferentes edades, la tarea es visible: adapta, incorpora, inserta, -tal vez cabría el término- alinea. Y ante las diversas estrategias que utiliza para lograrlo, resurgen prácticas entre los sujetos que van más allá de la socialización, son las prácticas de *socialidad*, donde la escuela es terreno rico que permite su florecimiento, entre los alumnos; prácticas que pasan a un plano casi invisible por considerarse faltas de significado.

Se precisa un desencuentro entre los términos: social y socialidad. Lo social es el dominio de lo racional, lo económico, lo político; la socialidad es el dominio del intercambio de sentimientos, creencias populares, de lo insustancial y fugaz; que bajo los ojos de los social, carecen de finalidad, pero no implica por ello que estén vacías de significado, aunque éste se agote en el acto. “La socialidad es el vitalismo de la vida cotidiana”⁴³ es esta la importancia de hacer visible el proceso y las prácticas, porque significa cambiar la percepción de lo que se concibe como vida cotidiana; el sujeto pasa de su constitución como individuo a ser persona; la socialidad se contrapone a lo social, el afecto contra la razón. A través de este develamiento se estaría creando un espejo de la realidad que invite a la escuela a tomar partido en el proceso que trascienda el proceso de socialización formal; trascendencia dirigida igualmente hacia la construcción de experiencias de vida, como personas.

Cobra mayor importancia la investigación de este objeto cuando al revisar las prácticas dentro de la institución que, investida por su función social, define lo que es legítimo aprender, hacer y no hacer. Posibilita hablar, en palabras de Bourdieu Pierre de la

⁴³ Los Versus. *La fiebre y el neotribalismo*. En: <http://www.angelfire.com/psy/neotribus/newpage.3.htm>

"violencia simbólica"⁴⁴ que es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas ante un sistema que aún cuando no tiene la función de reproducir en su totalidad el orden social, sí contribuye a ello de manera específica.

La escuela Winston Churchill, espacio empírico que se seleccionó para la investigación, con toda una estructura y carga social legítima sus prácticas hacia la consecución de fines enmarcados sobre el concepto y filosofía que de educación y alumno posee; sin embargo, cabe mencionar que también lo hace con fines económicos, de ahí el considerar que entre mayor sea el número de cuadernos, libros, contenidos con los que se trabaje, mayor calidad en la educación y aprendizaje del estudiante, pese al precio tan alto que se ve obligado a pagar: invisibilizar prácticas y procesos que permiten en un nivel considerado su permanencia y sobrevivencia dentro de la institución.

Deviene ante tal violencia las formas de existir dentro de la institución por parte del alumnado, siendo ellos mismos sus propios actores y mayores protagonistas: las construyen, las demandan, las sugieren, las propician y no hay documentos, investigaciones que las trabajen, que se hayan interesado en abordarlas; no obstante, dentro de la misma apropiación del conocimiento, al ser un objetivo prioritario en la institución escolar es imprescindible comprender que en este proceso se involucran no sólo aspectos cognitivos, sino el ámbito de la socialidad donde se involucra lo emotivo, lo corpóreo, lo subjetivo, lo que estaría contribuyendo en gran medida al retorno del acto educativo hacia el sujeto, como ser completo y no fragmentado en una sola dimensión.

La vida en la escuela, en la sociedad, en el mundo, se estructura no únicamente de lo cotidiano como tal, es decir, desde la base a partir de la cual un modo de producción tiende a constituirse en un sistema a través de una programación,⁴⁵ constituyéndose así en la base del Estado y, por ende, de la escuela como base de la institución. Es importante comprender la vida en la escuela desde este cotidiano para trascender en él, para nombrar el trasfondo que lo hace surgir en la vida cotidiana. Schütz trabaja el término *mundo de vida* para hacer referencia precisamente a esas prácticas en las que el sujeto interviene y puede modificar a través de su organismo animado, porque finalmente somos parte de este mundo de vida y estamos en contacto con él y dentro de él con nuestros semejantes; nuevamente la importancia y el impacto en el ámbito social

⁴⁴ Bourdieu, P. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia/ Barcelona.

⁴⁵ Lefebvre, H. (1972). op.cit. p. 21

desde lo educativo, al comprender por qué es importante para el sujeto estar en contacto con el otro y contribuir más a resignificar las prácticas en la escuela desde la presencia vivida de él.

1.5. Aportes de la Investigación

Existe una clandestinidad de existencia que nunca podremos aprender microscópicamente y que los documentos cuantitativos que conocemos casi no explican. Extrapolando una observación weberiana, pensamos que "el desencanto del mundo" coincide con el desarrollo de la ciencia y de la técnica, pero también se da en la vida subjetiva, en los fenómenos masivos y en la vida política y cotidiana. Es tiempo de reconocer que no importa. Aunque los dioses, sus mitos y sus ritos han cambiado de nombre y de forma, siguen interviniendo en la socialidad y en el ambiente.⁴⁶

Este aspecto cualitativo que hace hablar de *socialidad* frente a un alejamiento del deber ser y que pone la atención en eso que se llama común y corriente de lo cotidiano y con mucha frecuencia rechazado, quedando en la clandestinidad de un mundo poco visible, en palabras de Pareto, *los residuos* de éste, pero que, desde una visión con sentido es el vitalismo de la vida cotidiana, siguiendo la perspectiva de Maffesoli, ahora trabajada en la vida de la escuela, es parte de la tesis que se propone mostrar en esta investigación.

Partir del supuesto que la escuela, como institución social, entre sus múltiples deberes es socializar al sujeto, según el ideal, modelo de hombre que la sociedad pretende formar y a la que la escuela debe responder, muy pretendidamente se enfoca en institucionalizar un comportamiento, una ideología, una forma de ser y una forma - inserta en el *deber-* de cómo interactuar, cómo convivir, cómo co-existir con el otro, y con ello descuida lo poco significativo e innecesario, eso que encuentra fuera de lugar en la práctica educativa que son las prácticas de *socialidad*, mismas que aquí se pretende resaltar, visibilizar, otorgarles un lugar por considerárseles un espacio alternativo que destensa el proceso de socialización vivido en la institución, dando lugar a la emotividad del sujeto y a la dinámica propia que hacen de la vida en las escuelas.

Se piensa en la posibilidad de propiciar espacios de socialidad, alejadas de la institucionalidad que supone el control de cuerpos en movimiento; permitiendo interacciones en que fluya y que despidan un halo de conocimiento; atender los sentimientos, el sentir, lo banal de ellos, pues cuando el sujeto se sienta en *su lugar*, no

⁴⁶ Maffesoli, M. (1985). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. Fondo de Cultura Económica. México. p. 154

como un extranjero dentro de la escuela, sino como un sujeto que pertenece a ella, será posible crear ese sentido de pertenencia que los afianza en un territorio y que además es propósito de la educación.

La investigación y documentación previa al objeto de estudio consistió en llevar a cabo una revisión de las investigaciones que han tenido lugar en el terreno y se encuentra, en un primer momento, una ausencia del objeto a tratar; es decir, la construcción de conocimiento a partir del tratamiento de la socialidad, como categoría central y en torno a la cual gire toda una investigación en el ámbito de educación básica, no existe. Importante resaltar que la búsqueda en términos de socialidad, remitieron al proceso de socialización, como si fuesen conceptos sinónimos, más no es así; no obstante, durante esa búsqueda que permitiera conocer lo investigado hasta el momento en torno al objeto, constituyó el puente para comprender, desde la socialización, el proceso de socialidad. La importancia de este apartado recae precisamente en ilustrar parte del trabajo del primer concepto, así como de las relaciones que se intentan establecer con el segundo.

¿Socialidad?, ¿Socialización? Dos conceptos que, pareciera, hablan de lo mismo; no obstante, cada uno tiene su lugar⁴⁷ importante ahora trabajar por la presencia relacional entre uno y otro. Fue el punto de donde partió la indagación.

Existe un amplio trabajo de investigación sobre la socialización del sujeto en el ámbito educativo, remitiendo a la socialidad sobre un mismo discurso. Destacan los trabajos de investigación desde la psicología, donde preocupados por las conductas violentas o agresivas entre los sujetos, se promueve una educación para la *pro-socialización*, destacando modelos de equiparamiento que provean de un repertorio de conductas positivas y pro-sociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales. Se da un espacio a la *pro-socialidad* (en el terreno de la psicología educativa) en su forma de orientaciones de los grupos hacia normas culturales, pensando en la forma de dirigir el papel de la pro-socialidad hacia los valores ideológicos y religiosos para no quedar convertidos en normas culturales, sino para que sean asumidos conscientemente por la persona.⁴⁸ Cuestiono al respecto, ¿Se estará

⁴⁷ Para abundar en el tema de "lugar", "no lugar", ver Augé, M. (s/a). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Ed. Gedisa.

⁴⁸ Trabajo de Investigación: "*Psicología y Educación para la prosocialización*", Por José Luis Sánchez (2004), Maestro en Pedagogía por la UNAM.

atendiendo a la socialidad y prácticas pro-socialidad a partir de la normatividad de un modelo?

Ana Vasquez Bronfman e Isabel Martínez,⁴⁹ llevaron a cabo una interesante investigación sobre la *Socialización en la escuela*, desde un enfoque metodológico etnográfico, donde la pregunta de investigación se enfocó a saber: ¿Qué relación puede haber entre un trabajo clínico desarrollado con niños sordos en Barcelona y una investigación sobre la problemática de los hijos de extranjeros escolarizados en París?, ¿De qué manera la experiencia de la integración a la escuela común de estos niños sordos puede serle útil a una investigación interesada en los procesos de escolarización y más ampliamente de socialización de hijos de trabajadores inmigrados?

El interés primero se centró en observar cómo es el proceso de integración-socialización de los niños sordos, bajo el postulado que *un niño con esta característica es, ante todo, un niño que tiene derecho a vivir en sociedad, igual que cualquier otro*. La socialización se concibe como una práctica cultural, adquisición de la cultura, "un proceso de adquisición –por parte del niño y de los miembros del grupo- de los conocimientos y saber hacer que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales."⁵⁰ Socialización no como una adaptación, sino como adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y valores de los demás, dentro del marco de una perpetua negociación del lazo social.

Durante este recorrido a través del camino etnográfico en la búsqueda de datos, se visualizó fenómeno importante: Las relaciones sociales que se establecen entre los niños, denominadas relaciones horizontales (relaciones entre pares), implicadas por una afectividad, donde resalta la existencia de un desafío disimulado a la prohibición y que están cargadas por una intensidad, una amplitud. Ante éstas, se postula que la escuela enfoca las interacciones horizontales como actividades esporádicas, cuya influencia es negativa, ya que contribuyen a distraer a los niños de los verdaderos aprendizajes. Se hace un llamado que sí, por el contrario, la institución reconociera la amplitud de estas interacciones y aceptara percibir sus aspectos positivos, le sería imposible enfocar, más globalmente, los procesos de socialización que ocurren en la escuela y podría captar también los matices de los roles que representan los diferentes protagonistas en la escena escolar, en un proceso de socialización colectivo y recíproco.

⁴⁹ En , Vasquez, B. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Ed. Paidós. Barcelona.

⁵⁰ (Berthelot; 1988), en Vásquez, B. (1996). op.cit.

En dicha investigación hay una constatación que lo que les interesa a los niños de la clase no son los contenidos de aprendizaje, propiamente dichos, son los contactos que durante este proceso es posible entablar con otros compañeros. Constituye un reconocimiento interesante al objeto de socialidad, ya que se ve más allá de la socialización, son las prácticas que se instalan en este proceso disimuladamente y que dan un sentido a su estancia y permanencia en la escuela.

Ante la urgencia de otorgar a cada concepto su territorio, se fundamenta la socialización desde la posición de algunos teóricos, cuyo pensamiento ha trascendido hasta hoy día por el manejo y conocimiento de las categorías:

Emilio Durkheim (2001) que al otorgarle a la escuela un papel en el *deber ser* del engranaje regulador de la educación nacional, enmarca tres elementos de la moralidad, entre ellos y el primero *el espíritu de disciplina*, concibiendo la *moral* como "sistemas de reglas de acción que predeterminan conductas,"⁵¹ que expresan cómo debe actuarse en casos determinados, lo que propiciará un equilibrio en las relaciones que se establezcan con el grupo social con que se entre en acción, de ahí la importancia de un segundo elemento, *la adhesión a los grupos sociales*, en donde vivir significa armonizarnos con el mundo físico y social que nos rodea; tiene lugar el actuar moral a partir de los fines colectivos, fines que van encaminados directamente hacia la sociedad, se trata, por lo tanto, de atender al principio general que rige dicho elemento: "el dominio de la vida verdaderamente moral no comienza sino donde comienza el dominio de la vida colectiva; sólo seremos seres morales en la medida que somos seres sociales."⁵²

Desde esta perspectiva, donde se concibe el nacimiento y desarrollo de la sociedad hacia fines colectivos, ésta demanda a sus miembros a instruirse. Debe pensarse como parte de nuestro alimento, eso que nutre nuestro organismo mental a través de ideas, sentimientos y prácticas que vienen, por supuesto de la sociedad; por lo tanto, la primera tarea de la educación es ligar al niño a la sociedad, conducido a través del proceso de socialización, que, en una palabra se podría definir como el *deber*.

Otra visión teórica importante de resaltar es la que proporcionan *Berger y Luckmann*, quienes definen de *socialización* como una actividad de aculturación, como una constante transformación de las formas o conductas primitivas en un marco de modelos

⁵¹ Durkheim, E. (2001). *La educación moral*. Colofón. México. México, p. 31

⁵² Durkheim, E. (2001). op. cit. p. 76

planteados por los medios sociales en los que se encuentra inserto el ser humano, atendiendo a la sociedad como el proceso de internalización de un vasto número de operaciones, donde la socialización cobra un papel fundamental en su función de *ideologización*, es decir, como sistema de representación, imágenes y acciones concretas que buscan la cohesión social a través de la homogeneización de los seres que integran la sociedad.⁵³

Esa estructura de nociones o significaciones que expresamos como ideología, no trabaja con una total eficacia, los sujetos perciben la realidad de maneras distintas, así se considera entonces que no hay una realidad, sino una realidad diferente dependiendo de las personas, de las prácticas específicas y ciertas características de los sujetos sociales. Por lo anterior se deriva que la relación activa con el medio origina contradicciones y conflictos, esa situación nos permite entender las diferencias existentes que se pueden hallar de una a otra persona, incluso entre grupos. Distinguen dos momentos del proceso, primera y segunda socialización.

La primera socialización

Se considera que la mayor parte de las formas de conducta de un adulto, tienen su base en lo socializado durante los primeros años de su vida, lo que Berger y Luckman llaman la socialización primaria donde, en un primer momento y como parte de la sociedad puede entenderse como un proceso dialéctico que abarca tres momentos: la externalización que se refiere a lo que se expresa, las vivencias; la objetivación, que indica que aquello que yo veo es por tanto objetivo, y la internalización que significa cómo cada uno de nosotros, percibimos las cosas, en este momento la subjetividad se enlaza.

De estos tres aspectos, la internalización empieza la carrera que es "la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, es decir, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social."⁵⁴

⁵³ Berger, P. y Luckman T. (1995). op. cit..

⁵⁴ *Ibid.*, p.164

El sujeto entonces al aprender este mundo visto como el aceptar dicho mundo en el que ve vivir a otros, y comprenderlo también, puede entender que ese no es ajeno a él y por tanto se identifica con el otro, siendo este momento al que se le llama internalización y, por tanto, ese sujeto es participante ya de la sociedad.

La segunda socialización

En una segunda etapa de socialización conocida también como socialización secundaria, es la que persuade a ingresar a innovadoras áreas del mundo objetivo en el cual interviene un determinado sujeto que previamente había logrado entender las pautas de socialización llevando entonces a reconocer al otro. Para que esta nueva socialización empiece su marcha, requiere de la base de la socialización primaria, esto es, después de haber logrado la internalización de su contexto, de tener un yo formado, claro que esto tiene su contraparte, precisamente por haber logrado internalizar un mundo, esa realidad se inclina a permanecer en él o en ella, lo que significa que requiere lograr acuerdos internos de su yo formado con un nuevo yo.

Este tipo de socialización se convierte en algo indispensable desde el momento en que las personas que se encuentran insertas en una sociedad, requieren de desarrollar nuevas formas de conocimiento que les permitan acercarse a un mundo laboral que la socialización primaria no podría darles, con lo anterior me refiero a un conocimiento especializado que aparece por y para dividir a los sujetos en el trabajo, y que permite a su vez, vivir los diferentes roles que se requieren en la distribución del trabajo.

Los sujetos empiezan a hacer una comparación de los dos tipos de socialización al momento de encontrarse en la segunda. Darse cuenta que existen otros ámbitos o "submundos" les lleva a reflexionar y evaluar lo que hasta ese momento han vivido. Los niños se preparan para aceptar un aparato legitimador que necesitan precisamente porque en la transición de la primera socialización a la segunda, empiezan a cuestionar lo antes vivido y aceptan dicho aparato con todo y su conjunto de conocimientos que les permita entender los roles que tendrán que ir experimentando, aceptan entonces dicho aparato legitimador a pesar de no comprenderlo bien.

Los conocimientos que requiere el sujeto que se encuentra en la segunda socialización o socialización secundaria, estarán acompañados de símbolos rituales o materiales. La socialización primaria ha dejado fuertes huellas en los sujetos llegando incluso a no lograr borrarla en el transcurso de su vida, en cambio en la segunda socialización la

situación es diferente; se nota que es más fácil que los sujetos desintegren una realidad que pudieron internalizar en una segunda fase socializadora, es decir, en su fase de socialización secundaria. La pregunta aquí se dirige que si esta realidad es más fácil de desaparecer (la internalización en una segunda fase socializadora) ¿cómo se logra mantener una realidad de la vida cotidiana?

La respuesta para Berger y Luckmann, se encuentra en lo siguiente: "la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. Más allá de esto, no obstante la realidad de la vida cotidiana se reafirma continuamente en la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales."⁵⁵

Es este el puente que se construye dentro del presente apartado para abordar ahora las formas en que se ha trabajado la *socialidad*, que definitivamente no están desvinculadas al proceso de socialización, al contrario, son parte de éste. Veamos ahora, desde qué ámbitos se han abordado.

Una de las investigaciones trabajadas, es desde el enfoque de la *socialidad reflexiva*, cuya pregunta que, de inicio guió el desarrollo posterior del trabajo fue: ¿Cómo se reconfigura la socialidad en relación con la reflexividad en los participantes de un proyecto educativo-político que perdió su visibilidad? Interesó dar cuenta de la socialidad de las personas en relación directa con la vida cotidiana y de lo político desde la vida privada; en torno a la capacidad de reflexividad, en la capacidad de resolver problemas, de representar, de movilidad, de tomar decisiones, de elegir, de construir sentido, de imaginar, de creatividad.

En esta investigación se conceptualiza la *socialidad* como los modos de estar juntos, de hablar la cotidianidad, de representar, de sentir, de vivir la identidad. Socialidad nombra la trama de relaciones cotidianas que tienen los hombres al juntarse en la que anclan los procesos primarios de interpretación y constitución de los sujetos y las identidades.⁵⁶ Se alude a la presente por la connotación y el trato con que se trabaja la categoría desde la

⁵⁵ Ibid., p. 187

⁵⁶ (Barbero; 2002:227). en, Barbero, J. "Comunicación y prácticas sociales". Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui, <http://chasqui.comunica.org/orozco.htm>

visión de Martín Barbero,⁵⁷ quien argumenta que la comunicación actualmente debe ser entendida como proceso y producto de diferentes prácticas cuyos componentes básicos sean la socialidad, la ritualidad y la tecnicidad. Desde una perspectiva democrática, esas prácticas deben ser fortalecidas, especialmente en uno de sus aspectos esenciales: el diálogo y los escenarios para ese diálogo.

Preocupado por el rescate de la comunicación, el mismo autor sostiene que debe darse desde otro lugar, desde otra mediación que no sea la de los medios y ese espacio es el de las prácticas sociales. En este afán de ir de los medios a las prácticas, menciona tres dimensiones o componentes esenciales para llevar a cabo esta práctica social. El primero, *la socialidad* y que entiende como esa dimensión interpersonal y colectiva que escapa a la racionalidad institucional, -incluida la de los medios y tecnologías de información- y que se inspira y orienta en otras racionalidades, como la de los afectos, la del poder, la de la lucha.

Socialidad como una trama que pone en la escena de lo cotidiano diferentes actores sociales en su lucha por sobrevivir, relacionarse y mantener su identidad. La importancia de atender esta dimensión radica en poder prefigurar que, más allá de determinismos y estructuras que condicionan, desde las instituciones y desde la hegemonía la agencia de los sujetos sociales, está esa capacidad de entallamiento del sentido hegemónico, aparentemente único, que se hace posible debido a la polisemia de todo mensaje y que (esa capacidad) es revitalizada en cada nueva interpretación y aún negociación, por ejemplo, el mensaje de los medios. Más allá, a través del mensaje y comunicación entre sujetos.

Otra de las aportaciones al objeto de la *socialidad* es la investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulada: El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en ciencias experimentales de la UNAM: Ciencias Biomédicas y Ciencias Bioquímicas.⁵⁸ Donde se parte del supuesto que el Laboratorio -de experimentación- es un espacio en donde la riqueza generada en dichos programas, en las prácticas de la vida académica, son respuesta de las formas de *socialidad* que en ellos tienen lugar.

⁵⁷ Investigador adscrito al ITESO de Guadalajara, México. Autor de "*De los medios a las mediaciones*" (1987). Desarrollado una amplia labor de docencia e investigación acerca de la problemática de la comunicación contemporánea, desde una óptica preponderantemente filosófica, sociológico y antropológico.

⁵⁸ Presentada por Ma. de la Paz Samamaria Martínez (2002) para obtener el grado de Maestra por la Universidad Nacional Autónoma de México.

El objeto de estudio es comprender y explicar las formas de socialidad que tienen lugar al interior del laboratorio y que generan la vida académica.

A la *socialidad* se le da un tratamiento, desde la concepción de ser un "proceso de formación porque tiene lugar en todo aquel espacio en donde se da la convivencia entre más de dos personas y éstas se encuentran unidas por intereses comunes, comparten códigos, costumbres y valores."⁵⁹ Desde esta perspectiva, se atendió a obtener toda la riqueza que proporcionan las prácticas de *socialidad*, pues la tesis a argumentar fue que la investigación científica se va conformando a lo largo del proceso de formación y de la socialización. La formación como investigador se adquiere fundamentalmente dentro del laboratorio, ahí se aprende el oficio del investigador.

El trabajo de investigación más reciente en torno al objeto de estudio, fue la presentada con el título: *Entre la misión y la resistencia: El Silencio Pedagógico como forma de Socialidad*⁶⁰ importante de ser mencionada, ya que el fundamento más fuerte de uno de los principales conceptos, *socialidad*, es sobre el referente teórico de Michel Maffesoli.⁶¹ El postulado del que parte esta investigación es que el sujeto silenciado construye formas de resistencia colectiva contra la opresión, que de otra manera le serían insoportables, y pone en juego la *socialidad* basada en la orientación hacia el otro, debido a que la experiencia del otro, es la experimentación de su vivencia a través de la mía y viceversa, lo que permite la comprensión de los diferentes mundos de vida.⁶² Con el pretexto de hacer un acercamiento a Maffesoli, se toma a la *socialidad* como una "nueva forma de estar juntos fundamental que, junto a los elementos mecánicos y racionales que están en la base del contrato social, integra todos los aspectos pasionales –no racionales- incluso del todo ilógicos que actúan también en la naturaleza humana." (1996)

Desde esta perspectiva, se sustenta la tesis que las prácticas silenciosas de los jóvenes son una forma de socialidad al constituirse sin un fin preciso, sin un enemigo, sólo son ambiguas, paradójicas, dadas a partir de las emociones, lógicas y a la vez no lógicas; con ellas se logra la supervivencia, esa facultad de adaptación que permite acomodarse a los condicionamientos.

⁵⁹ Piña, O. Juan (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.*

⁶⁰ Presentada por Juana Janderine Garduño Espinosa (2006) Universidad Nacional Autónoma de México.

⁶¹ Sociólogo Francés contemporáneo, discípulo de E. Durkheim. Catedrático actual de la Universidad de la Sorbonne, en París.

⁶² Chuaqui, Numan Laura. "Conociendo a Michel Maffesoli"; 2004

Así es como se conforma este bloque respecto a las investigaciones y fundamentos teóricos más cercanos al tipo de trabajo que aquí se presenta. Es posible destacar que los acercamientos son escasos, existe muy poco trabajo relacionado a las prácticas de socialidad que, tal vez, por ser tan residuales de la cotidianidad, así como las define Maffesoli, son poco visibles; no obstante, puede ser un buen momento para considerarlas dentro del arte pedagógico por contribuir a la formación de sujetos; una forma, entre otras, de atravesar un proyecto de vida del sujeto desde la escuela que al incorporar, dentro de sus retos, el interés por incursionar en las experiencias de vida del niño, sea posible hacerlo desde las formas de crear sentido de pertenencia, haciéndolo sentir parte del proyecto como institución educativa y se generen, a su vez, ambientes más agradables para el aprendizaje.

Socialidad, como esta nueva forma de estar-juntos, más allá de las formas cuadradas y limitadas de las vivencias con los otros, más allá de la sociabilidad pautada por la norma; la socialidad referida al ámbito de las emociones de la relación con el otro, donde la proxemia⁶³ tenga un lugar y constituya una alternativa para, a través de las emociones, no institucionalizadas aún, se consolide una visión reflexiva de ¿Quién es el sujeto?, ¿Qué tipo de sujeto es al que se ve, desde la mirada educativa y hacia dónde se desea conducir?

Es posible ahora destacar que, si bien es cierto, las primeras investigaciones se centran en el fenómeno de socialización, versan su discurso sobre la posibilidad de implementar estrategias, o bien, revisar las formas en que el sujeto se incorpora satisfactoriamente al contexto del cual participa, sin pasar por alto la apertura de sentidos que tienen las investigaciones cuando, pese a un objeto que enfoca su interés hacia formas de socialización, se abren a la urgencia del sujeto mismo, y destacan su necesidad por mantener relaciones horizontales con sus semejantes. Se enfatiza aún más la experiencia al remitir hacia un marco metodológico, donde la etnografía, metodología desde la que, como es bien sabido, proporciona la riqueza que está en el significado que el investigador coloca a los acontecimientos al asirse de ellos, nombrando lo innombrable.

⁶³ La proxemia es un espacio donde se tejen formas de hacer y de ser en el contacto con el otro, sin importar los lugares de encuentro. Es una "sensibilidad mística que cimienta el perdurar" y que "coafonta los afectos" Cfr. Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Icaria. Barcelona. p. 20 - 78

La solidez con que se pueda construir el objeto, la socialidad, en la presente investigación es la que exige conocer cómo ha sido su tratamiento, desde otros ámbitos, en otros momentos y las investigaciones aquí mostradas respecto al mismo, dejan ver la importancia de comenzar a resignificar el acontecer cotidiano desde las formas de comunicación, las formas de generar vida académica en un espacio educativo y desde las formas de resistencia ante los acaeceres de una modernidad que, pareciera, atrapa al sujeto y encuentra el silencio como forma de socialidad.

Las distintas investigaciones se centran en ámbitos donde el grupo de personas que fungen como agentes son las generaciones adultas, no hay investigación con las más jóvenes, dentro de terrenos donde la socialidad emerge vivazmente, hállese particularmente de la escuela primaria. No es por demeritar otros niveles; sin embargo, éste, de manera especial reclama un espacio porque precisamente, esta intensidad con que se dan es trasladada, metafóricamente hablando, al *cuarto oscuro, silenciado* en el que se atrapa parte de la vitalidad que podría contribuir hacer de la educación, un lugar de comunidad, donde la identificación con el otro, el querer-vivir en relación con el otro podría alcanzar mejores resultados, proyectando hacia el bienestar tanto dentro de la escuela, por ende, hacia la sociedad.

La investigación aquí presentada se sostiene desde el fundamento teórico-metodológico de la *etnografía*, para captar las prácticas de socialidad. Construir la teoría a partir de la misma teoría redituaria, tal vez, en lo que ya se ha teorizado; es interesante ahora construir a partir de las prácticas vividas que hacen de la vida cotidiana un mundo de vida donde es el sujeto con sus libertades, sus miedos, sus emociones, sus sinrazones, quien cobra los costos de la ignorancia hacia éstas.

En este espacio se pretende trascender los trabajos realizados, pues el propósito es comprender el por qué de su existencia entre los estudiantes y las formas en que se podrían recuperar para flexibilizar el proceso de socialización, ello exige también contextualizar el objeto dentro del terreno educativo y que en este caso es la escuela primaria, donde al atender a su función como institución socializadora, heredera de tradiciones histórico-ideológicas y conceptuales que le han conferido una identidad como tal, se le cuestiona desde sus formas de organización e institucionalización, hasta el actuar del maestro-docente en sus formas de atender el proceso de socialización.

La problemática identificada, desde la base empírico-teórica y conceptual que define uno de tantos procesos y que atiende la escuela, es pretexto para emprender la tarea de investigar sólo una muestra de la vida en ella, de la relevancia por significar actores, lugares, prácticas y procesos en contextos también específicos.

Colocaría un obstáculo epistemológico si a estas alturas de la investigación determinara que lo vivido en el Colegio Winston Churchill ocurre en todas las escuelas primarias, (sistema privado); si generalizara la problemática en todos los ámbitos y ante ello la necesidad de, a través de recortes metodológicos, delimitar el contexto educativo de la educación en escuela privada, enriqueciéndolo con sus encuentros y desencuentros, producto de un segundo momento que permitirá comprender la dinámica en éstas por su historicidad y proyectos a los que se atiende.

CAPÍTULO II CONTEXTO: INSTITUCIÓN Y VIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

"Si los peces estudiasen su entorno,
la última cosa que descubrirían sería el agua"
R. Somer

Si bien es cierto, para comprender el presente, es necesario conocer el pasado; para comprender y entender la cultura escolar es menester hacer un recorrido histórico, en este caso, de la escuela como institución a la que se le ha conferido la función de tratar la formalidad de la educación. Es el espacio de este capítulo donde se pretende conocer el contexto del objeto de investigación, *la socialidad*, en el ámbito de la escuela privada para explicar el devenir de sus prácticas así, la poca importancia y/o falta de reconocimiento a dicho proceso por parte de docentes al priorizar funciones hacia la consecución de fines institucionales.

El lector se encontrará con un marco de referencia contextual que coloca a la educación privada como centro de atención, atendiendo a sus orígenes donde se remite a la pública por ser el referente previo para explicar su surgimiento, llevando así hasta una mirada en la actualidad de la situación y condición de una respecto a la otra: sus crisis, críticas que, en lo general, han sido acreedoras por las prácticas y proyectos que les confieren cierta identidad.

La educación en el sistema privado, aún cuando no tiene un lugar específico y extenso en documentos propios a la legislación educativa, sí cobra cierta presencia por constituirse Sistema de Educación Nacional, por tal motivo, se designa un tratamiento especial en relación a su papel dentro del Programa Nacional de Educación y la Ley General de Educación con el objeto de vincular sus funciones. En la base de este referente se concreta, como último apartado del capítulo, en el estudio del escenario de la investigación, Colegio Winston Churchill, donde al significarle como institución educativa, se intenta, desde su función social del *bien socializar* al sujeto; institucional desde las formas de organización como plantel con las redes que se tejen en tanto la posición y relación entre los actores.

2.1. Pensar la escuela

El presente apartado constituye el tejido de los diferentes hilos que se ven entrecruzados en la identificación del objeto de estudio dentro del ámbito educativo, mismo que se ha constituido en un terreno fértil para la investigación, en un terreno que por su constante dinámica de vaivenes, como parte de una estructura social,

genera inquietudes en torno a los sujetos que, en su conjunto, hacen posible hablar de la cultura escolar. La escuela concebida como "un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones o instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las demás culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones."⁶⁴

Cruce de culturas cuando se remite a las que intervienen en su propia constitución, hállese de la Cultura pública, académica, social, escolar, privada que, conjuntamente, conforman esa red de significados, de expectativas, de comportamientos compartidos dentro del grupo en un espacio-tiempo determinado y que, a su vez, ese cúmulo de experiencias se expresa en valores, rituales, significados que permean la vida individual y colectiva de quienes viven la cultura en dicho terreno. Es aquí precisamente donde radica la gran riqueza para quienes inscritos en una posición de problematizar el terreno, se abre todo un abanico de posibilidades que al pensarse como tal, metafóricamente hablando, cada pliegue constituye una puerta que da luz, que visibiliza aquello que se torna normal y, por lo tanto, no visible para quienes vivimos la cotidianidad.

Es menester hacer este preámbulo en relación al terreno educativo, como encrucijada de culturas, así como la define Pérez Gómez, pues asumiendo el mismo término, la encrucijada es también entre los actores que a su vez le confieren su propia y auténtica existencia: docentes y padres de familia, estudiantes en general, personal de intendencia y administrativo, todos que, sin una posición jerárquica aquí definida tejen la vida dentro de las escuelas, le confieren una dimensión histórica al constituirse ellos mismos como tales y permitirse entrar en juego con toda su dimensión como sujetos sociales y particulares dentro del movimiento de la vida cotidiana.

Este vivir la cotidianidad dentro de una cultura escolar, en la relación compleja entre los actores en su dimensión particular y específica fija un interés muy particular por iniciar el trabajo a través de la mirada crítica que implica hacer recortes de carácter metodológico en torno a la delimitación de espacio – tiempo, considerando así el entorno escolar, parte de tal delimitación para develar cierta invisibilidad del mismo, para quienes nos implicamos en él y que en el sentido más amplio y general, la

⁶⁴ Pérez, G. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid, p. 18.

intención es dar a conocer este espacio estudiado, desconocido tal vez, o bien, en la falta de conciencia de su existencia.

El devenir continuo con la cultura escolar, enmarcada dentro de una cotidianidad propia, parte de su misma identidad en relación con los sujetos involucrados, permite el acceso a un campo inscrito en la investigación con posibilidad de crear conocimiento al respecto. Inscribir el término devenir supone hablar de esa constante movilidad en la que se encuentra la tarea educativa con respecto a todos los sujetos que de ella participan, sin olvidar su carácter institucional, su identidad y las funciones a las que se ve obligada a cumplir según el mundo social al que pertenece, porque si bien es cierto, hoy día y, debido a los mismos cambios socio-políticos-culturales es posible hablar no únicamente de un sistema de educación oficial o público, también es necesario remitir a la educación privada que tiene un gran peso dentro de la sociedad contemporánea en los diversos niveles de escolaridad, hábese desde instancias de cuidado materno-infantil (guarderías), Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Media Superior y Educación Superior, mismos que comparten una obligatoriedad en tanto a su deber, como sistema educativo y que corresponde a lo oficialmente designado dentro del art.

3º. Constitucional, sólo por citar uno de entre otros documentos:

...la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la Independencia y en la Justicia.⁶⁵

Aún cuando se especifica sobre la Educación impartida por el Estado, dentro del mismo Programa Nacional de Educación (2001-2006) se alude a la imperiosa necesidad de reflexionar sobre el papel de la Educación Privada, que no debe contraponerse a la pública como si fuesen dos elementos que se debieran confrontar; "más allá de la personalidad jurídica de cada institución educativa y de su forma de financiamiento, todas participan en la construcción de una ética pública y con la multiculturalidad de nuestra sociedad. Todas deben asumir también el compromiso de una buena calidad."⁶⁶

A decir verdad, el contenido sólo de estos discursos abre una, o bien, varias puertas hacia la discusión en torno a aspectos tan importantes como lo son:

- Desarrollo armónico de todas las facultades
- Compromiso de una buena calidad en la educación

⁶⁵ En Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, p. 13

⁶⁶ Ibid. p. 48

Muchas más posiblemente, según la fibra de interés que toque en los interesados por develar una parte de este complejo mundo de la educación. No olvido mi interés del presente que es enmarcar el objeto de estudio al que se da seguimiento: *socialidad*, dentro de un contexto de la Educación Privada y es que en ese afán por el logro en el desenvolvimiento de todas las facultades, bajo el compromiso de ofrecer una mejor educación, de mayor calidad que conduzca, a su vez, hacia una dotación de herramientas que armen al sujeto para incursionar con mayor éxito al ámbito competitivo con que deberá convivir y enfrentarse una vez que se esté en las condiciones suficientes y necesarias para hacerlo y como parte del proceso cabría cuestionar, en el terreno propiamente de la socialización que conlleva la institucionalización, ¿Qué implica todo ello?, ¿Cómo se conduce el sujeto? (háblese específicamente de los estudiantes), ¿De qué manera se le rescata? o ¿De qué manera se le somete?, o bien, ¿Se le libera?, ¿Cómo se contribuye a su formación o bien a su deformación?, porque la educación privada se enmarca en una dinámica institucional que responde a cierta historicidad, desde sus orígenes y a la visión de la que se ha hecho acreedora por sus grandes retos autodesignados, debido al aumento, en cuanto cantidad de éstas y competitividad entre ellas.

Revisemos ahora una parte de la historia que nos lleva a entender el seguimiento de la Educación Privada, fenómeno que encarna un paralelismo entre la oficial o pública y privada.

2.2. La Educación Primaria. Escuela pública y privada

Ma. Guadalupe García Alcaraz⁶⁷ realiza un interesante estudio para abordar la distinción entre Educación Pública y Privada, teniendo como punto de referencia la presentación actual de la primera como laica, gratuita y obligatoria y, la Educación Privada caracterizada por sostenerse con fondos no gubernamentales y por añadir materias, contenido o un valor agregado a la enseñanza. En torno a ambas distinciones, existe entonces toda una historia que es preciso rescatar. Lo que a continuación se ofrece responde a la necesidad de explicar el surgimiento de una con respecto a la otra, nunca de confrontarlas y decir cuál es mejor.

El nivel educativo que hoy conocemos como Primaria tuvo como antecedentes las escuelas de primeras letras, la escuela elemental y el trabajo desarrollado por los

⁶⁷ Investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) y del Departamento de Estudios en Educación (DEE) de la Universidad de Guadalajara (UDG)

preceptores particulares. En sus inicios, la escuela se enmarcó bajo la connotación de institución especializada, particularmente normalizada y que cumplió con la función de instruir, formar e introyectar conocimientos y normas comunes, además de valores y tradiciones propios de un grupo social.⁶⁸

Durante el siglo XV y XIX surgieron acontecimientos trascendentales que hoy, se puede decir, generaron las condiciones para dar existencia a la Escuela Primaria, al destacarlas es necesario aludir a la influencia que tuvo Europa sobre América, a través del fenómeno de colonización. Entre las condiciones más determinantes se ubica la necesidad de alfabetización, pues en Europa, por ejemplo, desde el siglo XVI existían preceptores de escritura que instruían a los niños en sus propias casas o en las casas de los niños; existieron maestros de escritura entre los siglos XVII y XIX, fenómeno desencadenado en gran parte por la invención de la imprenta, lo que dio posibilidad en el mundo de las letras a una mayor expansión hacia un mayor número de sujetos.

El fenómeno de alfabetización trajo consigo el surgimiento de reglas para regularla, de normas⁶⁹ pues se comenzó a extender, lo que hizo necesario un lugar más amplio, sin olvidar que el párroco era quien apoyaba a esta labor, de aquí el destacar la importancia tan grande que tuvo la influencia de la religiosidad en los temas educativos. Desde el siglo XVI, su intención fue unir la catequesis con la alfabetización, así, las órdenes docentes surgidas a raíz de la Reforma tenían el fundamento de que la instrucción elemental sería la enseñanza religiosa.

Durante la Época Colonial la Iglesia desempeñó un papel protagónico en la instrucción elemental. A ella se deben las primeras escuelas en suelo Americano, además de los Colegios de Infantes. El objetivo de unir la instrucción religiosa con la elemental era formar a los fieles y transmitir valores como la obediencia y el temor, lo que dio pie tanto a la Iglesia, como a la Corona reconocer a la escuela como un buen medio para lograr este fin, así entonces, la escuela estuvo definida socialmente y su papel era claro.

