



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES
FCPyS**

**La Reivindicación De La Infancia
Al Interior Del Aula**

TESIS PROFESIONAL
Para obtener el título de
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:
IRIS LISSETT ANAYA BADILLO

DIRECTOR DE TESIS:
Carlos Ímaz Gispert

Ciudad Universitaria Mayo 2012



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.

Índice

Agradecimientos	03
Introducción	05
Capítulo I. La Función Social de La Educación Pública	11
I.I. La Educación como instrumento de reproducción social.....	11
I.I.I El Enfoque Funcionalista.....	13
I.I.II El Enfoque Marxista.....	18
I.I.III El Enfoque Weberiano.....	22
I.I.IV Enfoques Interpretativos.....	25
I.I.V Enfoques Neomarxistas.....	30
I.II El Debate Sociológico Actual.....	33
I.III La Educación Escolarizada.....	37
Capítulo II. Las Bases Sociales Del Aprendizaje	40
II.I La Importancia Del Sistema Escolarizado.....	40
II.I.I La Adecuación Social del Cuerpo.....	40
II.I.II La Temporalidad.....	47
II.I.III La Espacialidad	51
II.II La Escuela Primaria, un Espacio ¿Funcional?	61

Capítulo III. El Desencanto de la Educación Primaria	63
III.I La Escuela y el Imaginario Social.....	63
III.I.I El Espacio Escolar y la Transparencia de la Cotidianeidad.....	65
III.I.II El Espacio Escolar; de la Racionalidad a la Mitificación.....	68
III.II La Escuela, Más Allá de la Funcionalidad.....	70
III.II.I Desmitificando el Espacio Escolar.....	71
III.III La Desinfantilización de las Aulas.....	81
Capítulo IV. Los Niños del Mañana	84
IV.I La Sociedad de los Adultos.....	84
IV.II La Infancia y el Continuo Deber Ser.....	86
IV.II.I La Escuela y la Presentación de la Infancia en Sociedad.....	87
IV.II.II ¿Educación para la Vida o Preparación para el Mercado?.....	90
IV.III La Reproducción Ideológica y la Resistencia.....	92
IV.IV La Ilusión de la Inocencia.....	94
IV.V Una Nueva Mirada Hacia la Infancia.....	97

Conclusiones

Bibliografía

Agradecimientos

Doy gracias primeramente a Dios, por la oportunidad que me ha dado de terminar no sólo esta investigación, sino también, de cerrar este ciclo de mi vida con gran satisfacción, y además, acompañada de un gran número de personas que estuvieron conmigo a lo largo de este camino, a las cuales, por cierto, quiero dedicar este trabajo.

En primer lugar quiero agradecer a mis padres, Manuel e Iris Anaya, por todo su apoyo, amor y comprensión; por cada una de las enseñanzas recibidas y por ser un gran ejemplo para cada área de mi vida. A mi hermano, Rubén que siempre estuvo ahí cuando lo necesitaba, que siempre supo escuchar y darme ánimos cuando estaba más cansada, y que ha sido, antes que todo mi amigo.

Doy gracias también a todos aquellos que sin compartir lazos de sangre, se han convertido en mi segunda familia. A Jorge Alberto Cortés Gamiño, y a Silvia Luz González Marques, mis mejores amigos, y más que eso, hermanos. Gracias a ambos, por estar ahí en los momentos buenos y malos, por creer en mí, aun cuando llegué a dudar de mi misma, por darme la fuerza para seguir adelante, y por acompañarme en cada paso que daba.

Igualmente, quiero agradecer a Mónica Guitián y a Carlos Ímaz, por cada una de sus enseñanzas, por la oportunidad que me dieron de trabajar a su lado. Ambos grandes maestros y sobretodo excelentes personas. A su lado entendí el significado de que “somos como enanos sobre hombros de gigantes”

Finalmente agradezco a cada una de las personas que de una u otra manera contribuyeron al desarrollo de esta tesis y que de distintas formas hicieron de mi estancia en la universidad una etapa maravillosa; gracias a mis compañeros y amigos de la carrera, a Alejandra, Ángel, Monserrat, Miguel, Judith, Gloria, Miriam y Anita.

Gracias a cada uno por su apoyo, esto es para ustedes.

"Gracias a la vida que me ha dado tanto"

Introducción

¿Qué es la infancia? Tal vez conceptualmente, todos tenemos una idea de lo que esta palabra significa, la mayoría de nosotros sabe que es una etapa del desarrollo humano comprendida aproximadamente entre los 3 y los 12 años; tenemos ciencias biológicas que determinan hasta dónde se es niño y hasta donde no, a que edad inicia la adolescencia y con ello el declive de la infancia; tenemos ciencias jurídicas que nos dicen hasta cuando un niño es juzgado como tal y en que momento se le trata como adulto, sin embargo... más allá de la semántica, de los términos y las categorías ¿Qué imagen viene a nuestra mente cuando recordamos **nuestra** infancia?

Tal vez vienen a la memoria los juegos y la diversión, los crayones de colores, las paredes rayadas, el oso de peluche que se convirtió en tu confidente, y el hermano mayor que fue nuestro héroe, la edad en que queríamos ser bailarinas y astronautas; cómo olvidar los bolsillos del pantalón llenos de estampas repetidas -porque guardábamos las importantes en casa-, la boca llena de chicles aunque al otro día te dolieran los cachetes, las muñecas de papel y los *tazos*; las rodillas raspadas por jugar en el suelo y los codos con “curitas,” aquellos dolores que sanaban fácilmente. Y cómo olvidar las tardes de lluvia brincando en los charcos con los zapatos recién boleados y el uniforme aún puesto, el chocolate y el baño caliente “para que no te enfermes” las vacaciones con los primos. Las travesuras que más de una vez nos costaron un regaño, las peleas entre hermanos que al otro día se convertían nuevamente en tus amigos, la edad que no

supo de odios ni rencores. Las fiestas con dulceros, el pastel y los regalos, soplar las velitas y pedir un deseo cada año y así durante muchos cumpleaños; hasta que en algún momento todo eso se acabó, sin saber bien como, sin saber bien cuando.

Viendo hacia el pasado, no podemos admitir –sin cierta nostalgia- que nuestro concepto de la infancia, se ha alejado mucho, de todo aquello que fuimos de niños.

Vivimos en una sociedad profundamente adultocéntrica; hemos aprendido a ver a la infancia, como una etapa que hay que contener, más que como una que hay que educar. Vemos a los niños como el continuo *deber ser*, no como alguien constituido, sino como un ser, que eventualmente, se convertirá en alguien. Tan es así, que la institución encargada de formarlos, la escuela, más allá de brindar un espacio de desarrollo y formación infantil, es un lugar dentro del cual, las normatividades están orientadas a desinfantilizar a los niños, y a integrarlos a una cotidianeidad adulta.

Esto, sin embargo, no es un fenómeno propio de la escuela, por el contrario, ésta responde a una dinámica social ya establecida, la cual prepondera la visión del adulto por sobre la del infante

A través de este trabajo, pretendo dar cuenta de como la escuela primaria en México, al responder, más que a las necesidades educativas del niño, a una serie de demandas (políticas, económicas y sociales,) externas y ajenas a la infancia, lejos de potenciar esta etapa del desarrollo humano, pretende desinfantilizar al niño, inculcándole desde una edad muy temprana, la cosmovisión de la población adulta, así como la cotidianeidad propia de ésta. Lo anterior, se logra, mediante diversos procesos que se llevan a cabo en el interior del salón de clases y que a menudo, van más orientados a la formación del cuerpo, que a la educación de la mente, por lo cual, al ser tan cotidianos, -muchas veces- tienden a pasar desapercibidos; no obstante, es a partir de estos métodos, que se introduce al infante en una dinámica fundamentalmente adultocéntrica por lo cual son elementales dentro del proceso formativo.

Si bien la mayoría de la tesis se desarrolla en el ámbito teórico, para desarrollar la presente investigación, me serví también del método etnográfico, debido a que el mismo tema lo demandaba, teniendo así, la oportunidad de lograr un mayor acercamiento tanto a la mecánica escolar, como a las distintas formas de concebir la realidad escolar, por parte de maestros y de alumnos y a la perspectiva que cada uno tenía, no sólo de la pedagogía empleada en esta etapa formativa, sino también, la opinión de cada uno, con respecto a su propia realidad educativa.¹

Por la misma razón, es un trabajo de tipo cualitativo, que no pretende dar cuenta de la

¹ Si bien el tiempo del que dispuse, fue más limitado de lo que en un principio esperaba, existen muchos elementos valiosos, que se pueden rescatar de esa experiencia.

representatividad de la muestra utilizada para la investigación, sino de la significatividad de diversos elementos, mismos que se pueden encontrar en muchas –incluso me atrevería a decir que en la mayoría- de las escuelas primarias de las zonas urbanas de México.

Por lo cual, más allá de abordar el contexto específico dentro de los cuales se encuentran las escuelas, el fin del trabajo, es mostrar como, independientemente de la sociedad en la cual se den, los procesos educativos, estos, siempre han estado ligados a los modos de producción.

Más aún, si bien algunos autores, como Bosco, plantean que a partir de la escolarización, la educación y el sistema económica se desligan, a lo largo de estos capítulos, explico, cómo, no solamente, a la fecha, la educación sigue correspondiendo a los modos de producción, sino que además, la escuela, responde no a tanto a las demandas sociales, como lo hace a las económicas, y concretamente a las del sistema actual (el capitalista).

Así, la tesis está dividida de la siguiente manera: En el primer capítulo, trataré a partir de cinco corrientes sociológicas, (El funcionalismo, el marxismo, el enfoque weberiano, la sociología interpretativa y el neomarxismo) cuáles son las funciones sociales que cumple la educación. Al final del mismo, haré una breve descripción del debate actual, a fin de entender un poco más, los distintos retos que nos presenta la educación en el presente

En el segundo capítulo ahondaré específicamente en las funciones de la educación escolarizada, y en los elementos que la hacen idónea para la reproducción del sistema social. Los cuales, pueden ser agrupados básicamente en tres aspectos: orientados a la corporalidad, a la espacialidad y a la temporalidad.

En el tercer capítulo, explicaré, cómo, a raíz de lo anterior, la imagen escolar parece haberse mitificado, ocasionando, que gran parte de la diversidad que conforma la realidad educativa, quede reducida al discurso académico, obviando con esto, elementos importantes, a la hora de entender la dinámica en el salón de clases.

De la misma manera, explicaré algunos de estos elementos, a fin de entender, como, si bien la escuela primaria, es un espacio que se considera diseñado, exclusivamente para el desarrollo y la formación infantil, es sin embargo, un espacio de adecuación para la vida social adulta. Razón por la cual, ésta si bien puede ser funcional, vista desde la perspectiva reproductiva del sistema, pudiera no serlo a la hora de observarla desde la mirada infantil.

Finalmente en el capítulo cuatro, explicaré cómo, la escuela desde sus orígenes, ha tenido un fin más que de formación, de contención infantil, dentro de la cual, si bien se mantiene a la infancia

alejada de la cotidianeidad adulta, al interior de las aulas, ésta es reproducida, como una especie de ensayo social. De la misma manera, se hará una revisión de las formas en las cuales, ha sido estudiada la infancia, y los estudios que recientemente se han hecho, desde la sociología de la infancia, con el fin de tener una visión más completa de esta etapa.

Capítulo I

La Función Social de La Educación Pública.

I.I La Educación Como Instrumento de Reproducción Social.

“La educación permite que a la gente se le pueda dirigir con facilidad, pero no se le pueda obligar. La gente educada es fácil de gobernar, pero difícil de esclavizar.”

Henry Brougham

Una de las principales características de la sociedad -en tanto *Estructura*²- es la capacidad que tiene para perpetuarse a través de la creación de distintos instrumentos y mecanismos de producción y reproducción social (pudiendo ser estos políticos, sociales, económicos, tradicionales, culturales, etc.) de manera que se asegure su estabilidad y su permanencia en el tiempo³. Más aún, dado que -como afirma Giddens- la sociedad no es un todo “pre-dado” y “programado biológicamente” su existencia depende no sólo de su mantenimiento, sino de su capacidad de adaptación en el tiempo, por lo que los mismos instrumentos que le permiten reproducirse son a la vez un canal de transformación para ajustarse, o reinventarse. Entendida así, la estructura es al mismo tiempo “condicionante y habilitadora”, inseparable de la “acción e interacción” realizada por sujetos concretos (activos, reflexivos y cambiantes), en tiempos y espacios específicos, es decir, la estructura viva, la sociedad real, es un espacio en constante “estructuración”⁴.

² De aquí en más tomaré la definición de Estructura de Giddens, para quien la estructura no debe ser entendida como objeto, como ente corpóreo, palpable, sino como “trazos de memoria” que se concretizan en propiedades permanentemente renovadas de los sistemas sociales, propiedades éstas que se extienden temporal y espacialmente y, simultáneamente, delimitan el campo de acción de los agentes. GIDDENS, Anthony. *La Construcción de la Sociedad. Bases para la teoría de La Estructuración*. Amorrortu Editores. Argentina 1995

³ BOURDIEU, Pierre. “Estructuras, Habitus y Prácticas”, *El Sentido Práctico*. Siglo XXI, Madrid 2007.

⁴ GIDDENS, Anthony. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires-Madrid, 2007.

No obstante, la presencia de diversas vías de cambio adaptativo, contrario a lo que sostiene Parsons, no descarta el conflicto social, o permite que el sistema por sí sólo tienda al equilibrio,⁵ no desaparece, ni tampoco excluye la tensión existente entre las distintas visiones de los dominantes y los dominados⁶; por el contrario, es precisamente la probabilidad del conflicto la que permite entender la necesidad de la existencia de los instrumentos de propagación de la estructura, mismos que práctica e ideológicamente permiten la legitimación del orden ya establecido, y el mantenimiento de la dominación institucional, (*dominación* que como expresa Weber, entre más legítima, menor uso de la fuerza requiere⁷) por lo cual –al originar un menor gasto económico, así como un menor desgaste social- no es de extrañarse que dentro de la misma estructura existan mecanismos encargados de minimizar la probabilidad del conflicto a través de la creación de cierta *disciplina*⁸ social, que se expresa en la cotidianeidad y que se transmite de forma implícita o explícita a través de diversas instituciones –mayormente- públicas y -en algunos casos- privadas.

De esta manera, mientras que la transmisión explícita del orden y de la normatividad social recae principalmente en instituciones gubernamentales⁹ (encontrando su máxima expresión en el poder legislativo y sancionando la conducta que transgreda dicha normatividad a través del sistema judicial,) es sobre todo la transmisión implícita del orden la que actúa de forma preventiva,

⁵ Teoría así sustentada por Parsons en “El Sistema Social” donde prácticamente el conflicto social desaparece, puesto que la movilidad social, para el autor, es también parte de una autorregulación, la cual, al igual que el sistema biológico del cuerpo responde a un proceso homeostático, es decir de autorregulación.

⁶ IBIDEM

⁷ WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México 1974.

⁸ IBIDEM. *Disciplina*: Obediencia constante que no requiere de la repetición de las órdenes

⁹ WEBER OP CIT

permitiendo que el sistema social se interiorice a través de pequeñas pero significativas acciones cotidianas¹⁰, mismas que a la postre ayudan a conformar la cotidianeidad o la normalidad social.

Siguiendo esta lógica de reproducción y mantenimiento del orden ¿Cuál es la función que tiene la educación en la sociedad? Durante años este ha sido un tema de estudio y debate recurrentes, razón por la cual son muchos los científicos sociales (desde principios del siglo pasado con los estudios realizados por Durkheim) que a lo largo de la historia moderna han pretendido explicar parte del papel que ésta tiene a partir de diversos enfoques; la mayoría de los cuales, de acuerdo a Quintero,¹¹ pueden ser agrupados en cinco grandes paradigmas: 1) El Funcionalista, 2) El Marxista, 3) El Weberiano, 4) El de la Sociología Interpretativa y 5) el de la llamada “Nueva Sociología de la Educación” (que de aquí en más llamaré Enfoque Neomarxista, puesto que casi todos sus formulaciones provienen de esta corriente teórica).

I.I.I El Enfoque Funcionalista:

Dentro de la sociología de la educación, la teoría funcionalista es, posiblemente, la tradición que cuenta con mayor antigüedad; podemos situar sus inicios alrededor de los años veinte del siglo pasado, en la obra de Émile Durkheim, quien partiendo de la preponderancia de la estructura sobre el sujeto expone que existen fuerzas o mecanismos en la sociedad, exteriores y coercitivos (por lo tanto ajenos) al individuo, capaces de regular al Sistema de manera que éste por sí solo tienda al equilibrio. Ahora bien, una parte de dichos mecanismos está conformado por las Instituciones, (sean éstas económicas, políticas, sociales, entre otras) que se encargan de

¹⁰ GIDDENS OP CIT

¹¹ QUINTERO Russo, Carmen. “Teorías Sociológicas de la Educación” presentada el 26 de Noviembre del 2008.

proporcionar a la sociedad nuevos miembros *funcionales*; es decir de formar y de distribuir a los individuos de manera que cumplan con las diversas necesidades sociales.¹² A partir de esta idea, es que Durkheim, desarrolla la su teoría de la educación, a la cual le atribuía básicamente tres funciones:

1. **Que el hombre se conforme como tal**, “El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en Sociedad,”¹³ debido a que ella, lo dota de humanidad, de civilidad y de otras “virtudes” que de lo contrario no podría desarrollar, pues, “la acción que ésta (la sociedad) ejerce sobre él, señaladamente por medio de la educación”¹⁴, no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano.”
2. **Mantener la división del Trabajo:** Misma razón por la cual, para el autor siempre es necesaria la presencia de dos “generaciones”: la de adultos y la de niños¹⁵; la primera a cargo de la enseñanza y la segunda, encargada de realizar -a la postre- las funciones en las que fueron adiestrados. “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. (La cual) Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y

¹² CALDERÓN, Juan Carlos “El Funcionalismo” visto en <http://www.politicas.unam.mx/sae/portalestudiantil/comunicacion/articulosacademicos/pdf/ElFuncionalismoSoc.pdf>. Revisado por última vez el 2 de Enero del 2012 siendo las 21.34 horas del Centro.

¹³ Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. Editorial Colofón, 3ª ed., México, 1991

¹⁴ El resaltado es mío

¹⁵ ARENAS, Carrillo Rocío “La idea de Educación en Durkheim” <http://noemagico.blogia.com/2006/030802-la-idea-de-educacion-en-durkheim.php> Revisado por última vez el 3 de Enero del 2012 siendo las 22.37 horas del Centro.

morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”¹⁶

3. **La perpetuación del orden social;** Si observamos cuidadosamente, encontraremos que por “elevada” que sea la misión de la educación dentro del ámbito social, al menos en la sociología del autor, no está contemplada una función igualitaria de ésta, sino una reproductora del orden conocido. “Toda educación trata de formar al hombre de acuerdo al tipo ideal de hombre que sobrentiende la civilización, lo que éste debe ser desde el punto de vista intelectual, como físico y moral. Este tipo se fija en las conciencias, y aunque la educación asegura la diversidad, también se ocupa de perpetuar la homogeneidad de sus discípulos.”¹⁷

Así pues, para Durkheim al estar la educación tan ligada al orden, el Estado no puede desentenderse de ella, dado que la misma debe de responder a las necesidades de éste.

“La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son, como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su existencia sino al influjo caprichoso, de voluntades siempre contingentes. Constituyen, por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone.”¹⁸

¹⁶ DURKHEIM OP CIT pp. 70

¹⁷ IBID pp.39

¹⁸ ARENAS OP CIT, pp.1

A partir de esto se pueden ver las tres rupturas que Durkheim hace con las teorías educativas de sus contemporáneos¹⁹ postulando lo siguiente: **a) las transformaciones en el sistema educativo, no son independientes de las causas sociales, económicas e históricas**, ya que en su época se consideraba a la educación como una labor individual y con un enfoque más espiritual que práctico, de esto se desprende la segunda ruptura **b) las estructuras de las instituciones educativas responden a las necesidades que presenta la sociedad** y cambian por consiguiente junto con esta²⁰. Finalmente, a causa de estas mismas necesidades diversas, **c) es necesaria la especialización o la división del trabajo**, de manera que la mecánica social se mantenga.

En resumen, para Durkheim, la educación tiene como eje fundamental la propagación del orden y la moralidad, así como la regularidad o el mantenimiento de cierta normatividad social, mismos que son generados por las distintas instituciones que la conforman y que producen individuos funcionales en sus respectivos roles, por lo cual su teoría es una crítica abierta la visión idealista de la pedagogía de su época.

Una propuesta similar, podemos encontrarla posteriormente en Talcott Parsons; vale la pena recordar que ambos autores aunque de distintas épocas, tienen teóricamente una tendencia similar, razón por la cual, el positivismo en Durkheim y la propuesta sistémica de Parsons convergen al dar preponderancia a la Estructura por sobre el individuo.

