



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LOS NIÑOS EN PRIMARIA
FRENTE A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE CONTROL**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

OMAR ISAÍ SÁNCHEZ SANTANA

TUTORA:

DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

UNAM –FES ARAGÓN

COMITÉ TUTOR:

DRA. REINALDA SORIANO PEÑA

UNAM –FES ARAGÓN

DR. JUAN ATALO VENEGAS AGUIRRE

UNAM –FES ARAGÓN

DR. MAURO GELACIO PERALTA SILVERIO

UNAM –FES ARAGÓN

DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTÍZ

UNAM –FES ARAGÓN

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Mayo 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

Esta obra fue posible gracias al financiamiento económico recibido y aportado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por lo cual, un servidor agradece el apoyo, al ser uno de los honrados y bendecidos con este beneficio como parte formativa profesional. Agradeciendo a quienes con una sonrisa, una reflexión, una propuesta siempre me devuelven el alma al cuerpo, (a los niños), quienes dentro de esta estructura organizacional que es la Secretaría de Educación Pública (SEP) construyen un motivo más para comprometerse a la mejora de su experiencia formativa desde el carácter gnoseológico pedagógico dentro de la investigación.

En este pequeño espacio, quiero agradecer a quienes realmente son las voces protagonistas de esta obra, esto es gracias a ustedes: *Sachiel, Diana, Gerardo, Ximena, Jessica y Alfredo*, niños de 4° grupo B en el momento de la construcción de problematización y de alumnos de 5° al retorno al campo, actualmente cursan el 6°.

De manera especial a la institución que me ha brindado lo mejor de mi vida, en cuerpo, espíritu y la unión de lo que represento como ser, me refiero a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en especial al Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES ARAGÓN. Gracias a la precisión y fundamentación contextual de la Dra. Reinalda Soriano Peña y a las atinadas observaciones del Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio. Así mismo, no omitiendo agradecer en este espacio a las precisiones metodológicas – conceptuales del Dr. Juan Atalo Venegas Aguirre y las orientaciones del Dr. Ramiro Daniel Macías Ortíz.

A mis apreciados: Jairo Alberto Romero Huerta y Goretti Sandoval Valdespino compañeros de trayecto, que en cada sesión, con una sonrisa, una lluvia de bromas, siempre hacían de este camino el más significativo, perdurable, pero que han *con*-formado la más valiosa experiencia de vida en este camino, y desde luego, siempre en nuestras memorias que en cada reunión de comité tutorial “aunque ojerosos por falta de sueño” compartíamos nuestras experiencias y retroalimentábamos nuestros objetos de estudio con todo y las “arrastradas que nos daban” con el único propósito de formarnos con solidez y responsabilidad en este asombroso mundo de la investigación.

A mi madre, Genoveva Santana López y a mi padre, Carlos Arturo Sánchez Aguilar, quienes en momentos los he maltratado, a veces sin dejarlos dormir con la música y la luz encendida de la lámpara al estar escribiendo y rescribiendo la problematización o el apartado de análisis, pero esa luz ahora brilla en mí y se refleja a ellos como una muestra de agradecimiento por haberme dado lo más valioso: una educación, donde su labor a lo largo de este trayecto es un trabajo incontable el cual siempre estará presente en este cuerpo.

Abriendo el espacio especial para mi único hermano: Carlos Israel Sánchez Santana que es como un padre para mí, quien me enseñó la moral, me fomentó el interés por la lectura desde los 7 años al sentarme a leer y preguntarme ¿Qué le entendiste? ¡Vuélvelo a leer! Gracias querido hermano por tus enseñanzas y la formación que me has brindado. No olvidando también en este camino a mi único amigo y que coincidimos en la vida desde el año 2013, por su apoyo y amistad hoy y siempre mi buen José Luis Aguirre Narro (*Pepe*).

Este espacio es dedicado a una persona especial por la cual hoy estoy aquí escribiendo, exponiendo, investigando, una gran persona a la que tuve la oportunidad de conocer el día Miércoles 26 de Noviembre de 2014 a las 19:00 hrs en las oficinas de la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, quien me entrevistó como parte del proceso de selección para el ingreso al posgrado y que, días más tarde, se convertiría en mi mentora, mi gran motivadora y orientadora de este bello acto que encierra lo epistemológico dentro del campo de la Pedagogía, a mi muy querida Tutora y Asesora de trayecto formativo: la Dra. María del Socorro Oropeza Amador.

Finalmente, agradecer a un ser único en mi vida, que ha construido este trayecto formativo junto conmigo, con su comprensión, amor, ternura, afecto, con todo lo que encierra el misterio de la vida, sabes que tú estás presente en cada pensar, sentir y actuar, porque eres la luz que alumbra mi sendero cuando más difícil es transitarlo, pues ese gran faro de luz que se refleja a través de tu ser atraviesa mi alma latente, gracias por esta ilusión cumplida día a día mi amada Gladis Abigail González Vega.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO: DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES A LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	
1.1 La UNESCO y su proyección del quehacer educativo en el Siglo XXI	16
1.2 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) sus impactos y desafíos	30
1.3 La relación de la experiencia formativa frente a las prácticas de control: una mirada a la dinámica institucional del espacio de investigación	46
CAPÍTULO II: TEJIDO DEL PROBLEMA EN EL CONTEXTO DE LA PRIMARIA FRANCISCO J. MÚJICA DESDE EL POSICIONAMIENTO DE LOS DOCENTES: UNA ANTESALA PARA ABORDAR LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA	
2.1 La Conformación del Control como Mecanismo de los Cuerpos Educados	66
2.1.1 De la Instrucción al Control	68
2.1.2 Obediencia y Disciplina como dispositivos de Control	76
2.1.3 Control de la Corporeidad y sujeto pedagógico	89
2.2 Objeto de Estudio	100
2.3 Pregunta de Investigación	100
2.4 Supuesto de Investigación	100
2.5 Objetivos: General y Particulares	101
2.6 Del Estado del Arte al Marco Teórico	102
CAPÍTULO III: LA NARRATIVA COMO PILAR DEL SABER PEDAGÓGICO	
3.1 Caracterización de los actores centrales de la investigación ¿Quiénes son y por qué?	113
3.2 ¿Cómo se construyó la investigación?	118
3.3 Implicaciones que llevaron al encuentro con la construcción del objeto	121
3.4 Una Narrativa que trasciende y resignifica la experiencia del otro	125

3.5	Conceptualización del <i>Control</i> como categoría eje desde el intricado pedagógico: Cuerpo, Sujeto y Educación	131
3.6	Un retorno al campo: Artesanía del instrumento para retomar la experiencia del otro desde la narrativa	134
3.6.1	Momento 1: La vida cotidiana en el salón de clases	134
3.6.2	Momento 2: La trinidad de las alineaciones: La Formación de <i>Entrada, el Receso y la Salida</i>	145
3.6.3	Momento 3: Las ceremonias cívicas <i>ordinarias y especiales</i>	154
3.6.4	Momento 4: El receso: libre esparcimiento o cautivo aburrimiento	158
3.6.5	Momento 5: Inquietudes, voces y silencios	164
CAPÍTULO IV: EXPERIENCIA FORMATIVA DE LOS NIÑOS ANTE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE CONTROL: ARMONÍA Y DESCONTENTO.		
4.1	La Vivencia del Tiempo Antes y Después del Aula de Clases	170
4.1.1	El Tiempo un Momento de Oportunidad	172
4.1.2	Incomprensión Frente a un Momento sin Sentido	178
4.1.3	Malestar y Desánimo	182
4.1.4	Pesadumbre y Cansancio sobre un Tiempo Injusto	187
4.1.5	Tiempo Perdido	193
4.2	Una Mirada a las Necesidades Formativas de los Niños en la Escuela	197
4.2.1	Los Niños y su Experiencia como Principio Formativo	199
4.2.2	La Revalorización del Juego en la Escuela	216
4.3	La Experiencia del Ritual frente a la Simbólica Corporeizada	228
4.3.1	Resentimiento frente a la Ritualización	231
4.3.2	Cuerpos Desorientados y Antipatía Ritual	249
CONCLUSIONES		261
BIBLIOGRAFÍA		267
ANEXOS		276

INTRODUCCIÓN:

La presente investigación tiene como objeto de estudio el análisis de la experiencia vivida de los niños ante las prácticas de control, donde, si bien es cierto, se problematiza en un primer momento desde los docentes (por ser ellos quienes refieren al *control disciplinario* como un factor de sumo problema entre los niños que concurren a la escuela primaria), lleva a voltear la mirada pedagógica a los niños quienes representen los sujetos de investigación por ser quienes desde la RIEB y el aun vigente Plan de Estudios 2011 son el centro de atención focalizada dentro de las prácticas educativas gestadas al interior de la escuela como parte de su formación integral.

Por ello, la presente es una investigación de *contraste* entre el discurso oficial manifestado en la RIEB frente a la experiencia vivida por los niños ante las prácticas de control, situación que implica conocer el contexto de la dinámica institucional sin dejar de lado el proyecto político-educativo para abstraer las significaciones de los niños que resultan de su experiencia ante estas prácticas que subyagan pero también confrontan el *deber ser y lo que es*.

Aunque, en el transcurso se presentaron un mar de temas que iban desde plantear a la pedagogía como un metarrelato de la modernidad, la pedagogía frente a su reducción como ciencia de la educación, en fin, temas que (aunque no alejados) no respondían fehacientemente a lo que el dato empírico estaba demandando en una primera instancia, pero que sirvieron como referente teórico para repensar el papel de la escuela como formadora de sujetos ante los cambios en materia política que manifiesta la RIEB.

Por lo que a lo largo de ese conflicto epistemológico en el cual se transitó por paradigmas idealistas y después de un proceso de reflexión, terminé por replantear el problema de investigación como el estudio del *control* como forma de *poder* que moldea <a manera de instrucción> a los niños de nivel básico (específicamente primaria), en donde el privilegio de las *prácticas educativas* de control “habitadas desde lo *instituido*” constituyen el amerizaje forzoso del papel de la educación y los *roles* de sus actores son asumidos en función del carácter *formativo*.

Ello, en contraste frente a los discursos oficiales vigentes (Plan de Estudios SEP, 2011, Programa Sectorial en Educación 2013 – 2018) recortes que se realizaron ante la

actual Propuesta Curricular 2016 que aun no entrará en vigor hasta el año 2018, pero que en cuyo caso expresa intrínsecamente la necesidad de que la educación “deberá favorecer y potenciar la formación integral” del alumno de nivel básico para responder a las demandas y a las exigencias de la sociedad del México del Siglo XXI, que para el caso diría Tedesco (1994) y Gimeno (2003) esa sociedad referida es: “la sociedad del conocimiento”, tecnificada y arraigada en estándares, parámetros, perfiles e indicadores que cosifican al sujeto educativo.

Así mi interés en el estudio reside justamente en analizar *los procesos de construcción de la experiencia educativa*, donde en un primer acercamiento dentro de la dinámica institucional a partir de lo que externan los docentes, conlleva a trazar un puente que permite escuchar las voces de los alumnos, por ser el centro de atención de la RIEB; en esta investigación, los alumnos expresan necesidades, intereses, motivaciones, preocupaciones, malestares, tedios, sin sentidos en tiempos escolares que no los revitalizan, que los individualizan, homogenizan, prohíben, limitan y regulan la interacción con el otro.

Lo anterior se muestra como interpretación de las voces de los niños y, aunque estas prácticas educativas de control vivan con azoro, disgusto e inconformidad permitió sustentar la idea de que con tales prácticas se diluye no solo el proyecto educativo de una “escuela como lugar de bienestar y agradable” sino que es el niño mismo dentro de su proceso formativo el que se ve diluido, cosificado y reducido.

Y no solo ello, permitió también analizar que la producción del conocimiento se ve así mismo subordinada y usurpada por las prácticas educativas de control del cuerpo, pero que a pesar de ello los niños muestran “en ocasiones” resistencia ante ellas, trazando puentes que permiten llevar a cabo su formación en otro contexto fuera de lo oprimido y dentro del encuentro.

Mis implicaciones dentro de la investigación tienen razón de ser cuando en el año 2014 ingresé a laborar como docente de 4° en la Escuela Primaria (pública): Francisco J. Mújica perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, ubicada al Norte de la Ciudad de México en la Delegación Azcapotzalco, entre los límites con Tlalnepantla y Naucalpan que atiende a una población de 260 niños de los cuales: 140 son niñas y 120 son niños.

Durante el Ciclo 2014 – 2015 fungí como docente de un taller de música impulsado por mí con la anuencia de la Supervisión Escolar 201 y la directora de la escuela, fue allí cuando tuve contacto con todos las y los niños de la escuela y escuchaba frases como “qué no termine la clase maestro, no quiero ir a mi salón”, “¡ay maestro como me choca la maestra, nada más llegamos a la puerta y se siente su mala vibra!”

Y dejé que ello me sorprendiera y cuando asistía a las reuniones de CTE (Consejo Técnico Escolar) en las cuales fungía como secretario, escuchaba atentamente lo que externaban los profesores respecto a los niños, y es allí donde el choque triangular entre: los discursos oficiales, el de los docentes y los niños tenían sentido: el control como problema frente al objeto educativo.

Ello me llevó a plantear ciertas preguntas preliminares tales como: ¿qué se vive en el proceso en la práctica educativa en descontextualización con el sentido curricular manifiesto? Y ¿Cómo se viven las prácticas frente a los ideales de formación propuestos por el Plan de Estudios SEP, 2011? y así colocar dichas preguntas como dispositivos detonantes y alejarme un poco de mis implicaciones como docente.

Allí vino el dilema entre decir quién o quiénes serían los sujetos, puesto que ambos externaban su posicionamiento, pero decidí fueran los niños porque son ellos quienes son parte central del proceso educativo, al menos eso “en teoría” se manifiesta en el Plan de Estudios (2011), aquí el saber pedagógico se mostró como un saber sobre el otro y su experiencia desde lo educativo (Larrosa, 2006).

Es así que, se comenzó realizando en el Capítulo I, un breve recorrido sobre los impactos que tiene la UNESCO en la conformación de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) frente los procesos formativos de los niños y las investigaciones recientes que reflejan los embates de dicha reforma en las prácticas educativas.

Posteriormente en el Capítulo II se enunció a través del proceso de problematización y clarificación del objeto la pregunta de investigación: *¿Cómo viven los niños las prácticas de control en la escuela primaria desde su experiencia formativa?* donde quedan conformados 3 ejes de análisis que se encontrarán en la obra resaltadas con (**negritas**)

De la Instrucción al Control: Se entienden que las relaciones Docente–Alumno, están regidas por un saber-*se* controlar para conducirse bajo subordinación en relaciones de poder y dependencia a partir de la instrucción bajo órdenes instaurados mediante los ritos, las costumbres que construyen comportamientos de orden institucional

Obediencia y Disciplina como dispositivos de Control: Se comprende que desde el carácter instituido el control *forma* y es parte del *vida cotidiana* en la cultura escolar> constituye el eje por el cual se conforman las relaciones de convivencia escolar, de orden, de seguridad, de cordialidad, decoro, armonía, pero detrás de ello, permite interpretar también que constituye el eje de la subordinación, de la *moldeabilidad* del cuerpo, de la sujeción a cánones disciplinares de obediencia.

Control de la Corporeidad y sujeto pedagógico: Desarrolla que el control es un medio formativo de *acción, proceso y resultado* por el cual se dispone del *cuerpo* como una estructura dócil y moldeable a un saber instruccional por parte de los discursos dominantes que salvaguarda el orden *instituido*, estigmatiza al niño y construye un saber hacer que implica la construcción de un cuerpo educado como parte de una cultura escolar.

En el Capítulo III se construyó una epistemología del método retomado para la realización de tal investigación el *Narrativo*, por ser potenciador de las vivencias y experiencias de los sujetos que como diría (Bruner, 1988:27) “ésta no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados.”; por tal motivo fue necesario también retomar el *Interaccionismo Simbólico* (Blumer, 1969) como técnica para la construcción de los significados del análisis de las voces de los alumnos.

Así que dentro de esta construcción está también implícito el juego discursivo del lenguaje que enuncian los actores. Como dirían (Bolívar–Porta, 2010:204) cuando manifiestan que lo narrativo otorga importancia a las experiencias y los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje, por ello aquí parte del quehacer pedagógico implícito en esta obra versa sobre la subjetividad, y se convierte en una condición necesaria del conocimiento social.

Por ello, el presente apartado aborda con rigor la construcción metodológica, donde es posible sustentar los *por qué* y *para qué* de retomar un enfoque interpretativo desde el

método narrativo donde se justifica el objetivo primordial que es retomar la experiencia del otro como saber pedagógico, es el saber sobre el otro (Larrosa, 2006)

Así mismo se esquematizan las preguntas del instrumento para regresar al campo, cada una ubicadas en cinco momentos, donde se encontrarán epistemológicamente desarrolladas, por ser una base importante para retomar las voces de los niños, cuidando la vigilancia de la pregunta de investigación.

Finalmente, el Capítulo IV aborda el análisis de los hallazgos encontrados al regresar al campo de investigación y aplicar el instrumento que permitió la recopilación de las voces de los niños, concentrándose únicamente en niños de 5° grupo B, por ser este un grupo focal que, a partir de lo comentado durante largas charlas de CTE la docente de dicho grupo manifestaba la “falta de control”, y al acudir el hallazgo es que no existe un problema con la disciplina del grupo.

Sin embargo permite entender el rigor de subordinación como parte característica de la cultura escolar (independientemente si el docente cuenta con 10 años de servicio, o con más de 25 años) aquí es la norma aplicada la cual genera entre los niños: tedio, malestar, disgusto, inconformidad, desacuerdo, apatía, tiempos vacíos que no significan y son perdidos, aversión, como parte de su formación.

Pero también permitió dar un giro interpretativo (desde la narrativa) al análisis al colocar el foco en los procesos formativos de los sujetos de investigación pero ya no desde el rol como sujeto que solo apropia un cúmulo de saber-*es hacer*, sino en su condición como *niños* vivida en la escuela en su rol como alumnos.

Por tal momento en dicho capítulo se inscribe desde tres dimensiones que posibilitaron la interpretación y el análisis de hallazgos (los cuales explico a grosso modo en las siguientes líneas) donde se inscribe el aporte de la presente obra, por tal motivo dichas dimensiones incluyen ejes de análisis los cuales se encontrarán con (**negritas**).

Se conforman de categorías teóricas que se fueron desarrollando en la medida en que se confrontó el dato empírico resultado del instrumento aplicado a los niños de 5° y que en sintonía con la pregunta y el objeto de investigación se encuadra en las experiencias de los niños, dichas experiencias que enuncias son interpretadas y se colocaron resaltadas con itálicas (*cursiva y subrayada*).

La primera dimensión se titula: “*La Vivencia del Tiempo Antes y Después del Aula de Clases*”. Aquí se pretende analizar las maneras en cómo los niños viven el control dentro de la escuela como parte de su proceso formativo en diferentes momentos durante su estancia en el espacio escolar, espacio que si bien es cierto no solo está comprendido por muros y salones, sino que es un espacio compartido y creado por las relaciones de encuentro entre los actores que en ella convergen.

En este caso, se analizan las voces de los niños a partir de las formas en que ellos experimentan el control, que si bien es cierto como se abordó en el contexto problematizador, (es un mecanismo de sujeción, subordinación, disciplina y obediencia como acción proceso y resultado), para efectos de este apartado ya no se hablan de estos mecanismos como eje rector temático, sino que el objetivo del presente es dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cómo viven los niños las prácticas educativas de control del cuerpo desde la cultura escolar en relación con su formación?

En este apartado se aborda, como bien se comenta, diferentes momentos durante la estancia de los niños en los cuales tiene lugar las llamadas “formaciones” de la entrada, receso y salida, en donde para el docente sean momentos para disciplinar al cuerpo y controlar las acciones. Sin embargo, para los niños estos momentos se viven opuestamente a toda armonía agradable que genere el encuentro, la movilidad de saberes y la producción de conocimiento valorando el tiempo en actividades de aprendizaje acorde a los intereses de los niños como lo establece el Plan de Estudios SEP, 2011.

Los ejes que se contemplaron para la elaboración de este apartado fueron conformados gracias a las voces de los niños, éstas recuperadas mediante una entrevista, la cual fue un instrumento que coadyuvo a clarificar el propio objeto y permitió asomarnos en el mundo de las niñas y niños en su vida escolar en una primera fase la cual es referente a la construcción de la experiencia en los momentos de permanencia en la escuela, de este modo, los ejes construidos fueron los siguientes:

El Tiempo un Momento de Oportunidad: En este eje se aborda la importancia que tiene el tiempo para los niños como un momento para *platicar* entre ellos, *socializar*, *convivir*, *construir* y *compartir* experiencias, aquí las formaciones son obstáculo que

impide invertir su tiempo con base en su necesidad de interactuar con los otros, sus amigos, sus compañeros.

Incomprensión Frente a un Momento sin Sentido: El presente eje permite vislumbrar la posición de los niños que tienen respecto a los momentos de las formaciones, las cuales, a partir del análisis de su posicionamiento, las formaciones no tienen “*razón de ser*” más allá de la disciplina (alineación, silencio y movimientos corporales instruidos), para los niños no existe un objetivo, un “*para qué*” estar parado soportando el clima pero también la prácticas llenas de un *sin un sentido*, sentido el cual los ellos comienzan a lanzar propuestas sobre la utilidad de dicho momento donde reflexionan sobre las prácticas.

Malestar y Desánimo: En dicho eje se recupera la experiencia de los niños frente a las formaciones en donde permite analizar estos momentos como momentos de *incomodidad*, de *tedio*, práctica cargada de prohibiciones que generan malestar en los ellos, en donde no se recupera realmente el papel de la escuela como espacio de creación, del fomento por el interés y curiosidad por aprender; la escuela, se vuelve por el contrario, un espacio de “*aguante*” que hay que *soportar* y *sobrellevar*, resignando toda posibilidad de socialidad, de encuentro formativo.

Pesadumbre y Cansancio sobre un Tiempo Injusto: Este eje parte del fundamento inicial que expresa el Acuerdo 592, SEP 2011, donde dice que la escuela se concibe como un espacio de oportunidades para los niños y como un ambiente agradable.

No se trata de comprobar si esto se realiza y en qué medida, por el contrario, se parte de este discurso para permitir analizar los procesos realmente formativos de los niños frente a las rutinas cotidianamente habitadas en la escuela, estas prácticas se viven como procesos formativos de *inconformidad*, *enojo*, *disgusto*, permeados de *irritabilidad*, *azoro*, *agotamiento* en tiempos que no revitalizan el cuerpo ni generan el interés y la motivación de los niños.

Tiempo Perdido: En principio este eje se erige bajo lo establecido en el (Plan de Estudios, SEP, 2011:24) donde manifiesta que la labor educativa es “contribuir a la formación del ciudadano crítico, creativo, valorando su entorno en su dimensión nacional y global”. En este sentido al hablar de un tiempo perdido se vincula la importancia que tiene el espacio escolar para los niños dentro de las prácticas de socialidad.

Aquí se hablará de que las mismas rutinas, trivializan no solo la acción si no la propia formación de los niños, una formación *insípida*, que no le genera nada más allá del *hastío*, la *monotonía* y *extenuación*.

La segunda dimensión se titula: “*Una Mirada a las Necesidades Formativas de los Niños en la Escuela*”. Aquí se emprende un análisis sobre la importancia que tiene el estudio de los niños como punto nodal “que es partida y llegada del quehacer pedagógico” en palabras de Narodowski (1994).

En dicho quehacer tiene lugar la revalorización de los sucesos escolares que viven los niños trascienden al plano de reivindicación que tienen las emociones en el plano de las prácticas educativas de control, puesto que de estas prácticas surge una antesala a las emociones como configuradas de identidad formativa de los niños que nos lleva a reflexionar sobre el ¿para qué educar? y del ¿por qué la escuela se convierte en un dispositivo eficaz de estandarización de identidades sublevadas?

Pues los niños (los niños que fantasean y desean) son objeto de poder dentro del mecanismo escolar Narodowski (1994) pero también son objeto de conocimiento desde el mirar pedagógico que emprende una búsqueda en el campo educativo sobre la reivindicación de los niños en torno a sus concepciones (Alzate, 2003).

Por ello este apartado está dedicado desde el saber pedagógico como un saber sobre el otro y su experiencia (Larrosa, 2010) Por ello el sujeto de la formación *se sugiere no sea solamente* el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber *visto desde la práctica educativa en la cultura escolar como apropiación de contenidos, como un saber “hacer” una fila bien derechita, un ejercicio o actividad, seguir una instrucción,*), sino que *este sujeto de la formación es* el sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2010:91. Las Itálicas son mías).

En este sentido, se plantea el análisis como una mirada pertinente sobre el saber de los niños, no solamente en el sentido de experiencia llano y simple, sino también desde una dimensión de la experiencia donde verse el conocimiento producido por los actores, donde se retoma la importancia de las prácticas educativas como generadoras de saber socializado y experienciado, así se habla de los niños en situación escolar: alumnos.

Por ello y parafraseando a Freire dice que “*no existen tales prácticas educativas, prácticas escolares, prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas formativas que estén fuera de la experiencia del conocer a lo que técnicamente llamamos: experiencia gnoseológica; que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí*” (Freire, 2003:43. Las Itálicas son mías).

Por ello, los ejes construidos para la elaboración de este momento de análisis se conformaron desde el enfoque socio – cultural, en este tenor se recurrió a los aportes de la psicología evolutiva, en este sentido, los que abordan el desarrollo socio-cognitivo de los niños, así como la socialización por medio de las significaciones del lenguaje y la comunicación en la construcción del conocimiento y redes de aprendizaje (Vygotsky, 1979); de tal suerte que los ejes construidos tienen como elemento principal abordar a los niños quedando constituidos de la siguiente manera:

Los Niños y su Experiencia Escolar como Principio Formativo: El presente eje traza un puente que permite interpretar la vida de los niños en la primaria desde su particularidad pedagógica no solamente como el papel de sujetos que aprenden, siguen indicaciones, instrucciones, se controlan, sino como niños que convergen en un dimensión de la cultura escolar desde su experiencia, la cual es narrada no solo como un malestar, disgusto

También se narra desde su particularidad como niños que a su paso durante su trayecto formativo permiten erigir una concepción sobre lo qué es realmente la escuela en contraste con el deber ser planteado por el currículo vigente 2011 y sus impactos desafiantes para los posteriores modelos curriculares que devengan 2016, 2020, etc.

Así pues, el eje rector como quehacer pedagógico que es la formación de los niños en su rol de alumnos dentro de la escuela primaria es esencial comprender el entramado en miras a la mejora de la práctica educativa.

La Revalorización del Juego en la Escuela: En dicho eje se plantea la importancia que tiene el *juego*, lo *lúdico* y lo *recreativo* para los niños dentro del espacio y tiempo escolar, sino también la relevancia que torna la reflexión sobre la valoración de la experiencia educativa de los niños como una antesala que permite no solo la teorización

sobre ellos dentro de la escuela sino su resignificación como constructor de saberes aunque no legitimados.

Éstos se logran a través de los momentos lúdicos y recreativos a pesar de que sean reprimidos por representar una alteración de orden y control. Así este eje permite vislumbrar el supuesto de que la tarea educativa implica resignificar el mismo concepto que se tiene de niño dentro de la escuela y su papel como constructor de saberes a partir de los intereses y las motivaciones de los educandos: los niños.

Finamente la tercera y última dimensión se titula: “*La Experiencia del Ritual frente a la Simbólica Corporeizada*” La presente está dedicada para abordar la experiencia formativa de los niños frente a las prácticas ritualizadas llevadas a cabo durante las ceremonias cívicas (ordinarias y especiales) donde es posible analizar una puesta en escena de diversos dispositivos formativos como lo son:

La rigidez, la instigación, incitación, hostigamiento como modos de vivenciar las prácticas y que encuentran desde el posicionamiento de la violencia simbólica una manera de posible interpretación de la experiencia formativa de los niños.

Para la construcción teórica y categorial se partió de dos perspectivas fundamentales: la primera de ellas es justamente abordar al ritual lejos de toda epistemología de valor religioso, pues frecuentemente se alude a la idea de que un ritual implica un sentido religioso; sin embargo los rituales implican una interpretación de los símbolos que permean el saber *hacer* dese lo cultural (McLaren, 1995).

Pero en cierto modo aquí se abordan iconografías y símbolos (patrios) donde el ritual responde a una visión de lo cívico, del respeto que salvaguarda la identidad que da soberanía nacional (la bandera, el himno nacional, el escudo.) para lo cual hay que permanecer con toda solemnidad pero no se aleja de la configuración de la interacción en lo simbólico (Blumer, 1969).

En este tenor se parte de la idea de que “los rituales no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria” (McLaren, 1995:44) por el contrario son construcciones sociales y culturalmente aceptadas, más aun cuando éstas se *con/forman* desde lo escolar.

Pero lo más interesante es cuando se les pregunta *¿Qué es lo que les ha pasado cuando están durante la ceremonia y qué les ha dicho su profesora o los demás profesores?* La melodía de “la ritualización habitual” cambia a “disonancias no tan agradables” para los niños, esto producto del análisis y la construcción de significados a partir de los símbolos (Blumer, 1969).

Allí, el puente de la experiencia de los niños en el “momento cívico” cruza por abruptos cimientos “formativos” donde al incurrir en una “anormalidad” durante la ceremonia son evidenciados, señalados, exhibidos frente a los otros (sus demás compañeros). Por ello, para la realización de este apartado se trazaron dos ejes que coadyuvaban al análisis de los datos enunciados por los niños de la escuela primaria teniendo como categorías: el ritual, ritualización, violencia simbólica, experiencia, cuerpo, se encuentran en dos partes puesto que en una aborda la forma en que se construye el ritual y otra donde solo es reproducido sin sentido pedagógico:

Resentimiento frente a la Ritualización: Aquí se habla de que las ceremonias se viven como una afrenta y agravio que incomoda y genera en los niños zozobra y albergan entre los niños sensaciones de rencor pero no hacia al docente, sino al acto en sí de las ceremonias, donde se desvía la acción pedagógica del fomento al respeto de los símbolos patrios y se subleva toda posibilidad de comprender ¿Por qué los Lunes tienen que ser así? sin una acción que realmente incentivara el interés entre los niños más allá del rigor corpóreo.

Cuerpos Desorientados y Antipatía Ritual: Este eje nos permite orientar el lente pedagógico hacia el análisis de los modos en que las prácticas educativas de control en la escuela se convierten en un punto de reflexión obligada para el docente. Donde a través de retomar las voces de los niños donde se pone de manifiesto que el niños vive contrario a un formación del ser nacional y ciudadano que valore los símbolos patrios como parte de su identidad, se vive por el contrario una formación de desacuerdo, diferencia, discrepancia, oposición, enojo, molestia, inconformidad que nos lleva a repensar la tarea educativa través de una pedagogía de la otredad y alteridad que busque romper con paradigmas de sistematicidad anquilosados existentes en la práctica educativa.

CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO: DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES A LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

1.1 La UNESCO y su proyección del quehacer educativo en el Siglo XXI

La educación es sin duda un tema extenso de suma importancia para cada uno de los países que forman parte o no de una potencia mundial, pero en cuyo caso atiende a intereses particulares de acuerdo a cada una de las *pre/tensiones* que guardan en un modelo o un proyecto educativo. Pero ¿Cuál es el quehacer de la pedagogía en este ámbito de la educación?, pues bien, dice Ángel Pérez Gómez (2000) que frente a la sociedad del conocimiento existe una gran preocupación por el campo de la pedagogía por el estudio y la investigación de los fenómenos educativos que derivan del modelo neoliberal y su impacto en los sujetos.

En este punto me detengo, sin abordar todavía a los sujetos a los que atiende la investigación desde la postura de Pérez (2000), porque dice, es importante vislumbrar primeramente el contexto desde su dimensión compleja para particularizar los quehaceres educativos en la vida cotidiana de los sujetos, donde el estudio del contexto permite que la investigación en pedagogía sea una construcción social que va del marco general a la particularidad de los sujetos en su vida cotidiana:

El contexto como situación relacional. Tanto la realidad estudiada: la red de significados que peculiarizan la vida de los individuos y de los grupos, culturas y sociedades; como el conocimiento producido en el proceso de investigación: nuevos significados reconstruidos a partir del intercambio abierto de perspectivas; son construcciones sociales que reflejan intereses, valores y acciones (Habermas, 1971; Foucault, 1971; Rorty, 1989 en Pérez, 2000, p. 41)

Pues bien, el motivo de comenzar con este pequeño preámbulo sobre la importancia que tiene la pedagogía en el estudio de los fenómenos educativos en el contexto neoliberal es para dar un *corpus* teórico del contexto internacional donde se encuentra implícita la idea de que la educación es medio y fin de todo proyecto de nación y al ser pensados desde el carácter de la economía se toman por obvios o se desconocen los “impactos” que tienen estas políticas sobre los sujetos de la educación

En este caso, la tesis aborda la relación docentes – alumnos donde las prácticas de control que tienen lugar en la escuela se presentan como mecanismo de sujeción que obstaculiza entre los alumnos llevar a cabo una formación integral que propone el mismo proyecto educativo, esto logra ser una tesis de *contraste* cuando se retoma la experiencia de los mismos sobre su vida cotidiana escolar ante las prácticas allí, el *deber ser* (manifestado por los discursos oficiales que devienen desde altas esferas de Organismos Internacionales al Plan de Estudios vigente de la SEP) se contraponen fehacientemente ante lo *que es* (aquello que se vive en la cotidianidad escolar).

Pero de momento y sin premura, es importante dejar en claro que en este tejido de políticas educativas está implícita la idea de que la verticalidad de poder en educación aterriza en cascada desde Organismos Internacionales que dictan el deber ser de la Educación hasta el diseño de las Reformas estructurales que toman como estandarte la educación como el medio para el sostenimiento de un proyecto económico.

Hablemos aquí únicamente de un organismo en particular, que tiene, para efectos de esta investigación, una injerencia particular en el diseño de las Reformas Educativas en nuestro país (a nivel Básico) que articula (preescolar, *primaria* y secundaria) pero particularmente de nivel *primaria*, por ser éste el espacio donde se circunscribe la investigación y como veremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado; hablemos entonces de la UNESCO.

¿Qué es?, ¿Qué nos dice sobre educación?, ¿Cuáles intereses guarda en la educación para el diseño de políticas públicas y por qué es pertinente dedicarle un apartado en esta investigación? pues bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO comenta Alaníz (2008) forma parte de uno de tantos organismos que moldean los proyectos políticos en materia de educación a nivel mundial, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Así, los organismos internacionales dictan la agenda educativa como proyecto homogéneo que habrá de garantizar el desarrollo sostenible de un estado – nación (Alaníz, 2008) dichos estatutos tienen como objetivo primordial garantizar el beneficio de la

protección, el desarrollo y perdurabilidad del modelo socio – económico que rige actualmente, el cual se caracteriza dice Tedesco (1995) por exigir al máximo las capacidades del sujeto “pragmático” el experto que toma decisiones, que piensa rápido e interviene proactivamente en la sociedad del conocimiento.