Consecuentemente, la escuela se abre en su forma pública y gratuita, sin hacer distinción de clases sociales. Respondía asimismo a necesidades sociales en el momento imperantes: la ubicación en un empleo por los miembros de la sociedad,

⁶⁸ En García, A. Ma. Guadalupe. "La distinción entre escuela pública y privada". Revista *La Tarea*.

⁶⁹ (Lasपालas: 1993: 30-60)

acceder a los materiales de lectura, producto de la imprenta; ejecución de operaciones de compra-venta.

Es posible apreciar, hasta el momento, cómo la escuela desde su carácter institucional se inició para responder a ciertos fines sociales tal vez, y cabría mencionar, para llevar hacia la reproducción y formación de un tipo de sujeto, cuya pretensión se encaminaba a lo que en el espacio-tiempo se esperaba y quizá sea un buen momento para reflexionar: ¿A qué filosofía de sujeto, individuo, ser humano o persona responde la educación hoy día?, ¿Cómo explicar esta concepción a través de la herencia que deja? La educación estuvo enmarcada en la sistematización, normatividad que implica toda institución y ella dedicada a la instrucción, la reproducción, la alfabetización.

El sujeto de instrucción fue precisamente el alumno concebido como ente que adquiere un cúmulo de conocimientos propios a la época y que respondía a lo que la sociedad necesitaba. Lo que en aquel momento constituían valores a inculcar: obediencia y temor, producto de la intervención de la iglesia, es un buen detonante hoy en día porque a partir de ello se explica la reproducción de los mismos valores que trascienden no precisamente por el peso de la religiosidad; sin embargo, pese a que no se llama hoy Iglesia, sí se llama *moral*, sólo por citar un ejemplo, cuyo contenido se refleja en la norma que regula la conducta del sujeto en sociedad y ese miedo que se despierta tal vez no sea hacia alguien o algo que castiga, sino el miedo de sí mismo al reencontrarse con sí, pues pareciera enseñarse para obedecer al otro, al que se tiene enfrente, más no a uno mismo; lo que implica una labor de autoconocimiento que abogue por vencer miedos internos de lo que, por supuesto, no se ocupa la escuela, pues estaría cayendo, desde sus postulados racionales, en la irracionalidad del proceso, pero, ¿Qué tan irracional sería ver al alumno como persona que siente, se emociona, que vive?

Afirma Ma. Guadalupe García Alcaraz, el proceso que aceleró la diferenciación entre lo público y lo privado; en educación se inscribe dentro de una dinámica amplia relacionada con las transformaciones estructurales que, del nivel político, social y económico se produjeron entre las últimas décadas del siglo XVIII y durante el siglo XIX.

La conformación del Estado trajo consigo nuevas legislaciones respecto a la relación que tenía la Iglesia para con la Educación. Con Juárez y Lerdo de Tejada se redujo a

la Iglesia y a la religión a lo privado, se le marginó del campo educativo, político y asistencial. Fue hasta los años 80s que los gobiernos de los Estados contaron con las condiciones políticas y financieras necesarias para poner en práctica el Ideario Educativo Liberal abriendo y sosteniendo un número importante de escuelas.

El Estado Nacional concibió la Educación como cuestión de interés público y, por lo tanto, ámbito de su competencia; los particulares se vieron obligados a someterse a la vigilancia del Estado. Aún con el triunfo republicano, fueron los particulares y la Iglesia quienes participaron activamente en la ampliación del número y fueron los gobiernos de los Estados quienes avanzaron en la expansión de la escuela llamada indistintamente oficial o pública. Hacia los años 80, las leyes de educación de la mayoría de los Estados ya incluían los tres principios básicos que le atribuimos a la escuela pública: laica, gratuita y obligatoria. Para 1921 con la creación de la SEP se concretaron las bases institucionales para uniformar y lograr la unidad de un modelo Pedagógico administrativo del nivel nacional.

Hacia 1940 con el llamado a la Unidad Nacional y con la promesa de respeto a la iniciativa privada, las escuelas particulares surgieron e iniciaron un periodo de crecimiento muy importante. En 1934 había 2 872, en 1940 un promedio de 1555 y en 1970 se habla de la existencia de 3 280 (Torres; 1993:330). La instrucción religiosa fue una práctica común en los planteles privados a partir de 1940, lo anterior a pesar del laicismo.

El sector de escuelas particulares que se estructuró a lo largo del siglo XX es diverso y complejo: una parte muy importante siguen siendo las escuelas de orientación católica, bien sean atendidas por profesores laicos o por congregaciones religiosas; pero junto con ellas están, por ejemplo, los Colegios extranjeros (Torres, 1993 y 1997) y las escuelas que ostentan un Modelo Pedagógico Innovador.⁷⁰

Una característica de las escuelas particulares en este siglo es que se han expandido también a partir de atender los niveles educativos que el gobierno ha sido incapaz de cubrir cabalmente: Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y, actualmente, Educación Media Superior y Superior. Es innegable que en todos los casos, las escuelas particulares orientan su oferta educativa a sectores sociales con los que se

⁷⁰ Chavoya, M. "La educación privada en Jalisco", en: Margarita Noriega (Coord.) (1997). *Políticas Educativas Nacionales y regionales*, Tomo 3. COMIE-UPN. México.

identifican cultural y socialmente. "Los padres de familia que acuden a estas instituciones pagan por un servicio que esperan supere a las escuelas públicas y que le otorgue un valor agregado a la formación de sus hijos."⁷¹

En este paralelismo en que se gesta una y otra escuela; sobre la educación y formas de trabajo que de una y otra devienen habría más todavía que rescatar porque la carga académica es una realidad, no es algo que queda únicamente en el discurso; en efecto y hoy día, entre el gran número de escuelas privadas que se han abierto están y se podrían clasificar según la estrategia educativa, así como la filosofía que les otorga cierta identidad misma que asegura les llevará hacia el mejor de los éxitos en el terreno educativo. Paralelismo, respecto al surgimiento de una respecto a la otra, más no por formas de trabajo, pues cada una tiene un sistema propio, en lo específico, y de manera particular cada escuela es única identificándole su propio proyecto.

2.3. Una mirada a la Educación Privada hoy

- ¿Hacia dónde se ha encaminado la Educación en el terreno privado?
- ¿Cuántas y cuáles son las formas que ha adoptado?
- ¿Hacia qué fines ha puesto su lógica en el entendimiento de responder a lo que una educación pública (oficial) ha dejado en entredicho?
- ¿De qué medios y estrategias educativas se ha valido para salvaguardar su misión de rescatar el objetivo de proporcionar un servicio educativo de mayor calidad ante los ojos de una sociedad que exige resultados cuantificables?
- ¿De qué manera trasciende la experiencia educativa, en escuelas privadas, a la vida del sujeto?

Es posible continuar enumerando interrogantes que, en primera instancia, se plantean con el objetivo de conducir a la reflexión y en su curso inciten a dar una explicación en lo epistemológico de su constitución, de tal forma que pueda apreciarse una educación en la reflexión teórico-práctica y al conjugar ambos sentidos nos sentimos en una sintonía de *praxis*⁷² al repensar una realidad que, en términos de Berger y Luckman⁷³ se organiza alrededor del aquí y el ahora de mi presente, es hablar de un mundo

⁷¹ García, A. Ma. Guadalupe (s/a), op. cit.

⁷² Durante una entrevista, Paulo Freire, argumentaba certeramente al referirse a la práctica docente que "no puede existir, por ejemplo, una teoría verdadera, si no se da como producto de la reflexión sobre una acción previa y que, a su vez, tiene como meta el retorno a la práctica porque es sólo en la acción que la teoría se confirma o refuta, se desarrolla o enriquece". Se refirió a la *praxis*, no como acción en sí, sin intencionalidad ni finalidad, sino como *acción y reflexión*. En, Instituto de Acción Cultural. "Coocientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire". Buenos Aires, 1975

⁷³ Cfr. Berger y Luckman (1995) op. cit.

originado no sólo de la relación entre los miembros de un núcleo social determinado, sino que trasciende a un mundo de pensamientos y acciones, cuyo sustento precisamente es que son reales para quienes lo vivencian

Las interrogantes se abren como preámbulo a este apartado del escrito, al ser el objetivo del presente, inscribir la escuela privada –su forma de asumir la educación– en el terreno del análisis respecto a lo que hasta nuestros días se ha fincado en y de ella, para explicar la dinámica que teje la cotidianidad del Colegio donde se llevó a cabo la investigación que documenta el objeto de la socialidad.

Muy de acuerdo con la visión de Zemelman Hugo, un método de observación de la realidad en un momento presente tiene la finalidad de transformarla, dice “captar a la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos, capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá.”⁷⁴

Hacer visible una realidad, lo que salta de ésta significa, en lo particular, apostar por el ámbito educativo y ello implica generar, a partir de la práctica en su cruce con la teoría, resignificar, cuestionar lo que ante los ojos de quienes se involucran pareciera que así es, así debe ser y nada se puede ya hacer; cuestionar para resignificar lo que es urgente por tratar y, definitivamente, las cuestiones educativas –que son infinitas– merecen que volteemos la mirada hacia nuestro propio entorno con la expectativa de abrir canales de cambio y alternativa, lo que constituye dar pasos, tal vez no de gigante, pero sí encaminados hacia esas magnitudes.

El marco económico neoliberal que hoy nos ampara, caracterizado por la precarización del empleo y por la globalización de las comunicaciones, justificado ideológicamente en el llamado pensamiento único, proyecta una fuerte tendencia a la individualización de los procesos (Sánchez Ferlosio llama a esto la inversión de lo público por lo privado, la privatización del espacio público) justificándola como conquistas de espacios de libertad, confundiendo la sociedad con el mercado y considerando al ciudadano fundamentalmente como cliente cuya máxima libertad es la de compra.⁷⁵

Bajo esta misma lógica, se habla de la privatización de muchos logros alcanzados, cuya máxima era, en su momento, el bienestar de los ciudadanos dentro de un Estado, hablese particularmente de la Escuela que, si recordamos, en los años 80, cuando ya

⁷⁴ Zemelman, H. “El estudio del presente y el diagnóstico”, en: *Conocimiento y sujetos sociales*. México, 1987. pp 15-22. En, *Antología Básica Contexto y Valoración de la Práctica Docente*. LEP-94. p. 10

⁷⁵ García, Díaz Andrés. Profesor de Educación Secundaria en el IESALIXAR de Castilleja de la Cuesta. Miembro de la ASOCIACIÓN REDES. En <http://www.reeducacion.net/escuela.htm>

se hablaba en México de los principios básicos atribuidos a la escuela pública, entre ellos la gratuidad que implicaba, y a la fecha, -legislativamente- que cualquier nivel de gobierno que sostuviese escuelas (federal, estatal o municipal) debería hacerse cargo del maestro o maestra, así como la asignación de espacios y conservación de los mismos para llevar a cabo la tarea educativa, incluía también la compra de materiales y textos escolares que, indudablemente continúa vigente y las mejoras son reconocidas; no obstante, se habla de un deterioramiento de la misma, aunque siga siendo una prioridad social y ello ha llevado a que, si se tiene esta libertad de compra, a la educación también se le asemeje como mercancía y se pague por el acto de recibirla.

Ahora bien, desde esta óptica tan mercantilista hacia la educación privada, "la enseñanza de calidad se asocia con aquella que tiene un precio mayor y su prestigio estará en relación directa con la dificultad de su acceso."⁷⁶ Ciertamente, pareciera que vivimos y entretejemos una cultura en donde el prestigio y el valor a las cosas lo otorgamos por lo que cuestan, ya sea tenerlas, acceder a ellas o conservarlas; lo que no nos cuesta es, en muchas ocasiones, invalorado, también podría aseverar, se toma de muy poca importancia. Lo que está aquí en juego es la propia calidad de la educación; al respecto, hablar de calidad es remitir a un gran e interminable debate que aún se encuentra en discusión, porque hablar de calidad en el ámbito privado, pareciera remitirse a: entre mayor número de asignaturas, actividades, materiales de trabajo (libros, cuadernos), mejor y mayor será el nivel educativo, mejor será la preparación de los sujetos que a ella incursionen y, consiguientemente las oportunidades de acceder al mercado de trabajo una vez que de ella se egrese serán mejores.

Existen, hoy día, escuelas privadas que manejan en nivel básico -Secundaria- una visión empresarial, su filosofía está encaminada a la formación de profesionistas que aspiren a incorporarse a grandes empresas, a forjar un pensamiento y espíritu de liderazgo donde su meta sea no el ser contratado como empleados, sino ser ellos mismos quienes contraten a su gente, sean ellos mismos quienes lleguen a ocupar los más altos puestos y el producto de esta filosofía hacia las nuevas generaciones es la rica variedad de actividades que se diseñan; se buscan los espacios, lugares, incluso tiempos, en ocasiones extras a los horarios que se manejan de manera bastante

⁷⁶ *Ibid.*, p. 15

diferente a las condiciones de una escuela oficial –principalmente en los niveles preescolar y primaria- para cumplir sus objetivos.

Bajo estas y entre otras condiciones la Escuela Privada ha sido acreedora de serias críticas respecto a las formas en que ha tomado presencia dentro de la sociedad, en palabras, sólo por citar una, de Julia Varela: "Quizás en este momento la escuela pública es un dique que, de alguna forma, sigue sirviendo de freno a unas relaciones totalmente mercantilizadas, es un espacio de sociabilidad que nos ayuda a entender el mundo social mercantilizado como un campo en el que sólo tiene cabida un individualismo ferozmente posesivo."

Es una gran paradoja, las voces se hacen escuchar hasta cuando la identidad de uno u otro sistema se ve amenazada y estas voces giran en torno a la mera justificación de lo que todavía pervive o sobrevive ante lo aplastante que puede resultar la educación privada respecto a la pública, la que marca desigualdades, diferencias, visiones reduccionistas de un fenómeno ávido de estar siempre en la mesa de discusiones y, lamentablemente, la discusión ha girado en torno a las diferencias en tanto a la forma que adquiere el aprendizaje y se pasa desapercibido, tal vez, por constituir el lado complejo de este proceso, la esencia, lo que genera, lo que forma, lo que trasciende en los sujetos a través de los que toma presencia. Se tachan las formas de un sistema y otro, más no se generan alternativas de cambio; existen proyectos sí y a ellos no se les puede negar sus méritos.

Cada institución educativa se incorpora a un determinado proyecto, mismo que es diseñado por un grupo de sujetos que, al discutir desde la visión e intereses de los involucrados proponen y determinan las proyecciones que se desea tenga, en este caso, la tarea educativa, no sin antes pensar en una serie de filtros hasta llegar a su aprobación y, ¿En qué momento quienes deberán ejecutar el proyecto se sentaron en la mesa de discusión?, ¿cómo se presenta el proyecto ante ellos (docentes)? ¿como materia viva?, es decir, se trata de cuestionar la forma en que se les presenta: es como un documento al que es posible cuestionarle, discutirle, agregarle, suprimirle, o bien, como algo hermético, ya sin movilidad, inerte, algo ya dado; cabría reflexionar qué formas también otorga el docente a estos proyectos, cómo los maneja, cómo los entiende, cómo se involucra con ellos.

Es esta la clave ¿cómo se involucra con ellos? o bien, ¿se queda al margen? Porque en correspondencia con ello, dependerá, en gran medida, su actuar, su actitud ante la educación, como ser al servicio de ésta y ante los sujetos con los que entra en juego. Ahora bien, este proyecto involucra también a los estudiantes, pero, ¿ellos se involucran en él?, ¿En qué momento una población de ellos se sentó en la mesa a discutir sobre el diseño de ese proyecto que los envuelve directamente?, ¿Cómo los docentes provocan en los estudiantes el conocimiento de que es un proyecto pensado para y por ellos, haciéndolos sentir parte del mismo?

Todo corresponde, en su origen, a un proyecto de vida, dentro del cual la escuela tiene un papel fundamental, las experiencias vividas y vividas en el entorno son parte inherente de nuestra formación; por tanto, ¿Cómo la escuela trasciende, a través de un proyecto institucional, el proyecto de vida de un sujeto? La gran contradicción es que la escuela ha dado de qué hablar hacia otros ámbitos; sólo por citar un ejemplo, en voz de madres y padres de familia que ven un por qué y un para qué de la educación quienes comentan:

...Son extremos, en la Escuela Oficial los niños no hacen nada y en las Escuelas Privadas o particulares, los saturan de actividades, ¿hacia dónde tendremos que dirigirnos?

No es el objetivo satanizar uno u otro sistema, menos aún de confrontarlos o compararlos: qué ofrece uno, qué ofrece el otro; el interés particular es abrir la puerta a la escuela privada y observar qué sucede dentro y hasta aquí nos ubicamos al margen de la superficialidad, de lo que muy posiblemente ya se conoce de manera general, de la cara visible de esta escuela y el tipo de educación que ofrece; lo que representa abrir la puerta conlleva, de manera intencionada, generar una crisis y cuestionar ciertos procesos que en ésta se producen, reflexión producto de un trabajo empírico en relación con el medio educativo de carácter privado.

Se mencionó en párrafos anteriores la situación de la Escuela Privada como foco de múltiples cuestionamientos y críticas; no obstante, constituye una alternativa para quienes ávidos y en busca de respuestas a este mundo que día a día nos absorbe, donde el acceso, por ejemplo, a la computación es cada vez más imperioso, donde se hace imprescindible el conocimiento y dominio de otros idiomas; donde el mundo de la competitividad es parte innegable de nuestra vida cotidiana, ven aquí una opción y, quienes están en esa búsqueda son las generaciones adultas, padres y madres de familia preocupados y ocupados de la educación básica, de los cimientos y raíces de

un largo proceso y a lo que deseo llegar a través de este tejido, después de abrir la puerta a la escuela privada, seguir abriendo hacia lugares más recónditos.

Es posible afirmar que, en muchos casos, constituye una opción a considerar por ciertos sectores de la sociedad, pues no todos tienen acceso a ella, al valorar lo que ofrecen y a lo que se comprometen, entre otros ámbitos:

- Fomento y desarrollo de mayores habilidades
- Ofrecen y se comprometen a proporcionar mayor número de contenidos y temas, por ello la importancia de trabajar con libros extra a los que proporciona la SEP gratuitamente.
- Mantener disciplinas y una organización bien definidas
- Rendir cuentas vía el alcance de logros a corto plazo
- Control y búsqueda de actividades hacia otros ámbitos culturales
- Acceso a diversos medios con el fin de responder a las exigencias del exterior.

Después de que padres de familia conocen la oferta y si cumplen sus expectativas acceden a ellas porque muy posiblemente encuentran lo que saben, no les ofrecerán las escuelas de carácter público, aclaro, aquí se remite a ciertos grupos de la sociedad, no se generaliza la situación. Y de ello hablo, con el fundamento de tener conocimiento que esto sucede no únicamente en nuestro país, México. En España, por ejemplo, durante 1995 se llevó a cabo un Congreso cuyo título respondió a la temática. Los retos de la Educación durante el siglo XXI, donde se señaló como una de las principales conclusiones, aludiendo específicamente a España, Europa y otras zonas del planeta, que se encontraban frente a un riesgo: "Los poderes políticos tratan de privatizar funciones esenciales de la educación, en detrimento de los sectores más desfavorecidos de la sociedad",⁷⁷ y es que una de las participaciones que tuvo lugar en aquel momento fue la presencia de José Gimeno Sacristán,⁷⁸ quien, como parte de su discurso afirmó:

La educación pública ha perdido en muy buena parte la imagen de ser un proyecto diferenciado como configuración histórica frente a la enseñanza privada, con apoyaturas democráticas y morales peculiares, para pasar a aparentar ser solamente un servicio gratuito que sólo en tanto posee esa condición se aprecia frente a la oferta privada que no tiene ese carácter. Y como lo que se paga se mira y lo que no cuesta se recibe sin más, en una sociedad sin mucha tradición

⁷⁷ En. *Los retos de la Educación durante el siglo XXI*. Madrid, España, 1995. p. 9

⁷⁸ Catedrático del Departamento de Didáctica y Organizador escolar de la Universidad de Valencia (1995)

democrática que ha experimentado un rápido desarrollo económico, las "sutilezas" del tipo moral quedan marginadas. Por ello, lógicamente, el servicio público se valora tanto más cuanto más necesaria es la condición de la gratuidad para las economías familiares.⁷⁹

Refleja en este discurso su preocupación por el porvenir, específicamente de la Educación Pública, pues ve la posibilidad de regresar a sus orígenes, es decir, a ese carácter asistencial que tuvo cuando servía de cobijo a quienes no podían permitirse otras opciones y cuestiona: *¿No corremos el riesgo de ver cómo la Educación Pública, lo mismo que ocurre con otras prestaciones se le quiera relegar a la categoría de servicio para los menos favorecidos del aspecto económico y social?*

Discurso que, aunado a otros tantos, dispone a reflexionar más allá de la crisis de un sistema u otro de educación; es una reflexión sobre la función que tiene la educación, como acto propiamente dicho, si bien es cierto, su acción se enmarca en una labor con seres humanos, sujetos, individuos, personas indistintamente del sistema al que se refiera y, la oferta educativa debe pensarse sobre la complejidad propia de la tarea educativa.

Desde una perspectiva crítica, bajo la mirada de Paulo Freire⁸⁰, los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos, condición misma de la especie humana y de cualquier especie vital; pues el mundo de la vida al estar en constante movimiento, es un mundo permanentemente interminado; sin embargo, ante todo ello, conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir, tratamos de *existir*. En consecuencia, la educación debe preocuparse por fomentar, por ejemplo, siguiendo a través del mismo camino, la *curiosidad*, sin la cual, dice Freire, no estaríamos aquí, esa curiosidad que, junto con la conciencia del inacabamiento, constituye el motor esencial del conocimiento, conduce a la búsqueda y, definitivamente, la escuela es un lugar de búsqueda; tarea operante de ella es: *¿Cómo conquistar al sujeto estudiante y la curiosidad que le constituye hacia la búsqueda del conocimiento?*, de eso que sabe es necesario se le faculte para ser parte del mundo, pero, *¿busca incitar las formas en que se genere un sentido de pertenencia y de involucramiento en la institución, lo cual propicie, consecuentemente, ese gusto por ser parte y, a su vez, el ambiente invite a la convivencia, diálogo, discusión con el aprendizaje?*

⁷⁹ Sacristán, J. "Educación, Democracia y escuela pública", en García, J. y F. Delgado (Coordinación general) (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de CEAPA*. Editorial Popular, S.A. Madrid. p. 106

⁸⁰ Freire, P. (2003). op. cit. p. 18

Sucede algo interesante y merece considerarlo, estas formas de generar en el sujeto deben surgir de sus propias demandas, de atender lo que ellos mismos generan, error grande cuando se piensan y se inscriben proyectos para lograr objetivos que exigen, proponen, sugieren desde la óptica de quien los diseña –docentes, administrativos- y que, a su vez, se alejan de la práctica vivida del estudiante.

2.4 Mitos o realidades de la Escuela Privada

"...las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera pueden poseernos. Las sociedades domesticar a los individuos con los mitos y las ideas."⁸¹

En el contexto de la educación se relaciona al Conocimiento como *mercancía* y la escuela como "shopping"⁸², a lo que agrego, trátase más específicamente cuando se piensa en la educación privada, donde, como ya se mencionó, el conocimiento se privatiza a los sectores que tienen posibilidad de acceder a él, pero éste es multiforme y adquiere bastas dimensiones.

- ¿Es mito o realidad que la escuela privada eleva el rendimiento académico?
- ¿Hacia dónde se va ese valor agregado de la educación? (...) ¿hacia el conocimiento, los valores, habilidades, destrezas, competencias?

Hay un mito que dice que dentro de las instituciones y de la escuela solamente se reproduce la ideología dominante y que el sistema educativo sólo es funcional a los requerimientos de la economía del mercado.⁸³ Hay creencias, ideas que nacen en el proceso de existencia, en este caso, de una institución, permiten ver el terreno que pisan, pues éstas no surgen de la imaginación, si se habla de la escuela como reproductora ideológica, dominante, propia de un sistema político-económico, si se asemeja a la compra-venta del saber y a los padres y alumnos como clientes; si se le piensa como posible de ser valorada por lo que cuesta, económicamente hablando, es porque así se ha presentado, es la cara visible que se le conoce; no obstante, ante ello, este conocimiento que se tiene envuelto por errores e ilusiones vuelven borroso todo un escenario, tratemos por tanto, de aclararlo un poco más.

El apartado anterior concluyó con una serie de interrogantes respecto a la labor educativa en relación con el sujeto – estudiante y dentro de las cuales no se pueden obviar los procesos que entran en juego: la enseñanza, el aprendizaje, la socialización,

⁸¹ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. México. p. 28 y 29

⁸² Palabras pronunciadas por Pablo Imen, durante la ceremonia de imposición del nombre de Paulo Freire al Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (1999)

⁸³ Imen, (1999), en Freire, P. (2003). op. cit.

la socialidad, la evaluación, la organización, comunicación como parte del entramado de redes que se conjugan en el tejido de la educación y a ello se suma la importancia de hablar de los múltiples esfuerzos que en materia se efectúan, aún cuando éstos no tengan los resultados que cuando se diseñan, se proyectan. En primer lugar me referiré al esfuerzo que sexenio tras sexenio se hace por proyectar una educación con mayores niveles de aprovechamiento, cuya máxima es impactar a las nuevas generaciones dentro del Programa Nacional de Educación.

2.4.1 La presencia la Educación Privada en los diseños legislativos

a) Programa Nacional de Educación

Latapi Sarre Pablo,⁸⁴ entre sus múltiples análisis que de la Educación hace y no precisamente del sector privado, visibiliza la ausencia que tiene dicho sector en el Programa Nacional de Educación (Pronae), respaldándose en las características que le han otorgado quienes lo han calificado como propuesta viva en el entendido de si es posible establecer diálogos entre investigadores y tomadores de decisión, respecto a la plataforma que lo sustenta y comenta:

Echo de menos, en el Programa, el propósito de establecer políticas y normas que aseguren que la Educación Privada contribuya a los objetivos del país. Hay instituciones privadas de infima calidad que operan por debajo de los estándares que ahora se fijan para los establecimientos públicos, y por otra parte, hay otras, en todos los niveles escolares, que por su elitismo social y sesgos valorales ahondan las barreras de la convivencia y obstaculizan la necesaria cohesión de nuestra desigual sociedad...⁸⁵

Efectivamente, si damos lectura al documento oficial no se especifica, de manera concreta el perfil que debe cubrir el sistema privado, pues éste gira bajo la lógica de considerar ambos sistemas no como si fueran instituciones antagónicas, cita: "Más allá de la personalidad jurídica de cada institución educativa y de su forma de financiamiento, todas participan en la construcción del México del futuro, todas merecen el reconocimiento de la sociedad y todas tienen compromisos similares con los valores de equidad y justicia".⁸⁶

En diversos ámbitos las escuelas privadas se apegan a los ideales planteados en el Programa y que han sido alcanzados no a través del uso del gasto público (impuestos)

⁸⁴ Latapi, P. (2001). Artículo tomado del Semanario Proceso No. 1302, 14 de octubre de 2001. En <http://www.cnep.org.Mx/iaformación/anticulosant/prognacional2.htm>

⁸⁵ *Ibidem*

⁸⁶ Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006

sino a través del importe generado por estos particulares, quienes, muy posiblemente consideren una injusticia aportar ingresos extras por la educación, ya que la que el Estado proporciona no satisface las expectativas, aún con sus grandes objetivos, delineados como tres grandes desafíos de la Educación Mexicana, implícitos en el mismo documento:

- a) Cobertura con equidad
- b) Calidad de los procesos educativos
- c) Niveles de aprendizaje

Se expresan, a su vez, en tres principios fundamentales: Educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

A continuación realizaré una vinculación de los ámbitos que, aún cuando no se delimitan dentro de los márgenes de la escuela privada, por motivos ya expuestos, y que se enfocan más directamente hacia la visión de lo público, considero que la primera no escapa de varios márgenes pues finalmente se inscribe dentro del cobijo de las aspiraciones de un Sistema Nacional Mexicano:

✓ Dentro de las transiciones que ubican al país con respecto a la educación se alude a la transición social-económica, donde deviene la necesidad de considerar la Sociedad del Conocimiento⁸⁷ a la que nos inscribimos como parte de una sociedad en constante transformación y donde impera atender no sólo la vida intelectual, sino también la cultural y social, pues se está dando origen a una sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento.

El conocimiento, bajo esta perspectiva, es reducido de la manera más brutal, pues se le abrevia en el marco de su utilidad en la vida contextual que se avecina y que día a día nos envuelve más y más. En nuestro días es muy cierto hablar de que para tener acceso, en condiciones favorables, al mundo de la competencia globalizada, el del empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, se requiere mayor conocimiento y éste a su vez tiende a tener una aplicación cada vez más limitada.

⁸⁷ La Sociedad del Conocimiento toma presencia en el documento, entendiéndola como las formas en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento.

La Educación Privada, en este terreno, entre sus múltiples ofertas ofrece, por ejemplo, a nivel Preescolar y Primaria, las asignaturas cocurriculares Laboratorio de Computación e Inglés, con fundamento de que son los medios a través de los cuales se accede al conocimiento hoy día; recordemos el gran auge que tiene el acceso a la internet, como medio electrónico que ha revolucionado el mundo y a través del cual se facilita cualquier búsqueda que, en otro tiempo y espacio, requería necesariamente el contacto con los textos físicamente, el acercamiento a una biblioteca; hoy, las necesidades son otras, e aquí (en el sistema privado) las respuestas.

De entre las múltiples visiones a las que atiende dicho acercamiento, destaco una que merece reflexionarse: La institucionalización a la que nos vemos conducidos y enmarcados es producto de las formas en que se nos trata de socializar para competir con el mundo y no en él, al respecto Paulo Freire, cuyo pensamiento de emancipación ha trastocado fibras de lo más sensibles y osado a la verdadera transformación.

Para incorporamos de la mejor manera sin cuestionar, pareciera que el entorno establece las condiciones y los sujetos que a él nos incorporamos, sólo nos alineamos. Por lo tanto, ¿Cómo viven los sujetos este proceso de Socialización dentro de la institucionalización?

El pensamiento educativo para México se incorpora, entre otros, desde la Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento. El nuevo entorno de la Sociedad del Conocimiento brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones orientadas al desarrollo de nuevas modalidades educativas más adecuadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población y con niveles más elevados de aprendizaje, dentro de una concepción de educación integral que abarca la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencias. Las instituciones educativas pueden adquirir nuevas capacidades para trascender sus fronteras tradicionales. "Las redes de comunicación que se diversifican y amplían en la nueva sociedad del conocimiento permiten establecer nuevos vínculos y fortalecer los existentes entre instituciones educativas, culturales y laborales".⁸⁶

⁸⁶ Pronae, p. 49

Preciso brevemente que este espacio está dedicado a la vinculación de aspectos como el citado inmediatamente dentro del Pronae, con la educación que se vivencia en las escuelas privadas.

Del pensamiento educativo sobresalen cuestiones vitales, entre ellas, hablar por ejemplo de las nuevas modalidades educativas, contar con niveles más elevados, la educación integral, trascender fronteras, establecer nuevos vínculos. Se dice, son propios de la Sociedad del Conocimiento, ¿no será esta la manera más noble de llamar a la *sociedad globalizada* de la que somos parte?, es cierto y lo remarca el mismo Programa, el escenario emergente de las instituciones educativas necesitan una nueva cultura organizativa, se tienen que realizar esfuerzos extraordinarios de apertura para proporcionar nuevos espacios de aprendizaje que aseguren oportunidades de educación para todos a lo largo de la vida, implementando tecnología de información y comunicación. Es consecuencia de la globalización el proceso de socialización donde la escuela tiene un papel fundamental que hace que vivamos juntos⁶⁹ en la medida en que nos adherimos a las exigencias del entorno a través del uso de estas nuevas tecnologías que hacen necesaria su utilización, pues está ya en todas partes.

Si realizáramos un análisis de varias escuelas con el objetivo de revisar precisamente hasta qué punto se vinculan sus prácticas educativas con la filosofía propia de la institución, llevada posteriormente al pensamiento educativo de todo un país, México, nos vamos a encontrar que éste último sí toma presencia y permanece vivo pero de manera fragmentada, vemos escuelas privadas que ofrecen todo lo mencionado en el párrafo anterior, es parte de su deber ser, pero, ¿qué sucede con lo que realmente es? Todo depende del proyecto bajo el que cada escuela se identifique.

Existen instituciones (privadas), entre otras, cuyo proyecto está dirigido hacia el desarrollo y habilitación del Aprendizaje acelerado, el cual basa toda una estrategia y dinámica fundamentada en la Programación Neurolingüística (PNL) y entonces, la preocupación por el proceso enseñanza y aprendizaje y las actividades dirigidas a la búsqueda de objetivos es a través de la implementación de recursos que favorezcan y aludan a las múltiples inteligencias (emocional, social, cognitiva, física) ello conlleva, según la teoría, el desarrollo integral de la persona. Se trata de pensamientos

⁶⁹ Touraine, A. (2001). op. cit.

innovadores que pretenden revolucionar la normatividad y normalidad de la generalidad.

"La Reforma de la gestión del Sistema Educativo tiene como fin último la búsqueda de una educación de buena calidad para todos."⁹⁰ La buena calidad educativa, de acuerdo a lo establecido en el documento incluye que todos los niños y jóvenes del país aprendan lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que establezcan tengan el sustento del respeto, la tolerancia, la valoración de la diferencia; se le relaciona con una escolaridad alta a la que aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica, la reciban en condiciones de equidad; la educación básica de calidad debe desarrollar las facultades de las personas (sensibles, intelectuales y afectivas) que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos, en sus dimensiones personal, social y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos, en armonía con los demás. Cabe mencionar que la calidad constituye un reto de la educación, aunado con el logro de los aprendizajes.

La Educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar, se debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.

La Educación básica de buena calidad es aquella que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo...

En una Educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.⁹¹

¿Qué caminos conducen hacia esa calidad? Deben ser caminos, en plural, uno solo no sería suficiente, más aún si reflexionamos sobre la movilidad de la humanidad misma "se trata de encontrar nuevos referentes contenidos y sentidos de la cuestión de la

⁹⁰ Pronac, p. 89

⁹¹ Ibid, p. 123

calidad, es decir, más allá de los principios productivistas y eficientistas.⁹² Hoy día, dentro del sistema oficial existen las llamadas *Escuelas de Calidad*, como respuesta a la Reforma de Educación, en la necesidad de modificar los sistemas educativos con el afán de reducir costos y lograr ciudadanos mejor preparados. Aumentar el logro escolar en los estudiantes ha sido la principal razón sobre la que se justifican las reformas de administración centradas en la escuela. Aún cuando es difícil definir lo que es una escuela efectiva o de calidad, parece haber un consenso en la literatura internacional respecto de algunas de sus características:

- Liderazgo (capacidad de gestión o liderazgo académico)
- Capacitación y compromiso de maestras y maestros en el centro de la actividad escolar.
- Programas de trabajo colegiados diseñados por maestros y en conjunción con los directivos, los proyectos escolares que expresan metas de rendimiento, planes de mejoramiento y evaluación de resultados.
- Atmósfera facilitadora y estimulante, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.
- El centro de la atención en los resultados, es decir, el énfasis de los modelos de mejora escolar buscan facilitar el aprendizaje de los alumnos, junto con las mejoras en la efectividad del centro escolar (reducción de deserción y de repetición).
- Responsabilidad por los resultados. La evaluación ha de ser vista como un insumo fundamental para el diseño de planes de mejora escolar.⁹³

Dentro de ellas y, para mantenerse la escuela dentro de este proyecto, una de las preocupaciones imperantes es mantener los promedios de calificación más altos en sus diferentes grados (1º a 6º) y recurre nuevamente a Garay, cuando dice que habría que resignificar y dar otro sentido a la cuestión de calidad. Tal vez se preparen para un examen, medios y modos de control, se alinean a las condiciones de las que son sujetos, no obstante, sólo lo viven en espacios de formalidad, y, ¿qué sucede en los ámbitos social, emocional, personal?

La finalidad de enunciar estos aspectos, propios de las funciones, para qué y por qué de la escuela es conocer parte de su máscara ante la sociedad y cuestionar su actuar en torno a las demandas de los propios actores, hoy puesta la mirada en los alumnos.

⁹² Ver Garay, Lúcia. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en Ida Butelman (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en Educación, México*.

⁹³ Para abundar más sobre el PEC 2002 (Programa de Escuelas de Calidad) ver <http://basica.sep.gob.mx/DGDIIE/escuelasdecalidad/pdfs/CTDE2002.pdf>

b) Ley General de Educación

La Escuela privada toma presencia en un documento de esta magnitud en el carácter administrativo, son tres los aspectos más sobresalientes de la Ley que van en función de la educación que proporcionan los particulares y son:

- *La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada Plan de estudios.*

Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades, sin olvidar que en la Educación Básica –*preescolar, primaria y secundaria*- así como en la normal y otras instituciones para la formación de maestras y maestros de Educación Básica, deberán obtener previamente la autorización expresa del Estado. Se hace preciso destacar que la autorización y reconocimiento respectivo, en cada caso, según el nivel educativo a trabajar cuenta con ello.

- *La publicidad del acuerdo de autorización o reconocimiento o ausencia de éstos*

La publicidad se entiende como un medio de información para hacer del conocimiento de terceros la situación jurídica que guarda un bien determinado o una empresa en cuanto a su objeto o su razón social dentro de la ley. Las escuelas particulares tienen la obligación de informar a terceros su situación jurídica (obligación presente en los artículos 56 y 59 de la Ley). La Ley indica que los particulares deberán mencionar en la documentación que expiden y en la publicidad que hagan una leyenda que indique su calidad de incorporación, el número y la fecha del acuerdo respectivo, así como la autoridad que lo otorgó.

- *Las visitas de inspección*

La reglamentación correspondiente a las visitas de inspección estipuladas en el art. 58 de la Ley que se ajustan bajo la formalidad de competencia, es decir, las visitas de inspección serán realizadas por las autoridades competentes, -autoridades que otorgaron la autorización o reconocimiento de estudios-. Una vez realizadas estas visitas, se deberá presentar a la autoridad educativa competente, documentación relacionada con la visita dentro de los 5 días hábiles siguientes a la fecha de inspección.⁹⁴

Como es de observarse, la reglamentación a la que se inscribe la escuela privada es, sobre todo, a nivel administrativo, el cumplimiento de normas establecidas oficialmente para mantener vigente la licencia que se les otorga, como particulares, para continuar

⁹⁴ Cisneros, F. G. (2000). *Axiología del art. 3º Constitucional*. Trillas, México

en servicio y ello implica la organización interna del Colegio para cubrir los requerimientos.

Ciertamente, lo establecido en teoría señala, se podría considerar, una frontera con lo práctico. Como si se tratase de una labor con máquinas, autómatas, se dictan documentos a los que debe responder e independientes a los objetivos que fijan estos dos: Programa Nacional Educativo y Ley general de Educación, existen las propuestas de forma particular por cada institución y ello se convierte en un listado interminable de objetivos, actividades, experiencias que se plantea, deben desarrollarse para lograr los niveles de aprendizaje definidos. Lo que ahora inquieta es ¿qué parte del proceso no surte el efecto esperado, cuando pareciera, en los documentos se encuentra cómo llegar, satisfactoriamente, a la meta?

2.5 Escenario de la Investigación: Colegio Winston Churchill

El presente apartado está dedicado, de manera particular, al Colegio donde tuvo lugar la investigación *per se*, por lo que el lector se encontrará con el escenario donde se desenvuelve la vida cotidiana del Colegio y de ésta las estructuras que le dan forma: actores, espacios, acciones. El fundamento que permitirá comprender la vida en el espacio será la categoría de Socialización, porque proporciona elementos, desde la función social que tiene la educación, a través de la cual se explica su razón de ser y de actuar.