Para Parsons sin embargo, no sólo hay una necesaria división del trabajo, sino que además ésta se legitima a través de la educación. Para él, la educación es una vía de “revolución”, por lo cual es

¹⁹ IBIDEM

²⁰ IBIDEM

necesario que el conocimiento que cada actor social ha recibido en el ámbito familiar se homogenice a través del aprendizaje escolar. Talcott define al aprendizaje como “aquel conjunto de procesos mediante el cual el actor adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas, nuevos valores, nuevos objetos y nuevos intereses expresivos.”²¹ Los cuales, van sustituyendo los aprendidos de forma primaria. No obstante, si bien la educación pareciera ser igualitaria, es -para el autor- mediante esta, que empiezan los filtros de diferenciación estrictamente sociales.

La principal función del Sistema Educativo es entonces -para Parsons- legitimar la diferenciación a través de la creación de una ideología de igualdad de oportunidad y logro.²² Pues así, si el sistema no es el responsable de la desigualdad socioeconómica dado que brinda a todos la oportunidad, entonces es válido que esta diferenciación exista dado que no todos son capaces de aprovecharla. De esta manera se establece el filtro que logra la educación básicamente en cuatro etapas²³ **1) Emancipa al niño de la educación recibida en la familia**, y le asigna un carácter independiente, en la medida en que, **2) Inculca en el niño valores que la familia no puede darle**. Esto lo logra a través de la creación de motivaciones sabiendo que “la motivación es siempre un proceso que se produce en uno o más actores individuales. Puede hablarse de la motivación de una colectividad solo en sentido figurado refiriéndonos a ciertas uniformidades en las motivaciones de sus miembros o a una cierta organización de tales motivaciones”²⁴ **3) Diferencia y jerarquiza al alumnado según el rendimiento escolar**; y finalmente a través de lo que el llama el sistema de Recompensas y de Castigos, según el grado de conformidad o de

²¹ PARSONS, Talcott “El Aprendizaje de las Expectativas Sociales, de los Roles y los Mecanismos de Socialización de la Motivación” *El Sistema Social*. Alianza Editorial, Madrid, 1988.

²² QUINTERO OP CIT

²³ IBIDEM

²⁴ PARSONS OP CIT

desviación que tenga el alumnado, **4) Selecciona y distribuye las funciones que les corresponden socialmente**, claro está, siempre de acuerdo al desempeño obtenido en el ámbito educativo.

En resumen, para el funcionalismo el fin principal de la educación es el mantenimiento y preservación del orden, así como la distribución de roles sociales. En esto el Funcionalismo y la Teoría del Capital humano convergen, puesto que en el espacio educativo, esta distribución no es azarosa o circunstancial, pues depende en gran medida, de la cantidad de inversión que se haga en la formación educativa. Así para la Teoría del Capital Humano, la asignación ideal de labores partiría básicamente de cuatro aspectos:²⁵

1. Una sociedad en la cual las posiciones se dividen de acuerdo al mérito.
2. En la cual la educación formal, es la manera de obtener certificación.
3. El que esta certificación sea posible, o al menos accesible para todos.
4. Que se acepte que las facultades intelectuales para estos méritos pueden encontrarse en cualquier nivel social.

I.I.II El Enfoque Marxista.

El marxismo parte de una crítica a la Institución Educativa, por las mismas razones que el funcionalismo la halaga, por la división de clases que reproduce; ya que pese a la apariencia de igualdad de oportunidades que con la escolaridad se genera, las condiciones escolares apuntan a que las clases más bajas no logren acceder a los mismos niveles educativos que las clases altas

²⁵ QUINTERO OP CIT

logran. Así mismo, reconoce que la escuela actúa como un filtro que responde a la estructura socioeconómica dominante *determinando*²⁶ así la conciencia del individuo.

“...Antes que nada hay que entender que se trata de un marxismo europeo norteamericano, crítico y epistemológica y teóricamente autónomo de la pureza doctrinaria del marxismo oficial de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Las tesis centrales de estos investigadores apuntan a examinar la forma en que la escuela contribuye a reproducir las diferencias de clases (trabajadora versus capitalista) en el mundo capitalista, negando así la pretensión de igualdad y libertad que se supone para todos.”²⁷

Si la concepción de la Educación en Parsons, se refiere a su labor revolucionaria en el ámbito científico, en el caso de Marx, se remite a la revolución económico/social. A partir de la formación de una nueva conciencia y de la propagación de la visión comunista, para él hay una clara posibilidad de cambio, dada la relación existente entre la educación y el desarrollo productivo. No obstante, Marx en su momento no analizó la educación formal, o escolarizada, sino la propagación de una ideología por fuera de las instituciones estatales a través de un proceso de educación social que genera conciencia de clases. Sería años más tarde, Althusser, quien desarrollaría desde una perspectiva marxista, desarrollaría una teoría alrededor del sistema educativo. “Su interpretación de la escuela como aparato ideológico del Estado (1985) marcó el punto de partida de las teorías marxistas de la educación. Althusser toma de Gramsci la

²⁶ Aunque el término empleado debiera ser “condicionando” puesto que la corriente marxista se basa en una “teoría de la Acción”

²⁷ MILLÁN, Tomás. Fundamentos Socioculturales de la Educación. Editorial Gráficasur LTDA. 3º Edición. Chile 2004

importancia de la dominación ideológica para comprender la reproducción de las condiciones de producción, aunque realiza un tratamiento superficial de la teoría gramsciana de la ideología²⁸”.

Althusser, es posiblemente el ala más determinista del marxismo –al menos en temas educativos– por lo cual considera que la educación está totalmente determinada por la estructura económica, haciendo de su trabajo más una crítica que una propuesta de acción. Para él “...en el capitalismo contemporáneo la escuela pasa a ser la institución fundamental para asegurar la reproducción de las relaciones de producción, ejerciendo el papel que en otros momentos históricos han realizado otras instituciones (como la Iglesia en la Edad Media), y para proporcionar las destrezas necesarias a la fuerza de trabajo²⁹”

Enmarcados en esta misma corriente de pensamiento, Bowls y Gintis desarrollarían el planteamiento comenzado por Althusser. Coinciden en cuanto a la relación existente entre la economía, la sociedad (y en general el sistema), y niegan la posibilidad de que la economía pueda cambiar mediante el sistema educativo, ya que éste está diseñado exclusivamente para perpetuar la dinámica social y el orden que hay dentro de ella³⁰.

En su libro “La Instrucción Escolar en La América Latina Capitalista” explican, como el sistema a través de la educación, legitima las desigualdades sociales, mismas que requieren de este proceso al no ser naturales. Es decir, el sistema capitalista se sirve de instrumentos tales como la

²⁸ BONAL, Xavier, “Sociología de La Educación”, *Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Piados, Barcelona, 1998, pp. 35

²⁹ IBIDEM

³⁰ BOWLES, Samuel y Gintis, Herbert. *La Instrucción Escolar en La América Latina Capitalista*. Siglo XXI, México 1985.

educación, para que a partir de la *meritocracia*³¹, justifiquen la desigualdad social. De esta manera se establece erróneamente una relación entre la pobreza y el fracaso académico. No obstante, como los autores señalan, esto no explica, el por qué los hijos de las familias ricas, siguen siendo ricos al crecer y los de las familias pobres, siguen sin ascender económicamente, cuando el sistema Educativo dice ser igualitario.

La razón de lo anterior para los autores, es que la educación ejerce un papel legitimador del orden y no uno revolucionario, por lo cual al estar de la mano con la labor estatal, no hay manera de que pueda ser una vía de transformación social, política y menos económica. Los autores incluso tachan de ingenua la visión de aquellos que piensan lo contrario, puesto que en el sistema capitalista, se ha reivindicado y extendido la idea de que las clases sociales son el resultado de las capacidades propias de cada uno. Esto, no sólo desvincula al Estado de su responsabilidad para con el bienestar social, sino que propaga una ideología voluntarista e individualista que hace recaer en el individuo toda la responsabilidad de su condición socioeconómica, cuando en realidad la distribución de la riqueza y la transmisión de status generacional parten de mecanismos no cognoscitivos³².

Sin embargo, la aportación más significativa de estos autores, posiblemente no recae en sus estudios sobre la transmisión de cultura económica, sino en la reproducción de conductas y actitudes sociales, ya que “De acuerdo con Bowles y Gintis, las escuelas modernas reproducen los sentimientos de impotencia que muchos individuos experimentan en otros lugares”³³

³¹ Sistema que permite la distribución económica a partir del desempeño académico obtenido. Revisar “El Enfoque Funcionalista”

³² IBIDEM.

³³ MILLÁN OP CIT

El marxismo, en conclusión, aporta al análisis su caracterización del sistema educativo como un medio de reproducción, la legitimación de la desigualdad social, y la diferencia de clases; y a diferencia del funcionalismo, no ve en la escuela un filtro que reabastece a la sociedad de agentes sociales que suplen necesidades, sino como un aparato que certifica y legitima la desigualdad social permitiendo que las familias ricas conserven su status, mientras que las clases sociales menos privilegiadas se vean impedidas para mejorar sus condiciones de vida.

I.I.III Enfoque Weberiano.

(Max Weber, Randall Collins)

La visión de Educación en los enfoques weberianos va a ir muy ligada a la idea de la profesionalización. A partir de los conceptos desarrollados por Weber en torno la burocratización, se han hecho análisis importantes de la escuela en tanto organización burocrática.³⁴ Si bien Weber, a diferencia de sus contemporáneos, no hizo estudios exclusivos en torno a la escuela o a la educación, a lo largo de sus obras existen distintos conceptos y argumentos en los cuales expresa su postura en torno al tema. A partir de su análisis de la autoridad, sus fuentes de legitimidad y sus distintos tipos, (El Carismático, El Tradicional, y El Racional Legal³⁵) Weber establece una comparación con el sistema educativo, aunque no siempre refiriéndose al sistema formal.³⁶

³⁴ QUINTERO OP CIT.

³⁵ WEBER OP CIT.

³⁶ CATAÑO, Gonzalo. "Max Weber y la Educación". Espacio Abierto003 (2004): 395 - 404.

“(Weber) fijó la atención en los mecanismos de reproducción de las formas de autoridad. Su énfasis se dirige a la preparación de la clase política de mayor rango y a la formación de sus inmediatos colaboradores (del cuadro administrativo encarado de la gestión del Estado y demás organismos de Gobierno). Si bien en la época de Weber el sistema escolar se estaba extendiendo de manera irresistible a todos los estratos de la sociedad, todavía la educación en sus niveles secundario y superior se hallaba unida a las clases altas y directivas³⁷

El aporte de Weber respecto a la educación, es entonces, indirecto, se infiere de la perpetuación del poder político a través de las tres distintas formas de dominación (las cuales, al ser únicamente *tipos ideales*, no se encuentran en forma pura en la praxis, sino que pueden aparecer mezcladas entre ellas, aunque por lo general, hay una que aparece de forma preponderante). A saber que, la dominación Racional, es aquella que obedece a ciertas leyes y reglas que ya están determinadas, mismas que encarna cierto individuo, el cual por poseerlas, y él mismo estar sujeto a ellas, tiene la facultad de ordenarlas,³⁸ razón por la cual los mandatos se convierten en un eco de las normas ya establecidas. La Dominación Tradicional, propia aunque no exclusiva del patriarcado, parte de una autoridad generacional que es en cierta forma “sagrada” puesto que se ha legitimado por su permanencia en el tiempo³⁹. Finalmente la Dominación Carismática se funda en alguna cualidad extraordinaria de la que se está dotado⁴⁰, mismas que le atribuyen sus seguidores, por lo cual éstas pueden o no existir realmente, sin embargo en tanto exista la creencia en ello, la dominación carismática puede ser la que más arrastre social tenga.

³⁷ IBIDEM

³⁸ WEBER OP CIT.

³⁹ IBIDEM

⁴⁰ IBID

De ellas, la Dominación Racional es la que más se acerca a los modelos de la sociedad moderna, la cual a partir de la delegación de poderes, y la burocratización profesionalizada, permite al Estado penetrar en las demás esferas sociales.

Posteriormente, Collins retomando los estudios de Weber en torno a la burocratización y a la preparación de las clases gobernantes, añadiría el proceso de *credencialización*, por medio del cual a través del grado académico es justificado el acceso a determinados puestos de poder, añadiendo que si bien se piensa que en la sociedad moderna tiene mayor influencia la dominación racional, siguen estando presentes y en gran medida la formación carismática y la tradicional.

La propuesta de Collins⁴¹ es interesante en este aspecto, ya que él argumenta que la educación de las clases dominantes, más allá de estar conformada por habilidades técnicas o conocimientos prácticos, está impregnada de la cultura propia de las clases altas, enseñando más que habilidades, un estilo de vida y tradiciones que según el autor, pesan más que el aprendizaje académico. La educación por lo tanto no es universal puesto que reproduce la visión dominante. “La elaboración de los títulos por parte de las universidades, escuelas de comercio e ingenierías y el clamor general por la creación de ulteriores certificados académicos en todos los campos, sirve a la formación del estrato privilegiado en los ministerios y las oficinas”⁴² por lo tanto, esta educación, les es útil a aquellos que accederán al poder, sin embargo para los demás es únicamente un modelo de control y de mantenimiento de la obediencia.

⁴¹ COLLINS, Randall *La Sociedad Credencialista: Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación*. Akal. Madrid 1989.

⁴² IBIDEM

I.I.IV Enfoques Interpretativos.

(Herbert Blumer, Escuela de Chicago, George Mead)

“Esta línea de investigación teórica y empírica se ajusta estrictamente a la dirección que, según Young, debió tomar la nueva sociología de la educación a partir de los años setenta: desenmascarar la construcción social del conocimiento educativo. Frente a una sociología funcionalista de la educación centrada en los procesos de socialización y selección⁴³,”

A diferencia de los otros enfoques⁴⁴, para la sociología interpretativa, la educación más allá de partir de un modelo de reproducción, se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del cual los conocimientos que se adquieren, son aquellos que al individuo le parecen significativos y que son el producto de una construcción social.

Esta corriente parte fundamentalmente del *Interaccionismo Simbólico* de Herbert Blumer, quien resume su visión en tres tesis centrales y que él llama *Las tres premisas simples*. “La primera es que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos. La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos. El tercero implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo realiza cuando

⁴³ BONAL OP CIT.

⁴⁴ Si bien Weber es considerado uno de los precursores de la Sociología comprensiva y por lo tanto interpretativa, a diferencia de él, la escuela interpretativa estudiaría la educación, no a partir de un esquema de reproducción sino de significación a partir del cual el individuo comprende su realidad.

trabaja las cosas con las que se encuentra⁴⁵. A ello, Ritzer añadiría los siguientes puntos como parte de los principios fundamentales del Interaccionismo Simbólico:⁴⁶

- a) Los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores, poseen la capacidad de pensar;
- b) La capacidad de pensar está moldeada por la interacción social;
- c) En la interacción social la gente aprende los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad humana distintiva de pensar;
- d) Significados y símbolos le permiten a la gente ejecutar acción humana distintiva e interacción;
- e) La gente es capaz de modificar los significados y símbolos que usan en la interacción sobre la base de la interpretación de una situación;
- f) La gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una;
- g) Los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades.

El Interaccionismo Simbólico pone gran énfasis en las relaciones sociales, y en la manera en la cual a través de éstas se construyen símbolos comunes. Llevando esto al plano educativo,

⁴⁵ BLUMER, Herbert "Symbolic Interaction: Perspective and Method" Citado en *Interaccionismo Simbólico* en <http://sapiens.ya.com/metcualum/mella1998is.pdf>. Revisado por última vez el 10 de Enero de 2012 siendo las 19.03 hrs del Centro

⁴⁶ RITZER, George "Sociological theory". Alfred Knopf. New York. 1988.

Vygotsky afirmaría que el aprendizaje del niño tiene su principal arraigo en las experiencias sociales y en las relaciones interpersonales en las que se haya involucrado.⁴⁷

En palabras de Simmel “la sociedad siempre significa que los individuos están vinculados por influencias y determinaciones recíprocamente experimentadas, no es sino el nombre dado a un conjunto de individuos que se hallan ligados entre ellos por acciones recíprocas”⁴⁸ La creación de símbolos es entonces una forma en la cual el individuo conoce su entorno, y también se conoce así mismo a través del otro, por lo cual hay una constante retroalimentación social. La educación por lo tanto no puede estar aislada del contexto dentro del cual se encuentra inmerso el estudiante puesto que es en la interacción donde se forman los símbolos que le permitirán concretar el aprendizaje; si la enseñanza recibida no es significativa a la postre no tendrá arraigo debido a la falta de aplicación y de sentido. Debido a esto la Escuela de Chicago⁴⁹ propone que la educación debe estar estrechamente ligada a la problemática urbana y al estudio de las realidades sociales, por lo tanto no puede aplicarse un sólo método o un mismo modelo de enseñanza en todo lugar,

⁴⁷ VYGOTSKY, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, Buenos Aires 1979.

⁴⁸ SIMMEL, George. *Sociologie et épistémologie*. Presses Universitaires de France, Paris. 1981

⁴⁹ ‘Con la denominación "Escuela de Chicago" nos estamos refiriendo a una serie de autores relacionados con el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago fundado por Albion Woodbury Small (1854-1926) en 1892, y a su producción intelectual. No se trata de cualquier escuela. La "Chicago Sociology" es frecuentemente vista como la primera gran "escuela" de Sociología en los Estados Unidos que dominó el terreno durante los primeros treinta y cinco años del siglo XX sin olvidar los desarrollos posteriores. Allí tuvo su origen una rica y diversa tradición de investigación empírica en su mayor parte relacionada con la nueva y rápida expansión urbana del centro de Chicago y los problemas sociales que dicha expansión trajo consigo. Estas circunstancias favorecieron el desarrollo de una teoría social pragmatista, unida a las filosofías de James, Dewey, Peirce y Mead y a la Sociología de Simmel. Lo cual provocó debates sobre las metodologías sociológicas más apropiadas, especialmente entre aquellos que tenían predilección por el método "estudio de caso" y aquellos otros que apoyaban el refinamiento del método estadístico. Y además ayudó a clarificar las relaciones entre el análisis sociológico y la esfera pública de la política, la reforma y el Trabajo Social.’ Cabe mencionar, que si bien hubo un gran desarrollo de la corriente hermeneuta, no siempre contó con el reconocimiento que ahora tiene, puesto que por muchos años fue duramente combatida por Talcott Parsons y por sus sucesores.

La faceta sociológica del Pragmatismo. La Escuela de Chicago. Visto en http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8406/6_capit5.doc.pdf?sequence=7

Revisado por última vez el 10 de Enero de 2012 siendo las 19.54 horas del Centro.

sino que este debe de estar abierto al continuo cambio que se da de forma social. Al provenir de una tradición *pragmática*⁵⁰, la Escuela de Chicago opta por estudiar la realidad “en movimiento”, aquello que ya no es aplicable no funciona y debe de ser sustituido dado que

“Las cosas tanto concretas como abstractas existen a partir del significado que las personas les asignamos. Los significados crecen a partir de la interacción humana y la existencia del objeto es una función de los significados que grupos sociales y sus miembros le dan. El actor social es un ser inmerso en un proceso permanente de análisis e interacción consigo mismo y con otros. El yo no es innato, sino que es creado socialmente. No es algo pasivo, receptor de estímulos externos, sino que un activo participante en la creación y construcción de la realidad social.”⁵¹

Partidario de este argumento George Mead, añadiría que el hombre se constituye en sí mismo y en los demás, por lo cual en sus palabras “debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos”. La educación es un proceso que va más allá de la mera recepción de saberes, es un intercambio continuo dentro del cual el hombre se constituye a sí mismo a partir de las relaciones que establece con su entorno y con aquellos que le rodean; entre más significativo sea el aprendizaje, también será más efectivo. Por lo cual, la educación no es sólo aquella que se da en

⁵⁰ Pragmatismo: Es una escuela filosófica creada en los Estados Unidos a finales del siglo XIX por Charles Sanders Peirce, John Dewey y William James. Su concepción de base es que sólo es verdadero aquello que funciona, enfocándose así en el mundo real objetivo. Se caracteriza por la insistencia en las consecuencias como manera de caracterizar la verdad o significado de las cosas. El pragmatismo se opone a la visión de que los conceptos humanos y el intelecto representan el significado real de las cosas, y por lo tanto se contrapone a las escuelas filosóficas del formalismo y el racionalismo.

⁵¹ Interaccionismo Simbólico. OP CIT

el aula, sino en general la que se obtiene a través de la conjugación de los saberes y la experiencia.⁵²

“Este tipo de análisis es una de las aportaciones más controvertidas de la nueva sociología, porque tiene utilidad, no sólo para los investigadores, sino especialmente para pedagogos y educadores, ya que...al considerar la construcción social del conocimiento y el relativismo de los procesos de etiquetaje y diferenciación en el aula, la perspectiva interpretativa carga sobre el profesorado la responsabilidad de la educación.⁵³”

La crítica del Interaccionismo a la educación actual estaría centrada en el distanciamiento que existe entre el profesorado y los estudiantes, puesto que no existe un diálogo dentro del cual se expresen las necesidades de estos últimos haciendo con esto un modelo de enseñanza unidireccional e impositivo.