Es allí donde el manejo “eficaz, eficiente y efectivo” de la técnica se convierte en paso obligado del saber hacer que “debe ser aprehendido, potenciado y perfeccionado” para hacer frente al mundo vorazmente capitalista, de la sociedad neoliberal, sociedad del vacío, la fragmentación, que según Ángel Pérez Gómez (2009) se caracteriza por: “fomentar la individualización como separación, diferenciación y competitividad, no como promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual” (Pérez, 2009, p 25).

Luego entonces ¿qué tiene que ver los organismos en este telón?, pues comenta Alaníz (2008) que estos organismos multilaterales constituyen el eje rector que obtiene de la educación su espacio idóneo para cumplir los preceptos del proyecto económico, por ello, ellos otorgan financiamiento pero este no es casualidad, es un apoyo que tiene que ser retribuido y reflejado en el sostenimiento del proyecto neoliberal, la producción mercantil donde el saber también se vuelve objeto de poder (Foucault, 1997).

Entonces, si la educación está bajo el ojo indómito y panoptiano de los organismos internacionales y más aun si existen claras deficiencias dice el BID en su informe titulado “*Creando buenos empleos: Políticas públicas y mercado de trabajo*”. Dado a conocer en el año 2006 que:

La falta de competitividad, aunada a la escasa creación de empleos calificados, generaron un círculo vicioso que las políticas educativas no pudieron romper. Menciona que es necesario modificar esta situación porque el mercado global requiere de la formación de capital humano con alta flexibilidad, y que el país necesita equiparar la formación de competencias educativas con las de otros países de desarrollo medio y alto (Alaníz, 2008, p. 13)

En ese tenor, la educación se convierte en paso obligado para la formación de aptitudes, actitudes, valores, saberes, conocimientos que el sujeto habrá de desarrollar como parte de su inversión de sí mismo para su inserción en el mundo laboral, pero concretamente, en un nivel educativo como lo es la (primaria), ese sujeto está proyectado

bajo una visión estandarizada y homogeneizada del mundo mercantilista donde la flexibilidad curricular existe, donde respetar los ritmos y proceso de aprendizaje prevalecen pero a costa de no alcanzar el “estándar curricular¹ deseable” para continuar su trayecto formativo enunciado en un *deber* ser fuertemente cuestionado en esta investigación frente al *hacer*.

Pero la visión mercantilista de la educación no es el punto de interés en esta reflexión, el objetivo es comprender cómo esta visión con todo el panfleto de relatos, de promesas, de apropiación de construcción de saberes, competencias para aprendizaje permanente, competencias para el manejo de situaciones y el manejo de información, para la convivencia y la vida en sociedad expresadas en el Plan de Estudios instaurado por la Secretaría de Educación Pública en la penúltima reforma “hasta ahora” desde el año 2011.

En ese documento se idealiza a un sujeto de la educación (el alumno), pero a su vez los reduce a cánones, perfiles, rodeados y determinados por aprendizajes esperados, descriptores de logro y los estándares curriculares, en este punto, la educación se convierte en el mito perfecto de la construcción del saber *ser* y se convierte en el hito perfectible de la reproducción del saber *hacer*.

¿El FMI o el BID?, ¿tal vez la OCDE?, cada uno con intereses puntuales en el establecimiento de las políticas públicas desde lo internacional a lo nacional que permea lo regional y local, pero si la educación como proyecto que contribuye a la formación de competencias profesionales para hacer frente al mundo neoliberal (Pérez, 2000) ¿Cómo se piensa y para qué se concibe la idea del mito de la educación?

Dice la UNESCO en su informe sobre educación después de 2015 que la educación como instrumento esencial para el desarrollo, “se entiende como una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza”. (UNESCO, 2015a, p. 2),

¹ Los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá. [...] Los estándares son propios del ámbito de la pragmática. Si no existiera esta relación con la acción, no tendría mucho sentido elaborar estándares en educación, pues la observación de la calidad en la educación conlleva la necesidad de formular acciones para mejorarla. La vinculación con la acción significa que los estándares se construyen para generar acciones que conduzcan a la implementación de tareas para alcanzarlos. (OREALC-UNESCO, 1997:2)

sin embargo, y sin abordar en este punto el tema de la “calidad educativa”, vemos una fuerte interés por parte de la UNESCO sobre la educación para la consolidación de un proyecto económico a escala mundial, por lo tanto se habla de la importancia que tiene englobar un proyecto para beneficio del desarrollo sustentable de las naciones.

En este sentido, comenta Pérez (2000) que el sentido neoliberal que encierra la educación va orientando el quehacer educativo; es decir, los valores, las costumbres se van homogenizando en la escuela, por ello se pretende que el alumno “entre como calzador al currículum oficial”, aunque con ello se descarte toda posibilidad de la construcción y el tejido de experiencias como parte de una cultura.

La cultura occidental que ha orientado y frecuentemente constreñido los planteamientos de la escuela en nuestro ámbito se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambio de información entiendo real, de trasiego de personas y grupos humanos. Por ello, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal. (Pérez, 2009, p. 23)

Es cierto, la escuela intenta generalizar, unificar, articular los preceptos y demandas a nivel internacional y deja de lado las particularidades de los sujetos que permite comprender sus propios procesos de aprendizaje por ejemplo, sus relaciones interpersonales que establecen roles entre docente – alumno, las necesidades educativas de los alumnos frente al proyecto económico pero partiendo de su contexto inmediato, un contexto que se encuentra plegado de carencias y alejado del que discursan los organismos.

Cuando se refiere al deber ser de la educación indiscutiblemente se habla de un proyecto que viene dictado por organismos multilaterales pero que además añaden una serie de descriptores que se van a ser notables en el currículum oficial (Gimeno 2005), así por tales motivos, si la educación es la punta de lanza para garantizar el bienestar social y el libre derecho de acceso a la misma.

Entonces es importante también conocer que la educación tiene una serie de principios esenciales que deberán ser cumplidos en el quehacer educativo, la situación se vuelve problema cuando nos detenemos un poco y analizamos cómo se vive este proceso

del quehacer “de las prácticas” de lo educativo al interior de las instituciones o en los diversos centros educativos, eso sí, teniendo en contraste el deber ser dictado por los organismos, en este caso manifiesta que:

La UNESCO reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida² cuya finalidad es ayudar y empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades. (UNESCO, 2015a, p. 3)

En efecto, los fines de la educación quedan descritos y la misma UNESCO reitera que es un derecho inalienable y universal pero también debe garantizar el desarrollo socio – económico la pregunta es ¿Cómo se construye este proceso educativo al interior de las instituciones? Puesto que lo menos hablado desde la mirada en lo global (Organismos) es el desarrollo de los quehaceres educativos que conforman la vida cotidiana en lo local (escuelas), sobre todo cuando referimos a la educación en un nivel básico³, puesto que el objeto de esta investigación apuntala a analizar lo pertinente a este espacio en relación con las prácticas a partir de las cuales se construyen las experiencias que educan y forman a los sujetos que convergen dentro de la cultura escolar, en este caso a los alumnos por ser el centro de atención de la RIEB.

² El aprendizaje a lo largo de toda la vida se basa en la integración del aprendizaje y la vida, abarca las actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, independientemente de su sexo) en todos los contextos de la vida (familiar, escolar, comunitario, laboral y los demás) y a través de diversas modalidades (formal, no formal e informal) que en conjunto atienden una gran diversidad de necesidades y demandas de aprendizaje. Los sistemas educativos que promueven el aprendizaje a lo largo de toda la vida aplican un enfoque holístico y que abarca todos los sectores en el que participan todos los niveles y subsectores a fin de garantizar la oferta de oportunidades de aprendizaje a todas las personas. (UNESCO Notas técnicas del Sector de educación, El aprendizaje a lo largo de toda la vida, febrero de 2014, p. 2)

³ La noción de la educación básica adoptada en 1990 en el Foro Mundial sobre la Educación (FME), celebrado en Jomtien (Tailandia), era amplia: abarcaba tanto los instrumentos básicos del aprendizaje (alfabetización y cálculo) como un conocimiento básico adaptado al contexto, competencias y valores. Considerada desde el punto de vista de la educación formal, la educación básica se equipara casi siempre con la escolaridad obligatoria. La gran mayoría de los países del mundo tienen una legislación nacional que dene el período de escolaridad como obligatorio. Desde este ángulo, el principio del derecho a la educación básica es indiscutible, al igual que la función del estado como protector de este principio y garante de la igualdad de oportunidades. (UNESCO, 2015b, p 83)

Por ello los temas de relevancia que emergen son, por una parte los relacionados con la calidad “que para efectos de este trabajo no se aborda” puesto que ésta se ciñe a evaluar los estándares encaminados a la productividad y el mercado como parte del proyecto económico en el marco de la política neoliberal internacional (Pérez, 2000) y por otra parte los relacionados con el aprendizaje permanente, “este último abona para comprender en su justa dimensión cuál es el interés de la educación a nivel primaria y hacia dónde viaja la orientación curricular dentro del Plan de Estudios SEP, 2011 que rige hasta el momento la educación básica en México.

Por tal motivo, la UNESCO establece una agenda educativa “global”, el deber ser queda dictado pero el hacer cotidiano está supeditado y no siempre responde al carácter descrito por los organismos, pues las particularidades en lo local se encuentran alejadas de las generalidades de lo internacional.

La UNESCO recomienda a sus Estados Miembros el objetivo de “Lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” como posible objetivo global de la educación, encaminado a construir sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles. (UNESCO, 2015a, p. 3)

Cuando se habla de un derecho universal refiere al carácter de inclusión que debe prevalecer, sin embargo podemos hablar que para garantizar este derecho en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se niega el servicio educativo a los alumnos, pero lo que no se alcanza a mirar es justamente ¿Cómo se brinda este “servicio educativo”? No hablo aquí de evaluar la “calidad en el servicio”, tampoco me refiero a la observancia de las prácticas para dictaminar si se cumple o no se cumple el propósito descrito de una educación que responda a la sociedad del conocimiento (sustentable, sostenible e inclusivo).

Aquí se habla de cómo esta verticalidad de preceptos, pautas y normas se esgrimen en la vida dentro de la práctica educativa y marcan la relación entre docentes y alumnos, donde el tejido de experiencias que se construye en estas prácticas genera una concepción del por qué y el para qué la escuela, condiciones que se alejan del marco internacional desde lo local dentro de las instituciones.

En educación es más importante si cabe esta consideración, por cuanto que el objetivo de toda práctica educativa -facilitar la reconstrucción del conocimiento experiencial del alumno- no puede entenderse ni desarrollarse sin el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales que determinan el sentido, el ritmo y la calidad de cada uno de los procesos de aprendizaje y desarrollo. (Pérez, 2000, p. 40)

Sin adelantarme al planteamiento sobre práctica educativa y formación que versa en torno a la experiencia apropiada por los actores educativos durante estos procesos que se viven en la cotidianidad escolar, en específico cuando se habla de una verticalidad que guía las relaciones de interacción entre ellos (docentes – alumnos) si me es preciso decir que la tarea educativa esta signada por intereses creados desde proyectos macro – económicos (Tedesco, 1995).

Por ello, cuando la UNESCO refiere que en educación básica (primaria) una de las principales metas es: “lograr un acceso equitativo y universal a una educación básica de calidad para todos y su finalización” (UNESCO, 2015a, p. 5), aquí el interés es mirar ¿Cómo se desarrolla ese proceso educativo desde lo particular; es decir, en la cotidianidad vivida por los sujetos?, de allí la importancia de que la educación básica esté encaminada al cumplimiento cabalmente de los requerimientos de las estandarizaciones pertenecientes al manejo de competencias necesarias para la vida, el aprendizaje permanente y de información.

Hasta este punto el deber ser es claro al respecto, la educación debe garantizar el libre acceso, el aprendizaje, la no discriminación, pero jamás toca un punto que es crucial cuando se habla de la educación: la heterogeneidad respecto a la diversidad de la cultura escolar, que si bien es cierto se habla de la inclusión y no discriminación por idioma, religión, raza, sexo, barreras de aprendizaje, condiciones físicas, psicológicas y morales, particularidades que si bien es cierto son determinantes, la misma UNESCO no toma como relevantes las particularidades de la cultura institucional, pues éstas –independientemente de su construcción– deben garantizar el cumplimiento de las metas trazadas desde el marco internacional desde lo nacional.

La educación básica debe consistir en por lo menos 1 año de enseñanza preprimaria y 9 años de primaria y primer ciclo de secundaria gratuitos, obligatorios y continuos, y debe impartirse a todos sin discriminación alguna

por razones de sexo, origen étnico, discapacidad, idioma o lugar de residencia. A tales efectos, se espera que para 2030 pasen a ser obligatorios en todos los países por lo menos 10 años de educación básica y que, al finalizar el ciclo completo, todos los niños hayan obtenido los resultados básicos del aprendizaje, habiendo adquirido las competencias básicas definidas por normas nacionales y medidas con respecto a ellas (UNESCO, 2015a, p. 5)

Indudablemente, la labor educativa se encuentra bajo los preceptos que plantea la agenda económica (Tedesco, 1995), la idea de tener una mejor educación desde el nivel inicial, básico, medio superior y superior para obtener un mejor acceso al mercado laboral y con ello abonar a la apropiación de conocimientos necesarios para hacer frente al mundo neoliberal que demanda el ámbito escolar (Pérez, 2000).

Cabe aclarar que tampoco el dominio de estos conocimientos y saberes son garantía de que todo sea “exitoso” en el mundo de los cambios acelerados y que se requiere para hacer frente a la sociedad del conocimiento, paradojas del juego internacional, (si quieres paz prepárate para la guerra) y si la educación es el medio de adiestramiento idóneo, entonces a ¡enlistarnos! ¿Qué se pretende esta educación?, dice el Plan de Estudios SEP, (2011):

Contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global⁴, que consideran al ser humano y al ser universal. La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida” (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 25).

Por ello, más adelante será determinante hablar de cómo la Reforma Integral de Educación Básica implica un tejido entre las pautas teñidas por la UNESCO como organismo multilateral y los cánones que se conjuntan en el proyecto educativo a nivel nacional. El problema es cuando existe un salto abismal al hablar del *deber ser* prescrito y

⁴ Como breviarío, debo aclarar que las dimensiones tanto nacional y global se refieren al carácter formativo de la educación y que, como bien dice, parte de un carácter de lo particular hacia lo general; el plan de estudios SEP, 2011 las presenta como el “ser humano y el ser universal”, dichos preceptos responden a los cánones establecidos por la UNESCO.

el *hacer cotidiano* descrito por la cultura escolar, donde, tanto docentes como alumnos se enfrentan a un choque concomitante entre lo que se debe hacer internacionalmente, pero también lo que se vive institucionalmente en la realidad inmediata de los mismos.

En este tenor siempre está presente ante todo el deber ser internacional, y es de allí que parte el diseño de los planes y programas, en este caso el Plan de Estudio SEP, 2011, el cual tendrá sus repercusiones al ser ejecutado en la práctica, en el hacer cotidiano; es por ello que algunas frases son muy parecidas o son casi textuales entre la UNESCO y el Plan de Estudios SEP, 2011 en su página 25 citada en los 2 párrafos anteriores de este trabajo por ejemplo, podemos comprender la estrecha relación que existe entre lo internacional y lo nacional, una verticalidad en cascada que asegura el desarrollo sostenible de las economías y el proyecto de los estados – nación (Tedesco, 1995)

Por ello, en este viaje de lo nacional a lo internacional y viceversa, encuentro un pequeño puente que permite comprender los por qué y para qué de la educación, los cuales son punta de lanza para la conformación de las prácticas en el hacer institucional, así la UNESCO dice:

¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje? [...] El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan. [...] La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. (UNESCO, 2015b, p. 3)

Ante el mundo de transformaciones vertiginosas y radicales en efecto, la educación es la panacea que habrá de dotar al sujeto de las “armas necesarias” para hacer frente al mundo globalizado, una vez más esta interlocución entre lo nacional y lo internacional se hace presente en el Plan de Estudios SEP, 2011, la educación como forma de aprender a apropiarse del mundo según la UNESCO (2015) ya no solo favorece el aprendizaje, sino que éste debe servir para aplicarlo en la vida cotidiana, así comenta el Plan SEP 2011:

Por tanto, el sistema educativo debe organizarse para que cada alumno desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de

pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente.
(Plan de Estudios SEP, 2011, p. 12)

No obstante, mi postura frente a la educación es que, ésta lejos de ser una herramienta del progreso científico y tecnológico, de carácter laico, gratuito, obligatorio, inclusivo, de calidad y democrático (Artículo 3º Constitucional), más allá de ser visto como un instrumento facilitador de las economías y del libre mercado en la sociedad del conocimiento como argumenta (Tedesco, 1995).

Por el contrario, apoyándome en: (Pérez, 2000; Zygmunt, 2003) puedo decir que la educación es un crisol de prácticas construidas y entrelazadas por el cruce entre culturas, particularmente en el marco experiencial, institucional y social que se constituyen por la interacción entre sus actores (en este caso docentes – alumnos), los cuales se diluyen lentamente frente a un proyecto devaluado, desgastado y erosionado como lo es el proyecto de modernidad.

La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente como el modelo superior, y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura..., se desmorona ante las evidencias de la historia de la humanidad en el siglo XX, cuajada de catástrofes y hostilidad. (Pérez, 2000, p. 19)

Se trata de mirar una educación occidentalizada que se sustenta en un proyecto de modernidad que impide, obstaculiza y no da tregua a decir que verdaderamente la educación se presenta como un derecho universal, pero subordinado y arraigado a un proyecto que lejos de emancipar al sujeto con ideas de orden y progreso, de diversidad y construcción colectiva, lo subyuga y lo trata de encuadrar en un solo perfil, rasgo y características dictadas por los organismos.

Un proyecto educativo que se vislumbra en beneficio de los estados – nación para beneplácito del proyecto neoliberal, pero en nuestro país estancado en prácticas anquilosadas que no atienden ni a las necesidades del mundo globalizado, ni a los intereses de quienes hasta este punto y desde la lógica del proyecto neoliberal se conocen como los “usuarios del servicio educativo”, en este caso los alumnos.

Ello nos permite comprender en sentido pedagógico los alcances y limitaciones del proyecto educativo, no es mirar si se cumple con las acciones planteadas desde los organismos internacionales y el plan de estudios 2011, es más bien de reflexionar sobre la descontextualización de la educación desde la manera en que es concebida como proyecto moderno aunque éste se encuentre rebasado y por lo mientras, nos seguimos empeñados a la idea de que eso es el deber ser y por lo tanto tiene que cumplirse.

Ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la crítica interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado postmoderno. Analizar y entender el sentido complejo y plural de pensamiento e ideología postmodernos son claves para comprender los influjos culturales que penetran la vida de la escuela. Cómo se defina el marco cultural público e intelectual en la sociedad, en la escuela, en el docente y en el aula, será un factor decisivo para comprender el peculiar intercambio cultural que se establece en la institución educativa. (Pérez, 2000, p. 19)

En este tenor, un posicionamiento que puede ayudar a comprender el entramado de la vida en la cultura escolar sin alejarse de la medida de los sucesos socio – históricos que moldean y determinan el deber ser educativo en las instituciones y en la vida en las escuelas está más próximo a aquella forma de pensamiento que nos permite discursar a la luz de los deber *ser* que se presentan como la panacea de la educación y los que habrán de salvaguardar el proyecto neoliberal de orden global como resultado de un proyecto decadente y que resulta cada vez más complejo su sostenimiento desde el hacer cotidiano dentro de la cultura escolar (Pérez, 2000).

Lo anterior considero trascendente puesto que el posicionamiento desde la posmodernidad para la construcción de la problematización permite un primer acercamiento a la realidad desde lo teórico, muy a reserva, claro está, de continuar con dicho posicionamiento en el proceso de análisis y mirar su pertinencia ya sea parcial o totalmente.

O en su caso, valorar la pertinencia de continuar teorizando desde la posmodernidad a partir de las voces de los sujetos de interés en este caso los alumnos, (todo dependerá inevitablemente de las demandas de las voces y del objeto) puesto que en la interlocución entre docentes – alumnos nos lleva a mirar las dos caras de una misma moneda (el quehacer

educativo dentro de la escuela) realidades que son opuestas, son divergentes, no se encuentran y están en momentos asincrónicos que solo son mediados por la inmediatez del espacio – tiempo escolar.

De allí que en un primer momento se lleva a voltear la mirada a quienes están al frente de guerra entre la ejecución del currículo y la carga administrativa, jurídica – legal (los docentes), sin embargo en esta pequeña interlocución intervienen quienes a la luz de la RIEB son el centro de atención focalizada, de descarga curricular y así mismo son los “usuarios finales del servicio educativo” (los alumnos).

Pero no podemos ser tan radicalmente contrarios al deber ser dictado por los organismos y dejar de lado cómo se está concibiendo a la educación, pues de eso dependerán también las expectativas no solo de la educación, sino cómo es que ésta se involucra con la formación de los sujetos como parte de su experiencia durante el desarrollo de las prácticas al interior de las escuelas, esto en un plano de lo local guiado por lo institucional (SEP), el cual trasciende a lo nacional en la medida en que somos parte de un currículum donde se educa pero también se conciben formas estandarizadas donde el alumno es una invención homogeneizada más (Gimeno, 2003).

La educación, comprendidas la educación formal, la conciencia pública y la formación, debería ser reconocida como el proceso por el que los seres humanos y las sociedades pueden realizar su máximo potencial. La educación es decisiva para favorecer el desarrollo sostenible y mejorar la capacidad de las personas para manejar las cuestiones del medio ambiente y el desarrollo. (UNESCO, 2015b, p. 33)

Al deber ser de la educación le antecede no solo el desarrollo económico sustentable y sostenible para la buena gobernanza del modelo neoliberal que al igual dice el discurso educativo moderno “una educación básica de calidad sienta las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo complejo” (UNESCO, 2015b, p. 3-4); es decir, que en la idea de dotar al sujeto durante su trayecto formativo de competencias para la vida y éste pueda convivir un en espacio ambiental de cuidado donde el potencial del sujeto le ayude a tomar decisiones, lo subyuga a un proyecto desgastado y erosionado en términos de las necesidades reales del alumno (Gimeno, 2005).

Es por ello que, cuando un proyecto educativo responde a las necesidades de los sujetos se habla de una educación que verdaderamente es para todos y no solo para algunos cuantos que logren insertarse adecuadamente en el currículum (Gimeno, 2003). Es decir que, tanto la idea de educación, así como sus objetivos, la orientación y ejecución de sus prácticas dentro de las instituciones escolares que significan una experiencia formativa dentro del proceso tienen en conjunto un impacto en la construcción del pensamiento, de las maneras de aprender y conocer.

El problema es cuando estas prácticas se desarticulan del deber ser o cuando no existe una “balanza” que posibilite, como diría Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* colocar en su “justo medio” las acciones, pensamientos, postulados dentro del hacer cotidiano, en este caso cuya importancia sea la de no caer en un “exceso o un defecto” en los medios por los cuales tienen lugar las prácticas dentro de la escuela, donde el deber ser que guía el aprendizaje y la construcción del conocimiento está descontextualizado, alejado o no responde ni a un proyecto ni tampoco a las necesidades de los sujetos.

El conocimiento es el núcleo de todo debate sobre el aprendizaje y cabe entenderlo como el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia, por lo que se puede considerar en términos generales como la información, el entendimiento, las competencias, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje. El conocimiento como tal está indisolublemente ligado a los contextos culturales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce. Por aprendizaje se entiende aquí el proceso necesario para adquirir ese conocimiento. (UNESCO, 2015b, p. 17)

Llegando a terrenos de lo nacional, estas concepciones sobre aquello que representa la educación dentro de la escuela como instancia que garantiza la vinculación de conocimientos y aprendizajes necesarios para la vida y hacer frente a la sociedad del Siglo XXI se encuentran estipuladas dentro del Plan Nacional de Desarrollo (2012- 2018) en lo que concierne a educación y así mismo en el Plan Sectorial de Educación (2013 – 2018), por lo cual es pertinente abordar con detenimiento lo expuesto por la RIEB.

1.2 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) sus impactos y desafíos:

Quiero comenzar con un artículo publicado de Carlos Muñoz Izquierdo (2012) titulado: *Tres problemas fundamentales del sistema educativo* destaca la importancia de analizar las deficiencias del sistema educativo, en su nivel básico, específicamente en Primaria, pues hay que recordar que actualmente existe un plan único que articula la educación básica en 3 niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria, con el fin de dar coherencia y secuencia a los saberes y aprendizajes logrados durante el trayecto formativo de los niños con base en un desarrollo continuo y ascendente (Acuerdo Secretarial 592, SEP)

De este modo Muñoz Izquierdo (2012) expone como problemáticas en Primaria tres ejes que ayudan a explicar las deficiencias dentro del sistema educativo en este nivel, según el autor corresponden a la:

- a) Incapacidad de la educación para desempeñar adecuadamente las funciones que le corresponden en una sociedad contemporánea
- b) Distribución inequitativa de las oportunidades de acceder al sistema, de permanecer en el mismo y obtener los niveles de aprendizaje previstos en los respectivos currículos
- c) Utilización ineficiente y opaca de los recursos humanos y financieros e intervención del SNTE en la distribución de las plazas destinadas a los docentes, directores y supervisores

Para el caso del primer problema, el autor comenta que existe un abismo entre el diseño del currículo y la ejecución del mismo, apunta a que éste debiese ser evaluado acorde a las necesidades de aprendizaje de los niños tomando como base referencial su contexto inmediato (Muñoz, 2012). No obstante los hallazgos en este aspecto es que los planes y/o programas de estudios tengan una relación intrínseca con sus actores, sean estos, niños, docentes, padres de familia, comunidad.

En palabras de Muñoz (2012) se dice que ninguna reforma en materia de educación ha generado efectos favorables hasta el momento, que por el contrario, solo ha traído como consecuencia incertidumbre, descontento y ha generado solo beneficios parciales debido al

diseño de sus intervenciones y como ejemplo el autor comenta sobre el programa “Oportunidades”:

Ese programa se propone crear las condiciones contextuales necesarias para que los niños procedentes de familias de escasos recursos ingresen al sistema escolar y permanezcan en él hasta que terminen su educación básica. Con este propósito, “Oportunidades” distribuye becas en numerario y ofrece otros apoyos a sus beneficiarios (Muñoz, 2012, p. 155)

Sin embargo valdría la pena preguntarse ¿Por qué pretender contrarrestar las deficiencias de lo educativo con programas compensatorios?, ¿Cuáles son las intenciones del Estado en un sistema educativo precario y desvencijado?

Lo que es evidente es que los problemas no se solucionan al dar dadivas que intenten resanar un muro sin castillos y desquebrajado en su mayor parte por el deterioro producto de años de abandono o abuso desmedido de sus beneficios políticos, aquí lo educativo como acción social y política (Gil, 2012) retoma gran relevancia para entender sus problemas a raíz de sus actores, aquellos que hacen posible la resistencia de una educación en beneficio social y cultural (Giroux, 1995)

Aunque Muñoz (2012) no aborda el problema desde contextos particulares y no hace mención de los actores pedagógicos a fondo menciona un dato interesante en el cual constituye el hilo conductor discursivo por enmarcar el deber ser de la educación en el Plan de Estudios 2011, el cual según el autor éste tendría que estar situado y adaptado a las circunstancias locales.

Todos sabemos que los currículos “relevantes” (es decir, los que se adaptan a los códigos culturales de los distintos educandos) no pueden ser diseñados desde una cocina burocrática (Muñoz, 2012, p. 158)

Esto es un hallazgo importante, pues logra entenderse que la uniformidad curricular genera no solo incertidumbre sino que a su vez pretende una homogenización de los niños al no dimensionar las particularidades del contexto y esto expresado en términos de “corte aplicativo del currículo” solo contribuiría a satisfacer las necesidades educativas y formativas de algunos niños que logren entrar en ese modelo curricular, mientras otros solo serán parte de un proceso simulativo (Tedesco, 1995)

Siguiendo con esta línea de análisis un artículo publicado de Manuel Gil Antón (2012) titulado: *Hacia una reforma desde la perspectiva de las aulas* abre en horizontes la reflexión y comprensión de las diversas problemáticas que atañen lo educativo como sistema complejizado por políticas y acciones que recaen en las estructuras organizativas que deforman el sentido formativo o impiden una verdadera revolución educativa (Gil, 2012). En esta línea de análisis de la implementación de las reformas en educación básica el autor es claro al respecto cuando menciona que:

Tampoco se puede reformar un sistema educativo si se hacen reformas continuamente, pues no maduran, en su caso los procesos que importa modificar en serio, esto es, las tendencias a mejorar lo que toda “nueva reforma” pretende (o debería pretender): lo que ocurre en el aula. (Gil, 2012, p. 160)

Si bien es cierto que una reforma requiere de un tiempo para ser evaluada al igual que un Plan o Diseño Curricular (Tedesco, 1995) tampoco puede garantizar un cambio propositivo acorde a sus objetivos planteados en un lapso de tiempo corto y más cuando continuamente existen nuevos requerimientos a nivel internacional que implica rediseñar objetivos educativos y formativos a la luz de la sociedad del conocimiento. En este punto un aporte interesante que realiza el autor al respecto cuando manifiesta:

Si lo que ocurre en el aula es lo que hay que reformar, importa mucho que decir lo que se busca, es decir, reformular –volver a delimitar– lo que ha de ocurrir ahí como proceso educativo (Gil, 2012, p. 160)

El interés estriba en que se comienza a plantear ¿Qué sucede dentro del aula?, ¿Cómo se está experimentando la reforma desde la práctica? Sin embargo, uno de los vacíos es que al tratarse de una entrevista el problema no se aborda a detalle y el planteamiento se aborda desde un enfoque crítico; es decir, se inscribe desde un posicionamiento eminentemente teórico.

De modo que al tratarse de un problema desde lo general no permite vislumbrar las voces de los actores, puesto que en la particularidad se dimensiona el fenómeno como un todo complejo, rodeado de secuencias de interacción que a su vez posibilitan desvelar los significados de los actores; por lo tanto dicho fenómeno tiene lugar en un contexto localmente construido (Popkewitz, 1994)

A pesar de mantener un enfoque crítico y no particularizar en un contexto definido, Gil Antón (2012) puntualiza en tres problemas en educación básica desde la práctica en contraposición con los establecidos por Muñoz Izquierdo (2012)

- a) Su confusión del saber con el acumular información. Lo que se ha dado en llamar enciclopedismo, que ni siquiera lo es. La explotación de la memoria más allá de su papel indispensable en el proceso cognitivo
- b) El centralismo ineficaz de una instancia del ejecutivo que cada vez hace más lejana la posibilidad de la creatividad a nivel de escuela, localidad, población, municipio y estado.
- c) La enorme distancia entre la vida diaria de los niños y las niñas con respecto a lo que ocurre en la escuela. Hay una velocidad y una cantidad de dispositivos e intereses en la cotidianidad de los muchachos, ajenos a la experiencia escolar, que su rechazo para convertirlos en aprendices del siglo XIX es lo más pernicioso posible.

Como primer punto a discernir que comenta Gil Antón (2012) es el empleo exacerbado del carácter memorístico en función con el manejo de los procedimientos que los niños deben poseer como parte de una competencia, algo que prefiero llamar como el carácter *nemotécnico*, el cual no me enuncio ni a favor ni en contra del mismo.

Sin embargo, a la luz de los objetivos planteados para el niño en el Plan de Estudios 2011 se debe privilegiar la comprensión e interpretación de problemas en la vida diaria, a fin de dar una solución asertiva y adecuada a lo que demanda la sociedad del conocimiento, por lo que privilegiar el carácter *nemotécnico* se contrapone fehacientemente a dicho propósito.

En ese sentido, el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar niños que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia

cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 9)

Resulta un dato relevante el hablar de la confusión que prevalece en las recientes reformas en cuanto a discursos contradictorios en la práctica, inclusive Gil Antón (2012) a Muñoz Izquierdo (2012) cuando éste último manifiesta que el problema radica en que la educación básica esté incapacitada de llevar a cabo su función educativa y formadora eficientemente Gil Antón (2012) comienza a dilucidar que el problema se puede deber incluso a la elaboración y diseño de Planes de Estudios en Educación básica aun más extensos que los Planes y Programas a nivel de Licenciatura.

Ahora bien, en un segundo tópico Gil Antón (2012) intenta exponer que a pesar de la descentralización de la educación en 1993 pareciese ser que se intenta volver a una *neo-centralización* disfrazada de descentralización, muy a pesar de que se pugna por una autonomía en las escuelas con base en la gestión escolar y vinculación con la comunidad (Acuerdo Secretarial 717 SEP, 2011) la práctica resulta ser opuesta al deber establecido en las reformas.

En esta línea habremos de recordar lo antes expuesto respecto que los “ideales” de una educación que da respuesta a las necesidades sociales y culturales desde la cultura local dentro de lo escolar Pérez (2000) quedan nubladas por sentidos mercantilistas, utilitaristas, tecnocráticos o de orden fáctico a los establecidos por organismos como la OCDE y el BID.

Dicho de otro modo, los fines propuestos dentro de una reforma educativa cada vez más incomprensible buscan en los pupilos de educación básica la creación de mano de obra eficiente para dar respuesta al mundo de la globalización dentro del proyecto neoliberal Pérez (2000), en donde si bien es cierto existe una exigencia a nivel mundial, detrás de la organización política de la educación se esconden los intereses económicos en el financiamiento de la educación básica por parte de organismos multilaterales Alaníz (2008).

Finalmente Gil Antón (2012) manifiesta como tercer problema la descontextualización que incide en la educación básica, pues mientras se pretende

homologar las acciones centradas solamente en el docente, pareciera ser que existe un abismo inicuo.

Dicho en otras palabras, me lleva a reflexionar que existe un abandono de la vida cotidiana de los niños y niñas con respecto a lo que sucede en la escuela, ya sea a nivel didáctico, organizacional, administrativo, de ejecución del currículo, de la construcción de relaciones interpersonales formativas entre sus actores, de la experiencia formativa de sus actores; es decir, de la complejidad de lo pedagógico alrededor de lo educativo desde la vida cotidiana escolar.

Al respecto el mismo Gil (2012) comenta que la complejidad de lo educativo reside justamente en la poca claridad existe entre las reformas: propósitos, diseño y aplicación de las mismas, las cuales, a desde mi perspectiva dichas reformas son presentadas como *meta-innovación* de las anteriores y así sucesivamente sin existir claridad en la primera la seriación de reformas se vuelve un conflicto a la luz de las manifestaciones tanto de docentes como niños dentro de una cultura escolar definida por la experiencia, lo social, lo académico (Pérez, 2000) que construyen significados entre sus actores, ritos, costumbres, saberes que parten desde una cultura local:

Cuando uno ya tiene tiempo en este asunto de tratar de entender el tema de la educación en el país, puede acumular en su libreta todas las maravillas que de inmediato cambiarán las cosas: circulares del señor secretario, acuerdos en el Diario Oficial, programas para aumentar la velocidad en la lectura, Habilidades Digitales para Todos (otro fracaso de poner los “erros” antes que los procesos pedagógicos...) y toda una serie de programas que tienen un denominador común: ignorar la complejidad, en serio, de lo que ocurre en el aula, tomando en cuenta no sólo la acción pedagógica, sino la diversidad de contextos sociales, económicos y culturales, y las condiciones de educabilidad imprescindibles. (Gil, 2012, p. 161)

En este punto Gil Antón (2012) vislumbra como posibilidades para hacer frente a las reformas el establecimiento de procesos de enseñanza – aprendizaje con base en un currículo acotado bien delimitado que pueda ser construido desde la organización de la autonomía escolar, pero con ello él mismo advierte sobre el predominante centralismo.