"Debiendo el hombre vivir en sociedad, conviene que se ajuste a las exigencias de esta circunstancia. Su educación debe prepararlo en este sentido, y tal es precisamente el contenido particular de lo que llamamos su educación social. Podríamos entender, pues, que ésta consiste en socializar bien al individuo."⁹⁶ Enfatizar, desde la misma perspectiva que la socialización se da en la misma sociedad, no obstante, la acción de *socializarlo bien* sólo se da en la escuela, por lo que forma parte de la educación del individuo y constituye parte de los principios de la Educación contemporánea.

Hoy día la sociedad, producto del avance tecnológico, de la pretendida mundialización que homogeniza costumbres, tradiciones entre las culturas, exige a sus instituciones implemente programas que conduzcan hacia la formación de sujetos competentes en las habilidades demandadas; competentes en el sentido de *saber hacer*, aspecto que

⁹⁶ Quintana, C. (2000). "La socialización del individuo", en *Pedagogía Social*. Dykinson, Madrid, p. 87

bien se podría justificar como pilar de la educación⁹⁶ siempre y cuando se proyectara desde la visión con que se le significa y no como un *saber-hacer* en el sentido meramente instrumentalista y desde el que, lamentablemente asume el proceso educativo en contextos actuales, porque, por ejemplo, la competencia en la *resolución de problemas* que habría de desarrollarse se queda en un objeto plano y mudo que es el cuaderno, pues cuando el sujeto se enfrenta a algún problema, dentro de la misma institución, entre sus compañeros, recurre al otro, menos a sus propios recursos y habilidades para resolverlo.

Una sociedad que compite con el mundo en el manejo de herramientas, técnicas, instrumentos que día a día la invaden, a su vez, la deshumanizan porque se actúa en torno a lo que necesita la máquina para poderse operar, la sociedad para poder coexistir y no en torno a lo que necesita la persona para poder vivir.

Surge, en este contexto, el interés por trabajar directamente en un terreno educativo que, es posible anunciar desde este momento, cumple con la función de bien socializar, con ese moldeamiento del individuo que lo dota de las aptitudes, actitudes, hábitos, ideas y sentimientos requeridos para su *buena* integración en la sociedad.

El Colegio Winston Churchill se autodefine por ser una corporación educativa, altamente prestigiada y reconocida como una de las mejores del país, por su vanguardia y excelente nivel académico, sus instalaciones y la calidad en el servicio.

Portadora de una cultura que permita el mejor desarrollo del país, preparando líderes y fungir como cuna de célebres hombres y mujeres, destacados profesionistas, reconocidos científicos, nobles políticos, excelentes músicos, deportistas de alto rendimiento, gente dedicada al arte, etc. Promotora del amor, el respeto y la paz como estandarte de batalla para vencer a los gigantes de todos los tiempos: miedo, ignorancia, desidia, apatía, ingratitud, conformismo, deslealtad, envidia, etc. Sustituyéndolos con la afirmación de los valores que requiere la sociedad, que anhela un país y que exige y reclama el mundo entero.

Su misión se centra en el conocimiento de constituirse como una institución que pugna por satisfacer las necesidades educativas, sociales y culturales de su comunidad

⁹⁶ Jacques Delors reflexiona sobre el ámbito educativo necesario de repensarse como la *utopía necesaria* a través de la que es posible provocar el cambio y destaca cuatro pilares de la Educación: *Saber hacer, saber conocer, saber aprender a vivir juntos y saber a ser*. Ver Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. Madrid.

estudiantil, bajo la filosofía de la calidad. Basándose en su lema: Constancia, Trabajo y Educación.

Se impulsa a sus estudiantes para que desarrollen su potencial, conjugando la educación científica y tecnológica, destacando el respeto para la búsqueda de una sociedad más justa, humana y con sentido de equidad.⁹⁷

La identidad generada por quienes integran la institución, así como el sentimiento de pertenencia, los han llevado a continuar con el mismo discurso en la lógica de definirse, en tanto institución, como un integrado de personas de calidad humana, ocupadas en satisfacer las necesidades de la comunidad escolar, así como también la demanda de los padres de familia que desean lo mejor para sus hijos. Aluden a un trabajo realizado con entusiasmo y profesionalismo para proveer a la sociedad, jóvenes preparados integralmente; que están dispuestos a correr riesgos, a emprender nuevas metas, a promover con su ejemplo los valores humanos; estudiantes que se enorgullecen de su patria, su cultura y sus raíces, que aporten su talento para el mejoramiento de ésta y las futuras generaciones, que sean capaces de convertir los problemas en oportunidades. Presume de contar con el apoyo invaluable de los padres de familia que, comprometidos con la educación de sus hijos, se esfuerzan y se preparan día a día por ser mejores amigos y guías de su tesoro más preciado.

El Colegio discursa sobre una filosofía fundada en la verdad, el respeto, la justicia y la paz, elementos que considera fundamentales para satisfacer las necesidades más apremiantes; pero el amor y la honestidad, dice asumírtos como el cimiento que les permite construir con la seguridad de tener una sólida estructura. Ciertamente,

Las instituciones –y particularmente las educativas, son formaciones sociales y culturales complejas, en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución “consigo misma”... La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma.⁹⁸

Y esta institución en particular, como objeto de estudio y también de conocimiento adquiere una identidad, no por los documentos (cartas de presentación elaborados por

⁹⁷ El discurso de estos cuatro apartados: visión, misión, autoconcepto, filosofía, es la información manejada en el Manual de Funciones, Lineamientos y Procedimientos del Colegio, Ciclo escolar 2005-2006

⁹⁸ Garay, Lucía. “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en Ida Butelman (1996). op. cit. p. 129

sí misma), sino, como bien se plantea, por los procesos que en ella se dan, lo que permite cuestionarla entre lo que dice ser con lo que realmente es y no en sí misma como tal, sino en el plano del desafío que tiene en torno a la educación, así como en el compromiso que asume de tocar todas las esferas que constituyen al ser humano, retomando la lógica de su discurso escrito.

Pese a que los actores en la presente investigación son alumnas y alumnos de 5º grado, es importante aludir al Colegio en que se encuentran inscritos, pues al concebirlo como institución y ésta a su vez como trama que se entreteje, entre otras, a partir de las interacciones entre los sujetos, son de algún modo, producto de su sentido.

Se entra a la escuela primaria Winston Churchill donde el primer impacto es la buena organización y orden, desde el momento en que se arriba a ella, es uno de los primeros toques que da su carácter institucional, por la organización específica y las formas que adopta⁹⁹, desde que se incursiona a ésta, todo sujeto que aquí se mueve conoce y sabe del lugar que le corresponde¹⁰⁰ pues se maneja desde que el ciclo escolar arranca un reglamento interno que rige la vida en su interior.¹⁰¹ Es la institución como norma, regularidad social, sistema jurídico y de reglas, como orden estructurante del inconsciente instituido.¹⁰²

La dinámica de entradas de estudiantes, docentes al Colegio, por ejemplo, se instituye desde el momento en que abre sus puertas; la ubicación de docentes en participación también de algunos administrativos para dar la bienvenida a todo alumno, tutor, docente que a ella entre; una vez que se establece la dinámica, los días posteriores transcurren, cada quien cumpliendo su función, por automático. Los autos transitan por el lugar que deben, evitando el caos vial fuera de la escuela y así como los autos, también los sujetos: cuerpos que transitan siguiendo una misma ruta todos los días (hacia la oficina, las aulas, todo en orden).

Se teje dentro de ella una compleja trama institucional, entendiendo ésta como "el tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman "la tela", "la novela", "el drama" de una institución. Institución, en tanto conjunto

⁹⁹ Souto, Marta, "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional", en *Pensando las instituciones* (1998). Op. cit. p. 79

¹⁰⁰ Reg-I. pág. 8

¹⁰¹ Ver Anexo I Reglamento Escolar

¹⁰² Souto, M. (1998). op. cit. p. 80

organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes.¹⁰³ Y verdaderamente es compleja por los hilos que la tejen, pensemos en uno de tantos que participan para la constitución de esa gran trama, como red, urdimbre (la llamaría Geertz): cada uno de los alumnos es un sujeto que incorpora toda su particularidad en esta especificidad; son únicos, cada uno es diferente al otro que si nos diéramos a la tarea de observarlos, escucharlos, comprenderlos; incluyendo asimismo al personal docente y los espacios resultarían insuficientes, las explicaciones respecto a la trama de relaciones; es pensar muy utópicamente, pues la realidad, esa que se vive en la institución, es otra.

La institución, hasta el momento del estudio, la componen 699 estudiantes, a nivel primaria, preciso acotar, pues una sección del mismo edificio se comparte con el nivel preescolar. Se encuentran entre las edades de 5-6 años (en 1er. Grado) hasta 11-12 años (6º. Grado), de los cuales se derivan 24 grupos, de 1º a 6º. Así también y, profundizando sobre la trama institucional, ésta hace alusión a un microtejido que se construye desde las interacciones de los sujetos, en niveles conscientes e inconscientes. Ciertamente, y como se mencionaba en renglones anteriores, ellos tienen un lugar, conocen su deber, pero no olvidemos que son sujetos lo que y los coloca en una posición de protagonistas y actores en su ambiente.

Debido a que la investigación del objeto *-socialidad-* se trabajó con un grupo en específico para, a partir de la muestra, comprender las prácticas; no obstante, a todos los estudiantes de la institución se les vio interactuar en momentos donde se hacían presentes físicamente, por ejemplo, ceremonias, festividades (celebración de fiestas patrias, navideñas, día del niño, etc.), recreos que, aún cuando se les dividía (10:30 a 11:00, para alumnas y alumnos de 1º, 2º y 3º; de 11:00 a 11:30 para grupos de 4º, 5º y 6º grado) se les observó en interacción, dando un sentido y un significado diferente a la escuela al que se vivía en horas de entrada, era un espacio vivo, en movimiento, lugar de sonrisas, gritos, emociones a veces desbordadas¹⁰⁴ y constituyó, en especial, espacio rico en la recopilación de experiencias.

Como es bien sabido a cada grupo corresponde un maestro, y para cubrir todas las actividades ofertadas, la planta docente se conformaba de 46 sujetos, revisemos sus funciones y la posición en la institución.

¹⁰³ Ibid, p. 80

¹⁰⁴ Reg-3, pág. 14

• 24 maestros titulares¹⁰⁵ del área de español. Es así como se les denomina al tener el nombramiento de responsables del grupo, son quienes pasan el mayor tiempo de un día en la escuela con los alumnos, a quienes se les asigna la tarea de impartir las materias de español, matemáticas, geografía, ciencias naturales, historia, civismo; encargados de recibir a los integrantes del grupo dentro del salón; durante la salida entregarlos con la persona que vaya a recogerlos, que, entre otras, es una de las formas en que el tutor mantiene comunicación con ellos; es quien prepara ceremonias cuando a su grupo le corresponde, quien los forma, los organiza, quien los vigila.¹⁰⁶

En muchas ocasiones, durante la lectura de las observaciones, daba la impresión que su labor del maestro era ser vigilante. Espacios, por ejemplo, en el recreo cuando todos salen a ese descanso de media hora, donde tienen un lugar establecido por semana para realizar sus guardias y se les observaba en su labor de cuidar: -"no corras", -"deja de correr", -"¿Por qué lo empujas?, ¿quién es tu maestra?", -"vamos a la dirección"¹⁰⁷ Cuerpos inertes, en su gran mayoría, rígidos, miradas a veces perdidas, a veces atentas a mantener el orden durante la fiesta que se hacía del recreo.

Se observó a una docente convivir durante todo el ciclo con los alumnos, mantuvo la interacción y el contacto a través de un juego, entre otros, *la reata*; cada día salía con ésta en la mano para echarla, eran filas grandes las que se hacían; esperaban turnos para brincarla: "oso, osito", "carne, chile, mole, pozole", "números", "abecedario"¹⁰⁸

¹⁰⁵ "El titular de este puesto es responsable de llevar a cabo el programa de estudios con excelente calidad en su grupo asesorado, así como mantener un clima de seguridad y confianza que favorezca el autoconcepto y autoestima de sus alumnos.

Funciones:

Actitud

-Mantener una comunicación excelente con todo el personal de la institución.

-Tener una conducta generosa, respetuosa y empática hacia los demás.

-Promover el crecimiento y la autoestima entre los alumnos.

-Los profesores cubrirán grupos en las horas que tengan disponibles.

Académico

-Llevar a cabo el Programa de Estudios con excelente calidad y gran responsabilidad durante el ciclo escolar.

-Asistir a las asesorías académicas.

-Ser innovador en sus estrategias de trabajo.

-Llevar a cabo el proyecto de actividades académicas.

-Realizar actividades del Consejo Técnico.

-Trabajar con alumnos que presenten problemas de aprendizaje y conducta.

Administrativo

-Conocer y dar seguimiento al Manual de Lineamientos Generales de Trabajo.

-Conocer y dar seguimiento al Reglamento Escolar.

-Fomentar entre los alumnos, hábitos adecuados de trabajo.

-Llevar a cabo los acuerdos que establecieron con profesores y coordinación.

-Revisar y firmar diariamente la pizarra de avisos". (Función y lineamientos presentes en el Manual de Funciones, Lineamientos y Procedimientos)

¹⁰⁶ Reg-2, pág. 22

¹⁰⁷ Reg-2, págs. 23-30

¹⁰⁸ Reg-3, págs. 18-22

dinámicas que se inventó, en colaboración con quienes compartían el espacio. A las niñas y niños se les vio consumir su lunch a prisa para tener un poco más de tiempo y poder brincar.

- 6 docentes en el área de inglés. Cada uno designado para un grado. Su labor: Responsabilizarse del área, en especial de contenidos, pues se dio el caso que cuando se suscitaba algún conflicto entre los compañeros dentro de un grupo, problemas de disciplina, se recurría al apoyo del maestro titular.¹⁰⁹ El tiempo de contacto con los sujetos durante un día era lo que correspondía a su estancia en grupo (hora y media diariamente, según el horario establecido). El espacio asignado para dar y tomar la materia, el aula escolar, dependía de la organización y planeación de sus clases para la utilización de otros espacios en la escuela, que no estaban restringidos; con el hecho de avisar a tiempo a coordinadores de la actividad planeada en patio, biblioteca u otros era suficiente para llevarla a cabo. Sólo a un docente de 4º. Grado se le vio realizar actividad fuera del salón, era cuando finalizaba algún bimestre o estaba por iniciarse, pues era donde había más espacio, "se tenía que aprovechar lo más posible el trabajo en clase, dentro del salón, para terminar temarios antes de los exámenes."¹¹⁰

- 3 docentes de danza. Una hora semanalmente en actividad de danza, un espacio específico para llevarla a cabo; una hora ansiada y esperada, siempre y cuando resultara para los niños de su agrado por el tipo de música propuesta, los pasos, la actitud de quien dirigía. Un momento que les permitía poder levantarse de su lugar, estirar las piernas, estirar los brazos, a veces bostezar y desplazarse a otros espacios: el salón propio y designado para la materia.

La función de las docentes, responsabilizarse de su área, preparar y estar trabajando sobre la coreografía a ser presentada especialmente durante el festival del 10 de mayo: Día de las madres.¹¹¹ A la llegada de este festival: grupos en posición, con una coreografía, (en su gran mayoría) bien aprendida. Protagonistas en un espacio y tiempo sólo para ellos y al término de su presentación: caras de los espectadores gustosos, jubilosos, aplausos, porras, gritos, silbidos. Y, ¿qué quedó detrás de ese resultado? Las clases de danza, en su gran mayoría, fueron calificadas (por docentes titulares) de indisciplinadas, no hay control, donde hubo más problemas por mal

¹⁰⁹ Reg-5, pág. 15

¹¹⁰ Reg-5, pág. 72

¹¹¹ Reg-5, pág. 38-40

comportamiento; no obstante, fueron las materias más esperadas por los alumnos. ¿Cuál es el sentido de una clase de danza para el sujeto?, ¿Qué es lo que te otorga ese significado para desear permanecer en ella?, ¿es la docente?, ¿la música?, ¿las relaciones que se gestan en ésta?, ¿es el poderse mover, poner de pie, bailar, moverse, escuchar el ritmo, la letra de una canción?

- 2 docentes de Educación Física. Cada profesor con una responsabilidad de más de un grupo. Uno de ellos responsable de los grados 1º, 2º, y 3os, el siguiente con los grados de 4º, 5º y 6º. Programadas dos horas por semana a cada grupo para la actividad de Educación Física. ¡Espacio más que esperado! La actitud del docente: responsable del área, siempre se les observó preocupados por su trabajo; una planeación previa de las actividades a realizar con los grupos, según el horario establecido. Cabe aclarar que la observación fue más directa con el responsable de los 4os, 5os y 6os, a quien se le vio un poco alejado de la normatividad bajo la cual actuaban otros docentes, en el sentido de mantener flexibilidad en la formación de los grupos para salir a tomar su clase: los alumnos podían tomar agua en el momento que así lo necesitaran, es decir, disciplinadamente, bajo sus propias estrategias, pero sin inmovilizar y otorgar rigidez al sujeto.¹¹²

El clima percibido en el grupo (donde se trabajó específico la investigación) a lo largo de un día que les tocaría Educación Física, era de actividad, júbilo, impaciencia, emoción, preocupación: *-“maestra, ¿si vino el maestro de educación física?”*, respuestas tajantes y parcas: *-“No sé, dejen de hablar y pónganse a trabajar”*¹¹³ ¿¡Cuánto tiempo de espera para la llegada de un día que tuvieran esta clase?! Y los textos en las hojas del Diario escolar (*“Nuestro Diario”*) hablaron por sí mismos, fueron de las actividades más significativas durante un día:

Ecatepec, Méx. a 8 de septiembre del 2005

Querido Diario:

Hoy me gustaron todas las clase la que más me gustó fue educación física por que jugamos futbol y ganamos no se como quedamos pero ganamos y tambien me gusto que terminara mi tarea rápido.
*DAVID*¹¹⁴

¹¹² Reg-4, pág. 9-15

¹¹³ Reg-1, pág. 56

¹¹⁴ Texto redactado por un integrante del grupo 5º. C en el Diario escolar.

- 3 docentes en el área de computación¹¹⁵. Resultó interesante conocer que sólo profesores y profesoras titulares, así como de computación tuvieran un apartado especial en el Manual de Lineamientos, pues sería lógico pensar que si existe un reglamento para ellos, también lo debería existir para todos quienes participan en este tejido, no es así. ¿Será porque a estos últimos se les responsabiliza del cuidado de máquinas (computadoras) que, materialmente contribuyen al cuidado de los intereses económicos de la institución? Guiados por esta lógica, ¿qué intereses vigila y debe cuidar el profesor titular?

- Un docente de Teatro (para 1os. Y 2os. Grados), uno de Canto (todos los grupos), uno designado para el área de música (para impartir a los 3os, 4os, 5os y 6os grados). La función que les caracteriza, a nivel general, es apoyar a la preparación de cantos, en las voces del alumnado del colegio para hacerse escuchar por la comunidad en días festivos: Navidad, Día de las Madres, Clausura del ciclo escolar en el caso de la asignatura de canto, así como de mostrar sus aptitudes en la entonación de melodías recurriendo a algún instrumento musical, demostraciones correspondientes a la clase de música. Mientras tanto, el docente de teatro, reflejaba el trabajo con sus alumnos en la presentación de obras durante eventos a los ojos de la comunidad: ceremonias importantes,¹¹⁶ o en eventos como los anteriores. Las actividades extras, como por ejemplo, ensayos generales o particulares fueron momentos que, a expresión de los alumnos "les salvaban de algunas materias", o bien, "los salvaban de maestras"¹¹⁷ porque rompían la rutina de la clase, porque eran momentos de convivencia pese a que se seguía la norma para ejecutar la actividad.

¹¹⁵ "El titular de este puesto es el responsable del control, manejo, uso y cuidado de los elementos y materiales del laboratorio escolar.

FUNCIONES:

Actitud

-Mantener una comunicación excelente con todo el personal de la institución.

-Tener una conducta generosa, respuesta espática hacia los demás.

-Promover el crecimiento y la autoestima entre los alumnos.

-Manejar estrategias para motivar a los alumnos.

-Los profesores cubrirán grupos en las horas que tengan disponibles.

Académico

-Supervisar que se lleve a cabo el reglamento que norma en laboratorio.

-Mantener en buenas condiciones las instalaciones, materiales y equipo de laboratorio.

-Coordinarse entre profesores y auxiliares para el mejor desempeño de las actividades.

-Controlar la asistencia de grupos en las prácticas de laboratorio, así como su conducción y preparación adecuada. (Función y lineamientos presentes en el Manual de Funciones, Lineamientos y Procedimientos del Colegio)

¹¹⁶ "Aniversario de la Independencia de México, de la Revolución Mexicana, "Día del niño", principalmente.

¹¹⁷ Reg-3, pág. 127-129

La enunciación de estos acontecimientos se hace con el objetivo de revisar que aún cuando el contexto institucional, como trama, partícipes de ella docentes, alumnas y alumnos que imprimen códigos, representaciones, normas y rituales, donde se instituyen los modos de relacionarse, vía, por ejemplo, de los bastos reglamentos, ocurren hechos que dan significado durante la permanencia en ésta.

En relación con ello, R. Kaës dice que "la institución es un espacio extrayectado de una parte de la psique, es a la vez afuera y adentro en la doble condición psíquica de lo incorporado y el depósito."¹¹⁸ Es así como supera las paredes del establecimiento, ya que instala controles, espacios, poderes y saberes que producen efectos contradictorios en la institución fantaseada que cada uno lleva dentro de sí. Así vemos que la institución está investida de deseos y expectativas que en los distintos momentos de su historia pueden o no coincidir con los deseos y las expectativas de aquellos que la crearon.

El personal directivo se conforma por:

- Director General
- Sub-director de Servicios Generales
- Directora escolar
- Subdirector escolar
- Coordinador general
- Coordinador del área del Desarrollo Interdisciplinario

Cada uno de ellos con su función institucional definida, establecida en el manual de Lineamientos, cuya presencia en la escuela es para determinar cómo debe ser la labor del docente, en tanto normatividad a seguir para cumplir debidamente con las tareas que le son asignadas y hacerse así acreedor al título de buen maestro, porque cumple al pie de la letra con todos y cada uno de los lineamientos porque conoce el manual: horarios de trabajo, presentación e imagen, ambiente de trabajo, participación en juntas y reuniones, presentación de su salón de clase, trabajo en planeación académica, en cuaderno de contenidos; lo referente al desarrollo de su clase, uso de formas e instrumentos para evaluar: cuadernos, libros, tareas, exámenes, disciplina; estrategias para regular la conducta.

¹¹⁸ Crema, Mirilla. "La psicopedagogía institucional en la escuela. Algunas consideraciones teóricas y prácticas", en Bateiman, Ida (1998), op. cit. p. 161

Sería importante cuestionar ¿Qué procesos hacen posible la institucionalización del sujeto a la institución educativa?, ¿Qué procesos experimenta el sujeto para cumplir la norma?

Y hablar de sujetos, no únicamente pensando en docentes, también alumnos, pues para cubrir toda esta serie de requerimientos la acción es sobre ellos, ¿disciplina?, ¿sometimiento?, ¿Cuál es la estrategia para cumplir con los lineamientos? ¿Alinearlos? Dice Pierre Bourdieu: "Instruir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es, en el escenario institucional, social y, a veces, personal, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado" (1980).

¿De qué estrategias se vale para sobrevivir ante las formas de socialización que le adhieren y le hacen pertenecer a la institución? Aquí el interés y necesidad por entrar en un constante cuestionamiento sobre el sentido que los sujetos en las diferentes actividades que rebasan las formas rígidas en que se pretende se logren los objetivos, porque si bien es cierto, los reglamentos diseñados en cada asignatura, independientemente al reglamento escolar, se hacen presentes de manera interna, mismos que se leen, se pegan en el salón al inicio del ciclo escolar.¹¹⁹

Distribución y organización de los espacios

En tanto a la estructura física de la escuela es importante mencionar, con el objetivo de entrar al terreno y observar cuál es el uso que se dispone para los diferentes espacios.

Son cinco los edificios que la componen, dispuestos para la distribución de aulas, sanitarios, oficinas, lugares de intendencia, salas de maestros. El primer edificio, en su planta baja se instalan 4 salones a ser ocupados por estudiantes de 1er. Grado y en su planta alta son 7, designadas para grupos más avanzados 5os. y 6os. en el entendimiento que los más pequeños deben estar en la parte baja, pues corren peligro al subir o bajar constantemente las escaleras.

Es posible presentar esta distribución, pensando en tres espacios.¹²⁰ Luego entonces, este primer recorrido, pertenece al primero de ellos, en donde también es posible ubicar un segundo edificio, en su planta baja dos espacios designados a sanitarios,

¹¹⁹ Reg-2, pág. 15

¹²⁰ Ver Anexo 2: Organización del espacio en la Institución escolar.

uno para niñas otro para niños y en planta alta 4 salones, distribuidos para grupos de 4º. Grado.

Cabe señalar, que la organización se piensa para que los salones de grupos de un solo grado (regularmente cuatro por cada grado) queden en una misma línea, es decir, si la planta alta del segundo edificio tiene cuatro salones, éstos son designados para los 4os. grados, por ejemplo.

La presentación de las aulas disponen a los sujetos para llegar a sentarse y tomar sus lecciones: butacas acomodadas en filas, alineadas una tras otra; al frente, el pizarrón, el estante (para ordenar libros y cuadernos) y escritorio de la docente.¹²¹ Docentes titulares y de inglés tienen la responsabilidad de colocar material didáctico en las paredes con el fin de que al estar visible para los alumnos, recuerden el conocimiento con mayor facilidad; o bien, colocar algún tipo de ornato alusivo al mes en curso. En las ventanas visible a padres, personas que van por ellos durante la hora de salida, se observan hojas cuyo contenido pone al tanto de las actividades a realizar, quejas, avisos, sugerencias, felicitaciones.

El mismo espacio lo ocupa el edificio, se podría llamar de administración, pues está ocupado, en su planta baja por la oficina del Director General, la oficina de la Directora Académica, de su secretaria, el departamento de enfermería, la oficina de la Licenciada (Sub-directora de servicios escolares), la de los Coordinadores, el espacio designado a las recepcionistas, quienes reciben llamadas telefónicas, atienden y canalizan a padres, madres, tutores en general para tratar asuntos directamente con autoridades.

Este lugar que parece propio únicamente para maestros, directivos y padres de familia, es lugar también para los estudiantes, quienes se hacen presentes en diversas situaciones, entre ellas, sólo por citar un ejemplo, por cuestiones de indisciplina (en estos casos se les suele llevar con directivos o coordinadores), bajo aprovechamiento o incumplimiento continuo en faltas de trabajo que se deben realizar en casa (tareas), solicitando el apoyo de las autoridades del Colegio,¹²² ¿se verá afectada la autoridad del maestro al recurrir a este tipo de apoyo? Otra situación que les dio presencia en este lugar, fue cuando alumnos decidían acercarse al Director General, o bien, a la Directora escolar para hacer de su conocimiento algún tipo de petición, demanda o

¹²¹ Reg-1, págs. 74-82

¹²² Reg-2, págs. 35-37

queja. Se les dio la apertura para hacerlo, por lo tanto, se sabían con la libertad para ello.

La Sala de maestros en este mismo edificio. Lugar que ocuparon los docentes durante sus horas libres; se les veía llegar a algunos cargados de materiales: libros, cuadernos para calificar lo que no les había sido posible durante su estancia en el aula; otros tantos, preparando material didáctico, o bien, consumiendo alimentos, quienes daban lectura a su periódico; en grupitos, comentando sobre su vida personal (problemas familiares, presiones económicas), también haciendo comentarios, en forma de queja, sus inconformidades dentro de la institución, problemas con y en el grupo,¹²³ en fin, un lugar complejo de interacción.

El patio principal, compartiendo este mismo espacio. Lugar de silencios y gritos; de rigidez y movimiento; de pasos cortos, quedos y saltos, corretizas; lugar de llantos y risas, de caídas, de revueltos, lugar de movimiento cargado de afecto. Los usos más comunes: ceremonias cívicas cada lunes, recreos y la clase de Educación Física, en algunos casos extraordinarios, para llevar a cabo ciertas actividades que docentes planeaban para ser ejecutadas al aire libre con su grupo.

Parecía, en todo momento, estar custodiado: durante ceremonias la vigilancia era para que los cuerpos estuviesen bien parados, con brazos a los costados, bien alineados. Durante el recreo: *"No corras", "no juegues con pelotas u objetos que simularan ser balones"*; docentes en lugares estratégicos, según el lugar de su guardia ¿quiénes los movían?, algunos mudos, firmes, de expresión recia, apertura al contacto muy poca.

Alumnos gozando del espacio físico y del tiempo para platicar *"cosas de mujeres"*¹²⁴, jugaban clandestinamente con corcholatas, latas de refresco fut-bol; tiempo para sentarse no como se indica en el reglamento al interior de cada salón: Bien sentados, espalda recta, brazos cruzados, piernas cerradas (a las niñas), no, sentados en el piso como mejor les hiciera sentir; espacio para comunicarse e interactuar con los compañeros de otro salón; así también llegó a ser un espacio de conflicto entre ellos, se suscitaron disgustos, malentendidos, en algunas ocasiones, golpes, llamadas de atención, regaños; espacio propicio para, acostados boca abajo en el piso, jugar

¹²³ Reg-1, págs. 25,27, 28, 31-36

¹²⁴ Reg-6, pág. 7

"fuercitas"¹²⁵; lugar donde inclusive se llegaba a romper un poco con la formalidad del contacto que da en otros espacios con docentes. Se sorprendió, en varias ocasiones a un grupito de niñas de 5º grado dirigirse a su maestra para preguntarle:

-*Maestra, ¿usted tiene novio? eeeeh, sí, es le maestro Ricardo verdad?...*

-*¿Quién le dio la tarjetita que tiene en su escritorio...? (las niñas sonrientes, pícaras, con la intención, tal vez, de comenzar a general el diálogo al respecto con su maestra)*¹²⁶ O bien, acercándose para pedir un consejo:

-*Maestra, ¿podemos confiar en usted?...*¹²⁷

Ciertamente y como algo paradójico, las instituciones no se nos presentan como instancia histórico-social, sino como instancia singular de prácticas, de tareas, de interacciones, trama de relaciones (sociales, laborales) y de vínculos (relaciones investidas de afectos), donde los sujetos toman parte en ellas interviniendo y, a su vez, constituyéndolas.

Son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones

...una primera instancia generativa, aunque aquí como una instancia social, la percepción que tenemos cotidianamente es que las prácticas están separadas de lo institucional; al contrario, percibimos lo institucional como lo que estructura y organiza el hacer.¹²⁸

Esta característica de las instituciones, la instancia de los sujetos constituyéndolas, implica aceptar que hay partes de nosotros puestas allí (actos, relaciones, afectos) y que estas partes no nos pertenecen en propiedad (Kaës, R., 1989). Sujeto e institución: una relación que es fuente básica y constante de tensión, de malestar, de disputa. Sea que esta se alimente de la ilusión, desde la visión individualizada, de que la institución está hecha para cada uno de nosotros personalmente, o "que es propiedad de un amo anónimo, todo poderoso, mudo o encarnado en alguien con poder."¹²⁹

Admitir que una parte de uno, de su creación y su producto no pertenece sino a la institución y que, paradójicamente, esta parte expropiada es la que lo sostiene y le posibilita constituirse como sujeto social y como sujeto de la educación es una de las mayores dificultades de la vida social e institucional. Tan difícil es aceptarlo, que

¹²⁵ Reg-3, pág. 13-34

¹²⁶ Reg-3, pág. 28

¹²⁷ Reg-3, pág. 35

¹²⁸ Garay, L. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". en Butehman, Ida (1998) op. cit. p. 143

¹²⁹ Kaës, R., 1979, en Garay, L. op. cit. p. 143

permite asegurar que el conflicto, interno al sujeto, entre individuos, grupos e instancias, es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales.

Retomo, *Sujeto e institución*: Una relación que es fuente básica y constante de tensión, de malestar, de disputa y, dentro de la misma, *¿Cuál es el lugar que ocupa el grupo de 5º C, objeto de estudio en la presente investigación?* Si bien es cierto, como lo afirma Lucía Garay, las instituciones desarrollan su propia lógica según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen, las sostienen y las cambian y entre las lógicas que mueven esta institución educativa, es asignar un espacio a cada grupo, según el grado y las necesidades de éste, es lo que se pretende: distribución de espacios –los más grandes para grupos de grados más avanzados y los más pequeños para grupos de los primeros grados–.

Particularmente, al grupo de 5º C le fue asignado un salón lo suficientemente amplio por la cantidad de alumnas y alumnos allí inscritos (38, 15 hombres y 23 mujeres), cuyo espacio se distribuyó para incorporar 40 butacas (una para cada estudiante), un estante (mueble destinado para guardar libros y cuadernos de alumnas y alumnos), un escritorio (para uso del/a docente), pizarrón, un mueble (cajón que la maestra titular ocupó para colocar filas de cuadernos a revisar o ya revisados, espacio que también dinamizó la rutina de calificar, pues al encontrarse en la parte posterior del aula y apoyada en éste solicitó en varias ocasiones los cuadernos para ahí calificar). Así la ocupación del salón.

Lo institucional surge desde la organización específica y las formas que adopta, mientras tanto, la trama o microtejido que se construye desde las interacciones que responden necesariamente a los parámetros de socialización establecidos para bien incorporarse a los grupos, es lo que hace de la vida cotidiana escolar un mundo de vida, formas particulares de intervenir, de complejizar. Las prácticas no toman un sentido y dirección lineal, en todo proceso existen dinámicas que bien pueden facilitar o dificultar el trayecto hacia la adquisición de un fin. Por tal motivo deviene la importancia de *estar allí*, de sentirse parte del proceso y conocer de cerca los modos de hacer, en este caso, de la socialidad en la cotidianidad de la escuela.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN: LA ETNOGRAFÍA, VIVIR PARA COMPRENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD.

...el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones
Clifford Geertz (1991:20)

...vale mucho más internalizar el espíritu etnográfico que memorizar técnicas...
Woods Peter (1986:12)

Si tomamos esta idea como referente para iniciar todo un constructo que dirija el cómo construir la investigación hacia los objetivos, en un inicio planteados, se deberá considerar que, tal vez, un curso de etnografía podría quedar en la experiencia del referente teórico, más no se podrá hablar que se aprendió a hacer etnografía, pues se aprende haciéndola y no memorizándola. Así, el objeto de este apartado es visualizar que la teoría y la práctica se fundan en la práctica de la etnografía. Dice Ball (1984)¹³⁰ que es como "montar en bicicleta: por grande que sea la preparación teórica que se tenga, nada puede sustituir al hecho de montar y andar". En sentido estricto esto es verdad, pero no podría haber un aprendizaje de la etnografía sin la orientación teórica (o académica). Por lo tanto, propongo a continuación reflexionar sobre algunos supuestos teóricos a partir de los cuales la perspectiva etnográfica puede ser útil para la comprensión de un fenómeno, dentro de la cultura, en este caso, la escolar.

3.1. La etnografía como enfoque teórico de investigación

Uno de los problemas más debatidos, así como lo analiza Dilthey W.¹³¹ es esta confrontación que hay entre Ciencias Naturales y Ciencias del Espíritu, sus métodos, la explicación y la comprensión respectivamente. Las Ciencias del Espíritu o ciencias del hombre e incluso Ciencias de la Cultura han terminado por denominarse Ciencias Sociales. Éstas, en tanto ciencias se distinguen como tales porque someten sus métodos a escrutinio público, porque se refieren al mundo de la vida que no al mundo personal y privado, en ese sentido aspiran a la objetividad de su conocimiento alcanzado. Remitir, en un primer momento, al concepto mismo de Ciencias del Espíritu, es entender este último no como algo interno o metafísico, sino en referencia a una actitud, a una cualidad específica que guía una práctica determinada, de allí que tenga

¹³⁰ Citado por Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación Educativa*. Ed. Paidós/M.E.C. Barcelona

¹³¹ En Mardones, J. M. et al. (1996), *Filosofía de las Ciencias Humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona.

que internalizarse, en este sentido no hay un solo método científico, sino una actitud científica, si se desea expresar de otra manera, es la existencia de un espíritu científico.

Otra forma diferente de distinguir a las ciencias las clasifica en nomotéticas e ideográficas (éstas últimas descriptivas de situaciones particulares), en éstas últimas se halla la etnografía, pues está interesada en los caracteres idiosincrásicos de la acción social estudiada más que en la generalizabilidad de esos caracteres. Se trata de hallar una comprensión mayor de esa acción social. Como dice Woods "no se trata de verdades a descubrir, ni de pruebas a realizar, el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia".¹³² Ciertas posiciones al interior de las ciencias de la cultura han establecido una distinción entre comprensión (e interpretación) y explicación, es decir, se distingue entre unas ciencias (nomotéticas) que buscan la explicación, o sea la teorización en función del establecimiento de leyes o relaciones entre verdades y aquellas que buscan la comprensión de lo no fácilmente mensurable, pero tan real como lo mensurable.

No obstante, es preciso acotar, que el caso de la etnografía busca también la explicación, puesto que toda comprensión es ya una explicación, la explicación puede intentarse a través de la interpretación de, por ejemplo, expresiones sociales que aparecen enigmáticas.

Max Weber refiere a lo opuesto de la actitud comprensiva que asume el investigador, el positivismo, apoyado en un principio metodológico de la ausencia de implicación del investigador "...para salvaguardar la objetividad. Renuncian a las visiones comprensivas a fin de obtener respuestas precisas. Delimitan el campo y aíslan relaciones que están muy claramente definidas a fin de ser rigurosos. El único lenguaje significativo es el que tiene fundamentación empírica y consecuencias empíricas".¹³³

De ahí su argumento para destacar que, en el intento por conformar una racionalidad distinta, la comprensión (*verstehen*) sea el método adecuado para captar un mundo significativo, intencional; pues finalmente el conocimiento científico está enmarcado en la trama de la vida, no se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, del acto social y a éste es difícil definirle y paralizarse a través de leyes generales; es difícil

¹³² Woods, P. (1998). *op. cit.* p. 66.

¹³³ Citado por Mardones, J. M. (1996). *op. cit.* p. 149

hacerlo a través de la explicación en forma *empírico-analítica*, pues previo al interés por conocer cierto fenómeno, el investigador cuenta con un bagaje teórico – intelectual a partir del cual comenzará a comprender el fenómeno desde dentro, para poder, posteriormente, explicarlo.

Para Gadamer en la discusión entre explicar (*Erklären*) científico y el entender hermenéutico (*verstehen*), la primacía la tiene el entendimiento hermenéutico. Antes de todo entender explicativo o científico natural está, como previo y fundante, el entendimiento hermenéutico. Todo entendimiento auténtico exige interpretación y toda interpretación quiere decir propiamente interpretación de un lenguaje. Por esta vía, deduce Gadamer la mediación universal, necesaria y suficiente de todo entendimiento e interpretación. Interpretación que será concebida como transposición (traducción) de un lenguaje (texto) a nuestro lenguaje.¹³⁴

Entre los intereses, de manera particular, por construir un terreno de investigación a partir del reconocimiento y atención a la voz del actor (sujetos) y hacia el que conduce el camino que traza una investigación de carácter cualitativa, desde una mirada interpretativa – analítica del campo que atrae mi atención, es generar conocimiento del fenómeno a estudiar al interactuar con él en el espacio social y físico. La posición etnográfica no supone el estudio de la situación como una totalidad de sí misma, es decir, aislada, por el contrario, en los enfoques etnográficos más avanzados se reconoce la existencia de una totalidad mayor dentro de la cual se incluyen las situaciones estudiadas; una estructura siempre se halla en relación con otra estructura. No obstante, y es preciso destacar que la unidad de análisis fundamental de la etnografía no es la sociedad en general.