“En la Escuela tradicionalmente ha prevalecido una modalidad más bien impositiva de definición de las situaciones de trabajo y de comportamiento en el aula, sin tener casi en cuenta las expectativas de los alumnos, ni tampoco el empleo de estos de estrategias... y en la medida en que ello se desconoce, se hace más difícil la posibilidad de alcanzar una implicación más intensa de los alumnos y un consenso adecuado, favorable al aprendizaje, entre alumnos y profesores. Por lo demás la orientación unidireccional que predomina habitualmente en la institución de la clase en cuanto a construcción social u orden interaccional no es ajena, según se ha indicado, a las opciones igualmente unidireccionales que han prevalecido acerca de los procesos de

⁵² FANFANI Tenti Emilio. *Escuela y Socialización*. En: Programa de Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Módulo II de Desarrollo, elaborado por Carlos Sandoval C. Manizales junio 2 del 2000.

⁵³ BONAL OP CIT pp. 25

socialización, vistos a la manera de un flujo de interacción que opera únicamente desde los miembros iniciados en sociedad hacia las nuevas generaciones, concepción subyacente también en lo relativo a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje que otorgaban al alumno un rol pasivo y receptivo⁵⁴

I.I.V Enfoque Neomarxista

La llamada Nueva Sociología de la Educación surge alrededor de los años setentas como una crítica al punto de vista liberal sobre la escolarización basándose en el déficit de los estudios de la clase obrera.⁵⁵ Podemos encontrar parte de su propuesta en el trabajo de investigación realizado por Giroux⁵⁶. Retomando el concepto de *Reproducción* marxista, la institución educativa ha sido estudiada a partir de su relación con el Estado y la Economía explicando la legitimación de las desigualdades sociales a partir de la certificación escolar y del valor curricular.

“En lugar de abstraer las escuelas de la dinámica de la desigualdad y los modos de discriminación racial, sexual o de clase, las escuelas fueron consideradas como las agencias centrales en las políticas y procesos de discriminación. En contraste con la visión liberal de la educación como el gran igualador, los educadores radicales vieron los objetivos de la escuela de manera bastante distinta; como lo establece Paul Willis, La educación no estaba por la igualdad, sino por la desigualdad...

El propósito principal de la educación, en torno a la integración de una clase social puede obtenerse solamente preparando a la mayoría de los niños para un futuro

⁵⁴ LENNON Del Villar, Oscar. “Interaccionismo Simbólico y Educación” Revista Electrónica Diálogos Educativos N12 Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación. (UMCE) Chile 2006

⁵⁵ QUINTERO OP CIT

⁵⁶ GIROUX, Henry. Teorías de La Reproducción y la Resistencia En la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. Harvard Education Review Núm. 3, 1983. Traducción Graciela Morzade. Buenos Aires

desigual y asegurando su subdesarrollo personal...Se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, se retrató a las escuelas como reproductivas en tres sentidos: Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado⁵⁷

No obstante, la teoría neomarxista no se quedó en la parte crítica de la educación, reconociendo su importante papel reproductor y legitimador del sistema, sino que además propuso un modelo de cambio educativo y social. Gramsci por ejemplo desde una perspectiva marxista, desarrolló estudios en torno a la enseñanza escolar, debido a su preocupación por el sistema educativo de su época, puesto que ésta, a su parecer, no permitía el desarrollo de la conciencia, y por el contrario a través de los “saberes” productivos, (los cuales consideraba intrascendentes) pretendían enajenar al individuo convirtiéndolo en un autómatas y en un reproductor de su entorno.⁵⁸ Ante esta situación, propuso la *Escuela Única*⁵⁹ como una solución viable, atribuyéndole un papel de gran importancia debido a que ésta a diferencia de la escuela dominante tiene la posibilidad de actuar en abierta oposición a la oferta multidisciplinar, que según él, sólo permite reproducir las diferencias sociales, puesto que a través de ella, cada grupo social recibía un tipo diferente de educación de acuerdo a su posición y poder social; éstas

⁵⁷IBID pp. 35-65

⁵⁸ GRAMSCI, Antonio. *Antología*, Siglo XXI, Madrid 1974. Selección ; Traducción y notas de Manuel Sacristán.

⁵⁹ Para Gramsci la escuela única es más bien, una escuela unitaria, donde estudiantes de distintas edades converjan en un mismo salón de clases, y donde las actividades tanto intelectuales como manuales tengan cabida.

diferencias jerárquicas definían a quienes les correspondía educarse para dirigir y a quienes para dominar. A diferencia de esto, la *Escuela Única*, sería una forma de nivelar las diferentes instrucciones y privilegios, y básicamente estaría compuesta de por fases: La primera, de carácter humanístico y de cultura general y una segunda fase en donde se desarrollarían los valores esenciales del humanismo, la autodisciplina y la autonomía moral, educación que debería persistir hasta el periodo de la elección profesional.⁶⁰»

En conclusión podemos ver que para este modelo, así como para el Enfoque Marxista la educación *puede* funcionar como un instrumento más del Estado a partir del cual se perpetúa el sistema capitalista, sin embargo diferencia de éste, el enfoque neomarxista reconoce que la hegemonía es también un espacio en disputa,⁶¹ de manera que “Toda organización educativa depende ampliamente del régimen de civilización en la que está insertada; pero su papel puede ser más o menos activo y creador; puede dar más o menos posibilidades al individuo y contribuir más o menos al progreso⁶²”

El Neomarxismo se separa de sus predecesores en el momento en que reconoce que así como algunos han tachado al funcionalismo de voluntarista, de la misma manera el Enfoque Marxista de la educación, presentado en su forma más estructural por Althusser podría presentar algunos inconvenientes puesto que al radicalizarse,⁶³ como lo llega a mencionar Giroux, tiende a depositar toda la responsabilidad en las estructuras sociales, políticas y económicas, dejando en posición de víctima al individuo, cuando en realidad siempre hay una posible intervención por

⁶⁰ “Reflexiones Educativas de Gramsci” visto en http://maveuticaeducativa.idoneos.com/index.php/Gramsci_y_la_Educaci%C3%B3n

⁶¹ IBIDEM

⁶² GAL, Roger *Histoire de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France. 1966

⁶³ IBIDEM

parte de éste en los distintos espacios que brinda el sistema, uno de los cuales es, claro está, el educativo.

I.II El Debate Sociológico Actual.

“La educación profunda consiste en deshacer y rehacer la educación primera.”

Paul Valéry

El debate educativo dentro de la Sociología en los últimos años, ha tenido básicamente dos grandes momentos de auge; el primero de ellos se dio alrededor de los años sesentas, con el resurgimiento de las teorías marxistas y el cuestionamiento social al sistema económico, no sólo pero fundamentalmente por la gran ola de movimientos estudiantiles en esos años. “Los movimientos estudiantiles en Europa y en Estados Unidos, el Black Power en Norteamérica y otros movimientos sociales, son muestras del descontento social y del debilitamiento de la confianza social en las posibilidades del cambio tecnológico para el crecimiento económico y para la igualdad social. (...) Surgía, en consecuencia, un espacio para la introducción del conflicto en la explicación de los fenómenos social, que, con pocas excepciones, había quedado, hasta entonces restringido al marxismo ortodoxo⁶⁴”

No es de extrañarse que durante esta época la mayoría de las teorías sociales que estudian la educación, sea mayormente una crítica al sistema escolar y a su labor reproductiva.

El segundo “gran momento” de la Sociología de la Educación se presenta casi veinte años más tarde, a finales de los setentas, y principios de los ochentas, pero esta vez a través de otra

⁶⁴ BONAL OP CIT pp. 35

perspectiva: la interpretativa, que si bien no deja de estudiar la reproducción social mediante la enseñanza educativa, lejos de ver esta transmisión cultural desde la abstracción de una estructura, centra su atención en las interacciones que se dan al interior de ésta, y la manera en la cual modelan el comportamiento del individuo. Young y posteriormente Mead con el interaccionismo simbólico, fueron quienes desarrollaron más estas ideas.

Posteriormente se han desarrollado nuevos planteamientos, que lejos de tomar un posicionamiento radical entre la reproducción estructural o el interaccionismo, parecen buscar un punto de convergencia entre ambas teorías. Bernstein es posiblemente uno de los primeros en dar cuenta de este proceso a través de la formulación de los “niveles de identidad cultural.” Esto se basa en que hay una clara relación entre la estructura social, el uso del lenguaje y la educación; de esta manera la falta de habilidad social, a diferencia de lo que defiende el sistema meritocrático, no recaería en la falta de aptitud intelectual, sino en las diferencias culturales, mismas que se generan en la casa y que se acentúan en el ámbito escolar.

La aportación más significativa del autor en cuanto al tema educativo, consiste entonces, en la incorporación de factores lingüísticos, que existen previos al proceso educativo, los cuales condicionan significativamente el éxito o el fracaso del individuo en el ámbito escolar; si el sujeto en cuestión no tiene un manejo suficiente, de lo que Bernstein llama “códigos del habla” será más difícil que tenga un buen desempeño académico e incluso dificultará su permanencia en el sistema de educación formal.

Guillermo Briones, a partir de los “niveles de identidad cultural” de Bernstein describe la relación entre la socialización y la educación de la siguiente manera⁶⁵:

En la primera socialización –la que se efectúa en la familia—los niños aprenden el código lingüístico característico de la clase social a la cual pertenecen. Pero en la segunda socialización, la que transcurre en la escuela, todos los niños deben usar un mismo código lingüístico, que es el de las clases altas, que lo imponen por el mayor poder que tienen dentro de la sociedad. De esta manera, los niños de orígenes populares deben aprender en un lenguaje, que en buena medida, les es ajeno, ya que desconocen muchas de sus palabras y significaciones.

La coexistencia de dos culturas lingüísticas diferentes en su origen, pero en la que una cuales queda supeditada otra de mayor poder, implica que en el aula se dé una situación de ventaja y desventaja original definida por el lenguaje: por un lado, una situación de concordancia para los niños de las clases medias y altas en cuanto su lenguaje de origen coincide con el cual se le enseña en la escuela (basta pensar en el contenido de los textos escolares) y el que aprendió en su familia. Por otro, una situación de discordancia para los niños de los sectores populares, pues el lenguaje de su primera socialización no corresponde al lenguaje con el cual se les trata de enseñar.

Ello ayudaría a explicar el fracaso escolar de los niños de sectores populares, pues a la dificultad propia del aprendizaje de determinadas materias se sumaría la barrera del lenguaje.

Retomando la obra de Bernstein, Bourdieu y Passeron desarrollaron la idea de los códigos lingüísticos y la relación que estos tienen con el desempeño académico, añadiendo la idea de

⁶⁵ BRIONES, Guillermo. *La Investigación En El Aula Y En La Escuela*, SECAB, Colombia, 1992,

“institucionalización del capital cultural” para explicar como los títulos otorgados por el sistema educativo legitiman las diferencias no sólo académicas sino sociales.⁶⁶

Si bien, en la sociología parece haberse desarrollado un consenso acerca del papel fundamental que juega la educación en la reproducción social, se han desarrollado aspectos muy importantes acerca de sus mecanismos como instrumento de dominación. Así como Bersntein y Bourdieu estudian a la escuela como un instrumento de dominación, y su característica de violencia simbólica en años recientes también la sociología interpretativa, valiéndose de los estudios realizados por Mead, retomó el aspecto simbólico de la misma, pero desde un ángulo distinto. No partiendo de la influencia de la estructura, sino de la importancia de las relaciones que se construyen al interior de ésta, es decir en cierta manera, a la manera de la teoría de la resistencia neomarxista, reivindicando el papel del sujeto en la transformación de su entorno y no sólo a su reproducción, ya que “en la definición cotidiana de la realidad escolar , se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas. A diferencia de los estudios anteriores, éstos introducen el nivel de conciencia de los agentes en el análisis, donde profesorado y alumnos evalúan los pros y los contras de sus acciones⁶⁷”

Como se puede notar, al igual que en épocas pasadas el debate entre ambas posturas, tanto la hermeneuta como la estructural permanece, sin embargo con distintos matices y respecto a diversos temas, lo que para muchos autores es un problema político/económico, para otros es más una cuestión pedagógica/social, sin embargo, ya sea a favor o en contra, cada uno de los autores

⁶⁶ MILLÁN OP CIT

⁶⁷ IBIDEM

reconoce las funciones reproductivas del sistema educativo, y más concretamente del sistema escolarizado.

I.III La Educación Escolarizada.

“Hombre, pueblo, Nación, Estado, todo: todo está en los humildes bancos de la escuela”.

Domingo Faustino Sarmiento

Procesos educativos, han existido desde la antigüedad aunque con distintos modelos de enseñanza, al principio ésta estaba exclusivamente dedicada a la transmisión de saberes útiles para la sobrevivencia y convivencia social básica, siempre fuertemente orientados a los procesos productivos, situación que cambia con la incorporación de la escritura a las sociedades.⁶⁸ Más allá de este reconocimiento, las primeras escuelas que se conocen, datan del año 2000 a.C. Sin embargo la escuela (similar a) como la conocemos ahora, en nuestro país, tiene su origen en la modernidad.⁶⁹ Es a partir del siglo XIX cuando los países independientes de América Latina comienzan a buscar en Europa modelos a seguir para establecer escuelas propias y universalizar el acceso a la educación básica, de esta manera a medida que se consolida el Estado nacional es

⁶⁸ BOSCO, James. “Schooling and Learning in an Information Society” En Congreso de Estados Unidos de Tecnología y Educación

⁶⁹ “El espíritu de la educación durante el renacimiento está muy bien ejemplificado en las escuelas establecidas por los educadores italianos Vittorino da Filtre y Guarino Veronese en Mantua; en sus escuelas introdujeron temas como las ciencias, la historia, la geografía, la música y la formación física. El éxito de estas iniciativas influyó en el trabajo de otros educadores y sirvió como modelo para los educadores durante más de 400 años. Entre otras personalidades del renacimiento que contribuyeron a la teoría educativa sobresalió el humanista alemán Erasmo de Róterdam, el educador alemán Johannes Sturm, el ensayista francés Michel de Montaigne y el humanista y filósofo español Luis Vives. Durante este periodo se dio una gran importancia a la cultura clásica griega y romana enseñada en las escuelas de gramática latina, que, originadas en la edad media, llegaron a ser el modelo de la enseñanza secundaria en Europa hasta el inicio del siglo XX. De esta época datan las primeras universidades americanas fundadas en Santo Domingo (1538), en México y en Lima(1551)” ABBAGNANO, N. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

como va surgiendo la escuela pública⁷⁰, razón por la cual la educación escolarizada siempre ha ido de la mano con la visión Estatal⁷¹.

La Educación Escolarizada o también llamada *Educación Formal*, “se diferencia de la educación no formal en que es mayoritariamente impartida en instituciones (escuelas) por docentes con contratos permanentes dentro del marco de un currículo determinado. Este tipo de educación se caracteriza por su uniformidad y una cierta rigidez, con estructuras verticales y horizontales (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos) y criterios normalizados por los Estados”⁷²

Si bien en la actualidad tenemos más de un modelo educativo (el Sistema de Educación Formal, presencial y a distancia, el No Formal, e incluso la Educación Informal, cada una con sus respectivas características⁷³) Es el Sistema Escolarizado presencial, el que sigue teniendo mayor preponderancia, no sólo por ser el que cuenta con un número mayor de estudiantes matriculados, sino porque se le considera el Sistema “normal” para el nivel de Educación Básica, ya que si bien el sistema abierto, o también llamado No Formal, se ha extendido en los últimos años, lo ha hecho sobre todo en niveles educativos medio superior y superior, en la educación básica, la modalidad principal, sigue siendo la escolarizada.⁷⁴ Si bien hay que señalar que (recientemente se han impulsado modalidades diferentes con el fin de alfabetizar a la población mayor de edad, o

⁷⁰ KOMENSKY, Jan. *Didáctica Magna*, Porrúa, México, 1979.

⁷¹ EVERETT Reimer, “¿De dónde salieron las escuelas?, *UPN Antología básica*. México 2002

⁷² CARDARELLI Graciela y Waldman Lea. “Educación Formal, No Formal, y sus Parecidos de Familia” Facultad de Educación de la Universidad Católica Argentina. 2009

⁷³ IBIDEM

⁷⁴ Durante el Censo Realizado por el INEGI durante el ciclo 2009-2010 se registró un total de 25,596,861 millones de estudiantes matriculados en alguna escuela del Sistema Escolarizado en el Nivel de Educación Básica, de los cuales 4,608,255 son de Preescolar; 14,860,704 son de Primaria; y 6,127,902 son de Secundaria. Visto en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu18&c=21789&s=est> Revisado por última vez el 10 de Enero de 2012 siendo las 17.30 horas del Centro.

bien para que culminen su formación básica, estas modalidades no han sido diseñadas para los menores, para quienes es imperativo llevar una formación escolarizada presencial.) Siendo así, valdría la pena el cuestionar el porqué de lo anterior. ¿Cuáles son las funciones que realiza la Educación Escolarizada (para el Estado) que los demás sistemas no?

Capítulo II

Las Bases Sociales Del Aprendizaje

II.I La Importancia del Sistema Escolarizado.

“Ahora ya sabemos que el alma es el cuerpo y el cuerpo el alma. Nos dicen que son diferentes porque quieren persuadirnos de que podemos quedarnos con nuestras almas si los dejamos esclavizar nuestros cuerpos.”

George Bernard Shaw

Son muchos y variados los factores que intervienen dentro del proceso educativo, no es sólo la enseñanza explícita y académica la que permite la formación del estudiante y la creación de una disciplina social, lo son también las condiciones en las que ésta se imparte las que coadyuvan a que las prácticas desarrolladas dentro del salón de clases se interioricen en el individuo.

La importancia de la educación escolarizada, -más en los primeros niveles, como lo es en la educación primaria- radica entonces en la facultad que este modelo tiene para interiorizar en el estudiante patrones de conducta que en un sistema no formal, no podría adquirir y que son factores que permiten retroalimentar de continuo las enseñanzas, más que académicas, corporales, proceso que se logra, básicamente a través de la regulación de tres factores: a) La corporalidad, b) la temporalidad y c) la espacialidad a través del uso y la distribución de los ambientes.

II.I.I La Adecuación Social Del Cuerpo.

Desde que nace se entiende al hombre como un ser biopsicosocial, es decir en su primera etapa es un ser natural, sin embargo para que pueda cohabitar es necesario que antes sea apto para la

sociedad y que no afecte la funcionalidad de ésta, tan es así que su libertad física depende de ello. Las conductas que se llegan a desarrollar que afecten o que estorben el curso natural de la sociedad, más allá de ser juzgadas –jurídicamente hablando- son “mal vistas” y condenadas socialmente ejerciendo con esto una de las presiones más fuertes a la hora de portar el cuerpo, creando así un efecto de *Panóptico*⁷⁵ social.

El individuo por lo tanto, debe ser adiestrado desde niño para integrarse como parte funcional de un todo. Apenas nace, el sujeto se encuentra con una serie inmensa de normatividades que se siguen en torno al cuerpo; éste, es vestido, no sólo cubierto, es catalogado de acuerdo a su sexualidad y “acomodado” conforme a ella, usa entonces ropa de niña o de niño, el cuarto es azul o es rosa, los juguetes no son sólo eso, son juegos de té o soldaditos, y así sucesivamente se va acotando poco a poco el desarrollo de la corporeidad y con ello el de la personalidad.

El cuerpo no es visto ya como el recipiente de la voluntad humana, sino como la manifestación tangible de la persona⁷⁶ y por lo tanto, todo desequilibrio en el mismo da cuenta no sólo de un problema físico, sino también de una falta de adecuación social; al conformar el cuerpo, se da el primer paso para conformar las bases del posterior aprendizaje. Para Paredes:

⁷⁵ FOUCAULT, Michel. “El Panoptismo” *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Argentina 2002

⁷⁶ DICAPRIO, Nicholas. *Teorías de la Personalidad*. Ed. Mc Graw Hill México

“El ser humano se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad... la epifanía (consecuencia) del ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrollamos la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico). La reflexión corporal del ser humano pronuncia su primera manifestación usando el cuerpo, creando corporeidad de muchas maneras: desde que está en el vientre de la madre tiene necesidad de moverse; desde recién nacido siente la necesidad de expresarse y su corporeidad es su primera vía de expresión y comunicación con el mundo”.⁷⁷

El cuerpo se convierte entonces en un instrumento de interacción que debe ser portado “dignamente” para ingresar en sociedad, se le enseña a asearse, a vestirse, a caminar, a cómo hacerlo, se le enseña a refrenar o a dominar los impulsos propios de la naturaleza.

“Según Bourdieu el cuerpo humano es un producto social (mucho mas que natural), modelado (o construido) en relaciones sociales que lo condicionan y le dan forma. Es decir el cuerpo humano es, por ello, un cuerpo “desnaturalizado” en un sentido estrictamente biológico. A través del cuerpo hablan (y como tal pueden ser “leídas”) las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces: un carácter históricamente determinado, podría decirse: la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación.”⁷⁸

⁷⁷ PAREDES, Jesús, “Desde la corporeidad a la cultura” Citado en *La Sociología del cuerpo* por Alfonso Espinal. <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo> Revisado por última vez el 01 de Octubre del 2011, siendo las 15.47 horas del Centro.

⁷⁸ GÓMEZ, Daniel. “Cuerpo legítimo y Cuerpo Alienado de Pierre Bourdieu” en Revista *Sociólogos ¿para qué?* Noviembre 2009.