Así que siguiendo esta lógica de ideas que plantea Gil (2012) sería conveniente crear puentes ente los contextos particulares donde se centra el acto educativo y con lo que

a nivel discursivamente oficial se demanda en educación básica; no obstante sin caer en el idealismo la duda sigue si cuestionamos: ¿Cómo lograr dicho fin sin desconocer el carácter imperioso de las políticas educativas de cara a las presiones de organismos internacionales para el financiamiento de la educación básica?

Por ello, mi interés estriba poco a poco en conocer como bien diría Gil Antón (2012) “aquello que sucede en la práctica entre docentes y niños de educación básica” y no solamente desde una perspectiva áulica, sino en los alrededores del espacio escolar.

En donde el patio y pasillo escolares lejos de aquella *instrucción* didáctica se convierte en centro donde tiene lugar la construcción de significados y el juego de lenguaje que no escapa a la persistencia del control, así comenzar a cuestionar ¿Cómo se viven esos procesos educativos desde la voz de los niños, rescatando la mirada de los docentes como contextualizadores de los factores que aluden al proceso formativo de los niños?

Por su parte Benilde García-Cabrero Cabrero (2012) en un artículo titulado: *Consolidar las reformas de la educación básica en México (Una asignatura pendiente)* comienza enunciando tres problemas fundamentales que giran en torno a la implementación de la RIEB, (Reforma Integral de Educación Básica), así se enlistan como problemas de dicha reforma la:

- a) Formación, capacitación y actualización de los docentes
- b) Dificultad para superar las deficiencias en la formación de los alumnos, que dan como resultado la deserción escolar
- c) Escasa atención prestada a la organización de los espacios físicos, los recursos didácticos y las rutinas de trabajo en las escuelas.

García-Cabrero (2012) comenta como primer punto la práctica que existe al interior de las escuelas a la luz de las Reformas en educación básica, sobre todo la última por la que se reestructura el plan de estudios y se articula la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). No sin antes comentar que tal reforma es el resultado de la conjunción de las reformas realizadas en nivel preescolar en el 2004, para posteriormente sumarse el nivel secundaria en el 2006 en éstas se establecieron el perfil de egreso y las competencias a desarrollar durante el proceso de formación de niños en dichos niveles educativos.

Sin embargo no puede dejarse de lado las intenciones que guardaba la reforma que se presentaba como la panacea del sistema educativo mexicano y de las nuevas tendencias del mundo globalizado y la sociedad del conocimiento; así lo expone la autora en este sentido:

La idea fundamental, que se constituyó en el hilo rector de los procesos de reforma antes señalados fue, de acuerdo con lo propuesto por la SEP, la de ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país, un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente, acorde con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana respecto del futuro ciudadano (García-Cabrero, 2012, p. 48)

Aunque lo propuesto para la formación de los niños en el nivel básico pareciese un objetivo epistemológicamente correcto lo cierto es que en la manera en que se vive esta gran montaña rusa que es la escuela con sus subidas tan inclinadas y sus bajadas tan precipitadas son opuestas a las ideas expuestas por la RIEB, donde reina la confusión, la contradicción y la incertidumbre no solo de docentes, si no de niños en un presente formativo incierto.

Aquí cabe aclarar que no se aborda la RIEB desde el problema de las competencias, su carácter incomprensible y de complejidad en la ejecución por parte de los docentes, se trata más bien de una mirada hacia los ideales formativos propuestos para los niños de educación básica desde la RIEB frente a la experiencia que tienen los niños en su vida escolar cotidiana, en este tenor la autora comenta lo siguiente:

Se propuso que a través del proceso educativo, el alumno debía adquirir una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a fin de que, al concluir la educación básica, cumpliera con el perfil de egreso. La SEP planteó que a través de los cuatro campos formativos propuestos integrados por diversos saberes disciplinares (asignaturas), se debía promover que los niños adquirieran cinco competencias para la vida que se desarrollarían durante todo el trayecto formativo, desde el nivel preescolar hasta el de secundaria (García-Cabrero, 2012, p. 49)

Resulta interesante que la educación como bien lo comenta Benilde (2012) tenga un hilo conductor en los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) dicho hilo es

justamente el trayecto formativo, sin lugar a dudas esto retoma gran relevancia en el Plan de Estudios SEP (2011) cuando en su página 25 expone lo concerniente al perfil formativo de los niños de educación básica, como más adelante en el núcleo concerniente a *formación* se verá a detalle.

Sin embargo, el punto no lo es el perfil formativo, si no lo que trasciende es comprender ¿Cómo este ideal de formación propuesto dista mucho de la vida cotidiana en la vida escolar de los niños frente a las prácticas de control del cuerpo?

Y paralelo a ello, reflexionar el por qué la formación esté “clasificada” o “categorizada” por decirlo de algún modo en *campos*, pareciera ser que el llamado trayecto formativo tiene fines delimitados que dan respuesta a ciertos intereses de carácter político a escala no solo a nivel de mercado, sino a intereses implícitos en la sociedad del conocimiento (Tedesco,1995)

Los campos formativos propuestos por el Plan de Estudios SEP, 2011 son:

- a) Lenguaje y comunicación
- b) Pensamiento matemático
- c) Exploración y comprensión del mundo natural y social
- d) Desarrollo personal y para la convivencia

A pesar de lo expuesto desde el discurso oficial mostrado como currículo, la premisa radica en discursos trivializados y ambiguos (Pérez, 2000) carentes de sustentos epistemológicos en la presente reforma pero adjudicados como propios de un proceso formativo y educativo, así, conceptos como: calidad, autonomía, competencias, saberes, estándares, por mencionar algunos, sobre esta temática curricular de la RIEB en relación con la descontextualización la autora comenta:

Cuando se plantea un currículo basado en competencias, se requiere establecer el nivel mínimo de logro de las mismas, por tanto, siempre será necesario formular un estándar. Aun cuando en la propuesta curricular de la RIEB se plantea la formulación de estándares de desempeño asociados con el perfil de egreso de la educación básica, éstos no se encuentran definidos en los documentos base de la reforma. Los elementos que de acuerdo con la SEP (2009) serían los responsables de promover el alcance de dichos estándares

son: el currículo, los maestros, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos (García-Cabrero, 2012, p. 50)

En efecto, pareciera ser que una de las carencias que se presenta en el discurso oficial radica justamente en la inviabilidad de las prácticas, puesto que se carece de referentes o parámetros (si se pretende ver cuantitativamente) que permitan medir alcances en los saberes o aprendizajes esperados propuestos por la RIEB.

Es por ello que en mencionaba en líneas anteriores la ambigüedad de los términos expresados en este discurso oficial conocido como Plan de Estudios SEP (2011), si esto sucede con los términos utilizados en el discurso oficial me genera una primer pregunta incipiente: *¿Cómo se está concibiendo la formación del niño dentro del trayecto propuesto y cómo ésta se puede explicar a la luz de las prácticas de control desde la experiencia de los niños?*

Es posible que la respuesta a la interrogante no sea inmediata y conlleve a un estudio más profundo en el presente trabajo, pero resulta interesante las primeras premisas y pesquisas que plantea Benilde García-Cabrero (2012) y que tienen estrecha relación con el currículo tal como lo manifiesta Gil Antón (2012) cuando ambos autores coinciden en que la reforma educativa ha sido diseñada por expertos extranjeros y ajenos al contexto educativo nacional mexicano, por lo cual pretender implementar “a calzador” la reforma resulta en una descontextualización con la realidad de lo que se vive en las escuelas.

Se comienza a vislumbrar que al existir una carencia en la formulación de estándares curriculares necesarios para el establecimiento de un plan bajo el enfoque de competencias, en este caso el Plan de Estudios SEP (2011) no existe direccionalidad en la educación planeada para los niños con impacto propositivo en su formación, esta formación se ve conflictuada y no logra sus propósitos planteados en la RIEB; sin embargo ninguno de los autores desarrolla el tema, solo se enuncia como un problema más de la presente reforma.

Tanto García-Cabrero (2012) como Muñoz (2012) coinciden en que este problema se debe por el diseño de un currículo extenso y poco clarificado, así mismo y de acuerdo al SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por OREALC-

UNESCO. Aquí participaron 17 países de Latinoamérica, entre ellos México) “el problema se agrava en escuelas con bajo nivel socioeconómico y cultural en donde la relación docente – aprendizajes es un factor decisivo para la deficiencia formativa en los niños y la deserción escolar” (García-Cabrero, 2012, p. 51)

Muy por el contrario, difiriendo un poco con la autora, considero que el problema no solo se puede adjudicarse a aspectos meramente económicos y de la especialización de docentes, si no que a su vez es importante mirar ¿Qué existe detrás de una serie de discursos pensados y actuados que se vuelven parte de la dinámica cultural dentro de la institución escolar como parte de la experiencia de los niños en su cotidianidad?

Otro aspecto a discutir según García-Cabrero (2012) tiene que ver con el rezago de los niños, a lo que la autora asevera se debe a la combinación de factores socio – culturales y familiares en relación con la vida diaria de los niños, no obstante, habría que detenerse a cuestionar si solamente el problema del rezago se debe únicamente a estos factores que menciona la autora.

Aunque el interés en este trabajo no es propiamente mirar el rezago, puede tratarse más bien de un reflejo de las condiciones en que los niños viven la escuela como parte de un proceso formativo de *control de la corporeidad e instrucción de la voluntad*; pero regresando al texto, García-Cabrero (2012) comenta que la discrepancia que existe entre las reformas y las institución de educación primaria es la falta de apoyo de la familia hacia los niños y a la escuela:

La familia y la escuela constituyen esferas distintas pero sobrelapadas que se influyen mutuamente; existen discontinuidades entre ellas, así como metas conflictivas, pero pueden reforzarse y complementarse entre sí. Las discontinuidades entre la familia y la escuela emergen de las diferencias en sus propiedades estructurales, propósitos y funciones culturales (García-Cabrero, 2012, p. 53)

Al leer lo anterior me llevó a reflexionar, si se habla de un problema educativo como lo son: el rezago y la deficiencia formativa de los niños ¿Cómo se está dimensionado el contexto institucional de los problemas educativos en especial el de la formación de niños de educación primaria frente a las prácticas educativas que trascienden dentro de la cultura escolar? A pesar de ello, la autora retomando a Espíndola y León (2002) insiste en

que el problema formativo de los niños dentro de la escuela se debe por un factor de tipo familiar:

La existencia de cierto tipo de organizaciones familiares que presentan características de disfuncionalidad constituye una de las principales fuentes de atraso escolar, debido a que muy probablemente este tipo de familias no apoya el trabajo formativo desarrollado por el centro escolar (García-Cabrero, 2012, p. 53)

Pero si nos quedamos con esta idea, cómo nos explicaríamos entonces: ¿Por qué los niños convergen en construcciones a fines entre ellos, en donde el juego del lenguaje permite construir identidades culturales dentro de la institución escolar? Y la siguiente sería en cuestionar ¿Cuál es el trabajo formativo dentro del centro escolar y cómo se concibe éste a la luz de las prácticas educativas?

En esta misma línea cuando García-Cabrero (2012) afirma que la creciente debacle formativa de los niños en nivel primaria se debe por la disfuncionalidad familiar que no permite reflejar un avance significativo de labor escolar y que por el contrario, esta disfuncionalidad familiar es la causante de tales problemas como el rezago educativo.

Hasta este momento, un vacío que persiste en las investigaciones consultadas es que la descontextualización existente de la reforma no se mira de cara a la vida escolar de los niños, sino que se mira desde los docentes o factores externos de tipo familiar por ejemplo; pero un hallazgo interesante en García-Cabrero (2012) que ayuda a comprender un poco la descontextualización de la reforma frente a la prácticas que se gestan desde la cultura escolar al manifestar que:

Las rutinas diarias en el nivel primaria tienden a ser inconsistentes, pues cada maestro determina diariamente cuánto tiempo dedicará a cada asignatura sin que los alumnos y los padres de familia estén informados al respecto; esto propicia la dependencia, pasividad y falta de “agencia” del alumno, lo cual es contrario al logro de las metas de autonomía y autorregulación del aprendizaje que se espera lograr en los educandos. (García-Cabrero, 2012, p. 53)

Se comienza a dilucidar la ironía ostentada en la reforma educativa cuando ésta apuesta por centrar la atención en el niño como parte de la labor formativa de los mismos

pareciera ser a ojo de águila que las cosas pintan distinto a los modos en que se práctica la educación: uso de los tiempos, planificación, ejecución.

Con lo anterior al mirar esta relación reforma – niños lo interesante sería conocer ¿Cómo viven los niños la sistematicidad reproducida de actividades escolares donde se privilegia el control y la rigidez del cuerpo, el pensamiento y la voluntad?

Esto posibilitaría poner a duda el papel de la educación que propone la RIEB diluida en ese pastel llamado Plan de Estudios SEP (2011) que aun con todos sus ingredientes parece difícil de digerir no solo para docentes, sino para los niños.

Retomando a García-Cabrero (2012) y Muñoz (2012) tanto la familia y la escuela cumplen un papel preponderante en el papel formativo y educativo de los niños, pero tampoco es una constante si se piensa en las condiciones políticas que rodean el sistema educativo y los intereses vigilados por organismos internacionales.

Por ello considero que los niños son los actores en escena principales en el contexto escolar, puesto que las mismas reformas pretenden centrar la atención en ello; sin embargo, parece ser que estos actores se encuentran ocultos u olvidados en las prácticas cotidianas de control e instrucción, lejos de lo expuesto por el discurso oficial.

Otra de los puntos de cruce clave entre García-Cabrero (2012) y Muñoz (2012) es cuando se habla de la “reorganización del sistema educativo, a la luz de la descentralización”, es de reconocer que con la Reforma Educativa de 1993 se pretendía generar cierta “independencia del estado” y con ello garantizar la “federalización” del sistema educativo, esto permitiría un mayor auge en el financiamiento educativo toda vez que se daría apertura a la autonomía a los centros educativos para decidir sobre su organización, sus prácticas y su quehacer formativo.

Desde ese momento se crearon los CEPS (Consejos Escolares de Participación Social), un consejo integrado por padres de familia, directivo(s), representantes y autoridades educativas; allí se organizan las acciones para la mejora del centro escolar en relación con infraestructura, mantenimiento, acciones de un carácter más técnico que pedagógicos.

En el nivel escuela, dos aspectos se consideran fundamentales para mejorar la calidad del servicio que se ofrece: la organización y equipamiento del espacio

físico y la sistematización de la rutina escolar diaria. Todos estos aspectos requieren una transformación en el nivel de la escuela que permita transitar de las prácticas educativas prevalecientes, centradas únicamente en el rol del profesor, a otras que incluyan no sólo a la gura docente, sino a todas aquellas personas que debieran involucrarse en la formación de niños y jóvenes, especialmente los padres de familia de los que cursan la educación preescolar y primaria. (García-Cabrero, 2012, p. 53)

Sin embargo parece interesante, puesto que también dentro de los CEPS existe un interés en la formación de los niños, en el sentido de generar ambientes de aprendizaje adecuados, condiciones áulicas que propicien una estancia idónea para los niños a fin de que con ello la formación que reciban sea propositiva; pero esto me lleva a pensar

¿Cuál será la intensión de esta formación que se espera de los niños frente a las particularidades del contexto escolar?, refiriéndome a las particularidades que prevalece justamente en las prácticas que se realizan al interior del centro escolar, las cuales determinan un propósito en la formación de los niños.

Cuando García-Cabrero (2012) comenta que “se *debería* transitar de las prácticas prevalecientes a otras que rompan como centro al docente” me lleva a pensar que el niño se retome como actor principal de la escena educativa.

Pero no podemos aseverar los deberes sin antes conocer las particularidades que demandan los actores, puesto que se corre el riesgo latente de que al pretender sistematizar las prácticas a ideales que no reconocen los roles instituidos (Berger – Luckmman, 2000) se homogenice el acto educativo.

Es decir, partir de supuestos eminentemente idealistas sin conocer el contexto cultural escolar y las necesidades formativas y educativas de los niños se queda en el vacío de un plano más teórico sin escuchar a quienes viven el proceso formativo en la vida cotidiana escolar frente a las prácticas que se gestan como parte de una cultura instituida, pero susceptible de transformación desde el plano curricular oculto al plano curricular vivido (Giroux, 1997)

En esta línea García-Cabrero (2012) manifiesta que asumir un papel activo para la transformación del sistema educativo implica la participación social de la comunidad escolar, me lleva a pensar en un sentido del *deber ser* cuando el principio pedagógico 10

dice: “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 36)

Pareciere ser que vinculando a la comunidad garantiza que la familia y la sociedad se involucren y participen proactiva y directamente en la formación de los niños, pues según la autora la premisa es que los CEPS no son funcionales puesto que no existe una verdadera gestión que vincule a la comunidad en acciones educativas y formativas en beneficio de los niños:

Asumir esta perspectiva de participación comunitaria como una necesidad, permitirá eventualmente que los Consejos de Participación Social sean realmente funcionales, y que la sociedad en general, y las familias en particular, se involucren activamente para apoyar tanto la toma de decisiones como la asunción de responsabilidades en la educación de los futuros ciudadanos de este país. (García-Cabrero, 2012, p. 55)

Muy a pesar de lo manifestado por la autora, considero que si bien es cierto existe desde la escuela una falta de vinculación con la comunidad, pareciere ser que la desarticulación del discurso manifestado en el Plan de Estudios SEP (2011) frente a las prácticas de control que viven los niños tiene una solución de inmediatez mediante la gestión proactiva de sus actores.

Es decir, se soluciona si los miembros de la comunidad escolar como los padres de familia inciden directamente como elementos de un consejo de participación social, tal vez se estaría podando el malestar más no se estaría atacando el problema de raíz, nuevamente la autora insiste en la vinculación:

Otro aspecto que se requiere considerar es el de la rutina de las prácticas escolares, es decir, si se cumple efectivamente la jornada escolar, si se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza, si los profesores motivan a los alumnos, si estimulan los aprendizajes que importan, si se trabaja en un clima adecuado, si los directivos asumen un papel activo en el rumbo académico, si se involucra a los padres de familia en la tarea educativa. (García-Cabrero, 2012, p. 55)

Siguiendo esta línea se trata de un sentido idealista del *deber ser* en donde no se puede pretender que la práctica se reduzca únicamente al hacer instrumental de ejecución curricular, de la generación de ambientes de aprendizaje. Si bien es cierto forman parte

importante del proceso de enseñanza aprendizaje y de la construcción de andamiajes (Vygotsky, 1934/1993) no puede concebirse como la solución del problema de las prácticas control como parte de la formación de los niños.

Aclarando que éste último concepto <formación> en un primer acercamiento al problema lo miro reducido y tergiversado justamente a sentidos de control e instrucción, pero que al acudir a la realidad puedo dar cuenta que no solamente el concepto <formación> se ve reducido, sino que también los niños.

Éstos se ven reducidos como sujetos mecanizadores, teniendo como dispositivo el control y la instrucción como parte de la institucionalización de la prácticas como parte de la cultura escolar ente docentes y al final me pregunto: Si la premisa del Plan de Estudios SEP, 2011 es el niño como centro de la escena educativa ¿Dónde queda este niño estigmatizado y estereotipado a acciones de control?

Hasta aquí este primer núcleo temático permite ir vislumbrado que el problema se ha abordado desde enfoques de tipo curricular, de políticas de gestión, didáctica, pero un hallazgo encontrado hasta el momento es que el niño no se encuentra como parte central de las investigaciones consultadas.

En este tenor el niño se encuentra circundante del acto educativo, cuando se establece que éste debe ser el protagonista del proceso educativo (OREALC/UNESCO); indudablemente esto permitirá comenzar a dar las precisiones sobre qué acontece en la escuela frente a las prácticas de control, el cual en el próximo apartado abordaré con mayor precisión sobre la conformación del espacio de investigación.

1.3 La relación entre la experiencia formativa frente a las prácticas de control: una mirada a la dinámica institucional del espacio de investigación

Como he venido diciendo, la educación es un proyecto que encierra intereses creados a partir de los requerimientos instaurados por la sociedad del conocimiento apoyándome en Tedesco (1995), donde se establecen los principios del currículum que guían este proyecto para la ejecución dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gimeno, 2005).

Si bien es cierto que, dicho proyecto y proceso educativo se encuentra establecido dentro de la llamada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) desde el año 2011 por la Secretaría de Educación Pública, es ineludible dejar de pensar esta RIEB 2011 como un producto político que apuntala al desarrollo económico a partir de lo social que se habrá de gestar dentro de las instituciones escolares.

Por ello, cuando se refiere que el proyecto educativo el cual es pensado desde las esferas económicas – globales por parte de organismos multilaterales y, de allí es apropiado como parte de un plan nacional de desarrollo es importante e inevitable pensar que, justamente dicho proyecto educativo tiene como destino final la ejecución dentro de las prácticas que se producen al interior de las escuelas que brindan dicho servicio educativo.

Por ello, la presente investigación tiene como referente empírico próximo una escuela pública de nivel Primaria perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF, en la cual es posible vislumbrar el fenómeno educativo del control como instrumentación disciplinar que no trasciende más allá de apropiaciones conductuales para los alumnos (saber/sé “comportar, callar, parar, sentar...”), un espacio de investigación que permite contrastar que las prácticas educativas se encuentran frente a un sentido opuesto a lo que manifiesta el deber ser que propone la RIEB a decir que:

Se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de primaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades [...] abierto a la cultura, los intereses. [...] Es el inicio

de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal. (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 17-18)

Así esta escuela es el referente por el cual se puede donde dichas prácticas ven como su único medio de acción el control y el abuso de este desvía realmente la atención a los principios pedagógicos expuestos por la RIEB, donde se dejan de lado los contenidos curriculares, se desarticulan los perfiles de egreso, los estándares curriculares, los descriptores de logro y los aprendizajes esperados incluidos en dicho currículo a costa de empecinar únicamente la educación disciplinar sin un sentido realmente pedagógico que trascienda, por ejemplo: para potenciar la atención durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así comienza la travesía, la escuela Primaria Francisco J. Mújica ubicada al Noroeste de la Ciudad de México, propiamente en la delegación Azcapotzalco DF (ahora Ciudad de México) es una escuela pública en nivel primaria actualmente y hasta este ciclo escolar 2014 – 2015 es de jornada regular, conformados así los dos turnos:

Matutino con un horario de 8:00 – 12:30 hrs con C.C.T 09DPR3029N y el turno Vespertino con un horario de 14:00 – 18:30 hrs con C.C.T 09DPR3037W. Aclarando que únicamente la investigación se centró como referente observable en el turno Matutino al estar implicado como profesor del taller de música impulsado por un servidor durante el ciclo escolar 2014–2015

La institución se sitúa de en la Calle Doroteo Arango s/n en la Colonia Unidad Habitacional Presidente Madero, delegación Azcapotzalco, C.P 02430, dicha escuela en el ciclo escolar 2014–2015 pertenecía a la Dirección operativa No. 2 de escuelas primarias del Distrito Federal con clave 21-0019-201-00-x-013.

Pero por efectos de rezonificación de delegaciones a partir del ciclo 2015–2016 pasó a formar parte de la Dirección Operativa No. 1 de escuelas primarias del Distrito Federal (Hoy Ciudad de México) con clave 0019-102-00-x-013 la cual ostenta hasta el día de hoy (solo menciono estos datos para efectos de cotejo y referencia sobre el recorte de investigación).

La escuela atiende en el turno matutino a un total de 260 alumnos inscritos, los cuales cursan los grados comprendidos de 1° a 6°. A la fecha de la realización del proceso de problematización de la investigación que comprendió el año 2015 la plantilla docente correspondió en ese ciclo escolar (2014–2015) de 9 docentes frente a grupo, de los cuales 1 docente es egresado de la Escuela Normal de Coacalco en la Licenciatura en Educación Primaria, 2 maestras egresadas de la Escuela Normal Instituto Morelos (una de Normal Básica y otra de la Licenciatura en Educación Primaria).

1 Docente egresada de la Escuela Normal Ignacio M. Altamirano (Normal Básica), 1 Docente egresado también de la misma institución que la anterior y que cuenta con estudios en la Escuela Normal de Especialización de la Licenciatura en Educación Especial para el Área de Problemas de Aprendizaje, 1 Docente egresada de la Escuela Normal Particular Gilberto I. Guajardo A.C de la Licenciatura en Educación Primaria,

Así mismo 1 docente egresada del Escuela Normal Civilización (Normal Básica y Licenciada en Psicología por la Universidad Salesiana A.C), 1 docente egresada de la Universidad Mexicana en la Licenciatura en Pedagogía y 1 docente egresada de la Universidad Interamericana para el Desarrollo de la Licenciatura en Educación Primaria.

Las funciones de los docentes frente a grupo le competen el de la enseñanza de contenidos curriculares descritos por el Plan de Estudios 2011, así como salvaguardar y garantizar que reciban un educación que garantice las competencias necesarias que coadyuven a su formación integral de acuerdo a la LGSPD, donde el docente sea quien ofrezca un servicio educativo de carácter: democrático, inclusivo y de calidad de acuerdo al Art 3° Constitucional.

Así también se conforma por 1 docente de educación física egresada de la Escuela Superior de Educación Física (y Técnico en Enfermería General por el CETIS No. 76) la cual atiende a todos los 9 grupos de la escuela primaria mediante lo descrito por la RIEB su dinámica de trabajo versa en proporcionar a los niños las competencias necesarias que le permitan la vinculación con su medio natural y social mediante la consecución de sentidos: procedimentales, actitudinales y aptitudinales para la construcción de un ambiente escolar sano pacífico y libre de violencia mediante el sentido recreativo.

1 docente Promotora de Lectura egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Normal Básica, egresada de la Universidad Mexicana de la Licenciatura y Especialidad en Derecho Penal) la labor de la docente es incentivar el gusto por la lectura, valorar la comprensión lectora mediante textos que sean del interés de los alumnos y generen la curiosidad por la investigación a través de la investigación de acuerdo al proyecto impulsado por el Programa de Lectura diseñada por la DGPEE (Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa de la AFSEDF), es así que la docente trabaja con los 9 grupos de la escuela.

1 Docente de la Unidad de Educación Especial e Inclusión Educativa UDEEI (sin datos de perfil profesional), 1 Subdirectora Administrativa egresada de la UPN en la Licenciatura en Educación y 1 Directora egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Licenciatura en Educación, así como 2 trabajadores manuales que forman parte del personal de apoyo y asistencia a la educación, 1 conserje con

Los niños que concurren provienen /en su mayoría) de las colonias circundantes a la periferia de la escuela: San Juan Tlihuaca, Ex hacienda el Rosario, Tierra Nueva, Pasteros, así como de la Unidad Habitacional Francisco Villa y Presidente Madero, son pocos los niños que devienen de otras zonas de la Ciudad de México y Estado de México.

Sin embargo, el perfil profesional no lo es todo cuando se trata de hablar de que el control es un practica instituida que alcanza a cualquier docente en la escuela, sea de Normal Básica, con Licenciatura o un Universitario que sea ajeno al mundo del normalísimo, el poder se acentúa y se trasfiere en la medida en que éste se practica mediante la habituación, las costumbres y rutinas que exacerban el orden y infravaloran la experiencia de los niños.

Recordemos que la escuela es el medio por el cual tienen impacto los proyectos sociales de bienestar económico y cultural Gil Antón (2012) entonces, cuando hablamos de que en la escuela se ejerce un control desmedido que desvía el interés pedagógico de la meta educativa:

Dicha meta estable una escuela que forme (niños entorno a la reflexión, la crítica, la autonomía, una práctica educativa que se sustenta en principios de lo democrático bajo sentidos de lo *re/creativo*, la escuela como espacio agradable,) estos ideales quedan

rebasados cuando en la práctica educativa solo se dimensiona al control como único eje rector que garantizará que los niños tengan la “correcta conducción disciplinar” dentro de la institución

¿Para qué el silencio perpetuo durante una alienación en el patio escolar?, ¿por qué delimitar deliberadamente la práctica educativa solamente a cánones de seguimiento de patrones, intervalos de tiempo, la correcta apropiación y seguimiento de instrucciones?

¿Tener las manos sin comida después del receso, permanecer inmutable solo para dar figura al poder simbólico que ejerce el docente?, ¿eso para qué?, ¿tiene algún sentido pedagógico ¿Cuál? Y de ser cierto, entonces ¿Cuál es el aporte formativo para los niños desde el carácter gnoseológico de producción del conocimiento dentro de la escuela?

Los presupuestos desde los que la escuela, como institución moderna por excelencia, ha de ser centro del saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo, contrastan con la inadecuación de los objetivos propuestos en una institución inserta en una sociedad donde las funciones que se le demandan ya son otras (Moral, 2009:6)

La escuela es un espacio que requiere ser repensado por dos situaciones: la primera es que las necesidades e intereses de los niños giran en polos opuestos incluso a lo que establece la propia RIEB, recordemos que es un Plan único y que no toma en cuenta el contexto situado del alumno, que en este caso se aleja del imaginario asentado desde el currículo oficial, estamos hablando de una descontextualización de la educación donde no existe un vínculo entre el contenido y el medio para aplicar el contenido.

La segunda y es donde gira la tesis es que los niños que acuden a la escuela no son los mismos que recibían la instrucción rudimentaria de finales del Siglo XIX y principios del siglo XX, sin embargo las prácticas siguen siendo las mismas, al menos en las instituciones donde todavía se piensa que el docente es la figura central del saber, cuando por el contrario el propio Plan de Estudios SEP, 2011 en el principio pedagógico 1.1 establece: “Centrar la Atención en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje”.

Trabajos del ayer y del ahora permiten comprender que el control, la disciplina la obediencia, el docente como actor central que descuida la mirada hacia el otro (al alumno) no es algo que deba tomarse a la ligera por ser un problema que data desde la educación

tradicional, por el contrario, es de suma atención porque impactan actualmente en el contexto social y políticos de la educación como lo aborda Ana Ma. Cerda en “*Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno*” (1989).”

Por ello, es necesario voltear la mirada que desde la escuela actual, concebida en el plano de la sociedad del conocimiento (Gimeno 2003; Tedesco, 1995) dado que las prácticas deben ser repensadas en el plano interinstitucional, porque son los actores quienes van desfibrilando los tejidos que han constituido la vida actual en nuestras escuelas.

Así lo manifiesta Ana Ma. Cerda en “*Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno* (1989) en el capítulo dedicado a los docentes de los niveles básico y normal, titulado el “*Trabajo docente*” donde explica cómo es que la disciplina y el control son problemas latentes que se viven como parte de las condiciones de trabajo del propio docente (presión social, carga administrativa,) e incluso ahora con las llamadas “evaluaciones de desempeño” las cuales hasta esa fecha todavía no eran una “obligatoriedad en la normatividad vigente en material de Servicio Profesional Docente”

Pero no todo el problema dentro de la vida en las escuelas de educación básica es producto de la descarga administrativa sobre el docente, también es problema de la concepción del alumno y de la concepción de propia escuela como instancia formadora de sujetos violentados que no da respuesta a su compromiso con la sociedad, así lo explica Rafael Cortina Gutiérrez en su investigación “*Hacia una tipología del maltrato infantil*” (1988).

Con estas pequeñas pinceladas es posible entender que la escuela actual no está tan desligada de estos problemas que atañen a las prácticas: educativas, escolares, docentes, de enseñanza, la disciplina, el control, la subordinación, la obediencia, la buena gobernanza dentro de la escuela, el decoro, la regulación de conductas que genera sujeción dentro de la escuela son problemas que se relacionan con un sistema educativo deteriorado que se esgrime en retomar al alumno como un sujeto que carece de movilidad y es infravalorado en su propio proceso educativo dentro de la escuela, así lo manifiesta Miguel Foncerrada “*Prevención del maltrato al niño*” (1987).

No obstante, hay indicios de la importancia en repensar la escuela, independientemente de la formación docente, del perfil profesional, esto se vuelve

intrascendente cuando la vida al interior del aula de clases y de la misma escuela está cargada de “modos y formas” de generar la relación entre docente–alumno

¿Pero qué tipo de relación se establece? ¿En un marco de convivencia, en sentido académico, bajo una empatía, cómo? he allí la importancia de estudiar lo que se vive dentro de la escuela, más aun si se toma en cuenta el actual contexto político educativo donde en la escuela se demanda una práctica educativa interactiva, dialéctica y constructiva en la que ambos actores permitan retroalimentarse entre sí, aprender uno del otro.

En este sentido, la investigación “*Disciplina, procesos escolares, institución escolar*” desarrollada por Pineda y Zamora (1991) nos lleva a posicionar que la escuela se vuelve un vórtice donde la práctica educativa depende de las acciones y procesos habitados y que forman parte de la vida institucional ejemplo de ello: “el alinear a los niños 3 veces por día en el patio, el del recreo no es para correr solo para comer, la de vociferarles a los niños para exhortarlos a que guarden silencio porque la bandera está enfrente, aunque la voz del docente sea más fuerte y genere más disturbio que la voz propia de los niños”, allí el último punto de llegada: la voz de los niños.

Todas las investigaciones citadas anteriormente partieron de estudios empíricos que retomaron la voz de los niños en algún determinado proceso durante la rutina escolar, pero lo que no advirtieron y quedó como un vacío en las investigaciones es que los niños son así mismo significadores de su propio proceso educativo y es posible que desde ellos se pueda comprender la forma de concebir la propia práctica y la escuela a razón de su vivencia frente a ellas.

La noción de disciplina escolar es central para los autores, quienes: [...] consignan la disciplina como un contenido, forma y producto de las interpelaciones estructurales del deber ser, del ser mismo del saber, y del que-hacer de lo cultural, económico, moral e ideológico que domina a la sociedad y que se reproduce y resignifica en la individualidad y en el interactuar colectivo de los sujetos [...] Los autores concluyen que los estudios que se realizan sobre disciplina escolar no deben descuidar su intencionalidad política. (Piña; Furlán; Sañudo coord, 2003:246)

Si la disciplina se vuelve un punto de partida para replantear la escuela en el actual contexto político–educativo, entonces, la escuela Francisco J. Mújica como referente

empírico para fundamentar la investigación se vuelve un paso obligado para mirar el panorama de las prácticas.

Aclarando, que al ser un problema situado en su condición científica de universalidad lo que acontece en esta institución es punto de partida para comprender e interpretar la realidad educativa en otras escuelas donde tiene lugar el control como exacerbación de la práctica y desvía la atención y sentido pedagógicos que plantea la RIEB en cuanto a la concepción del alumno dentro de la escuela y su rol como constructor de saberes a través de la interacción con los otros desde las prácticas gestadas en la vida escolar.

Pero en este sentido es muy pertinente distinguir entre los tipos de prácticas que se gestan como parte de un proyecto educativo y que, involucran directamente las relaciones entre autoridades locales, docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en general. En este tenor se habla de las prácticas de control pero desde donde ¿lo educativo, lo institucional, lo escolar, lo docente, en la enseñanza? Como el referente próximo que se tiene en una primera instancia al comprender la dinámica institucional son los docentes, es de gran valor hacer una breve escala en este recorrido y preguntarse ¿Qué es la práctica docente?