La etnografía pretende el estudio de procesos culturales de un pueblo y, por tanto, aspira a status de científicidad: "tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico."¹³⁵ Dice Woods que "no hace falta equipo caro ni complejo fuera de la mente, no hace falta conocimiento de estadística, ni experimentos controlados... (el)...investigador es el principal instrumento de investigación."¹³⁶

¹³⁴ En Mardones, J. M. (1996). op. cit. p. 71

¹³⁵ Geertz, C. (1977). *La interpretación de las culturas*. Geidisa. España. p. 71

¹³⁶ Woods, P. "La etnografía y el maestro", en Woods, P. (1998). op. cit. p. 21,22

3.2. Decisión metodológica: Etnografía analítica

El término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Para Clifford Geertz la etnografía es "descripción densa (...) es cómo tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero."¹³⁷ Para él, la etnografía trata entonces de "desentrañar las estructuras de significación", pero su tarea no debe ser comparada con la de descifrar un código, pues más bien es semejante a la de un crítico literario, o quizá más preciso es lograr conversar con los miembros de una cultura.

En relación con esta idea de conversación será útil el siguiente pensamiento de Geertz: "Cuanto más me esfuerzo por comprender lo que piensan y sienten los marroquíes, tanto más lógicos y singulares me parecen."¹³⁸ El etnógrafo debe primero comprender y luego explicar la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas. La etnografía pretende hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son los significados e interpretaciones de los sujetos. Luego entonces, la etnografía se ocupa del punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás. El etnógrafo, sostiene Woods, representa a la realidad estudiada con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza.

La etnografía se traslada, del estudio de las culturas dominadas (o primitivas) al estudio de las sociedades dominantes (o complejas), lo cual expresa esa tendencia a descubrir lo que no podía descubrirse desde la mirada etnocéntrica, desde la norma, desde el poder; dice Rockwell: "Dentro de este nuevo contexto, la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado: esta tarea generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por lo tanto, igualmente desconocidos."¹³⁹

La etnografía analítica se inscribe en un esfuerzo por vincular lo teórico con lo empírico, se trata de un trabajo interpretativo al pensar en una construcción

¹³⁷ *Ibid.* p. 24

¹³⁸ *Ibid.* p. 27

¹³⁹ Rockwell, E. (1987:7) citada por Cahvo, B. "Etnografía de la Educación", en *Nueva Antropología*. Vol XII. Núm. 42, México, Julio 1992, p. 11

conceptual, que rebasa la pura descripción del fenómeno; dicho vínculo es promotor de asentar que, aún cuando parte de preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas no están acabadas, no están cerradas, no se encuentran perfectamente definidas, por tanto, constituyen un punto de partida y una guía durante la investigación; las unidades de análisis (conceptos y sus relaciones) se van constituyendo a lo largo del trabajo de campo.

Es importante hacer la anotación que la etnografía analítica o interpretativa mantiene su distancia con lo que es la antropología interpretativa en el sentido que los símbolos culturales dejan de ser el eje y "el significado de las acciones se asocia a otras dimensiones... los sujetos de estudio –se consideran– protagonistas de la historia y como actores sociales con intereses personales e institucionales bien definidos..."¹⁴⁰ porque pese a que los acontecimientos son propios de una cultura, bajo esta perspectiva se les trata con cierta autonomía y dependencia de ser concebidos como prácticas sociales al interior de instituciones concretas, e aquí el tratamiento del objeto en relación con sujetos.

Debido a que la etnografía analítica (interpretativa) permite estudiar contextos específicos, entre los recursos tiene lugar la observación y participación intensivas. La comprensión de lo específico se hace necesaria a través de la documentación o registro de detalles concretos de las prácticas. Lo que un buen etnógrafo hace, según Geertz, es "estar allí... conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas"¹⁴¹. Significa describir la vida cotidiana y describir lo invisible de la misma: hacer "que lo familiar se convierta en extraño, el lugar común en problemático; lo que acontece se hace entonces visible y, por lo tanto, puede hacerse sistemáticamente documentable."¹⁴²

Pese a este afán de conocer y entender lo que pasa y que hace necesario un registro minucioso de lo observado, es decir, constituye la base de la información empírica, se aleja este tipo de etnografía a la *positivista*, pues ésta se encarga de describir los hechos, de contarlos, de medirlos; son objetivos porque existen, están allí y esta distancia que toma el científico se limita a describirlos, no profundiza.

¹⁴⁰ Calvo, B. "Etnografía de la Educación" (1992), op. cit. p. 12

¹⁴¹ Geertz, C. (1977). op. cit. p. 11, 14

¹⁴² Erickson, (1986:121)

La etnografía a la que se recurre para realizar esta investigación, es este trabajo donde los ingredientes constituyen un marco empírico y uno teórico orientada a la construcción del conocimiento a través de la lectura y de la interpretación de realidades directamente observadas. Dice Geertz, *estar allí* implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, que le permita al etnógrafo descubrir lo invisible. Después de hacer este recorrido es notable que la decisión metodológica para abordar el objeto de estudio gira en torno a esta perspectiva etnográfica, pues se consideró la más pertinente al tener las herramientas epistémicas y prácticas adecuadas para el desarrollo del estudio. Por medio de ésta se vio la posibilidad de penetrar a la vida cotidiana escolar de los alumnos, dado que, como se mencionó anteriormente, suele mostrarse invisible para quienes aún cuando participamos de ella, es ajena. Esto lleva a considerar que la investigación desde este enfoque, posibilita el análisis de las prácticas y el proceso de socialidad de las niñas y los niños de 5º. Grado en un marco de institucionalidad, donde éstas toman presencia y es necesario ahora documentar.

Se recurre al término proceso porque, si bien es cierto, la socialidad se va conformando, se va construyendo socialmente. Las formas de socialidad no tienen la misma dinámica de un grado a otro, de un ciclo escolar a otro; inclusive, es posible apuntar que las prácticas cambian después de cualquier receso escolar al constituirse espacios que rompen con la dinámica que se va dando. El siguiente aspecto a investigar, las prácticas, recuperando el concepto desde la visión de Michel De Certeau como esos "modos de operación y esquemas de acción, maneras de hacer"¹⁴³ en este caso, de hacer de la socialidad un espacio dentro de la realidad escolar y que se da no sólo entre pares de alumnas-alumnas o alumnos-alumnos, sino entre los diversos sujetos que hacen de la escuela un terreno de vida, de existencia.

3.3. Metodología del Objeto de Investigación

Tomar la primer decisión de entrar al campo del terreno educativo para dar respuesta al qué sucede, centrando la mirada en estudiantes (niñas y niños de 5º. Grado) detrás de la cuestión institucional de la educación en una escuela primaria de carácter privado, trae consigo la necesidad de tener un acercamiento con ellos en tanto sujetos que no sólo asumen la institucionalidad, la normatividad, el orden; imprimen vida y

¹⁴³ De Certeau, M. (1999), "Lo activo y lo pasivo de las pertenencias", en *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, p. 37

movimiento a esta dinámica, así como enfocar el contexto de la institución en que se desenvuelven:

- ¿Qué hacen?
- ¿Qué dicen?
- ¿De qué platican?
- ¿Qué es lo que más les interesa?
- ¿Cómo actúan?
- ¿Cómo sobreviven ante el carácter institucional de la escuela y que adquiere el proceso educativo de manera formal en el aula?

Es posible hacer referencia a la etapa del trabajo etnográfico comprendida de septiembre del 2005 a mayo del 2006 con un grupo de 5°. Grado donde el trabajo de construcción del problema de estudio se elaboró paralelo al de campo, y los supuestos de uno y los hallazgos en el otro permitieron ir acotando el tema y enfocando la mirada hacia sucesos más específicos del objeto pretendido. En este sentido, me dispongo ahora a realizar el recorrido a través de los momentos de la investigación etnográfica:

Momentos del trabajo de campo

Fue importante hacer una delimitación en tres ámbitos principalmente: *contexto, actores y escenarios.*

1°. Delimitación del contexto

A razón de mi estancia en el Colegio Winston Churchill como docente, así como observadora participativa, una vez que se asume la tarea de investigación, el espacio físico sobre el que se incursiona para rescatar el trabajo empírico es este Colegio de carácter privado.

La participación activa en la institución tuvo un papel preponderante en la definición del objeto, fue aquí, en medio de la tarea educativa, donde surgen las interrogantes, los primeros cuestionamientos; además es el lugar donde se tejen las relaciones entre todos los agentes que dan vida al proceso educativo. La posibilidad de integrarme completamente y ser parte de la cultura escolar fue satisfactoria al constituirse como una ventaja que facilitó el contacto con los otros sujetos y con la institución misma; no obstante, también fue un obstáculo al ser parte de la misma. Debía tomar distancia de la vida cotidiana, lo que me colocó en varias posiciones; primero, con una visión muy positivista respecto al tratamiento de la realidad, es decir, hacía alusión a los datos de

manera descriptiva, objetivándolos por el hecho de situarlos como parte presente en las prácticas. Fue a través de la relación que se comenzó a entablar con elementos teóricos, cuando la distancia con la problemática institucional se dirigió hacia el objetivo pretendido de interpretar y comprender.

2º. Los actores

Actualmente (ciclo escolar 2005-2006) el Colegio –sección primaria- se integra por 699 estudiantes en edad escolar, de los cuales se derivan 24 grupos de 1º a 6º grado. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de éstos:

Cuadro No. 1. Cuerpo estudiantado del Colegio Winston Churchill

Grado/grupo	No. Estudiantes	Grado/grupo	No. Estudiantes	Grado/grupo	No. estudiantes
1º. A	24	2º. A	25	3º. A	30
1º. B	23	2º. B	30	3º. B	29
1º. C	25	2º. C	29	3º. C	30
1º. D	26	2º. D	27	3º. D	29

Grado/ Grupo	No. Estudiantes	Grado/grupo	No. Estudiantes	Grado/grupo	No. estudiantes
4º. A	28	5º. A	29	6º. A	31
4º. B	27	5º. B	31	6º. B	30
4º. C	29	5º. C	38	6º. C	33
4º. D	28	5º. D	38	6º. D	30

La muestra de actores se limita al grupo de 5º C que está integrado por 38 estudiantes: 15 hombres, 23 mujeres, instalados en un rango de edad entre 9 y 11 años.

Cuadro No. 2. Grupo de estudiantes con quienes se realizó la investigación

	9 años	10 años	11 años
Niños	1	11	3
Niñas	0	10	13

La decisión por trabajar directamente con este grupo está sujeta a varias razones:

- Son estudiantes que, al incorporarse en uno de sus últimos ciclos dentro de la escuela primaria, el penúltimo, la intensidad con que viven la interacción cara a cara es aún mayor, en comparación con grupos de grados más pequeños (1º, 2º o 3er. grado).

- La riqueza, en tanto diversidad de la dinámica durante las prácticas de socialidad, así como la definición de un proceso se vislumbró como factor positivo hacia la profundidad de interpretación a la que es posible llegar.
- Las condiciones familiares y económicas de estos estudiantes inscritos en escuela privada, donde las exigencias económicas, hacia el padre de familia son mayores, en comparación a estudiantes de escuelas oficiales, considero podría constituir un punto importante a destacar en tanto a las formas que se dan las prácticas de socialidad; contraste que, en investigaciones posteriores fuese posible retomar y comparar, al replantear, por ejemplo, cómo influye el medio socioeconómico en la cotidianidad que se genera dentro de las instituciones educativas, cuya institucionalidad varía una respecto a la otra y ello interfiere definitivamente en los procesos de formación que, a su vez, distinguen el tipo de proceso que la situación de los sujetos genera.
- Son seres que disfrutan la interacción con el otro, podría asegurar, priorizan esta forma de hacer socialidad sobre los objetivos formales que la escuela se propone ciclo tras ciclo.
- Si recordamos el rango de edad (9-11 años), se trata de estudiantes ubicados en un periodo preadolescente. En palabras de Simms J. A "es una etapa de dominio en la cual no sólo descubren lo que deben hacer, sino que se hacen conscientes de lo que están haciendo,"¹⁴⁴ característica enmarcada sobre los procesos de socialización al hacer patente la conciencia que se comienza a desarrollar, o bien, que ya se ha desarrollado por un ejercicio de modelamiento de conducta con los diferentes grupos con los que se entra en relación: familia, grupo de iguales dentro de la escuela, adultos en general. Dato importante porque se entrará entonces a un terreno donde se juegue, interpretativamente, la socialidad entre las formas de socialización que tienen un lugar dentro del espacio.

En la lógica de caracterización de los sujetos durante esta etapa de su vida se destaca, desde la perspectiva de Simms: ¹⁴⁵

- "Sobre la base de su dominación, modelan su conducta de cada uno de los grupos de su edad, que al mismo tiempo se convierten en un campo mayor de experiencia en el papel logrado."¹⁴⁶

¹⁴⁴ Simms, J. A. (1972). *Socialización y rendimiento en Educación de tres a trece años*. Ediciones Morata. Madrid. p. 107

¹⁴⁵ Idem

- Equilibran las pretensiones de su familia, sus amigos y el colegio. Son sujetos sociales que interactúan, una vez que ingresan a la escuela, con gran variedad de sujetos y cada uno sabe cómo debe actuar, conocen su deber, han aprendido a ajustarse a la norma, su estancia y permanencia en la escuela lo dice todo pues es el lugar que da continuidad al proceso que alinea su comportamiento, según las expectativas de la sociedad. Ahora es preciso hacer visibles sus propias expectativas, sus propios proyectos, no en función de las generaciones adultas, sí de lo que ellos en su discurso manifiestan. Un discurso que se lee en su actuar, sus palabras, sus gestos, sus risas, sus silencios, sus resistencias.

3º. Los escenarios

Si bien es cierto, la investigación en el terreno educativo requiere de un esfuerzo considerable de autocrítica y rigurosidad en el mayor ámbito posible para que pueda ser considerada como un verdadero campo científico.¹⁴⁷ La rigurosidad del estudio se vincula directamente con la profundidad y reflexividad que se hace de la misma naturaleza y trascendencia del objeto en tanto a la interpretación de los datos empíricos, mismos que ocupan un lugar en la institución definida, como terreno de investigación. Si me plantease la pregunta ¿Qué debería estudiarse del proceso y las prácticas de socialidad? Consciente de saber que no exactamente debería dar respuesta con otra pregunta, más, en primer momento y con la finalidad de comenzar a construir una posible respuesta, sería: ¿Qué escenarios a estudiar?

- *El aula escolar (Durante las clases de español, matemáticas, geografía, civismo, historia y ciencias naturales; clase de Inglés, de Carito, clase de Educación Física).*
- *Espacios utilizados para tomar su clase de danza.*
- *Patio de la escuela (Pasillos y durante los recreos)*

La apertura a los diferentes momentos y espacios que conlleva la investigación de un mismo objeto, evidentemente garantiza su riqueza, así como el grado de análisis por la garantía de triangular observaciones en diversos momentos y se otorgue mayor confiabilidad a las categorías que surjan de este trabajo empírico. De acuerdo a lo que señala Angulo Rasco (1992), desde la perspectiva interpretativa, uno de sus fines más

¹⁴⁶ Sería un "obstáculo epistemológico", desde la visión de Bachelard (1974) generalizar la condición a todos los sujetos, no obstante, es un espacio de caracterización de sujetos de entre 9-11 años, rescatando, en a medida de lo posible, las particularidades en su generalidad.

¹⁴⁷ Pacheco, M. (2000). *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. Tercera época.

significativos es la generación de teoría, lo cual va más allá de las de sentido común, pues devuelve una imagen más rica y profunda de la realidad estudiada. El proceso de recopilación de información y análisis de datos se constituyen procesos paralelos de tal forma que el producto demuestre una construcción teórica inductiva apoyada en el diálogo constante de los datos que arroja cada uno de los instrumentos. Esta construcción teórica revela una necesidad de evidenciación a través de la base empírica, por lo tanto, los escenarios suficientes y la información confiable.

Se determinó el aula y el patio, en sus diferentes momentos, por constituirse espacios de interacción y movilidad social, donde en un 70%, hablando en términos numéricos, permanecen los estudiantes con quienes se decidió trabajar.

"Si en el salón de clases tomamos seriamente las experiencias de la gente, las historias sociales y personales de las cuales vienen estas experiencias debe ser donde comencemos (...) lo que significa, social, histórica, culturalmente el estar "aquí."¹⁴⁸ Bajo esta mirada, lo que ofrece el aula escolar no es únicamente el producto de procesos enseñanza y aprendizaje que demanda la institucionalidad de las prácticas, existen otras, por ejemplo las de socialidad cuyo contenido tienen un significado importante de la vida en las escuelas.

Posterior a la delimitación de tres ámbitos importantes, hubo la definición de los documentos a través de los cuales se compilaría el dato empírico, documentos etnográficos que permitieron tener un seguimiento y estudio del objeto. "La definición de un documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el estatus de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas."¹⁴⁹ Esta definición se realizó con base a las necesidades en el tratamiento del objeto que, por tratarse de un hecho dentro de la cotidianidad de la escuela, exigió captar momentos fieles en la riqueza que ofrece estar en contacto directo con los actores. Veamos el siguiente cuadro:

¹⁴⁸ Nelly, 1990; p. 40, en McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada*. S. XXI; p. XIV

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.66

Cuadro No. 3. Instrumentos-herramientas de trabajo

<i>Instrumento</i>	<i>Cantidad y/o fecha que abarca la aplicación</i>
✓ Diario Escolar (producto de las experiencias que las y los alumnos escriben diariamente en un cuaderno)	Sep 2005 – Febrero 2006
✓ Registro de observaciones en diversas situaciones de interacción: <i>Aula escolar, recesos, clase de español, educación física, danza</i>	Sep 2005- Mayo 2006
✓ Fotografías (momentos de socialidad entre las y los integrantes del grupo a estudiar)	
✓ Aplicación de cuestionarios (38 a estudiantes de 5º. Grado)	3 cuestionarios a cada integrante
✓ Entrevistas (estudiantes de 5º. Grado)	15

Constituyen documentos, producto no sólo de quien realizó la investigación (yo), son las voces, la escritura, el sentir de los sujetos con quienes se entró en acción. Comenzar a cuestionar la institucionalidad de la escuela como parte de un proceso socializador que fomenta, crea las aptitudes y actitudes del sujeto para incorporarse satisfactoriamente al mundo social, entre muchos otros objetivos y, a partir de ella, la recuperación de alumnos.

Se trabajó con un *Diario escolar*¹⁵⁰ se sugirió desde el inicio del ciclo (2005-2006), cuya finalidad fue tener una memoria del quinto grado. Escribieron en él todos los integrantes del grupo, se roló cada día. La indicación consistió en escribir en sus páginas lo vivido diariamente en la escuela. Resultó interesante la propuesta para el grupo; deseaban, parecía, escribir el mismo día todos juntos:

-*"Yo me lo llevo ahora"*

-*"No, yo..."*

-*"Maestra, por favor yo"* (levantaban las manos, la voz, sus cuerpos, sus gestos eran de querer convencer a la maestra con sus miradas de angustia al pensar que podría entregarlo a otros, constituía un momento de tensión e incertidumbre, ¿Quién se lo llevará hoy?)

¹⁵⁰ Forma parte de una de las técnicas de trabajo que Freinet instrumentó en su clase, concebido como un recurso que permite desarrollar la capacidad de expresión oral y escrita. Así también, y fueron los fines para los que se le rescató, constituye un medio donde el niño, la niña escriben lo que viven, sienten, observan, en resumen los aspectos interesantes para ellos. De esta manera se recupera en el aula el caudal de experiencias sorprendente, tristes rutinarias, trascendentales, alegres, etc. Es un medio para llevar la vida a la escuela, imprime motivos para el trabajo. La niña, el niño al escribir lo que hizo en la escuela y fuera de ella está comunicando al grupo su vida.

El *Diario* siempre tuvo una gran demanda, se hizo más interesante su uso, pues antes de iniciar la actividad formal durante el día, se solicitaba su lectura; luego entonces, quien había escrito en él pasaba al frente, daba lectura y cerraban con un aplauso. Se conformó así en un doble recurso, en datos muy rico, la demanda del grupo por revisarlo, la emotividad que manifestaban al leerlo, la sugerencia de quién se lo llevaría cada día. Momentos de intercambio e interacción, de socialidad, propiamente dicha y que fueron significativos y, por tanto, grabados en el registro de observaciones, recurso que se trabajó a la par.

En *Nuestro Diario*¹⁵¹ los alumnos registraron lo que más les significó durante un día en la escuela, desde lo más grato hasta los momentos de disgusto en relación con las tareas propuestas por docentes, o bien, entre ellos mismos. Constituyó no sólo un *Diario* escolar, para algunos también lo fue personal, hubo una apropiación del espacio que sabían, era para ellos que compartieron parte de las actividades realizadas en casa, en compañía de sus familiares y consigo mismos.

El tratamiento de la información, que se verá con mayor profundidad en el cuadro categorial, posteriormente presentado, consistió en dar lectura minuciosa a los textos que, durante el ciclo escolar fueron escritos (después de Diciembre, es preciso aclarar, se interrumpió el seguimiento, ya que el interés se veía amenazado por la rutina con que se trabajaba, inclusive, la lectura había perdido para entonces su constancia; no faltaba quien deseara llevárselo; no obstante y, por razones también de carga de trabajo, se priorizaron otras actividades. Constituyó un descanso en la escritura del *Diario* que, después de dos meses, se retomó con agrado nuevamente), una lectura independiente a la que se hacía en clase por quienes habían escrito un día anterior.

La lectura sugirió una codificación de lo más visible y con mayor incidencia que los estudiantes trasladaron a la escritura en el momento de redactarlo. Se hace a continuación una categorización de lo que arrojó el documento:

- Al poseer carácter de *Diario* y no regirse por ningún tipo de parámetro normativo, en tanto al formato, uso de tintas para escribir, delimitar trazo y tamaño de letra; contrariamente, era su *Diario*, se le encuentra como un espacio de libertad donde es posible escribir lo que para ellos fue su día no sólo en la escuela, ya se mencionaba, también en su casa, en compañía de su familia.

¹⁵¹ Nombre con que se dio a conocer dentro del grupo, siendo ellas y ellos mismos quienes así lo identificaron.

- Fue notable su interés por dar a conocer lo que les parecía más divertido, lo que les hacía "pasársela bien"¹⁵² en la escuela coincidiendo en las clases de Educación Física, donde tenían oportunidad de ejecutar actividades, entre ellas, juegos que les permitieron estar en contacto con sus amigos.

Otra actividad destacada fue la designada a la lectura, conocida entre ellos como "chocolate literario", donde se rompía con la rutina de trabajo diario y, sentados en el piso o en el lugar que decidieran en compañía y compartiendo, con quien mejor se sentían, la lectura dirigida de algún texto literario. Esta actividad dentro del salón que, junto con otras, como la ejecución de debates, donde florecían las emociones: molestia, pasión, acuerdos, desacuerdos, confrontación; durante las exposiciones, en fin, convivencias entre el grupo fue la dirección y contenido de sus propios textos en este documento.

- El "¡Por fin, la hora de recreo!" (expresión muy recurrida en la redacción de los textos), por el hecho de jugar y de convivir, o bien en actividades a través de las cuales un día en la escuela cobraba sentido, entre ellas, durante el festejo a través de ceremonias especiales, convivios, pues era posible disfrutar de un mejor ambiente, más agradable; otras actividades que se sugerían y se ejecutaban extras a la actividad cotidiana que implicaba un día normal: *La Correspondencia interescolar*¹⁵³ o bien, las que se proponían para ser trabajadas dentro del aula escolar, en equipo principalmente, pero que, dentro de estas agrupaciones que tuvieron un carácter formal por situarse en la ejecución de algún contenido escolar, los alumnos les daban un contenido para intercambiar ideas, conocimientos, emociones.

Ana Vasquez Bronfman e Isabel Martínez¹⁵⁴ han documentado la importancia que adquieren las interacciones entre los alumnos en la clase, refiriéndose a esa "cara oculta de la luna" —la escuela— donde se establece, pareciera, un consenso entre la gente adulta de que los alumnos van a la escuela para aprender y este aprendizaje se adquiere en clase, por lo que se piensa en una organización que garantiza, efectivamente, durante la clase, trabajarán sobre las lecciones propuestas, de tal modo que no se admite que desarrollen otras actividades y se considera normal que se

¹⁵² Son las expresiones que utilizan al escribir sobre las páginas.

¹⁵³ Actividad que tuvo lugar durante el mes de febrero, motivo del día 14 "Día del amor y la amistad". Se organizó, a nivel escuela, el intercambio de cartas a lo largo de una semana con compañeras y compañeros de otros grupos, motivo de emoción y gusto en la elaboración, espera de una carta cada día, así como la incertidumbre por conocer su "amiga o amigo secreto".

¹⁵⁴ Vasquez, B. (1996), op. cit.

sancione o castigue a un alumno que durante la clase se dedique a otra cosa fuera de la lección. No obstante, Ana Vasquez e Isabel Martínez sostienen también, después de un trabajo de investigación en una escuela, que si se pregunta a los niños si les gusta ir a la escuela, remiten a Woods, seguramente siempre darán una respuesta afirmativa y al decir por qué, su respuesta aludirá a los amigos, a los juegos y a los deportes que se puedan practicar en ella y no tanto por los objetivos que la escuela persigue para el aprendizaje de contenidos.

Cito la experiencia y parte de la tesis que surgen de la investigación porque es algo muy similar y da mayor fundamento a lo que se registró en *Nuestro Diario*. Se leen textos completos durante el relato de un día donde enumeran las asignaturas que recibieron, haciendo un alto cuando llegan a la actividad que más les agradó, se desarrollan, no en toda su extensión, pero sí hay más emoción al narrar, inclusive por el tipo de expresiones que se utilizan o hasta por el hecho de recurrir a signos ortográficos que exclaman lo escrito.

Es notable que cuando las actividades realizadas en la escuela no surtieron ningún sentido, escribieron acerca de lo realizado por la tarde en sus casas, o bien, dan saltos en los tiempos que lo único que refleja es que esperaban la salida: "¡Y por fin la salida!", pues tal vez algo más interesante fuera de la escuela les estaba esperando.

- El trabajo ejecutado en equipo, ese que les puso en contacto con otros compañeros también se develó. Enfatizaron su gusto por trabajar así las lecciones de la clase. El recurso del Diario se convirtió también, en un espacio de sugerencias pues hubo peticiones para llevar a cabo actividades que, al haberlas realizado en clase y surtido un efecto emocionante, grato, era necesario para ellos volverlas a trabajar.

Se revelaron momentos de disgusto, de desacuerdo, principalmente ante la forma de dirigir una clase, por ejemplo: clases aburridas, discutían que las clases no eran para lo que habían sido programadas (por ejemplo, reclamaban que en danza no salían a bailar); el terror de los exámenes, su disgusto por las quejas a la hora de la salida a sus papás; llamadas de atención; la inasistencia de algún compañero en especial; en este apartado, sus preocupaciones también por la sanción a la que en algún momento se hicieron acreedores lo que podría llevar a un reporte o una suspensión, siendo concientes que en adelante deberían cuidar su conducta para evitarlo, así lo manifestaron en sus notas.

Destacar lo más relevante, durante los primeros días y a lo largo de la revisión implicó tomar decisiones importantes, entre ellas, cuestionar las notas:

- ¿Qué alimenta y qué verdaderamente nutre al sujeto de lo ofrecido en la institución educativa?
- ¿Por qué su interés por entrar en contacto con sus pares?
- ¿Qué sentido tienen y cómo significan los espacios de interacción dentro de la escuela?

Y sobre todo, hacer recortes en la concreción del objeto de estudio en torno a la primera pregunta con la que se ingresó al campo:

¿Qué sucede detrás de la cuestión institucional de la educación en una escuela primaria de carácter privado en torno a los alumnos?, ¿Cómo viven la institucionalidad las y los sujetos?

De los primeros datos obtenidos, en paralelo con los que el registro proporcionó abrieron la ruta para destacar las prácticas de *socialidad* que se inscriben en el proceso y son necesarias de visibilizar por la importancia que tienen para el estudiante durante su estancia en la escuela.

El sustento en la perspectiva etnográfica interesada por comprender lo que la gente hace, dice, formas en que se comportan, e interactúan constituyó un valioso recurso para el rol que asumí durante el periodo de esta primer etapa como etnógrafa, haciendo uso de la observación¹⁵⁵ participativa y materializándose en otro de los recursos - materiales de trabajo¹⁵⁶ que apoyaron significativamente el dato empírico, el registro de observaciones, en una posición de mayor contacto e involucramiento con el objeto, pues es el recurso a través del que se ve, se escucha, se interpreta la voz, el lenguaje, el actuar de los sujetos.

Como bien lo dice Woods,¹⁵⁷ la labor de la etnografía es esta combinación que resulta de la ciencia y el arte de quien investiga, quien devela, quien documenta y, en un caso particular, al asumirme maestra-etnógrafa implicó tomar cierta distancia de mi lugar

¹⁵⁵ “Es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con una cuestión que nos preocupa. Parece obvio, por tanto, que antes de iniciar con un proceso de observación intentemos dejar patente la finalidad con que él perseguimos”. En, Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, S.L. p.153

¹⁵⁶ Los materiales de trabajo de campo “no constituyen datos en sí mismos, sino que son fuentes de datos.” (Erickson: 1989) Es decir, los datos se constituyen a partir del análisis.

¹⁵⁷ Cfr, Woods, P. (1998). op. cit.

desplazándome a otro extremo que permitiera ejecutar un ejercicio de limpieza con el fin de presentar el dato –aunque no por completo–, lo menos contaminado posible, porque la percepción resulta un obstáculo epistemológico para la elaboración del conocimiento.

La preocupación y ocupación enfocada por docentes (directivos y maestros) hacia el trabajo institucionalizado en cuadernos, libros y demás materiales para abordar los contenidos temáticos, se les da tanta importancia que se les hizo ver como el eje mediador de todo el proceso educativo, por lo que al inicio del trabajo de campo se comenzó con el registro de lo observado en torno a la dinámica escolar. Permitted dar seguimiento a las rutinas que se gestan al interior, destacando la prioridad hacia las formas que debe tomar el contenido, parte del aprendizaje que, se pretende, se adquiriera en la institución y ello conlleva un abismo terrible entre forma y fondo.

En un ejercicio de reflexión paralelo surgieron cuestionamientos ante lo vivido: ¿Qué tipo de experiencias de vida recupera la escuela en la formación de los sujetos?, ¿Cómo cobra sentido un día de trabajo cuando la ritualización de entradas, salidas, ceremonias, formaciones, organización, seguimiento de una clase ya están dadas?

A través de los espejos del registro se hizo visible lo que más se cuida del proceso educativo dentro de la institución, por lo que la mirada, alejada del sujeto, captó el nivel de presión debido a la cantidad de trabajo se pretende, se trabaje con el grupo a lo largo del bimestre. Luego entonces, se llevó un seguimiento en el registro, de la organización de tiempos en el entorno escolar y, de manera específica, del tratamiento de éste en el trabajo con el grupo en particular: docente tras docente, tema tras tema, actividad tras actividad, tarea tras tarea, regaño tras regaño.

Ello permitió llevar la mirada a los sujetos e iniciar una observación minuciosa de sus acciones dentro del aula, así como también en espacios de mayor esparcimiento y momentos que resultaban de lo más esperado de un día en la escuela: la clase de Educación física y el recreo. Para realizar esta observación implicó abrir mis sentidos de escucha, visuales, táctiles en el entendimiento de que estaba realizando una labor con sujetos, con personas, con individuos¹⁵⁸ en un espacio-tiempo de su vida; por lo

¹⁵⁸ El término *individuo* hace alusión a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de células, tejidos, aparatos y sistemas que, organizados en funciones preestablecidas, constituyen un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad que lo distingue de cualquier otro, ya sea de su misma especie o de otra. La connotación esencial de individuo alude fundamentalmente a su carácter de unidad indivisible, en tanto que es un

tanto, se atendió a lo que ellos proponen en la lectura de todo un texto de su presencia en el ámbito escolar.

¿Por qué hablar de lectura de un texto? La escuela es un texto que puede leerse desde fuera o desde su interior, así como las prácticas, cada uno de los sujetos y, en su conjunto, son textos que, como educadores deberíamos aprender a leer y así como toda lectura implica el comprender. "...estamos siempre tentados a querer conducirlos hacia lo que se considera su bien, incluso aunque no tengan ningún deseo ni ninguna idea. Lo malo radica en no poder introducirse en un sujeto humano como uno se introduce en una máquina y en lo que no se hace con él, generalmente se hace contra él"¹⁵⁹.

Las necesidades más evidentes, tal vez y en voz de Elsie Rockwell, más de la vida cotidiana en el aula y que por ello no se ven comenzaron a hacerse visibles: lo que más les emociona positivamente es de entrar en contacto con sus pares, con el docente cuando mostraba actitudes de apertura y disponibilidad, necesidad de ser escuchados y atendidos; pues finalmente el trabajo académico sale adelante es bien sabido que no de forma homogénea, de ahí el hecho de asignar un número, según el aprovechamiento y aprehensión de conocimiento; no obstante, alumnos se empeñaban y de acuerdo a sus recursos (emocionales, intelectuales, motivacionales, familiares, económicos) iban salvando el proceso.

Los hallazgos fueron comprometedores, pues incitan al actuar, llevaron a penetrar la atención sobre la práctica; en este sentido, hubo un acercamiento a dichas relaciones captando momentos de los que se hacen para satisfacer esta necesidad, o bien, también prácticas de quienes no decidían hacerlo y seguían al pie las exigencias del docente. Hubo un seguimiento del registro de su comportamiento en diferentes espacios. Fue interesante captar escenas a la hora de entrada y salida a la institución donde, sabían, la docente se encontraba al pendiente de otras actividades (en la *entrada*: solicitando cuadernos para calificar, preparando clase, decorando el salón, en

ser que no puede descomponerse en otros más simples. En su acepción social, individuo se refiere a una persona considerada de manera aislada con relación a una colectividad, de ahí que algunos sociólogos, principalmente funcionalistas, hablen de la relación individuo-sociedad.

Persona hace referencia a un individuo humano, por lo que este término distingue al hombre y a la mujer del resto de los organismos vivos. Persona es todo ser humano, por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos, que no puede ser tratado como cosa. (Warren, 1982:264). En Ramírez, G.rajada Beatriz, et. al. (2001) *Subjetividad y relación educativa*. UAM Azcapotzalco, p. 8

¹⁵⁹ Lobrot, M. "Pedagogía Institucional", en: Huisman, D. *Enciclopedia de la psicología*. T. III. Barcelona, Plaza & Janes. 1988. pp. 354-358, en *Antología Básica Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. LEP-94 Universidad Pedagógica Nacional. p. 67

compañía con otro docente, organizando material; durante la salida, entregando a sus compañeros por quienes iban llegando, donde se daba lugar a las indicaciones, quejas, avisos a padres de familia u otra persona que fuera por ellos). Se abrió un espacio de cierta libertad para ponerlos en contacto, aprovechando bastante bien, ¿era todo el grupo? No, hubo también silencios, cuerpos inertes, inmóviles, mudos; más no por ello, faltos de discurso.

Sus formas de agrupación constituyeron otro momento, los diferentes rituales al trabajar en equipo, tomando iniciativa y decisiones de con quién trabajar, dónde (ocupando otros espacios dentro del salón); y cómo (posición de sus cuerpos: hubo diversos momentos en que decidían trabajar sentados en el piso, recostados sobre él, manifestaban de su conocimiento al saberse dueños de él).

Este trabajo de observación sobre las formas y espacios en que se da lugar a la socialidad no resultó suficiente, era necesario agudizar aún más el sentido como escucha: ¿De qué platican?, ¿Qué dicen?, ¿Cómo salvan los momentos de estricta disciplina?, ¿Cómo se agrupan?, ¿Por qué se agrupan de tal manera?, ¿Por qué les gusta más trabajar y realizar la actividad en equipo, por parejas o a veces también individualmente?, ¿Con quiénes se juntan?, ¿A qué juegan?, ¿Con quiénes juegan?, ¿Qué tipo de conflictos surgen entre ellos y ellas?, ¿Cómo los resuelven?.

Algunos integrantes del grupo se interesaban por saber el por qué todo lo que se escuchaba o se veía lo iba anotando, pues aún cuando el trabajo se intentó hacer lo menos evidente posible, llamaba su atención que una maestra estuviera tan atenta a sus intereses, más aún cuando ellos mismos hacían saber que sus cosas no les interesan a los adultos. Y para penetrar más sobre las interrogantes, en el párrafo anterior planteadas, se recurrió paralelamente a algunas entrevistas con los sujetos.¹⁶⁰ Éstas tuvieron lugar (más bien con el carácter de conversaciones) en diferentes momentos: cuando era muy evidente la carga de trabajo; por ejemplo, durante la aplicación de exámenes tras exámenes con el fin de escuchar su voz al respecto, aprovechando así, esos espacios de diálogo que ellos mismos propiciaban ante la situación remitiendo quejas, inconformidades.

¹⁶⁰ Woods (1998:104) anota que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo la observación.

Así también señala: "podríamos observar que "entrevista" no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados." (1998:82)

Se logró una conversación con un grupito de niños (4 de 5º. Grado) durante el receso muy significativa, la estrategia para lograr eso que Woods advierte en este tipo de conversaciones, "que los sujetos se manifiesten tal como son", fue aprovechar situaciones de molestia entre ellos a causa de la sanción de alguna autoridad o entre ellos mismos, o bien, cuando se veían las relaciones de amistad más sófidas.

Con este grupito de niños, en especial, que se les sorprendió en varias ocasiones buscándose (recreos, hora de entrada y salida) el acercamiento que se tuvo para la conversación giró en torno al por qué de su permanencia en grupo, surgió un interesante intercambio respecto a sus temas de conversación que, entre otros, era motivo para establecer la socialidad entre ellos y, efectivamente, fue una manifestación de lo que son sin esa atadura que se establece comúnmente entre docente-alumno. Niños de 5º grado con un interés enorme de platicar de sexo¹⁶¹ a lo que se accedió sin ninguna restricción.

Otro momento importante para la aplicación de entrevistas fue durante las actividades donde se agrupaban por equipos para trabajar algún ejercicio sugerido por la docente. Estos acercamientos fueron con el objetivo de saber las razones por las que se agrupaban de tal forma, pues, entre otras cosas que se respetaron fue la demanda de formar equipo con quien ellos deseaban. Era visible cómo a ciertos compañeros resultaba de gran interés cuando se recurría a la dinámica por equipo (tal vez por el grado de empatía con los otros); no obstante, en este proceso de observación se rescató la incomodidad de otros (dos niñas y un niño) pues su contacto con el grupo no era tan estrecho, impidiéndoles integrarse a algún equipo. Estas experiencias permitieron significar cómo las prácticas de socialidad, dentro del proceso de socialización tienen un lugar e identificar cómo se construyen, a través de qué actividades.

Partiendo del supuesto de que las prácticas de socialidad son carentes de significado ante los ojos de docentes, pues se desvía el verdadero objetivo del aprendizaje, es decir, son prácticas que distraen, indisciplinan e inclusive suelen ser molestas para quien dirige,¹⁶² se hizo necesario llevar al registro la respuesta a éstas, es decir,

¹⁶¹ Hablar de "sexo" con el grupo de niños no es referente a la connotación biológica: femenino masculino, ellos aluden a las relaciones sexo-citales entre la pareja (hombre-mujer).

¹⁶² Los comentarios de docentes con quienes se tuvo contacto y se refería a dichas prácticas, se enfocaban en: - "...les hace falta desarrollar más los hábitos, les gusta platicar mucho, no se concentran, están distraídos..." - "...están acostumbrados a trabajar en equipos, individualmente les cuesta mucho trabajo..." Se hace una reducción de esta necesidad de contacto a "indisciplina", "mal comportamiento", haciendo a su vez, y con uso de alarde, los

formas de control de la conducta, sanciones que las reprimen e inhiben, pretendiendo (pareciera) hacerlas desaparecer del interés de los sujetos.