Por lo tanto, el hombre aprende muy pronto a civilizar incluso sus necesidades vitales, la alimentación, la reproducción e incluso la manifestación de sus emociones, cada una de sus conductas comienza a ser regulada. Poniendo un ejemplo, el hambre es una necesidad real que debe ser saciada, pero sólo con determinado alimento, sin embargo no a cualquier hora, ni en todo lugar, ni cualquier tipo de comida sino aquella que es conocida, aceptada e incluso preparada de forma socialmente aceptada, y con los instrumentos “adecuados;” al igual que en cada una de las áreas antes mencionadas, de lo contrario se encontraría impedido, pudiéramos decir artificialmente, para operar en lo social; por ello mientras más temprano se aprendan estas reglas “mejor”. La familia, y posteriormente la escuela son las primeras instituciones en enseñar estos principios considerados como pilares en la sociedad y en cuidar de esta normalidad.

Una de las principales funciones de la Escuela, concretamente la del Nivel Básico, consiste en la adecuación del individuo a las prácticas sociales. Más allá de la formación académica que pudiera ser suplida por otros medios y en otras modalidades –por ejemplo el sistema a distancia- la verdadera “riqueza” de la escuela formal, radica en la integración de diversos elementos que no se encuentran en otro lugar y que le permiten al estudiante irse incorporando al mundo social.

La escuela, ha desarrollado instrumentos que van orientados más que a la propagación del conocimiento intelectual, a la propagación del comportamiento social; en sentido estrictamente instrumental la escuela está diseñada de tal manera que la convivencia al interior de los salones de clase sea el preámbulo de la vida social.

La reproducción de roles, la interacción con el igual, la adquisición de responsabilidades, el comportamiento en el salón de clases, e incluso el horario escolar, hacen las veces de una pequeña sociedad, de ahí que el correcto aprendizaje en este espacio sea tan importante para el desarrollo del infante, se le quieren imponer reglas que originalmente tendría un adulto en sociedad y más aún, se busca contribuir en la construcción del orden y la estabilidad política de la sociedad.⁷⁹ Como explica Gilberto Guevara “el sistema educativo adquirió un valor político en sí mismo como espacio de administración y organización de masas⁸⁰.”

Llega el infante a un periodo de clases de entre 5 y 6 horas, durante el cual la disciplina corporal es preponderante. Al ingreso forman una fila, ésta es por género y estatura, deben entrar en silencio y ocupar un lugar, mismo que no podrá ser cambiado a menos que se dé la orden de hacerlo. Una vez dentro del salón de clases, nadie come, juega o se sale sin autorización, nadie habla a menos que se le conceda la palabra, y así sucesivamente hasta la hora de *recreo* donde salen a jugar siempre bajo determinadas reglas, sólo con algunos compañeros y con determinados instrumentos de juego, pues incluso aún en el tiempo libre se sigue presionando el cuerpo; “no se corre, no se grita”, en fin, sólo se permiten determinadas conductas y a medida que se renuncia a múltiples libertades, se gana “seguridad.”⁸¹

Finalmente el infante comienza a someterse aunque no de forma completamente voluntaria, si ajustada a un sistema de regulaciones y normas que lo limitan ofreciéndole a cambio una serie de

⁷⁹ GUEVARA, Gilberto. Revista Nexos “El Rumbo Perdido” 01/05/2011.

⁸⁰ IBIDEM

⁸¹ Pedagogía y Psicología Infantil. OP CIT

derechos igualmente reglados en cumplimiento a las obligaciones que adquiere al incorporarse a ese espacio⁸² llegando al punto en el cual el cuerpo se haya “totalmente” *domesticado*.

Si bien normalmente se tiene la idea de que el conocimiento recibido en la escuela es meramente intelectual, lo cierto es que antes de recibir éste, pasamos por un proceso de aprendizaje corporal, a esto es a lo que llamaré de aquí en más *domesticación*:⁸³ es decir, al proceso por medio del cual se amansa y se doma el cuerpo ¿Para qué? Para que el sujeto pueda ser educado.

Como puede verse, toda la enseñanza recibida durante esta etapa, está orientada a mantener cierto orden y normalidad social. Se disminuyen al mínimo posible (al menos en apariencia) las desigualdades sociales, ideológicas y culturales a fin de obtener una masa homogénea que sea funcional. Las conductas no deseadas son sancionadas, a la par que el cumplimiento de las normas recibe una recompensa⁸⁴; no obstante, el orden no se logra únicamente a partir de un sistema meramente conductista, ni podemos reducir la disciplina escolar (ni cualquier otra) a un proceso mecánico de premios y castigos, gran parte de la influencia corporal que el individuo recibe, proviene en gran manera de los procesos de socialización y en sus primeros años de vida, más que de la interacción, de la imitación.

⁸² PARSONS OP CIT.

⁸³ Se denomina domesticación (...) al proceso por el cual una población de una determinada especie pierde, adquiere o desarrolla ciertos caracteres morfológicos, fisiológicos o de comportamiento, los cuales son heredables y, además, son el resultado de una interacción prolongada y de una selección deliberada por parte del ser humano. Su finalidad es obtener determinados beneficios de dichas modificaciones.

⁸⁴ PARSONS OP CIT.

La imitación, no es un rango exclusivamente humano, es parte de nuestro instinto de preservación, inclusive está arraigado en nuestro código genético⁸⁵ en las llamadas “neuronas espejo” mismas que para muchos, son la prueba fehaciente de que somos seres sociales por naturaleza, puesto que gracias a éstas interpretamos, interactuamos y reproducimos las conductas que nos permiten identificarnos con el otro.⁸⁶

Durante los primeros años de vida, nos permite aprender formas de interactuar con los demás sin pasar necesariamente por un proceso comprensivo.⁸⁷ A pesar de que ésta es una de las bases del aprendizaje, y de que se manifiesta principalmente en los primeros años de la formación escolar, no por esto dejará de ser aprendida en años posteriores, por el contrario, el individuo estará de continuo adaptándose conforme la naturaleza de sus relaciones sociales se modifique, aunque cada vez con menor frecuencia⁸⁸.

⁸⁵ CASTRO, Marita “La importancia de nuestro instinto de imitación y el aprendizaje social.” *Asociación Educar; Ciencias y Neurociencias Aplicadas al Desarrollo Humano* University of Saint Andrew. UK

⁸⁶ IBIDEM

⁸⁷ Si bien la mayoría de las neurociencias afirma que la repetición es un proceso automático, algunos pedagogos, entre ellos Piaget, afirmarían que las conductas que se imitan son sólo aquellas que al sujeto –en el caso de los niños- le producen sentido. Esto tendría eco en diversas teorías educacionales, las cuales demuestran que el infante responden a “centros de interés” y no son únicamente receptáculos de información. Así pues la imitación si bien se da gracias a procesos neurológicos, está también mediada por condiciones sociales y por percepciones individuales.

⁸⁸ Al respecto de esto, Gabriel de Tarde explica que existen tres etapas “naturales” en el desarrollo de la socialización del sujeto, la primera que consiste en la imitación se da durante el periodo de la infancia y se caracteriza por la repetición casi automática del comportamiento observado; la segunda que él llama de oposición, manifiesta en la adolescencia y juventud, dentro de la cual surgen cuestionamientos hacia las normas existentes y hay una cierta ruptura o desprendimiento de la norma; y la tercera en la adultez, llamada etapa de adaptación dentro de la cual tanto las expectativas sociales, como los fines propios logran –mayormente- compaginarse. También Piaget avalaría esta teoría, afirmando que entre más edad tiene el sujeto, menor es su tendencia a imitar la conducta del otro, aunque éste último diferiría en cuanto al origen de éste comportamiento, puesto que para Piaget, la imitación no sería una cualidad innata, sino un comportamiento socialmente adquirido. Cualquiera que sea el origen, ambos autores coinciden en que este proceso es fundamental en el desarrollo del aprendizaje durante la niñez. La imitación es un recurso que le permite al infante incorporarse a la mecánica social; desde la adquisición del lenguaje la cual se logra a través de la repetición, hasta en el seguimiento de órdenes simples, puede verse la importancia que este proceso tiene en la formación del sujeto.

Durante los tres primeros años este proceso es más notorio, el modelo inmediato es el de los padres y de ellos se adquieren las primeras palabras, la conducta e incluso la gesticulación, sin embargo con el ingreso al preescolar y la incorporación “del otro” las relaciones se van complejizando, siendo la segunda influencia más importante aquella que le brinda la escuela. Es hasta este momento, cuando el niño tiene comunicación con otros de su edad, cuando podemos hablar de interacción social, antes no.⁸⁹

En la escuela, al rodearse de otros niños de su edad, el infante desarrolla códigos de conducta distintos a los que adquiriría en cualquier otro modelo de aprendizaje, la socialización le permite no sólo relacionarse con los adultos, sino con sus iguales, de manera que si bien la influencia del docente no deja de ser significativa, la conducta se forja mayormente por la relación que sostiene con sus compañeros de grupo, de ahí que lo aprendido en el salón tenga más impacto en el aprendizaje del sujeto, que la que tendría de forma individual y razón por la cual, para el sistema educativo actual sea tan importante mantener una disciplina generalizada e impedir que las conductas no deseadas se propaguen.

II.I.II La Temporalidad.

Ahora bien, la educación corporal por sí sola, no es suficiente para lograr la adecuación que la escuela permite, es necesaria la creación de regularidades que le permitan al individuo interpretar su realidad y llevar las prácticas académicas al mundo social. Concretamente, es la creación de cierta *cotidianidad* la que permite interiorizar en el individuo la práctica social; ahora bien ¿qué

⁸⁹ PARSONS OP CIT.

es lo que se entiende por cotidianidad? Según Heller, es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social”⁹⁰,

De acuerdo con Millán, “los seres humanos intentan vivir la cotidianeidad en forma no problemática, y se sirven para esto de una actitud natural. Esta actitud permite que se utilicen recetas y se repitan acciones que han demostrado ser exitosas y certeras”⁹¹ Es decir como explican Dos Santos y Fabiano “Pese a que el agente se constituye como un ser reflexivo, monitoreando reflexivamente el conjunto de sus acciones, la mayor parte de sus acciones cotidianas no es directamente motivada ni puede ser tampoco directamente elaborada en la forma de discurso... Esta característica de la vida cotidiana lleva nuestra atención hacia uno de sus elementos fundamentales: la rutina o, en términos de la teoría de la estructuración, la rutinización;”⁹² y que de acuerdo a Giddens “es vital para los mecanismos psicológicos mediante los cuales un sentido de confianza o de seguridad ontológica es sustentado en las actividades prácticas de la vida social”⁹³

La cotidianeidad está presente en el individuo prácticamente todo el tiempo; en cierta manera, el hombre nace inserto en su cotidianeidad,⁹⁴ sin embargo, esto no garantiza el entendimiento de la misma, ni mucho menos la capacidad de moverse en ella, estas son habilidades que se desarrollan

⁹⁰ HELLER, Agnes. *Sociología de La Vida Cotidiana*. Ed Península. 1970 (a)

⁹¹ MILLÁN OP CIT.

⁹² DOS SANTOS, Gaspar y Fabiano, Rolando. *La Teoría Social de Anthony Giddens. Una Lectura de La Constitución de la Sociedad* Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, Campinas 1999. Traducción de Andrés Romero.

⁹³ GIDDENS OP CIT. pp.105

⁹⁴ HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970(b)

a lo largo de la vida, sea en la familia, en comunidad, con amigos etc.⁹⁵ Para Delval, este conocimiento se obtiene básicamente a partir de cuatro experiencias⁹⁶: a) El desenvolvimiento en el medio físico, b) La adquisición de las capacidades sociales; c) Aspectos generales de la vida y d) Por la adquisición de conocimiento escolar; cada una de las cuales es necesaria para el entendimiento del mundo que nos rodea.⁹⁷

La escuela por lo tanto, brinda más allá del conocimiento académico, una serie de regularidades que le brindan al infante un marco de acción bajo el cual puede operar, ya que, si bien es cierto que cada individuo crea o construye su mundo particular, en cierta manera, compartimos una misma cotidianidad⁹⁸ con aquellos que nos rodean; es decir, “el particular forma su mundo como su ambiente inmediato (pero) la vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato”⁹⁹ o bien, al lugar y al contexto dentro del cual se desarrollan nuestras actividades, por lo tanto, “están unidas a intenciones precisas y a concepciones sobre cómo vivimos la relación con los otros.”¹⁰⁰

La escuela, en este sentido, no sólo es un instrumento de transmisión de saberes útiles para la vida cotidiana, es en sí misma una cotidianidad. Tiene actividades que los alumnos realizan de forma regular, es un ambiente heterogéneo puesto que tiene características espaciales que lo delimitan y diferencian de los demás, y reúne a un grupo de individuos que comparten (al menos discursivamente) una intencionalidad, que es la ir a estudiar.

⁹⁵ GONZÁLEZ, Imelda. “La Escuela Como Vida Cotidiana” *Revista Xictli*. Unidad UPN 094. México

⁹⁶ DELVAL, Juan. *Aprender en la Vida y En La Escuela*. Morata. España 1999

⁹⁷ DELVAL, Juan. *Aprender en la Vida y En La Escuela*. Morata. España 1999

⁹⁸ HELLER 1970 a OP CIT.

⁹⁹ IBIDEM

¹⁰⁰ GONZÁLEZ OP CIT.

“La escuela exige cierta regularidad a sus miembros, la vida cotidiana también... A la escuela asistimos todos los días a la misma hora, los horarios de recreo siempre son a la misma hora, conocemos la rutina; entrar al salón, sentarnos en nuestra banca, sacar el cuaderno de español, copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón, llevárselo al escritorio o esperar que ella pase lugar por lugar. El año escolar se mantendrá con la misma secuencia de actividades, la vida cotidiana.”¹⁰¹

Esto no quiere decir que todo el año escolar transcurra siempre de forma igual, hay momentos de ruptura que pueden ser o no planificados (por ejemplo, festivales escolares, homenajes conmemorativos, actividades extracurriculares, o bien simples discusiones entre compañeros, juegos espontáneos, conflictos etc.). En la vida es igual, generalmente tenemos una rutina establecida, o ciertos entendidos que nos permiten movernos con seguridad, no obstante tenemos “tiempos libres” planificamos vacaciones, pero también, aunque seamos precavidos, no siempre evitamos los accidentes o la enfermedad.

Como señala González “la escuela puede ser vista de esta manera: un pequeño mundo que, para los que a ella asisten día con día, no puede ser anulado. Considérese lo que se le pregunta a un niño que recién se conoce: «¿en qué grado vas?», o bien, «¿ya vas a la escuela?», se supone casi de inmediato que lo más importante para el pequeño no es qué le gusta jugar o cómo se lleva con sus padres, sino el pequeño mundo que abarca la totalidad del niño: la escuela.¹⁰²” En cierta manera es una cotidianidad dentro de otra cotidianidad. Una vez que se alcanza la edad adulta, lo

¹⁰¹ IBIDEM

¹⁰² IBIDEM

que el niño hace es reproducir esa misma enseñanza al exterior de las aulas. El asistir cinco días a la semana, levantarse temprano, cubrir un tiempo de cinco a seis horas dentro de una institución sometiéndose a la normatividad interna, no sólo durante el periodo de clases, sino también durante el tiempo de juego, hay implicada cierta preparación física y psicológica del individuo para entrar en una mecánica social avanzada.

Ahora bien la regularidad (o temporalidad) es solo una parte de lo que conforma la cotidianeidad, está -como mencioné anteriormente- se constituye también por el espacio en el que la actividad se desarrolla. “La vida cotidiana se desenvuelve en un espacio y un tiempo concretos, que son el “Aquí” y el “Ahora”. La vida cotidiana es local e inmediata. Ese lugar y ese instante son los que el sujeto tiene como referencia para manejarse en su ambiente conocido”¹⁰³

II.I.III La Espacialidad

Cuando se habla de *espacio*, se debe aclarar que no sólo se hace referencia a una expansión territorial determinada, o bien a delimitaciones físicas, sino que también se alude al contenido simbólico¹⁰⁴ que el mismo tiene en determinado momento. Es decir, en este sentido, el espacio puede ser considerado como un *ambiente* dentro del cual operan determinadas reglas de comportamiento -explícitas o implícitas- el cual puede estar o no delimitado visiblemente de forma física y presentar aun así características propias que lo distinguen de otro lugar. Así pues, todo espacio o ambiente tiene características físicas y simbólicas.

¹⁰³ MILLAN OP CIT.

¹⁰⁴ VALERA Sergi “Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano.” En Revista de Psicología Universitaes Tarracomensis Núm. 18 pp 63-84

En torno esto se han establecido principalmente dos posturas, una que afirma la inherencia del significado al espacio, y la siguiente que defiende que el significado parte de la asignación que le dan los individuos¹⁰⁵. En el primer caso se parte de que cada espacio posee un significado propio, mismo que está dado por su propia infraestructura y función, de manera que el fin por el cual se constituye, o el papel que este espacio cumple dentro de la movilidad social, es el que determina el símbolo que representa y la significación que adquiere en lo social. Para esta postura cada espacio tiene tres características: la identidad, la estructura y significado,¹⁰⁶ los cuales le permiten al individuo crearse cierta imagen a la cual responden. La identidad se refiere a las características que permiten el reconocimiento del objeto o bien su distinción entre los otros, la estructura responde a la “armonía” con el lugar, y el significado está ligado a la emotividad o practicidad de los espacios. Es decir, hay espacios cuya arquitectura está diseñada con determinados fines, razón por la cual el sujeto reacciona de la forma esperada, por ejemplo una biblioteca; su función es brindar un espacio acondicionado para la lectura y el estudio. Cuando se entra hay un ambiente silencioso y organizado, al cual por ende, el individuo accede de la misma manera; no es que el sujeto le atribuya cualidades especiales al lugar, simplemente, la misma función misma del espacio muestra el comportamiento esperado. Ahora bien, no por esto hay que suponer que la sociedad no influye en la construcción de este significado, pero sí ilustra como determinado espacio supera el momento de la construcción misma del significado puesto que se vuelve un a priori o bien un símbolo en sí mismo, la funcionalidad de esta manera justifica el sentido.

¹⁰⁵ IBIDEM

¹⁰⁶ LYNCH, K. (1984). Reconsidering "The Image of the City". En Ll. Rodwin, & R.M. Hollister (Eds.). Cities of the Mind. New York: Plenum Press

El caso de la significatividad emotiva del espacio es un tanto más complejo de entender, puesto que a pesar de que el espacio está pensado en permitir o en promover determinado tipo de sentimientos que no se generan de forma involuntaria, o al menos sin cierta predisposición por parte del individuo. Una iglesia por ejemplo, es un espacio al cual se le reconoce determinada importancia, sin embargo no por su funcionalidad -aunque social y políticamente pudiera tenerla- sino por los sentimientos y emociones que despierta.

Ambos casos apuntan a reconocer la influencia que estos ejercen en el individuo, aunque por distintas razones. No obstante, cualesquiera que éstas sean, el sujeto se mueve, actúa y se adapta conforme a los parámetros que los espacios *inspiran*, ya que según Lynch¹⁰⁷:

¹⁰⁷ Kevin Andrew Lynch fue un urbanista y escritor estadounidense que nació en Chicago en 1918 y falleció en Massachusetts en 1984. Es célebre por sus contribuciones a la disciplina de la planeación urbanística y el diseño a través de sus estudios sobre cómo se percibe y desplaza la gente por la ciudad. Desde sus estudios en Yale hasta su fallecimiento en 1984, Lynch mostró una capacidad de retar al statu quo. Sus varias publicaciones empujaron a sus lectores a desarrollar conocimientos sobre la ciudad basados en la experiencia común de los actores diarios. Contribuyó en gran medida a cambiar el paradigma de su época. De esta manera, se le dio un empujón a la disciplina, hacia una disciplina más humana, reenfocándola en la experiencia del lugar. Desde una perspectiva paradigmática, el resultado de este trabajo fue cristalizar la idea que la imagen de la ciudad puede variar significativamente entre los observadores. Además, Lynch afirmó que se puede estudiar esta imagen y que los diseñadores del espacio urbano pueden utilizar estas imágenes para mejorar las ciudades. En su segunda etapa, Lynch aplicó los resultados de estas investigaciones a varias situaciones. Podemos incluir en esta etapa libros como Site Planning (1962), The View from the Road (1964) y Growing Up in Cities (1977), entre otros. En The View from the Road, Lynch aplicó lo que aprendió en su experiencia de tránsito en automóvil cuando escribió The Image of the City. Por el otro lado, Growing Up in Cities representó una profundización de sus investigaciones anteriores con un estudio multicultural de la manera en que los niños percibieron la calidad de su ambiente

En su momento Lynch fue criticado por tratar de desarrollar una “ciencia del diseño”, como una “receta” para diseñadores y reemplazando lo convencional con soluciones automáticas. Otras críticas a su trabajo, se centraban en que su mirada tenía aspectos demasiado superficiales, lo cual negaba la importancia en la cualidad de espacio, emociones, y sentido de lugar (Pearce, 579). Sin embargo, no hay dudas que Lynch contribuyó a algunos de los textos más importantes del cuerpo académico de la planificación urbana.