De Lella (1999), habla acerca de la práctica docente como una acción que el profesor desarrolla en el aula cuando se empeña al proceso de enseñanza como parte de la ejecución del currículo, y dicha práctica docente se distingue, dicen García-Cabrero, (2008) de una práctica institucional global y la práctica social del docente.

En este sentido, la práctica tiene diferentes acepciones o significados, pero al hablar de la práctica docente se habla también de una práctica que resulta de un proceso de evaluación de este quehacer, donde a la luz del currículo y la relación entre docente – alumno se puede reflexionar sobre ella, esta práctica abarca 3 momentos: “(pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y se denomina práctica educativa” (García-Cabrero, 2008, p. 3).

Entonces la práctica educativa se puede conceptualizar aquí en un primer acercamiento como aquel proceso de reflexión del proceso de enseñanza donde nos centraremos en el logro alcanzado por los alumnos respecto de los aprendizajes esperados

que establece el Plan de Estudios 2011, donde en ella prevalece una estrecha interacción entre los actores, dicha interacción cobrará trascendencia líneas más adelante al abordar las relaciones de poder que coexisten entre docentes – alumnos. Por ello Ferreiro (2013) comenta que dentro de las prácticas educativas:

La función del maestro no es inocente: no hay neutralidad cuando articula la experiencia del estudiante, *esto comenta McLaren en una introducción a la pedagogía crítica y es de relevancia cuando se aborda que la experiencia es una particularidad existente en las prácticas, por tal motivo, cuando se habla de una no neutralidad es que existe una intención política educativa y que el mismo docente debe pronunciar su posicionamiento nos comenta Freire (2003), por ello su práctica educativa la construye siempre con un sentido y significación política, consideré como tercera característica la de constituirse en una actividad política en la que no sólo se reflexiona en torno a la lógica del poder que la estructura, sino que también detona una voluntad de resistencia en los estudiantes*⁵. (Ferreiro, 2013, p. 4. Las itálicas son mías)

Entonces cuando se aborda el sentido de las prácticas educativas éstas están estrechamente ligadas a una serie de procesos de no solamente curriculares dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, sino también están ligadas a las políticas institucionales de aquello que se pretende enseñar como parte del currículo oculto (Gimeno, 2003) que se dota de significado cuando va implícito de normas, valores, costumbres, hábitos, actitudes y aptitudes que tejen la cultura escolar (Pérez 2000).

Si bien es cierto que la práctica educativa es parte de la vida institucional también es importante mencionar que dentro de la Escuela Primaria Francisco J. Mújica estas prácticas están caracterizadas por una serie de interacciones de poder entre docentes – alumnos que traen tácita o implícitamente que el cuerpo sea educado, por tal motivo, la disciplina marca la pauta del quehacer cotidiano y entonces ¿Qué se enseña y qué se aprende realmente a la

⁵ “El poder no es sólo un acto, sino un proceso durante el cual se engendra una experiencia peculiar: la experiencia de poder”, comenta Ferreiro (2013, p. 4) pero que este ejercicio donde existen puntos de tensión entre alumnos – docentes está determinado por las costumbres que se encuentran amalgamadas en la cultura escolar se construye una “voluntad de resistencia la que no concibe como un contrapoder, sino como una preservación de la capacidad afirmativa de la fuerza de creación, de la capacidad de exceder siempre los horizontes aparentemente inalterables y neutros de lo decible, lo imaginable” (Mier, 2000, p. 84). Por tal motivo, considero que existe una resistencia formativa entre los alumnos, lo que subyaga a un proceso de interacción de (estira y afloja) entre docentes – alumnos (ceder para obtener), de allí que es de suma relevancia retomar la experiencia de poder que existe entre ambos, porque este viaje en una multiplicidad de direcciones al que le antecede una carga de dispositivos de (Foucault, 1994), dichos puntos de tensión determinan un proceso que acerca a mirar una ventana de la opresión en busca de la libertad (Freire, 2003).

luz del currículo?, en este tenor la práctica implica una estrecha relación no solo de las interacciones dentro del aula, sino que remite que estas prácticas están: “determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García – Cabrero, 2008, p. 4)

Entonces, si la práctica educativa tiene como particularidad que parte de los haceres institucionales no se puede desligar también de los deberes curriculares (Gimeno, 2003), en este sentido, el Plan de Estudios 2011, establece como deber ser el perfil de egreso que gira en torno a la formación de los alumnos:

“El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas⁶.” (Plan de Estudios SEP 2011, p. 39)

Es por ello que al teorizar sobre la práctica educativa me encuentro con la imperiosa necesidad de clarificar por qué hablar de la formación, pues bien, la razón por la cual se aborda es porque el currículo dentro de sus exigencias aborda a la formación como un quehacer pedagógico indisociable dentro del proceso enseñanza – aprendizaje y de la misma evaluación como principios establecidos en el Plan de Estudios.

Así, la práctica educativa tiene su impacto en la formación, ésta nos dice Yurén Camarena “es el proceso de configuración del sujeto en un ámbito cultural determinado. Se trata del sujeto que es capaz de hablar y actuar, es decir, el sujeto de lenguaje y de acción y,

⁶ Como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse... b) argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones... c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. d) interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos... e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática... f) asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística... g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros... h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable... i) aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento... j) reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética... (Plan de Estudios SEP 2011, p. 39-40)

por tanto, capaz de mantener o enriquecer los saberes transmitidos”. (En Ducoing, 2003, p. 87).

Por ello, cuando se piensa que a las prácticas educativas le anteceden una esfera de concepciones morales sobre lo que se debe enseñar al alumno para que este se apropie de aquello que le será útil en la vida constituye un entramado del currículo vivido más que oculto (Gimeno, 2005), así podemos determinar que dentro de la formación en ese juego de lenguaje en el que se enriquecen los saberes transmitidos las prácticas se pueden conceptualizar como:

Fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social. De ahí que, el concepto de práctica propuesto entrañe la convergencia simultánea de una dimensión habitual y de una dimensión experiencial, que posibilita la construcción de nuevas matrices de hábitos” (Ferreiro, 2013, p. 2)

En efecto, la experiencia aparece aquí como otro elemento que está ligado a la y la formación del alumno que tiene lugar dentro de la práctica educativa, dicho concepto se desarrolla con detenimiento en la metodología, pero de momento es importante decir que lo concerniente a la experiencia frente a las prácticas puedo decir que; en tanto que la formación al ser situada en una multiplicidad de interpretaciones.

Pero si recordamos que la educación encierra un proyecto político neoliberal que establece la UNESCO y la propia sociedad del conocimiento entonces, la formación se convierte en una: “función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-*hacer* o del saber-*ser*, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990:50).

Es así que educar exige un acto moral y ético (Freire, 2003), la práctica educativa es indisoluble de estos elementos porque el docente se pronuncia a favor o en contra de aquello que oficialmente debe enseñar y lo que no es oficial pero puede potenciar (Gimeno, 2003), dentro de la formación como este saber que se transmite pero que al ser apropiado por el alumno tiene posibilidad de enriquecerlos, en ese momento es que la experiencia torna relevancia, porque es todo aquello que se experimenta, que se vive, donde las

emociones son parte fundamental de este acto y depende también de los elementos que rodean la cultura escolar; es decir, sus ritos, costumbres.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. (García – Cabrero, 2008, p. 4)

Así que, aquello que se experimenta dentro de la práctica está implicado el proceso de enseñanza y por ende el de aprendizaje, si reflexionamos que en la Escuela Primaria Francisco J. Mújica las prácticas de control y de disciplina garantizan el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso estipulados por el Plan de Estudios 2011 entonces hablaríamos de que no existe problema, porque la educar el cuerpo para disciplinarlo permite cumplir con el objetivo de la RIEB.

Pero cuando esto es contrario, cuando las prácticas educativas de control no permiten la realización de tales fines y terminan por dejar de lado los contenidos curriculares por empecinarse únicamente a la disciplina, entonces allí existe un problema, porque no se alcanza el objetivo expuesto, no se brinda atención a las necesidades formativas de los alumnos y no adquieren los elementos necesarios (competencias) que necesitarán para enfrentar la sociedad del conocimiento, esto se debe a que los procesos de instrucción que sirven de mecanismo para disciplinar a los alumnos no tienen un objetivo realmente pedagógico, puesto que no son potenciados para lograr el aprendizaje que establecen los contenidos curriculares.

De ahí que se diferencie entre procesos de instrucción, en los que se desarrollan habilidades mecánicas que no favorecen la conexión con otras experiencias, y educativos, en los que se pretende que los sujetos amplíen sus capacidades y expectativas. (Ferreiro, 2013, p. 3)

Por ello, cuando se habla de que son las prácticas las que se permean de elementos intrínsecos y extrínsecos; es decir, aquello que le antecede al alumno y que se encuentran al exterior de los muros escolares: sus saberes previos, su medio familiar, cultural, sus factores motivacionales, preocupaciones, estados anímicos, y aquí juegan los que se producen propiamente dentro de la escuela: la relación que el alumno establece con el

docente (empatía), la convivencia con sus compañeros, el seguimiento de las reglas, el aprovechamiento académico, el seguimiento de su proceso de evaluación, reconocimiento a su proceso de aprendizaje.

Todo ello va dotando la cultura experiencial que se teje en el hacer cotidiano (Pérez, 2000) y desde la mirada analítica se puede hacer un disímil entre una experiencia auténticamente educativa y una rutinaria; en este tenor, cuando se habla hoy en día de experiencias “exitosas” por parte de los docentes y que éstos comparten para dar a conocer sus “estrategias” para promover el aprendizaje entre sus alumnos, no solo los limitamos a compartir lo exitoso y lo menesteroso.

En este sentido es importante reconocer como establece (Ferreiro, 2003, p 4) “la rutina, la acción automática, pueda aumentar la habilidad de tener un efecto educativo”, nuevamente la interrogante es: si las prácticas rutinarias donde impera el control disciplinar coadyuvan a alcanzar los aprendizajes que establecen los contenidos expuestos dentro del currículo y los rasgos del perfil de egreso de educación básica, entonces allí las prácticas rutinarias no tendrían ningún problema por muy mecanicistas que fueren, pero cuando se deja de lado los contenidos curriculares por empecinar la disciplina sin ningún sentido pedagógico el problema es serio porque “limita más no amplía el horizonte significativo” (Dewey, 1995, p. 75).

Ya habiendo definido esta situación de la práctica y la formación veamos cómo éstas entran en juego de interacción entre docentes y alumnos dentro de la cultura escolar como ese tejido de significados construidos a partir de procesos socio – históricos donde juegan mucho los posicionamientos morales de lo “habitualmente aceptado como correcto” desde las costumbres.

En la Escuela Primaria Francisco J. Mújica, los días son rutinarios durante las mañanas, cambios son pocos, todo tiene una agenda muy puntual y los tiempos deben ser acorde con lo estipulado. Observando de manera general, los días Lunes son días en que los alumnos se encuentran platicando con mayor ímpetu, otros simulando la caída del futbolista del partido televisado el día Domingo, otros bailando, pero es día de ceremonia cívica, marcando el reloj las 8:00 am la chicharra suena y los alumnos corren a ocupar a sus lugares, la directora por micrófono llama a todos a “ubicarse rápidamente”.

La voz de la directora en 1 minuto ya tiene la atención de la mayor parte de la escuela, dos docentes ya se encuentran al frente de sus grupos, algunos docentes van llegando marcados todavía 8:10 am, se integran pero los niños permanecen allí, si algunos está hablando inmediatamente se dirige una docente y los conmina a “dejar de estar hablando”, todo transcurre de acuerdo a los ritos, saludar, cantar y guardar respeto a los símbolos (bandera, himno y escudo nacionales), para ello es pertinente remitirse al apartado sobre “Momento 3: *Las ceremonias cívicas ordinarias y especiales*” para un panorama más amplio.

Pero los días martes a viernes son estructurados⁷, ordenados y apegados a lo habitual, los alumnos llegan a alinearse, aunque el patio dispone de un amplio espacio para correr, los alumnos prefieren esperar las indicaciones, las instrucciones para guiar los cuerpos, siguiendo las órdenes, las mochilas que cargan a sus espaldas son como aquellas cadenas que han mantenido sujetos a los alumnos durante un largo tiempo, estar de pie esperando a los profesores no es novedad y al quitar esa cadena nada cambia hasta ese momento, el cuerpo sigue inmóvil pues la sujeción se ha interiorizado.

Durante esos espacios no hay oportunidad de conversar mucho entre los niños y tampoco para jugar, pues mientras los pies permanecen estáticos y fijos al lugar de alineación, el tiempo corre y mueve las aras del orden, la precisión en las indicaciones suelen estar implícitas directamente en todo momento, los alumnos llegan y saben que deben ocupar un determinado lugar en el espacio pedagógico, el patio se convierte en un campo de concentración pero “ordenado”, los niños de grupos de 4° a 6° rara vez suelen estar corriendo, pero los de 1° y 3° continuamente la directora tiene que estar conminándolos a: “¡que se estén en su lugar!” vocifera la directora, repite una dos y tres veces: “¿qué no entienden o qué les pasa?”, “¡ey niño! ¡caramba!” “¿No escuchaste?”.

⁷ Para ampliar el panorama ver con detenimiento el “Momento 2: *La trinidad de las alineaciones de Entrada Receso y Salida*) donde se expone a la luz después de la problematización el por qué de los modos de sujeción, ahorita solo se adelanta que en los días posteriores a las ceremonias cívicas ordinarias todo estará calculado para que los alumnos lleguen a la escuela y se mecanicen al proceso habitual de la jornada escolar, subir, caminar, silenciarse, conducirse; desde luego sin contar aquellos viernes últimos de cada mes donde no acuden los alumnos y solo asisten los docentes para llevar a cabo Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacios que se tornarán punta de lanza para la problematización de esta investigación y que comienza a comprenderse el por qué de los modos y las prácticas de control son listos como único medio de la regulación de las disciplinas que dejan de lado los contenidos curriculares para empecinarse en el silencio y la nula socialización sin un sentido pedagógico.

Esta retahíla de frases sucede con frecuencia, muy a menudo durante los primeros minutos iniciados la jornada, pero a las 11:00am ya terminando el receso las frases son distintas, la directora ahora, de la mano con el docente que está a cargo de la guardia; es decir, a quien le correspondió realizar la ceremonia cívica el Lunes, toda la semana tendrá la responsabilidad de llevar a cabo las “formaciones en el patio”, enuncia frases tales como:

“¿Qué esperan para pasar a su lugar?, dice esto mientras se dirige a los alumnos de 5° B, ¿Qué esperan Sara, Gissel, Mariana y compañía?, ¡Maestra Mayte! ¿Puedes atender a tu grupo por favor?”, al vociferar, interviene la Subdirectora administrativa exclamando con fuerza sin emplear ningún tipo de altavoz: ¡Haber!.... <prolonga las frases> ¡ya se callan! Mientras dice esto se inclina pronunciadamente hacia adelante, con los pies semi-juntos realizando una flecha con las puntas de los pies de manera supinada, llevándose las manos hacia atrás mientras reclina el cuerpo adelante a unos 45°.

Este rito es una señal de advertencia que consigna a toda la escuela a permanecer inmóvil y en menos de 10 segundos las voces de 260 alumnos dejan de escucharse, el movimiento es súbito para acomodarse bien y alinearse, el silencio perpetuo nos recuerda que la escuela así como las prisiones es un lugar disciplinar (Foucault, 1988), el problema es solo empecinar el sentido disciplinar para educar únicamente al cuerpo, dejando de lado, o evitando potenciar el contenido curricular que marca la propia RIEB.

Aquí, donde el silencio es absoluto y el cuerpo está inmóvil, no hay oportunidad para abordar algún tema de interés para los alumnos de acuerdo principio pedagógico número 1.9 del Plan de Estudios SEP, (2011, p. 36) momento que, para optimizar los tiempos en actividades de aprendizaje de acuerdo a la Normalidad Mínima Escolar expuesto en la Guía Operativa de Escuelas Primarias Públicas en el DF (2015-2016).

Así, dicho espacio y tiempo se pudiera aprovechar la atención “ese control, ese silencio, esa inmovilidad, esa nula dispersión de los niños” para hablarles y hacerles reflexionar por ejemplo sobre el cuidado de la salud, evitando jugar bruscamente para no producir accidentes durante el receso, donde no solo es tema de relevancia social, sino que son resultado que demanda la sociedad del conocimiento que exige al sujeto echar mano de sus habilidades para tomar decisiones asertivas y dar respuesta ante las vicisitudes que se le presenten (Tedesco, 1995):

Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 36)

Sin embargo eso no es así, en el patio la atención se tiene, el silencio es evidente, el control disciplinar del cuerpo educado es incuestionable pero ¿para qué?, hace preguntarme ¿Cuál es el objetivo pedagógico de la disciplina dentro de las prácticas que favorecen el logro educativo esperado que establece el currículo?, la subdirectora en esos 10 segundos logra captar la atención de todos los alumnos, una vez captada la atención exclama frases que varían dependiendo el día, los Lunes y Martes tal vez por ser inicio de semana la intensidad es menor: “¡La directora está hablando!, ¿Qué les cuesta mucho trabajo callarse?”

Los Miércoles y Jueves la intensidad de la voz de la subdirectora administrativa se nota un poco más fuerte, tal vez porque hay mayor movimiento por parte de los alumnos al terminar el receso, el rito de los movimientos se repite, la frase vociferada: “¡Haber! ¡Guarden silencio!, la inclinación del cuerpo hacia adelante a unos 45° llevándose las manos atrás y los pies de manera supinada formando una flecha de manera semi-junta es y forma parte del rito, la costumbre es parte de la cultura escolar dice Pérez (2000) y éstas se construyen con base en las interacciones que surgen dentro de la práctica al crear significados que resultan de la realidad (Blumer, 1969).

Durante el silencio nadie se mueve y la subdirectora dice: “¡El grupo de 3° ya no es hora de comer!, ¡ya no pueden estar comiendo!”, “para mañana si siguen comiendo voy a pasar y les voy a tirar a la basura la comida que tengan en las manos” “¡y eso va para todos ustedes!” <dirigiéndose a los demás grupos realizando un paneo visual>. Después viene la sucesión de órdenes “distancia por tiempos, ¡uno!, “¡no escucho griten fuerte!”, ¡uno! Y al unísono todos los alumnos gritan ¡uno! <mientras levantan el brazo derecho> “dos y estiren bien el brazo” <vocifera la subdirectora> y los alumnos responden fuertemente ¡dos! <a la par estiran el brazo> y tres “tres” responden los niños y bajan el brazo; ¿qué es muy difícil seguir las órdenes y estar quietos?

Los Viernes la efervescencia de aproximarse el fin de semana es evidente e inminente, no se puede ocultar el rostro de alegría en los niños y también en los maestros, ellos figuran al centro del patio, algo están hablando que les genera una risa siniestra, se encuentran la subdirectora administrativa, los docentes de 3° A, 4° A, 4° B, 5° B, 6° A señalan con la mirada a una de las profesoras de la biblioteca, siguen riendo, los niños corren más durante el receso, solo los que pasan alrededor del círculo de risas de los profesores son detenidos y se les ordena quedarse sentados 5 minutos.

Al finalizar el receso el rito es el mismo, solo que ahora y no es necesario gritar, la directora toma el micrófono para dar las indicaciones, pero la subdirectora ya se le ha adelantado y se ha colocado en frente del patio, se lleva las manos hacia atrás y los alumnos no se silencian del todo pero permanecen ya en su lugar en menos de 1 minuto, después la directora por micrófono dice: “¡Muchas gracias maestra Caro por formarlos!” la subdirectora solo asienta la cabeza y se dirige caminando a la dirección mientras la directora comienza realizando el mismo ejercicio de tomar distancia por tiempo, dar media vuelta y avanzar a los alumnos grupo por grupo de orden descendente a ascendente.

Entonces no todo es casualidad, sino más bien causalidad, porque la cultura escolar está permeada de costumbres, hábitos, valores (Pérez, 2000) pero también se construye con base en las interacciones entre sus actores,

En sendas explicaciones típicamente sociológicas y psicológicas los significados de las cosas para los seres humanos que actúan son bien ignorados, bien absorbidos por los factores utilizados para explicar su conducta. Si se declara que determinados tipos de conducta son el resultado de unas fuerzas particulares que las producen, no hay necesidad alguna de preocuparse por el significado de las cosas hacia las que actúan los seres humanos. (Blumer, 1969, p 3)

Una de las principales características de las interacciones entre docentes y alumnos dentro de la dinámica institucional es que se encuentra mediatizada por una relación vertical de poder donde intervienen no solo los factores culturales y socio-estructurales tales como «"el sistema social", "la estructura social", "la cultura", "la posición de estatus", "el rol social", "la costumbre", "la institución", "la representación colectiva", "la situación

social", "la norma social", y "los valores"» (Blumer, 1962/1969: 83); sino que dependen intrínsecamente del significado que éstas situaciones generan entre docentes y alumnos.

Ejemplo, durante un día de observación en el grupo de 4° B se reflejan no solo el currículo oculto, aquello que la docente pretende enseñar, en este caso el sentido disciplinar es primordial, el rol del docente es enseñar y el del alumno aprender, la cultura escolar está basada en normas, eso no es novedad. El día Lunes 18 de Mayo de 2015 después de la ceremonia cívica, alrededor de las 8:25 am, después de que los grupos se encontraban ya en sus aulas, me dirigí al salón de música, para ser preciso, al salón 10.

Mientras subía por la esclera de emergencia la Directora me solicitó llevar una documentación a la docente de 4° B, dicho grupo se encontraba en el salón 9, así que cuando me disponía a entrar noté que la docente se encontraba ocupada hablando con su grupo, pero como ya me había visto me dijo “¡pásese maestro!”.

Al pasar saludo a los alumnos y a la docente, antes de entregarle la documentación me dijo “espéreme un momento maestro”, “déjeme termino de dar la indicación”, yo le dije, mientras escuchaba que decía, “ya saben que deben estar quietos en el homenaje”, “no entiendo por qué tienen que estar platicando”.

Eso retomará gran relevancia en el Capítulo 4 al dar a conocer las voces de los alumnos de dicho grupo con respecto al por qué hablan durante ese momento y en ese día en especial. Al término dijo voy a pasar lista y voy revisando quién trae el uniforme completo; comienza en orden alfabético, no es tan difícil identificar a los alumnos, todos se encuentran alineados en 5 filas, ocupan mesas que guardan una distancia equitativa entre una y otra, de derecha a izquierda y de atrás hacia adelante.

Al ir pasando lista, van contestando “presente”, y no hay necesidad de estar volteando a todos lados, porque cada alumno se encuentra sentado por orden de lista así que comienza a pasar la lista desde la primera silla de la fila derecha y así consecutivamente hacia atrás, luego la siguiente fila de adelante atrás y termina con el alumno ubicado en la última silla de la esquina al lado del ventanal de la fila extrema izquierda.

Al ir pasando lista comienza un rito muy particular, los niños al escuchar sus apellidos contestan presente y muestran los las manos realizando un movimiento que muéstralas palmas y la parte del empeine, yo no entendía por qué, hasta que una de las

niñas muestra las manos y la docente dice: ¡Haber otra vez las manos!, la niña las muestra y la profesora con rostro adusto le pregunta “¿Por qué traes pintadas las uñas?”, bien saben que no pueden traer pintadas las uñas ni la de las manos ni la de los pies.

Inmediatamente la profesora le dice: ¡te las despintas ahorita o te las despinto!, ¡allí traigo mi acetona!, la niña con rostro tímido dice: “ya voy maestra”, la profesora dice ¡allí en el escritorio está la acetona y el papel!, la niña se dirige fuera del salón para despintarse en el baño. Continuando con el pase de lista, uno de los niños trae el uniforme de deportes, entonces la docente dice: ¿Por qué no vienes con el uniforme del diario? ¡hoy no les toca deportes! ¿o sí? El niño responde no maestra, ¡entonces por qué traes el pants niño!, “ya les dije que aquí no van a ser lo que se les pegue la gana”.

Acto seguido la docente continúa con el pase de lista, al llegar con una de las alumnas le dice. “¡acomoda bien la silla niña y siéntate bien!”, prosigue y la niña que había ido a despintarse las uñas ya ha llegado, toca la puerta y la docente dice ¡pástate!, mientras deja la acetona y el papel nuevamente en el lugar donde las tomó, la docente le dice: ¡última vez que traes las uñas pintadas eh!, la niña ya ha caminado hacia su lugar mientras la profesora le dice ¡te estoy hablando niña!, ¡contéstame!, la alumna se sienta y responde: “sí”, se dice “¡sí maestra!, ¡no vuelvo a traer pintadas las uñas!” comenta la docente mientras continúa revisando la lista.

La alumna contesta la misma frase que la profesora le dijo: “¡sí maestra!, ¡no vuelvo a traer pintadas las uñas!” alarga la frase y agacha el rostro mientras la profesora le dice ¡tienes un punto menos en formación cívica y ética!. Al final termina de pasar la lista, me recibe los documentos, y me retiro despidiéndome nuevamente de los alumnos y de la docente.

Al término en esos 15 minutos transcurridos me lleva a una reflexión y es que los procesos de interacción tienen lugar gracias a la construcción de procesos de habituación y costumbre que se construyen mediante significados los cuales son interpretados y aceptados, colocándome desde la irada de los niños pensaría “debemos portarnos bien para que la maestra no se enoje y para que no nos baje puntos”, por tal motivo, “la interacción es el proceso en el que se desarrolla y, al mismo tiempo, se expresa la capacidad de pensamiento” (Blumer, 1969, p. 8)

Es a través de la interacción con el otro y la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto. Cuando el sujeto es tratado como objeto, como instrumento pierde su calidad de sujeto. Bajo tales supuestos, el educador no tiene como objetivo modelar al otro, al alumno: el trabajo del educador es el acompañamiento al esfuerzo de negación del alumno (Ducoing, 2003, p. 83)

Ciertamente, cuando se habla de que la labor que se encuentra ligada a la práctica tiene intencionalidades definidas no solamente por la cultura escolar sino por la reflexión que el propio docente realiza sobre lo que acontece, se traduce también en un proceso de toma de decisiones donde existe un posicionamiento ético, político (Freire, 2003) y constituyen formas del currículo oculto pero que pueden así mismo construir una perspectiva del por qué y para qué educar además de lo expuesto en el currículo oficial (Gimeno, 2005); el alumno justamente se vuelve una invención más de las políticas neoliberales y está supeditado a las órdenes al igual que los docentes, las autoridades locales y la nación misma.

Si bien es cierto que en el terreno de la enseñanza reina también el juego de lenguaje y la subjetividad (Gimeno, 2005), es necesario, permitirnos como educadores dejarnos sorprender para sorprender al otro <al alumno>, con ello “los objetos cognoscibles son percibidos mediante del ejercicio de la curiosidad y el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda. (Freire, 2003, p. 22 – 38).

En este sentido no podemos despreciar la idea de que la intensión de la práctica educativa lejos de moldear al otro, de transmitir y reproducir la cultura inmersa dentro de la escuela es una acción de oportunidades para la transformación de la propia enseñanza (Gimeno, 2005), así aquel horizonte pedagógico no se desquebraja, la curiosidad por aprender, el interés y la motivación escapan un poco del rigor o pueden ser complementados, el problema es cuando solo existe un solo mecanismo de acción que en este caso es el control y desvía o no es útil para lograr los aprendizajes y los rasgos del perfil que tienen por objetivo la crítica, la curiosidad, el interés, la creatividad, la toma de decisiones, la autonomía expuestos por el Plan de Estudios 2011.

CAPÍTULO II: TEJIDO DEL PROBLEMA EN EL CONTEXTO DE LA PRIMARIA FRANCISCO J. MÚJICA DESDE EL POSICIONAMIENTO DE LOS DOCENTES: UNA ANTESALA PARA ABORDAR LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA

2.1 La Conformación del Control como Mecanismo de los Cuerpos Educados⁸

Una vez conocido el tejido de la dinámica escolar, es pertinente también comprender a fondo ¿cómo resultan las relaciones de interacción entre docentes y alumnos?, por tal motivo, el presente apartado versa sobre el contexto y el problema de investigación, se expone el posicionamiento teórico que sustenta las categorías de investigación y el sentido pedagógico que ésta tiene como parte de un trabajo académico, la estructura del presente se conforma por dos aspectos:

El primero parte de testimonios de docentes de nivel primaria, en específico de la Primaria Francisco J. Mújica 09DPR3029N (turno matutino) donde tiene lugar el problema inmediato, dichos docentes posibilitan en un primer momento contextualizar el problema y conocer la dinámica que existe al interior del centro escolar donde se enuncia el problema, así el segundo aspecto incluye la interpretación de dichos testimonios mediante ejes que permiten nombrar la realidad a fin de tener una mejor claridad de la misma.

⁸ Se entiende por un cuerpo educado al “moldeamiento” del pensamiento que existe en el sujeto a través de la educación como parte de su formación, Bernad Honoré (2002) hablaría de “formabilidad” en la cual el sujeto se rige por la voluntad del saber subjetivo que se objetiva una vez que se externa al otro. Este moldeamiento de obediencia implica una formalización de la educación de las relaciones y del conocimiento producido en la escuela, la cual es responsable del tedio. Moldear refiere a una sucesión de procesos instruccionales y control para dar forma a las acciones, a las situaciones, teniendo como referencia los modelos, los patrones convencionales, aceptados socialmente como normales (Foucault, 1988). En lo que respecta al conocimiento, las prácticas de control actúan produciendo y reproduciendo “saberes que dejan de ser registrados y relacionados con circunstancias, para constituirse en verdades universales” (Pateti Y, 2008; Da Hora-Bessa, López-Vélez, 2010) Así, parto de que el cuerpo educado de los niños se produce a través de los ritos escolares, donde la instrucción <como *medio facilitador*> se convierte en una construcción de sentidos <*intensionados*> que conlleva al control, lo anterior constituye parte de una cultura escolar, siendo la disciplina y la obediencia dispositivos de control que conllevan órdenes establecidos como verdades universales inapelables dentro de la escuela, siendo éste un aprendizaje que *debe ser* interiorizado por los niños para adaptarse a las normatividades de la escuela y acatar el carácter prescriptivo de la rigidez del cuerpo, la cual se ejerce sobre ellos como una forma de poder que se caracteriza por ser parte de un saber hacer y un saber ser constituyendo así la formación de un cuerpo dócil, estigmatizado, estereotipado y un niño olvidado.

Cabe aclarar que a pesar de que los sujetos centrales de este trabajo son los niños en este apartado no se enuncian sus voces, por el contrario, se pretende acercarse a ellos en un primer punto desde la mirada de los docentes para posteriormente retomar las voces de los niños habiendo comprendido el problema desde la cultura escolar en el presente contexto problematizador inmediato.

Los ejes que se contemplan en este apartado son los siguientes: *De la Instrucción al Control*, aquí se exponen las principales premisas que permiten comprender el problema como un problema socio-histórico que trasciende de la educación tradicional y rudimentaria hasta la actualidad donde aun con última reforma integral de educación básica se sigue instruyendo al niño con un sentido de mantenerlo “adiestrado y controlado” a los órdenes inmediatos.

Posteriormente en: *Obediencia y Disciplina como dispositivos de Control*, se trata de comprender cómo es que el lenguaje funciona como un mecanismo donde el controlarse se interioriza y la obediencia y la disciplina conforman un saber. Saber que, según Villoro (2008) se construye con base en la experiencia directa del sujeto a partir de sus referentes próximos; en este sentido la proximidad son los órdenes inmediatos institucionales a los cuales los niños son sometidos y son sujetos –en sentido de sujetar, atar– (Foucault, 1988).

Finalmente en: *Control de la Corporeidad y sujeto pedagógico*, se plantea el control como acción, proceso y resultado conformado por el cual se dispone el cuerpo como una estructura dócil y moldeable a un saber instruccional por parte de los discursos dominantes que salvaguarda el orden institucional y estigmatiza al niño y construye parte de la cultura escolar.

2.1.1 De la Instrucción al Control:

El problema de la instrucción pública debe resolverse por ahora en el sentido de una mayor extensión del sistema escolar. Muchas escuelas en el mayor número posible de lugares en donde el analfabetismo ha sido hasta hoy normal, organizándolas con programas de estudios reducidos, únicamente en la medida necesaria para despertar la luz del alfabeto y del número a esos millones de almas que duermen en la sombra de la más completa ignorancia (Torres Quintero, 1913, p. 53)

Abordar el problema del control del cuerpo a partir de la instrucción implica una exégesis para mirar con detenimiento socio-histórico cómo se concibió el sentido de instrucción en México, propiamente por ser aquí donde tiene lugar el contexto nacional del problema. Se entiende que a principios de 1910 existía una gran demanda por la alfabetización, pero con ello estaban implícitos los cánones para la fuerza productiva de trabajo en el campo, las haciendas, así como en las nacientes y pequeñas ciudades.

La escolarización de masas fue un asunto público que ocupó la atención de intelectuales, políticos y pedagogos en la transición del siglo XIX al XX. La obligatoriedad de la enseñanza representó un paso importante aunque insuficiente: más de 50 por ciento de la población en edad escolar seguía siendo analfabeta y la oferta educativa se concentraba en las ciudades en un país donde 70 por ciento de la población vivía en el campo (Granja, 2012, p. 64)

Sin embargo, aunque el propósito era claro “alfabetizar y ampliar la oferta educativa”, pero con ello también se fue gestando dice Granja (2012) “una concepción sobre quién es el pueblo y cómo educarlo desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX”, aunque cabe hacer una notable distinción, que en el tenor histórico se trataba de la educación popular; ahora se conoce como educación para todos, en donde se pretende que todos los mexicanos sin exceptuar su condición tengan acceso a ella (UNESCO/OREALC,1993).

Lo interesante es mirar cómo se va entretejiendo el discurso de instrucción hasta la actualidad de este siglo XXI y comprender para efectos de este apartado cómo la instrucción coacciona como un dispositivo de control del sujeto y sobre el cuerpo (Foucault, 1988).

Así, cuando comencé a plantear la idea de control del cuerpo de los niños ésta surgió durante mi estancia como docente en nivel primaria⁹, particularmente en la escuela Francisco J. Mújica (09DPR3029N), ubicada al Noroeste de la Ciudad de México, perteneciente a la Delegación Azcapotzalco y que actualmente atiende una población aproximada de 260 niños.

Cabe mencionar que el problema no es únicamente institucional, sino que se trata de mirar en un referente próximo cómo es que se van configurando mecanismos de control del cuerpo en los niños conformando un saber que moldea su voluntad. Un día, en la puerta del salón 7 una madre se encontraba hablando con la profesora de 3° A, la profesora comentaba:

“¡Haber señora!, yo entiendo que tenga situaciones que atender en el salón con los niños, pero aquí... <enfatisa y prolonga la palabra> nosotros no venimos a educar a los niños, la educación y ustedes los saben viene desde su casa, aquí venimos a aprender a comportarnos y seguir las indicaciones” (Dcnt 2°A 16–Feb–2015)

⁹ En el *Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010*, se expresa: La educación primaria se imparte en seis grados para niños de seis años hasta jóvenes menores de 15 años, y al concluirla se otorga un certificado oficial que es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. Este nivel es obligatorio desde 1917. Su objetivo es brindar y desarrollar en los niños las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística (SEP, 2010) Si bien es cierto, existe una lógica de los discursos entro lo enunciado por los organismos como la UNESCO y el planteamiento que da sustento desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), aclarando que este planteamiento se retoma poco antes de la creación del Plan de Estudios 2011 pero constituye el precedente de la llamada RIEB. Pues es necesario aclarar que antes de la creación de dicho plan cada nivel educativo en México poseía su propio plan de estudios, pero es justamente con la creación del Plan de Estudios 2011 que se articulan los tres niveles de educación: preescolar, primaria y secundaria, a fin de concebirse como un plan único que rige los tres niveles que constituyen la educación básica en nuestro país. Que para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional, he tenido a bien expedir el siguiente Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica [...] comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011:14) Es así que en el año 2011 y como resultado de las reformas que años atrás se venían gestando en educación desde 1993, se concibe el Plan de Estudios 2011 y que desde luego responde una políticas de organismos internacionales que, como se explicaba conciben a un niño capaz de construir saberes que le permitan hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad del siglo XXI, pero ¿Cómo se está construyendo este niño a partir de las prácticas instruccionales que ejercen control?