El considerar el discurso de los alumnos, en torno a las sanciones aplicadas con motivo del intercambio con sus pares, fue de vital importancia, pues permitió conocer los límites del marco institucional entre el deber y el ser del sujeto en la institución, por ello se regresó, en estas circunstancias, a la voz del sancionado; ya que llegó a constituir un ambiente de mucha violencia entre docentes, directivos, padres de familia ante la estrecha relación de un sujeto con otro compañero al que se decía era mala influencia, de ahí la raíz de su mal comportamiento, siendo la alternativa cambio de lugar, cambio de grupo, prohibir la compañía, prohibir dirigir la palabra a aquel sujeto *dañino*. ¿Qué tan perjudicial podía ser para el sujeto mantener una relación con un amigo que se preocupaba por escucharlo, por compartir las dificultades que entre ellos comentaban, que le hacía sentirse importante y atendido por alguien, cuando los adultos tan ocupados por sus propios roles y actividades parecían no estar dispuestos a escuchar sus voces?

Durante esta etapa de trabajo, se realizó la delimitación a las unidades de análisis, mismas que constituirían el producto de la fase interpretativa de la tesis. La propuesta a la que se recurre, como modelo, para el trabajo de éstas es la planteada por María Bertely, en donde hay una recuperación primero, del discurso del actor (categorías sociales), posteriormente un análisis y cuestionamiento de éste hasta lograr una unidad del intérprete, que se desprende de la fusión entre el propio horizonte significativo de quien realiza la tarea de interpretación y el del sujeto interpretado; por último, la elaboración de las unidades, que de modo paralelo a categorías teóricas producidas por otros autores, se relacionan con el objeto de estudio en construcción.¹⁶³

De la categorización trabajada, surgen las unidades que darán cuerpo al cuarto y último capítulo, cuya esencia será la interpretación de los resultados, el significar el sentido de la acción.

El objetivo al trabajar este momento en el ámbito metodológico y en el cual se ingresa al campo asumiendo la posición de observadora participante, es alimentar a través de

métodos en que se les somete y se les sanciona... (comentarios rescatados durante mi estancia en la "sala de maestros" —espacio que comparten docentes de todas las asignaturas durante sus horas libres).

¹⁶³ Ver Anexo 3: Cuadros de Unidades de Análisis

la recuperación de datos, las categorías que, durante el trabajo de la primera etapa fueron recuperadas; otorgar el sentido de la esencia a la socialidad, el sentido de la acción que significa parte de la vida del sujeto en la escuela: se recuperan los lenguajes (verbal, no verbal, corporal), la actitud, los silencios, las gesticulaciones, emociones que, al constituirse terreno de lo residual en lo formal del proceso educativo, son relevantes del proceso de socialidad.

CAPÍTULO IV LA SOCIALIDAD, UN CONTENIDO EN LOS RITUALES DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR.

Quizás nuestro verdadero destino sea estar eternamente en el camino, arrepiñiéndonos sin cesar y deseando con nostalgia, siempre sedientos de descanso y siempre errantes. Sagrado no es en verdad más que el camino del cual se desconoce la meta y que sigue sin embargo con obstinación, como nuestro deambular presente a través de la oscuridad y de los peligros, sin saber lo que nos espera.
-Stefan Zweig, *El candelabro enterrado-*

Se justifica de tal manera el cuarto capítulo cuyo objetivo es, desde la tarea de interpretación, conocer las prácticas y el proceso de socialidad a partir de lo experimentado en la vida cotidiana escolar, como parte del proceso de socialización para comprender la existencia de las primeras y la necesidad de niñas y niños de quinto grado por vivirlas, demandando espacios y creándolas parte de su propia dinámica en la relación con sus pares.

Se realiza entonces una construcción desde la base de la vida cotidiana cuya estructura se afirma desde el referente de la condición humana, siendo los actores quienes la crean y a partir de ello se da cuenta de las unidades de análisis que resultaron para explicar la emergencia de la socialidad en ella (vida cotidiana). El capítulo se titula *La socialidad, un contenido en los rituales de la vida cotidiana escolar*, donde, desde el concepto de ritual como prácticas humanas que surgen en el mundo de la experiencia vivida, impregnados además de códigos simbólicos a través de los que es posible interpretar los sucesos de la existencia cotidiana, se analizan en un primer momento las prácticas escolares dentro del significado para los sujetos (alumnos y docentes) del tiempo pedagógico en el Colegio Winston Churchill. Se verá así la categoría *tiempo* como elemento y estructura simbólica que permite ubicar las fronteras entre lo pedagógico y lo laboral entre alumnos y docentes, entre procesos racionales y emotivos dentro del ámbito institucional, como lo es la escuela; pero que a través del replanteamiento de este carácter (institucional), surge la necesidad de resignificar al niño como sujeto y, a su vez, como persona al pensar en la institución escolar generadora de prácticas humanas y atendiendo principalmente a esa movilidad en la que se les observó a lo largo de la investigación, participantes no sólo de la vida cotidiana, constructores de mundos de vida donde permea siempre la socialidad.

Dicha movilidad que se podrá presenciar en los actos de los sujetos, sus voces, sus silencios y, en ellos una carga de emotividad o bien, también la inmovilidad, se estructura como otro apartado el producto de ello: las prácticas de resistencia entre el proceso de socialización y el de socialidad. Prácticas de resistencia, como bien serán definidas, lucha implícita en contra del sistema establecido, se les ubicará pretexto de los rituales de la vida cotidiana cuyo trasfondo en las prácticas de socialidad tendrán un lugar para ubicarse parte de las formas a las que, estratégicamente, el sujeto recurre para sobrevivir ante la dinámica institucional del Colegio que pretende socializar desde patrones y normas de rigidez.

Entonces la importancia de abrir un espacio, en el mismo capítulo, para abordar la categoría socialización, como lugar en la escuela y a través de cual se podrá comprender su carácter institucional, donde posteriormente se referirá a la socialidad construida precisamente a través del primero al que se refiere para así, otorgarle un lugar, una identidad en donde se pretende visibilizar cómo los ambientes de emotividad, solidaridad permean la base cognitiva a la que se hacen los procesos formales para la formación del sujeto.

4.1. Pensar la Vida Cotidiana

La condición humana nos refleja la estructura de la Vida Cotidiana¹⁶⁴, pues, desde la visión de Heller, ésta no es sólo un amasijo de prácticas, motivos, relaciones, instituciones; es depositaria de la condición humana, es decir, de aquello que nos hace ser, según la relación entre la regulación sociocultural e instintiva: "lo social y lo genético *a priori* necesitan ser ajustados para producir un ser humano singular; la condición humana es mediatizada, por lo que en el ser humano hay una tensión constante entre los dos ajustes *a priori*... Así, las personas humanas son sistemas creados y autocreantes..."¹⁶⁵ son por naturaleza y también por lo que la sociedad hace de ellas. Entonces, al hablar de estructuras es posible considerar las prácticas que dan forma y sentido a la vida cotidiana estudiada como

...el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. Ninguna sociedad puede existir, sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. La reproducción del

¹⁶⁴ "En nuestro mundo moderno, la condición humana reside en la vida cotidiana" en, Heller, A. (1991). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona. p.62

¹⁶⁵ Heller, A. (1991). op.cit. p.64

particular es producción de lo concreto, es decir, el hombre en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo.¹⁶⁶

Y la vida de los actores¹⁶⁷ que intervienen en el acto educativo, una parte está determinada sí por el contexto socio-histórico cultural; no obstante, existe otra que ellos mismos crean. Ahora es momento de involucrarnos de la Vida Cotidiana en la escuela, desde los rituales que intervienen en ella en proceso de formación del mundo propio de los actores sociales.

Se recurre al término ritual porque a través de este concepto es posible comprender la Vida Cotidiana que se teje en la institución al concebirla más allá que símbolos o signos que conforman la vida. "Forman la urdimbre sobre la cual se trama el tapiz de la cultura, creando, por lo tanto, el mundo del actor social; los rituales de un grupo o comunidad se convierten *inter alia*, en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de los sucesos de la existencia cotidiana".¹⁶⁸

Códigos simbólicos que generan un significado en el territorio donde se les estudia, aquéllos que "permanecen una vez que piedras y columnas se han desintegrado y las ruinas han desaparecido"¹⁶⁹ por el hecho de ser producto cultural y, por ende, de la historia, lo que da también cierta identidad a las instituciones por el sentido de reproducción y perpetuación de las mismas a través de éstos. Los rituales aquí serán manejados, desde esta perspectiva, como las prácticas humanas que florecen en el mundo de la experiencia vivida, como bien los define McLaren y que, de alguna manera contribuyen a la supervivencia y trascendencia, en este caso, de las prácticas dentro del Colegio Winston Churchill, como institución educativa cargadas además de significado hacia los actores quienes, a su vez, les imprimen un significado.

4.2. Una frontera entre el tiempo escolar y el tiempo pedagógico

*"Tengo bastante trabajo acumulado con mi grupo, el fin de bimestre se acerca, sólo me queda esta semana y los exámenes ya están en puerta, comienzan el próximo lunes 8 del mes en curso (Diciembre 2005), lo que me preocupa es que aún me hacen falta varios temas por abordar..."*¹⁷⁰

¹⁶⁶ Ibid. p.19

¹⁶⁷ Se alude al término por considerarlos "personas inmersas en tramas de significado, cuya actuación no es autónoma, sino que se encuentra concatenada con los otros". En. Piña, O. (1996). *Interpretación de la vida cotidiana escolar*. UNAM. México. p.165

¹⁶⁸ McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI. México. p.56

¹⁶⁹ Ibid. p. 54

¹⁷⁰ Comentario de la Maestra. responsable del grupo 5°. C, en Registro de observaciones. p. 8

No era difícil advertir, dentro de la institución, la preocupación que los docentes de las diversas asignaturas y grados manifestaban por concluir a tiempo los contenidos programados por bimestre, llegaron a considerar este factor inclusive su *mayor policía*, pues finalmente era quien vigilaba que se cumpliera con lo establecido. Al considerar el tiempo como "un elemento natural y como una estructura simbólica que pone ritmo en la vida individual y en la social,"¹⁷¹ se penetró en la vida cotidiana hasta distinguirle presa de ritmos acelerados e intensos de trabajo, los cuales fueron, en algún momento, motivo de la tensión entre docentes-docentes, docentes-alumnos, alumnos-alumnos; también motivo de jornadas arduas y cansadas de trabajo.

Conflicto entre los docentes, producto de cierto malestar dentro de la misma institución, generadora de una cultura institucional: "naciones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven los individuos y grupos para orientarse en un mundo que, de otro modo, permanecería opaco."¹⁷² Cultura institucional que toma presencia a través de un conjunto de normas legitimadas a orientar los fines y las metas que la escuela tendía a homogeneizar, borrando la individuación de cada uno de los actores partícipes del acto educativo para dirigirse hacia un modelo común: modelo que responde a lo propio de una escuela privada (brindar educación más completa a quienes de ellas se benefician pese a costos y malestares que ello acarrea).

El malestar institucional es, entonces, producto de un vínculo esencialmente en tensión, fácilmente deslizable al conflicto entre los individuos y lo social, entre los individuos y lo institucional... las instituciones reclaman para sí lo más posible del compromiso, esfuerzo, tiempo, recursos, reconocimiento de sus necesidades y límites... En las instituciones el malestar es interno y se expresa en ese fenómeno toda la tarea docente: la queja.¹⁷³

No obstante, dicho malestar también se impregna en los sujetos - alumnos. La programación de actividades no dependía de ellos, eran actividades diseñadas por personal que administra previamente las tareas a realizar en la escuela; entre ellas, por ejemplo, y extra a los contenidos propios de los temarios por asignatura, la aplicación de operaciones básicas cada fin de semana (regularmente viernes) donde la dinámica consistía en:

¹⁷¹ Marc, E. y Dominique P. (1992). *La interacción social*. Ediciones Paidós, Buenos Aires. p.84

¹⁷² Geertz, C., 1983, en Garay, L. "La cuestión Institucional de la Educación en las escuelas. Conceptos y reflexiones", en Batelman, Ida (Compiladora) (1998). op.cit. p. 141

¹⁷³ Garay, L. (1998). op. cit. p. 146

-8:10 a.m. al toque del timbre, indicaba cambio de los docentes a otro salón, con diferente grupo para llevar a cabo la aplicación.

-8:30 a.m. suspensión del ejercicio al escuchar el toque nuevamente.

Durante la aplicación de uno de tantos ejercicios, la maestra que aplicó al grupo de 5º. C (grupo con quien se llevó a cabo la investigación) preguntó interesada a dos compañeras alumnas que se acercaron a ella:

Maestra: -"¿Qué les pareció el ejercicio?"

Alumna: -"Muy mal maestra son muchos exámenes. Mire, el viernes nos hicieron uno de 15 preguntas, venían todas la materias, hoy nos hacen este de operaciones básicas, el lunes nos hace otro de capitales, son muchos; además el lunes ya comienzan los exámenes bimestrales... luego fijese, la maestra (atudiendo a su maestra titular) nos trae trabajo y trabaja, apenas va entrando al salón –lo dramatizan- y dice: "-saquen su cuaderno de matemáticas", después no terminamos un tema, cuando ya está dictando otro y si le decimos: -"maestra, no hemos terminado", dice "-no les pregunté, apúrense..."¹⁷⁴ (respuesta que ofrecen en un tono molesto).

Es precisamente un punto nodal a considerar, pues comienzan a descubrirse los espacios que quedan entre el discurso de la institución, como parte de su filosofía respecto a la educación envuelto de un conocimiento pedagógico y las prácticas programadas, ahora visto como un obstáculo, un vacío al ejecutarse con los sujetos actuantes, pues existe un enmascaramiento, un disfraz de lo que se pretende ser, con lo que realmente es.

Si algo se deseaba durante la estancia de los estudiantes en la escuela, era aprovechar todos y cada uno de los momentos desde las 7:45 a. m. en que comenzaban a llegar, hasta las 14:30 hrs en que sonaba la chicharra dando por terminado el día de trabajo en la escuela, (enfatizando *en la escuela*) pues la actividad debía seguir en casa por la cantidad de tarea que los estudiantes realizaban no sólo de una asignatura, sino de todas las que hubieran tenido a lo largo del día.

¿Qué queda? Ajustarse al tiempo, pero, ¿qué tiempo? Es al tiempo del otro, dejando fuera ese *tiempo del hombre* al que nos remite Adriana Puiggrós, el propio y el que demanda el sujeto a partir de su edad, el contexto, su historia, el momento; así entendido, la "educación es un espacio – tiempo, de tiempo intergeneracional, que no pertenece a ninguna generación totalmente: es el lugar de la Insuficiencia de los adultos y de la avidez de los jóvenes."¹⁷⁵ Y ¿cómo hacer frente a este planteamiento cuando los tiempos del hombre se manejan dentro del espacio escolar como tiempo del otro?

¹⁷⁴ Reg-1, pág. 72

¹⁷⁵ Puiggrós, A. (2001). op.cit. p.11

El tiempo vivido en la escuela, pese a que pertenece a un mismo espacio, hállese del lugar donde se da la interacción entre estos sujetos, se carga de un significado distinto, en particular, entre docentes y alumnos. El tiempo estuvo organizado, dentro de la institución por la normatividad que, desde el inicio, se planteaba a nivel escolar: horarios de trabajo, distribución de tiempos para cada actividad, así como para cada asignatura; no obstante, ese tiempo ya dosificado también fue motivo de resignificaciones, por parte de docentes, imprimiéndole un contenido, pensado siempre para ajustar al otro y responder a los intereses del Colegio. En los inicios del ciclo escolar, el tiempo entre las docentes, específicamente de 5º. Grado fue para manifestar su preocupación por la *forma* de los contenidos en el cuaderno.

Las reuniones entre maestras del grado, se dejaban escuchar bajo la siguiente lógica:

Maestra 5º.A: -"¿De qué tamaño la letra en el cuaderno...?, ¿Cuántos espacios entre palabra y palabra...? ¿Y entre renglón y renglón...?"

Maestra 5º. C: -"Yo ya diseñé en una hoja el contenido, pasé el apunte a la hoja para ver cómo se ve..."¹⁷⁶

Fue una constante observar el peso tan grande que se daba a estos aspectos con el objetivo de tener una buena presentación del trabajo en cuadernos, pues ello representaba, entre otras cosas, rendir cuentas a quien debían rendirlas: Directivos y padres de familia; es decir, la preocupación de ellas era porque se observara a través de los contenidos abordados que verdaderamente era aprovechado el tiempo de sus hijos en la escuela. Es cuestionable este factor, cuando hay una preocupación constante por las formas, tamaños para que los esquemas en cuadernos, hállese del trabajo académico, tuvieran buena presentación; situación no justificable cuando entre los esquemas y a los cuales se les invertía bastante tiempo para elaborarlos, se contenían de la siguiente manera:

Maestra: -"Vamos a copiar el tema..." (el esquema era escrito en el pizarrón para que el grupo de alumnos lo copiara)

<p style="text-align: center;"><i>Biosfera</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Se encuentra en los ecosistemas</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Funciones, alimentarse, crecer, respirar, reproducirse y morir.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Hay organismos enormes, ballena azul y organismos que no se ven a simple vista como las bacterias.</i></p>

¹⁷⁶ Registro-1 (01-Sep-2005), p. 3

Una vez colocado el tema, la indicación era:

Maestra: - "Tienen 5 minutos y paso a revisar"

No eran 5 minutos para elaborarlos, entre todos los lineamientos para hacerlos, se consumía aproximadamente una hora:

- "Colocan fecha..." (después de que la maestra la escribe en el pizarrón pasa a través de las filas, así como se encontraba distribuido el espacio, las bancas alineadas en filas), sus observaciones:

** - "México lleva acento"*

** - "Muy bien, muy bien..."*

** - "Fechas por ahí..."*

Ya iniciado el trabajo en cuadernos, las indicaciones comúnmente fueron:

Maestra: - "Después del título se van a saltar dos cuadritos y van a intentar anotar centrado Biosfera y la van a encerrar en un rectángulo rojo..."

Carmen: - "Maestra, ¿los dos cuadritos de arriba hacia abajo?"

Edgar: - "Maestra, ¿el recuadro tiene que ser rojo?"

Maestra: - "Nos vamos a saltar una flechita de un cuadrito...nos vamos a regresar donde están dos espacios y vamos a escribir, vamos a decir: uno, dos, tres, cuatro y cinco, ¿cuántos deben quedar aquí?" (Señala el otro extremo de la hoja)¹⁷⁷

Fue así como se abordó, en variadas ocasiones un tema, se reitera, no se ocupaban 5 minutos. La preocupación que surge es ¿Qué tipo de saber y conocimiento es el que se pretende construir?, háblese respecto a los aprendizajes que la educación pretende transmitir a los alumnos. J. Trilla habla de la tremenda paradoja que se procesa en las aulas escolares,

...no hay duda de que el problema del saber en la escuela adquiere el máximo interés; afirma que la transmisión del saber ocupa siempre un lugar o espacio, preguntándose a continuación, si realmente la vida cotidiana es el sitio idóneo para realizar la transmisión del conocimiento ya que en ella, en primer lugar, no se dan referentes reales del saber que se transmite, puesto que la escuela es un lugar artificial, aislado de la realidad. Además, no es el lugar en donde se produce el saber, por lo que está descontextualizado; por último, ni tan siquiera es el lugar donde el saber se aplica, por lo que difícilmente se instituye la necesidad del mismo.¹⁷⁸

Se vive un mundo descontextualizado no sólo en el sentido del significado que, para el alumno puedan tener los contenidos; descontextualizado en el conocimiento mismo. Es visible la separación que existe entre el tratamiento de éste, el interés que debiera colocarse para provocar algo en los sujetos y la institucionalización de los sujetos mismos; háblese particularmente del papel que tiene el docente quien por desear cubrir las expectativas de la institución en tanto formalidad y presentación del trabajo

¹⁷⁷ Reg-2, págs. 15 y 16

¹⁷⁸ Trilla (1985, págs. 3536), en Colom, A. (2002). *La construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la Educación*. Paidós. Barcelona. p. 10

en cuadernos y libros descuida el contenido cuya finalidad última es aportar conocimiento y a su vez aprendizajes significativos posibles de trasladar a la vida cotidiana de los alumnos.

Durante una clase de Geografía, donde se daba lectura a la lección sobre *Los Continentes*, una voz rompió con el silencio que se hizo al seguir la actividad:

Juan: -"Maestra, ¿Por qué dice que la Antártida es de América, si es una isla de Dinamarca?"

Maestra: -"Bueno, lo vamos a checar poco a poco, mientras, veamos los continentes, ahorita vamos a terminar de leer esto"

Aún cuando parecieran descontextualizados los temas, los alumnos rescataban su sentido por conocer y cuestionar desde conocimientos previos, recordemos que no son cabezas huecas las que se disponen a aprender más. Las preguntas no se agotaban:

Mariana: -"De qué país es la Península de Labrador?"

Maestra: -"Estamos checando continentes"

Se evadieron respuestas que bien podían rescatarse para significar un tema cuyo contenido obviamente no fue planeado por los estudiantes; sin embargo, con este tipo de preguntas, era posible despertar interés. Emilio Tenti expresa que la escuela debiera constituirse un mundo aparte de la vida cotidiana del niño, es decir, debe ofrecer otros paisajes, generar nuevas miradas para observar la realidad. Si bien ellos conciben que la escuela es un espacio donde es posible provocar conocimiento a partir de cuestionamientos que, posiblemente, en otro lugar no encuentran respuesta; considero entonces que enmarcando el conocimiento en terrenos lineales, donde se capta como irrefutable e incuestionable lo que presenta un texto, entonces estamos muy lejos de lograr el objetivo de crear nuevos paisajes cuando las respuestas son tan parecidas tal vez a las que proporciona un actor dentro de su vida cotidiana en casa, por ejemplo. Resultando un aprendizaje vacío que no atiende los conocimientos previos del alumno.

El significado del tiempo se torna distinto para docentes respecto al que le otorgan los alumnos. Para los primeros el tiempo representa: llenar cuadernos, abordar temas, planear formas; mientras que, para los segundos, es un tiempo para cuestionar, interactuar con sus pares, para manifestarse como personas, junto con las características que les hacen ser particulares (gritan, juegan, se quejan, platican) se da una de esas "contradicciones que es la escisión de la escuela en dos organizaciones con lógicas diferenciadas de funcionamiento: lo pedagógico y lo laboral. Espacio del

alumno y espacio del docente. Contradicción que separa y opone violentamente, dos términos unidos por una relación de necesidad. Términos y relación que, se opone, son el fundamento de una institución educativa,¹⁷⁹ y que, lamentablemente, no deja de serlo, pues el tiempo se toma también para aprender a obedecer, aprender a ser parte de toda una institución, hablese no únicamente de la que representa su organización como tal, también y, dentro de ésta, del conocimiento mismo, de los parámetros y lineamientos que se deben respetar para realizar el trabajo académico (materiales que justifican un aprendizaje dentro del contexto); una institución de lo que es *la buena conducta*, aspecto que conlleva regular y mediatizar cuerpos, voces, sentidos.

Este ajuste es posible, señala A. Heller gracias a la "triada de juego de reglas"¹⁸⁰ que deben proporcionar al sujeto desde que nace, "reglas para la adquisición de los medios de subsistencia, para la cooperación y el conflicto humanos y para una constitución de significados."¹⁸¹ Es posible hablar, desde los mismos términos del proceso de socialización que implica la "apropiación mínima necesaria de una parte del universo social, la suficiente en todo caso, para asegurar la vida social de la persona y, simultáneamente, la reproducción del mundo social".¹⁸²

Tiempo para socializar al sujeto, es lo que representa la estancia en la escuela. Y para contribuir a estos medios de subsistencia de la dinámica del colegio, fue constante, por parte de la maestra titular del grupo recurrir a lineamientos como:

"Muy bien empezamos, manitas arriba, cuento diez y todos ya con el cuaderno guardado, sólo el de historia afuera, ya bajan sus manitas; con las manitas cruzadas diez, nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro... muy bien, paso a revisar que las bancas estén derechitas, mochilas cerradas, tres, dos, uno y terminamos..."¹⁸³

Constituyó la dinámica de trabajo y a esta misma respondió el sujeto, o bien debió responder por pertenecer al lugar que toma las formas para educarlo e integrarlo de la mejor manera a la sociedad siendo, además, una de las labores de la escuela. No siempre es así, en el sentido de la rigidez que parece tomar el proceso, éste se tensa y ésta es producto del actuar, de la respuesta que da el sujeto ante el proceso rígido, lo cual constituye contenido a desarrollar en otro apartado del escrito.

¹⁷⁹ Garay, L. (1998). op. cit. p. 130

¹⁸⁰ Heller, A. (1991b). *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?*, Ediciones Península. Barcelona. p. 60

¹⁸¹ *Ibid.* p. 65

¹⁸² *Ibidem*

¹⁸³ Reg-2, pág. 44

Deseo aprovechar este espacio para replantear y hacer un intento de resignificación en tanto la *frontera*¹⁸⁴ que marca la escuela, desde la acción del docente, creando un abismo entre el significado que éste da al tiempo con respecto a lo que para el alumno significa, porque si bien se captaron momentos donde se volteaba la mirada hacia el sujeto, fueron los menos –por parte de los actores en la institución– en comparación con la continuidad con se supervisaba el responder a la normatividad que, obviamente, aseguraba la reproducción del sistema. Es un abismo, una *rajada*, pero también revisemos momentos que se hicieron presentes durante las sesiones de trabajo con el grupo.

Cada docente responsable de impartir alguna asignatura al grupo (5° C) tuvo su propio estilo de trabajo, así entonces, cuando llegaba al salón la maestra de Inglés, principalmente los días lunes, después de un fin de semana y antes de iniciar la actividad propia del contenido programado solía preguntar al grupo:

-“¿Alguien desea comentar algo?”, (dinámica que abría espacios ricos de intercambio; no obstante, la actividad poco a poco fue cesando conforme se transcurría en tiempo, pues la carga de trabajo iba en aumento y este tipo de espacios se reducían).

Se trataba de un día de trabajo intenso y sin que se cuestionara, la maestra justificó una vez que tuvo oportunidad:

*Maestra: -“Sinceramente hoy no quise preguntarles, pues todos quieren hablar, es padrísimo este momento pero, pero... hoy mi tiempo es limitado”*¹⁸⁵

En tonces les comentó sobre las actividades que realizarían durante el día, alumnos dieron por hecho que no comentaría nada. Una voz preguntó:

-“Maestra, ¿hoy no va a preguntar si alguien quiere comentar algo?”¹⁸⁶
(Efectivamente, la maestra accedió a la petición, se abrió entonces un pequeño espacio para la actividad).

Los niños demandaron estos espacios porque independientemente de ser ajenos a la currícula formal y explícita, era la oportunidad para compartir con sus compañeros y maestra parte de lo más interesante en su vida durante un fin de semana. Se trataba de participar en intereses comunes: *ser escuchados*; mientras tomaba la palabra uno

¹⁸⁴ Se remite al concepto en el uso que hace Puiggrós, A. (2001) como la separación de dos elementos discretos y cada uno definidos. “Frontera” en el sentido de la división entre países, regiones, razas, personas.

¹⁸⁵ Parte del contenido de la conversación que se entabló con la maestra, una vez que concluyó su clase. Constituía el discurso latente e inmediato de ella, y también de otros/otras, pensar en el tiempo tan corto para abordar tanto contenido.

¹⁸⁶ Reg.-I, pág. 41

de ellos el resto del grupo regularmente se mostró atento, pues también esperaban su turno y aún cuando no todos tenían oportunidad en el mismo espacio para hablar, los turnos se rotaban tratando que la mayoría lo hiciera durante días posteriores.

El contenido de lo compartido llegó a causar risas contagiadas, también tristezas. Muy significativamente y en conocimiento de ese espacio, un integrante del grupo en algún momento insistió a la maestra le permitiera compartir con sus compañeros una reflexión. Aquel día el niño iba preparado, llevaba su grabadora, el CD y entonces se abrió un espacio para escuchar la historia: *¿Cómo fuiste capaz?* Narración de la vida de un perrito, mascota de dos niños, que durante su permanencia en la casa de la familia en los primeros días todo marchaba de maravilla, todas las atenciones y cuidados al animalito hasta que, consecuencia de sus juegos con los niños, descuidadamente rasguña a uno y los padres toman la decisión de tirarlo a la calle. De forma muy dolorosa, quien narra la historia cuenta cómo fue el trayecto de aquel animal que se enfrentó a muchas experiencias hasta que un carro alevosamente pasó sobre él, haciendo aún mayor su sufrimiento hasta que alguien decidió ayudarlo poniendo fin a su dolor.

Conforme transcurría la narración se generaba un ambiente de tristeza: caras gachas, cuerpos recostados en las bancas, ojos rasos de lágrimas y al término varios llorando por la emoción que generó escuchar el destino de aquel animalito. Pero no había tiempo suficiente y se debía continuar con la clase, por lo que la maestra sin compartir la emoción dijo:

-*Está bien Roberto, vamos a sacar ahora el work – book...* Y la clase continuó.

La constitución de una institución determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera: decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda, a su vez; genera proyectos, planes, programas: edificar una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio...¹⁸⁷

Se habla de una institución escolar pese a que tiene toda una organización se diferencia de las organizaciones porque en éstas se tiene un objetivo de producción o que delimita fechas, cifras, en comparación con la institución en donde, pese a que su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento y renovación de la comunidad, son escenarios donde se generan prácticas humanas; donde se debiera permitir a los

¹⁸⁷ Garay, L. (1998). op. cit. p. 140

seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar; es decir, "su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica o imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas."¹⁸⁸ E inscritas en las relaciones humanas, emociones, que al no ser compartidas entre algunos actores por pertenecer a intereses diferentes buscan cabida en las relaciones horizontales, entre iguales.

4.3. El Sujeto, concepción por resignificar

Nosotros, los que conocemos,
somos desconocidos para nosotros,
nosotros mismos somos desconocidos
para nosotros mismos
esto tiene un buen fundamento.
-Friedrich Nietzsche-

Volver los ojos a los sujetos constituye un apartado importante en este espacio donde, sin olvidar parte de la problemática que ocupa la investigación hoy desarrollada: ante la cultura institucional¹⁸⁹ que se vive en el Colegio, el sujeto se torna invisible, desaparece prácticamente de las cuestiones pedagógicas propiamente dichas y, a su vez, también de las prácticas que dan cuenta de su constitución como sujeto social que dinamiza la vida cotidiana, pues se le ve introducir sentido y significado en sus acciones, lo que da la pauta para construir, a partir de esta resignificación que ellos mismos sugieren lo que significa vivir la cotidianidad en la escuela. Para ello se considera importante remitir a un arduo cuestionamiento sobre el actuar de los docentes y de la misma institución respecto a su concepción de sujeto.

Sujetos, ¿autómatas?

Sugiero, primeramente vivamos una escena de la vida en el Colegio. Después de la suspensión de actividades debido al festejo del 15 y 16 de septiembre, fecha en que se conmemora el inicio de la lucha por nuestra independencia, se regresó a clases normales. Por la mañana, a la hora de entrada y para recibir a los niños que se incorporaban al Colegio, dos maestras y un maestro esperaban en la puerta, sus voces se dejaban escuchar. -"Buenos días, adelante."

¹⁸⁸ (Enriquez, E.) en Kaës, R. en Garay, L. (1998). Op. cit. p. 144

¹⁸⁹ Se atiende desde la concepción de Geertz C. como "naciones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las acciones cotidianas de las que se sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco" (1983) En un sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como un sistema de valores, ideas y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales.

Una vez que entraban, parecía ya no pensaban lo que debían hacer en el momento de llegar: cuerpos dirigiéndose al espacio que les correspondía y una vez que llegaban a su salón sentados; así fue como se estipularon las reglas entre la comunidad docente para mantener el orden y la disciplina dentro de la escuela, por lo que se les veía entrar a sus salones y ocupar el lugar que les había sido asignado, se sentaban a esperar.¹⁹⁰ A esperar ¿qué?, es de reconocer también que no todas, no todos se incorporaban a esta forma de instituir comportamientos, entendiendo el concepto *instituir*, desde la expresión de Bourdieu como "signar una esencia, una competencia, imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es, en el escenario institucional, social y, a veces, personal, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado"¹⁹¹ y cuando esto no sucedía del tal forma, los docentes también sabían cómo actuar: llamadas de atención, sanciones o reportes.

Consiste en instituirse o bien, simular instituirse a diferentes estilos de trabajo propios de cada docente. El actuar con la maestra titular (quien impartió las asignaturas propias del programa oficial: Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Civismo, Ciencias Naturales) era de obediencia casi absoluta, de rigidez; no obstante, en otros espacios, con otros docentes fue de mayor apertura, de desenvolvimiento lo que permitió considerar que la dinámica y actitud de éste influye y, hasta cierto punto, determina el actuar del sujeto (alumnos). Es donde se enfatiza: *¿Quién es el sujeto para el docente?* Pues en torno a ello habrá una co-responsabilidad en su actuar.

Cuando la maestra titular entraba al salón de 5º. C, los alumnos sabían que significaba estar bien sentados, cada uno en su lugar correspondiente, con los brazos cruzados y la "boca bien cerrada".¹⁹² En cuanto a la organización del salón: las cinco filas en que se les distribuyó a las butacas también debían estar bien alineadas, así como sus cuerpos, una tras otra; filas derechitas, las mochilas de cada integrante colocadas a un costado de lado derecho o izquierdo, según la indicación previamente hecha. Lo primero a revisar, cuando ella se incorporaba al salón: asistencia y durante esta acción no faltaba la vigilancia.

Un día, después del pase de lista, y donde sólo su voz era permitido escuchar, comentó:

¹⁹⁰ Reg-1, pág. 6

¹⁹¹ Bourdieu, P. (1980), en Garay, L. (1998). op.cit. p. 141

¹⁹² Formaron parte de las indicaciones que se escucharon pronunciar repetidamente en voz de la maestra titular.

-“Tenemos treinta y cinco que el día de hoy vinieron”

Al terminar de decirlo una compañera se levantó de su lugar, todo indicaba que iba a tirar un papel, a lo cual ella respondió:

-“...te pido un favor Frida, no se paren, yo paso con el botecito para que no se paren”¹⁹³

Otro llamado inmediatamente después al ver que una compañera-alumna inclinaba su cuerpo hacia otra que se encontraba atrás de ella:

-“Por favor señorita, se volteo y se sienta bien y de frente, no distraiga a su compañera.”¹⁹⁴

Es una de tantas contradicciones que hace escisión en los sujetos, contradicción que separa y violenta la estancia del sujeto en el aula.

Contradicción radical ésta. En efecto, si es verdad que la institución, para cumplir con su función educativa, necesita de la articulación positiva del vínculo docente-alumno mientras que se dedica a negarla o hacerla imposible, sobre todo a partir de modos de organizar la función pedagógica y el trabajo docente que transforman al aprendiente y al enseñante en ejecutantes de tareas fragmentarias, movidos por la sola motivación del empleo y el salario, en un caso, y de la evaluación y la acreditación, por el otro.¹⁹⁵

En efecto, es considerar estos aspectos que contienen la esencia de la institución en el actuar; no se niega la organización, una institución en ella; finalmente, es la forma en que funcionamos como sociedad; es lo que hasta hoy en día ha trascendido y a través de lo cual se han obtenido resultados que si no los más favorables, sí los que permiten sustentar un sistema, aquí lo que se cuestiona es, nuevamente reitero: *¿Hacia qué concepto de sujeto se piensa la institución escolar?* Concepción que corresponde muy directamente a las motivaciones que incitan un actuar, como las definidas por Lucía Garay, que no serían todas por supuesto, por parte de dos de los actores más importantes en este proceso de educabilidad: por un lado (docentes) la motivación del empleo y, por el otro (alumnos), la de sacar buenas notas; por ambos lados entonces, *obedecer*. *¿Se tratará, por lo tanto, de pensarnos y reproducirnos como sujetos obedientes?*

Es momento de abordar la categoría que aquí nos ocupa: *Sujeto*, porque si se ha hecho referencia a los actores desde esta categoría que, poco a poco contribuyen a formar la red de significados ahora tejida, no es cuestión infundada. Ante la experiencia de vivir la institución en el aula, como patrón que rigió todo: el trabajo en

¹⁹³ Reg-2, pág. 2

¹⁹⁴ *Ibidem*

¹⁹⁵ Garay, L. (1998). op. cit. p. 131

cuadernos, libros; el cuerpo ("no se paran", "no hablan", "no..."); el comportamiento, en presencia de la docente, es de destacar enfáticamente que los sujetos de la acción (mis informantes) no permanecieron siempre inmóviles e inertes ante la circunstancia (ya lo anotaba anteriormente), se constituyen sujetos con esa capacidad de educabilidad, en el sentido de adaptarse y responder a las exigencias de cada maestro, en el caso particular de la escuela.

La categoría de sujeto ha adquirido una particular relevancia a partir del estructuralismo francés. Para esta corriente de pensamiento el sujeto no es ningún ente biológico, es decir, no es individuo, ni tampoco es una persona¹⁹⁶ en tanto que no es una unidad autoconstituida y soberana, dueña por completo de sus actos y de su conciencia. El sujeto es la criatura engendrada por la acción de la estructura específica sobre un cierto sustrato o soporte que no tiene, por su parte, existencia empírica en ningún momento.¹⁹⁷

Sujeto, sujeto a estructuras sociales, históricas, económicas, políticas ajeno a sí mismo esta es la concepción que bien podría dar cuenta al intentar comprender y dar razón de ser de la dinámica gestada en el Colegio y a partir de la cual es producto un diseño curricular y también un diseño a nivel personal, pues las acciones recaen directamente en la forma de guiar a sus actores. Sus actores, está bien manejado el término que se subraya: sujetos para sí.

Pese a que el objetivo no es hacer un análisis respecto a los procesos que dan forma a la enseñanza y aprendizaje dentro del aula, como prioridad de la escuela, sí es revisar a partir de éstos cómo se va fragmentando la idea de sujeto, si veremos resignificada a partir de las estructuras que rompieron esquemas prefijados y predelimitados para la consecución de fines institucionales.

¹⁹⁶ Cabe hacer la aclaración respecto a la diferencia entre los términos. El término individuo hace alusión a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de células, tejidos, aparatos y sistemas que, organizados en funciones preestablecidas, constituyen un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad que lo distingue de cualquier otro, ya sea de su misma especie o de otra. La connotación esencial de individuo alude fundamentalmente a su carácter de unidad indivisible, en tanto que es un ser que no puede descomponerse en otras más simples. En su acepción social, individuo se refiere a una persona considerada de manera aislada con relación a una colectividad, de ahí que algunos sociólogos, principalmente funcionalistas, hablen de la relación individuo-sociedad.