“Nada se experimenta en sí mismo sino siempre en relación con sus contornos, con las secuencias de acontecimientos que llevan a ello y con el recuerdo de experiencias anteriores. Así establecemos vínculos con partes de la ciudad y su imagen está embebida de recuerdos y significados... Nuestra percepción del medio ambiente no es continua, sino parcial y fragmentaria. Casi todos los sentidos entran en acción y la imagen es realmente una combinación de todos ellos.”¹⁰⁸

Y puesto que la percepción siempre está influida por la experiencia ésta no puede ser neutral. Aquí es donde entra la segunda postura en torno a los espacios, la cual dice que es precisamente debido a la emotividad y a la percepción -singular y colectiva- de los individuos el que los espacios adquieran su significado. “Dentro de esta segunda perspectiva (...) no todos los espacios urbanos tienen la misma capacidad de cargarse simbólicamente de significado.”¹⁰⁹ Siendo así la carga simbólica puede ser individual, o también colectiva.

Es por ello que, esta construcción de significados no es ajena al conjunto de interacciones que se desarrolla al interior del espacio, por el contrario es en gran parte resultado de este, siendo así “la característica social del significado espacial no se adquiere a través de un proceso aditivo de significaciones individuales sino que atañe a la propia naturaleza del espacio y a las relaciones que se establecen con él”¹¹⁰

¹⁰⁸ LYNCH, Kevin. “La Imagen de La Ciudad” *Teorías de la Arquitectura*. 2009 Visto en <http://arquiteorias.blogspot.com/2009/05/la-imagen-de-la-ciudad-kevin-lynch.html> siendo el 3 de febrero del 2012 siendo las 17:50 pm horas del Centro.

¹⁰⁹ VALERA OP CIT.

¹¹⁰ IBIDEM

Si bien en primera instancia estas dos posturas pudieran parecer contradictorias, son más bien complementarias ya que expresan dos etapas distintas de la significación espacial; con lo cual es posible reconocer que todo espacio contiene en si mismo determinado simbolismo el cual parte de su funcionalidad pero que a la vez, puede variar su grado de significatividad por algún grupo determinado, de acuerdo con la particular carga valorativa asociada al mismo; también se puede dar lo que Valera llama la “jerarquización simbólica de los espacios”¹¹¹ o bien la atribución de preponderancia de un espacio sobre otro aun cuando pertenezcan a un mismo tipo de espacio. Incluso algunos psicólogos sociales (Pol e Iñiguez), establecen que cada espacio tiene simbolismo a priori y a posteriori¹¹² donde el significado a priori está dictado por las visiones dominantes y las ideologías políticas y sociales, es decir están determinado por el contexto histórico, y el a posteriori se construye en la medida en que una vez establecido el espacio se consolidan las relaciones al interior de este y se organizan las mismas¹¹³. En resumen, sea porque las características regionales lo permiten, o bien por la creación de vínculos al interior del mismo, el sujeto es conformador y conformación de su ambiente, o bien de su espacio.

Ahora bien, como se ha establecido anteriormente, no todos los espacios ejercen la misma influencia en el comportamiento de los individuos, existen algunos ambientes que ya sea por la preponderancia que la ciudadanía les atribuye, o bien por la función que cumplen en la sociedad, adquieren un papel fundamental dentro de la misma, convirtiéndose de alguna manera en

¹¹¹ IBIDEM

¹¹² POL, E *Espacios Simbólicos A Priori y A Posteriori*. 1987 Escritos no publicados

¹¹³ Pol, E. *Symbolism "a priori" and "a posteriori"*. Ponencia presentada en el Seminar of Public Art, Facultad de Bellas Artes, Barcelona. 1995

prototipos o en ejemplos de lo que se “debe ser”¹¹⁴ incluidos también los sujetos que pertenecen a ese grupo; se crea un *imaginario social* en torno no sólo a lo que determinado espacio es, sino también en torno a quienes lo habitan, aumentando con esto su significatividad. Para Stokols y Shumaker a medida que se reconozca por más gente el prototipo diseñado para determinado ambiente, será mayor la necesidad de crear al interior de este cierto tipo de identidad. “Desde nuestra perspectiva, un determinado espacio podrá ser considerado simbólico no sólo cuantos más sujetos lo consideren como tal sino cuanto más claramente estén definidos los significados asociados a este espacio por parte de estos sujetos. Según esta característica, la prototypicalidad de un determinado espacio reforzará la identidad social de un grupo en base a una determinada categoría urbana”¹¹⁵

¿Qué es lo que pasa si estudiamos desde esta perspectiva el ámbito educativo? Si nos limitamos a la escuela pública -y más concretamente la de formación básica-, tenemos un aparato construido desde el Estado, diseñado y acondicionado para un fin específico que es el de formar agentes funcionales al interior de una sociedad, quienes -de acuerdo a la mayoría de las teorías sociales- reabastecerán las distintas necesidades de la misma a través de las labores que cada uno desempeñe. Por ello para la sociedad, es labor de la familia y de la escuela el erradicar toda conducta “desviada”¹¹⁶ en esta etapa de “escolaridad básica” puesto que es más sencillo el forjar la conducta en los primeros años, razón por la cual es importante no sólo el impartir conocimientos y saberes, sino más aún, fomentar identidad e ideología, la cual no es necesaria o explícitamente política, pero si histórica y social puesto que como espacio simbólico:

¹¹⁴ Stokols, D. & Shumaker, S.A. “People in Places: A Transactional View of Settings”. En J.H. HARVEY (Ed.) *Cognition, Social Behavior, and the Environment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1981

¹¹⁵ VALERA, OP CIT.

¹¹⁶ PARSONS, OP CIT.

“...ha de procurar a los sujetos una imagen ambiental nítida, específica y bien estructurada, a la vez que ha de detentar un significado simbólico con un contenido **relevante para la comunidad urbana implicada**, estar claramente definido, contar con un grado de complejidad o riqueza simbólica **tal que permita a los diferentes grupos sociales pertenecientes a esa comunidad percibirse como iguales** en base a una determinada categoría social urbana, y donde las distorsiones y contradicciones entre significado simbólico, prácticas sociales actuales y preferidas de los usuarios sean mínimas.”¹¹⁷

En este sentido, la escuela como institución estatal, es un puente entre lo público y lo privado¹¹⁸, establece un espacio dentro del cual las distintas creencias, convicciones, valores y costumbres convergerán en un ambiente “neutro”, dentro del cual recibirán nueva formación; esto no significa que el nuevo conocimiento vendrá a remplazar el ya existente a través de la influencia docente, pero si que la dinámica al interior de la escuela brindará por si misma nuevos parámetros de conducta sociales, algunos de los cuales serán concordantes -y otros tal vez no-, con los que recibieron en casa. No sólo en salón de clases, también en el área de juegos, en el patio de recreo y en las actividades deportivas que organiza, el reglamento general de la escuela está dirigido a la preservación del orden; hay una hora de entrada y una hora de salida, una vez que se ingresa al plantel, debe haber una formación para entrar al salón de clases, las filas son de niños, y de niñas, por estaturas y en silencio.¹¹⁹ Toda esta disciplina tiene gran parte de su base en la conformación y el uso de los espacios, por ello es una de las funciones de la educación en los niveles básicos el lograr esta adecuación social de la que se viene hablando desde la formación del cuerpo.

¹¹⁷ IBIDEM. El resaltado es mío.

¹¹⁸ WEBER. OP CIT.

¹¹⁹ Una frase que fue muy popular entre los profesores en la década pasada era el famoso “Los niños se deben ver, pero no escuchar”

No obstante, la significatividad de los espacios no es suficiente para lograr esta formación, son necesarios otros elementos que permitan la distinción entre este y cualquier otro ambiente con el fin de lograr que -como mencionan Stokols y Shumaker- se cree una identidad particular al interior del mismo. Esto, sólo puede ser producto de la disciplina, misma que Foucault explica a partir de lo que él llama “la distribución de los individuos en el espacio”, la cual consta de cuatro etapas¹²⁰:

1. **La Clausura:** Es la delimitación no sólo espacial sino característica del lugar en el cual se agrupará a los individuos. Es decir, no sólo está separado físicamente por una infraestructura, sino que además hay una clara distinción en el comportamiento esperado, dentro y fuera del lugar.
2. **La Localización Elemental o División en Zonas:** Se refiere a la organización de los individuos en el espacio, disminuye cualquier tipo de distribución azarosa, asignando un lugar específico a cada uno.
3. **Los emplazamientos Funcionales:** Ahora bien, la distribución no sólo es específica, también debe ser útil para los fines que se han planteado, esto incluye tanto a los sujetos, como los instrumentos utilizados al interior del lugar.

¹²⁰ FOUCAULT OP CIT.

4. **El Rango:** Finalmente la posición “vertical” que ocupa cada uno, y por consiguiente la función y el grado de responsabilidad que se tiene.

¿Cómo se expresa lo anterior en la educación? Partiendo de la Escuela Primaria, podemos ubicar estas cuatro etapas de la siguiente manera: **La clausura;** ésta se expresa en dos momentos, el primero del exterior al interior de Institución, las barreras físicas “naturales” de la misma estructura aíslan el patio de recreos del entorno, independientemente de que ambos sean espacios abiertos, hay una distinción entre ambos ambientes, a partir del ingreso hay un reglamento dentro del cual operan nuevas normas, distintas a las del exterior; hay un cambio de ambiente más simbólico que físico puesto que ambos se encuentran en cierto modo a la intemperie, lo único que separa el patio de recreo del entorno de la escuela es una pared.

En el segundo momento, el más claro es en el que se transita del patio de recreo al aula; ahí se encuentran estudiantes pertenecientes a un mismo grupo, “A”, “B” etc. Tienen un mismo maestro, y tienen mayormente la misma edad. No hay movilidad entre grupos o salones así que mientras permanecen al interior del suyo desconocen lo que ocurre en el resto de grupos y de aulas; reciben un conocimiento específico, el cual, aun cuando fuera el mismo que les es impartido a otros grupos cada uno lo recibe a partir de la metodología propia de su profesor, por lo que hay una separación no sólo física, sino también hay una separación pedagógica.

Ahora bien, el control y/o la diferenciación no es sólo entre uno y otro grupo, también la hay al interior de cada uno de ellos, entre los miembros del que lo conforman; una vez dentro, se asigna un lugar a cada alumno pudiendo ser variados los criterios de asignación (algunas veces tomando

como punto de referencia el apellido, otras la estatura y en algunos casos el promedio del ciclo anterior, etcétera.) pero siempre impidiendo que la elección recaiga en los alumnos. Hay un lugar para cada estudiante y uno asignado para el profesor, (éste último siempre va al frente) y también un lugar destinado para cada objeto, de esta forma se expresa la **Localización Elemental** o la división de zonas, la cual va muy ligada al siguiente punto: **El Emplazamiento Funcional**.

La distribución no sólo debe de ser constante y claramente delimitada, también debe ser útil para los fines con los cuales se realiza. Si en este caso es la búsqueda del orden y la disciplina se explica que el profesor se coloque al frente para tener un mejor control, y una constante vigilancia sobre el grupo: los lugares se establecen para impedir la movilidad de los estudiantes y también para ubicar más fácilmente a cada uno. En el caso extremo de esto, -lo cual por cierto no es poco común- hay profesores que distribuyen a su grupo por promedios de manera que ubiquen siempre a los que son “aplicados” de los que “no lo son”. Esto responde también a **El Rango**, o bien a la distinción vertical entre los integrantes de un mismo grupo. También por iniciativa del profesor, existen jefes de grupo y de fila, los cuales en los primeros años de escolaridad no desempeñan una responsabilidad notablemente mayor al del resto, sin embargo si tienen un reconocimiento distinto. El mismo caso se da con los de mejor promedio, con los de “mejor conducta” y así hasta llegar al final de la lista donde generalmente se encuentran los llamados “incumplidos” junto con los que hacen ruido, los que platican, los que no permanecen en su lugar los inquietos y desordenados y en general con todos aquellos que más que incumplir con los requisitos académicos, faltan a las normas corporales. ¿Por qué? Porque el sistema de educación básica, mayormente en el nivel primaria, está diseñado más que para estimular la mente, para entrenar el cuerpo.

II. II La Escuela Primaria, Un Espacio ¿Funcional?

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”.

Jean Jacques Rousseau

La escolaridad apunta a la enseñanza pero más al control y a la disciplina, incluso, si se afirmara que el espacio escolar apunta más que a la impartición de conocimientos, a la creación de disciplinas, no sería en el error, ya que no es casual que como revisamos en el capítulo anterior, entendido desde cinco corrientes sociológicas diferentes, haya un consenso en torno acuerdo entre la mayoría de los enfoques, todos apuntando a la función reproductiva (más que formativa) que cumple la educación.

A través de la construcción de una cotidianidad, el niño aprende la mecánica social que le es impuesta, durante este periodo él no participa directamente en la construcción de ella, ya que los primeros años de su vida están dedicados a aprender las reglas de un mundo social ya constituido. La escuela en este sentido, responde no sólo académica sino estructuralmente, a las demandas de la sociedad, pero no de toda ella, sino de las que establece la cultura dominante.¹²¹ Las aulas no son sólo un espacio de transmisión de saberes, en nuestro país, son el lugar donde cada día durante cinco días a la semana, se forman alrededor de 14 millones de niños (sólo de educación primaria).¹²²

¹²¹ BOURDIEU 2007 OP CIT.

¹²² INEGI. Último registro realizado en el 2004. Publicado en “Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales” *Educación, Educación Básica, Superior y Media Superior*. Visto en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/bol_educ.pdf Revisado por última vez el 2 de abril del 2012 siendo las 16:06 horas del Centro.

Como bien “Si tomáramos como referencia el tiempo que el niño pasa en la escuela, tendríamos en cuenta cuán importante es la vida escolar para el niño, independientemente de que su aprendizaje le sea útil o no para vivir en el mundo del trabajo; ésa es otra cuestión. Sí el niño se pierde de otras experiencias formativas, es cierto también que siempre, en cualquier momento, nos estamos perdiendo de experiencias formativas”¹²³

Resulta también cierto que el sistema educativo como Institución pública, a través de la cotidianeidad escolar, contribuye al mantenimiento de un orden que ha sido establecido desde el Estado y que “funciona” tanto en lo económico como en lo sociocultural para reproducir mayoritariamente valores y prácticas dominantes, pero, ¿es este sistema es el más adecuado para niños de entre 6 y 12 años de edad?

¹²³ GONZÁLEZ OP CIT.

Capítulo III

El Desencanto De La Educación Primaria

III.I La Escuela y El Imaginario Social.

“Tenemos que reconocer que los niños pasan mucho tiempo en la escuela, que los locales en que se desenvuelven son muy parecidos entre sí y que se encuentran allí lo quieran o no”

Philip Jackson

¿Qué es lo que un adulto piensa cuando concibe el ideal de la educación primaria? ¿Qué es lo que los padres imaginan, cuando con sus amigos, dicen con un brillo en la mirada, que todos sus hijos están en la escuela? Posiblemente vislumbran la siguiente escena: *en un salón de clases, se encuentran treinta o cuarenta pequeños de entre 6 y 7 años de edad, vestidos exactamente igual; los niños, con cabello corto y bien peinados; el suéter azul marino con el escudo de la escuela bordado de lado derecho, encima de un chaleco del mismo color que enmarca el cuello de una camisa blanca, planchada y almidonada desde el primer hasta el último botón; el pantalón gris Oxford y los zapatos negros, cuidadosamente boleados. Las niñas, casi parecen muñecas, sus rizos están cariñosamente sujetos con gran moño de color azul; la blusa blanca con cuello redondo está decorada con un pequeño listón que hace juego con el de su cabello; al igual que los niños, porta un suéter y un chaleco azul marino, pero a diferencia de éstos, en lugar del pantalón lleva puesta una falda perfectamente tableada a la altura de la rodilla, justo donde comienza un par de largas calcetas blancas, tan limpias como sus zapatos de charol. Niños y niñas sentados en pupitres equidistantemente distribuidos en un amplio e iluminado salón; ni un solo papel en el suelo, ni un avión de papel sobrevolando el cielo... sólo un celestial silencio coronado por caritas sonrientes que solo abren la boca para repetir el ABC. Imagine usted el cuadro perfecto...*

Vea esta imagen en alta definición y a todo color en anuncios y propagandas de gobierno, contemple esta idea de “perfección,” de orden y de silencio... ahora, pregúntele a cualquier niño de 5 o de 6 años que opina de su escuela primaria, que es lo que ocurre en su salón de clases y prepárese para imaginar esto:

La historia comienza en la puerta de la escuela, donde está la señora de siempre para abrir la reja a las 8:00 y cerrarla a las 8:05. Te revisa el uniforme que a principio de semana estará impecable y que con suerte llegará hasta el viernes medio limpio. Si es lunes, debes de formarte para el homenaje y esperar a que pase la bandera, a que se cante el himno y a que después de estar una hora parado escuchando fechas y nombres, (y claro, siempre y cuando hayas estado calladito) puedas pasar formado en fila a tu salón de clases.

Cuando al fin estás dentro buscas con la mirada a tus amigos, que por cierto están hasta el otro lado del salón, porque para colmo tú eres Álvarez y a tu mejor amigo se le ocurrió apellidarse Pérez, así que tendrás que esperar hasta el recreo para dirigirle la palabra, o arriesgarte a que la maestra te ponga un sello en el cuaderno que diga “platica en clase” que tiene un dibujito de perico, así que nada de hablar con los amigos, y mucho menos pararse; si quieres levantarte debes de pedir permiso y sólo si te preguntan algo puedes participar en clase. De todas maneras no hay mucho que decir, tienes que entregar para antes del recreo cuatro “planas” con letra redondita y sin manchas de goma en el cuaderno. Si terminas a tiempo puedes salir a jugar, o a comer “sin gritar, sin ensuciar y sin correr” en la media hora de recreo y regresar al salón de clases sin manchas en el uniforme y concentrado para seguir aprendiendo en silencio; porque los niños aplicados así son, callados, quietos y obedientes,

como esos que se sientan en la primera fila y que tienen caritas felices que dicen "muy bien" en sus cuadernos. Como esos que el maestro siempre escucha cuando alzan la mano. No como los niños de las otras filas, que siempre tienen que esperar, o como los de la fila de los burros, que nadie quiere porque siempre se portan mal.

III.I.I El Espacio Escolar Y La Transparencia De La Cotidianeidad

¿Qué es lo que ocurre al interior del salón de clases? ¿Por qué es tan importante entender lo que pasa dentro del espacio escolar? Si consideramos que cada día, cinco días a la semana, millones de niños se ponen su uniforme, toman su mochila, y se preparan para entrar a la escuela primaria, en donde permanecen un promedio de cinco horas, veremos que la escuela más que un espacio de formación académica, es el lugar alrededor del cual, se construye y organiza la vida del niño en sociedad. "La escuela establece rutinas, horarios, tiempos y actividades, -de manera que- los niños saben moverse dentro de la vida en las aulas igual que aprenden a moverse en el mundo social"¹²⁴ En palabras de González, la escuela es, "una cotidianeidad dentro de otra cotidianeidad."¹²⁵

La hemos interiorizado de tal manera, que damos por hecho que incluso para los niños, el ámbito más significativo es el escolar. "Considérese lo que se le pregunta a un niño que recién se conoce: «¿en qué grado vas?», o bien, «¿ya vas a la escuela?», se supone casi de inmediato que lo más

¹²⁴ HELLER OP CIT pp. 2

¹²⁵ GONZÁLEZ OP CIT.

importante para el pequeño no es qué le gusta jugar o cómo se lleva con sus padres, sino (la escuela), el pequeño mundo que abarca su totalidad”¹²⁶. Lo cual no es del todo extraño, ya que:

“Desde el punto de vista del interés humano resulta comprensible la concentración en los hitos de la vida escolar... Sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. La rutina cotidiana, la «carrera de las ratas» y los tediosos «afanes cotidianos» pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar”¹²⁷

En este sentido, la experiencia escolar es algo tan común en nuestra sociedad, que, cuando un niño sale rumbo a la escuela, rara vez nos preguntamos qué pasará con ellos cuando lleguen a la escuela. “Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión.”¹²⁸

Esto desde luego, no significa que haya un desconocimiento total de lo que pasa en las aulas, pero si muestra como, en el discurso que hemos construido, pocas veces nos detenemos a profundizar en la significatividad de la escuela más allá de lo que se refiere al estricto proceso de “enseñanza-aprendizaje,” es decir más allá de su declarada función.

¹²⁶ IBIDEM

¹²⁷ JACKSON OP CIT. pp. 14

¹²⁸ IBIDEM

Jackson explica que:

“Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula. El propio alumno no se muestra menos selectivo. Incluso si alguien se molestara en preguntarle por los detalles de su día escolar, probablemente sería incapaz de formular una relación completa de lo que hizo. También para él *-pareciera que-* se ha reducido el día en la memoria a un pequeño número de acontecimientos señalados.”¹²⁹

No obstante, entre las múltiples dimensiones formativas que conforman el proceso escolar, se encuentran tanto el currículum (explícito y oculto) como las relaciones y las prácticas a menudo no previstas, que resultan significativas para la formación de los alumnos.¹³⁰

La importancia del contenido escolar, va más allá de las calificaciones, de los horarios y de las formas de impartir la clase, e incluso más allá de la funcionalidad y los beneficios sociales que se le atribuyen; por lo cual, hay que reconocer, que, si bien brinda conocimientos y prácticas o elementos -poco usuales en otros ámbitos-, también le cierra al niño muchas otras posibilidades, puesto que al asistir a la escuela pierde otras experiencias formativas.¹³¹ De ahí que sea tan importante el desentrañar esta cotidianeidad, que nos presenta una imagen de la escuela, no sólo incompleta, también hasta cierto punto, mitificada.