En este punto se puede pensar en dos situaciones: La primera es ¿qué se está entendiendo por aprender y educar? Y ¿Cuál es el papel de la escuela como una cultura construida y compartida entre sus actores? Para el primer punto siguiendo un carácter socio-histórico sobre la instrucción:

Los argumentos de Luis E. Ruiz ejemplificaban otra de las posturas prevaletentes a finales del siglo XIX sobre cómo educar al pueblo. Igual que Rébsamen, su argumentación tenía como punto de partida clarificar la triada instrucción, enseñanza, educación: “La palabra educación significa perfectibilidad de facultades; instrucción quiere decir acumulación de conocimientos en la memoria y enseñanza da a entender educación e instrucción simultáneamente. (Granja, 2012, p. 67-68)

Resulta interesante que a finales del siglo XIX como a principios del XX hubiese un interés incipiente por educar a las masas y no hablamos de que estaba presente la UNESCO, el BM o la OCDE sobre las decisiones que se tomaban en educación en aquella época en México, a pesar de ello un siglo después, aun con la última reforma integral de educación básica la instrucción sigue vigente como una manera de acumulación de conocimientos para salvaguardar el orden dentro del aula.

Lo más trascendente es que la idea de entender con simultaneidad educación – instrucción en la actualidad sigue vigente como un parte de las prácticas que se instauran dentro de la escuela y que conforman una cultura de la obediencia, niños cosificados y reducidos al hacer instructivo del control con fines tal vez inicuos pero bien intencionados de su futuro mundo laboral como parte del contexto neoliberal.

Una función instructiva que cumple dos funciones específicas: por una parte, el perfeccionamiento de procesos espontáneos de socialización de modo que se pueda garantizar la *formación del capital humano* que requiere el funcionamiento del mercado laboral. Por otra parte, la función instructiva pretende, en principio, compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización, tanto que se refiere a las carencias generalizadas de los mismos respecto a diferentes ámbitos del saber como a las profundas desigualdades que provocan en virtud del origen social y cultural de los diferentes grupos humanos (Pérez, 2000 , p. 256)

Si bien es cierto, el mundo mercantilista donde nos situamos no era el mismo que el de hace un siglo y medio es sin duda un precedente, pues repercute en la escuela como una tradición educativa que ha devenido como una cultura que genera un saber hacer y un saber

ser que tiene como consigna fundamental garantizar el control del niño y la maleabilidad de su pensamiento a fines conducentes de acciones reproductivas de un comportamiento.

Muy a pesar de los que comenta Pérez (2000) en lo concerniente a la actividad instructiva de la escuela no solamente es la creación del capital humano, si no que la reductibilidad del niño a entes de cuerpos dóciles y voluntades olvidadas, trasgrede la idea de instrucción del siglo XIX por ser esta una constante que prevalece y no precisamente por las prácticas si no por la pretensión obstinada de ejercer un poder¹⁰ que evite el descontrol.

Sin embargo, retomando el testimonio, llamaba mi atención cuando escuchaba a la profesora decir: “*aquí venimos a aprender a comportarnos y seguir las indicaciones*” fue la configuración de las acciones (como instrucción) y el oculto dominio del control (como una forma de conocimiento) y visto éste como una construcción en proceso hacia la (conformación de un saber) por medio de la legitimación de las acciones (Villoro, 2008) y del saber transformado en poder a través de los discursos (Foucault, 1988).

Retomando a Foucault (1988) se diría que mientras el sujeto está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. En otra visita al mismo salón la profesora decía a sus niños:

“¡Ustedes! <expresión sobresaltada> deben saber seguir bien las *instrucciones* que se les diga <enfatisa la palabra, mientras tanto un niño levantaba la mano y decía:> ¡Maestra es que yo no entiendo! <se expresaba con cierto desconcierto mientras la profesora le contestaba:> ¡Pues claro! cómo vas a entender si ni si quiera estás sentado correctamente<vociferaba la profesora mientras extendía el brazo izquierdo con los dedos rectos señalando al niño y su posición en la silla>”(Dcnt 3°A 16-Feb-2016)

Retomando la historicidad de la instrucción escolar en México, el programa de instrucción rudimentaria operaba en tres enfoques: leer, escribir y operaciones básicas, teniendo como sustento la formación de hábitos.

¹⁰ El término "poder" designa relaciones entre "parejas" (y no estoy pensando en un sistema de juego, sino simplemente, y permaneciendo por el momento en los términos más generales, en un conjunto de acciones que se inducen y se encuentran formando una sucesión). (Foucault, 1988, p. 12) Cabe mencionar también que dentro de las relaciones que es establecen entre alumno ↔ docente, el ejercicio del poder manifiesta la conformación de una serie de prácticas, ritos y costumbres que según (Pérez, 2000) constituyen el entramado institucional de la cultura escolar. No sin omitir que en líneas posteriores se abordará la simbólica del lenguaje que se juega dentro de las relaciones entre alumno ↔ docente, donde justamente considero se ejerce una tensión entre ambos, solo que para el caso de los niños es tiene lugar mediante el saber hacer y en el docente mediante el ejercicio del control.

Aunque hoy este tipo de instrucción no se encuentra operante en los discursos oficiales como el Plan de Estudios SEP, (2011)¹¹ en la práctica no podría aseverar lo mismo, pues al mirar lo que sucede hoy en día con el dato anterior me lleva a pensar que lo rudimentario es remplazado por prácticas mecanizadas de control y la instrucción es un elemento que facilita tal propósito al moldeamiento del cuerpo educado en los niños.

Alberto J. Pani, bajo la rúbrica de “defectos técnicos del programa”, señaló los defectos “instructivos” (carácter abstracto de la enseñanza, y los “disciplinarios” (formar las mentes y los hábitos) a los que termina dando mayor relevancia (Granja, 2012, p. 74-75)

Sin embargo, aunque con se veía los procesos de instrucción como poco claros, en el entendido de que era un programa destinado tanto a las pequeñas ciudades y a comunidades rurales, la cuestión radica en la precisión que tiene el profesor con la indicación que expresa, o más bien valdría preguntar ¿en qué momento deja de ser instructor y se convierte en un docente o qué lo hace ser docente? Quizá será que el trívium instrucción – enseñanza – educación prevalece en día como dualidad de poder que controla y somete con mansedumbre a pesar del tiempo y las nacientes reformas.

No obstante no puedo aseverar lo anterior hasta antes detenerme a mirar un poco la realidad, y es que cuando la docente de 3º A le decía al niño: “*Cómo vas a entender si no estás sentado correctamente*”, me da la impresión que estando el cuerpo en rigidez y uniforme a los demás se tendrá una respuesta de aprendizaje favorable.

Más bien, me lleva a la reflexión que si la disciplina constituye a su vez la conformación de un saber estructurado con base a la experiencia de la objetivación (Villoro, 2008). Continuando y contrastando con la genealogía de la instrucción Pani (1918) comentaba:

...el aspecto de disciplina es el menos favorecido por el programa de instrucción rudimentaria... acostumbrar al alumno a observar, raciocinar y expresar sus ideas, a moderar sus pasiones, a respetar los derechos de los

¹¹ El Plan de Estudios 2011 es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los niños, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (Plan de Estudios SEP, 2011:25)

demás, a adquirir las costumbres de aseo, orden y método tan útiles después para su vida en sociedad (Pani, 1918, p. 21-22).

Entonces, por qué si ya en 1918 se hablaba de que la disciplina no era un medio idóneo para la objetivación de saberes como el cuidado de sí, el manejo de las emociones y la argumentación de las ideas, ¿Por qué retomar la disciplina ahora como un eje conformador de saberes?

¿Qué se pretende aparte de moldear los cuerpos de los niños de primaria? Como diría Foucault (1988) al sostener que no se trata de atacar a la institución por sus modos de acción, más bien se trata de atacar una técnica que opera como forma de poder (en este caso el control que se institucionaliza como un saber por medio de la instrucción), así lo que se cuestiona es el modo en que circula y funciona el saber en su relación con el poder, (Foucault, 1988)

Aun cuando se manifiesta oficialmente que la escuela debe propiciar en el niño las herramientas necesarias que le faciliten enfrentar los retos de un mundo cambiante que gira en torno a la globalización a través de la toma de decisiones y la autonomía (Plan de Estudios SEP, 2011) el discurso tal vez se quede corto al no dimensionar los aspectos por los cuales los niños son sometidos a una heteronomía que menoscaba la integridad de la voluntad y el deber ser a las condiciones externas que rigen al sujeto(Kant, 2007)

Cuando miraba a la docente levantar el brazo izquierdo ligeramente inclinado hacia abajo de manera recta señalando la “mala postura del niño” éste último se erguía y trataba de incorporarse a la inmediatez con el solo hecho de mirar a la profesora que quien su lenguaje simbólico mostraba rigidez y seriedad. Tal pareciera ser que con su cuerpo la docente le ejemplificaba al niño cómo debía posicionarse para en palabras de la docente éste “entendiera” lo que debía hacer.

Ello me remitió a pensar que el ejercicio del poder a través de la subordinación y la instrucción garantiza el control como saber impuesto en la vida del niño como parte de su formación, y que desde luego escapa a toma forma de los discursos oficiales, pero que se legitiman por la apropiación de las acciones como parte de una cultura inmediata y dotada de la simbólica del lenguaje (Villoro, 2008):

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. (Foucault, 1988, p. 7)

Puede decirse que el poder ejercido por los docentes hacia los niños no es que esté bien o mal si se pretende ver desde un enfoque moral, más bien se trata de comprender cómo se accionan los dispositivos de control por medio de la instrucción e interpretar cómo es que éstos ordenes establecen la conformación de un saber desde el cual se ejerce el dominio sobre los otros, en este caso la relación docente – alumno se vuelve un intercambio de lenguajes que establecen normas para el comportamiento y docilidad de los cuerpos.

¿Es posible que los niños vivan *lo escolar*¹² sin existir de por medio el control como saber estructurado de orden y alineamiento a la cultura escolar? De ser así ¿Cómo se estaría dimensionando la significación del saber ser y el saber hacer, a partir de qué referentes próximos de la realidad?

Según Foucault (1988) cuando se designa un modo de ser del sujeto va implícito un sentido de poder que coacciona y *para* los sujetos como un saber impuesto gobernado por las instituciones y las esferas inmediatas de orden: a esto Foucault (1988) le denomina: <régime du savoir>. En este caso si pensamos que el niño se encuentra atado a ciertos órdenes de sentido inmediato institucional, se entiende que las figuras que ejercen dicho poder sobre los niños son los docentes.

Pero no solo es ello, sino que también se da validez a una forma de orden en donde tiene lugar un conocimiento sobre los patrones que acompañan y guían el comportamiento de los niños, conducidos por la normatividad, descriptividad y prescriptividad del medio facilitador: la instrucción.

¹² “Lo escolar no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyen lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos” (Popkewitz, 1994, p. 110) Por tal motivo, pensar el control del cuerpo desde lo escolar implica justamente adentrar a mirar cómo es que tienen lugar esos actos de poder sobre los niños, en donde la legitimación de un *saber* controlar-*se* tiene una apropiación estrechamente ligada a las formas simbólicas del lenguaje (el cuerpo y su maleabilidad desde el poder ejercido sobre los niños).

Siguiendo esta lógica sobre la instrucción, doxamente puede ésta se concibe como <verbo en acción>, el niño *debe*: <...sentarse, comportarse, estarse, controlarse, pensar, resolver...> todos los verbos que nos podamos imaginar en esta minúscula concepción de instrucción y que construyen significados a partir de la interacción existente entre docentes y alumnos, no solo por la palabra sino también por los símbolos (Blumer, 1969)

Considero que la instrucción como *medio facilitador* implica la construcción de significados a partir del lenguaje que conllevan al control. Lo anterior me llevó a una siguiente reflexión sobre el mismo testimonio presentado, cuando la docente comenta: “¡Ustedes! deben saber seguir bien las *instrucciones* que se les diga”; me llevó a dirimir sobre lo que Foucault (1988) comenta respecto de la instrucción:

Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. Y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1988, p. 7)

Es interesante desde la perspectiva de Foucault (1988) que se dote de sentido al sujeto, en este caso el niño, un sentido que implica conducirse desde un carácter heterónomo¹³, donde tal vez el niño está olvidado dentro del plano de la acción transformadora y creativa como pugna el Plan de Estudios SEP (2011), ideales que por el contrario se quedan en el plano óptico educativo y que al vislumbrarse desde la relación:<docente – alumno> éste último se subyuga a un control que se va conformando como un saber ser (Villoro, 2008) a través de las relaciones de poder que generar dependencia, sometimiento y subordinación (Foucault, 1988).

En un primera reflexión que cierra este apartado puedo decir que el sentido pedagógico del problema es las relaciones que se establecen entre los actores <Docente – alumnos> dentro de la institución, están regidas hacia el niño en particular por un saber-se conducir bajo subordinación en relaciones de poder y dependencia de instrucción bajo órdenes instaurados mediante los ritos, las costumbres que construyen comportamientos de orden institucional (Berger-Luckmann, 2003).

¹³ La heteronomía nos llevaría a un perfecto estado totalitario, es la dominación total donde los sujetos no tienen capacidad de cambiar (Castoriadis, 1994:65); es aquí donde la sujeción y obediencia tienen lugar.

2.1.2 Obediencia y Disciplina como Dispositivos de Control:

Las disciplinas muestran, según esquemas artificialmente claros y decantados, el modo como pueden articularse los sistemas de finalidad objetiva, los de comunicación y los de poder. Asimismo, exhiben diferentes modelos de articulación, dándoles preeminencia algunas veces a las relaciones de poder y de obediencia. (Foucault, 1988, p. 13)

La obediencia y la disciplina no es una dicotomía que deba ser abordada como un problema aislado al control, por el contrario, éstas constituyen un mecanismo instrumentalizado por los cuales se produce poder (Foucault, 1988). Sin embargo no hay que olvidar que toda acción mecanizada de caracterizaciones de comportamiento le antecede una serie de conocimientos comunes los cuales forman parte de los roles institucionales (Berger-Luckmann, 2003).

Cuando en principio hablaba acerca de la instrucción como un <medio facilitador> que conlleva al control, me llevó a pensar que dentro del control ejercido por los docentes existe una implicación detonante: moldear el pensamiento de los niños a fin de obtener una respuesta efectiva de docilidad corpórea

¿Cómo lograr moldear el pensamiento ó para qué conformarse simplemente con moldearlo si se pudiese lograr la vulnerabilidad del cuerpo con solo estigmatizar su rol dentro de la institución? Una mañana, a la hora del receso, en la antesala de la dirección del plantel mientras me encontraba con una niña que tenía malestar estomacal y aguardábamos la llegada de su familiar, la profesora de biblioteca me decía lo siguiente:

Oiga maestro<decía en voz semibaja> ¿Ya vio como ha mejorado el grupo de 6° B? <yo le contestaba: “no me he percatado pero ¿Cómo ha mejorado?”> ¡Ay maestro!<expresión con sobresalto> tan solo véalos cuando usted entra al salón observe... Los niños bien ordenaditos, atienden rápido las indicaciones, la verdad lo que sea de cada quien... <un breve silencio> un grupo muy bueno ¡eh! <al mismo tiempo en que decía lo anterior alzaba los pulgares de ambas manos realizando leves movimientos de arriba hacia abajo con ambas manos> (DentBiblio 27–Oct–2015)

Lo anterior me llevó a una primera interrogante, ¿cómo las implicaciones del control por parte de los docentes modelan al niño y favorecen el orden partiendo de la instrucción efectiva? Sin embargo no es solamente que el orden a partir de la instrucción impliquen solamente un acto mecanizado de <siéntate bien y hazlo>.

Detrás existe una construcción de ritos y costumbres los cuales se consolidan como saberes legitimados a partir de la cotidianidad vivida por los sujetos, estos ritos y costumbres gestan y moldean la cultura institucional en donde tiene lugar los roles que cada sujeto habrá de cometer (Berger-Luckmann, 2003; Pérez, 2000)

Cuando escuchaba la expresión “Los niños bien ordenaditos, atienden rápido las indicaciones”, me hacía pensar que mientras exista la constante del control existe armonía y se cumple con el objetivo educativo, “moldear el pensamiento y la voluntad que subyaga al niño y al individuo” pero si se parte de que el control no es mecanizado

¿Cómo lograr tal cometido cuando ante todo poder existen resistencias que se oponen al mismo? Pensemos en la situación en la que el niño se rehúsa a “obedecer” ó simplemente acatar la instrucción consignada al orden y al control de la corporeidad.

En suma, el objetivo principal de estas luchas no es tanto atacar tal o cual institución de poder, o grupo, o élite, o clase, sino más bien una técnica: una forma de poder. Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos (Foucault, 1988, p. 7)

Resulta interesante que dentro de las relaciones de poder que se gestan dentro de la institución éstas implican una categorización de los sujetos, en este caso los niños que conforman un grupo son *arquetipo* y *estigma* a la vez, si acatan las instrucciones de manera eficaz y obedecen de manera eficiente éstos son niños “modelo”, sin embargo quienes realicen lo contrario son catalogados como niños “problemáticos” y desde luego susceptibles de corrección mediante diversidad de técnicas que por medio de la instrucción los conduzcan al control.

Pero también se deriva de esta situación en particular otra que me lleva a pensar al poder que moldea un tipo conocimiento que se transforma en *saber hacer* y construye una identidad propia de sujeto. Me remite a pensar en Villoro (2008) cuando el conocimiento se adquiere por familiarización presenta descripciones que no precisamente implica una aprehensión inmediata, sino que lleva consigo una habituación frente a la experiencia con el

objeto (en este caso los objetos que conducen al control de los niños mediante la instrucción).

Pero ¿Cómo lograr la preponderancia de la obediencia como saber hacer? Según Cassirer (1985) juega la simbólica del lenguaje que surge a partir de la significación, sin olvidar que detrás del juego entre símbolos de control implica una inevitable experiencia cotidiana de los niños frente al ejercicio del poder de los docentes dentro de la cultura escolar.

Cuando la docente expresaba “¿Ya vio como ha mejorado el grupo de 6ºB?” me llevó a pensar en las formas en que se está percibiendo a los niños, así pensando como lo educativo como proyecto económico-social del estado desde el pensamiento althusseriano que permanecía en los años 70’s, los niños que obedecen serán futuros ciudadanos que responderán con efectividad a las instrucciones de su quehacer laboral desde la supra subordinación de la corporeidad.

Sin embargo esta suposición se contrapone con los ideales fundamentados a partir de la RIEB (2011) en donde el principio pedagógico inicial pretende centrar la atención en el niño dentro de sus procesos de aprendizaje y retomar a éste como actor principal del acto educativo acorde a los fines propuestos:

El Plan de Estudios 2011 es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los niños, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 25)

Siguiendo esta lógica me remitió a un testimonio en un Consejo Técnico Escolar celebrado en las instalaciones de la institución, allí la profesora de 6º A comentaba acerca de una “estrategia” para hacer que una niña entendiera “lo que debiese hacer”, cabe aclarar que se trata de una niña con discapacidad intelectual y limítrofe.

Sin embargo, independientemente de las condiciones y necesidades específicas de aprendizaje de la niña <lo que conllevaría incluso hablar sobre violencia escolar>me salta la inquietud que aunque sea una niña con necesidades de atención específica la

preocupación por la obediencia y la disciplina por parte de los docentes es una constante, la profesora de 6ºA expresaba lo siguiente durante el consejo técnico escolar:

Yo la pesco, <estirando la mano derecha>, la jalo<serrando el puño retrayendo el brazo> y la siento <dando una leve golpe con la palma de la mano derecha sobre la mesa>; Así como lo oyes! <mantenía fija la mirada a la profesora de 3ºA mientras señalaba con el dedo índice> y la niña va a obedecer, y si te hace berrinche ¡Allí está la maestra! <señalando a la directora quien se encontraba escuchando con azoro>y verás si no entiende lo que uno le diga. <Mientras tanto la profesora de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) comentaba>: Maestra perdóneme, pero eso que usted comenta puede llevar incluso a un problema delicado, porque los papás de la niña forman parte de asociaciones que están respaldadas por organismos que protegen a los niños con discapacidad intelectual. <A lo que cooptando la palabra y en alta voz se expresaba la docente de 5ºB>: Pues formarán parte de los organismos, pero se le dice a la mamá de la niña: “¡Ay señora! con la pena<mientras movía la mano hacia arriba y movía la cabeza hacia la izquierda en negación>, entendemos que formen parte de los organismos pero primero lleve a su hija a la terapia y ya la trae porque la niña no sabe seguir las indicaciones y además hace su santa voluntad y aquí hay reglas y se deben respetar”.(Dcnts: 6ºA–UDEEI–5ºB, CTE1ª Sesión Ordinaria 25–Sep–2015)

Cuando escuchaba la expresión “yo la pesco, la jalo y la siento... y la niña va a obedecer” me llevaba a pensar que ante todo saber hacer le antecede un aprehender, pero éste no se da de manera automatizada, ni por imitación, tampoco fácticamente (Villoro, 2008).

Muy por el contrario, la construcción de un saber implica toda una asociación simbólica del lenguaje a través de los medios por los cuales se ejerce poder (Foucault, 1988); lo importante es pensar para este caso: ¿Cómo se va construyendo un tipo de saber hacer en los niños a través de la pragmática discursiva implicada dentro de los dispositivos de obediencia y control en cuyo caso se ejerce una constante de poder que se trasfiere a la dominación de los cuerpos?

Existen tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión (Foucault, 1988, p. 7)

Aunque Foucault (1988) aborda el problema desde el sentido de las resistencias que se oponen al ejercicio del poder, valdría mencionar que la sujeción del niño no ocurre por inacción de las formas de resistencia, sino por la coacción entre los dispositivos de poder, en este caso, la sujeción a una forma de poder implica una forma de sumisión, de sometimiento y control.

En este caso, la verbalización: “pescar, jalar, sentar” no son más que una sucesión de acciones, pero cuando se adereza con un sentido de obediencia y disciplina el significado que adquiere se transforma en control del cuerpo mediante la instrucción eficaz.

El niño se encuentra atado a las normas establecidas por el poder de los discursos en el plano del deber ser dentro del espacio escolar, toda vez que éste es sometido a los roles instaurados por los docentes como parte de un proceso de obediencia institucionalizada como reflejo de la cultura escolar (Berger-Luckmann, 2003; Pérez, 2000)

No obstante, cuando escuchaba: “la niña tiene que sabe seguir las indicaciones... hay reglas que se deben de respetar,” me remitía a reflexionar que mientras la obstinación por el control por sobre el interés del aprendizaje del alumno, en el cual sea el foco central de esta RIEB: despertar su curiosidad, la duda que lo conlleve a investigar y construir nuevos saberes (Plan de Estudios SEP, 2011)

Éstos tal vez se ven reducidos por la instrucción de facto a fin de congeniar una cultura escolar de orden, rigidez y control corporal, en donde la obediencia y la disciplina simbolicen la “panacea a la *normalidad* educativa” como parte de la legitimación institucional del saber hacer.

Es decir del saber controlarse para una supra-subordinación del niño a los cánones establecidos. ¿Saberes y competencias idóneas para hacer frente a la sociedad del conocimiento del siglo XXI? ¿Cuáles y cómo se configuran desde la disposición del cuerpo bajo sujeción al control?

La educación, como instrumento esencial para el desarrollo, se entiende como una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza. En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2013/4 se presentan nuevas pruebas de la función

positiva de la educación para cambiar la vida de las personas (UNESCO, 2014, p. 3)¹⁴

En efecto, no puede dejar de entenderse la educación como proyecto político–social (Minakata, 1997), a pesar de que el discursos oficiales establezcan un arquetipo de hombre a formar acorde a las necesidades económicas y sociales que se centran en políticas de estado–nación el imaginario pretendido se queda rebasado por condicionamientos de control como parte del emblemático prevaleciente en la cultura escolar.

El instrumento esencial para el desarrollo es la educación, pero el mecanismo eficaz es el control, “y verás si no entiendes lo que uno le diga”, la instrucción como control no solo es la *palabra, el verbo*, <acción>es también el proceso por el cual se llevan a cabo la conformación de una propia sujeción del poder:

Pues "conducir" es al mismo tiempo "llevar" a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades. El ejercicio del poder consiste en "conducir conductas" y en arreglar las probabilidades. (Foucault, 1988, p. 15)

Si bien es cierto que dentro de las relaciones de poder se van gestando mecanismos que, para el caso concreto conllevan al control del cuerpo, la sujeción a la normatividad no sería un problema si partimos del supuesto de que: “aquí hay reglas y se deben respetar”.

El problema surge cuando se manifiestan los *modos* para cumplir con el propósito institucional de hacer respetar dichas normatividades, en tanto obediencia y disciplina son dispositivos que desencadenan<desde la instrucción> una efectividad del control que *debe* existir para cumplir y salvaguardar el orden y la “armonía” que caracteriza la cultura escolar. *Conducir* conductas según Foucault (1988) implica reconocer el ejercicio del poder frente al ejercicio de las relaciones de comunicación:

Es necesario distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje. Un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico. (Foucault, 1988, p. 15)

¹⁴ UNESCO (2014). Informe mundial de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4. Se puede consultar en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Si desde esa óptica se interpreta: “Yo la pesco, la jalo y la siento” haciendo uso de la lógica se podría decir que simplemente se expresa una instrucción–acción verbalizada, sin embargo, cuando se adereza con las intenciones que tienen como objetivo la sujeción y docilidad del cuerpo frente a conductas “propias y esperadas” existe una carga no solamente simbólica sino de significado: “la niña va a obedecer... primero lleve a su hija a la terapia y ya la trae porque la niña no sabe seguir las indicaciones”.

La producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder; estos últimos no son simplemente un aspecto de las primeras (Foucault, 1988, p. 15)

Tal como comentaba al inicio de la presentación de este último testimonio, no se trata de abordar el problema desde el estudio de la inclusión, la exclusión, la didáctica en cuanto a la flexibilidad curricular dada las condiciones específicas de la niña. Por el contrario, se trata de comprender cómo la constante del control se encuentra presente a pesar de la diversidad de condiciones de aprendizaje y cómo se va construyendo dispositivos de control a partir de la simbólica del lenguaje que determina roles pero también identidades estereotipadas (Cassirer, 1985).

En una reunión de directivos para hablar del programa para la convivencia escolar (PACE) celebrada en la biblioteca de la institución los directivos y la supervisora de zona escolar se encontraban dialogando con respecto a la convivencia que se da entre alumnos de sus respectivas escuelas, a fin de identificar coincidencias en cuanto la manera en que se relacionan entre ellos, en ese justo instante una directora comenta:

El mayor problema que enfrentamos en nuestros grupos es la ¡falta de control! <Enfatiza la expresión y apunta con el dedo índice de la mano derecha>, compañeros, yo no sé cómo le tengamos que hacer, pero hay que poner atención en este problema, porque los niños deben estar controlados y más ahora que... ¡santo dios! <expresión sobresaltada> parece que el sol los transforma oigan... sobre todo después del receso regresan a los salones que ni ellos mismos se soportan... <breve pausa> los niños se deben saber controlar maestros, si no ¡Qué les estamos enseñando! <expresión con azoro>eso también es parte de sus competencias ¿o no? (Direct1 17–Nov–2015)

Acto seguido un director realiza un comentario al respecto: “Fíjate que sí, yo pienso que eso está afectando mucho la convivencia después del receso y es evidente que para los maestros de grupo les es más difícil tener control de grupo durante esas últimas horas, porque a mí me sucede que los alumnos bajan con mayor frecuencia en las tardes a la dirección porque el maestro de grupo los manda conmigo porque no se saben controlar y francamente es algo que se puede solucionar desde los

grupos si buscamos la manera de mantenerlos ocupados <aquí hace referencia a los niños> para que de menos ya estén más tranquilos porque si eh... ya es por demás”(Direct2, 17–Nov–2015)

Cuando escuchaba el primer testimonio “el mayor problema que enfrentamos en nuestros grupos es la ¡falta de control!”, nuevamente se refiere al control, solo que aquí es un problema porque a falta de éste la convivencia entre niños no se desarrolla de manera armónica partiendo del supuesto que “aprehender a convivir es un *competencia*¹⁵ que los niños *deben* desarrollar”

Según el Plan de Estudios (2011) las competencias para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad¹⁶ posibilitan enfrentar los embates de los crecientes cambios económicos, políticos de la sociedad del conocimiento (Tedesco, 1995) teniendo como eje la autonomía para la toma de decisiones.

A pesar de lo anterior sin desviar la atención al tema de las competencias y retomando el presente propósito al analizar el control, si se pensamos en el control como forma de poder y sujeción que actúa sobre los cuerpos y a favor de la continuidad institucional del orden:

¹⁵ Solamente como referente conceptual al respecto de lo que menciona la directora en este testimonio, me parece importante mencionar lo siguiente al respecto de las competencias. Aclarando enfáticamente que el problema central que nos ocupa aquí es el control; sin embargo si se mira a la convivencia como una competencia que los niños deben desarrollar y que para tales efectos hay que contrarrestar el problema de la falta de control, conviene decir que: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (Plan de Estudios SEP, 2011:29)

¹⁶ Al respecto de las competencias el Plan (2011) explica que: “1) Competencias para el manejo de situaciones. <Son aquellas que> para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida. 2) Competencias para la convivencia. <Son aquellas que> su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. 3) Competencias para la vida en sociedad. <Son aquellas que> para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; pro-ceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.” (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 38–39)

¿Cómo entender la convivencia armónica como un arquetipo desde y para el control? Un símil entre la escuela y la prisión es el desarrollado por Foucault (1994) se puede interpretar el espacio escolar como un “panóptico” que garantiza el orden y el control mediante la obediencia disciplinar institucional.

Según se transforme el comportamiento del condenado; lo son también por el juego de esas "medidas de seguridad" de que se hace acompañar la pena (interdicción de residencia, libertad vigilada, tutela penal, tratamiento médico obligatorio), y que no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo, a neutralizar su estado peligroso, a modificar sus disposiciones delictuosas, y a no cesar hasta obtener tal cambio (Foucault, 1994, p. 20)

A pesar de lo anterior sin desviar la atención al tema de las competencias y retomando el presente propósito al analizar el control, si se pensamos en el control como forma de poder y sujeción que actúa sobre los cuerpos y a favor de la continuidad institucional del orden ¿Cómo entender la convivencia armónica como un arquetipo desde y para el control?

“El mayor problema que enfrentamos en nuestros grupos es la ¡falta de control!”, en efecto, desde esta postura de pragmática alienada al orden se pretende *neutralizar* cualquier manifestación del comportamiento “inadecuado” que “altere ó perturbe” la armonía del espacio institucional y ello implica corromper la convivencia de los niños.

¿Cómo lograr neutralizar estas conductas que irrumpen la estabilidad del orden? “Yo no sé cómo le tengamos que hacer, pero hay que poner atención en este problema, porque los niños deben estar controlados”. Si bien es cierto que el poder responde a intereses que existen dentro de la institucionalización de roles que determinan la movilidad de los actores (Berger-Luckmann, 2003)

Bajo este supuesto de control, las acciones opuestas al orden y la normatividad que, bajo instrucciones precisas significan una afrenta a la “convivencia armónica” escolar, ¿Dónde están los discursos de los embozados del orden instruccional frente a lo propuesto en los discursos oficiales que operativizan la educación básica y sus prácticas?

Aclarando, bajo ningún momento hablo de un sentido de mecanización de poder que viaja en verticalidad unidireccional desde Organismos Internacionales, Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, Direcciones Operativas, Coordinaciones Sectoriales y Regionales, así hasta llegar a las instituciones escolares, (todo lo que se piense que forma parte de la estructura organizacional educativa en su nivel básico que dentro del mismo discurso oficial se concibe como una caída en cascada de poder)¹⁷.

Tampoco es posible tomar el presente problema del control únicamente como un aparato ideológico de sentido mercantilista del estado desde la perspectiva althusseriana, que efectivamente no se puede negar la existencia en la idea de formar un niño en cuyas competencias haga uso de sus habilidades, aptitudes, actitudes y saberes para hacer frente al mundo globalizado en la sociedad del Siglo XXI, interés manifestado en el Plan de Estudios SEP (2011).

Pues el interés del problema del control del cuerpo va más allá de lo anterior, de lo contrario nos remitiría a pensar el problema solamente en un sentido solamente operativizado y mecanizado al estilo Pink Floyd (1979) en *anotherbrick in thewall*.

Que en efecto, las prácticas de control del cuerpo bajo esta visión althusseriana en donde se mira un acto de fe reproductivo entre el estado y la institución escolar se encuentra rebasada, bajo ideas foucaultianas estas prácticas continúan, y más aun, logran ser más “sutiles” y con tintes “innovadores” tomando como eje fundamental la construcción

¹⁷ La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes. (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011, p. 16) Sin embargo, según Foucault (1994) el poder viaja en múltiples direcciones, por lo cual es posible hablar de que existe una transferencia de poder que no implica forzosamente ir de escalas macro a escalas micro (en este caso de lo internacional, nacional e institucional) puesto que se entrelazan entre sí debido a un elemento básico que según Foucault permite la movilidad entre el poder y los sujetos: las pugnas por la legitimación del saber. En este caso, en las escuelas existen una serie de cánones “establecidos” por medio de la “habituación” de las acciones, por lo cual se legitima un saber *hacer* entre los niños (saber obedecer, disciplinarse; es decir controlarse) en están contra el “gobierno de la individualización”. Así que estas luchas se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y a las representaciones mistificadoras impuestas a la gente. (Foucault, 1988, p. 6) De tal suerte que lo que se pone en tela de juicio es comprender cómo circula el saber en relación con el poder.

de un saber hacer para el adiestramiento al orden institucional que salvaguarde la “estabilidad” y la “seguridad” de la cultura escolar.

Esta cultura escolar conformada por ritos, formas y costumbres de conducirse (Pérez, 2000) que se permean de normatividades que influyen directamente en una educación del cuerpo (Da Hora-Bessa, López-Vélez, 2010) como este “moldeamiento” que construye una identidad heterónoma de inamovilidad y dependencia a la subordinación desde la instrucción efectiva que es instrumentalizada desde la vigilancia de la obediencia y la disciplina.