Persona hace referencia a un individuo humano, por lo que este término distingue al hombre y a la mujer del resto de los organismos vivos. Persona es todo ser humano por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos, que no puede ser tratado como cosa (Warren, 1982:264). Cabe señalar que el término persona proviene del latín *personam*, que significa máscara del actor (Larousse, 1988: 73) lo cual resulta interesante, pues expresa en buena parte el sentido en que se le asocia generalmente en el psicoanálisis: la persona es la forma en que el sujeto se presenta ante los otros, es la máscara con que se actúa. Se asocia con la instancia del YO y, por lo tanto, con su carácter imaginario de unidad y con las funciones conductuales, cognoscitivas, afectivas, volutivas y físicas que realiza, cuya integración funcional se denomina *personalidad*. En, Ramirez, G. (2001). Op. cit. p. 8 y 9

¹⁹⁷ Idem. p. 9

No era difícil advertir el control que la maestra titular del grupo poco a poco lograba conquistar y el terreno conquistado después de tres meses aproximados de trabajo. La organización de tiempos estuvo regida por horarios de trabajo a cada asignatura.¹⁹⁸

Nuestros intereses diarios se nos muestran como un sistema dinámico de relevancias que cambian a medida que cambiamos de situación y toman diferentes significados e importancia conforme a los motivos pragmáticos que orientan nuestras acciones. El aquí y ahora del cuerpo vivido organiza el centro desde el cual gira la realidad de la vida cotidiana.¹⁹⁹

Estaría contribuyendo a reafirmar la posición estructuralista de la concepción de sujeto si a la vida cotidiana que, hasta este momento se retrata, no se le imprime la movilidad que le es propia, dice Freire "si hay algo que contraría la naturaleza del ser humano es la no búsqueda y, por lo tanto, la inmovilidad",²⁰⁰ se le estaría despojando de esa parte humana de la que también se compone. Se podría estar "profundamente móvil y dinámico aún estando físicamente inmóvil y a la inversa."²⁰¹

Se comenzaron a captar escenarios de simulación ante la inmovilidad que, se pretendía, el sujeto fuera producto. Por ejemplo, durante un ejercicio de Dictado propuesto por la maestra, seguido por una serie de indicaciones:

-*"Sacan cuaderno de español, manitas cruzadas, vamos a colocar la fecha, la palabra dictado subrayada con rojo..."*

(Las voces, por parte de los integrantes del grupo, preguntan:)

-*"¿Lo podemos hacer con pluma maestra?"*

-*"¿Dejamos otra vez los cinco espacios maestra?"*

-*"Sí, dejamos otra vez los cinco?"*

-*"¿Pueden ser los asteriscos con pluma de color?"*

A todo ello la maestra responde:

-*"No, habíamos dicho con negro"*

Esto y más sucede mientras ella, de espaldas al grupo, organiza en el pizarrón la forma de trabajo; ese más es lo que cuidándose de no ser vistos, hacían en la clandestinidad del momento:

Dos alumnos –sentados cada uno en su banca en filas diferentes, pero a la misma distancia uno del otro– cuidándose de la maestra, por lo que adoptaban posiciones inclinadas de su cuerpo, utilizaban una cartuchera, simulando una "metralleta", jugaban a "dispararse" uno contra otro: sonidos en silencio, gesticulaciones, movimientos que simulaban disparos, heridas, muerte inclusive y después sonreían para después continuar con el trabajo.²⁰²

¹⁹⁸ Ver Anexo 4: Horario escolar del grupo 5º. C

¹⁹⁹ Estrada, S. "La vida y el mundo. Distinción conceptual entre mundo de la vida y vida cotidiana", en Revista Sociológica, año 15, número 43, pp. 103-151. Mayo-Agosto de 2000, p. 108

²⁰⁰ Freire, P. (2003) op. cit. p. 22

²⁰¹ Ibid. p. 22

²⁰² Reg-2, pág. 11

Se continúa la actividad, obviamente la maestra no advierte ninguna de éstas entre otros aconteceres, pues de lo contrario, hubiera aludido a ellas, a través de llamadas de atención, recurso al que comúnmente se recurría tratando de evitar distracciones durante la clase; en cuando hubo concluido la actividad, se recogieron los ejercicios. Ya listos para salir a su receso y se les ordenó nuevamente:

Maestra: -"Cuento tres y todo mundo en su lugar, guardan sus cosas..."²⁰³

Retomemos *el aquí y ahora del cuerpo vivido* que organiza el centro desde el cual gira una parte importante de la vida cotidiana; un cuerpo que se siente, que existe, se cansa, se manifiesta; movilidad propia de un *sujeto* que trasciende con su actuar no bajo la visión funcionalista, del cual se hizo uso para definirlo. Sujeto que trasciende la misma vida dentro de la escuela, particularmente dentro del aula desde su esencia humana.

Centremos la atención en el actuar del sujeto – alumnos y tal vez consigamos observarlos creadores de una realidad, si centráramos la misma atención en docentes, ellos serían los protagonistas de la historia; sucedería lo mismo según el foco donde se coloque la atención y, aún cuando se encuentren rasgos que los hagan ver *si sujetos a una estructura*; no obstante, también se develarán acciones que les otorguen rasgos de autenticidad y que les rescaten desde otros ámbitos.

La situación que ilustra la actividad anterior (juego con las cartucheras), voltearse a ver continuamente y comunicarse con la mirada, identificarse a través de una sonrisa, del mismo juego, constituyeron acciones donde la permisividad era poca; sólo por mencionar algunos, pues protagonistas de la vida misma en la escuela sí lo fueron por todo cuanto de ellos se gestó y a partir de lo cual se continuará tejiendo esta red.

Ver a los estudiantes como *sujetos* implica concebirlos como *sujetos sociales* cargados de una historia específica, que comparten con sus maestros, actividades de la vida cotidiana de la escuela y, al hacerlo, producen su escuela particular, imprimiéndole un sello específico. Heller²⁰⁴ señala que el niño nace ya inserto en su cotidianidad, sin embargo, le consigna los atributos de lo que ella denomina como "sujeto entero" tan sólo a los adultos cuando afirma que la maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la

²⁰³ *Ibid.* p.12

²⁰⁴ Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo. México. p. 41

vida cotidiana de la sociedad dada. Es adulto el capaz de vivir por sí mismo su cotidianidad.

Preguntemos a Heller entonces: ¿Es que el niño que nace inserto en la cotidianidad no vive? Para Heller el niño no puede ser visto como "sujeto entero", puesto que uno de sus planteamientos centrales para definirlo así, es que no solamente se requiere de capacidad para asimilar la manipulación de las cosas y las formas de tráfico o comunicación social, sino que también puede ser capaz de mantenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores, de orientarse en situaciones que ya no tienen la dimensión del grupo humano, de moverse en el medio de la sociedad en general y, además, de mover por su parte ese medio mismo. No obstante, es posible ver al niño en tanto sujeto, pero definido por sus particularidades dentro de la especificidad de su ser inscritos en la escolaridad.

Ante la paradoja de concepciones en el terreno educativo, respecto al sujeto me cuestiono ¿Qué se desgarra en él cuando en su lucha por esa búsqueda de una historia propia, en su lucha por dar un viraje hacia la reivindicación de su derecho a la existencia individual, las condiciones limitan y coartan su existencia? Es Alain Touraine quien remite a este término de *desgarramiento* y es el término que ahora permite cuestionar una serie de contradicciones dentro de la cotidianidad de la vida escolar, al resignificarlos como sujetos.

Para el grupo de 5º C constituía verdaderamente un gusto la llegada de días en que tenían actividades de Danza, Educación Física, o bien, alguna actividad propuesta por otro docente diferente a la que comúnmente se realizaba dentro del salón de clase. Así entonces, para tomar su clase de danza los días miércoles, era necesario, primero, trasladarse a otro salón, donde no había butacas, escritorio; sí un pizarrón (el cual difícilmente se ocupaba); algunos carteles que ambientaban el espacio propio para una clase de danza (bailarinas, trajes tradicionales y típicos de algunas regiones). Segundo, colocarse en lugares, no asignados por la maestra, pues eran ellos quienes designaban sus propios espacios (mismos que en ocasiones les fueron retirados por distraerse e indisciplinarse, porque se descontrolaba todo el grupo, impidiendo concluir satisfactoriamente las actividades programadas). Probablemente estas escenas ilustren los ambientes generados:

Maestra: -"Christian... ¿Qué hace acostado?"

-"Andrés, ¿tú tomas clase allí en el escalón?"

-"Fernanda, ¿quién le dio permiso de tomar agua?"

Aquel día de actividad en el área una vez que inició la música,²⁰⁵ comenzaron a bailar una coreografía ya ensayada, fue notable el disfrute: sonreían, bailaron conjuntamente; la música colocó ritmo a su cuerpo, se observó la dificultad de algunos compañeros para sacar los pasos ensayados, más ello no impidió continuar en movimiento: acoplaron los pasos a unos que ellos mismos (principalmente niños) diseñaban. Aún cuando no se veía una coordinación perfecta en el baile todos intentaron hacerlo. Durante una vuelta propia de la coreografía se les observó tocándose las manos entre ellos a propósito, sonriendo constantemente y al concluir cada bloque de ensayo festejaban con aplausos, chocando sus palmas, se tiraban al piso, daban de saltos²⁰⁶, sabían que lo habían hecho bien por lo que se sentían satisfechos.

Entre otras, y por todas las escenas mostradas es lo que permite considerar en el mundo de vida, experiencias difícilmente percibidas y permitidas además; mundo al que nos remite Schütz A. como "la región de la realidad, en que el hombre puede intervenir y que puede modificar, mientras opera en ella mediante su organismo animado. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y sólo en él podemos actuar con ellos. Únicamente en el mundo de vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante común y comunicativo,²⁰⁷ es, se podría afirmar, el contenido y lo que hace ser la vida cotidiana. Por supuesto, se estaría pensando en esta movilidad que, a través de un cuerpo se da al espacio; no obstante, no sólo mediante esta dinámica; se le otorga también mediante la rigidez e inmovilidad aparentes en un aula donde pareciera todo está controlado. "Cuando digo inmovilidad, me refiero a la inmovilidad que hay en la movilidad. Uno puede ser profundamente móvil y dinámico aún estando físicamente inmóvil y a la inversa."²⁰⁸

4.4. Resistencia a los modos de hacer la institución académica

¿Cuerpos rígidos? ¿Inmóviles?

¿Silencios programados?

¿Indisciplina?

Rituales que "florecen en el mundo de la experiencia vivida, germinan en el limo de las flaquezas humanas y en el deseo de supervivencia y trascendencia, crecen coyunturalmente fuera de las mediaciones culturales y políticas que moldean los contornos de los grupos e instituciones que sirven como agentes de socialización,"²⁰⁹

²⁰⁵ Se trataba de una canción de Shakira, moderna y al gusto del grupo., agradable inclusive para quien la escuchara.

²⁰⁶ Reg-2, pág. 21 - 23

²⁰⁷ Schütz, A. y T. Luckmann (1977). op. cit. p. 25

²⁰⁸ Freire, P. (2003). op. cit. p. 22

²⁰⁹ McLaren, P. (1995). op. cit. p. 56 y 57

arraigados no sólo en la búsqueda por la trascendencia de las instituciones, más bien en la trascendencia del ser humano dentro de éstas. Motivo por el cual, en el apartado anterior, se insistió en el viraje hacia un sujeto en la búsqueda constante de su propia historia y de producción de la misma. Hagamos un recorrido a continuación de lo que otorga movilidad en la pretendida inmovilidad dentro de la escuela, en cada aula de clase, en cada espacio del Colegio Winston Churchill.

Sí, desde que se llegaba al Colegio por la mañana a todos los actores que vivían la institución se les observó en dinámica constante. Se respondió regularmente a las formas organizacionales; pensemos, por ejemplo, en las prácticas para organizar a los grupos de estudiantes durante un día normal; para salir al receso, primero la formación dentro del salón –fila de hombres y fila de mujeres-, de regreso, para poder avanzar a sus aulas, primero formación en los patios; al trasladarse a otros espacios, dentro de la escuela para asistir a otra materia como danza, educación física, laboratorio de computación, alineación en filas: hombres y mujeres (tomar distancia, avanzar con manos atrás, así como varios docentes indicaban); en el salón: filas bien alineadas; todo ello que en su conjunto no constituyen en sí los rituales a los que se remite; éstos el trasfondo de lo que en ellos hay y que se continúan abordando en este apartado por haber constituido una constante en los registros durante el trabajo de campo. Parte, entre otros, del trasfondo se les ubicó y categorizó como *prácticas de resistencia* detectadas en la urdimbre institucional, parte también del mundo de vida en la vida cotidiana y escolar.

Se aludió con anterioridad, dentro del contexto, a la situación de la escuela, como parte de un sistema privado enmarcada en una visión reduccionista de costo-eficacia del acto educativo lo permite discursar, desde una perspectiva parsoniana que los "procesos estructurales de las tareas escolares, reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para hacer frente al logro, a los papeles de trabajo jerárquico, a la paciencia y disciplina requeridas para funcionar en la sociedad existente..."²¹⁰ perspectiva funcionalista con la que, aún cuando no de acuerdo, cabe concebir al Colegio en cuyo recinto se gestaron las dinámicas hasta este momento expuestas; no obstante, y enfatizando en ello, es menester reconceptualizar el lugar, porque si bien hubo procesos de reproducción como forma de socializar al sujeto, la complejidad se

²¹⁰ Giroux, H. (1992). op. cit. p. 75

torna cuando se le advierte, dentro de ella, particularmente al salón de clases como "espacios de lucha social e ideológica."²¹¹

Los días, propios de su organización, transcurrían muy rápidamente, más aún cuando la dinámica del grupo (5° C) cambiaba continuamente de acuerdo a las asignaturas programadas en una jornada. Durante, por ejemplo la clase de Laboratorio de Computación²¹² la maestra titular se quedaba en el salón, mientras que el grupo la presenciaba en otro espacio. Formó parte de una misma rutina que cuando el grupo se encontraba ausente, el responsable del área a la que se asistía (docente), mandara a uno de los estudiantes al salón y solicitara a su maestra el Registro denominado E-CO, cuadernillo que dio seguimiento a aspectos formativos para evaluar: cumplimiento de tarea, faltas de disciplina, entre otros. Se registraba numéricamente la incidencia de la falta por semana. No fue la excepción un día en que la maestra mandó a un compañero (Carlos, alumno del grupo) por el registro para reportar su falta.

Al regreso de la clase, la maestra titular se acerca al niño y pregunta:

Maestra: -"¿Qué pasó?

Carlos: -"No maestra. No considero que sea para una falta de disciplina. La maestra me vió cuando le preguntaba algo a Edgar y me dijo: -Carlos ve por el E-co, yo le respondí ¿a dónde?, ella me dijo: -"Seguramente a la dirección", entonces yo le contesté: -"No maestra allí no está", y ella me dijo: -"no te hagas ya sabes a dónde ir. Entonces me acerqué y le dije: -"¿Cuál E-co maestra el chiquito o el grandote? (porque ya ve que hay dos, aclara), ¿Cuál quiere? Y se enojó, pero yo no le dije nada maestra..."²¹³

Respuesta cargada por un sentido de disgusto pero, a su vez, asegurando la ganancia de incomodar al otro de una manera estratégica; fueron en algunos momentos la mejor forma para el estudiante de responder a las inconformidades causadas por las prácticas de control dentro del aula. Nuevamente esta división manifiesta entre el contenido de la práctica y la Pedagogía en tensión, el discurso implícito en la práctica: "No pienses, simplemente sigue las reglas" devino en prácticas de resistencia, donde, al intento por romper con una dinámica de trabajo, el alumno cuestionó, se negó o bien, silenció su actuar.

Se recurre a la categoría *resistencia*, como herramienta teórica que permite capitalizar prácticas dentro del terreno científico concibiéndola como "síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente en los actores mismos.

²¹¹ Ibid. p. 16

²¹² Asignaturas denominadas "cocurriculares", con espacios de una hora por semana.

²¹³ Reg-1, pág. 75

Los estudiantes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas, ellos forman una cultura distinta y esferas públicas en las que son reproducidos diferentes grupos de prácticas."²¹⁴ Resistencia entre dos mundos, "señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media y responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y la estructura de dominación y opresión."²¹⁵

El hecho, volviendo a la escena anterior, de cerrar la boca por completo durante la clase en el laboratorio de cómputo y, en cualquier otro espacio, no es garantía de asegurar un conocimiento, ya que, como bien se sabe, éste también se da en la interacción social; más intensa todavía por la edad y la etapa escolar que se vive (estudiantes de entre 9 – 11 años, 5º grado de primaria). Alternar la rigurosidad con que se intentaba guiar las clases, por parte de docentes, con las dinámicas por el estudiante creadas es lo que, hasta cierto punto se considera: se sobrevivió en la escuela. Por tal razón, ese constante murmullo y ruido característicos de muchos momentos dentro de las aulas, en los patios, en cualquier espacio al que incursionaban.

Muy de acuerdo al pensamiento y reflexión de Giroux, las prácticas de socialización, en tanto procesos que implican la apropiación mínima para asegurar la vida social de la persona a través de la reproducción un tanto ideológica y cultural dentro de las diferentes esferas sociales, entre ellas, las escuelas, donde los modelos rígidos de socialización orientados al mercado de trabajo o al logro de la permanencia de los principales preceptos ideológicos, son modelos fracasados al no tener alternativas que flexibilicen el proceso y hagan más pequeñas las fronteras entre la necesidad del sujeto y de la escuela.

Es posible afirmar y hablar de modelos fracasados precisamente por las manifestaciones de resistencia, concebidas no como formas de negarse a, sino de formas de vivir alternativamente. Hagamos otro acercamiento a la vida, durante una clase de canto los días lunes. Un horario bastante reducido designado a este espacio (media hora por semana), situación que determinó un ritmo a la clase. En cuanto el profesor se incorporaba al salón y colocaba el piano (instrumento con el que apoyó su trabajo durante el ciclo escolar) sobre el escritorio, los cuerpos del estudiantado, sus

²¹⁴ Ibid. p. 16

²¹⁵ Ibid. p. 144

caras, su voz, rompían el silencio previo a una clase con la maestra titular y, entre la indicación:

Maestro: -"Saquen la flauta"

También se advertía el llamado:

Maestro: -"Oigan, ¿saben qué? no se han dado cuenta que cada que les digo algo gritan, hacen mucho ruido. Quédense calladitos."

La melodía del piano, el tocar de las flautas, las voces entonando una canción contribuyeron a crear ambientes más agradables; además, el ritmo, la letra de una canción agradable a sus sentidos: *"La cucaracha"*

*La cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminar,
porque no tiene, porque le falta
dinero para gastar...*

Durante su entonación: caras sonrientes; se sorprendió, en algún momento, que cuando un compañero del grupo veía a otro colocando su mano derecha empuñada cerca de la boca, simulando un micrófono, no faltaba quien lo imitara. Así transcurrían las clases siempre y cuando el ritmo, la letra de la canción cautivara la atención de los estudiantes. Se les veía durante ésta, en especial, dirigir su atención continuamente al reloj para checar tiempos. Entre los comentarios que hacían se escuchaba reiteradamente:

-"Aaaah, ya se acabó!"

A lo que varios compañeros exclamaban con un gesto de descontento:

-"No, no, no...!!!"

Entonces, era momento que se aprovechaba para comunicarse en los últimos minutos de la clase: *cuerpos inclinados, de pie para estar más cerca de sus amigos* a lo que el maestro respondía:

-"Oigan, en silencio, guardan su carpeta y calladitos porque va a entrar su maestra"²¹⁶

"La naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó *el compromiso por una emancipación de la sensibilidad*, imaginación y razón en todas

²¹⁶ Reg-2, págs. 12-17

las esferas de la subjetividad y objetividad.²¹⁷ Así, la escena anteriormente mostrada refleja un acto de resistencia en el sentido de mostrar otros escenarios y ambientes provocados por los actores-sujetos de mayor apertura, imagen de libertad, diferentes a los cotidianamente vividos. Es una lucha implícita en contra del sistema establecido que trasciende las esferas de reproducción social, desde una visión funcionalista estructural, desde la que se ve la escolaridad como sitio social donde estudiantes aprenden habilidades para ocupar lugares específicos en la división de trabajo.

Ambientes y dinámicas vividos son posibilidad de autorreflexión en la lucha por la emancipación; se podría cuestionar ¿Cómo hablar de emancipación si finalmente la normatividad es inherente a las formas de trabajo durante la clase, en este caso, de canto? Si, por ejemplo, es el maestro de canto quien decidía cuál era la letra a entonar, si son los tiempos definidos por la institución; es cierto sí, pero es, como se afirmó anteriormente, al definir la resistencia, advertir una cultura propia del sujeto a quien va dirigida la tarea educativa, sin reducir la categoría al negarse por realizar determinada actividad, eso no es resistencia. Según los términos en los que la define Giroux, la actitud negativa en el actuar, no es no desear hacer algo, sino las oportunidades, entre otras, de generar espacios alternos, incluidas en la acción misma donde se modifican las prácticas escolares.

La presencia de actores que, en su lucha, sugieren movilidad en la vida cotidiana dentro del aula o en cualquier espacio dentro de la escuela no se limita a los que promueven a través de la palabra hablada, a través de la movilidad física, por ejemplo, al sorprender a varios estudiantes levantarse de su lugar para dirigirse con otros compañeros para comunicarse o cuando durante alguna clase con su maestra titular, mientras por ejemplo, la actividad consistía en subrayar una lección del libro se les sorprendía:

*En parejas, mostrando la fotografía de un pingüinito que se encontraba en la siguiente página (sin atender a lo que correspondía a la lección).

*Algunos compañeros ubicados en diferentes filas se les sorprendió distraídos realizando otras cosas. Las agrupaciones eran conformadas, en algunos casos, por el acto de comunicarse a través de miradas, gesticulaciones, movimientos corporales a las que se iban incluyendo otros compañeros para continuar el juego, manifestando su

²¹⁷ Marcuse, 1977, en Giroux, H. (1992) op. cit. p. 145

desinterés por la lectura; además del tedio por el tono de voz con que se leía (bastante bajo y monótono).

*Otro compañero, jugaba con su regla: simuló una carretera y, su dedo índice era el carrito, mismo que deslizaba a través de ésta al tiempo que su gesto emitía un sigiloso ruido de motor.²¹⁸

También y, sin excluir a nadie, en el aula hubo alumnos que siguieron las reglas, obedecieron cualquier indicación por parte de docentes, solían ser los que obtenían las mejores notas al momento de evaluar conducta, siempre en *silencio*, atendiendo al llamado:

*Maestra titular: -"Les voy a pedir que lo copien en silencio"
- "Trabajamos en silencio..."²¹⁹*

Se respondía entonces con *silencios*, lo preocupante: *silencios permanentes por parte de algunos estudiantes*. "Los silencios significativos de un texto dentro del salón de clases también tienen que ser descubiertos."²²⁰ Resulta interesante pensar en la lectura que es posible hacer no sólo de un texto, convencionalmente escrito sobre la base de algo; una imagen, un cuerpo, una mirada, el movimiento, la risa, el grito, el murmullo, el parloteo, *el silencio*, también son un texto, perspectiva desde la cual es posible otorgarles un significado.

Actualmente vivimos en lo que Foucault definiera como la sociedad disciplinaria, aparecida entre los siglos XVII y XVIII, desarrollada durante el siglo XIX²²¹ hoy se presenta más que entonces, como la edad de control social de la "ortopedia social" por su manera sigilosa, tenue pero totalizadora de operar sobre el cuerpo y las almas de los individuos a través de la vigilancia permanente que ha llegado a internalizarse hasta los rincones de la intimidad; creando redes que van desde la guardia hacia los otros en el cumplimiento del deber ser y de la norma, hasta la propia guardia del mismo acatamiento.

Al estar inmersos en la sociedad disciplinaria nos convertimos en observadores y denunciadores de toda conducta que sale de lo permitido, cada uno es su propio policía, por eso el *silencio* aparece como respuesta a las ataduras interiores que dictan qué hacer y qué no, en función de los castigos y las permisiones que las autoridades hayan

²¹⁸ Reg. 2, págs. 27-38

²¹⁹ Indicación frecuentemente escuchada al permanecer dentro del aula y también fuera de ella.

²²⁰ Giroux, H. (1992). op. cit. p. 99

²²¹ Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Editores. Argentina.

establecido –tácitamente o no–; así se constituye un texto del silencio: respuesta de ataduras o como resistencia a este sometimiento. ¿Qué sucede con los sujetos de un aula escolar donde, la autoridad, al hacer uso de su poder,²²² a través de una mirada, un gesto, un movimiento, trata de mantener el orden silenciado, no sólo la voz, también el cuerpo de aquellos sujetos?

Son dos lecturas hasta este momento y la segunda, como forma de resistencia, conduce a pensar y remitir al discurso de Marisa Belausteguigoitia²²³ donde, por ejemplo, al dar un sentido al silencio de las mujeres indígenas, como manifestación de violencia epistémico, otorga el significado de un "efecto que contiene un sentido y no una nada", cita a Sor Juana quien discursa: Un silencio es "...un no caber en las voces", el callar no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir. ¿Qué voces de sujeto no caben en el aula y conducen al silencio?

4.5. Espacios de Socialización, un lugar en la escuela

Dejadlo tranquilo por un momento
y entonces lo veréis con su cabeza
inclinada , cavilando y cavilando,
con los ojos fijos en alguna grizna de hierba,
en alguna piedra, en alguna planta,
en la cosa más común del mundo,
como si allí estuviera la clave.
Y luego se alzan los alterados ojos,
furtivos, frustrados, insatisfechos,
de la meditación sobre lo verdadero
y lo insignificante.
-Robert Lowell, 1954-

La escuela, lugar de conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, del orden, de la disciplina, la norma; espacio donde tiene lugar la socialización, y ésta última, ahora plataforma y dentro de su proceso, inscritos parte de las prácticas y rituales, en el bloque anterior manejados, permite dar el salto hacia las *prácticas y el proceso de Socialidad* que, en su momento, se trabajarán, como *no lugar en el lugar de la socialización*, toda una urdimbre por significar no sin antes discutir sobre los conceptos a los que se estará recurriendo continuamente: *lugar, no lugar, espacios*, mismos que permiten continuar en esta construcción epistémico del objeto al cual nos acercamos.

²²² Al hablar de poder no nos referimos a una sustancia que pertenece o no a los individuos, sino a la acción, ya que el poder sólo existe en acto, es decir, el ejercicio del poder representa una acción sobre las posibles acciones del otro. El poder no como algo que es aplicado a los individuos, sino como una red desentrañable que transita por ellos. Foucault, Michel (1988) *El sujeto y el poder*. p. 253

²²³ Belausteguigoitia, Marisa (s/a) "Descarados y deslenguados: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación".

La socialización está pensada para vincular diferentes ámbitos y procesos de la vida cotidiana, con la esfera de las determinaciones normativas que imponen los planos estructurales. Esto, porque la socialización ha sido puesta en juego para definir los vasos comunicantes que llevan a entender cómo el plano de la apropiación del mundo, individualmente, se difunde y mezcla para devenir un marco normativo y de práctica grupal.²²⁴

Ámbitos y procesos de la vida cotidiana en donde, como Schütz lo afirma, la expresión se da a partir de las relaciones sociales entre sí para poder entender y comprender el por qué de una realidad social; sin embargo, y de manera paradójica, el proceso de socialización que se detecta, de manera particular en el Colegio Winston Churchill, con fundamento en la perspectiva de Emma León Vega, conduce al conocimiento del cómo a partir de la normatividad, se pretende incorporar al sujeto dentro del mundo, a su vez, apropiarse de él. Y, *¿Cómo apropiarse de un mundo que, pareciera, tiene su territorio fuera del sujeto; no obstante, un lugar en el espacio donde éste convive?* Si, ese deber cotidiano al que se somete al sujeto dentro del grupo al que pertenece y las prácticas que le corresponden son las que tienen lugar en la escuela, por constituir aquí el territorio a trabajar:

El deber del sujeto (alumnos) correspondió al que dirigieron continuamente los profesores del grupo en la ejecución de cualquier actividad para abordar contenidos propios de determinada asignatura o para ejecutar cualquier tipo de dinámica encaminadas hacia la formalidad de la educación; deber respecto al comportamiento y disciplina dentro de la institución, reguladas normalmente por premios y castigos que pocas veces resolvieron conflictos; un deber en las formas de hacer uso de los diferentes espacios dentro del Colegio —dentro del salón de clase, en los patios, áreas verdes, otros salones para tomar clases correspondientes a las asignaturas propias del currículum—, en correspondencia mutua de los momentos. Por ejemplo, el patio de la escuela fue espacio de diversas dinámicas, mismas en las que se entraba al designar formas de normar la conducta según la actividad (durante el receso, una mañana de lunes en ceremonia cívica, la formación de grupos al término del recreo, durante la clase de Educación Física, Danza, en la dinámica de algún ensayo).

Los espacios se disponían al funcionamiento institucional, legitimidad del proceso de socialización, en él, lineamientos. Independiente del Reglamento escolar, dentro del salón de 5° C la existencia de un Reglamento específico para el grupo, escrito en una

²²⁴ León, V. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Antropos. Barcelona. p. 70

hoja de papel rotafolio y pegado en una de las paredes del salón, su contenido versaba sobre:

"Soy un alumno excelente..."

1. *Mantengo un ambiente de respeto. Soy amable y cortés.*
2. *Apoyo y colaboro con todos mis compañeros. Soy un excelente compañero y amigo.*
3. *Me dirijo a mis compañeros y profesores con un vocabulario adecuado.*
4. *Sigo las indicaciones de mis profesores. Levanto la mano para pedir la palabra y espero mi turno.*
5. *Pongo atención a las clases y cuando no entiendo pregunto.*
6. *Soy positivo y me gusta realizar mi trabajo con limpieza y buena letra.*
7. *Cumplo con todos mis útiles y los tengo en excelentes condiciones*
8. *Tengo derecho de ir al baño, pero regreso rápido, tal vez otro compañero desee ir.*
9. *Mantengo limpia y ordenada mi banca y mi salón de clases...*

*Si no cumples con alguna de estas normas,
Es momento de reflexionar.
¡Vuéltelas a leer para que tomes el camino correcto!
Pide apoyo a tu profesor.²²⁵*

¿Qué significa tomar el camino correcto?, ¿Cuál sería el camino correcto a través del cual debiera conducirse el proceso de socialización, función innegable de la escuela? Será acaso éste, donde simplifica dicho proceso y también al sujeto a los cánones de reproducción, considerándose exitoso porque hay alineación, ajuste, entonces replanteemos: ¿Cómo trasciende esta formación un proyecto de vida del sujeto dentro de la misma institución?

El lugar lo tiene este tipo de reglamentos y lo que ello conlleva:

-Maestra, ¿puedo ir al baño? (levantaban su mano primeramente para pedir la palabra y posteriormente hacer la petición)²²⁶

-Maestra, ¿Verdad que los asteriscos son de color rojo y no de cualquier color así como lo está haciendo Daniel?²²⁷

Elo tuvo un lugar en los espacios escolares; "el lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la convivencia y la intimidad cómplice de los hablantes"²²⁸ es, siguiendo a Michel De Certeau, lugar de identidad, histórico; es, en este caso, el lugar que pertenece a la socialización y todo cuanto conlleva el proceso, cuyo fin mediador se inscribe hacia una dirección, entre otras, de "internalización de los marcos normativos socioculturales que devienen en

²²⁵ Reg-2, pág. 68-70

²²⁶ Reg-2, pág. 26

²²⁷ Reg-2, pág. 37. Palabras de una alumna hacia la maestra al percatarse que su compañero durante la clase, no obedece, como se debe, las indicaciones previas.

²²⁸ Augé, M. (s/a) *Los "no lugares" Espacios del anonimato*. Gedisa. p. 83

mecanismos de control y autorregulación internos de los individuos, grupos y colectivos que los llevan a pensar, sentir y actuar de determinada manera.²²⁹ Pretendida homogeneización sobre y entre la heterogeneidad.

Con todas las prácticas mediadoras, la escuela ha surtido un beneficio que funciona y cumple con las expectativas de la sociedad, pues se ha mantenido con una matrícula, podría llamarse, regular y así como se ha reiterado continuamente a lo largo de la investigación, cumple hacia el exterior.

La *violencia simbólica* que involucra el proceso de socialización es el concepto a través del cual es posible vislumbrar la otra cara limitante y hasta represiva que pueden ejercer los mecanismos de la reproducción social y, por tanto, la función bloqueadora del pensamiento y práctica cotidiana que tanto preocupó a autores como Agnes Heller.

Así la socialización también es ese "cruel itinerario" de pasar por el mundo ya hecho y donde la norma social no es más que la transformación de la violencia que reduce, canaliza y distribuye ferozmente al eros del individuo. El cual tiene que ir sacrificándose, renunciando y alienando la violencia, entre las transformaciones de la estructura social que exigen mecanismos para transformarse.

La violencia simbólica, entonces, es violencia porque tiende a limitar e imponer márgenes a la experiencia del mundo, y es simbólica porque forma parte de los sujetos que somete.²³⁰

Es difícil limitar e imponer márgenes a la experiencia del mundo. El contenido manejado dentro del reglamento —el mismo que se mostró internamente al grupo de 5º, en el salón de clase— mismo que funge como engranaje regulador es un texto más a partir del cual y, si se llevase o respetase en la práctica, por todo cuanto encierra, tal vez sería posible transitar de la norma a la flexibilidad y reconocimiento de los residuos, lo banal que genera. Las reglas se mueven, tienen vida en tanto son sujetos quienes, se pretende, las internalicen y posteriormente las exterioricen y la dificultad al imponer, al limitar, es la *tensión – conflicto* entre el deber y el ser.

El punto número dos del reglamento corresponde al apoyo y colaboración que niños debían tener en la relación continua con sus compañeros del grupo, ello hablaría entonces de ser excelente amigo y compañero, según lo establecido en el texto. El ambiente generado dentro del grupo, inscritos en cualquier dinámica proyectó lo que,

²²⁹ León, V. (1999). op.cit. p. 71

²³⁰ Ibid. p. 83

en palabras de Michel Maffesoli denomina "*Comunidad emocional*,"²³¹ término que retoma de Max Weber, al estar impregnada de una atmósfera de empatía, solidaridad, de gusto por estar – juntos, ese término utilizado en inglés "*feeling*" del que se alimentan las relaciones interpersonales, al lado también de las rigidificaciones institucionales.²³² En efecto, era lo que se vivía y de manera muy independiente al deseo de cumplir o adherirse a la normatividad del reglamento. La relación interpersonal siempre cobró vida. Lo contradictorio que se expone es cuando, pese a un reglamento estipulado por la misma docente titular, y cuando entre estudiantes se ambienta lo que se denominó la *comunidad afectiva*, al sorprenderlos continuamente en el acto de:

- Cuidar que su compañera/compañero, amiga/amigo contara con lo suficiente para realizar el ejercicio, de no ser así, gustosamente ofrecían apoyo...
- Se prestaban cualquier tipo de material: colores, tijeras, plumas, que hacían la novedad entre los materiales "normales" que comúnmente llevaban a la clase (colores más llamativos y brillantes, tijeras que cortan papel en zig-zag, plumas de gel...)
- Se apoyaban en la ejecución de tareas cuando alguien mostraba cierta dificultad...²³³

Ante ello, la respuesta por parte de la docente fue:

- "Por favor no pidas nada, trabaja con los colores que traes. ¿Traes regla? Recuerda, debemos traer todo para no molestar a los compañeros"* (utilizaba un tono quedo, pero determinante y represivo)

Y, *clandestinamente*, sin el mayor conflicto entre ellos, continuaban prestándose sus materiales.

...el estatuto de los sujetos no puede reducirse a un "yo" sometido a la dominación de sus apetitos intrínsecos, sino más bien a un tipo de identidad conformada en la trama de relaciones de socialidad en que median y definen las fronteras individuales y colectivas; las del "yo", el "nosotros" y los "otros".

Por tanto, tendríamos que pensar en un sujeto que va haciendo en un proceso donde se estructuran y cobran sentido los sistemas de necesidades, que arman el andamio por donde circulan los dinamismos cotidianos. Esto quiere decir, un proceso de construcción donde se diferencian/integran, internalizan/externalizan, incluyen/excluyen, los significados de lo que es prioritario, valioso o necesario de considerarse y hacerse para la reproducción y también para el cambio de los patrones que gestionan la vida social.²³⁴

²³¹ Ver Maffesoli, Michel (1990). op. cit.

²³² Weber (M.), *Economía et Société*, Paris, Plo, 1971, por ejemplo, pp. 475-478. en Maffesoli, Michel (1990) op. cit. p. 38

²³³ Observaciones rescatadas del Instrumento: *Registro de Observaciones*.

²³⁴ León, V. (1999). op. cit. p. 85

En estos términos es que se alude a la fuerte tensión entre reconocer el papel activo que tiene el sujeto y el sometimiento a las determinaciones estructurales y normativas que, como se ha dicho, se impregnan de violencia para poderse mantener. El tipo de ambientes que se generaron en el aula, dentro de una *comunidad emocional* cuando el sujeto entra en la dinámica y construye su propia cultura, hasta cierto sentido, indeseable para la autoridad; no obstante, llena de sentido para él, lo que coloca las prácticas, el mismo *proceso de socialidad en una posición de no lugar, respecto al lugar de la socialización*.

4. 6. El no lugar de la Socialidad en el lugar de la Socialización

La fantasía de mutar como la oruga en mariposa es más intensa en la infancia, cuando el cuerpo es transitorio y día a día descubre nuevas regiones y corrige sus dimensiones. Como sujeto de estas mutaciones, -niñas y niños- desbordan su propia identidad y juegan así a escapar del control adulto que ejercen familia y Pedagogía, abren la brecha hacia esos espacio propio e inalcanzable donde ellos habitan.

Marte Alvarado y Horacio Guido

"Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional e histórico, definirá un no lugar."²³⁵ Y no porque la *socialidad* carezca de identidad, historicidad *per se*, sino porque se le arrebató, es lo *innombrable* ante la razón; cabría la expresión "*el corazón tiene sus razones, que la razón no conoce*". La escuela, los actores (generaciones adultas, sin generalizar) y los espacios que toca, regularmente tienden a racionalizar el proceso educativo, implícito en el proceso de socialización, mismo que se abordó como antecedente para comprender la condición de la *socialidad* construida por la pertenencia, identificación, referencia, participación y el compartir un mundo que, a su vez, tensa esta racionalidad, desde lo social en el dominio del intercambio de sentimientos, aquello intersticial, fugaz de la vida cotidiana, la que, como dijera Michel Maffesoli, los sociólogos han despreciado pues temen contagiarse de sentido común en caso de acercarse demasiado a ella.

Pese a que la tesis se inscribe en lo pedagógico, no se pierde de vista el ámbito tan importante que toca en el terreno de la sociología y, a diferencia de algunos sociólogos, a los que alude Maffesoli, aquí sí se hace un acercamiento a esta vida cotidiana, haciendo del sentido común que la envuelve, una forma de comprender las formas de estar con el mundo.

²³⁵ Augé, M. (s/a). op. cit. p. 83

Estas formas de hacer investigación, como aconseja Elsie Rockwell, al "extrañar la realidad", "extrañar lo cotidiano", colocaron los ojos en espacios²³⁶ específicos: sujetos y la vida que tejían dentro de la institución-escuela, con una identidad propia acorde a la cultura, trabajada previamente, para abrir ahora el paso a las *maneras de hacer* del sujeto, herramienta conceptual que se retoma, desde la perspectiva de Michel De Certeau, quien plantea que las maneras de hacer,²³⁷ las prácticas cotidianas, innumerables y consideradas como "menores", son los modos en que caminamos, leemos, comemos, decimos, callamos, etc.; formas con las que el individuo utiliza el orden imperante de un espacio; "constituyen las mil prácticas a través de las cuales (es posible reapropiarse) del mundo organizado por los técnicos de la producción sociocultural."²³⁸ A partir de dicha noción se apela a que los individuos –a quien De Certeau llama "consumidores"- no solamente reciban y acaten los preceptos de los mundos donde se desarrollan en la vida cotidiana, sino que los consuman y los adopten para sobrevivir en ellos. Tal consumo posee como características principales

Su clandestinidad, su murmullo incansable, en suma, una especie de invisibilidad pues no se distingue casi nada por productos propios (¿dónde tendría su lugar?) sino por el arte de utilizar los que son impuestos.²³⁹

La clandestinidad, resignificación, propias y características de la *socialidad*, constituyen el pretexto del presente apartado. Es el papel de la *socialidad*

...más acá o más allá de las formas instituidas, que siempre existen y que a veces dominan, existe una centralidad subterránea informal, que garantiza el perdurar de la vida en sociedad. Es hacia esta realidad hacia la que conviene que volvamos nuestras miradas.²⁴⁰

Recordemos, la apropiación del conocimiento involucra no solamente los aspectos cognitivos, sino a todo el sujeto y su *socialidad*.