¹²⁹ JACKSON OP CIT pp. 13 cursivas añadidas

¹³⁰ ROCKWELL OP CIT

¹³¹ GONZÁLEZ OP CIT.

III.I.II El Espacio Escolar; De La Racionalidad A La Mitificación

A menudo cuando pensamos en el espacio escolar nos referimos meramente al aspecto funcional, hablamos de los beneficios sociales, culturales y económicos que tiene, y diseñamos un discurso en torno a esto. Por ejemplo, todos hemos escuchado alguna vez la siguiente frase “ir a la escuela te hará una persona de bien” o que tal “debes ir a la escuela para tener un mejor futuro;” en determinado momento la hemos oído de nuestros padres, y ellos a su vez la escucharon de nuestros abuelos, y así de generación en generación, hasta que con el tiempo lo creímos, interiorizamos¹³² e incluso lo repetimos, hasta que se hizo parte de nuestra cotidianeidad, y al igual que éste, hay muchos ejemplos de como a través del discurso, partiendo de un argumento funcional, hemos dado lugar a una concepción de la escuela, más simbólica que institucional.¹³³

Este desde luego, no es un fenómeno propio de la escuela, existen símbolos en todo lo que nos rodea, forman parte de nuestra vida cotidiana, y nos ayudan a entender e imprimir significado a nuestra realidad. Cassirer¹³⁴ incluso atribuye esto, a un rasgo propio de la naturaleza humana, puesto que -para él-, el hombre es un *ser simbólico* que tiende a la representación y a la creación de identidades; no sólo él, también Moraes señala, que construimos *imaginarios sociales* “constituidos por “ideologías y utopías y también por **símbolos**”¹³⁵ que nos representan.

¹³² VERGARA, Blanca “Debate: La Escuela ¿Para qué?” Observatorio Ciudadano de La Educación 2009. Visto en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2009/LaEscuela.html> Revisado por última vez el viernes 13 de abril del 2012, siendo las 21:55 horas del Centro.

¹³³ JURI, Juan José “Signos y Símbolos” A y R L A. G. ADAMS Nº 185. Argentina 2005. “un símbolo es una imagen, figura u objeto con que se representa un concepto abstracto, moral o intelectual” al cual se le atribuyen justificadamente o no, determinadas características, mismas que representa y encarna. A diferencia de la Institución que se entiende como una organización de carácter público, encargada de regular la conducta a través de normas y que es de carácter Estatal.

¹³⁴ CASSIRIER OP CIT.

¹³⁵ DE MORAES, Denis “La Formación del Imaginario Social” Imaginario social, cultura y construcción de la hegemonía. Revista De Cultura y Pensamiento. Noviembre 2007

Sin embargo, cuando estos símbolos se alejan de la realidad, sea por los valores sobreañadidos, o porque se han instituido más que como una representación de lo real, como una imagen *ideal* (no en el sentido weberiano, sino en el idílico), lejos de permitirle al individuo entender su contexto, le obstaculizan la comprensión del mundo que lo rodea.

En el caso de la escuela, podemos notar lo anterior, en el discurso funcional que la envuelve, mismo que partiendo de la racionalidad (medios-fines) terminar por mitificarse, básicamente en dos sentidos: **el primero, reconociéndole características funcionales que no tiene, y el segunda eliminando aquellas que si bien posee, no son útiles para explicar su existencia.** Sin embargo, no podemos olvidar, que pese a esta imagen idealizada de la institución educativa:

“La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.”¹³⁶

¹³⁶ JACKSON, Philip. “Los Afanes Cotidianos” *La vida en las aulas*, Madrid, Marova 1975

III.II La Escuela Más Allá De La Funcionalidad.

“Nada es más despreciable que el respeto basado en el miedo.”

Albert Camus

A menudo cuando pensamos en el espacio escolar, difícilmente nos ponemos a reflexionar en su labor o a cuestionar su utilidad, damos por hecho que la escuela es funcional: lo cual, no es del todo falso; sin embargo, valdría la pena preguntar ¿funcional para quién? Está claro que para el Estado si lo es, puesto que, como lo explica Johnson:

“La enseñanza y el aprendizaje son prácticas profundamente políticas. Son políticas en todos los momentos del circuito: en las condiciones de producción (¿quién produce el saber?, ¿para quién?), en los saberes y en las formas mismas del saber (¿saber de acuerdo con qué plan?, ¿útil para qué?), en su publicación, circulación y accesibilidad, en sus usos profesionales y populares y en sus impactos en la vida cotidiana”¹³⁷.

Si responde a los usos profesionales, también responde al mantenimiento de los modos de producción, del sistema económico, y contribuye a la existente división del trabajo, por lo cual podríamos decir que también para éste último, la escuela igualmente resulta funcional. Lo mismo podríamos decir de la población adulta, para quien la escuela, representa no sólo un espacio de formación académica y social, sino también el lugar que mantiene ocupados durante cinco o seis horas a los niños, mientras ellos continúan con su vida cotidiana. Sin embargo, visto desde la

¹³⁷ JOHNSON, Richard: "Reinventing Cultural Studies: Remembering for the Best Version", en: Elizabeth Long Ed: *From Sociology to Cultural Studies*. Maiden, Mass.: Basil Blackwell, 1997, página 461.

perspectiva infantil ¿Sigue la escuela respondiendo de forma efectiva a las demandas? ¿La escuela, para los niños, sigue siendo funcional?

“El efecto de abrir los ojos a las complejidades de la escolarización, al menos como yo lo experimenté, es ver tanto lo elogiabile como lo censurable, no como categorías mutuamente excluyentes de acontecimientos que exigen una acción o un elogio inmediatos, sino como los encontramos en cualquier otra parte de la vida: curiosamente interdependientes y entrelazados de un modo frustrante. Lo que importa realmente es verlos más allá de la alabanza y de la censura como objetivos de nuestra observación.¹³⁸”

III.II.I Desmitificando El Espacio Escolar.

Al interior del aula conviven tanto los elementos que hacen de ella un espacio apto para el proceso educativo, como aquellos que lejos de contribuir al desarrollo del niño, terminan por obstaculizarlo. No obstante, estos últimos a menudo son más difíciles de ver, debido a que partimos -generalmente- de tres supuestos incorrectos:

1. La Polarización De Categorías: Dividir los grupos entre “Funcionales y No”

Puede cambiar esto por buenos y malos, trabajadores y flojos, o por cualquier otra dicotomía, el resultado es el mismo. Pese a ser un falso supuesto, no es extraño escuchar esta categorización, de parte de profesores, de directivos, e incluso de los mismos alumnos, es algo tan frecuente que incluso en algunas escuelas, esto se ha hecho oficial.

¹³⁸ JACKSON OP CIT, pp. 12

Se han separado a los alumnos de manera tal que cuando pasan de año, en el grupo “1° A” se ubica a los niños con mejor promedio, seguidos por el “1° B” el “1° C” y así sucesivamente. Sin embargo, en la escuela, como en otros campos de estudio social, no es posible catalogar un escenario como “blanco o negro” sabemos que nos movemos dentro de matices que se acercan o se alejan de lo “esperado” o de la concepción general, que se tiene de lo que *debe ser*. Lo que nos lleva al segundo supuesto

2. Tomar la Forma Por La Esencia.

Otro error frecuente a la hora de estudiar el espacio escolar, es partir de un estado momentáneo, para determinar la calidad del grupo o del estudiante. Así, el primer día de clases, o bien la primer semana, un profesor llega a un grupo y si lo encuentra callado, o disciplinado, decide que es un buen grupo, y viceversa, si encuentra ruido o mucho “desorden” decide que así se mantendrá el resto del año, y lo mismo ocurre de forma individual; si en el primer bimestre un alumno obtiene altas calificaciones, se espera que continúe así el resto del año, y si obtiene un bajo promedio, se considera que así se mantendrá todo el tiempo. A esto me refiero con “tomar el estado por la esencia” a considerar un estado que puede ser transitorio, como un rasgo característico e incluso determinante de un grupo o de un individuo.

Lo anterior puede verse de forma clara aún en nuestro lenguaje; normalmente no decimos que “fulanito tiene un buen promedio”, o que “tal grupo por lo general obtiene altas calificaciones”, sino que decimos que “fulanito es inteligente”, y que “ese grupo es aplicado”, y a la inversa. No decimos que fulanito tuvo un promedio bajo, sino que “es

burro” o “es lento” o cualquier otro calificativo que lo determina según su promedio – aunque sea una evaluación parcial- o su comportamiento. Siendo así, dejamos de contemplar los cambios y nos concentramos en dos momentos: el antes y el después de los procesos; en primera instancia definimos que grupos o individuos son aplicados y quienes no, de manera que “se agrupan a docentes y alumnos según determinadas categorías que ordenan el tipo de experiencia escolar que tendrán.” Finalmente al terminar el ciclo escolar, basta con observar a quienes cumplieron con dichas expectativas. Ahora bien, es importante mencionar que si bien **tanto docentes como alumnos deben apearse a un rol determinado, en tanto que el del profesor responde a un “deber hacer,” el del alumno va enfocado, mayormente, a un “deber ser.”**

Lo anterior es problemático por muchas razones; a) porque el profesor determina en quien “vale la pena” invertir el tiempo y en quien no, es decir, da por hecho que unos aprenden y otros no, por lo tanto no valen el esfuerzo; b) El fin de la escuela deja de ser la enseñanza y pasa a ser la categorización: es decir se avala el sistema meritocrático en el cual “avanzan los que deben y se quedan los que no” por lo cual deja de procurarse que todos aprendan (aunque por disposiciones oficiales deban aprobar a todos o a la mayoría) y como resultado c) se descuidan los procesos de enseñanza, lo cual nos lleva al siguiente supuesto.

3. **No Importan los Procesos sino los Resultados:**

Dado que en nuestras escuelas, fuera de las evaluaciones realizadas cada bimestre, no hay otra forma objetiva de medir el conocimiento, (y con objetiva entiéndase cuantitativa) se

piensa muy a menudo que un buen grupo, o que un buen alumno, debe obtener un alto puntaje en las evaluaciones. No estamos acostumbrados a evaluar procesos, sino a medir resultados, aunque no se obtengan de la forma adecuada.

Con ello no me refiero a que cualquier método sea considerado válido para obtener una calificación, desde luego que “sacar un acordeón”, y copiar en los exámenes se considera incorrecto y además es sancionado, sin embargo, más allá de esto, existen otras formas de obtener una buena promedio, sin que necesariamente se esté aprendiendo, siendo una de las más evidentes la memorización.

Desde que somos pequeños, nos enseñan no a razonar el conocimiento, sino a memorizarlo. En muchos casos porque se considera que no existe el suficiente desarrollo de la racionalidad para poder hacerlo, y en muchos otros, simplemente porque es más sencillo evaluar a partir de la estandarización, que de la racionalización. Así, se nos enseña que las respuestas son correctas o incorrectas, que es A o B, y que un examen se aprueba o se reprueba, independientemente de lo que pasó en el intermedio.

4. La Estandarización de Las Formas: El Todo Por Las Partes.

Con lo anterior, no sólo se obvian los procesos, sino que además implícitamente se reconoce que hay determinado conocimiento que es útil y otro que no. Entonces podemos pensar que un grupo es aplicado si tiene buenas calificaciones, sin tomar en cuenta que estas calificaciones provienen de pruebas que solo evalúan determinados ciertos saberes y que por consiguiente se olvidan de otros. Es decir, son pruebas que sólo nos dicen que

tanto conocimiento académico tienen, o bien, que tantas respuestas se pueden memorizar correctamente, ya que la evaluación académica, no está diseñada para ver que tanta cultura general tiene un alumno, sino que tan apegado está su conocimiento a la versión oficial que se le da en la escuela de este. De esta manera:

“No se reconoce la existencia de un conocimiento previo por parte de los alumnos. Se enseña a confirmar o a negar el conocimiento propio confrontando lo con la versión autorizada que la escuela proporciona y no con la experiencia propia. Dada la invalidación de la experiencia propia, el alumno puede perder confianza en su propia capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Ello explica porque el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño. El conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica de enseñar es invalidado frente al conocimiento científico”¹³⁹

Dadas estas condiciones, el alumno que es “inteligente”, no es aquel capaz de asociar su conocimiento previo con aquellos recibidos en la escuela, sino el que es capaz de dar una respuesta aprendida a las interrogantes que se le presentan. Si las pruebas estandarizadas no miden el grado de comprensión que se tiene de los nuevos saberes, sino la capacidad de retención de ellos, no resulta indispensable que el infante incorpore toda la información, pero sí que pueda recordar la parte que será evaluada, entonces, en sentido contrario si un alumno de primaria entiende los factores que influyeron en la lucha por la

¹³⁹ ROCWELL OP CIT, pp. 6

independencia no sería tan importante como el que recuerde la fecha del 16 de septiembre y el nombre del “padre de la Patria”

5. El Monismo de Expectativas. El Efecto por las Causas.

En conclusión en el espacio escolar, la mayoría de elementos se aprenden a dar por hecho. Algo está bien, o está mal, un alumno es aplicado o no lo es, el grupo tiene buenas calificaciones o no las tiene, y todo en relación a patrones previamente determinados, a los que tanto profesores como alumnos deben apegarse a estas formas, sin excepción.

A partir de esto nos volvemos esclavos de las formas, obtenemos de manera superficial, forma grupos funcionales o no, según lo ortodoxos que sean. Así que si un grupo tiene buen promedio, nadie indaga en el tipo de conocimiento que se evaluó, porque se sabe que a todos se evalúa de la misma manera; ni se pregunta si el conocimiento que se imparte de entrada, es el mejor, por la misma razón. Entonces también, a simple vista pensamos que es justo el decir que un alumno es aplicado y que otro no lo es, porque a todos les enseñaron lo mismo y algunos dieron la respuesta esperada, y otros no. Sin embargo con estas afirmaciones lo que realmente estamos haciendo es reducir la realidad escolar a “si A entonces B” es decir a una automatización. Si las expectativas son las mismas para todos, evidentemente los grupos funcionales deben ser iguales entre sí y nos volvemos cazadores ortodoxos.

No obstante, así como hay muchas formas de ser, también hay muchas formas de parecerse.

Una de las razones por las cuales se vuelve tan complicado el estudiar el espacio escolar, radica en que las verdaderas anomalías, no son aquellas conductas que se salen de lo esperado, sino aquellas que pareciendo entrar dentro de lo establecido, son en realidad formas degeneradas de la norma. Las cuales he decidido agrupar de la siguiente manera.

- a) Simulación v/s Introyección: A raíz de lo que he venido mencionado, puede desprenderse que ésta es una de las confusiones más recurrentes a la hora de estudiar un grupo. Hay una línea muy delgada, que separa a un niño que realmente sabe de uno que parece saber o de un niño obediente del que no lo es. Ya que esto no sólo se ve en el aprendizaje, sino también en el comportamiento.

Ahora bien, no hay que confundir la simulación con la imitación, la cual expliqué en el capítulo anterior y que puede considerarse una de las bases del aprendizaje; mientras que la imitación, es esa característica innata que nos permite incorporarnos a distintos entornos,¹⁴⁰ a partir de la reproducción y de la apropiación de las actividades que realizan los agentes que los conforman, **la simulación necesariamente implica cierta resistencia a la incorporación, sea esta voluntaria o no, misma que impide que el conocimiento se incorpore.**

Es decir, el individuo no se apropia de determinados saberes o conductas, pero *hace como si*¹⁴¹ lo hiciera, y digo que esto implica cierta resistencia, voluntaria o

¹⁴⁰ Para mayor información remitirse al Capítulo II

¹⁴¹ WEBER OP CIT.

no, porque si bien puede ser que el conocimiento no se incorpore al alumno, debido a que éste no lo ha asimilado de la forma correcta, porque aún no la ha aprendido, pero está en proceso, o bien porque no considera completamente necesario el hacerlo; también puede ser, porque hay una verdadera oposición a recibir lo que se le está enseñando, o a seguir con la dinámica que se le está imponiendo, pero al existir la amenaza de una sanción¹⁴² opta por pretender como si aceptara la normatividad, es decir se actúa por necesidad, y en muchos casos por miedo.

- b) Miedo v/s Respeto: Particularmente en nuestra sociedad, tenemos malentendido el concepto del respeto; a menudo se nos enseña que parte de respetar a nuestros mayores es hacer lo que nos ordenan sin cuestionar, sin responder, y estemos o no de acuerdo.

Desde la familia se nos enseña que los padres siempre tienen la razón, y posteriormente también los maestros. Gran parte de esto, tiene su origen una perspectiva evolucionista y biológica, la cual atribuye a una mayor edad mayor poder y mayor conocimiento.¹⁴³ Así, se le enseña al niño a obedecer porque tiene que hacerlo para no ser castigado, porque “yo lo digo” o porque “te estoy mandando”, antes que por entender lo que se le pide que haga.

¹⁴² PARSONS OP CIT.

¹⁴³ GAITÁN, Lourdes “La Nueva Sociología de la Infancia Aportaciones de una Mirada Distinta” Facultad Ciencias Políticas y Sociología UCM España 2006, pp.

Si bien la mayoría de órdenes que recibe no son irracionales, implícitamente se le está enseñando que así se hacen las cosas porque hay alguien que puede obligarlo, sino vía la fuerza física, si vía la intimidación.

¿Qué es lo que ocurre cuando un observador nuevo llega al salón de clases y encuentra un salón en silencio y a los niños quietos y callados? Lo que mencionamos anteriormente, toma el efecto por la causa, y pudiera pensar que ahí si se respeta al maestro. Por el contrario, ¿qué pensaría si se encontrara en un salón de clases donde los alumnos se están riendo, donde están hablando y donde el no profesor está parado delante del salón sino tal vez sentado detrás de su escritorio? Posiblemente podría pensar que el profesor no sabe imponer su autoridad y que ha perdido el control del grupo, cuando en realidad estuviera dirigiendo una actividad en clase.

Siendo así ¿cómo puede distinguirse entre el salón que obedece vía la imposición del que se mantiene por acuerdo? Según la ausencia o presencia del miedo. Así como no se puede encontrar libertad para actuar, cuando la acción es movida por la necesidad, de la misma manera, no se puede sentir respeto, cuando es el miedo el que obliga a demostrar sumisión.

- c) Interacción v/s Participación. ¿De qué otra manera se puede distinguir que dentro de un grupo haya un buen aprendizaje? Cuando la relación funciona no sólo entre

el alumno y el profesor, sino también cuando hay una relación correcta con el compañero.

Dentro del salón, frecuentemente, las relaciones se encuentran completamente mediadas; es decir aún entre compañeros, las relaciones no son totalmente espontáneas puesto que deben darse dentro de las normatividades establecidas. Si bien son menos estrictas que las que se dan entre alumno y profesor, no por esto dejan de estar limitadas.

Esto ocurre porque “en la escuela hay una tendencia a la ritualización de la interacción entre adultos y niños. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten rutinas cuyas instrucciones son siempre las mismas¹⁴⁴.” El profesor siempre está enfrente, el alumno sentado entre el grupo, y es el docente quien dirige la clase, mientras que el niño debe permanecer callado y quieto. Si quiere participar debe esperar y hacer la mano; de esta manera lo que se obtiene, son vías de participación pero no puede decirse que existe interacción. Lo mismo ocurre con sus compañeros, con quienes la relación en el salón es casi inexistente, están prohibidas las conversaciones, puesto que se debe guardar silencio, por lo cual, es con frecuencia, es únicamente en el tiempo de recreo cuando se da una verdadera interacción entre ellos.

¹⁴⁴ ROCKWELL OP CIT, pp. 6

Como puede verse, son diversos los factores que han contribuido a propagar una percepción errónea del espacio escolar. La búsqueda de la funcionalidad, y las concepciones estandarizadas de lo que debe ser la escuela, no sólo han afectado el proceso educativo, llevando al alumno muchas veces, a un periodo de involución en el aprendizaje, sino que además han propiciado la construcción de una tipología errónea, de lo que debe ser un buen estudiante, aun cuando ésta vaya en contra de lo que es ser un niño.

III.III La Desinfantilización De Las Aulas.

“¿Qué es un niño Aplicado? En nuestra sociedad es un niño obediente, es decir un niño quieto y también callado”

Carlos Ímaz Gispert

En el aula puede verse claramente que a través de la disposición de los espacios, hay todo un ordenamiento que facilita el mantener esas condiciones, mismas que “a veces permiten una mejor organización.¹⁴⁵” Esto agiliza la labor docente, pero, para los niños esto ¿sigue siendo lo mejor? Nuestros estándares de lo que debe ser un niño que asiste a la escuela primaria, y que por lo general tiene entre 6 y 12 años, ¿corresponden con el desarrollo biológico, psicológico y social, que a esa edad tiene se tiene, o ¿hemos diseñado estereotipos inadecuados que responden a una visión adultocéntrica que deja de lado las necesidades de los niños?