Lo interesante es cuando esta disciplina no tiene un objetivo pedagógico dentro de las prácticas educativas dentro de la escuela y que por el contrario, se dejan de lado los contenidos curriculares para dar un mayor peso a educar al cuerpo mediante la disciplina por sobre todos los aprendizajes esperados que refieren a la: creatividad, autonomía, toma de decisiones, hablaría de una descontextualización curricular entre lo oficial y lo vivido (Gimeno, 2005)

Cuando escuchaba decir: “*Los niños se deben saber controlar maestros, si no ¡Qué les estamos enseñando!*” me conlleva a reflexionar que el sentido de enseñar lejos de una transmisión de conocimientos de una generación adulta a las más jóvenes (Durkheim, 2009)

Implica un sentido de enseñar a “comportarse” con base en seguir adecuadamente un patrón de conductas que instruye el cuerpo y moldea al niño teniendo como eje rector la obediencia a las órdenes y cánones disciplinares.

La aplicación de las capacidades objetivas, en sus formas más elementales, implica relaciones de comunicación (ya sea bajo la forma de información previamente adquirida o de trabajo compartido); también está vinculada a relaciones de poder (ya sea que consistan en tareas obligatorias, en gestos impuestos por tradición o por aprendizaje, en subdivisiones y en la distribución más o menos obligatoria del trabajo). (Foucault, 1988, p. 12)

En este tenor, la disposición del cuerpo ante acciones de control implica la realización de comportamientos “acordes” al arquetipo de niño que sabe comportarse, controlarse y salvaguarda el orden institucional; tal pareciera ser que la función educativa

no se está llevando a cabo con eficacia si no existe una instrucción efectiva en la realización de ciertos “modos” de “conducirse” de forma “apropiada” en la escuela,

No obstante cuando el director responde: “Es evidente que para los maestros de grupo les es más difícil tener control de grupo durante esas últimas horas... el maestro de grupo los manda conmigo porque no se saben controlar” Si los niños *saben* controlarse; es decir, que permanecen en su lugar, en silencio y sin ciscarse, están aprehendiendo con eficacia el rol institucional de pasividad que deben asumir.

Pero no solamente es ello, también lo son los ritos que versan sobre los modos de concebir la vida escolar, puesto que bajo el supuesto de que “después del receso es más difícil controlar a los niños” pareciera ser que es una tarea obligada para los niños no solo el permanecer y conducirse con cierto decoro controlador, sino que lo son también las acciones que implican asumir el rol de alumno (el niño que se conduce y se sabe controlar).

Un alumno en este sentido es aquel que tiene como encomienda acatar en sentido heterónimo y ausente de sí las instrucciones que se le asignen, en esta perspectiva “moldeable” y “modelable” ellos (los niños) ya “*saben* qué es lo que tienen que hacer”, se trata entonces de comprender el problema del control a la luz del saber pedagógico¹⁸ que problematiza sobre la cuestión del sujeto y sus esferas epistémicas del conocimiento, en este caso lo educativo.

Para ir cerrando este eje puede entenderse que existe una tipo de sujeción al orden, utilizando como dispositivo de control la disciplina y la obediencia. En este sentido existe una alienación¹⁹ de acciones controladas<institucionalmente legitimadas> en donde tanto

¹⁸ Lo pedagógico en cuestión, es la necesidad de articular la diferencia como parte de la construcción de un nuevo tipo de sujeto, que sea tanto múltiple como democrático. (Alba, 1995, p. 83) y al conformarse en saber implica conocer las formas de legitimación del mismo, en este caso los modos en que los niños viven las prácticas de control a través de una cultura escolar conformada por un cierto bagaje de saberes legitimados por imitación, habituación o reproducción (Pérez, 2000)

¹⁹ Desde una lectura pedagógica, se entiende también la alienación como parte de un proceso de transferencia de poder (Foucault. 1994), en este sentido, los docentes también viven un proceso alienado dentro de la institución escolar, retomando lo que menciona Ángel Díaz Barriga en *la escuela en el debate*: Quizá esta contradicción fundamental permite entender las mismas contradicciones del educador <en este caso el autor se refiere a la intención de la institución escolar que, por un lado desde el *deber ser* pretende constituir la emancipación del hombre (Plan de Estudios SEP, 2011), y por el otro en *frente a lo que es* constituye un espacio de alienación del hombre> porque la rutina, el descuido personal, el hostigamiento sindical y burocrático permanente <maestro le toca elaborar el periódico mural, le toca la ceremonia semanal, le corresponde coordinar y elaborar la ceremonia especial, su informe de su comisión, le toca cooperativa esta semana. Lo es también hoy en día la presión por parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional

niños como docentes viven una presión institucional frente a relaciones de poder que generan puntos de tensión y resistencia. En este punto podría entenderse que el problema del control de los niños es causalidad de las imposiciones que vive a su vez el docente, por medio del cual se transfiere el poder, de tal suerte que simbolizaría una justificación del por qué los docentes actúan con tal o cual imposición sobre los niños.

Sin embargo esto no significa un pre-texto que excuse, justifique y dé explicación al problema del control, puesto que en este caso particular se trata de dimensionar el problema desde la construcción de un saber *hacer* en los niños por medio de lo que refieren los docentes que “deben hacer como parte de su labor educadora”

De lo contrario la norma queda rebasada y ésta <según desde el carácter instituido del control que forma y es parte del *hábitus* de la cultura escolar> constituye el eje por el cual se conforman las relaciones de convivencia escolar, del orden escolar, de la seguridad al interior de la escuela, de la cordialidad y el decoro, de la armonía, pero detrás de ello, permite interpretar también que constituye el eje de la subordinación, de la *moldeabilidad* del cuerpo, de la sujeción a cánones disciplinares de obediencia: de la homogenización del niño.

Docente CNSPD por medio de la evaluación docente que pretende sistematizar las prácticas mediante la estandarización de las prácticas>, el educador puede convertirse de manera no-consiente en un instrumento más de alienación. También permitiría comprender la propia frustración del educador en la realización de su trabajo. (Alicia, 1995, p. 207).

2.1.3 Control de la Corporeidad²⁰ y Sujeto²¹ Pedagógico:

La experiencia corporal escolarizada visible en un sinnúmero de prácticas (físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal (sentidos) emocional, de una configuración culturémica²² normada socialmente, curricularizada, que puede ser significada y simbolizada de cara a los retos del mejoramiento de la educación (Moreno, 2009, p. 160)

Recordemos que lo que nos ocupa es mirar cómo los niños viven las prácticas de control *del cuerpo* dentro de la cultura escolar, que si bien es cierto involucra a los

²⁰El cuerpo según Foucault (1994) es una fuerza de producción, pero el cuerpo no existe tal cual, como un artículo biológico o como un material. El cuerpo existe en y a través de un sistema político. El poder en este tenor proporciona cierto espacio al individuo: un espacio donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente. Es así que cuando el niño es sometido a la sujeción se ejerce un poder sobre el cuerpo al adoptar ciertas formas de “conducirse” en el espacio escolar. ¿Cuáles son las implicaciones corporales de los niños como fuerza de producción del saber hacer y la reproducción del orden? Esto me remite a confrontar lo siguiente: “las propiedades corporales, en tanto productos sociales son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a oponer jerarquizándolas, propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir las más raras) y las más frecuentes entre los dominados” Bordieu (1986, p. 87) Si solo pensáramos únicamente el problema del control del cuerpo a raíz de la construcción de sistemas que clasifican a los sujetos, tanto la jerarquización del poder como los discursos quedarían sin movilidad, si el control salvaguarda el orden institucional al no existir control la armonía se rompe y no es posible hablar de la continuidad social que manifiesta el autor. Por ello el cuerpo adopta nuevas formas de poder, a través de las técnicas de sujeción, aquí se hablaría de la formación del cuerpo como objeto de poder; que según Foucault (1997) va ocupando el puesto de cuerpo mecánico, del cuerpo compuesto de sólidos y sometido a movimiento, cuya imagen había obsesionado durante tanto tiempo a los que soñaban con la perfección disciplinaria. Por ello “es el cuerpo natural, portador de fuerza y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones específicas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos, cuerpo del ejercicio, cuerpo del encauzamiento útil” (Foucault, 1997, p. 247). De tal suerte que la corporeidad es el moldeamiento del poder en el cuerpo que ejerce su fuerza sobre sí mismo <regular-se, comportar-se, controlar-se>

²¹Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. Y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1988) Por lo tanto, en una interpretación sobre el concepto desarrollado por Moreno (2009), dice que existe una relación estrecha entre actores y sujetos sociales: todo sujeto es un actor social, pero no todos los actores llegan a ser sujetos. Los actores tienden a constituirse en sujetos en la medida que inician (o se integran a otro ya existente) un proceso de reiteradas y continuas inserciones en la vida social que implica, a la vez que el desarrollo de sus luchas y sus niveles y formas de organización, el desarrollo de su conciencia, entonces ¿Cómo se construyen las relaciones de tensión y poder que generan control en los niños?

²²Culturema, concepto (unidad de análisis/sentido o de tratamiento educativo) utilizado para la significación textual o la organización de la enseñanza de los contenidos no verbales en razón de la carga cultural de dichas expresiones corporales; María Jesús Cabañas (2006) en Interlingüística, 16. referencia a F.P Oyatos como su formulador. El culturema puede ser una unidad básica para encontrar sentido a una práctica corporal a partir de los componentes del enunciado corporal (acción, ejercitación, expresión...).

docentes, pero al final de la jornada son los niños quienes significan todo lo vivido, construyen identidades en donde la experiencia a través de la simbólica del lenguaje juega un papel preponderante en la significación de la vida escolar (Ducoing, 2005).

Lo anterior me llevó a pensar en Gil Antón (2012) cuando menciona que una de las principales premisas es que el discurso educativo apuesta por extraer al niño de su realidad para coadyuvar a mejorar sus condiciones de vida, así también Muñoz Izquierdo (2012) retoma que lo anterior se logra con incentivar la autonomía, la conciencia del entorno social, ambiental y económico.

Lo expresado por los autores es posible a través de incorporar temas de relevancia que sitúen al niño ante problemáticas emergentes del medio donde vive a fin de potenciar la transformación y mejora del mismo valiéndose de sus competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales (Plan de Estudios SEP, 2011).

Sin embargo, cuando los niños se ven sujetos a prácticas de control lo anterior queda en un discurso romántico que se ve contrariado cuando el culturema pedagogiza los cuerpos mediante dispositivos de obediencia y disciplina, que moldea las mentalidades de los niños fomentando desde estas prácticas una identidad de orden homogenizado y control debidamente cuidado y vigilado institucionalmente.

Ante esta reflexión me remitió a recuperar el testimonio de una docente a la hora del receso en donde “habitualmente” a la hora del receso los docentes cumplen con una guardia en un área específica del patio, podríamos pensar que son aquellos roles establecidos como parte de las costumbres y de la interacción social existente dentro de la institución que dan cuenta de las formas de comportamiento y que han de constituir un carácter controlador de *facto* (Berger-Luckmann, 2003)

Pues bien, la finalidad de estos “roles de guardia” en el patio es “cuidar” que no exista riesgo de accidente con los niños que van corriendo, los cuales gustan de correr por el largo patio o que se encuentran jugando futbol, avioncito o stop, para evitar algún conflicto durante la hora del receso, evitando algún tipo de discusión que pueda llegar a generar una violencia verbal o física entre los mismos niños.

Aunque más bien llamaríamos *vigilar* (Foucault, 1994) como un panóptico institucional que salvaguarda el orden y el control bajo el lema de “la seguridad disciplinar y de comportamientos apropiados”.

Es así, que los docentes están distribuidos en cada área del patio, cuando llega la hora del receso, tanto docentes como niños se dirigen al área de la cooperativa escolar para comprar alimentos y después de ello, los docentes se dirigen a su lugar de guardia y consumen allí sus alimentos.

Aquel día al tiempo en que bajé las escaleras donde se ubican la caseta de intendencia y a un costado las mesitas de la cooperativa se encontraban dos profesoras, de 6° A y 5° B respectivamente, la de 6° A le comentaba a la de 5° B:

“No amiga <dirigiéndose a la profesora de 5° B> yo me los pongo pintos <chasqueando dos veces con las yemas de los dedos pulgar y medio de la mano derecha>, Así es, yo ves que llego en la mañana, subo bien tranquila y ves que luego nos quedamos platicando, ¡Ahhhh! pues bueno, <hace una breve pausa en el *Ah* pero sin entrecortar la respiración> cuando llego al salón desde que entro mira: ¡calladitos los niños y en su lugar! <llevándose el dedo índice de la mano izquierda a los labios como señal de silencio y a la inmediatez haciendo un movimiento circular con el dedo índice como señalando la ubicación de los niños sentados en todo el espacio del aula> Porque ellos ya saben qué es lo que tieeeenen que hacer, <enfatisa y prolonga la palabra *tienen*> y si un padre de familia se me quiere poner todo menso ¡A mí que vengan a decir! <con tono de voz alto y enfatizando la palabra *A mí*, llevándose las yemas de los dedos de ambas manos hacia el pecho como señalándose a sí misma> ¡Haber! <con expresión retadora>, si bien saben lo que tienen en su casa, solo que no los saben educar y piensan los papás que aquí en la escuela los vamos a educar... ¡No'mbre! ¡pues qué les pasa! <con una risa sarcástica y elevando la mano derecha en posición inclinada y bajándola inmediatamente y chocándola contra la pierna derecha haciendo un sonido seco: ¡*clamp!* al golpear ambas piernas con las manos> aquí se viene aprender y punto” (Dcnt 6°A 23–Feb–2015)

Cuando escuchaba lo anterior me remitió a reflexionar sobre dos situaciones, la primera de ellas cimbra la realidad manifestada en el discurso oficial en tanto al *deberser* y el *hacer* cotidiano, en este sentido mediante los culturemas establecidas mediante las prácticas del control.

Lo anterior puede encontrarse en las expresiones siguientes que tienen un sentido muy particular que las une lo cual intento dilucidar al escuchar las expresión: “Yo me los pongo pintos” me recordó una escena de un personaje de televisión de principios de los 80’s llamado “Vulgarcito” un sujeto muy pintoresco que reflejaba la imagen del capitalino de mediados de los 70’s.

Dicho personaje implicaba el reflejo de un sujeto con un lenguaje lleno de *aforismos* y con cierto *caló*, inundado con ciertos aires del festival de Avándaro, solo que aquí este personaje decía: ¡Te traigo *finto*, te traigo *finto*! lo cual remitía a pensar que se trataba de una situación de tener al otro con cierto espanto, a la expectativa y estar siempre a la defensiva.

No obstante aquí la expresión de la docente permite entrever una práctica de control en donde *poner pintos* —ya no se trata de una situación solamente de *fintar*— sino que a su vez conlleva a pensar en otra expresión que es recurrente dentro de la institución: “¡O se alinean o se alinean!” y no precisamente porque los niños estén chuecos o torcidos, más bien están desalineados al ideal de uniformidad y orden que se vive dentro de la institución como una práctica de control que homogeniza los cuerpos y los sujetos.

Las relaciones de comunicación implican actividades terminadas (aunque sólo sea la puerta en juego correcta de elementos de significado) y, en virtud de la modificación del campo de información entre parejas, producen efectos de poder. (Foucault, 1988, p. 12)

En efecto, cuando la instrucción es efectiva se significan acciones de poder entre docente–alumno, éstas se conforman en saber *hacer* cuando se parte del supuesto “creencia” de que la educación es la antesala al orden, y dicha creencia se legitima en saber al *habituarse* como acciones “normalmente” aceptadas (Villoro, 2008).

En este caso, educar a los niños implica es un deber que está a cargo de los docentes cuya intención es transmitir las buenas costumbres y el decoro, (Kant, 2007) pero sobre todo enseñar a controlarse, obedecer y disciplinarse corpóreamente, porque sino entonces como diría la directora en el testimonio mostrado en el apartado anterior: “...¡qué les estamos enseñando a los niños!...”. Ahora bien, siguiendo con el testimonio de la docente de 6ºA me remito a la siguiente frase “...Así es, yo ves que llego en la mañana, subo bien tranquila... cuando llego al salón desde que entro mira: ¡calladitos los niños y en su lugar!...”.

En cuanto a las relaciones de poder mismas, en una parte fundamental se ejercen mediante la producción y el intercambio de signos; difícilmente se les puede disociar de las actividades terminadas, ya sean las que permiten ejercer el poder (como las técnicas de entrenamiento, los procesos de dominación, los medios mediante los cuales se obtiene la obediencia) o las que recurren a

relaciones de poder con el fin de desarrollar su potencial (la división del trabajo y la jerarquía de tareas). (Foucault, 1988, p. 12-13)

¿Cómo se construyen las relaciones de poder entre docentes y niños frente a las prácticas de control del cuerpo? Los niños que permanecen ante una inmovilidad corpórea lejos de ser “niños modelo” permite comprender que dentro de la dinámica institucional por mantener el orden se automatizan las respuestas frente a las acciones de poder. En este caso la <instrucción> como medio por el cual se obtiene obediencia y disciplina mismas que a si mismo sirven como dispositivo de control establece en los niños “tareas” que se expresan en estar en silencio, bien sentado en su lugar y no alebrestar el orden.

Interesante resulta que la instrucción se va perfilando no solamente como una serie de acciones, sino también se va conformando como *proceso* <en este caso de obediencia y disciplina> de la corporeidad; siendo que lo anterior se refuerza con la expresión: “porque ellos ya saben qué es lo que tienen que hacer”.

En este caso a primera vista se vislumbra al saber como una presentación *de facto*, pero no se nos olvide que más bien se estaría hablando de un conocimiento que según Villoro (2008) se presenta en la inmediatez, no obstante es posible decir que el saber tiene implicaciones en función no de transmisión sino de pugnas por establecer identidades en relación a esferas de poder (Foucault, 1997)

A pesar de lo expuesto por los autores en relación a la arquitectura del saber y su implicación con el sujeto algo que trasciende es la manera en que se va conformando una educación del cuerpo. Educar el cuerpo a partir de la cultura escolar implica no hacer caso omiso a la cultura prevaleciente dentro del contexto escolar, retomaré en este punto lo que comenta Pérez (2000) respecto a la cultura:

Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez, 2000, p. 16)

No podemos negar que parte de una cultura escolar es, en efecto, la simbólica del lenguaje que construye significados en la identidad de los sujetos (Cassirer, 1985) y a su vez los símbolos son razón de construcción de un saber: “...cuando llego al salón los niños

calladitos y en su lugar...”. Lo anterior no tiene lugar *de facto* como pareciera ser, muy por el contrario, se puede comprender como una habituación de las acciones y proceso de control, por lo cual aquí el control es también resultado de la propia persistencia sobre el orden, la alienación y la sujeción del cuerpo.

Como bien dice Pérez (2000) constituye parte de una cultura en donde se comparten los significados de <la maestra ya viene, hay que sentarnos y estar en silencio> dando lugar al surgimiento de “códigos” de comportamiento que homogenizan un tipo de intercambio social entre docentes y niños <yo docente te enseño a comportarte debidamente... yo niño aprendo a las normas que debo seguir>. Por ello, cuando escuchaba decir: “Y si un padre de familia se me quiere poner todo menso... si bien saben lo que tienen en su casa, solo que no los saben educar y piensan los papás que aquí en la escuela los vamos a educar... aquí se viene a aprender y punto”

Lo primero que me lleva a pensar es que, aunque no es menester indagar cómo están entendiendo los docentes el concepto de educación pareciera imprescindible dejarlo desapercibido, al menos para el caso de esta docente, la otra cuestión es si a la escuela no el niño no se va educar según el testimonio y se va a “aprender” ¿qué es lo que se va aprender?

Pero vale recordar que dentro del discurso oficial se pone de manifiesto la tarea educativa que tienen cada una de las instituciones educativas tanto públicas como privadas, cuya proyección es con miras a la mejora de las condiciones sociales, ideal que parte de las Reforma Integral de Educación Básica donde surge el Plan de Estudios 2011.

Dicha RIEB comenta Gil Antón (2012) es el resultado de una serie de reformas desde la de 1993 en donde surge la descentralización de la educación, para seguir en el año 2004 con la Reforma de Educación Preescolar y posteriormente en el año 2006 con la Reforma de Educación Secundaria y en el 2009 con la de Educación Primaria.

Muy a pesar de ello, los principios de la tarea educativa que la institución deberá brindar están establecidos dentro de dicho Plan de Estudios 2011, sin embargo cuando se dice: “*y piensan que aquí los vamos a educar*” se entra en conflicto al interpretar la frase, pareciera ser que se está entendiendo que la tarea educativa solo pertenece a la institución

familiar eximiendo de toda labor a la institución escolar, pero el discurso oficial dice lo contrario:

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar niños que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. Éstos son algunos de los rasgos que la educación y el sistema educativo buscan forjar, desde la Educación Básica del siglo XXI, entre las y los niños, y con base en el nuevo Plan de estudios 2011 (Plan de Estudios SEP 2011, p. 9-10)

Pero ante esto ¿Qué pasa con el control del cuerpo desde la institucionalización del orden disciplinar en una cultura escolar que difiere del discurso romántico de la educación frente a la sistematización regulada de lo que se debe y no aprender?²³ Así, me remito a lo ocurrido el día 29 de Mayo de 2015 fecha en que se llevó a cabo el Consejo Técnico Escolar en su 7^a sesión ordinaria del ciclo escolar 2014–2015. Tomo relevantes los siguientes hechos:

Durante la primera parte de la sesión alrededor de las 9:30 am los docentes se encuentran hablando sobre algunas dificultades que han presentado algunos docentes con sus grupos, es así que en uso de la palabra la profesora de 4^o B realiza una intervención

²³ A esto abona Foucault (1988): Hay "bloques" en los que el ajuste de habilidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Tómese por ejemplo una institución educativa: la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna. Las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido -todo e.i.to constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal). (Foucault, 1988:13) Pero no lo son solo los exhortos, los castigos y los premios hacia los niños, son también la serie de instrucciones que sirven como dispositivo a la acción de controlar al otro, toda vez que constituye una forma de saber que se construye como parte de una cultura escolar donde el conocimiento familiarizado por la cotidianidad y rudimentariedad de las acciones de control se configura un culterma que pondera un saber *hacer* a través de la experiencia corporal apropiada mediante la habituación del lenguaje figurativo y simbólico (Villoro, 2008; Cassirer, 1985)

expresando lo siguiente, no omito comentar que el interés central es mirar la configuración del control del cuerpo como medio de sujeción imperante en la cultura escolar que regula el orden institucional, para posteriormente contrastar con la manera en que los niños lo viven:

“Hay niños que no encajan en la escuela maestra, definitivamente, <enfatisa la palabra *encajan*>, porque no saben ni siquiera cómo atender a lo que uno les indica <prolonga las palabras *ni siquiera*>”. —A lo que la directora responde:— “Es que allí ustedes maestros <pone énfasis en la palabra *ustedes* mientras realiza un movimiento de cabeza muy sutil de atrás hacia adelante> deben de ser claros y precisos en las indicaciones y en las reglas al interior de sus grupos <prolonga la frase *claros y precisos* mientras al mismo tiempo realiza dos leves movimientos de arriba abajo con la mano derecha en posición horizontal y con el brazo haciendo una especie de escuadra a la altura del hombro>, si por una u otra razón algún niño no entiende, busquen la manera de que el niño entienda qué es lo que debe hacer.” —Posteriormente la docente de 4° B responde a la directora:— “Estoy de acuerdo maestra, pero le vuelvo a repetir, es que ¡no ha habido control con algunos niños de los grupos maestra! <con expresión sobresaltada y apresurada> y es por demás a la hora del receso seguido tiene uno que andar tras de ellos para que se estén en su lugar” —Mientras la directora responde:— “Pero allí...” —inmediatamente y cooptando la respuesta de la directora que se encontraba en uso de la palabra, la docente de 6° A contesta:— “Yo por eso a los míos <refiriéndose a sus niños> ¡mira! <chasquea dos veces los dedos de la mano derecha> me los pongo parejos <dirigiéndose a todos los docentes> y que me digan, ¡maestra!... ¡haber! <alza el tono de voz>, ya saben que se tienen que estar ordenados y hacer lo que uno les pone y punto <dice lo anterior mientras da un ligero golpe con la palma de la mano derecha sobre la mesa>” (Dcnts: 4°B, 6°A y Direct, CTE 7ª Sesión Ordinaria 29–May–2015)

En este leve intermedio en el cual los docentes se expresan dando cuenta de algunas problemáticas que a ellos enfrentan en su hacer cotidiano, que al igual posibilita el entendimiento de su propia cultura²⁴, permitiendo entrever las formas, las dinámicas, las prácticas de control traducidas como acción, proceso y resultado, cuyos fines tienen una intención al interior de la institución lejana a la esperada en el currículo oficial (Tedesco, 1995).

Es así que cuando escuchaba decir: “*Hay niños que no encajan en la escuela... porque no saben ni siquiera cómo atender a lo que uno les indica*” en primer momento puede entenderse que la instrucción es un modo de (acción), pero implica reconocer en la instrucción una inducción al orden donde se gesta un control estandarizado del cuerpo, por

²⁴ La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura de este grupo social será necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (Sergiovani y Starrat, 1990, 1984; Dailin 1993 citados por Pérez, 2000, p. 162)

tanto existe obediencia pero también disciplina como dispositivos que garantizan la sujeción efectiva al culturema institucional del control.

Pues "conducir" es al mismo tiempo "llevar" a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades. El ejercicio del poder consiste en "conducir conductas" y en arreglar las probabilidades. (Foucault, 1988, p. 15)

Aunque también es fundamental decir que no solo es decir que quien no sabe seguir indicaciones es un niño incapaz de construir saberes, se trata también de homogenizar un tipo de cultura escolar en donde no solamente es seguir indicaciones para contralar-*se* sino garantizar un tipo de poder que esclarece las *in*-tensiones de dominación en una cultura escolar que determina las condiciones institucionales:

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales, e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida en que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez, 2000, p. 127)

Pero lo anterior se refuerza cuando al decir: "*Es que allí ustedes maestros deben de ser claros y precisos en las indicaciones y en las reglas al interior de sus grupos*" me lleva a pensar también los ritos de control. Cuando la docente se dirige al salón, al venir subiendo las escaleras y al escucharse sus tacones por el pasillo los niños ya *saben* que tienen que permanecer sentados y callados, de lo contrario existe un castigo o evidencia una falta de saber.

Si el docente ha sido pragmático y contundente en cuanto al manejo de la simbólica del lenguaje, el control será efectivo, caso contrario, si no ha existido el rigor de comportamiento esperado, el dispositivo disciplinar necesario para salvaguardar el orden estará en juego.

A decir de: "*si por una u otra razón algún niño no entiende, busquen la manera de que el niño entienda qué es lo que debe hacer.*" ¿Qué debe hacer? La respuesta es inmediata pero contundente a raíz de un culturema preponderante: <controlar-*se*, comportar-*se*, disciplinar-*se*> una fuerza que actúa sobre sí mismo, para dominio de sí mismo y a favor de la continuidad armónica institucional.

La investigación de la sensibilidad cotidiana²⁵ (prosaica corporal escolar), puede llevar a un mejoramiento de la educación que pasa por una interrogación a las condiciones del cuerpo en el medio escolar; allí la desbarbarización de la educación como condición para el mejoramiento de la convivencia social. (Moreno, 2009, p. 160)

Siguiendo esta línea en donde el cuerpo constituye un medio para romper con acciones de insensibilidad por el otro y por tanto generar la convivencia, pareciera ser que desde la escuela el sentido de la convivencia desde el cuerpo se ve como medio efectivo por el cual se logra la alienación de comportamientos referentes al orden y al poder ejercidos por los docentes sobre los niños.

Lo anterior me lleve a la siguiente expresión: *“Estoy de acuerdo maestra, pero le vuelvo a repetir, es que ¡no ha habido control con algunos niños de los grupos maestra!.. y es por demás a la hora del receso seguido tiene uno que andar tras de ellos para que se estén en su lugar”* El permanecer en su lugar implica la inmovilidad corporal pero también la aprehensión de formas de saber conducirse en ciertos espacios, aunque pensaríamos que el receso es un tiempo-espacio en el cual los niños pueden desprenderse de esa “rigidez” corporal áulica pareciera ser que ésta prevalece aun es estos espacio-tiempo de esparcimiento.

La matriz escolar, también llamada por Varela y Uría (1991) “la maquina escolar”, instancia de la sociedad estratificada, se despliega históricamente a partir de criterios explícitos e implícitos, visibles e invisibles sobre los cuerpos escolarizados. En su emergencia ejerce, a través de los dispositivos de dominación (en buena medida hoy retocados), una “promoción corporal” acorde a los requerimientos que lo social impone. (Moreno, 2009, p. 169)

En efecto, y sin fragmentar la idea anterior, al intervenir la docente de 3^aA y manifestar: “Yo por eso a los míos... me los pongo parejos... ya saben que se tienen que estar ordenados y hacer lo que uno les pone y punto” es cierto que lo social impone, pero no solamente ello, sino la misma cultura escolar teje los amarres del control como un

²⁵ Adorno (1993) llama la atención sobre la desbarbarización de la vida de los cuerpos en la escuela, como precondition para que la escuela tenga, aún, un sentido para el desarrollo humano y social. La escuela, recordando a Arendt, certeramente, intenta, desde los deseos utilitarios y conservadores de lo social, prefigurar competencias corporales. Diría Moreno (2009) que esas “competencias” no siempre son leales para el cuerpo; se trata dice de: “competencias que prevalentemente están articuladas tradicionalmente al paradigma biofisiológico y técnico y utilitario”. (Moreno, 2009, p. 160)

intento por salvaguardar el orden desde cánones instruccionales de obediencia y disciplina debida y cuidadosamente vigilados.

Así vale recordar que la escuela²⁶ en tanto cultura establece formas e identidades, pero también responde a una cultura social (Pérez, 2000), sin embargo el punto focal es ¿Cómo el control se significa en los niños como saber hacer que se legitima desde prácticas instruyentes del cuerpo? Sin embargo vale recordar como comenta (Moreno, 2009):

La escuela que conocemos hoy surge como una estrategia de poder y saber; desde allí tiene definido un sujeto: el maestro, un objeto de transformación: el niño, un espacio para el ejercicio sobre el cuerpo: el salón y un tiempo que define los ritmos corporales a través de un horario escolar. Su emergencia se completará con la definición de unos procedimientos dictados ya por unos saberes pedagógicos. (Moreno, 2009, p. 169)

Es así que este eje permite reconocer que el control <como acción, proceso y resultado> ejercido sobre el cuerpo, es una forma de poder que se ejercen en los niños, en cuyo principio del *deber ser* versa sobre la idea del trabajo colaborativo y la construcción de saberes en sentido grupal, al mirar formas de trabajo individualizado donde se privilegia la disciplina se homogeniza a su vez que los niños deben seguir este canon de comportamiento individual.

Con lo anterior se pretende que el niño que tenga como saber: seguir un patrón de comportamiento, se habla de un alumno que "encaje dentro de la cultura escolar" y puede ser parte de ella. Esto comienza a generar un planteamiento dicotómico ante la heterogeneidad que se espera observar como una diversidad de mentalidades, cuerpos, pensamientos, a la homogeneidad que se mira ante una sistematicidad del control y subordinación de las conductas de los niños frente a lo que se les instruye ¿Cómo lo viven los niños?²⁷

²⁶ La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo (Plan de Estudios SEP 2011, p. 40) Ideal alcanzado y rebasado por las tácticas instrumentalizadas de vigilancia y control corporal dentro de una cultura escolar determinada por el orden.

²⁷ "El alumno, como el niño, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos... este hecho pasa generalmente desapercibido, de lo natural que nos resulta, sin pararnos a pensar si eso ha sido siempre así, si lo es universalmente, si será un estado del que necesariamente se deriven consecuencias siempre positivas para ellos o no, (preguntémonos)

2.2 Objeto de Estudio:

A partir de la enunciación de los docentes donde dan a conocer que el problema es la falta de control la presente investigación tiene como objeto de estudio el develar y analizar la experiencia vivida de los niños de primaria frente a las prácticas educativas donde el control es parte de la cultura escolar, al plantear como eje fundamental que la escuela es un espacio lleno de vicisitudes no contadas que conllevan a un espacio susceptible de ser transformado mediante las consideraciones de los niños, los cuales intervienen proactivamente mediante su reflexión y la construcción de una resistencia formativa frente a las prácticas de control del cuerpo.

2.3 Pregunta de Investigación:

¿Cómo viven los niños las prácticas educativas de control en la escuela primaria desde su experiencia formativa?

2.4 Supuesto de Investigación:

El control es una forma de sujeción que mantiene al niño en un estado de “inmovilidad” y “dependencia”, pese a lo expresado por el Plan de Estudios SEP, (2011) el cual, a la fecha de inicio de esta investigación (2015) funge como documento rector de la educación básica.

En ese discurso oficial se pretende curricularmente la construcción de saberes como parte de las competencias que son inherentes al vínculo entre cultura y experiencia (Pérez, 2000) donde se desarrollen: la autonomía del niño, incentivar la creatividad, toma de decisiones, solución de conflictos, iniciativa y curiosidad por la investigación, tales ideales quedan limitados a la instrucción, seguimiento de pautas, cánones instituidos.

Así la instrucción, como medio por el cual se realizan los “deseos institucionales” de orden, alienación, y regulación de las conductas, es, a su vez, significadora de procesos de canalización del cuerpo por medio de los cuales se presentan como dispositivos de control la obediencia y la disciplina (Foucault, 1988).

cómo viven esa ocupación, con qué penas y preocupaciones van a las clases... qué aprenderán realmente y qué se verán conminados a olvidar, porqué en las calles son de una manera y en las aulas de otra... por qué viven los lunes de manera distinta a los viernes” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 15)

Sin embargo lo que apuntala la tesis es que tales dispositivos se encuentran rebasados por las significaciones que los niños construyen al interior de la escuela mediante las relaciones de encuentro y alteridad, las cuales son una respuesta frente a los nudos de tensión que ejercen las prácticas educativas de control sobre ellos, conformando una resistencia donde los niños demandan un espacio escolar acorde a sus inquietudes, necesidades e intereses.

Por ello, la tesis que aquí se sostiene es que la escuela es un espacio de apropiación y construcción de experiencias mediante el encuentro con el otro donde tiene lugar la creación de saberes, la crítica, la reflexión que “aunque no se encuentren legitimados curricularmente en enfoques, contenidos y aprendizajes esperados” son producto de las interacciones sociales en la escuela (en este caso entre los niños), que luchan contracorriente frente a las prácticas de control pero que a su vez van construyendo una identidad particular en su pensamiento que le permiten reflexionar sobre la misma práctica e incidir proactivamente en ella.

2.5 Objetivos: General y Particulares

GENERAL:

Resignificar el quehacer educativo de la escuela a partir del análisis de su vida cotidiana escolar de los niños frente a las prácticas de control, reivindicando la atención a su proceso formativo integral expuesto por la RIEB.

PARTICULARES:

- 1) Comprender las formas en que se produce el control como una construcción del saber hacer que se significa por medio de la cultura escolar permitiendo sostener el supuesto de la escuela como espacio de sujeción que limita el encuentro.
- 2) Interpretar cómo se producen símbolos de poder entre docentes – alumnos como parte de los dispositivos de control institucionalizados con la finalidad de particularizar los procesos de interacción que dan origen al descontento escolar.
- 3) Analizar las voces de los niños en su papel protagónico como constructores de aprendizajes fuera del currículo, posibilitando replantear el quehacer educativo de la escuela como formadora de significados.