Sobrevivir a lo cotidiano

Lo cotidiano, desde la expresión de Henry Lefebvre, "es la base a partir de la cual un modo de producción se constituye en sistema por una programación. De la misma forma, lo cotidiano es la base del estado y, en un caso de escuela pública, lo cotidiano escolar es la base de institución estatal sobre lo cual ésta procura programar la

²³⁶ El concepto de *espacio* cobra relevancia, desde la perspectiva de Marc Augé, op. cit. Como "hogar practicado", "cruce de elementos en movimiento", los caminantes son los que transforman en espacio la calle geoméricamente definida como lugar por el urbanismo; es decir, al establecer la relación en un paralelo entre lugar como conjunto de elementos que coexisten en un cierto orden y el espacio como animación de estos lugares por el desplazamiento de un elemento móvil.

²³⁷ De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. T. I, UIA, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. 1ª. Edición, México.

²³⁸ Ibid. p. XLIV

²³⁹ Ibid. p. 38

²⁴⁰ Maffesoli, M. (1990). op.cit. p. 26

producción.²⁴¹ Aún cuando se hace referencia a la educación estatal, ello no impide ajustar el mismo concepto a la educación que ofrece un particular, ya que al contar con un registro oficial, para dar el servicio y tener validez, debe respetar la normatividad de la Ley General de Educación, por ejemplo, así como tener conocimiento y seguir una lógica apegada al Programa y Plan Nacional de Educación que garantice, en lo general, ser una escuela apegada a las demandas del estado y, por ende, a las de la sociedad.

Continuar en la lógica de la cultura y dinámica de la escuela, escenario de investigación y, en particular, con el grupo de 5º C, invita nuevamente al reconocimiento de las prácticas escolares, ya lo dice Piña Osorio²⁴² las prácticas son las que remiten al análisis de los actores que dan vida a determinado programa, son específicas, pues al ser los sujetos quienes imprimen sentido, son diferentes según el contexto, el espacio, el tiempo y, para poderse comprender es menester considerarlas como parte constitutiva de la vida cotidiana del actor. Volvamos la mirada al cotidiano y a las *prácticas – maneras de hacer* del sujeto en su realidad escolar.

Es de resaltar que durante la estancia del grupo (5º C) en la escuela, siempre esperó, con mayor emoción, las clases de Inglés, Educación Física, Danza y los recreos; la primera de éstas se impartía a primera hora, siguiendo el orden en los horarios de clase y, aún cuando el grupo respondió a las exigencias institucionales de orden y disciplina, ellos creaban sus propios ambientes, en correspondencia con la dinámica también que permitía cada docente.

La maestra de inglés, por ser quien estaría en el grupo de 8:00 a.m. a 9:45 a.m. era quien permanecía en el salón desde que entraba (7:45 o 7:50 a.m), esperando la llegada de cada uno de los integrantes; poco a poco se incorporaban y los ambientes también iban tomando forma. Al inicio del ciclo escolar, el grupo permaneció en perfecto orden, cada quien en su lugar respectivo: se obedecieron reglas y, para evitar sanciones, llamadas de atención e inclusive reportes, mantenían la disciplina esperada. La apertura de la maestra hacia con el grupo, generó un ambiente de confianza y desenvolvimiento en torno a la dinámica que los estudiantes comenzaron a propiciar; de tal forma que la hora de entrada, por ejemplo, se constituyó en espacio que significó muchos días todo el trabajo durante un día en la escuela.

²⁴¹ Lefebvre, H. (1972). op. cit. p. 21

²⁴² Piña, O. (1998).

Incorporarme al trabajo desde que comenzaba un día en la escuela significó presenciar, entre otras cosas, el contacto cara a cara tan constante entre los estudiantes y apreciar el contenido de cada una de las agrupaciones. Fue una constante que durante la mañana, mientras se incorporaban a la escuela, la dinámica se hacía entre ellos: grupos de niños ocupaban un espacio dentro del salón para jugar *reata*, -la misma que utilizaban para jugar en el recreo con otra maestra de la escuela- comenzaban a brincarla uno o dos compañeros y, conforme iban llegando al salón, a quien les interesara, se integraban al juego. Espacio producto de:

*Voces cantando al unísono:

**Oso, osito date una vuelta
Oso, osito, brinca de cojito,
Oso, osito, toca el piso,
Oso, osito, salte ya!...**

*Caras sonrientes de vivir la emoción por el deseo de superar el reto: hacer todo lo que la canción y saberse triunfador en el juego.

*Ser ellos mismos juez y parte, al ser quienes determinaban reglas y asumían roles:

-“No, mejor ahora vamos a brincar con números a ver quién hace más...” (se formaban entonces asignando turnos, se comenzaba a brincar a partir del número uno y del número en que quedaban al haber perdido, continuaba la numeración al siguiente turno; ganaba quien llegara más lejos una vez concluido el juego) . En esta dinámica se aceleraba el ritmo conforme brincaban, cada vez más y más rápido, ¡Era realmente emocionante!, ¡voces sin aliento!, ¡acelerados ritmos cardiacos!, resistencia y vigor por ser siempre los primeros ¡Los número UNO!, y, de no ser así, sí por continuar y ser parte del juego.

*¡Ovaciones!, gritos, aplausos dirigidos hacia quienes rompían records, imponiendo otros nuevos, estímulo y motivación para los siguientes compañeros y espacios.

**El disfrute, la pasión... -“¡Bien!”, -“¡Chócalas!” (estrechaban manos gustosos), -“¡Aguanta!”, -“¡Resiste!”... eran, entre otras, las voces de aliento hacia su favorito.*

Otros contenidos en diferentes espacios del salón: Un compañero, junto con dos compañeras, compartían el libro de *Harry Potter*, lo que incitó entablar su conversación sobre los libros que más les interesaban:

Memo: -“¿Qué libro les gusta más?”

Brenda: -“A mí, Movi Dick”

Dania: -“A mí, Todo por amor”

Memo: -“A mí me gusta Herry Potter por los efectos especiales, por la magia y me gusta más leer el libro porque son más interesantes, pasan cosas que no salen en la película, además son mejores porque te imaginas lo que sucede.”

Se incorporó Frida (otra compañera del grupo) quien comentó:

-“Yo no leo, no me gusta leer, prefiero ver las películas”.

Plática que compartieron de pie, alrededor del escritorio de la maestra, quien en ese momento se encontraba pegando láminas (material didáctico) en la pared. Cada quien en su mundo, ella no advirtió todo este contenido; no obstante, permitía ocasionalmente el dinamismo. No siempre fue así, hubo días en que las prácticas eran reprimidas por ella u otra docente, inclusive por directivos quienes al pasar por el salón y al ver la aparente indisciplina, que esto constituía para ellos, hacían uso de su autoridad para someter y alinear conductas a los cánones reglamentarios del colegio.

Mundos de vida donde el sujeto, a través de estos contactos, incluyendo a aquellos quienes preferían mantenerse en sus lugares realizando actividades individualmente; en tanto individuos, por la particularidad que poseen en torno a su ser específico, es *persona* en el ámbito de la *socialidad*, porque cobra existencia en cuanto se relaciona con los demás a diferencia del individualismo donde el sujeto se encierra en su propia identidad y, separada de todo un conjunto se vuelve hacia sí.²⁴³ Que no fue el caso de quienes se apartaron de las actividades que les colocaron en situación de contacto, pues aún y bajo estas circunstancias, el presenciar, dirigir miradas, sonreír con motivo de lo observado alrededor; o bien, destinar esos espacio para sí, pero envuelto de un ambiente agradable y cordial es lo que aleja la lógica individualista que somete, en parte, a la racionalidad en la que hasta el momento, se somete la sociedad. Ya lo dijo Maffesoli, “Cuando la sociedad ha terminado, queda la socialidad,²⁴⁴ donde la persona asume un rol, en comparación a los individuos que cumplen con una función.

El rol de los estudiantes al reconocer este ámbito de su formación, en tanto personas es *existir*, existencia que van conquistando, en el caso particular del terreno educativo, a través de la experiencia con el otro, de ahí la necesidad por compartir, por disfrutar espacios, como los retratados anteriormente donde no hay formas cuadradas que dominen y nublen ambientes impregnados por la vida.

Efectivamente, hay vida porque existen lo heterogéneo y la tensión entre sistemas diferentes. Así pues, no hay por qué asombrarse de que esta heterogeneidad vital nos remita a diferentes interpretaciones. Empero, es necesario reconocer que la sensibilidad intelectual que subraya la vida y la experiencia (agregaré lo común y cualquiera que sea) subrayará todavía más la pluralidad de razones y sensaciones. La experiencia y el comparatismo están ligados; ambos son causa y efecto del pluralismo societal y cada vez marca más, y de diferentes maneras, la vida de las sociedades. Casi aburre repetirlo pero, por donde se le vea, regresan al primer plano de la escena los actos colectivos, las redes y las asociaciones

²⁴³ Cfr. Maffesoli, M. (1990) op. cit.

²⁴⁴ Maffesoli, M. (1990) op. cit. p. 15

(deportivas, musicales, asociativas y tribales). La acentuación de la experiencia vital induce a la socialidad.²⁴⁵

Schütz realizó un trabajo interesante en torno a la relación que establece pertinentemente entre la experiencia y la alteridad²⁴⁶ a partir del análisis de lo que llama *orientación hacia el tú*; esta experiencia del otro, esta experiencia de su vivencia a través de la mía es la lógica que fundamenta la comprensión de los diferentes mundos constitutivos de determinado período. La esencia de dicha orientación, trasciende la interacción que ella genera, así como la función de la escuela en la esfera social en el desarrollo del sujeto, es el residuo que deja el intercambio, por ejemplo, buscar la empatía y tenerla con el otro, ese otro llámese también docente, que, sin percatarse de manera consciente, también vive la socialidad.

Era posible permanecer toda la mañana (8:00 a 11:00 a.m.) sentados detrás de la butaca, trabajando con libros, cuadernos, sin olvidar la cultura por ellos creada en la aparente inmovilidad –sujetos a la norma– pero con la ilusión viva de que llegaría el momento de salir al patio y tomar un receso de 30 minutos. Una vez que salían, los mundos de vida reiteraban su existencia: cuerpos en movimiento todo el tiempo; agrupaciones desde 2, hasta 15 o más estudiantes, según la dinámica compartida.

Durante los primeros 5 o 10 minutos mayor quietud en comparación a lo que seguía; docentes ocupando el lugar asignado para cumplir con la guardia, cuya finalidad era vigilar los espacios, recordando continuamente un: -"No corras", -"No empujes", -"No grites"; la presencia docente inmóvil, absorta en sus propios pensamientos. Aún cuando el cuerpo hace acto de presencia "dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras... ajenas a esta experiencia humana esencial!".²⁴⁷ Sólo reaccionaban cuando se alteraba la conducta o había quejas por parte de los mismos estudiantes, escenas que continuamente y, en lo cotidiano, formaron parte de la organización.

Quedan registrados muchos momentos de esta experiencia humana y esencial de las que nos habla Freire y donde predominó la *empatía* entre los niños, característica de la *socialidad*, dejando fuera lo racionalizado de la institución. Especialmente deseo dar

²⁴⁵ Maffesoli, Michel (1985). op. cit. p. 170 y 171

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 173

²⁴⁷ Freire, P. (2003). op. cit. p. 36

luz a una experiencia que se compartió directamente conmigo, producto de las entrevistas –instrumento en la recopilación de datos-. Aquella ocasión, un grupo de niños del grupo (5º C) a quienes dirigí la mirada con mayor atención y quienes esperaban entusiastas la llegada del recreo para jugar fútbol, después de comer lo más rápido posible y pese a que no tenían el permiso de hacerlo, justificando por el espacio tan reducido; ellos buscaron siempre el espacio y con qué; así, destinaron un lugar poco visible a los docentes y como balón utilizaban las tapas de los envases de jugo, así sería fácil despistar a las autoridades que por allí pasaran, y de ser así, alguien, astutamente se paraba sobre la tapa y los otros continuaban en movimiento, simulando jugar a otra cosa.

Prácticas en lo *clandestino*, el intercambio de emociones, es también lo que califica la *socialidad*. Maffesoli manifiesta la banalidad que se inscribe en ellas es, lo que, en esencia, da significado y pervive en las mentes aún cuando a los ojos de quienes cumplen la función en la institución carecen de finalidad porque salen del dominio de lo inscrito en lo racional y lo racional es atender la regla, en este caso: *-“No corras”, -“No disfrutes”, sólo obedece*. El día que la psicóloga del Colegio, quien también supervisaba el receso los observó, en tono determinante les prohibió continuar con el juego, recogió la tapa y cuando los niños le cuestionaron el por qué de la prohibición, respondió:

-“Porque después llegan los niños más grandes, los de 6º y surgen conflictos, por eso, ya no pueden jugar...”

Continuaron cuestionando:

Luis: *-“¿Pero, por qué no nos dejan jugar?”*

Psicóloga: *-“Porque no”*

Lucio: *-“Entonces, ¿para qué es el recreo?”*

Psicóloga: *-“Pues para comer y platicar”*

Luis: *-“Pero ya platicamos en el salón, queremos jugar”*

Psicóloga: *-“No se puede”*

Lucio: *-“No nos dejan hacer nada, ya por eso me voy a cambiar de escuela”*

Y caminaron molestos hacia otro espacio del patio, fue entonces cuando los abordé deliberadamente, sabía que era buen momento para entablar una conversación. Cuando se percataron de la disponibilidad de ser escuchados por una adulta, no dudaron en acceder. La intensidad era saber *¿Por qué les agradaba estar juntos?* Pues se les vio convivir durante varios espacios dentro del salón y una vez en los patios, lugares de mayor libertad lo hicieron con mayor intensidad (cinco niños: David, Lucio, Moisés y Daniel).

Con total disposición para platicar, fuimos autores de nuestro propio ambiente, nadie sabía el contenido de éste, sólo nosotros. Contestaban entusiastas, llegó el momento en que varios hablaban a la vez:

-“Nos gusta estar juntos porque jugamos fut-bol, nos gusta mucho el fut-bol, todos le vamos al América”

De ese primer interés que surgió al inicio de la conversación, surgieron otras situaciones, terminamos hablando de lo que, a su edad, más les llama la atención: *hablar de sexo.*

Inv.²⁴⁸ -“¿Por qué le van al América? (Antes de contestar, sonreían)

Luis: -“Yo, porque mi papá me lo heredó. Fíjese, mi abuelo le iba al América, de ahí se lo heredó a mi papá y él me lo heredó. Mi hermano también le va”

Daniel: -“Porque mi hermano le va al América, yo le voy de corazón (se toca el pecho de lado izquierdo), voy al estadio a verlos, tengo playeras, balones, he ido a sus entrenamientos...”

Luicio: -“Yo también voy a sus partidos, pero no cuando son clásico porque se sueftan los guamazos. El Moy (refiriéndose a su amigo) antes era gatito, le iba a los pumas.

Moisés: -“Sí, pero ya me cambié porque todos en mi casa son americanistas, mi papá, mis tíos...”

David: -“No maestra, con decirle, yo soy de corazón americanista, cuando pierden hasta lloro”

Así, poco a poco nos fuimos internando más en la conversación, hasta que, impregnados de confianza, dijeron que también les gustaba estar juntos porque llevaban varios años compartidos en esa escuela; porque hablaban de las niñas más bonitas y, además, porque platicaban de sexo. No les fue fácil, al principio, pronunciar esta última palabra, sin embargo, uno de ellos, Daniel, fue quien la mencionó y, *entre dientes*, como comúnmente se dice, entre sonrisas pícaras, codazos la dijo.

-“También porque platicamos de sex...” (no fue clara la pronunciación de la palabra), “Sí, no sé cómo se hace, bueno sí sé pero...”

No era fácil hablar abiertamente del tema al que llegamos, pero fue lo que los mantenía atentos e interesados; de mi parte, también hubo cierta picardía al hacer las preguntas, intenté mostrar empatía que fue clave para gestar ese momento:

Inv. -“¿Qué les gusta platicar del sexo?”

Luis: -“Sí maestra, (emocionado) mi hermano me platica, sólo te pones el con... (no dijo la palabra completa) y ¡órale! El placer” (soltaban la risa).

Daniel: -“Sí maestra, los hombres están uno, dos, uno dos (mueve la cadera hacia delante y hacia atrás) y las mujeres aaaaaaa” (produce sonidos y se ríe al mismo tiempo)

(Todos sonreían alrededor y continuaban platicando)

²⁴⁸ Inv. Abreviatura para hacer referencia a Investigadora Socorro Oropeza

Luis: -"Mi hermano me ha dicho que cuando la mujer te dice: ¡más!, ¡más!, ¡más!
O está aaaaaaaaaa, tú le tienes que dar más duro y ¡órale!..."

Todo el tiempo permanecieron muy a gusto y al concluir el tiempo, verdaderamente lo lamentaron, pero aseguraron y propusieron volvernos a reunir para continuar la plática, en el mismo lugar al siguiente día:

-*"Sin falta maestra, aquí nos vemos mañana, seguimos platicando..."*²⁴⁹

Se retiraron a donde su maestra los comenzaba a formar para avanzar al salón, caminaron sonrientes y platicaban todavía.

Vivir un *nosotros*, dentro del *presente vivido*, coloca en juego la subjetividad del sujeto, ahora persona, como parte interna de la identidad que es la que posibilita la existencia de mundos de vida dentro de la vida cotidiana. La identidad de los compañeros que en el momento enunciado construyeron un *mundo de vida* y, por lo tanto, una forma de estar en colectivo coherente y significativa para ellos, como actores de esa realidad, aún cuando no para el otro, es el marco a través del cual, de manera casi natural, permite empatar en experiencias compartidas, teniendo como telón de fondo la subjetividad que va construyendo, entre otros, a través de la socialización. La escena, metafóricamente hablando, así como todas las mostradas hasta el momento, podría considerarse un espejo que refleja el mundo del sujeto inscrito en el proceso de socialización, pero infundiéndole al mismo el proceso de socialidad. "Maffesoli, asume la definición que da Simmel de la socialidad como forma lúdica de socialización."²⁵⁰ "El *nosotros*, es el resultado de este presente vivido en la esfera mundana. Con este paso, en la opinión de Schütz, se logra echar los fundamentos de un momento social intersubjetivo –circundante, común y comunicativo– en el que el análisis de la vida social, y por consiguiente de la vida cotidiana es posible."²⁵¹

Desde esta posición que coloca a la *socialidad* como la parte lúdica de la socialización, es preciso acotar que el primero de estos dos procesos no sólo hace referencia a su existencia dentro de las actividades de juego, propiamente dichas, sino a su entender, por todo cuanto se coloca en cualquier actividad para flexibilizar el segundo de estos procesos: *la conversación con los compañeros alumnos, en ésta, la empatía entre los actores, la intensidad del momento* es, lo que con fundamento a Maffesoli afirmo como *vitalismo de la vida en la escuela*. "Hay una observación del sentido común de Emile

²⁴⁹ Reg- 1, pág. 101-106

²⁵⁰ Maffesoli, M. (1990). op. cit. p. 19

²⁵¹ (Schütz, 1974:170)

Durkheim, pese a su banalidad, merece nuestra atención: Si la existencia perdura es porque, en general, los hombres la prefieren a la muerte.²⁵²

La vida... de la coexistencia social como tal, que yo propongo llamar socialidad, y que podría ser la "forma lúdica de la socialización". En el marco del paradigma estético, a quien tan aficionado soy, lo lúdico sería eso que no se preocupa por ningún tipo de finalidad, de utilidad, de "practicidad", o de eso que se suele llamar "realidades", pero sería al mismo tiempo eso que utiliza la existencia, poniendo de relieve su característica esencial. Así, el estar juntos es, a mi entender, un dato de base.²⁵³

La finalidad en tiempos del recreo —espacio pedagógico dentro de la escuela— no constituía para el estudiantado, cumplir con la función de la escuela, es decir, en la mente del sujeto no está presente la idea y en ningún otro momento, de formarse hombre civilizado en sociedad, pese a que es la dirección a la que se nos dirige. Efectivamente, hay una respuesta a la socialización y es lo visible al colectivo, por ejemplo, durante el momento de la conversación —en entrevista con los chicos— tal vez se haya advertido, por quien cuida y hace guardias para corregir conducta indeseadas, la disciplina de ese grupito de niños, posiblemente el reconocimiento por haber acatado la norma: "*aquí no pueden jugar*" y *el resto* pasar inadvertido. *Ese resto*, el contenido del momento que devino es lo que toca el proceso de *socialidad*; invisible de la vida social, por tanto, cotidiana en la escuela.

La *espontaneidad* es parte del *resto* y fugaz en el espacio, envuelta en la conversación —*forma de comunicación*— alimento también del vitalismo y de la fuerza en las relaciones. "Esta espontaneidad podrá luego artificializarse, es decir, civilizarse y producir obras (políticas, económicas o artísticas) notables. Pero siempre conviene, aunque sea para apreciar mejor sus nuevas orientaciones (o reorientaciones), volver a esa forma que es "el estar-juntos sin ocupación."²⁵⁴

Ello es lo que, colocado como telón de fondo, espejo revelador de nuevos modos de vida pueden hacer de la relación en la escuela, un nuevo mapa en torno al que se dirija el actuar, dar significado a lo aparentemente insignificante, pero que, *potencia la permanencia del sujeto en el espacio que ocupa*.

²⁵² Maffesoli, M. (1990). op. cit. p. 69

²⁵³ *Ibid.* p. 150

²⁵⁴ *Ibidem*

Los restos de la vida cotidiana, parte de la supervivencia y sobrevivencia en lo cotidiano,

... "supervivencia" a la vez lo que funda, lo que supera y lo que garantiza la vida. La supervivencia es, según la expresión de Canetti, la "situación central de la potencia"; significa esa permanente lucha contra la muerte en la que nunca cree del todo, ya sea dicha muerte, *stricto sensu*, la muerte natural, ya sea la imposición mortífera segregada por la dimensión mortífera segregada por la dimensión "proyectiva" de un orden económico cualquiera.²⁵⁵

Sobrevivir en la supervivencia de la potencia, vida de todos los días, principio del querer-vivir colectivo en las formas que se dinamiza y conforta de manera constante el interior del espacio escolar, hace pensar y explicar el perdurar de las sociedades; en efecto, socializar al sujeto aprovechando su capacidad de sociabilidad²⁵⁶ es lo que, hasta ahora ha cobrado relevancia y se ha sobrepuesto a otras formas que conduzcan hacia el mismo objetivo: perpetuar y reproducir el mundo social. La decisión por dimensionar y significar el *proceso de socialidad*, en la riqueza de los hallazgos, es lo que permite ahora apostar a ella, como alternativa que, orientada hacia un mismo objetivo, potencia el vivir de las personas en el espacio, llámese en el caso particular, *escuela*.

4.7. Territorio de la Socialidad

*No nombres, pues, con tanta precisión tu nombre; para qué, si de ese modo nombras siempre a algún otro.
¿Y para qué gritar tan fuerte tu opinión?
Olvidala
¿Cuál tenías hace un momento?
No recuerdes algo más tiempo de lo que ese algo dura."
B. Brecha

...buena parte de la existencia social escapa al orden de la racionalidad instrumental, no se deja finalizar ni puede reducirse a una simple lógica de dominio. La duplicidad, la astucia, el querer vivir..., se expresan a través de una multiplicidad de rituales, de situaciones, de gesticulación y de experiencias que delimitan un espacio de libertad. A fuerza de querer ver a toda costa una vida alienada, o una existencia perfecta y auténtica, olvida a menudo, con la tenacidad que le es propia, que la cotidianidad se funda en una serie de libertades intersticiales y relativas. Al igual que ocurre en el terreno de la economía, podemos estar de acuerdo en que existe una socialidad negra o sumergida cuyas distintas y minúsculas manifestaciones se pueden rastrear con cierta facilidad.²⁵⁷

²⁵⁵ *Ibid.* p. 120

²⁵⁶ La sociabilidad... es una aptitud: es la capacidad de adaptarse a los otros. La socialidad es lo que mueve a la socialización y la constituye; la sociabilidad es lo que la posibilita. Aquella depende de elementos naturales provenientes del temperamento personal y elementos artificiales suministrados por la educación (pues hay, por ejemplo, individuos caracterialesmente poco sociables, pero que se autoeducan esforzándose en establecer buenos contactos humanos). En, Quintana, C. (2000) op. cit. p. 87

²⁵⁷ *Ibid.* p. 54

¿Cuál es el producto del deseo de una vida alineada, casi perfecta, a expresión de Maffesoli, en la escuela? Ya se enunció con anterioridad: malestar, conflicto; no obstante, también alineación, consecuencia quizá del *miedo a la libertad*, miedo por no saber cómo entenderla, cómo dirigirla, cómo perpetuarla tanto en nosotros como en los demás, porque en los otros (generaciones jóvenes) es más visible que en nosotros (generaciones adultas) y no es que no se posea, es, a consideración personal, que la escondemos en lo más profundo por el deseo, aprendido, de ser, estar y vivir sumergidos en la idea de estructuras estáticas, pero que si se observa el trasfondo de éstas, son producto de las estructuras, llámense prácticas, modos de hacer que, en su conjunto, les otorgan solidez.

De manera sucinta y, como último apartado en el recorrido del mundo de vida escolar, en la institución tratada, éste se encomienda hacia la *reterritorialización* de las prácticas y el proceso de socialidad que, junto a los anteriores, son expresión del sujeto-persona y de los espacios-ámbitos impregnados de vida. La *reterritorialización*, es decir, del no lugar al lugar en el territorio escolar da apertura a las demandas del cuerpo estudiantado durante su permanencia y estancia en los espacios educativos.

*"Fuego latente en el hervidero social"*²⁵⁸ en busca siempre de una fuga de escape (tratar la socialidad como objeto de estudio posibilita hacer uso de una serie de metáforas para explicar e intentar comprender los sentidos que toma) y con miras a conquistar finalmente espacios, no sólo aquellos de aparente libertad que abría la escuela para permitir el contacto con el otro, también los demandados por los estudiantes en momentos de formalidad para ejecutar determinada actividad. Se podrían aludir múltiples escenas en este sentido, vivencias en el espacio áulico, pero una que constituyó ser demanda continua entre las personas del grupo fue *trabajar en equipo* (durante la clase de inglés, ya que la maestra responsable del área posibilitó ambientes más abiertos).

Una vez que la maestra comenzó a propiciar el trabajo en equipo, estudiantes alerta a las formas, después lo solicitaron continuamente; era necesario sólo saber que tendrían que ejecutar actividades para reforzar temas, en cuaderno o libros y la petición surgía:

- *"Maestra, vamos a trabajar en equipo, por favor maestra... lo hacemos bien, no platicamos... terminamos rápido..."*²⁵⁹

²⁵⁸ Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. Fondo de Cultura Económica. México.

²⁵⁹ Reg-1, págs. 15, 22, 23 y 37.

La actividad cobraba más sentido entre ellos cuando se accedía a la petición y aún cuando regidos por tiempos y actividades, propias al contenido programático, se cargó la acción de un entusiasmo mayor. Lo favorable a los ojos de la docente y lo que mantuvo su disponibilidad fue observar los resultados; pues, efectivamente, al cumplirse el tiempo destinado para la ejecución, comenzaba regularmente la socialización de resultados y se proyectaba el trabajo realizado por parte de todo el grupo.

La trayectoria cotidiana, a su vez, propia de carácter trivial operó, en momentos como el enunciado, en tácticas de los estudiantes para alimentar su gusto de estar-juntos, por significar su experiencia en la experiencia del otro. *Socialidad que posibilita la socialización*: Gustaron de ser ellos mismos quienes formaran sus equipos, difícilmente se respetaba el número de integrantes (negociaban con la maestra en caso de ser más o menos en el equipo, según los designados); ocuparon diferentes espacios dentro del salón (ya se mencionó que el espacio era lo suficientemente grande, factor que favoreció el trabajo); movían bancas (las disponían en posiciones que les permitiera estar de frente o más cerca), o bien, quienes cansados de estar detrás de la banca, preferían ocupar el piso –sentados o recostados boca abajo, apoyados en antebrazos para poder escribir, – rituales que amenizaban la actividad.

Otro de los instrumentos que apoyó la investigación fue la entrevista, pretexto para incitar la conversación entre ellos, misma que se iba estructurando conforme las respuestas ofrecidas y, espacios como éste se aprovecharon para entablarla:

Inv. - "¿Por qué les gusta trabajar en equipo?"

(Entre sus respuestas)

**Laura e Isis: - "...nos gusta convivir, preferimos en equipo porque lo hacemos más rápido, si no te entendemos, la otra sabe, no nos quedamos trabadas, también es divertido..."*

**Alexis, Daniel y Jaime: - "...somos amigos, nos caemos bien... en equipo es más rápido, no te quebras tanto el coco haciéndolo tú solito... es más divertido" (respuesta entre sonrisas, miradas y gestos entre ellos)*

**Gina, Ana Luisa y Mary: - "Para convivir mejor, conocer..." "En equipo es más divertido, compartimos ideas, respuestas, además aprendemos a trabajar en equipo"*

Inv. ¿Por qué en el piso?

Mary: - "En el piso es más fresco, cómodo, de panza no sé, me acomodo más..."

**Lucio, Luis y Moisés: - "Somos aquí la onda... como en Sn Andrea Lops Street, nos fuimnos separando..."*

Escenas que muestran:

Formas de agruparse, regularmente lo hacían mujeres con mujeres y hombres con hombres, eran pocos los equipos (2 o 3) en los que participaban hombres con mujeres.

Discursos contruidos a partir de su interés por permanecer con el otro, no sólo para cumplir con el trabajo señalado que, a decir verdad y a observaciones superficiales es lo que gana terreno de visibilidad; no obstante, y ya se advertía, en esta forma de socialización la referencia al mundo de socialidad que puso en juego, durante los momentos como éste el vitalismo efervescencia en procesos de aprendizaje también formales.

Recién iniciaba el tiempo destinado al trabajo en equipo, la escena vivida fue, en la mayoría de los equipos, de concentración para avanzar y concluir el trabajo lo más rápido posible y así tener un tiempo para platicar; o bien, equipos donde el trabajo avanzó en medio del parloteo, que invitaba a sonreír entre ellos e inmediatamente retomaban cuando se sabían sorprendidos por la maestra; voces que se hacían escuchar en secreto al inclinar sus cuerpos y cabezas muy próximas al del otro u otros y comentar lo que deseaban de la manera más privada posible, en fin, en una palabra fueron las *menudencias de la vida corriente*, vividas por sí mismas y no en función de cualquier finalidad lo que expresa el vitalismo de la vida cotidiana, alimento de la *socialidad*.

La insistencia por recurrir y voltear la mirada hacia estas menudencias se debe a que, entre otros factores, advertir el riesgo que corre la humanidad al estar cada vez más impregnados, enajenados hacia lo que se ha dado en llamar "*globalización del mundo*", donde se quiere "una sociedad positiva, lisa, sin asperezas, frente a un desarrollo tecnológico y a una ideología económica que aún reina soberanamente, una sociedad que se afirma perfecta y "plena"²⁶⁰ que globaliza sistemas, pero aún no cuerpos, no la acción de la persona. Es una especie de urgencia por advertir la necesidad de los vacíos que deja en lo que escapa al fantasma de la cifra, desde el pensamiento de Michel Maffesoli, ese prestar atención "al precio de las cosas sin precio", pues se estará construyendo una forma de sentido a todos esos fenómenos que se niegan a tener un sentido; mas sin embargo, son fenómenos que crean y recrean la cultura.

La cultura escolar se impregna también de la sociedad globalizadora y, entre sus múltiples medios, hace de sus recursos herramientas para dar respuesta a ésta, entra en una dinámica funcional que, pareciera tener un efecto mortífero, pues llena de aburrimiento, de desesperanza, eso que mata; paradójico a lo que da vida, a lo que hace resurgir, lo que escapa de las miradas. "Durkheim muestra que la especialización

²⁶⁰ Maffesoli, M. (2004), op. cit. p. 21

conlleva un bloqueo de la circulación social.²⁶¹ Esta sociedad tan bien reglamentada por nuestros tecnócratas diplomados, encerrada en sus radiantes y nuevos monitoreos, ¿no está muriéndose de aburrimiento?

¿Qué mentes, qué cuerpos, qué voces, qué vidas se estarán debilitando cuando se entra a un aula escolar y lo que se observa son cuerpos inclinados hacia debajo de la butaca por el cansancio de permanecer más de tres horas continuas sentados en la misma posición; caras que expresan cansancio y aburrimiento manifiestas en bostezos interminables; o bien, en la rigidez de posturas y el silencio-obediencia de las voces?

Deviene comprender por qué la insistencia de la supervivencia ante lo común entre los estudiantes; una actividad más a rescatar, expresión que anuncia el éxodo, la salida de lo liso en la actividad escolar; de lo que mantenía en línea recta lo positivo del ser, en ese dinamismo por evitar asperezas, cuando en la espera de una actividad a la que nombraron, por ejemplo, "chocolate literario", después "papas literarias" o "galletas literarias", según lo que acompañara la lectura de cierto libro, cuento, mito, leyenda, el interés por permanecer en la escuela era intenso.

-Maestra, ¿a qué hora va a ser el chocolate literario?"

(Pregunta reiterada continuamente en la espera de la actividad) La dinámica consistió en escuchar o dar seguimiento a un texto literario que la maestra les leía, lo que implicó reunirse en la parte posterior del salón, mover las bancas hacia delante para dejar un espacio más amplio y poderse sentar en el piso, así como también lo hacía la maestra; ellos alrededor suyo, próximos a sus mejores amigos, compartiendo una galleta, frituras, o simplemente dispuestos a escuchar la lectura.

Era un espacio de libertad y los estudiantes lo sabían, podían inclusive recostarse en el piso boca arriba o boca abajo, ¿realmente atentos? Lo ideal hubiese sido que sí, que efectivamente se emocionaran por la lectura, pero independientemente de ello, fue un momento *para sí*, por supuesto la finalidad leer los libros que adquirirían desde el inicio del ciclo escolar en otras editoriales, pero el ambiente creado no persiguió un fin institucional, la existencia de éste fue *per se*, se da una separación entre la lógica de la dinámica, en el sentido racional y la afirmación del querer vivir en sociedad, en el grupo. A expresión de Maffesoli ello también sirve de soporte a la vida cotidiana.

²⁶¹ Véase É. Durkheim, *De la división del trabajo social*, Félix Alcan, París, 1920, p. 323

Se podrían citar así múltiples y variadas escenas en este sentido, donde se dimensione la categoría *socialidad*, como forma lúdica de la socialización y que permite resignificar el espacio escolar de la mecanicidad racional a un espacio de encuentro "imágenes que tienen la ventaja de subrayar a la vez la importancia del afecto (atracción-repulsión) en la vida social y mostrar que éste es un *no consciente* o, en términos de Pareto, *no lógico*."²⁶²

En esta constante búsqueda, al advertir vacíos en el *deber ser*, papel del sujeto en proceso de socialización, es que se encontró lo residual de él, pero a la vez la argamasa que privilegia perpetuar una realidad donde la esperanza en el mundo aparentemente estático es la persona cuyo rol es, producto de su propia actividad en interacción con el mundo.

La lógica del deber ser en que suele moverse la institución educativa, sentido en que orienta su función para incorporar al sujeto dentro del mundo social; territorio y lugar *per se* de la socialización, acreedora de formas impregnadas de rigidez, intolerancia, prohibición e institucionalización conducen a lo que hoy día es posible vivenciar en las escuelas: malestar, violencia, apatía; inclusive infelicidad dentro de los centros porque atenta a la integridad del sujeto como persona. No por el hecho, aclaro, de que el proceso de socialización en sí, sea el responsable, sino porque así como se le ha dirigido, con fundamento teórico-epistemológico, -sólo por citar uno de ellos-, desde la perspectiva durkheimiana, el incorporarse al grupo social implica el desarrollo de un espíritu de disciplina que sobrepone la racionalización en todo actuar del sujeto, desde las formas de apropiarse del conocimiento, hasta las que llevan apropiarse de lo social, inclusive propone racionalizar los sentimientos, pues de lo contrario, dice, se permitiría la desazón del comportamiento y se antepone a la conformación del sujeto como persona en tanto ser con emociones, sentimientos, sentido de humanidad que es necesario también rescatar. Por ello la importancia de re-pensar y dar apertura a las maneras de hacer la socialidad, forma lúdica que revitaliza y potencian la estancia del sujeto en ámbitos educativos.

²⁶² Maffesoli, M. (1990). op. cit. p. 102

CONSIDERACIONES FINALES

Esta palabra es inaccesible porque ninguna palabra auténtica es sólo palabra del sujeto, porque siempre opera para fundarlo en la medición con otro sujeto, y porque por eso está abierta a la cadena sin fin –aunque, sin duda, no indefinida, puesto que se cierra de las palabras, donde se realiza concretamente, en la comunidad humana, la dialéctica del reconocimiento.

J. Lacan

El panorama que se pinta hasta este momento dentro de la obra, no constituye más que el develamiento de un camino a través del que es posible pensar, construir, proyectar, reorientar el hacer pedagógico, responsabilidad de todos quienes nos involucramos en la relevante tarea de la educación. Después de concluido este trabajo, que bien podría considerarse sólo una primera etapa, pues deja líneas de investigación abiertas al campo, se precisa hacer un recorte hasta este momento que permita el paso a la siguiente etapa, no sin antes destinar un espacio que de alguna manera cierre el proceso hasta hoy trabajado.

Colocarnos, independientemente de nuestro rol en la labor educativa, como intelectuales transformativos implica no sólo problematizarla, sino sentirse parte de e intervenir en ella. Si bien es cierto, cuando ingreso a la Maestría cuyo perfil dirige a la formación hacia la investigación en el terreno pedagógico, el espacio empírico que inmediatamente se ubica es el lugar donde ejercía mi labor como docente y la forma en que se inicia a problematizar es de lo que, en lo personal, preocupaba, lo que inquietaba desde mi posición como ser humano, persona, sujeto y docente al saberme en una institución donde, por las prácticas, dejaba ver que tenía planeadas y programadas las formas (actividades) para estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a través de éste, programar y planear la vida en la escuela como si quienes nos movíamos en ella fuésemos sólo entes que saben obedecer e instituirse.

Permitió entonces colocar la mirada en los niños, estudiantes del Colegio que, en su mayoría se incorporan a cada uno de los niveles con la convicción de que deben obedecer y hacer todo así como lo indican sus maestros y el problema no es ese, pues finalmente debe haber un orden; para incorporarnos a los grupos es necesario respetar reglas, disciplinar conductas; por tanto, lo que hace pensar y llevar a la reflexión que así como al maestro de la institución parecía negárse nos la posibilidad de actuar como tales, es decir, la formación que se posee no sólo nos hizo en función de atender lineamientos, de poner en marcha un proyecto, de acatar reglas no sólo para dirigir la

tarea académica, sino también de comportamiento; al niño también pareciera negársele actuar y vivir como tal. Ellos son dinámicos, activos, aún cuando sus cuerpos sean inmóviles regularmente su pensamiento está creando; son propositivos, seres muchas envueltos en la utopía de su realidad, expresivos, espontáneos; posible entonces de considerar que *no piensan su vida, viven su existencia*. Se les enseña a obedecer desde la lógica y actuar del adulto que ignoro en qué momento del proceso de su vida se extravió esa *chispa* cuando niños y que ahora bien podría pensarse en objeto de investigación. Son esas líneas, a las que me refería, se dejan abiertas.