Los salones de clase en las escuelas primarias cada vez tienen menos instrumentos didácticos, los rompecabezas, libros, y juguetes han sido desplazados por un pizarrón, una tiza, y por unos cuantos letreros. Las mesas de trabajo por pupitres individuales, han cambiado los lápices de

¹⁴⁵ IBID pp. 7

colores y los crayones por un lápiz y un color carmín y la convivencia del salón por participaciones en clase. ¿A qué se debe esto? ¿Quién marcó la diferencia entre un preescolar y un “niño grande”?

Lo cierto es que la psicología de un niño de 4 o 5 años es muy similar a la de uno de 6 , sin embargo este último recibe enseñanza a la manera que lo haría uno de 11 o 12 años y que dicho sea de paso, también son tratados como adultos aún sin haber alcanzado del todo -siquiera- la pubertad. Los mecanismos que utiliza la docencia en esta etapa son unilaterales e impositivos y su inicio lo podemos ver a partir de la educación Básica, concretamente en el subnivel Primaria, ya que en Preescolar todavía encontramos elementos de una educación propiamente infantil.

Si contemplamos detenidamente, podremos ver cómo la mayoría de las veces, nuestra visión de lo que es la infancia responde más a una tipología adultocéntrica que a la realidad, ya que así como el papel de la escuela se ha modificado a causa del discurso, también el papel del alumno ha sido idealizado, atribuyéndosele responsabilidades, y actitudes que son más propias de un adulto que de un infante. A medida que nos acercamos más al modelo del “alumno aplicado”, vemos como esto se aleja cada vez más de lo que es la infancia en realidad. El ideal que se tiene del niño, -tanto en la escuela como fuera de ella- está basado no en las características propias de éste, sino en las demandas de una sociedad adultocéntrica, “ya que se juzga a las niñas y los niños como más o menos competentes en función de lo que se espera que sea el desarrollo adulto.”¹⁴⁶

¹⁴⁶ GAITÁN, Lourdes “La Nueva Sociología de la Infancia Aportaciones de una Mirada Distinta” Facultad Ciencias Políticas y Sociología UCM España 2006, pp. 32

“El adultocentrismo implica no sólo mirar la realidad infantil desde la perspectiva adulta, sino que además, según Qvortrup (1992), demuestra que el interés de la investigación o la praxis social está puesto en el futuro y no en la vida presente de las niñas y los niños, es decir, lo que realmente importa es *–lo que serán–* cuando sean personas adultas (...) encontramos una visión adultocéntrica cuando se interpreta la integración de las niñas y los niños en la sociedad de acogida desde parámetros normativos creados desde el mundo adulto”¹⁴⁷

Si el fin de la educación es no sólo formar a los niños para integrarse al mercado laboral, sino que además es vista como una práctica previa a la interacción social, no solamente menospreciamos las relaciones infantiles, sino que además las sometemos a una normatividad adulta.

No obstante, en la primaria cada vez es más frecuente ver a niños con responsabilidades de mayores y con imposiciones que son incompatibles con su edad, a las cuales deben responder para considerarse “aplicados” o bien para no ser estigmatizados¹⁴⁸. Al interior de los salones de clase, se han erradicado conductas que pese a ser naturales, son vistas como incorrectas, y estorbosas para el aprendizaje, de manera que el lugar en el cual debiera fomentarse y respetarse la infancia, ha venido a ser el primero en tratar de *Desinfantilizar* al niño.

¹⁴⁷ PAVEZ, Iskra “Adultocentrismo, La Discriminación Basada en la Edad” *Migración Infantil: Rupturas Generacionales Y De Género*. Tesis Doctoral de La Universidad de Barcelona 2011 pp. 34

Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile”

¹⁴⁸ DURKHEIM OP CIT. 1991

Capítulo IV

Los Niños Del Mañana.

IV.I La Sociedad De Los Adultos.

“La escuela es el umbral entre la vida privada y la vida pública, la familia nos introduce en ella siendo niños, y la sociedad, al salir, nos recibirá como ciudadanos”

L.A

La escuela, como hemos visto, dadas sus condiciones, funciona como instrumento de reproducción social, no obstante, reproduce sólo una forma de vida: la adulta.

Si bien es un espacio diseñado mayormente para acoger cada día a decenas de niños, lo cierto es que las dinámicas que se desarrollan al interior, están pensadas no en la propagación o el mantenimiento de la infancia, sino en la adaptación de ésta a la cotidianeidad adulta. Incluso dadas sus características y sus regularidades, se le ha considerado como un espacio donde los niños llevan a cabo **un ensayo** de la vida social.¹⁴⁹

Sin embargo esto no es de extrañarse, si consideramos que la escuela desde un inicio se constituyó, más que con el fin de educar a los niños, con el propósito de formar a los futuros adultos. No es casual el hecho de que el proceso de escolarización haya venido junto con el reconocimiento de la infancia, y su desplazamiento hacia espacios específicos de intervención social.

¹⁴⁹ GONZÁLEZ OP CIT.

Si bien la niñez como tal es una etapa natural del desarrollo humano, puede distinguirse del concepto de *infancia*, en tanto que este último es un constructo histórico -relativamente nuevo- que surge en la modernidad¹⁵⁰. No es sino hasta el siglo XVIII que los niños adquieren discursiva y socialmente una serie de distinciones que los separan del mundo de los mayores.¹⁵¹

En la sociedad medieval... el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El *sentimiento de la infancia* no se confunde con el afecto por los niños, sino que se corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. Por ello, en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ellos¹⁵²”

Sin embargo, con el descubrimiento de la infancia, no sólo se establecieron distinciones entre el niño y el adulto, sino que además implícitamente se reconoció una jerarquización, que desde luego preponderó a este último, que se estableció como el modelo racional, autónomo y acabado, que podía suplir las carencias de una niñez dependiente, incompleta y necesitada de protección. El niño, dejó de ser alguien constituido, para convertirse en un continuo *deber ser*.

Partiendo de que el niño, aún no es, sino que está dentro de un proceso, se desarrollan dos posturas extremas, ambas igualmente problemáticas, en torno al tratamiento que se le debe dar al niño mientras está creciendo. La primera de ellas, que busca desinfantilizarlo a través de diversos mecanismos –uno de los cuales es la escuela- , de manera que no intervenga en la cotidianeidad

¹⁵⁰ ARIÈS, Philippe "La infancia" Revista de Educación, Nro. 254, 1993

¹⁵¹ IBIDEM

¹⁵² ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Zabar Editores. Janeiro, 1978, pp. 178 Cursivas añadidas.

de los adultos; y la segunda, que se desarrolla de forma más reciente, es el idealizar la condición infantil al grado de cegarse a las condiciones de dificultad que ésta presenta, minimizando así problemas reales que deben ser tratados de otra manera.

Trataré en primer lugar la infancia como *deber ser*, dado que es la visión más extendida en las escuelas, para posteriormente tratar la visión proteccionista de la infancia.

IV.II La Infancia y El Continuo Deber Ser

“No hay alivio más grande que comenzar a ser lo que se es. Desde la infancia nos endilgan destinos ajenos. No estamos en el mundo para realizar los sueños de nuestros padres, sino los propios.”

Alejandro Jodorowsky

Junto con el nacimiento del *sentimiento de infancia*, no sólo fue la concepción social de la infancia la que cambió, sino que a la par surgieron otros discursos que normativizaron al *cuerpo infantil*¹⁵³.

“De este modo, cambia la posición de la infancia en la sociedad moderna porque comienza a constituir un elemento clave en el proceso de reproducción de la propia sociedad y, por lo tanto, se hace necesario *moldear y controlar* el ser infantil a través de dos instituciones altamente especializadas y destinadas casi exclusivamente a ello: la familia y la escuela”¹⁵⁴

¹⁵³ NARODOWSKI, Mariano, "El problema de la fijación y la relocalización de la infancia y la adolescencia en el discurso pedagógico y en la política educativa", en *Revista Ensayos y experiencias*, N° 18, jul/ago/, Novedades Educativas, 1997.

¹⁵⁴ PAVEZ OP CIT, pp.35.

En este contexto, surgió el proceso de escolarización, más por la necesidad de contener la infancia, que por el deseo de formarla. El niño ya no podía formar parte de la dinámica social, pero tampoco podía quedar confinado exclusivamente al ámbito familiar; era necesario construir un espacio dentro del cual pudiera tanto interactuar, como entrenarse para su posterior incorporación a tres ámbitos a) al cívico o cultural, b) al económico y c) al político, mismos que en su conjunto conforman el sistema social.

IV.II.I La Escuela y La Presentación De La Infancia En Sociedad.

La escuela, fue pensada, más que como un lugar de formación académica, como un espacio de transición social, a través del cual el niño pudiera ser reconocido por la sociedad, sin embargo, no como infante, sino como alumno. Es decir, el primer día de clases en la vida de un niño, pudiera ser visto como su presentación en sociedad. Las actitudes infantiles ya no le serán toleradas –aunque evidentemente no haya terminado su infancia- y deberá adecuarse a la normatividad interna, ya que éste será uno de los pocos espacios de intervención social que tendrá.

Dado que el infante, queda confinado básicamente dentro de dos ámbitos, el de la familia y el de la escuela, y siendo el primero de estos un lugar íntimo, donde las relaciones se limitan únicamente a las que pueda sostener con sus consanguíneos, es hasta el momento en que el niño se inicia en la normalidad escolar, que se le reconoce de forma autónoma, como individuo.

Una vez dentro, muchas de las conductas infantiles ya no serán toleradas –aunque evidentemente no haya concluido su infancia- y deberá dar cuenta de sus acciones, renunciando en gran medida al amparo familiar; ya que, si bien es cierto que los padres son informados de las acciones del niño en la escuela, en tanto que éste permanece en la institución educativa, se le juzga no como hijo sino como estudiante; por lo tanto, el reconocimiento y la disciplina que ameriten sus acciones, se verán reflejadas en lo público y no sólo en lo privado.

“El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, signó las relaciones entre escuela y familia. Se trató de un pacto, mediante el cual las familias delegaron en el Estado y éste en la escuela, la responsabilidad de educar.”¹⁵⁵

En este sentido, **la escuela puede ser vista como el umbral entre la vida privada y la vida pública**, ¿Esto que quiere decir? Que mientras el infante permanezca dentro, será reconocido ya no por su procedencia, o por su lugar en el seno familiar, mismo que dejará atrás, sino por cada una de sus acciones, las cuales serán juzgadas como parte de un todo institucional.

A través de esta normatividad, la escuela, no solo regula y media las acciones del infante, sino que también posibilita u obstaculiza la inserción social.

¹⁵⁵ VAIN, Pablo “Escuela, Estado Y Familia, Un Pacto Por Redefinir” En *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 Diciembre 2009 pp. 319.

“En este núcleo figurativo, la escuela es representada como una institución que permite la inclusión en un conjunto de escenarios que denotan un asenso social, siempre y cuando ofrezca los requisitos mínimos para iniciar un proceso prolongado, cuyo término será *ser alguien en la vida*”¹⁵⁶

No obstante, esta responsabilidad no es unilateral, por el contrario es recíproca, ya que así como se relaciona el desempeño académico del estudiante con la efectividad del espacio escolar. (Considérese por ejemplo, el peso que tiene el renombre de determinada escuela, en el reconocimiento de las habilidades -académicas y sociales- de un niño), también el reconocimiento que puede generar una acción determinada que realice un estudiante (por ejemplo, haber ganado un concurso) se traduce en mérito por la escuela.

En ambos casos, ni la institución, ni el estudiante actúan por sí solos; mientras que el individuo responde a una normatividad externa, que lo condiciona y lo posibilita para actuar, la escuela responde a las demandas sociales, y junto con la familia¹⁵⁷, se hace responsable de la correcta inserción del niño en el mundo social. No obstante, a diferencia de ésta última, la escuela, además de a las exigencias sociales, responde a una presión más fuerte: la del mercado.

¹⁵⁶ HERNANDEZ, Oscar G.. El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. RMIE, México, v. 15, n. 46, Sept. 2010 .

¹⁵⁷ DURKHEIM, OP CIT.

IV.II.II ¿Educación Para La Vida, o Preparación Para El Mercado?

Es interesante notar, que más allá de la transmisión de valores cívicos, la sociedad demande de la escuela, la preparación del estudiantado para el mundo laboral. Si bien en la educación superior esto se hace más evidente, debido a que una universidad puede considerarse más o menos exitosa, dependiendo de la cantidad de egresados que tengan éxito al buscar trabajo, no por ello deja de existir en los niveles previos que requieren de un menor grado de especialización.

Desde la educación básica, los padres ya exigen a la escuela cierto nivel de *competencia*, lo cual demuestra que, aunque no se haga explícito, hay un entendido de que el conocimiento que se imparte en la escuela, es importante no sólo porque es científico, sino porque es instrumental. Es decir, el discurso social en torno a la educación, se sustenta básicamente en que este tendrá cierta utilidad práctica, y no sólo académica o social.

No sólo es la sociedad la que demanda competencia, a nivel nacional, desde el Estado se ve a la educación como una inversión pública, de manera que al terminar el proceso educativo, lo que se espera es que egresen no sólo hombres intelectuales, sino productivos. Lo cual no es de extrañarse ya que desde sus inicios, los procesos educativos han estado profundamente ligados los modos de producción.¹⁵⁸ Siendo así, sería iluso el pensar que la escuela hubiera podido permanecer fuera de la lógica del mercado actual.

¹⁵⁸BOSCO, OP CIT.

El problema real, no radica en la vinculación que la economía tiene con los procesos educativos, sino que durante las últimas décadas, los cambios en el mercado se hayan convertido en la causa y no el efecto, de la transformación en la dinámica escolar¹⁵⁹. La escuela entonces, se convierte más que en una impulsora del cambio social, en una productora que responde a las demandas de un sistema económico cada vez más demandante, que ha propiciado la propagación de una cultura más que cívica, empresarial¹⁶⁰ donde los niños dejan de ser vistos como meros estudiantes, para convertirse en un producto de la institución escolar. Como explica Oscar Hernández

“La educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera la necesidad de la formación de recursos humanos mínimamente calificados, para ser empleados”¹⁶¹

En esta cultura, los valores sociales son remplazados por una ética empresarial, una cultura donde la competitividad, la eficacia, la eficiencia, y la productividad se inculcan en una edad cada vez más temprana. Lo cual puede dar cuenta, de que no sólo la educación se ve con fines utilitarios, aún el mismo interés por la infancia es instrumental.

¹⁵⁹ GIROUX, Henry. *La Inocencia Robada. Juventud, Multinacionales y Política Cultural*. Morata, Madrid 2003

¹⁶⁰ IBIDEM

¹⁶¹ HERNANDEZ, Oscar G.. El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. RMIE, México, v. 15, n. 46, sept. 2010, pp. 331

“Debemos analizar cómo configura el poder los conocimientos, cómo la enseñanza de unos valores sociales más generales proporciona unas garantías en contra de la conversión de las destrezas cívicas en destrezas de entrenamiento laboral, y cómo la escolarización puede ayudar a los estudiantes a reconciliar las necesidades, en apariencia opuestas, de libertad y de solidaridad. Como educadores, tenemos que examinar unos modelos alternativos de educación que cuestionen la transformación de las escuelas públicas en entes empresariales.”¹⁶²

IV.III La Reproducción Ideológica y La Resistencia.

“La obediencia simula subordinación, lo mismo que el miedo a la policía simula honradez.”

George Bernard Shaw

En vano sería hablar de los procesos educativos y su referencia con lo social y lo económico, si obviáramos la intervención que tiene sobre de ellas el Estado. Althusser argumenta que la escuela

“Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— ‘habilidades’ recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) [...] ningún aparato ideológico de Estado dispone tantos años de la asistencia obligatoria”¹⁶³

¹⁶² GIROUX OP CIT, pp.100

¹⁶³ Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Nueva Visión, Buenos Aires 1988

Esto podría significar que en la actual escuela existe una reproducción total de las formas dominantes del sistema, pues omite el reconocimiento de la existencia de acciones individuales y colectivas, por parte de alumnos, de padres y profesores, que expresan resistencia. En respuesta a Althusser, Follari explica que, a menudo se habla de la institución educativa como aparato ideológico del Estado, pero que esta no deja de ser una caracterización pobre de su relación respecto al poder, porque le pertenece totalmente al Estado, sino en la medida en que se le permite, es decir, en tanto que dentro de sí no se produce una lucha política e ideológica contradictoria con éste, y para el autor, la escuela ofrece frecuentemente suficiente espacio crítico como para tomar esta última opción¹⁶⁴. “Escapar del control organizacional implica, en esta perspectiva, el ejercicio de acción política que limite el control ejercido. Este ejercicio político, aunque está acotado por fuerzas supraindividuales, es un ejercicio que se materializa en una serie de relaciones entre actores específicos, con creencias particulares, que desarrollan estrategias y que toman decisiones concretas”¹⁶⁵

No obstante, en la mayoría de los casos, lo que se transmite de manera mayoritaria y constante en las escuelas, es la ideología dominante, misma que se espera que los niños reproduzcan cuando crezcan; ideología que en gran medida, se basa en la ilusión de la igualdad y en la justicia del sistema. Así, la escuela fomenta la disciplina y la obediencia, no sólo a partir de la introyección de una ideología política concreta, sino a través de distintas prácticas docentes concretas, como el reconocimiento, la adquisición de privilegios a causa del desempeño, o por el contrario, el castigo

¹⁶⁴ Follari, Roberto. *Práctica educativa y rol docente*. REIAique-IDEAS. Buenos Aires 1992.

¹⁶⁵ IMAZ, Carlos “Como sobreviven los maestros(as) Innovadores en la Escuela Primaria Pública Mexicana” en *El Cotidiano En Línea* pp. 2

ante las conductas no deseadas; estos no son sólo instrumentos que permiten mantener la disciplina en la escuela, sino que además contribuyen a mantener un orden social determinado.

“De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter en el interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados ¹⁶⁶

IV.IV La Ilusión De La Inocencia

"Es un error hablar de la felicidad de la infancia. Los niños suelen ser extraordinariamente sensibles. El hombre es dueño de su destino; pero los niños están a merced de quienes les rodean."

Jean Jacques Rousseau

Si los niños al igual que los adultos, están envueltos en relaciones de dominación, de fuerza y de control social, ¿por qué a menudo estas situaciones pasan desapercibidas? Porque tenemos una concepción errónea que parte de una diferenciación de opuestos entre el adulto y el infante. De la misma manera que pensamos que el hombre es un ser racional, autónomo y completo, y que el niño es por consiguiente lo contrario, pensamos que el hombre tiene responsabilidades y problemas que la infancia no atraviesa.

¹⁶⁶ VAIN OP CIT pp. 341.

A menudo “el mito de la inocencia, representa a los niños habitando un mundo intacto, mágico y completamente protegido de las asperezas de la vida adulta”¹⁶⁷. Más aún, dentro de una perspectiva ya bastante moralizada, aparece la infancia como símbolo de pureza, de virtud y de bondad, inserta en un mundo aséptico que hay que proteger de la maldad externa. Y en este esfuerzo por proteger su inocencia, se dejan de lado las necesidades tangibles y cotidianas a las que se enfrentan diario. “En resumen, el lenguaje de la inocencia sugiere una preocupación por todos los niños, pero a menudo ignora o menosprecia las condiciones en las que muchos de ellos se ven obligados a vivir¹⁶⁸”

Esto ocurre, en gran medida, debido a que para sostener esta idea de inocencia como rasgo característico de la infancia, se ha tomado como modelo de referencia, únicamente a la infancia urbana y clase mediera¹⁶⁹, que regularmente tiene cubiertas la mayoría de sus necesidades y que crece en ambientes seguros y en entornos familiares estables. Sin embargo, ésta es solo una de las muchas realidades que los niños atraviesan.

Lo anterior no es casual, si entendemos que la perspectiva de la infancia actual, al igual que la que se ha tenido en otros momentos de la historia, responde mayormente al contexto económico en el cual se vivía, y más que nada a la visión que tenían los dominantes de ella.

¹⁶⁷ IBID, pp. 44

¹⁶⁸ IBIDEM

¹⁶⁹ GIROUX OP CIT.

La concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar¹⁷⁰.

Así, en nuestro contexto, la visión de los niños, va más enfocada al cuidado y a la protección de estos, en cuanto a lo moral se refiere, pero se dejan de lado muchos de los problemas que como vimos, enfrentan diariamente.

¹⁷⁰ ALZATE, María Victoria. "Concepciones de e imágenes de la Infancia" en Revista de Ciencias Humanas UTP. Colombia 2002.

IV.V Una Nueva Mirada Hacia La Infancia

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”.

Jean Jacques Rousseau

Hemos construido una visión de la infancia alejada de la realidad, que partiendo de un argumento biológico, reduce la realidad infantil meramente a un discurso, donde lo que prevalece es la superioridad de un adulto aparentemente autónomo y racional.