2.6 Del Estado del Arte al Marco Teórico

Para efectos de este trabajo se concibe a la posmodernidad como un discurso que permite hacer crítica desde su visión social acerca de los ideales incumplidos, de los discursos erosionados, incompletos, que para el caso de la educación, la posmodernidad realizará una radiografía de las prácticas educativas, docentes, del currículo, etc. en un contexto social, cultural, político, histórico, económico donde se instaura el quehacer pedagógico a la luz de sus discursos; es decir entre el deber ser y sus implicaciones en la “realidad” o en el hacer cotidiano a lo que determino como el horizonte posmoderno.

La conceptualización de este horizonte²⁸ como anudamiento de discursos debilitadores de las grandes certezas y proyectos puede permitir articulaciones diferenciales de discursos emancipatorios [...] es posible fincar un terreno precario y abierto desde el cual formular preguntas sobre las relaciones entre educación, pedagogía y discurso en el debate actual. (Buenfil, 2007, p. 26)

En la actualidad existen trabajos recientes que han intentado abordar los problemas que enfrenta lo educativo desde el posicionamiento teórico de la posmodernidad, aunque en estos trabajos se dice poco de la formación resultan interesantes en el entramado que van construyendo porque dan posibilidad a que lo formación desde lo educativo pueda abordarse, en el contexto de América Latina encuentro los siguientes trabajos que abordan la temática aunque diferenciada en enfoque pero no aislada sobre la temática.

Una investigación reciente: *Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI* (Bernal A, 2012) explica que la postmodernidad representa una condición social con entidad propia y simboliza una nueva época, pero el autor propone que después de la crítica postmoderna y del reconocimiento de que las prácticas sociales han cambiado profundamente, así propone una nueva fórmula para concebir la pedagogía emancipatoria, donde el sujeto adquiere el mayor protagonismo posible.

²⁸ La autora aquí refiere al *horizonte Posmoderno* como un posicionamiento teórico - discursivo de sentido crítico.

Emerge así una nueva mirada social en torno a la radical importancia de los fenómenos de subjetivación, de construcción del sujeto, refiriendo que la pedagogía crítica contemporánea, particularmente preocupada por la emancipación, se ha fundado en los viejos ideales ilustrados y se ha desarrollado con categorías narrativas modernas. Ello implica una transformación profunda de la educación, que no puede seguir observándose como un simple instrumento para el desarrollo económico y productivo de la sociedad (Bernal, 2012, p. 1)

Este aspecto me resulta de vital importancia, pues justamente son esas narrativas, lo que para este trabajo lo muestro como los “discursos oficiales”, en este caso las implementaciones y recomendaciones realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2015) en su *Documento de posición sobre la educación después de 2015* y el documento *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*.

Documento donde se pone de manifiesto las nuevas exigencias educativas para el sujeto, en este caso el alumno del modelo de educación primaria, el cual habrá de formarse según estas exigencias bajo un modelo integral que le posibilite el manejo de la técnica para hacer frente a la sociedad del conocimiento y que desde luego dicha idea es adoptada por el Plan de Estudios 2011.

¿Dónde quedan las subjetividades y particularidades de este alumno, el reconocimiento de sus condiciones existentes de su medio socio-cultural? ¿Cómo es que la escuela evade estas condiciones del alumno que constituyen parte de su formación en vez de retomarlas para potenciarlas?

Un artículo que ha permitido plantear nuevas interrogantes al respecto es: *Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación*. (Moral Ma, 2009) En este artículo la autora expone que las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad porque, en condiciones de cambio como las actuales, la escuela es por excelencia una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones posmodernas, la contradicción y falta de correspondencia y ajuste que se evidencian a través de la educación aumentan la brecha que les separa.

El sentido social que desarrolla la autora para dar explicación al tema es bajo un enfoque lingüístico en función de lo social, pero lo más importante es que pone de manifiesto que la educación es producto de un proceso histórico que en la actual tal vez no responde a las exigencias –o más bien, a las *condiciones* del contexto que se presentan como parte de las particularidades del alumno. A esto contesta la María Moral en cuanto a que la escuela está desfasada a las condiciones socio-culturales del alumno bajo la lupa del discurso crítico de la posmodernidad:

Los presupuestos desde los que la escuela, como institución moderna por excelencia, ha de ser centro del saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo, contrastan con la inadecuación de los objetivos propuestos en una institución inserta en una sociedad donde las funciones que se le demandan ya son otras (Moral, 2009, p. 6)

Luego entonces ¿Por qué insistir tanto desde los discursos oficiales en la escuela como vehículo para llegar a hacer frente a la sociedad del conocimiento? ¿Cómo es que se logran establecer estandarizaciones curriculares en el Plan de Estudios 2011 sin si quiera mirar realmente las exigencias del contexto?

Indagando sobre la relación que guarda el intrincado formación y educación desde el mirar de la posmodernidad, parece interesante retomar como referente teórico lo expuesto en el artículo: *Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad*. (Runge A, Muñoz D, 2010)

El artículo en síntesis manifiesta que lo pedagógico se configura en esta narración, entonces, como la pregunta reflexiva sobre la formación y educación de los sujetos, como la pregunta por los procesos de subjetivación que permiten una determinada manera de ser lo que se es en contextos postmodernos de crisis.

Los fines educativos modernos, universales y ahistóricos ya no son sustentables como tales en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, cuando la idea de perfectibilidad humana entra en crisis, se deshace, se vuelve líquida, cuando la praxis educativa pierde legitimidad y justificación desde un punto de vista pedagógico. En este contexto, la reflexión pedagógica podría girar en torno a la pregunta por unos tipos de formación y de educación no afirmativos, por ideas internas y externas de

subjetivación que apuesten por concepciones humanas no dogmáticas ni normativas. (Runge-Muñoz, 2010, p 5)

En este sentido lo anterior refleja que la imbricación entre formación y educación no está de lado y es parte esencial en el discurso crítico que genera frente a la práctica educativa, pues pareciera ser que latente que el hacer cotidiano de la escuela no da respuesta a las necesidades formativas del alumno partiendo de su contexto, que desde luego está lejos del carácter normado que coexiste en los discursos oficiales.

Y pregunto ¿Cómo se explica que el alumno ya traiga consigo una formación desde su contexto y que la escuela no logre vislumbrarlo para potenciar sus saberes? Se pone a juicio el papel de la escuela, pues bajo esta idea, pareciera ser que esta educación formal es prescindible pues con o sin ella el alumno se forma, cuando debiese ser al revés, que la escuela va a potenciar la formación para reforzar los saberes, según lo expresan los discursos oficiales como el Plan de Estudios 2011.

Otra investigación realizada en ésta última década aborda con mayor precisión los *haceres* del aula: *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. (García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G, 2008). Sin embargo su diseño de intervención está destinado para el nivel superior, pero es posible retomar aspectos interesantes tales como la diferenciación entre práctica educativa y docente a partir de teóricos frente a la interacción de sus actores:

Es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (García-Cabrero-Loredó-Carranza, 2008, p. 4)

Esto ayuda a comprender una de las categorías teóricas del presente trabajo, pues la práctica educativa paralelo a lo que señala Carr (1996) están guiadas si bien es cierto por el docente, pero trae consigo las implicaciones que rodean todo el contexto del lugar *in situ* donde se manifiesta dicha práctica, allí están implicadas las condiciones culturales de la institución, sus tradiciones, costumbres, la relación con la comunidad para el caso de la escuela por ejemplo.

Por último, una tesis de reciente publicación *Pedagogía y Posmodernidad. Los rostros ocultos del sujeto*. (Hernández, 2011) permite encontrar coincidencias en cuanto que el pensamiento de la posmodernidad permite pensar de manera diferente a los alumnos, es decir, verlos a la luz de su subjetividad, de sus sentires, de su propia particularidad.

Es decir, se retoman las particularidades y subjetividades del alumno a partir de su contexto, toda vez que propone ser un discurso lejos de toda universalidad y la razón como único medio para explicar las acciones pedagógicas que, en este caso, se ven reflejadas en el análisis de la formación a partir de las prácticas educativas en o los contextos particulares, para ello el proceso de problematización detalla estos contextos que van desde lo general a lo particular.

Muy a pesar de que las investigaciones que existen en torno a educación básica son bastas, se encuentra un gran sesgo en cuanto a las líneas de investigación que abordan, en su mayoría están encaminadas a las dinámicas dentro del aula, la convivencia, el problema del rezago educativo, la normalidad mínima escolar, la mejora de aprendizajes en ciertos campos formativos como lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

En una revisión de los objetos de estudio revisados a partir del anuario de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en específico de los trabajos de investigación realizados en estudios del posgrado en Educación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros del Distrito Federal (lugar donde se ubica la institución del problema de investigación con la finalidad de abordar el plano local de las investigaciones de la demarcación).

La mayor atención que centran los tesisas e investigadores van encaminados a problemáticas muy específicas del aula que atienden el currículum vigente del modelo de educación básica (Plan de Estudios SEP, 2011) plan que, como se menciona en el contexto nacional articula preescolar, primaria y secundaria, aclarando que aquí se revisa únicamente el segundo nivel.

Al realizar la búsqueda bajo el criterio de formación y práctica educativa, se encontraron las siguientes tesis, que si bien es cierto, aluden al nivel de educación primaria tocan temáticas comprendidas más al proceso didáctico que a la comprensión del fenómeno formativo desde lo educativo en un sentido más crítico.

En este sentido, los trabajos que más se aproximan son: sobre práctica “docente” desde el trabajo directo con los alumnos, *Una experiencia docente en la producción y comprensión de textos en un grupo de cuarto grado de educación primaria* (Velázquez Claudia, 2007), *Análisis de experiencias: los niños de 2do. grado imaginan, tocan, conocen, crean y juegan: aprenden a aprender* (Trahyn Paola, 2007), *Mi experiencia al trabajar cálculo de áreas en un grupo de 5to. Grado* (Vargas Nelly, 2007), sobre formación “docente” desde la construcción teórica – metodológica: *Orientaciones en la formación de profesores y las prácticas escolares de las Normales* (Araujo Alberto: 2007), *La educación dialógica de Paulo Freire: una metodología para la transformación social* (Tremillo Luis, 2005)

No obstante resulta interesante que al analizar las investigaciones exista un intento por significar la “práctica”, sin embargo se tiende más a enfatizar en la cuestión didáctica, y a abordar cómo es el trabajo de los alumnos desde su concepción escolar a la luz del currículo y a partir de la postura de los docentes.

Un hallazgo que encuentro es que justamente los trabajos que existen en el nivel de educación primaria son bastos y numerosos pero que no cuestionan el papel de las políticas educativas, por el contrario, pareciera ser más bien que son trabajos encaminados a dar solución a las problemáticas que enfrentan los docentes para dar cumplimiento cabalmente con lo que dicta el Plan de Estudios 2011 sin que exista algún cuestionamiento sobre éste.

Así mismo, otro hallazgo importante es que ninguna de las investigaciones retoman las voces de los alumnos, por el contrario se habla acerca del actuar docente y el alumno solo es el referente para significar al mismo docente y su práctica; por ello, y no es casualidad que comienzo problematizando desde las voces de los docentes, puesto que basado en la Guía Operativa (2015) son ellos quienes se convierten en los responsables del proceso educativo y formativo de los alumnos desde su práctica, y es en ese proceso que los docentes externan también su preocupación por situaciones que, (dentro del desarrollo de estos procesos educativos), involucran directamente a los alumnos.

Ello me genera una serie de discrepancias e inquietudes que se convierten en la antesala del trabajo dentro de la problematización y me llevan a trasladar el diálogo de los docentes a la voz de los alumnos no en contraposición, sino en aras de comprender y reflexionar en dos puntos:

1) la cultura escolar ¿cómo viven cómo se relacionan docentes – alumnos?, ¿cómo interaccionan y construyen sus prácticas desde sus particularidades?, ¿Cuáles son los roles que desempeñan ambos en este juego dialéctico educativo? y 2) una vez comprendido lo anterior centrar la atención en los alumnos por ser el foco de atención no solamente de la RIEB sino del problema que refieren los docentes y lograr trazar un puente entre lo que exponen como problema los docentes (el control) y cómo es que los alumnos (los niños) viven estas situaciones.

Pues tal vez este aspecto mecanizado del control como disciplina de los cuerpos educados como lo refiere Foucault (1988) se incomprendible para algunos y comprensible para otros dentro de la escuela sin existir una misma sintonía que permita construir una práctica acorde a las necesidades educativas y formativas de los alumnos, o bien, atiendan a las particularidades del contexto inmediato de ellos.

¿Por qué las tesis y trabajos recientes se centran más en los docentes y por qué se deja a un segundo plano a las voces de los alumnos? ¿Qué hay de cómo los niños por ser el centro de atención de la RIEB viven todo aquello que rodea lo educativo dentro de la institución escolar como parte de sus procesos formativo como parte de su experiencia?, ¿Cómo es que se significan las subjetividades de los alumnos dentro de la cultura escolar de cara a lo expuesto por la normatividad del discurso oficial del Plan de Estudios, ya sea para contrastarla o potenciarla desde sus voces?

En este sentido para llevar a cabo la comprensión, interpretación y análisis de este fenómeno pedagógico se partirá de una óptica crítica, desde luego teniendo siempre presente los requerimientos que las voces de los alumnos (dato empírico) demanden, pero retomando a la posmodernidad desde un enfoque socio – educativo que posibilite poner de manifiesto que las prácticas están descontextualizadas a la luz de lo que realmente se convierte la experiencia formativa de los alumnos.

Dicho posicionamiento permite comprender que un proyecto educativo aun con el paradigma que se conciba (competencias, redes colaborativas, comunidades de aprendizaje, constructivismo, humanismo, cognitivo, conductismo” es un metarrelato que dicta el deber ser y que en gran medida se aleja de la realidad vivida y de las necesidades de sus “usuarios finales” (los alumnos).

Razón por la cual este apartado pretende dar clarificaciones sobre el posicionamiento teórico intrincado: posmodernidad – educación a fin de entender cómo se van entrelazando a lo largo del desarrollo del problema de investigación de cara a a formación. A esto se expone lo siguiente en la conferencia *Posmodernidad y Educación*, presentada en el 4° Simposium en Ciencias de la Educación:

En términos generales se afirma que los planteamientos de la postmodernidad en el ámbito de la educación, se ligan a la comprensión de problemas relacionados con la modernidad, el posestructuralismo y la deconstrucción, ésta última refiere a una forma de análisis de la realidad trabajada fundamentalmente en los campos literario y lingüístico. Para tales efectos (Glazman, 1999, p. 1)

Definir la posmodernidad resulta complejo, pues existen diversos y controvertidos posicionamientos al respecto, algunos posestructuralistas, otros literarios y muchas más pseudohistóricos, pero por ahora, para dar un encuadre epistemológico y no desviar la atención, se el trabajo se limita a mirar únicamente la relación de la posmodernidad y sus implicaciones en el campo de la educación como parte de nuestro quehacer pedagógico. En esta misma línea apunta Raquel Glazman:

Entender la educación en las condiciones de la posmodernidad implica comprometerse con formas de conocimiento, procesos de crítica y análisis, versiones de la cultura y de la historia, que cambian contenidos, jerarquías, métodos y problemas frente a la educación tradicional (Glazman, 1999, p. 6)

Es por ello que, insistir en asumir un mirada posmoderna desde la educación implica considerar los discursos a la luz no solo de la interpretación, sino también a la luz del análisis y la crítica que pueda hacerse de los discursos y las prácticas *legitimadas*²⁹

²⁹ Será una categoría teórica importante, para fines de este trabajo la legitimación de los discursos a partir de las prácticas educativas permitirá reflejar aspectos importantes de la formación y de manera incipiente preguntar: ¿Cómo se manifiesta desde los organismos internacionales?, ¿Cómo se está concibiendo desde el

como parte del contexto actual con respecto a la formación a partir de las prácticas educativas. Al respecto comenta Lyotard:

El modo de legitimación del que hablamos, que reintroduce el relato como validez del saber, puede tomar así dos direcciones, según represente al sujeto del relato como cognitivo o como práctico: como un héroe del conocimiento o como un héroe de la libertad. Y, en razón de esta alternativa, no sólo la legitimación no tiene siempre el mismo sentido, sino que el propio relato aparece ya como insuficiente para dar una versión completa. (Lyotard, 1990, p. 27)

Cuando se habla de los relatos, no es otra cosa más que los discursos que están concebidos como parte de un proyecto del cual surgen, en este caso la posmodernidad mira al proyecto de modernidad y exhibe aquellos relatos o discursos que se daban por hecho. Es decir, pone de manifiesto las falsas “certezas” modernas: una de ellas la educación, pues plantea ideales de un hombre crítico, reflexivo y emancipador a formar, mismos que no lograron consolidarse, por el contrario, han quedado limitados a su hacer técnico y que dichas acciones discursivas se han visto reflejadas en las observaciones citadas anteriormente dentro del campo institucional.

A tal planteamiento respecto a la formación desde la práctica educativa, puede considerarse que existe una relación intrínseca desde la mirada de la posmodernidad que permite analizar el problema de la formación (reducida) desde las prácticas educativas a la luz de la crítica.

Es así que en un revisión de trabajos donde se ha desarrollado el problema de las prácticas educativas se encuentran interesantes como primeros planteamientos de confrontación los realizados por: (Carr, 1996) realiza una teorización de las prácticas a la luz de aquella crítica que refleja la legitimidad en los discursos (tanto en los *haceres* como en el currículo) que se ejercen ante los retos de una educación de la posmodernidad.

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. (Carr, 1996, p. 17)

proyecto por competencias?, ¿Qué se dice de ella desde el plan 2011?, ¿Cómo se vive la formación desde las prácticas educativas cotidianas en el aula?

Esto permite dar significado a lo que comentaba en líneas anteriores, en cuanto a relación intrínseca que guarda la educación con la posmodernidad como un discurso crítico que permite analizar los *haceres* educativos como parte de un constructo de movilidad social, y se ve reflejado de cara a la tarea que se tiene en el quehacer pedagógico desde el currículo y las prácticas educativas (Glazman, 1999).

De tal suerte que para dar un corpus teórico que permita hilar los contextos internacional, nacional e institucional con el entramado de la posmodernidad como teoría para el análisis se enuncia lo siguiente como parte de esa construcción:

No todo vale lo mismo, ni todas las verdades son iguales, pero tampoco existe un lugar absoluto, privilegiado o superior, desde el cual se pueda plantear cuál es la verdad para todos de una vez y para siempre. Ese es el reto más importante que se plantea al educador: si ya no tenemos ese valor absoluto, ese fundamento último, entonces debemos hacernos cargo de las decisiones que tomamos los seres humanos, incluidos los educadores desde luego, tanto aquellos que diseñan políticas a escalas macro como los de escala micro. (Buenfil, 1998, p. 14)

Es así que el diseño de las políticas educativas y formativas a escalas macro en este sentido expuestas desde los Organismos Internacionales afectan invariablemente el diseño de las políticas intermedias, que en este caso se enuncian en el plano nacional desde lo manifestado en el Plan de Estudios 2011 hasta llegar a sus niveles micro; es decir, en el hacer cotidiano institucional de la práctica educativa.

A su vez se propone que la posmodernidad sea entendida como una mirada crítica que ponga de manifiesto que la modernidad no puede ser concebida como un proyecto universal, pues esto afectaría seriamente las particularidades de cada región, lugar, comunidad, barrio, etc, sería como negar otras posibilidades de concebir la realidad, más bien hay “multiplicidad de realidades” en la con-formación de identidades diversas de los sujetos, ante estas aseveraciones Adriana Puiggrós manifiesta que:

Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y burguesa, tienen como fundamento la estrategia homogeneizadora, que acompaña la construcción de los estados naciones.” En total de acuerdo con ello, cuando se dice que la modernidad, como un proyecto que surge de la separación de la iglesia y el estado parte de una unidad basada en el uso de la razón, en la cual todo debe seguir un orden que garantice progreso social, para lograrlo el sistema educativo debe salvaguardar este carácter homogéneo; es decir, que a

partir de los sistemas educativos se observe uniformidad en el individuo a formar, posiblemente interpretado por Foucault (1988) como una esfera de control que trasfiere poder. (Alba de, 1995, p. 179)

Finalmente se puede concebir que el mismo posicionamiento entre práctica educativa, la formación y la experiencia llevan a plantear interrogantes entre lo que se vive en la vida cotidiana en las escuelas, donde el deber ser manifestado por el currículo se aleja por completo de las necesidades que requieren los alumnos, donde si bien es cierto el docente juega un papel fundamental en la ejecución del currículo (Gimeno 2005) éste no solo está supeditado a ello, sino también a la descarga administrativa a lo que son sujetos (Gil, 2012).

No se trata de defender a alumnos o docentes, sino que el mismo posicionamiento discursivo crítico que otorga a cierto punto el pensamiento posmoderno permite dar cuenta de que estamos ante una encrucijada de culturas dentro de la misma escuela (Pérez, 2000) pero también, el proyecto educativo se convierte en un metarrelato más, un discurso erosionado que se empeña en mantener la estabilidad económica del proyecto neoliberal (Tedesco 1995).

Dejando en claro que, no es que estemos en contra del control, que este sea satanizado, como comentaba en el capítulo primero, si este control sirve como un mecanismo que posibilita alcanzar los aprendizajes esperados y garantizar el logro educativo bajo esta lógica de los metarrelatos, pues entonces no existiría mayor problema.

Sin embargo, cuando damos cuenta de la realidad, que ello no aporta o carece de un sentido pedagógico y por el contrario, la escuela como esa panacea que habrá de combatir las desigualdades, la falta de oportunidades prioriza únicamente la disciplina y deja de lado la parte curricular entonces no existe un equilibrio que posibilite autorregular a los alumnos y enseñar.

Esto es un síntoma de la actualidad, ya veíamos que la verticalidad de poder recae desde organismos multilaterales que piensan la educación como un medio factible de garantizar la gobernabilidad de las naciones y promover el sentido mercantilista, por ello la creación de leyes que respaldan a padres de familia y dejan expuesto al docente recayendo toda la responsabilidad sobre éste (Gil, 2012).

CAPÍTULO III: LA NARRATIVA COMO PILAR DEL SABER PEDAGÓGICO

3.1 Caracterización de los actores centrales de la investigación ¿Quiénes son y por qué?

La investigación se construyó en un primer momento a partir de las voces de los docentes, por ser ellos quienes dieron la pauta del contexto del problema a partir del cual enuncian “la falta de control en los niños” como una situación emergente que “hay que contra-restar”. Pero si solo nos hubiésemos quedado con la enunciación de los docentes no fuera posible analizar lo que sucede dentro de la vida escolar en los implicados en cuestión: los niños.

¿Por qué los niños? Porque son ellos quienes permitieron el acercamiento al mundo de la vida institucional dentro de la escuela, las voces significaron más allá del solo hecho de decir cómo viven la práctica educativa, sino que replantean el sentido de la misma y llevan a la reflexión acerca de lo que se convierte el silencio, la inmovilidad, el carácter de una alineación, el trabajo al interior, las relaciones de convivencia cooptadas y mediatizadas por el “control” que enunciaron en primera instancia los docentes.

Por tal motivo, al pasar al plano de la recuperación de las voces de regreso al campo para dar respuesta a la pregunta de investigación que versa sobre el objeto de la experiencia educativa de los niños es que justamente se retoman las voces de los niños, ellos permitieron significar que la práctica educativa no es el solo hecho de colocar una “agenda” con preceptos y planeaciones de lo “que se debe hacer” durante la jornada escolar.

Por el contrario, esta idea trascendió en la medida en que fui observando al ser (profesor nativo de la institución) cómo es que la única guía para “justificar la labor docente” es que los niños estén callados, sentados, bien alineados, se aprendan todo de memoria y se privilegie el trabajo individualizado a fin de tener un mayor control sobre el movimiento, el sonido, el clima, el ambiente de aprendizaje en el aula, pero también fuera de ella.

Cuando acudí con la directora a la supervisión escolar en ese entonces de la zona 201 durante el ciclo escolar 2014 – 2015 para presentar a la Supervisora mi propuesta para llevar a cabo un taller de taller de música el cual estaría bajo mi diseño, ejecución y evaluación me sorprendió que la respuesta fuera positiva, con la consigna de que el taller ayudara a la mecanización de procesos matemáticos al conocer fracciones comunes en el estudio de la rítmica y métrica en los compases musicales.

Desde luego yo dije que eso sería una prioridad, pero recordemos también que el mismo Gimeno (2005) comenta que dentro de las prácticas institucionales está inmersamente latente el currículm oculto como “área de oportunidad que reoriente el terreno educativo”, así que, al trabajar durante las clases en el taller de música me permitió tener contacto con todos los niños de los grupos y lejos de llevar una sistematicidad de contenidos construíamos canciones improvisadas durante las sesiones.

Al ritmo de timbal, djembé, güira, guache, jam blocks, cencerros, (y las armonías y melodías en los teclados a mi cargo) los niños tocaban y cantaban, son mediante esos momentos de libre esparcimiento lúdico acercamiento empático interactuaban con mayor insistencia un grupo de seis alumnos del grupo de 4ºB, quienes entre nota y nota, fraseo y rítmica al estar tocando determinado instrumento comentaban acerca de lo que les pasaba en su salón.

Eso llamó mi atención, porque ahora estaba ante una encrucijada: entre ser un docente más de la escuela o el que escucha las inquietudes y las voces que son silenciadas por la disciplina durante la jornada escolar, en ese sentido, me alejé un poco de esa careta de “un docente más de la escuela” y me coloqué en la postura del “amigo, el confidente,” entre broma y broma que hacíamos los siete (los seis niños y yo) comentaban sobre lo que les acontecía en el salón de clases pero también en el receso y desde que llegaban durante la mañana.

Así que como dice aquel adagio que entre broma y broma pues... las charlas “al aire”, informales, fueron colocando mi foco de interés entre el grupo de los seis niños quienes entre risas envasadas comentaban sus aventuras que escapan del régimen disciplinario “rígido”, pero que otra veces no era posible “romper las cadenas” y esos momentos durante la escuela empezaban a ser vividos con cierto malestar.

Es en ese momento en que todo cobró sentido, el de la docente que se quejaba de la “falta de control” y los niños que “escapaban al control” y no solamente aquella docente externaba ese problema, sino que otros docente también, lo que me llevó a suponer que existía una contracultura al interior de la escuela y que se colocaba como modos de resistencia entre los niños. En una de mis charlas con el grupito “de los seis” (aunque parezca asociación criminal desde el lente del control institucional) los niños comentaban en aquella ocasión que el tiempo nos había alcanzado porque “se nos pasó” dije: *“bien chicos, pues ya vámonos porque ya nos pasamos de tiempo y su maestra ha de estar preocupada por ustedes que no han llegado al salón”* a lo que ellos respondieron:

“¡No maestro! <expresión con sobresalto> hay que seguir tocando maestro, ándele ¿sí? <decía Alfredo mientras sostenía las baquetas del timbal haciendo un ritmo cadencioso de cumbia al cual no me puedo negar, sin embargo miraba la hora en mi celular dije:> ¡Vamos a tocar una de los ángeles Azules! <decía Fátima mientras sostenía el guache> ¡pero la clase ya terminó Alfredo! ¡No le hace maestro!, <decía otro de los niños> ¡Usted siga tocando el teclado! <aunque pareciera extraño me negué a tocar ese dulce ritmo cadencioso y dije:> ¡Híjole Sachiel ya nos pasamos 5 minutos y el otro grupo ya ha de estar por subir al salón! Pero qué te parece si a la hora del receso le pido a la directora unos minutos antes de bajar y pasan a tocar ¡Va maestro! <a lo que de inmediato contesté:> ¡Muy bien Gerry! entonces ya vayan a su salón porque su maestra ya las está esperando! <a lo que otra de las niñas reaccionó frunciendo el ceño y diciendo:> ¡Ay, no maestro!, <girando la cabeza a la izquierda con desagrado>, si ya desde que entra uno al salón se siente luego, luego la mala vibra oiga <¿Por qué Diana? le preguntaba con desconcierto y me contestó Ximena> ¡Es que ya desde la entrada nos está diciendo que nos callemos y luego si preguntamos algo nos dice: ¡pues qué no está viendo el pizarrón!, <inmediatamente decía Jessy> ¡ay sí maestro!, y luego todavía ni copiamos lo del pizarrón y la maestra nos dice: “Es que por eso no saben porque son uno babas” <todos reímos> <posteriormente los siete niños abandonan el salón apresuradamente y se alejan corriendo diciendo:> ¡Vámonos ya porque ahorita nos van a regañar porque ya es tarde!” (Término de la Clase 4ºB. 10–Mar–2015)

Es allí que la investigación tornó sus miras hacia el estudio de la experiencia vivida ante las prácticas de control, no son las reformas, no son las políticas educativas, son las prácticas las que necesitan ser atendidas y ¿quiénes lo dicen? Los niños, ellos no comentaron textualmente: “las prácticas educativas hay que cambiarlas maestro”, pero gracias a la narrativa fue posible interpretar cada una de las voces de quienes están inmersos en el mundo escolarizado y son ellos quienes permitieron resignificar la propia experiencia y el sentido pedagógico de la práctica educativa.

El grupo focal lo constituyeron así 4 niñas y 3 niños del grupo de 4ºB, al sistematizar sus voces se toman en cuenta sus deseos, intereses, inquietudes que se tornan siniestros frente al “deber ser que estipula el modelo curricular”, cada una de sus voces quedó plasmada sin violentar su particularidad y respetando cada frase que ha quedado grabada en mi memoria y en la del saber pedagógico. Sus voces representan la vida escolar y se encuentran sistematizadas con las dos palabras de su nombre, su primer y el segundo apellido y la fecha de la entrevista “de la charla formal” puesto que permitió así tener un mayor rigor sobre el manejo de las voces y el mismo dato empírico.

Los actores centrales de la investigación justamente son los alumnos, en específico del grupo 4º B, cuyo rango de edad oscila entre los 10 y 11 años, de acuerdo a su edad su aprendizaje es lúdico, necesitan estar en constante motivación, la dispersión es rápida si no existe un elemento de interés (Vygotsky, 1983), de allí que tal vez resulta importante conocer la particularidad en sus procesos de aprendizaje, pues de ello depende intrínsecamente la forma en que se relacionan e interactúan dentro del espacio escolar (García-Cabrero 2008). Charlando con el grupo focal de alumnos al término de las sesiones de música ellos externaban sus inquietudes, me daba tiempo a escuchar con atención aquello que me decían.

Sachiel o Sachi <como le llaman sus compañeros> es un alumno de 10 años cuyos intereses oscilan principalmente en el estudio, le gusta cumplir cabalmente con su trabajo y no le gusta dejar las cosas hasta el final, siempre prevé sus actividades, según su profesora: “es el alumno que tiene mayor aprovechamiento académico de su grupo”, pero algo que no le gusta son las desigualdades entre compañeros y procura siempre resolver los disgustos entre sus compañeros mantenido dice “la paz entre todos”.

Jessica es una niña de 9 años, le gusta mucho cantar, adora el baile, es conocida en la escuela como “la hija de la señora. Pili”, la Sra. Pilar ó Pili como se le conoce en la escuela es la conserje, por lo tanto Jessica vive en la conserjería de la escuela, por lo que el único momento que tiene para ver a sus amigos es durante la jornada escolar, al término de la jornada no le es posible salir a visitar a sus amigos, puesto que no puede abandonar el recinto escolar, así que decide cantar música pop mientras realiza sus tareas.

Gerardo es un niño de 9 años, es un alumno proveniente del estado de Baja California junto con su hermana María Fernanda que va en el grupo de 6° B, ambos se han inscrito ya iniciado el ciclo escolar, pero Gerardo no tardó en hacer amigos, siempre pícaro y apasionado de jugar atrapadas en el receso, le gusta mucho la música y le gusta estar cerca de sus compañeros, no le gustan los problemas y al igual que Sachiel, Gerardo o “Gerry” <como le llaman sus amigos> siempre trata de mediar las situaciones cuando hay discusiones entre sus compañeros y es enemigo de los castigos injustos.

Diana, es una niña de 10 años, le agrada mucho aprender jugando, aunque dice que su maestra “nunca los dejan en equipo” por eso prefiere hacerlo a la hora del receso jugando stop, retas de cálculo o adivinanzas de estados y capitales, a veces es un poco tímida pero como ella misma dice “depende de qué compañeros y maestros, porque no con todos se puede hablar, hay quienes te brindan su confianza”, es cumplida en su trabajo, le gusta que las personas sean honestas y que no engañen a los demás o los intimiden.

Alfredo, es un niño de 10 años, es el más reservado en el salón, pero en el recreo “soy un desastre maestro” dice mientras se ríe conmigo, le gusta jugar mucho atrapadas con Gerardo, hay días que llega un poco cabizbajo a la escuela, pues comenta que su padre es pensionado porque tiene insuficiencia renal y cuando se llevan a su papá a la hemodiálisis se queda preocupado y algo triste; sin embargo, los demás días siempre anhela la clase de educación física para poder jugar fútbol, dice que algo que no tolera es “que la gente sea hipócrita y trate de engañarte porque tu como niño piensas también y luego los maestros te hacen creer otras cosas o no te toman en cuenta”.

Fátima es una niña de 10 años, es muy reservada y le gusta mucho trabajar en clase, ella junto con Sachiel dice la docente del grupo son “quienes tienen mejor aprovechamiento”, sin embargo Fátima siempre ha anhelado el día en que los dejen trabajar en equipo con sus amigos, a la hora del receso gusta de jugar a las escondidas y correr con Diana. Finalmente Ximena, una niña extrovertida de 10 años, es la más “rebelde del grupo” comenta su profesora, le gusta mucho la música y tocar el djembé, así como el timbal, su sonrisa pícaro no deja de lado su interés por aprender jugando, por ello seguido se le verá en el receso haciendo retas de cálculo con sus compañeros, donde “jamás dice que no se puede” y siempre está dispuesta a brindar su amistad a todos sus compañeros.

3.2 ¿Cómo se construyó la investigación?

Durante el desarrollo de la investigación se tuvieron grandes incertidumbres, donde mí ante la necesidad de replantear el problema de investigación tres veces, el primero hablaba de la pedagogía como un metarrelato que se encontraba casi inexistente, una visión fatalista y muy de tipo poética más que posmoderna, en un segundo problema se trató de conceptualizar a la pedagogía como una absorción de las ciencias de la educación donde nuevamente se caía en visiones existenciales de que si la pedagogía era una fantasía o una destrucción de los discursos modernos, ya al final sin forzar el dato empírico que se tenía de los docentes al escuchar sus voces dentro de la Escuela Primaria decidí que era pertinente replantear y mirar el problema desde el campo escolar.

Entonces comenzó mi aventura en este entramado conceptual y metodológico, de toma de decisiones, donde no la elección de un método primero me llevó a realizar observaciones para conocer la cultura institucional que engloba lo escolar, por ello en principio el trabajo tuvo pequeñas pinceladas que se asemejan a la etnografía, sin embargo, al escuchar las voces de los docentes sabía que mi interés principal eran los alumnos, pero me preguntaba insistentemente ¿Cómo acercarme a ellos para retomar sus voces?.