Afirmé, en renglones anteriores, nuestra posibilidad de involucramos en la labor educativa pero no sólo para atender a los resultados esperados; entre ellos, por ejemplo, concluir planes y programas al término del ciclo escolar, cumplir con el llenado y vaciado de información en los materiales de trabajo con los estudiantes; asignar a cada actividad un número-calificación a la que se valora, evalúa el aprovechamiento y conocimiento adquirido; no, la posibilidad de involucramos es en el proceso y que independientemente de la institución educativa en la que se participe, la decisión permitirá actuar según las necesidades (personales y académicas) vayan surgiendo, proponer alternativas que muy posiblemente algunas no derivarán de la construcción hecha por quienes organizan y dirigen las cuestiones académicas en la escuela, sino por las formas alternativas de vivir la vida cotidiana propuestas por los mismos estudiantes, como lo fue el objeto de estudio de esta investigación: *conocer y comprender las prácticas de socialidad de los niños en el ámbito escolar*, donde al ser parte del proceso se les develó y estudió porque cuando se inició con el trabajo de investigación propiamente dicho en el campo, el disfrute del sujeto era cuando entraba en interacción con sus semejantes.

¿Con qué se regocija el niño en la escuela? Durante su permanencia en la institución, el gusto se reflejó no en los momentos formales para incorporarse al sistema en un:

"Guarda silencio", -"Saca libro y cuaderno de español, coloca la fecha y el título del tema", -"Cantan fuerte el Himno Nacional, no se escucha", -"Siéntate bien", -"Avancen formados, primero niñas, después niños", -"Deja de estar platicando con tu compañero"... sino en los intercambios cara a cara entre sus pares a través de conversaciones, miradas, sonrisas, juegos; en el compartir intereses comunes, ideas parecidas, inclusive sus alimentos durante los recreos, entre otros; por tanto, se reconoce alternativa de vida en la escuela que ellos mismos proponen.

Regularmente se escuchan quejas, por parte de docentes, directivos también por padres de familia respecto a afirmar que los estudiantes tienen poco interés por asistir a la escuela; dicen que son apáticos ante el conocimiento, llegan a los diferentes grados, en la escuela primaria específicamente, y *no saben hacer nada*, todo se tiene que ir dirigiendo como si fuera la primera vez que se incorporan (principalmente en los grados más avanzados a partir de 3º, 4º, 5º y 6º); que son muy desobedientes, en fin, una larga lista; no obstante, todo queda ahí en la queja, pues las prácticas tanto de estudiantes como de docentes continúan reproduciéndose sin significar el contenido.

Hablamos, desde esta perspectiva, de proyectos individuales y separados completamente uno del otro. Por un lado el proyecto de la institución-escuela, por otro, el proyecto del grado escolar y, en dirección distinta, el de los sujetos: docentes y alumnos. Motivo por el cual son conducidos por rutas diferentes y entonces cómo intervenir desde un proyecto escolar que despierte y fomente el gusto entre los estudiantes por pertenecer y permanecer en la escuela, porque se interesen por aprender y conocer encontrando en ella la posibilidad de dibujar nuevos paisajes y armarse de un proyecto particular que, en lo específico tenga su fundamento.

Si bien es cierto, la escuela también tiene la función de proporcionar experiencias de vida al sujeto no sólo académicas. Es decir, en el caso particular del Colegio Winston Churchill, por atender al proceso de educación formal se descuida a la persona a quien va dirigido y lo que se involucra en ella: las emociones que experimenta, gustos y disgustos que provoca su relación con el entorno, sus afectos hacia el otro; empatía o bien, apatía entre sus semejantes, todo ello que queda fuera en la lógica de la razón que debe priorizarse en la escuela para no desviar el fin perseguido: Formar sujetos bien educados, competentes y capaces para incorporarse satisfactoriamente a los diferentes grupos sociales. Entonces, estas experiencias de vida que debe atender la escuela, se alejan de su proyecto y no atraviesan el del otro.

Las quejas que toman forma de demanda, resistencias, se hacen también escuchar por parte de los alumnos, quienes a la par de sujetarse a patrones de trabajo y comportamiento proponen el trabajo colectivo y en ellos, ambientes de solidaridad entre todos los integrantes del grupo (alumnos y docentes). Sólo por citar un ejemplo, cuando al solicitar cualquier tipo de material o apoyo emocional por parte de compañeros y/o maestro, no era uno quien apuradamente apoyaba, eran varios los cuerpos prestos y dispuestos a compartir y apoyar.

Son estas prácticas a las que se atiende en la presente investigación, constituyen el objeto de estudio y la tesis a sustentar: **La socialidad como espacio alternativo en la educación para flexibilizar y destensar el proceso de socialización**, donde se atiende y profundiza únicamente el proceso entre alumnos, por haber constituido decisión en cuestiones de recortes metodológicos mas no por negar o invisibilizar su existencia entre docentes-docentes o bien, docentes-alumnos.

Se contextualizó el objeto de estudio en el ámbito de la educación en el sistema privado, dentro de un Colegio en particular y la institucionalidad en éste en tanto organización y dirección de las prácticas, así como actividades propuestas se atendió desde la función socializadora que debe cumplir como tal. Lo que deriva del estudio es que el proceso encaminado al logro de este fin es a través de formas rígidas para que el sujeto se incorpore, mas sin embargo, a lo largo de la investigación fue posible visualizar que dicho proceso involucra no únicamente someterse al deber, ya que al socializarse, al interactuar, al ser parte de un grupo porque se responde a las reglas establecidas, porque se ajustan patrones de conducta a lo que demanda el entorno y no sólo por su contenido académico, sino un contenido que corresponde a la cultura en que se inscribe, pensemos, por ejemplo en los estereotipos hacia hombre y mujeres particularmente.

Los niños se incorporan al grupo con un aprendizaje y repertorio previo de lo que es ser niños, lo mismo que sucede con las niñas, constituye producto de la primera y segunda socialización donde al internalizar rasgos culturales y posteriormente exteriorizarlos para actuar normalmente según la expectativa social de uno y otro, llegan a los diferentes ámbitos, en este caso, el escolar y se incorporan; algunos con menor, otros con mayor facilidad. En dicho proceso de internalización, externalización no se trata únicamente de ajustarse a la norma, ya se mencionaba que se incluye otro proceso lo que hace al primero más complejo todavía, porque la historia de vida con personas será un determinante en sus tácticas para socializarse.

Se otorga gran importancia al reconocimiento del contexto escolar porque en los procesos de interacción las características de éste, se destaca, posibilitarán o bien, limitarán la flexibilidad de la socialización. ¿En qué sentido? La institución tiene un fin: *educar*, los sujetos dentro de ella también: *convivir*, entre otros, pero se toca en especial ésta por haber conformado objeto a estudiar en la investigación y ambos lo hacen por diferentes medios. El Colegio que pretende ofrecer una educación de mayor

calidad soporta una curricula que integra la establecida oficialmente mas su valor agregado, característica de las escuelas privadas. El sujeto, aún incorporado a éstas no deja de ser niño y se incorpora desde sus características, pero somete a una tensión constante la institucionalidad escolar a través de sus prácticas y ello dificulta el proceso. Por tanto, se propone que docentes reflexionen sobre su actuar a través del reconocimiento que hagan por atender la socialización desde su forma lúdica, es decir, respetando y generando la socialidad que es precisamente otro ámbito del que se hace dicho proceso.

El documento no presenta una propuesta de trabajo propiamente dicha, se le reconoce a la socialidad alternativa para destensar y flexibilizar mecanismos que conducen al niño de quinto grado ser parte de la institución favoreciendo su permanencia, aprovechamiento y convivencia con los demás; no obstante, considero que a partir de los aportes de ésta a la pedagogía es posible comenzar a trabajarla. Entre ellos es posible destacar:

Asumir la *etnografía*, metodología que guió la investigación, camino favorable para comprender la realidad. Permitió no sólo describir un fenómeno, sino interpretarlo y, por tanto, significarlo. En mi rol como investigadora, la primer decisión que tomé fue meramente conocer lo que sucedía en el Colegio, me dediqué a describir los hechos, develar por ejemplo: *los niños provocan un ruido y murmullo continuo durante las clases, se cambian de lugar aún cuando tienen uno designado para estar cerca y poder platicar con sus compañeros, quieren salir continuamente del salón para jugar en áreas verdes, se distraen durante las clases para mantener comunicación con los otros mandándose papelfitos a través de gestos, movimientos de labios para hacerse entender por quien se encuentra a una distancia alejada*; datos que fueron una constante en el registro de observaciones y que regularmente terminaron en llamadas de atención. En la necesidad de comprender el fenómeno para explicar por qué sucede, condujo a estudiar la *etnografía analítica* desde el enfoque interpretativo que permitió hacer de esas prácticas un vínculo con la teoría y la empiria para primero categorizarlas en el significado, nombrarlas y, posteriormente, sustentadas con las unidades de análisis definidas.

Cabe mencionar que fue un arduo trabajo el proceso que implica el carácter de esta metodología, desde el reconocimiento del objeto, delimitación contextual y unidades de análisis a trabajar. En terreno, por ejemplo, de la evaluación educativa se hace la

propuesta que para dar objetividad al número que valúa el conocimiento adquirido se trabaje la triangulación en el tratamiento de información que arrojen diferentes recursos y uno de ellos es vincular resultados de la calificación de un examen con un estudio etnográfico con el fin, ya se menciona, hacer objetivo el último dato. Dentro de este trabajo de investigación, recurrir a la etnografía no fue con el propósito de hacer objetivo el dato; aún cuando en principio fue la actitud que se tomó y lo resalto porque lo considero aporte para quienes estamos en el trayecto de nuestra formación como investigadores: *decir y argumentar que la realidad es así porque existe, porque así son los hechos*; no obstante, lo que trasciende es cuando se adopta un espíritu crítico, por ende el propósito suele modificarse trasciende del describir al comprender y explicar lo que a nuestros ojos es objetivo.

Se cubre con el objetivo general de la tesis: *Comprender y explicar las prácticas de socialidad en los niños*. La vida cotidiana es depositaria, a la vez producto de la condición humana. La vida en la escuela, Colegio Winston Churchill, se hace no sólo en correspondencia a lo que deriva la currícula formal, son personas quienes se involucran y la viven. La función de ellas no se limita a cumplir fines institucionales y sociales, también asumen roles según su edad, su historia, el contexto.

La función del sujeto-persona (niños) es hacerse del bagaje cultural que lo incorpore a la sociedad satisfactoriamente, por ello, la razón de ser de lo instituido en tanto prácticas formales para distinguir el aprendizaje, para acatar e interiorizar reglas que rijan su comportamiento; y bajo ésta la expectativa de sus modos de hacer, es decir, se espera que actúe como debe, como se le enseña. Pero se vive un rol como persona; entonces, pone en movilidad y dinámica su entorno, se involucra con él a través no sólo de la interacción, sino de lo que ésta impregna y que es motivo de querer vivir en grupo, junto al otro.

Cuando los límites entre dos personas se convierten en fronteras que hacen difícil el intercambio, en tanto expresión y comunicación de sentimientos, emociones, intereses, se recurre entonces a la búsqueda constante de quienes son empáticos, aquellas personas que logran compartir no sólo un momento, un sentir. ¿A qué me refiero? La distancia de tiempos y el significado de éstos para docentes y alumnos los colocar en posiciones diferentes; significado del tiempo según la generación y, por otro lado, como espacio pedagógico en la escuela, separan vidas y, por tanto, intereses. Las maneras de hacer a las que les refirió, desde una concepción teórica, *menudencias* de

la vida cotidiana, *formas menores*, las que casi no se ven; no obstante, potencian la vida la propia existencia y, cuando por citar un ejemplo, un alumno se acerca al maestro y le sugiere una respuesta para algún compañero: -“*Maestro mejor dígame: ¡Mejor ve a la tienda, cómprate un cochinito y ahórrate tus comentarios!*”, donde utiliza un tono diferente con el que regularmente se dirige a él; donde la expresión del sujeto invita a pensar no en ser grosero con el otro, sino empatar con él y a su vez se le responde con un -“*¿qué es eso?, ¿Dónde lo escuchaste?*” Y el gesto es de desagrado; entonces la frontera es cada vez más grande sin reparar en que efectivamente ninguna generación es dueña de otra.

Se comprende entonces, entre otras, que los niños se encuentran en esa búsqueda constante con el otro, regularmente sus pares, porque son con quienes pueden compartir y no porque siempre haya acuerdos, lógicamente tendrán lugar los desacuerdos, la gran diferencia es que entre ellos se permite discutirlos, mientras que con los adultos, como autoridad, se generan conflictos, tensiones, silencios que, en su conjunto, también hacen la socialidad, no así disfrutan y prefieren hacerla con quien les permite ser.

Las formas menores que alimenta la socialidad, menudencias como se les connota, será necesario trabajarlas aún más, no se les aborda en su profundidad dentro de esta investigación porque para hacerlo será necesario interpretar la socialidad, lo que en ella se involucra, en su hacer, lo cual bien podría ser objeto de investigación que de continuidad a éste.

Después del trayecto recorrido y los resultados obtenidos, se propone que dentro de las investigaciones educativas, principalmente docentes, reflexionen sobre el proceso de socialización a través del cual se ha conducido su propuesta a trabajar, invitando a hacerlo desde la forma lúdica, la socialidad, a razón de que se respete la alternativa que de ella hacen los mismos sujetos (alumnos) en la escuela, creando espacios de trabajo más agradables que propician la comunicación, se fomenta la solidaridad y, sobre todo, se crea sentido de pertenencia en los centros escolares, por ende, la finalidad para apropiarse del conocimiento.

FUENTES DE CONSULTA

- Augé, M. (s/a) *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Gedisa.
- Bachelard, G. (1974). *Epistemología.* Anagrama. Barcelona.
- Barbero, J. "Comunicación y prácticas sociales". Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui. En: <http://chasqui.comunica.org/orozco/htm>
- Baudrillard, J. (1978). *A la sombra de las mayorías silenciosas.* Kairos. Barcelona.
- Belausteguigoitia, M. (s/a). "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación".
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Bertely, B. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar.* Paidós, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron J. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia/Barcelona.
- Bronislaw, M. "Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica" (s/a, s/l)
- Butelman, I. (compiladora). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.* Paidós, Grupos e Instituciones.
- Calvo, B. (1992). Antología: Nueva Antropología. Vol. XII, Núm. 42. México, Julio 1992. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: Entre la utopía y la realidad.* Diez temas de sociología de la educación. EUMO-OCTAEDRO, Barcelona.
- Chavoya, M. "La educación privada en Jalisco", en: Margarita Noriega (Coord.) (1997). *Políticas Educativas Nacionales y Regionales*, Tomo 3. COMIE-UPN. México.
- Cisneros, F. (2000). *Axiología del art. 3º Constitucional.* Trillas, México.
- Colom, M. (2009). *La construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la Educación.* Paidós, Barcelona.
- Courtney, B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Temas de educación, Paidós, Barcelona.
- De Certeau, M. (1999). "Lo activo y lo pasivo de las pertenencias", en, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. T.1. UIA: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. 1ª Edición. México.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. Madrid.

Derek, E. y Neil M. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.

Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología. Diálogo abierto*. Ed. Coyoacán. S.A. de C.V. México, D.F.

Durkheim, E. (2001). *La Educación Moral*. Colofón, México, D. F.

Estrada, S. "La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana", en *Revista Sociológica*, año 15, número 43, pp. 103-151. Mayo – Agosto del 2000.

Etzioni, A. "Racionalidad y Felicidad: El Dilema de la Organización", En: *Organizaciones Modernas*. México, UTEHA, 2ª. Reimresión, 1993. pp. 1-8 y 104-121, en *Antología Básica: Institución Escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. LEP-94, México, 1994.

Freire, P. (1990). "Acción Cultural y Concienciación", en: Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, M.E.C./ Paidós, pp.85 – 109

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, B. y Melero Z. *La interacción social en contextos educativos*. Siglo veintiuno. Madrid, 1995.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, Argentina.

García, A. (2003). "La distinción entre educación pública y privada", en *Educación Privada*, Revista *La Tarea*.

García, D. "Escuela pública/Escuela privada", en: <http://www.redeseducacion.net/escuela.htm>

García, J. y Francisco Delgado (Coordinación General) (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de CEAPA*. Editorial Popular, S. A. Madrid.

Geertz, C. (1977). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/M.E.C, Barcelona.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. S. XXI, Madrid, España.

- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo, México.
- Heller, A. (1991b). *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?*. Ediciones Península, Barcelona.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona/Península.
- Izquierdo, A. (Comp.) *Antología Teoría Interpretativa*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Programa de posgrado en Pedagogía. Octubre, 2003.
- Janderine, G. (2006). *Entre la misión y la resistencia: El silencio pedagógico como forma de socialidad*. Tesis de Licenciatura en Sociología, UNAM, México.
- Latapí, S. "Programa Nacional de Educación 2001-2006". *Semanario Proceso* No. 1302, 14 de Octubre de 2001, en www.cnep.org.mx/informacion/articulosant/prognacional2.htm
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial, Madrid.
- León, V. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Anthropos, Barcelona.
- Lobrot, M. "Pedagogía Institucional", en: Huisman, D. *Enciclopedia de la psicología*. T. III. Barcelona, Plaza & Janes. 1988. pp. 354-358, en *Antología Básica: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. LEP-94. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada*. Siglo XXI, Madrid.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, Madrid.
- Maffesoli, M. (1977). *Lógica de la dominación*. Ediciones Península. Barcelona:Península.
- Maffesoli, M. (1985). *El conocimiento ordinario. Compendio de Sociología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Icaria, Barcelona.
- Maffesoli, M. (2003). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Daniel Martínez (trad.) Siglo XXI editores, de próxima publicación, 2003.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Marc. E. y Dominique. P. (1992). *La interacción Social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ediciones Paidós. Barcelona – Buenos Aires.
- Mardones, J. y N. Ursua. (1996). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona, España.

- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. Con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor mas un comentario a la edición revisada, S. XXI, Madrid.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, Madrid.
- MOLINA, Alicia. (1985). *Diálogos e interacción en el proceso pedagógico*. Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito. México, D. F.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México.
- Pacheco, M. (2000). *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. Tercera época.
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Piña, O. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. UNAM, México.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. Primera edición, septiembre 2001. D.R. Secretaría de Educación Pública. México, D. F.
- Puigrós, A. (2001). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario – Santa Fe – Argentina.
- Quintana, C. (2000). *Pedagogía Social*. Dykinson, Madrid.
- Ramírez, G. et. al. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. UAM, Azcapotzalco, México.
- Rodríguez, G. et. al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, S. L.
- Romo, B. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases: Negociaciones y estrategias*. Universidad de Guadalajara, México.
- SAFA, Patricia. (1992). *¿Por qué enviamos nuestros a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. Grijalbo, México.
- Sánchez, J. (2004) "Psicología y Educación para la pro-socialización". –Trabajo de Investigación–.
- Santamaría, M. (2002). *El laboratorio como un espacio social de procesos de formación en algunos programas de posgrado en ciencias experimentales de la UNAM: Ciencias Biomédicas*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM, México.
- Shaffer, H. *Interacción y socialización*. Aprendizaje Visor.
- Simms, J. (1972). *Socialización y rendimiento en Educación de tres a trece años*. Ediciones Morata, Madrid.
- Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor educación en nuestras escuelas*. SEP Biblioteca para la actualización del maestro, México, D. F.

Schütz, A. y T. Lukmann (1977). *La estructura del mundo de vida*. Amorrortu, Buenos Aires.

Touraine, A. (2001) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México.

Vasquez, B. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós, Barcelona.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa*. Paidós/M.E.C. Barcelona.

Zemelman, H. "El estudio del presente y el diagnóstico", en: *Conocimiento y sujetos sociales*. México, El Colegio de México, 1987, pp. 15-22. En *Antología Básica Contexto y Valoración de la Práctica Docente*. LEP-94. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Otras fuentes de consulta:

Antología: *Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998*. Coordinador Eduardo Remedi. Departamento de Investigaciones Educativas. Plaza y Valdés Editores.

Programa Escuelas de Calidad. PEC 2002. Dra. Teresa Bracho. México, D.F. Mayo 2003.

<http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/escuelasdecalidad/pdfs/CIDE2002.pdf>.

Los versus, "La fiebre y el neotribalismo", en http://www.angelfire.com/psy/neotribus0/new.page_3.htm.

Revista Electrónica Diálogos Educativos. No. 1, 2001. "Conociendo a Michel Maffesoli", Laura Chuaqui Numan.

ANEXOS

REGULACION DEL PUNTO HABITACIONAL - ALUMNOS

El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago. El punto de habitación debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago. El punto de habitación debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

PUNTO HABITACIONAL Y ALTERNANCIA

La ley de educación de 1980, N° 16.611, establece que los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, deben ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago. El punto de habitación debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

PARIENTES PERSONAL

El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago. El punto de habitación debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

UNIFORME

Los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, deben usar un uniforme que sea de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago. El punto de habitación debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

UNIFORME OFICIAL DEL COLEGIO

UNIFORME	ALUMNOS
Camisa blanca con cuello y manga larga.	Camisa blanca con cuello y manga larga.
Pantalón azul marino o gris oscuro.	Pantalón azul marino o gris oscuro.
Botas de cuero o sintético.	Botas de cuero o sintético.
Calzado deportivo.	Calzado deportivo.

ACOFINICO

1. El alumno debe tener un uniforme que sea de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
2. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
3. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

EVALUACION

1. El alumno debe tener un uniforme que sea de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
2. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
3. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

DISCIPLINA

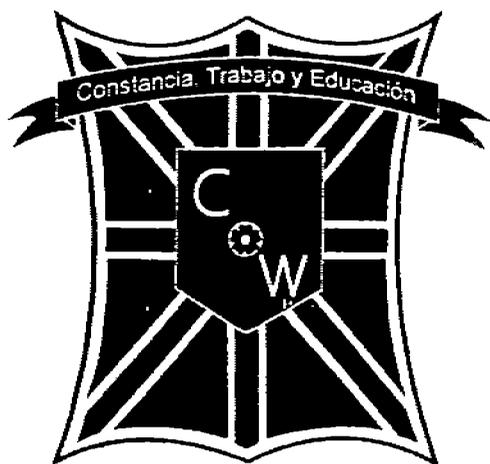
1. Los alumnos deben tener un uniforme que sea de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
2. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.
3. El punto de habitación de los alumnos de la Escuela Agrícola y Forestal de la Universidad de Chile, debe ser de tipo urbano y estar dentro del área de habitación de la ciudad de Santiago.

**PARA CONTROL
DEL COLEGIO**

ANEXO 1: REGLAMENTO INTERNO DEL COLEGIO

COLEGIO

Sir Winston Leonard Spencer
Churchill de México, A. C.

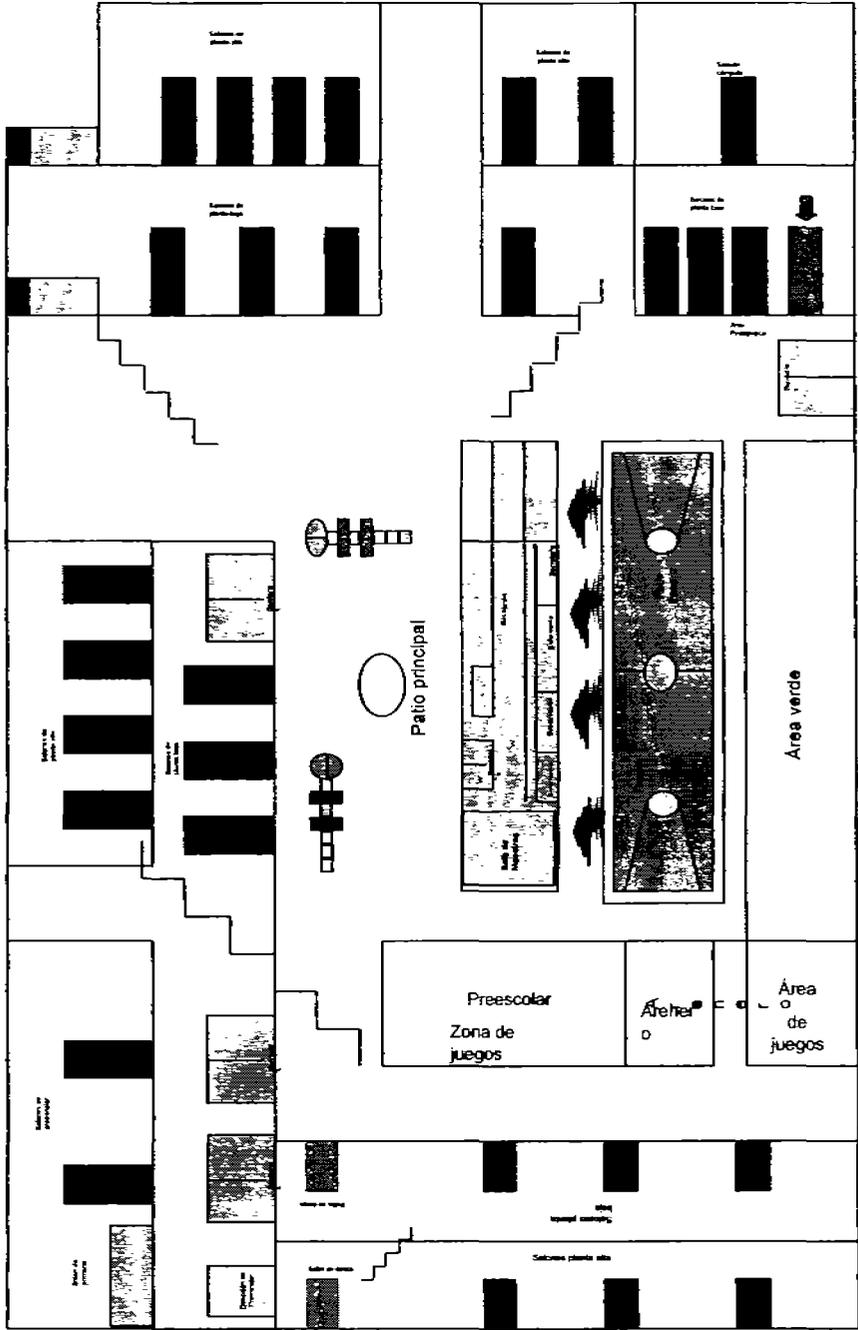


Reglamento general para alumnos
y padres de familia

NIVEL PRIMARIA

Az. Valle de Jucar Mz. 340 Lt. 5 Col. Granjas Independencia, Sección C
Ecatepec, Edo. de México. Tels.: 5712-3162 / 5120-0782

ANEXO 2. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO EN LA ESCUELA



Discurso	Unidades de análisis de la intérprete	Unidades de análisis
<p>-"Todo mundo: niñas y niños, maestras y maestros pareciera que ya no piensan qué hacer en el momento de llegar, todo es tan sistemático que, sin pensarlo, se dirigen al checador y posteriormente a sus salones, sólo caminando por la escuela quienes van llegando. Hay grupos que saben la indicación de sus maestras (cuando lleguen, tomen su lugar y nos sentamos) y entonces, desde que se incorporan al aula se sientan a esperar... <u>La vida en la escuela comienza a ser rutinaria</u>" (SOAME19SEP05)</p>	<p><i>¿Qué implica la vida en el aula en una escuela que prioriza el orden, la disciplina, la rígida sistematización y organización de tiempos – espacios para cada una y no de las y los actores que en ella se inscriben?</i></p>	<p>•<u>Automatización y rigidez escolar</u> Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. <i>La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza</i> Laia/Barcelona, 1981</p>
<p>-"Al abordar una nota relevante, el sismo del 85 (20 años después), muchos levantan su mano para participar, pocos son quienes tienen la oportunidad de expresar su opinión, <u>el tiempo es el mayor policía. Se desearía platicar y concientizar más a fondo</u>, pero está todo el contenido que se debe abordar para que, una vez llegada la fecha de los exámenes, de tiempo de haberlos cubierto. ¿Cómo? Quien sabe, pero haber terminado de verlos"... (SOAME20SEP05)</p>	<p><i>¿Qué significa el tiempo en la vida de las aulas y cómo se dispone de él?</i> (Docentes y estudiantes)</p>	<p>•<u>Significado del tiempo – espacio escolar para las y los estudiantes</u> Marc, Edmond y Picard Dominique. <i>La interacción social. Cultura, instituciones y comunicados</i>, Paidós, Barcelona, 1992</p>
<p>-"Hay preocupación, pese a que se organizan y planean las clases deviene una <u> saturación de trabajo</u>. De hecho, hay una percepción de saturar a los mismos estudiantes con respecto al trabajo en casa..." (YBMME20SEP05)</p>		

Discurso	Unidades de análisis de la Intérprete	Unidades de análisis
<p>-“Hay bastante trabajo acumulado con el grupo. El fin de bimestre se acerca, sólo queda esta semana y <u>los exámenes ya están en puerta</u>: comienzan el próximo lunes, lo que preocupa es que aún hacen falta varios temas por abordar. Si se tuvieran 2 semanas más, sin ningún problema se terminaría con menos presión... <u>¿Cómo lograr inferir en la cultura críticamente y no limitarse a reproducir lo que año con año se reproduce; trazo de letra, respeto de espacios, márgenes...</u>” (SOAME501DIC05)</p> <p>-“Hoy, último día del mes –sep- y un día no muy común a todos los demás. Se <u>toma la decisión: Hacer más agradable la permanencia de los estudiantes en la escuela</u>: se programa la preparación de un cóctel de frutas y verduras, pretexto del término de la actividad: “Correspondencia”. Durante el desarrollo de la actividad propiamente dicha: <u>Todo el día, en momentos libres o cuando ellos podían (alumnas y alumnos) se acercaban al rincón de la Correspondencia, ya fuera para dejar cartas o para revisar sus sobres</u>:</p> <p>-“<u>Maestra, mire lo que me escribió...</u>” (comentarios positivos)</p> <p>Una vez que concluyó la actividad (cóctel) se piden comentarios al respecto, a lo que se responde:</p> <p>- “<u>Estuvo muy bonita la actividad, ojalá la volvámos a hacer...</u>” (Ana Karen)</p> <p>- “<u>Me gustó mucho, se rompieron las reglas de lo que siempre hacemos...</u>” (Kevin). (SOAME530SEP05)</p>	<p><i>¿Qué ideal pedagógico influye en las prácticas y demandas de la institución, en conjunción a la concepción de sujeto – educación que mueven una dinámica escolar?</i></p> <p><i>¿Cómo responder al hambre del /a estudiante para satisfacer necesidades y gusto de entrar en contacto con el otro? -sus iguales-</i></p> <p><i>¿Qué es Socialidad?</i></p> <p><i>¿Qué es Socialización?</i></p>	<p>•<u>Filosofía del ideal Pedagógico</u></p> <p>•<u>Reconocimiento de las formas de estar en el mundo actual</u></p> <p>Maffesoli, Michel. <i>El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas</i>. ICARIA, Barcelona, 1990</p> <p>•<u>Socialidad</u></p> <p>Maffesoli, Michel. <i>El conocimiento ordinario. Compendio de sociología</i>. FCE, 1985</p>

-”Bastante interesante! Se trabajó en libro (Cuadernillo 13-Edebé) Formaron equipos de 2, 3 y 4 personas. Ellos solitos se agruparon, juntaron las bancas; solicitaron trabajar en el piso y se accedió a la petición. De momento, eran muchos los cuerpecitos acomodados en el piso del salón, trabajando en el libro, sin prejuicios, sin límites: de panza y trabajando el contenido. Otros tantos en equipo, sentados en las bancas de manera cómoda...” (SOAME506OCT05)

-”Concluyó la dinámica “las pistas”, les interesa saber que realizarán una actividad fuera del salón de clase, ser ellas y ellos mismos quienes preparen la actividad, desplazarse por toda la escuela haciendo más interesante la búsqueda...” (5°28FEB06)

-”Buenos días, cómo están?” (*saludo de la maestra*)

-”Maestra, ¿a qué hora van a ser las papas literarias?” (*la actividad consiste en comer frituras mientras se da lectura a un texto literario*) (LBV524MAR06)

¿Cómo las y los estudiantes generan prácticas que enriquecen el sentido de un trabajo por equipos?

¿Cuáles son los momentos y actividades más significativas del/a estudiante durante su estancia en la escuela?

¿Cuáles son las demandas del sujeto-estudiante en torno a una dinámica escolar?

• Resignificación del sentido y búsqueda del mismo en los espacios áulicos.

Frankl, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*

• Transgredir la cotidianidad

Heller, Agenes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 2002

Safa, Patricia. *¿Por qué enviamos nuestros niños a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México, Grijalbo, 1992

• Individuo vs Persona en un contexto institucionalizado

Ante una propuesta de trabajo en equipo:

- "Nosotros solitos formamos los equipos maestra, ándele, porfa..."

- "Si maestra, ándele y trabajamos bien, sino usted nos acomoda, si?"

Una vez que se agrupan, se les cuestiona el por qué decidieron agruparse de tal forma, sus respuestas:

• Karen y Sisley: - "Nos llevamos bien, somos amigas, nos entendemos bien y así convivimos más. Hacemos el trabajo juntas"

• Lillana (sola). - "Es poquito tiempo y así en lo que todos leen y todo, mejor así"

• Laura e Isis: - "Nos gusta convivir, preferimos en equipo porque lo hacemos más rápido, si no le entendemos, la otra sabe, no nos quedamos trabadas, también es divertido"

• Alexis, David y Jaime: - "Somos amigos, nos caemos bien. En equipo es más rápido, no te quemas tanto el coco haciéndolo tú solito, es divertido porque convivimos... (les da risita)"

¿Cómo enriquecer procesos de Socialidad, durante actividades que conllevan la formalidad del aprendizaje en el plano curricular?

¿Qué vínculos se establecen entre las prácticas de socialización que generan un trabajo en equipo y las prácticas de socialidad que se alejan de un deber ser?

• Prácticas de libertad

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 1972

• Socialidad -- Socialización

(Puntos de encuentro y desencuentro)

• Socialidad formal e informal

Pina, Osorio Juan Manuel. "*El proceso de socialidad y de vida académica*", en Sánchez y Arredondo (coords) posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal. México, CESU/UNAM/PyV. 2000

Discurso	Interpretación de la Intérprete	Unidades de análisis
<p>“Últimamente permanecen mucho tiempo platicando. En cualquier oportunidad que tienen comienzan a platicar y se dirigen hacia donde se encuentran sus amiguitos...”</p> <p>Aprovechan cualquier oportunidad para ponerse de pie (no todas y todos) e ir con la/el amiga/amigo para comentar algo. Hacer grupitos para platicar entre ellos. (5ºFEB06)</p> <p>-“Se hacen visible las prácticas de interacción con los otros:</p> <p>Durante la hora de la entrada, debido a que el salón es bastante amplio, <u>toman la cuerda, con la que jugamos durante el receso e inician a brincarla. Las niñas y niños que van llegando se incorporan al juego. A quienes no les interesa jugarla, hacen sus grupitos e inician a jugar o platicar de otras cosas. Un grupo de niños juegan con un trompo. Hoy, en el momento que llegué estaba Memo con Brenda y Dania compartiendo un libro de Harry Potter”, a su vez comentan sobre los libros que más les gustan...</u>” (5ºFEB06)</p>	<p><i>¿Cómo sobrevivir ante la institucionalidad?</i></p> <p><i>¿Cómo y qué tipo de prácticas devienen para construir nuevas formas de vivir la cotidianidad?</i></p> <p><i>¿Qué significa resignificar el espacio áulico hacia prácticas que trasciendan lo permitido y no dentro del aula?</i></p>	<p>•<u>Sobrevivir frente a la institucionalidad</u></p> <p>•<u>Construir nuevas formas de vivir la cotidianidad</u></p> <p>McLaren, Peter. <i>La escuela como performance ritual</i>. S. XXI, Madrid, España, 1995</p> <p>McLaren, Peter. <i>La vida en las escuelas</i>. S. XXI, Madrid, 1984</p>

Discurso	Categorías de la intérprete	Unidades de análisis
<p>Una vez que la profesora titula regresa al grupo, después de una prueba ENLACE que les fue aplicada: -Dos grupos de niñas Uno de ellos, conformado por: Sammy, Ana Luisa, Fernanda y Yunnuen revisan un libro, se ponen de acuerdo para su exposición, comentan que hablarán sobre las plantas. El otro, integrado por Claudia, Dania, Montserrat, Brenda y Frida, platican muy sigilosamente, cuando la maestra se acerca, le comienzan a cuestionar: -"Maestra, usted tiene novio? Esa tarjetita que tiene en el escritorio de quién es, quién se la dio, es del maestro Ricardo verdad... uuu (hacen buya) (E-M522MAR06)</p> <p>A la hora de la salida, varias niñas del grupo se acercan al pizarrón para escribir sobre él, los niños hacen demasiado ruido, se cambian de lugar, producen sonidos extraños, molestan continuamente la entrega del grupo. La maestra se limita a poner faltas de disciplina. (5°17NOV05)</p>	<p><i>¿Qué elementos implica el proyectar una socialidad formal e informal?</i></p> <p><i>¿Qué significa transgredir la norma-disciplina ("deber ser") en el aula escolar?</i></p>	<p>•<u>Socialidad formal e informal</u></p> <p>Piña Osorio Juan Manuel. "El proceso de socialidad y de vida académica", 2000</p> <p>•<u>Transgredir la norma institucional</u></p>

Documento etnográfico: Diario escolar (Nuestro diario)
 Escuela: Colegio Sir Winston Leonard Spencer Churchill
 Observadora: Ma Socorro Oropeza Amador

Discurso escrito por alumnas y alumnos de 5º Grado	Unidades de la intérprete	Unidades de análisis
<p><u>"Hoy en la mañana me divertí mucho porque salimos al patio a formar números con las tarjetas que trajo la maestra ... "</u> (ABV03SEP05)</p> <p><u>"Este día me gustó mucho porque la maestra nos puso a hacer la actividad del cartel..."</u> (MLA18NOV05)</p> <p><u>" Hoy me divertí mucho en la escuela, en especial en el recreo porque jugamos resorte casi todo el salón ... "</u></p> <p><u>Hoy en la mañana me levanté y me bañé, me vestí para ir a la escuela, me fi, llegué, nos tocó inglés, se acabó y llegó lo padre, nuestro "chocolate literario", leíamos dos capítulos, pero nos tocó el examen de computación ...</u></p>	<p><i>¿Qué prácticas formales trascienden la vida en el aula, en contraste a la dinámica a que se inscribe el grupo rutinariamente?</i></p> <p><i>¿Qué significado se da al juego durante un día de ejercicio escolar</i></p> <p><i>¿Cómo potenciar prácticas de socialidad en el ámbito áulico?</i></p>	<p>• <u>Trascendencia de la vida en el aula</u></p> <p>• <u>El juego momento decisivo en la socialidad</u></p> <p>• <u>La socialidad en la escuela</u></p>

ANEXO 4. HORARIOS DE CLASE GRUPO 5° C

COLEGIO SIR WINSTON LEONARD SPENCER CHURCHILL DE MÉXICO A.C.					
GRADO 5° GRUPO C					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 – 8:30	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES
8:30 – 9:00	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES
9:00 – 9:30	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES	INGLES
9:30 – 10:00	MÚSICA	LAB. COMPUTO	MATEMATICAS	MATEMATICAS	MATEMATICAS
10:00 – 10:30	ESPAÑOL	LAB. COMPUTO	MATEMATICAS	MATEMATICAS	MATEMATICAS
10:30 – 11:00	ESPAÑOL	CIVISMO	GEOGRAFIA	C. NATURALES	CIVISMO
11:00 – 11:30	R E C E S O				
11:30 – 12:00	MATEMATICAS	MUSICA	CANTO	ESPAÑOL	ESPAÑOL
12:00 – 12:30	MATEMATICAS	MUSICA	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
12:30 – 13:00	ED. FISICA	ESPAÑOL	ESPAÑOL	COMPUTACION	ED. FISICA
13:00 – 13:30	ED. FISICA	ESPAÑOL	GEOGRAFIA	COMPUTACION	ED. FISICA
13:30 – 14:00	C. NATURALES	MATEMATICAS	DANZA	HISTORIA	CIVISMO
14:00 – 14:30	C. NATURALES	MATEMATICAS	DANZA	HISTORIA	GEOGRAFIA