Esta visión, no sólo permanece en el discurso político, educativo o social, también se ha reproducido al interior de la academia, Alzate explica, que la infancia ha sido contemplada básicamente desde dos perspectivas¹⁷¹ :

- a) La primera que busca reconfigurar la concepción de infancia desde diversos enfoques, como son: la historia de la vida privada, historia de las mentalidades, la historia como psicogénesis.

- b) Y la segunda que es de orden pedagógico-educativo, es decir, los procesos psicopedagógicos de génesis de la concepción de infancia. Dentro de este grupo se pueden observar tres corrientes: la primera es denominada revolución sentimental, la cual deriva del naturalismo pedagógico que se introduce en la historia de la educación, y que postula el aislamiento de los menores de la vida social. La segunda, son los movimientos a favor de la escolarización total de la infancia que se vinculan a los grandes sistemas

¹⁷¹ Op. Cit. ALZATE, María Victoria.

nacionales de educación; y la última corriente enmarca el desarrollo de las ciencias humanas, como la pedagogía y la psicología, que proporciona las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil, ya sea para mostrar la superación o degeneración de los menores.

Autores como Beatriz Alcubierre han llegado a la conclusión de que todo esto ha sido el resultado de una “observación de observaciones¹⁷²” o bien de la perspectiva e interpretación adultocéntrica, con la que las ciencias sociales se han acercado a la infancia. Gaitán explica que también

...el interés de la sociología por la infancia se ha centrado, hasta ahora, bien en los procesos de socialización o bien en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador, léase: la familia y la escuela. En ambos casos los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino que tienen un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales. En este contexto la infancia ha venido siendo considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales. Desde esa perspectiva, el centro de interés no lo constituye la infancia en sí, sino el fenómeno de la socialización de la infancia, así como las desviaciones que se producen en las pautas marcadas de este proceso.¹⁷³

¹⁷² ALCUBIERRE, Beatriz “Infancia, lectura y recreación: Una historia de las publicaciones para niños en el siglo xix mexicano, México”, Tesis doctoral en Historia, 2004.

¹⁷³ OP CIT. GAITÁN

Recientemente la sociología ha comenzado a estudiar la infancia a partir de otro tipo de observaciones, autores como Gaitán, y Alzáte, han iniciado un nuevo camino en pro de la infancia. A pesar de esto, el trecho por recorrer es largo, ya que al no tener precedentes se debe empezar desde la creación de un marco metodológico que nos permita acercarnos a la niñez, ya no desde una perspectiva instrumental, ni adultocéntrica, sino a partir de las formas que ella tiene de interpretar su mundo,¹⁷⁴ a partir de sus reglas y su cosmovisión.

Es el momento de aprender, quienes son los niños hoy, más allá de las expectativas que de continuo se generan a futuro. De dejar de formar a los adultos del futuro y empezar a educar a la infancia del presente, de reconocerla no sólo por su diferenciación del mundo adulto, sino por sus propias características, y así tal vez podremos reconocer, al igual que Kundera:

“Los niños no son el futuro porque algún día vayan a ser mayores, sino porque la humanidad se va a aproximar cada vez más al niño”

¹⁷⁴ SHUTZ OP CIT.

Conclusiones

“No es una mente, no es un cuerpo lo que educamos, es un hombre, y no debemos hacer dos partes de él.”

Michel de Montaigne

La escuela, más allá de ser un espacio de preparación académica, es un lugar de adecuación social, donde la rutina que se lleva a cabo en el interior, y las normatividades que ahí operan, están pensadas para reproducir un modelo a escala de la dinámica social, conformando así, lo que muchos autores consideran “un ensayo de la vida social.” Razón por la cual, a favor o en contra, visto desde cinco corrientes sociológicas diferentes, -según las clasificaciones que hace Quintero-, la escuela puede ser considerada un instrumento de reproducción social.

Así, mientras que para el funcionalismo, esta mecánica es benéfica para la sociedad, puesto que permite el reabastecimiento de mano de obra calificada, para otras corrientes, como el marxismo, (Althusser) es necesario que se haga una reforma educativa, puesto que, la escuela, al permitir la propagación del sistema económico, no solo reproduce la desigualdad social, sino que además la legitima.

Así, mediante la interiorización de distintas rutinas, y a través de ciertas adecuaciones corporales, temporales y espaciales, la escuela, garantiza que el infante, colabore a la reproducción y a la perpetuación de la estructura social. No sólo eso, también, se convierte en un puente entre lo

público y lo privado¹⁷⁵, ya que establece un espacio dentro del cual las distintas creencias, convicciones, valores y costumbres convergerán en un ambiente “neutro”, dentro del cual los infantes, recibirán nueva formación; esto no significa que el nuevo conocimiento vendrá a remplazar el ya existente a través de la influencia docente, pero si que la dinámica al interior de la escuela brindará por si misma nuevos parámetros de conducta sociales, algunos de los cuales serán concordantes -y otros tal vez no-, con los que recibieron en casa, a fin de lograr una estandarización, no sólo académica, sino además social.

No obstante, si bien es cierto que la realidad social está conformada por una gran diversidad de esferas, cada una de las cuales tiene su respectiva dinámica, al interior de las aulas, es únicamente la dinámica adulta, y la ideología adultocéntrica, la que posiciona sobre las demás. Es decir, la preparación escolar, no sólo va orientada a enseñar e interiorizar los modos de vida sociales, sino que además desde las aulas, es únicamente la racionalidad de los adultos la que se propaga y legitima.

Por lo cual, la importancia del niño, cuando está en la etapa escolar, no radica el ser, sino en la potencialidad; es decir, en que tan fácil o difícilmente se involucre en la cotidianeidad ya establecida. De ahí que dentro de las aulas, los niños a los cuales se les denomina aplicados, son

¹⁷⁵ WEBER. OP CIT.

los que permanecen quietos y callados, es decir aquellos que se atienen a la normatividad y que responden correctamente, a las evaluaciones que se les hace; son los que actúan de la forma esperada, y que no se salen de la rutina, es decir, son aquellos que no interfieren con la cotidianeidad adulta.

La etapa infantil, se considera entonces como el preámbulo de la vida adulta, como un ensayo dentro del cual se establecen las reglas del juego, y en el que se interiorizan las expectativas sociales. No obstante, esta visión presenta diversos inconvenientes; primero, el que supone que la interacción infantil, es meramente un juego o una preparación para la vida “real” (o bien, para la cotidianeidad adulta), razón por la cual -número dos- la importancia que se le da a la etapa de la infancia, consiste únicamente en el potencial que el niño tiene, para posteriormente, integrarse a la dinámica “general” es decir, antes de esto, la participación del niño se limita (en el mejor de los casos) al ámbito familiar. Dadas estas condiciones, si es necesario que el niño aprenda las normas sociales para poder integrarse, -número tres- el interés por la infancia se vuelve meramente instrumental; por lo cual, la sociedad, a través de la institución familiar y escolar, más que comprender la infancia, busca conocer los elementos a partir de los cuales es posible formarla. Siendo así, -número cuatro- la escuela, no ve por los intereses del niño, sino de la sociedad, respondiendo a las necesidades y a las demandas que ésta le presenta, que son, fundamentalmente, el mantenimiento del orden y de la disciplina.

De esta manera, se acondiciona el espacio escolar, de manera que la infancia permanezca hasta cierto punto aislada, de la cotidianeidad general, pero no completamente ajena a esta, puesto que el “entrenamiento” que recibe, va orientado a la posterior integración del infante, al mundo social. Por lo tanto, la infancia, es vista también como un grupo hasta cierto grado hermético, que no puede interferir en la sociedad, y que a la vez, no puede ser afectada por ésta.

Razón por la cual, se vuelve fundamental la protección del infante, debido que al considerar al niño como un ser dependiente y vulnerable, tanto la sociedad, como el Estado, e incluso organizaciones internacionales, han construido, una gran cantidad de disposiciones que van más orientados a la seguridad, la protección y al resguardo de los niños, que al reconocimiento de su particularidad como seres completos, diferentes y racionales. Se puede decir que incluso, la responsabilidad de los adultos para con los niños, se ha resumido a la satisfacción de las necesidades de estos últimos, y a su cuidado.

Así, el infante es considerado a partir de dos perspectivas, la primera de ellas que lo posiciona como un continuo *deber ser*; no sólo en tanto que se le considera incompleto hasta que concluye la etapa de la infancia, sino además, debido a que, está siendo continuamente evaluado. O bien, como un ser desprotegido que necesita de la protección de los adultos. Mientras que la primera

perspectiva ha sido la que ha dominado, no sólo en la institución educativa, sino además desde el Estado, la sociedad, y –en nuestro- en la academia, es esta segunda postura, la que comienza a tomar fuerza en los últimos 20 años.¹⁷⁶ En ambos casos, ninguna de las dos perspectivas, toma en cuenta las características propias de la infancia.

Ahora bien, éste no es un fenómeno propio de la escuela, por el contrario, ésta, responde a una dinámica social ya largamente arraigada, que si bien reconoce la infancia, no por ello la legitima, sino que al diferenciarla la desconoce como parte de la totalidad social.

Es más, si contemplamos detenidamente, podremos ver cómo la mayoría de las veces, nuestra visión de lo que es la infancia responde más a una tipología adultocéntrica que a la realidad, y que, si bien se habla del respeto y de la educación del niño, lo cierto es que hay una tendencia generalizada de acortar o reducir al máximo las conductas infantiles en el niño, no sólo desde la escuela, sino en general desde la sociedad. Tendencia de la cual, tampoco ha escapado la academia.

¹⁷⁶ Un ejemplo de esto, lo podemos ver en la Organización de las Naciones Unidas (Por sus siglas la ONU) donde, la mayoría de los derechos de la infancia, hacen referencia a la seguridad del infante, y muy pocos aluden a la defensa de su dignidad. La responsabilidad entonces, del adulto para con el niño, se limita básicamente a dos aspectos, a la provisión y a la protección de éste.

Por mucho tiempo, la postura que las ciencias sociales han tomado en torno a la infancia, ha sido al igual que en otros casos, meramente instrumental. Según Gaitán y Alzate, también la sociología, ha contemplado a la infancia únicamente de dos maneras. La primera que intenta posicionarla en la historia, es decir, la forma en la cual se le ha definido a lo largo del tiempo, y la segunda, que intenta estudiar sus interacciones, a fin de entender el mundo adulto. En ambos casos, ninguna de estas posturas toma en cuenta al niño como tal. Sin embargo, existen otras necesidades, a partir de las cuales se deben construir nuevas miradas y también nuevas acciones, no sólo a nivel institucional, sino a nivel social. Es necesario reivindicar a la infancia desde sus ámbitos de interacción: la escuela y la familia, a fin de que los espacios diseñados para contenerla, se tornen en espacios abiertos a su participación. Es necesario, de igual modo, el establecer nuevas metodologías a fin de poder estudiar la infancia, no a partir de la misma mirada adultocéntrica, sino a partir de su propia racionalidad y de sus motivaciones.

Es por ello, que recientemente la sociología ha comenzado a estudiar la infancia a partir de otro tipo de observaciones, precisamente, han sido autores como Gaitán, y Alzáte, quienes han iniciado un nuevo camino en pro de la infancia, a fin de entenderla y reivindicarla en la sociedad. A medida que podamos entender a los niños, podremos comenzar a reformar la escuela, a brindar

a través de ella, verdaderos espacios de interacción, e integración infantil; dejará de ser un lugar de reclusión, y abrirá sus puertas permitiendo una sociedad más inclusiva.

No obstante, es interesante notar, el hecho de que a pesar de los avances que se han hecho en la investigación sociológica de la infancia, no por esto, se ha logrado una inclusión que permita unificar éstas teorías, con las investigaciones, de la sociología de la educación, es decir, a la fecha, estos estudios se han realizado de forma individual, o bien, se ha estudiado, (muy poco) la etapa infantil, o se ha enfocado en la investigación del ámbito educativo, sin que necesariamente estas dos posturas lleguen a complementarse.

Así, se muestran de forma separada, igualmente los problemas que enfrenta la infancia, de los problemas propios de la infancia al interior de las aulas, su participación en la dinámica educativa, etc.

Es por esto, que se vuelve fundamental el lograr un eje que atravesase, tanto la investigación educativa, como la infantil, de manera que los niños puedan encontrar en la educación primaria, los elementos necesarios para poder formarse, no sólo como futuros ciudadanos, sino también que sean educados, en el entendimiento de que no son un deber ser, sino individuos completos, que al igual que todos nosotros, siguen aprendiendo.

Sin embargo, para que esto se logre, debemos empezar por desmitificar los simbolismos que hemos construido alrededor, del niño y de la escuela, y admitir que nos queda aún mucho por aprender, de esa parte tan menospreciada por la sociedad, que se llama infancia.

"No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos."

Celestin Freinet

Bibliografía

Libros

- ALCUBIERRE, Beatriz “Infancia, lectura y recreación: Una historia de las publicaciones para niños en el siglo xix mexicano, México”, Tesis doctoral en Historia, 2004.
- ALTHUSSER, L. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Nueva Visión, Buenos Aires 1988
- ALZATE, María Victoria. “Concepciones de e imágenes de la Infancia” en Revista de Ciencias Humanas UTP. Colombia 2002.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Zabar Editores. Janeiro, 1978, pp. 178
- BONAL, Xavier, “Sociología de La Educación”, Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Piados, Barcelona, 1998, pp. 35
- BOSCO, James. “Schooling and Learning in an Information Society” En Congreso de Estados Unidos de Tecnología y Educación
- BOURDIEU, Pierre. “Estructuras, Habitus y Prácticas”, El Sentido Práctico. Siglo XXI, Madrid 2007.
- BOWLES, Samuel y Gintis, Herbert. La Instrucción Escolar en La América Latina Capitalista. Siglo XXI, México 1985.
- BRIONES, Guillermo. La Investigacion En El Aula Y En La Escuela, SECAB, Colombia, 1992
- CARDARELLI Graciela y Waldman Lea. “Educación Formal, No Formal, y sus Parecidos de Familia” Facultad de Educación de la Universidad Católica Argentina. 2009
- CASTRO, Marita “La importancia de nuestro instinto de imitación y el aprendizaje social.” Asociación Educar; Ciencias y Neurociencias Aplicadas al Desarrollo Humano University of Saint Andrew. UK
- CATANO, Gonzalo. "Max Weber y la Educación". Espacio Abierto003 (2004)
- COLLINS, Randall La Sociedad Credencialista: Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación. Akal. Madrid 1989

- DE MORAES, Denis “La Formación del Imaginario Social” Imaginario social, cultura y construcción de la hegemonía. Revista De Cultura y Pensamiento. Noviembre 2007
- DELVAL, Juan. Aprender en la Vida y En La Escuela. Morata. España 1999
- DICAPRIO, Nicholas. Teorías de la Personalidad. Ed. Mc Graw Hill México
- DOS SANTOS, Gaspar y Fabiano, Rolando. La Teoría Social de Anthony Giddens. Una Lectura de La Constitución de la Sociedad Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, Campinas 1999. Traducción de Andrés Romero
- Durkheim, Émile. Educación y Sociología. Editorial Colofón, 3ª ed., México, 1991
- EVERETT Reimer, "¿De dónde salieron las escuelas?, UPN Antología básica. México 2002
- FANFANI Tenti Emilio. Escuela y Socialización. En: Programa de Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Módulo II de Desarrollo, elaborado por Carlos Sandoval C. Manizales junio 2 del 2000.
- FOLLARI, Roberto. Práctica educativa y rol docente. REIAique-IDEAS. Buenos Aires 1992.
- FOUCAULT, Michel. “El Panoptismo” Vigilar y Castigar. Siglo XXI Argentina 2002
- GAITÁN, Lourdes “La Nueva Sociología de la Infancia Aportaciones de una Mirada Distinta” Facultad Ciencias Políticas y Sociología UCM España 2006
- GAL, Roger Histoire de l'éducation. París: Presses Universitaires de France. 1966
- GIDDENS, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrortu, Buenos Aires-Madrid, 2007.
- GIROUX, Henry. La Inocencia Robada. Juventud, Multinacionales y Política Cultural. Morata, Madrid 2003
- GIROUX, Henry. Teorías de La Reproducción y la Resistencia En la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. Harvard Education Review Núm. 3, 1983. Traducción Graciela Morzade. Buenos Aires
- GONZÁLEZ, Imelda. “La Escuela Como Vida Cotidiana” Revista Xictli. Unidad UPN 094. México
- GRAMSCI, Antonio. Antología, Siglo XXI , Madrid 1974. Selección ; Traducción y notas de Manuel Sacristán

- HELLER, Agnes. Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1970(b)
- HELLER, Agnes. Sociología de La Vida Cotidiana. Ed Península. 1970 (a)
- JACKSON, Philip. "Los Afanes Cotidianos" La vida en las aulas, Madrid, Marova 1975
- JOHNSON, Richard: "Reinventing Cultural Studies: Remembering for the Best Version", en: Elizabeth Long Ed: From Sociology to Cultural Studies. Maiden, Mass.: Basil Blackwell, 1997
- KOMENSKY, Jan. Didáctica Magna, Porrúa, México, 1979.
- LYNCH, K. (1984). Reconsidering "The Image of the City". En Ll. Rodwin, & R.M. Hollister (Eds.). Cities of the Mind. New York: Plenum Press
- MILLÁN, Tomás. Fundamentos Socioculturales de la Educación. Editorial Gráficasur LTDA. 3º Edición. Chile 2004
- NARODOWSKI, Mariano, "El problema de la fijación y la relocalización de la infancia y la adolescencia en el discurso pedagógico y en la política educativa", en Revista Ensayos y experiencias , N° 18, jul/ago/, Novedades Educativas, 1997.
- PARSONS, Talcott "El Aprendizaje de las Expectativas Sociales, de los Roles y los Mecanismos de Socialización de la Motivación" El Sistema Social. Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- PAVEZ, Iskra "Adultocentrismo, La Discriminación Basada en la Edad" Migración Infantil: Rupturas Generacionales Y De Género. Tesis Doctoral de La Universidad de Barcelona 2011
- POL, E Espacios Simbólicos A Priori y A Posteriori. 1987 Escritos no publicados
- Pol, E. Symbolism "a priori" and "a posteriori". Ponencia presentada en el Seminar of Public Art, Facultad de Bellas Artes Barcelona 1995
- QUINTERO Russo, Carmen. "Teorías Sociológicas de la Educación" presentada el 26 de Noviembre del 2008.
- RITZER, George "Sociological theory". Alfred Knopf. New York. 1988
- SIMMEL, George. Sociologie et épistemologie. Presses Universitaires de France, Paris. 1981

- Stokols, D. & Shumaker, S.A. "People in Places: A Transactional View of Settings". En J.H. HARVEY (Ed.) Cognition, Social Behavior, and the Environment. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1981
- VALERA Sergi "Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano." En Revista de Psicología Universitaes Tarracomensis Núm. 18
- VYGOTSKY, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, Buenos Aires 1979
- WEBER, Max. Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. México 1974.

Revistas

- GÓMEZ, Daniel. "Cuerpo legítimo y Cuerpo Alienado de Pierre Bourdieu" en Revista Sociólogos ¿para qué? Noviembre 2009.
- LENNON Del Villar, Oscar. "Interaccionismo Simbólico y Educación" Revista Electrónica Diálogos Educativos N12 Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación. (UMCE) Chile 2006
- GUEVARA, Gilberto. Revista Nexos "El Rumbo Perdido" 01/05/2011.
- ARIÈS, Philippe "La infancia" Revista de Educación, Nro. 254, 1993
- VAIN, Pablo "Escuela, Estado Y Familia, Un Pacto Por Redefinir" En Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 Diciembre 2009
- HERNANDEZ, Oscar G.. El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. RMIE, México, v. 15, n. 46,
- IMAZ, Carlos "Como sobreviven los maestros(as) Innovadores en la Escuela Primaria Pública Mexicana" en El Cotidiano En Línea

Documentos online

- CALDERÓN, Juan Carlos “El Funcionalismo” visto en <http://www.politicas.unam.mx/sae/portalestudiantil/comunicacion/articulosacademicos/pdf/ElFuncionalismoSoc.pdf>.
- ARENAS, Carrillo Rocío “La idea de Educación en Durkheim” <http://noemagico.blogia.com/2006/030802-la-idea-de-educacion-en-durkheim.php>
- BLUMER, Herbert "Symbolic Interaction: Perspective and Method" Citado en Interaccionismo Simbólico en <http://sapiens.ya.com/metcualum/mella1998is.pdf>
- La faceta sociológica del Pragmatismo. La Escuela de Chicago. Visto en
- http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8406/6_capit5.doc.pdf?sequence=7
- “Reflexiones Educativas de Gramsci” visto en
- http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/Gramsci_y_la_Educaci%C3%B3n
- PAREDES, Jesús, “Desde la corporeidad a la cultura” Citado en La Sociología del cuerpo por Alfonso Espinal. <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo>
- LYNCH, Kevin. “La Imagen de La Ciudad” Teorías de la Arquitectura. 2009 Visto en <http://arquiteorias.blogspot.com/2009/05/la-imagen-de-la-ciudad-kevin-lynch.html>
- VERGARA, Blanca “Debate: La Escuela ¿Para qué?” Observatorio Ciudadano de La Educación 2009. Visto en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2009/LaEscuela.html>