Fue allí que los textos que marcaron la pauta para abordar las voces de los alumnos fueron **Bolívar A, & Domingo J, (2006) *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.*** Y **Bolívar A, & Porta L, (2010) *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar.*** Aunque tardíamente consulté estos textos tuve la seguridad de que iba a permitirme abrir paso por los relatos que recuperaría de los alumnos, no tampoco desprecié a **Blumer (1969) *Interaccionismo Simbólico,*** pero este fue retomado como técnica que permitió llevar a cabo posteriormente la interpretación de los datos, en este caso los significados que se construyen con base en procesos históricos dentro de la vida cotidiana en la escuela entre los alumnos. Es así que la investigación partió de 4 momentos, el primero de ellos constituye la contextualización, en ella se comienza a teorizar desde la UNESCO por ser este un organismo internacional que establece un agenda educativa, muy puntual de la mano con el financiamiento y recomendaciones que se recibe por parte del BM y la OCDE,

los cuales, para el caso de educación básica, constituyen los cimientos que posibilitan dar respuesta al proyecto neoliberal.

Posteriormente se entrelazan estos cánones educativos instaurados por los organismos multilaterales y cómo es que logran incorporarse en la RIEB y en particular en el Plan de Estudios SEP, 2011, este último es el referente y punta de lanza desde el cual se comenzará a problematizar, así se prosigue con la relación que existe entre la práctica educativa y la experiencia formativa, donde la intención es apuntalar al conocimiento de la dinámica institucional.

Aquí se presentó otro obstáculo más, y fue definir la polisemia de los conceptos; práctica educativa y formación a fin de dar un encuadre epistemológico que al final posibilitó comprender y retomar la práctica educativa como una reflexión que genera el docente en relación con el currículo y la transformación que se puede lograr en el pensamiento e intereses de los alumnos (Carr, 1996; Ferreiro, 2013; García-Cabrero, 2008), teniendo como referente que la formación es un proceso intrínsecamente ligado a la práctica educativa donde existe una apropiación de los saberes transmitidos con la finalidad de transformarlos y modificarlos como parte de un trayecto a lo largo de la vida del sujeto (Ducoing 2003; Ferry 1990).

Así se llegó a la segunda parte, la cual constituye el problema de investigación a la luz del contexto propiamente institucional, las voces de los docentes en este apartado son de incalculable valor, puesto que llevaron el hilo conductor del control como un mecanismo de sujeción como parte de las prácticas educativas, donde se deja entrever que el currículo ya no está orientado al proceso de enseñanza – aprendizaje con la finalidad de alcanzar el logro educativo que se propone en el perfil de egreso (Gimeno, 2005); por el contrario solo se fija la disciplina y la enseñanza del cuerpo sin un objetivo realmente pedagógico que permita potenciar el aprendizaje. En el tercer momento que confiere a la construcción del instrumento para regresar al campo converge la teorización de los referentes para así tener presteza de que al ser preguntas orientadas a los niños tengan una validez igualmente epistemológica y no desviar el objeto que atañe a la experiencia formativa de los mismos. Este proceso de construcción del instrumento es extenso porque cada pregunta decidí justificarla a los ojos de la teoría, teniendo como referente el marco teórico interpretativo

que permite un balance entre lo empírico y lo crítico, en este caso basándose en la posmodernidad como discurso que permite hacer crítica de la realidad educativa y de sus condiciones en que se manifiesta como fenómeno complejo donde sus (Glazman, 1999; Buenfil, 2007) que compete el conocimiento del saber pedagógico como un saber sobre la experiencia del otro (Larrosa, 2006).

Al final, se aborda el proceso de análisis, para ello fue importante elaborar el instrumento final para recuperar las voces de los alumnos, y esto resulto más sencillo dado el proceso de justificación de cada pregunta lo que fue más oneroso, lo que llevó aproximadamente 3 meses, pero al aplicar el instrumento no hubo necesidad de pilotarlo, puesto que el sentido teórico de cada pregunta posibilitó tener presteza en su aplicación.

Todas las entrevistas se fueron grabando en (audio), después se transcribieron y al terminar eses proceso llegó el momento de sistematizar, para ello me ceñí con cuadros de doble entrada que permitieron encauzar las voces a la luz de lo que demandaban, puesto que en una primera sistematización interpreté a la luz del control y no de cómo se vive, de tal suerte que seguía problematizando y no daba respuesta a la pregunta: ¿Cómo viven los niños las prácticas de control en la escuela primaria desde su experiencia formativa?.

Fue hasta la primera reunión de Comité Tutorial celebrada en Septiembre de 2016 que el comité realizó puntualmente esta observación que yo no había advertido “no había análisis que diera respuesta a la pregunta”, las voces de los alumnos no las estaba interpretando, reconstruí los cuadros de sistematización y mi tutora la Dra. María del Socorro Oropeza me recomendó que una estrategia era colocar la pregunta de investigación antes de comenzar a interpretar para “tenerla siempre presente” me dijo: “Isaí, si tu colocas la pregunta tendrás como referente a dónde quieres llegar de lo contrario sigues problematizando el control y eso no te permite responder a la investigación”.

Después realicé lo pertinente, y fue así que logré interpretar las voces de los alumnos conformando 3 ejes que corresponden: al tiempo antes y después del aula de clases, las necesidades formativas de los niños y los rituales frente interacción simbólica, ambos tienen como referente la construcción de significados que se construyen a partir del contacto directo en el contexto (Blumer. 1969) ello trazó el análisis que posibilitó a bien dar respuesta a la pregunta de investigación sin forzar el dato.

3.3 Implicaciones que llevaron al encuentro con la construcción del objeto

La reflexión y el análisis en los planos epistemológico y teórico se relacionan con el papel mismo que jugamos los educadores en cuanto a la reproducción, resistencia y construcción social, cultural.
(Alba de, 1996, p. 9)

La construcción de saberes pedagógicos³⁰ es sin duda uno de los campos donde la teorización conlleva al tejido de problemas prácticos-conceptuales, cuya importancia radica en la producción de conocimientos y saberes que posibilitan comprender, interpretar y analizar las diversas problemáticas en torno a la educación y la formación del sujeto a partir de las prácticas.

Así, la construcción de saberes involucra <como un complejo epistémico³¹> cuerpos, sujetos, identidades, mentalidades, sociedades, instituciones, todos puestos en duda y reflexión frente un problema en particular a partir de diversas esferas del conocimiento que aportan a la pedagogía <antropología, filosofía, sociología, historia, didáctica, psicología, etc>

Por consiguiente la presente investigación representa un compromiso con el campo pedagógico, puesto que no solo se trata de dar cuenta del problema del control desde las aristas de una RIEB presuntuosa de un sentido formativo integral pero tergiversada a un sentido de estigmatización desde lo institucional, no se trata de exponer una situación

³⁰ <El campo de construcción de saberes pedagógicos> se relaciona directamente con la producción de conocimiento pedagógico y educativo, es decir, la teorización sobre la experiencia educativa cotidiana, así como la generación de conocimientos pedagógicos desde las perspectivas epistémicas, teóricas, metodológicas e históricas entre otras, que aporten nuevas lecturas de la realidad educativa (Plan de estudios UNAM, 2012, p. 21)

³¹ La necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, diferencia que reside precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. En el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa—con la externalidad, para decirlo en términos más correctos es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad. En cambio, cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo podemos tener un pensamiento sin contenido? (Zemelman, 2005, p. 65-66) En este tenor, el pensamiento epistémico se entiende como una serie de acciones que conllevan a conocer, plantear dudas, esclarecer conceptos, comprender las circunstancias, pero todo siempre *en* y *desde* una estrecha relación con los sujetos a conocer, con la finalidad de confrontar la realidad de los sujetos con las circunstancias que rodean el problema a investigar, ello posibilita no generar juicios previos y permite categorizar; es decir, <nombrar> la realidad pero no desde la mismidad del sujeto cognoscente, es decir únicamente desde la inferencia del investigador. Por el contrario, la realidad desde el pensamiento epistémico se nombra a partir de complejas confrontaciones al analizar la particularidad de los sujetos.

particular entre los niños y docentes y poner de manifiesto las relaciones de poder que existen entre ellos.

Si no que por el contrario, el compromiso con el campo de construcción de saberes pedagógicos en la presente investigación versa sobre la imperiosa necesidad de no conformarse con dar a conocer el problema y el anudamiento del objeto en relación con las teorías que lo explicasen.

Esto sólo constituiría un primer acercamiento con el campo quedando solo a nivel instituido <es decir; las prácticas ya establecidas, lo aceptado, lo legitimado mediante los ritos, costumbres y hábitos> (Fernández, 1994) por ello esto solo es una parte de la investigación que permitió conformar el conocimiento del contexto, lo que más adelante se nombra como la “cultura escolar”. Sin embargo hasta este punto todavía no existe producción de saberes, pues solo me limito a comprender cómo está conformado el problema en la escuela primaria Francisco J. Mújica, sus formas de ejercer el control con los niños, pero ¿Y qué hay de los saberes pedagógicos?

No es sino hasta la interpretación y el análisis de las formas de sujeción que estigmatizan y estereotipan a los niños desde su vida habitual, cuando la investigación toma un giro que apuntala no solo a nombrar la realidad sino a teorizarla y en ese sentido intentar generar un movimiento destinado a producir saberes que conlleven a cambios profundos y significativos en la vida institucional, sentido que se conoce en palabras de (Fernández, 1994) como “el sentido instituyente”.

Así saltó la necesidad de nombrar la realidad mediatizada de los niños en la institución, por ello una dicotomía categorial en la que me encontré fue: *vida cotidiana* y *el mundo de la vida*, por tal motivo esta dicotomía fue fundamental e ineludible de esclarecimiento, por ello a través de las demandas del objeto se retomó a (Schütz & Luckmann, 1977), los cuales conceptualizan la vida cotidiana como:

... el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas <constituyendo así parte esencial de la vida cotidiana de los actores>. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros

hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo (Schütz y Luckmann, 1977, p. 25)

Por tal motivo en el transitar metodológico en compromiso con la construcción de saberes pedagógicos una vez aclarado la categorización de los actores en función con la vida cotidiana surgió otra incertidumbre que imperó en un primer momento en la construcción: ¿Cómo construir el conocimiento y ponerlo en confrontación con diversas perspectivas del objeto teorizado? y ¿A partir de qué enfoque y perspectiva se otorga la validez y legitimidad al conocimiento producido?

Por ello, al plantear la duda ¿Cómo viven los niños las prácticas de control del cuerpo en relación con su formación? Es una pregunta que a partir de entender el proceso epistemológico bajo un “pensamiento epistémico” permitió generar aproximaciones más objetivas con lo investigado.

Es decir, a partir de lo observado y expresado por los actores que, en primer momento fueron los docentes, permitió conocer el contexto inmediato de investigación y la manera en cómo a partir de éstos (los niños) son pensados en el *deber ser* tanto institucionalmente en el plano académico, <estos últimos actores centrales del proceso de investigación>.

Lo anterior permitió nombrar la realidad no desde supuestos ensimismados, encerrados en atributos personales que me condujeran nuevamente a posicionarme en un pensamiento teórico como al principio de la investigación cuando hablaba del problema en un sentido bajo un enfoque crítico.

De tal suerte que, escuchando los testimonios de los docentes permitió nombrar el escenario escolar retomando la perspectiva de Pérez (2000), visto como la conformación de lenguajes, ritos y costumbres que guardan una estrecha relación con las interacciones entre sus actores <docentes–niños–padres de familia–comunidad–autoridades>.

Ese momento me remitió a reflexionar incesantemente que si la construcción epistémica del problema ya no partía de un idealismo lleno de prejuicios anquilosados, reduccionistas y simplistas sino más bien de un posicionamiento del racionalismo en sentido empírico entonces:

¿Cuál sería la pertinencia del carácter situado de la investigación en su sentido institucional, instituido e instituyente?, y de preguntarme a partir de la reflexión sobre el saber: ¿Cuáles serían mis compromisos sociales que asumiría en la investigación a favor de la construcción del saber pedagógico en relación con la transformación de la realidad educativa desde el espacio institucional? Sin embargo, frente a la duda sobre la construcción del saber como labor pedagógica que reconstruye el espacio institucional como una acción política y social me preguntaba ¿Cuáles son esos espacios educativos institucionales?

Estos espacios han pasado por un momento de conformación instituyente, en el cual se ha intensificado la lucha por su construcción, más que por la producción misma, momento que a su vez ha sentado las bases para el desarrollo de una producción discursiva centrada en los problemas básicos del campo en cuanto a los conocimientos que lo constituyen y el estatuto de los mismos. (Alba de, 1996, p. 13)

Así es como una de las categorías tuvo lugar: *cultura escolar*, que en relación con el posicionamiento de vida cotidiana de Schütz & Luckmann (1977) posibilitó entender la escuela como el espacio constituido por dimensiones <institucional, social, académica y crítica> Pérez (2000). Ello potenció la teorización sobre el objeto nombrado a partir de Foucault (1988) con la categoría de <control>, asumiendo un posicionamiento interpretativo en relación al problema.

3.4 Una Narrativa que trasciende y resignifica la experiencia del otro

El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas [...] ésta no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. (Bruner, 1988, p. 27)

Aunque he de decir que el estudio sobre el control tiene una connotación histórica – social, sin embargo, el control no deja de ser un objeto de estudio que reste pertinencia y actualidad. Puesto que su estudio implica un análisis profundo y detallado de las formas de poder que se gestan al interior de las instituciones, éstas vistas como productos sociales que encierran una diversidad de *modus vivendi* dignos de ser narrados por las relaciones implícitas (de convivencia, comunicación, tensión, resistencia) entre los sujetos. (Foucault, 1988; Fernández, 1994).

Así, la escuela como institución y a su vez como producto social, encierra una encrucijada de culturas que tal como expresa Pérez (2000) no está desfasada de la vida social, histórica, política y de experiencia de los sujetos. Es por ello que se eligió la narrativa como método de investigación cualitativa que posibilita la comprensión e interpretación de la experiencia de los sujetos <en este caso los niños> frente a las formas en que viven las prácticas de control desde su cotidianidad en lo escolar.

El llamado giro narrativo ha surgido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entraren el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. (Bolívar–Porta 2010, p. 203)

Es importante mencionar que el estudio sobre cómo viven los niños las prácticas de control implica significar las voces de quienes son sujetos a tal situación, en este tenor, los niños de la Escuela Primaria Francisco J. Mújica (Turno Matutino) quienes han sido invisibilizados a los ojos de una RIEB que pretende fomentar las prácticas sociales del lenguaje y el encuentro con la diversificación del pensamiento.

Pero ¿Cómo dar significado a las voces de quienes son parte esencial de la institución escolar?, y que aclaro, esta institución vista no como un conjunto muros, materiales e insumos que constituyen el espacio infraestructural, más bien como un

constructo de identidades fruto de las relaciones e interacciones que forjan sus actores sociales que en ella convergen (Fernández, 1994).

La narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados. (Atkinson, 2005, 6 párr)

Pese a lo expresado por Atkinson (2005) abordar la narrativa como un método para el estudio de las acciones que acontecen en la vida cotidiana no es únicamente una forma de recabar datos sistematizadamente y que den cuenta de una experiencia de hechos de un grupo de sujetos en particular.

En este tenor la conformación de la narrativa permite un acercamiento y una alternancia con aquellas voces silenciadas, según Ducoing (2003) la labor de la investigación pedagógica tiene un impacto formativo en los sujetos que convergen en la investigación, pues permite reflejar sus voces en su dimensión social y cultural.

Lo anterior remite a reflexionar cuando Geertz (1994) comentaba de una refiguración del pensamiento social", mediante el que la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar, entonces ¿Por qué leer e interpretar los relatos desde una perspectiva cualitativa para el estudio del control como dispositivo de sujeción en la cultura escolar?

La reflexividad del investigador y de la investigación: a diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto (Flick, 2004, p. 5)

No se trata solamente exponer supuestos que proporcionen sustento teórico a la pretensión de narrar las voces de quienes la cultura escolar ha estigmatizado y estereotipado a un arquetipo de sujeto que se reduce a un receptor de "instrucciones" que construye identidades, moldeando mentalidades y sobre todo cuerpos.

Ante ello, Foucault (1999) manifiesta que los métodos narrativos, si bien permiten dar la voz a los sujetos, son también unos dispositivos de saber y de poder y así mismo constituyen un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida.

Por ello estudiar el control en voz de los niños quienes su historia, su vivencia, el relato de su vida cotidiana escolar es importante para poder comprender e interpretar las formas y las acciones en que el control tiene lugar como un dispositivo eficaz de poder sobre los cuerpos y para los cuerpos. Entonces ¿Por qué el relato constituye una forma de narrar la experiencia?

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (Bolívar-Domingo, 2006, 13párr)

Pero considero que la narrativa no solo permite captar la emotividad y la particularidad de las acciones que tienen lugar en un contexto situado, sino que también abre en horizontes el análisis de las formas en que se producen las interacciones de resistencia entre los sujetos sobre los que se ejerce un poder mediante las prácticas de control, en este caso es una antesala en donde la voz de los niños tenga una proyección hacia la comprensión de su propia formación.

En este tenor valdría pensar en que la narrativa como método conlleva a pensar-*se* en la realidad de los sujetos a quien se les da la voz, en este caso tiene relevancia recordar a Ducoing (2003) cuando sostiene que la investigación es un acto donde tiene lugar el reconocimiento del otro a partir de la alteridad <ponerse en el lugar del otro>.

Si pensamos en una forma de alteridad remite a pensar ¿Cómo aproximarse a una forma de interpretación de las acciones vividas y experimentadas en una cultura escolar situada desde lo que los niños narran? Según Bolívar-Porta, (2010) narrar la voz de los otros implica la realización de una hermenéusis que posibilite comprender, interpretar los relatos desde la particularidad en un contexto específico.

<La narrativa lleva consigo> una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprenderlas dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar-Porta, 2010, p. 204)

En primer punto lo anterior remite a pensar la narrativa como un cristal desde el cual enfocar la realidad que evoca las vivencias de los niños dentro de su cotidianidad escolar, pero que también tiene serias imbricaciones en la interpretación de los relatos que conducen a una categorización analítica y sistemática de las formas más finas en que la voz sea reflejada como un constructo de saberes. En este tenor, la subjetividad desde la metodología narrativa constituye una categoría importante que reflejan las construcciones de saber-*es* no reconocidos pero vividos que conforman las identidades de los sujetos y sus cuerpos en el contexto escolar, en este caso de los niños.

Sin embargo, lo anterior llevó a cuestionarme ¿Qué esconde la narrativa como método para conocer del mundo *desde* los otros? ¿Porqué insistir en conocer cómo viven los niños las prácticas de control como una latencia de saber pedagógico?

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar-Domingo, 2006, 13 párr)

Sin embargo el conocimiento como parte de una construcción de aprehensiones contextuales conforman saberes testimoniales desde la singularidad y particularidad del sujeto epistémico (Villoro, 2008).

En este sentido, valorar las testimoniales de los niños no solo es una ventana a su realidad sino una resignificación de su labor como artesanos de saberes que no son reconocidos, por los hábitos de la instrucción normativizada que ejercen control sobre los cuerpos.

Ahora bien, no solo es la significación de las acciones que tienen lugar en una cultura tan compleja como la escolar, además narrar las vivencias en la particularidad en que éstas se viven es, a su vez un acto formativo que tiene lugar el reflejo de identidades, de pensamientos y desde luego saberes (Ducoing, 2003)

Por ello es interesante recordar a Bruner (1998) cuando manifiesta que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Lo anterior es trascendente si nos posicionamos según Fernández (1994) que al producirse una labor investigativa de lo instituido <de lo establecido, lo asentado, lo habituado,> genera un impacto en la forma en que los actores viven su cotidianidad dentro de la institución, por ello la importancia en dar la voz a los niños.

A ellos, quienes la vida institucional ha silenciado y estigmatizado como un cuerpo dócil, modelable e instrumentado que *debe*<controlarse, vigilarse como parte del quehacer institucional> Así que ¿Por qué narrar la experiencia de los niños como parte de la significación de una cultura escolar?

A través de esta metodología se puede mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quiénes son y en actuar como lo hacen. (Bolívar–Domingo, 2006, 19 párr)

Sin embargo, narrar la particularidad que es propia a cada sujeto según Pérez (2000) es dar cuenta de los sucesos que tienen lugar en el cultura escolar como parte de una dimensión de la experiencia que construye significados a partir de la subjetivación del lenguaje. Así, el lenguaje según Cassirer (1985) como conformador de <símbolos> tiene un papel preponderante en la creación de saberes que no precisamente son socialmente reconocidos, aceptados y legitimados dentro de la cultura institucional (Villoro 2008; Fernández, 1994)

Por ello la pertinencia de retomar la dimensión de experiencia que permite vislumbrar alcances de la vida en la cultura escolar a partir de la óptica de los niños, puesto que a los ojos de aparente “normalidad institucional” se encierran los encuentros y desencuentros inicuos del control del cuerpo educado.

Es decir un control institucionalizado que genera un saber sobre el cuerpo en su estado de inmutación y rigidez que emerge en la instrucción que se materializa desde dispositivos de sujeción <obediencia y disciplina> los niños dando cuenta de su experiencia es tal vez una afrenta a las formas instituyentes de la vida escolar.

Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialéctico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar-Domingo, 2006, 100párr)

Es así que el relato no solo se reduce a un camino para construcción del método sino que a su vez es la antesala que permite aproximarse a un trasfondo de las “prácticas” en este caso del control desde las particularidades de la vida cotidiana de los sujetos actores, que en este caso son los niños, partiendo de la construcción de subjetividades, que son objetivadas y legitimadas desde el método narrativo como un intrincado experiencia-cultural e institucional que posibilita entre otras cosas la crítica y la construcción de saberes en torno a la educación en relación con la formación.

Pero también, es la ventana que permite una mirada instituyente; es decir, una mirada indómita de análisis a fondo de las prácticas que posibiliten la conformación de la crítica y la propuesta, debido a que el análisis de las instituciones según Fernández (1994) implica un acto de conocimiento y de encuentro con las esencialidades que recubren “lo aparentemente, lo normalmente “válido, aceptado y realizado” como parte de la vida cotidiana escolar.

3.5 Conceptualización del *Control* como categoría eje desde el intricado pedagógico: Cuerpo, Sujeto y Educación

Para desarrollar el análisis del control fue necesario encontrar un eje pedagógico que permitiese explicar el objeto bajo la lupa conceptual cuya comprensión guardara una estrecha vinculación con la teorización sobre la educación a fin de conformar una relación epistemológica con el objeto de estudio y los conceptos teóricos que ayudan a la fundamentación del saber pedagógico.

Por tal motivo, las categorías de Cuerpo-Sujeto-Educación constituyen un eje pedagógico para poder interpretar el *control* como (acción, proceso y resultado) cuyo problema radica en la estigmatización y esteriotipación de los sujetos, en este caso los <niños de educación primaria> y los moldean justamente a cánones instituidos de sujeción mediante relaciones de poder, obediencia y disciplina exacerbada³².

Es así que comienzo mencionado algunas categorías relacionadas directamente con el concepto de cuerpo/sujeto de McLaren (1994, 1997), quien lo define así: “cuerpo/sujeto refiere a un terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado. En este tenor puede dilucidarse como dualidad: sujeto – sociedad, personificación– encarnación de la subjetividad reflejando la sedimentación ideológica de la estructura social inscripta en ella (McLaren, 1994, p. 83).

El cuerpo/sujeto se constituye pero también se instituye (Fernández, 1994) a partir de luchas, conflictos, contradicciones, generados por los discursos culturales, sociales, políticos, económicos, en lo escolar, los cuales moldean al sujeto; saberes *hacer* que controlan cuerpos. Dichos saberes *hacer* que se legitiman, <se encarnan>construyendo una formación de identidad escolar, donde se interiorizan, moldean y modelan una pensar, el

³²Una multiplicidad de procesos menores que se ponen en marcha con frecuencia en las instituciones como los colegios desde el ingreso a los mismos, les imponen a los cuerpos una relación de “docilidad-utilidad. Eso es lo que se llama disciplina (Foucault, 1992, p. 141). La disciplina es una forma de ejercicio del poder que tiene por objeto los cuerpos y la normalización del conocimiento en cuanto a delimitar los alcances de los instrumentos conceptuales en el que se deben inscribir determinados saberes. La disciplina mantiene una relación analítica con el cuerpo produciendo cuerpos útiles en la medida de su docilidad, para ello segmenta el tiempo, organiza el espacio, impone tareas repetitivas, controla la actividad y ejerce una vigilancia jerárquica de modo de emplazar cada cuerpo potenciando su individualidad y delimitando claramente lo normal y lo anormal.

sentir y el actuar, bajo el panóptico instituido que cosifica y clasifica al niño <bueno–malo, normal–anormal, ordenando–desordenado, sensato–insensato> que lo reducen a una cuestión de que si hay una instrucción precisa se soluciona todo problema de un niño <controlado–descontrolado>.

La constitución del cuerpo/sujeto es un proceso epistemológico que incluye la producción de la subjetividad en sus dimensiones discursivas y del deseo (Moreno, 2009). Según López (2002) el deseo es movilizadopor las acciones sociales y sus particularidades en donde la subjetividad es establecida por discursos específicos en los que se ponen en relación, intereses de dominación y poder.

Ante ello, no hay que olvidar que el problema del control versa sobre el cuerpo en la escuela, entonces ¿Cómo comprender el intricado sin mirar lo educativo?, así entender el proceso educativo implica mirarlo como un entramado cultural entre actores semejantes pero diferentes como parte de un acto formativo (Ducoing, 2003), en cuanto a sus roles y jerarquías (Berger-Lukmann, 2003), que interactúan en un contexto socio-cultural, en un espacio compartido y en un tiempo histórico determinado. (Pérez, 2000)

En ese entramado, además de los modos singulares de apropiarse y significar el conocimiento (Villoro, 2008) se juegan una serie de significados culturales construidos dentro y fuera del espacio escolar, los cuales según Castoriadis (1994) generan tensiones y resistencias entre el sujeto, el discurso educativo, pero también entre las relaciones de poder que se ejercen *en* y *sobre* los cuerpos de los sujetos, Foucault (1988), en este caso <los niños>.

Es así que los sujetos que construyen una institución <que en este caso es de tipo educativa> materializan las prácticas en sus acciones y comportamientos en relación con sus interacciones sociales dentro del espacio compartido (Fernández, 1994), mismas que van precedidas por un universo de significaciones, (Castoriadis, 1994) atravesado por la trama de relaciones de poder y por las representaciones simbólicas (Foucault, 1988) interpretadas como lenguaje, pero también en saber y en conocimiento. (Villoro, 2003)

Al considerar los procesos sociales en los que intervenimos, como procesos de producción de los actores a través del lenguaje y de la acción simbólica que direccionan la construcción de significados, no podemos olvidar la herencia de las tradiciones

académicas eficientitas de la modernidad que han dominado las prácticas educativas (Carr, 1996), ya sea como transmisión cultural o como racionalidad técnica.

No obstante la educación puede pensarse como una transformación que se constituye en el territorio de una significación posible y se define en la reflexión y la acción de los sujetos/actores, en este caso los niños. Esos modelos median las interpretaciones, condicionan la capacidad de reflexión histórica y abren intersticios en las posibilidades de los sujetos capaces de otorgar nuevos sentidos y de reinterpretar su pasado para conformarse de un modo distinto a lo demarcado institucional y políticamente (López, 2002).

Así, ciertos discursos organizados en forma de disciplinas transmiten saberes *hacer* que conllevan relaciones de poder debido a los estrechos vínculos que existen entre el saber y el poder en toda institución donde esos discursos se instauran y circulan; por otro lado, la concepción de cuerpo/sujeto se relaciona directamente con la noción de significado (McLaren, 1997). Esta categoría es entendida como una compleja interacción cambiante que comprende representaciones <como significaciones de la realidad> producidas desde la cultura escolar y desde los discursos que transmiten ésta.

Tales significaciones se interiorizan, se aprehenden; es decir, se arraigan profundamente en los sujetos en formación generando patrones de conductas, formas naturalizadas de comprensión de la propia experiencia y aceptación de las reglas instituidas que tienden a mantenerse y reproducirse, de modo de no transgredir el orden establecido por el modelo educativo en vigencia. Así, aunque no es la categoría central del poder pero sí circundantes, el poder se convierte en potenciador del control que lo conlleva a la acción mediante procesos de significaciones que otorgan como resultado la obediencia, la disciplina, pero también la sujeción a cánones instituidos dentro de la cultura escolar.

Así, según Foucault (1992) poder así entendido se ejerce a partir de disposiciones que se configuran en los sujetos, realización de maniobras, tácticas, técnicas, funcionamientos, actuando como una red de relaciones en permanente tensión. El control que se ejerce sobre el cuerpo una modelación que lo constituye en objeto y blanco de su manipulación, le da forma, lo educa, lo vuelve a la vez productivo y sometido, cuerpo útil y cuerpo inteligible; <es una acto al que llamo: cuerpo educado>.

3.6 Retorno al campo: Artesanía del instrumento para retomar la experiencia del otro

Este apartado constituye una epistémica metodológica en torno a la construcción del instrumento que constituye parte de la recogida de datos del segundo momento de regreso al campo de investigación, el cual se realizará con la finalidad de retomar las voces de los actores principales <los niños>. Por ello es pertinente decir que dicho instrumento está destinado para los niños de 5° B, puesto que constituye parte de uno de los grupos focales junto con (3°A, 6°A) a partir de los cuales se retoma el primer acercamiento al campo y que permitió el encuentro y reconocimiento epistémico con la cultura escolar desde la voz de los docentes. El diseño del instrumento se elabora a partir de momentos en los cuales los actores tienen incidencia desde su vida cotidiana escolar institucionalizada.

3.6.1 Momento 1: La vida cotidiana en el salón de clases

En el grupo de 5°B la jornada de trabajo transita sin mayores contratiempos, sin preguntas que inquieten y generen incertidumbre entre los niños, la profesora llega habitualmente al salón a las 8:15 am después de conversar en el pasillo con los docentes de 1°A, 5°A, 6°A y la subdirectora administrativa respectivamente.

Pero ahora son las 8:05 am, los niños ya están en el salón después de la formación de entrada, la mayoría está de pie, conversan entre ellos sobre la película que vieron el día de ayer, sobre la serie de televisión que miraron, platican lo que les ocurrió la tarde del día anterior, ríen a carcajadas.

Ya tienen sus roles definidos, Mía observa el reloj, ya son aproximadamente las 8:12am “Córrele Sergio, dice Mía” Sergio sale del salón y se dirige al primer piso, pero Sergio es astuto, se va por las escaleras del lado opuesto para no encontrarse a la profesora, baja las escaleras, ya está en el primer piso y observa que la profesora se despide de sus amigos y colegas profesores, Sergio echa a correr, nuevamente sube la escalera por donde bajó, le hace señas a Braulio que está en la puerta del salón.

Braulio se mete y les grita “Ya viene la maestra” todos los que estaban conversando y de pie cual si fuera un simulacro corren, pero esta vez para sentarse en su lugar de trabajo.

Sergio recorrió todo el pasillo del segundo piso, entra agitado y jadeando, se sienta en su lugar. Ahora son 8:14am y no existen mayores contratiempos pues los niños ya aguardan sentados en sus lugares habituales de trabajo, están a la espera de la entrada al salón de su profesora, llega a la entrada y el silencio prevalece, aunque tal vez el suplicio no se haga esperar. Lo anterior me remitió en un primer momento a reflexionar sobre lo siguiente sobre las imbricaciones de la institución y el estado:

El Estado y la Institución Escolar se convierten en guardianes de este derecho público. La educación es un bien público que nadie tiene derecho a apropiarse en forma privada. En este punto se ve claramente el proyecto implícito de este programa. Proyecto que se expresa: a través de la imposición de una forma de ver a la realidad y a la sociedad, y a través de la preparación de los escolares para una adaptación pasiva a esta sociedad. En otros términos nos encontramos ante un claro problema de poder y de control (individual y social del hombre) que ya estaba signado en la propia idea de orden establecida. (Díaz A, 1991, p. 85)

En este tenor es importante mencionar que el proyecto neoliberal y globalizado del que parte el estado para el diseño curricular tendrá un fuerte interés en dar respuesta a la sociedad del conocimiento (Tedesco, 1995).

Inevitablemente, la escuela occidentalizada se apropia de un discurso que en teoría pretende desarrollar una autonomía del niño, formado en sus dimensiones global y nacional (Plan de Estudios SEP, 2011) pero éste pareciera ser que se subyaga a un nuevo orden institucional: *control*. Por ello, no puedo limitarme únicamente a pensar la escuela como un aparato ideológico para mantener el *status quo* de la élite del estado.

Así, contraponiendo el posicionamiento de Díaz (1991), pensar la escuela en sentido institucional implica no solo mirar una forma de proyecto del estado que forme para la pasividad dentro de la cultura social, sino que implica analizar con detenimiento las interacciones que prevalecen en los sujetos (Fernández, 1994). Indudablemente, lo anterior tiene lugar como parte de una cultura escolar construida por ritos, costumbres pero también por formaciones simbólicas que conforman una serie de lenguajes que prevalecen como

caracterizadores de una cultura compartida e interiorizada *entre y por* los sujetos (Cassirer, 1985).

Por ello, pensar en la institución escolar no solo como un conjunto de muros y ventanas desquebrajadas por el pasar del tiempo en las reformas educativas, sino también en el movimiento del poder en las relaciones entre los niños y los docentes, donde el poder no es el objeto, sino el verdadero objeto es lo que está detrás de éste: el *control*, y con ello el inmanente medio materializado de éste: la corporeidad.

Consiguientemente, la pretensión es ir a la escucha y retomar la experiencia de los niños en torno a su vida cotidiana escolar en relación con las situaciones que tienen que ver con el control y cómo ésta serie de caracterizaciones va determinando el moldeamiento y apropiación de su propia formación.

Así, las preguntas detonantes pensadas para este primer momento son:

¿En tu salón tienen un reglamento o normas de la clase?

Aunque la respuesta pareciera ser solo un SI / NO posibilita una ventana a la comprensión de las prácticas de control al interior del aula a partir de que sean los niños quienes remitan la existencia de un reglamento a los cuales son subordinados, en donde la disciplina y la obediencia tienen un lugar definido como una serie de mecanismos que posibilitan salvaguardar un orden institucional en que prevalezca la minucia de la normatividad, la prescriptividad y descriptividad.

La pregunta: ¿Para qué las reglas y sus imbricaciones en la conformación de la cultura escolar? ó ¿Es posible vivir institucionalmente sin ellas? En caso contrario ¿cómo encontrar un justo medio entre la minucia del orden y el control frente a la formación de los niños desde los perfiles manifiestos en el Plan de Estudios 2011?

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito. (Foucault, 1994, p. 145)

En efecto, hablar de las normatividades y reglamentos es aludir a ciertas “prácticas” o instrumentaciones que conllevan implícito toda formación de un esquema de control <acción, proceso y resultado> que en este caso se destina *para y sobre* los niños como parte de una cultura escolar en donde se privilegian las “buenas conductas” que moldean el cuerpo en sujeción, aunque sea contrapuesto a las finalidades del currículum oficial, en este sentido, al Plan de Estudios SEP 2011.

¿Recuerdas algo de lo que dice ese reglamento? ¿Qué es lo que dice?

Plantear la evocación de alguna parte “aunque no sea textual” referente al reglamento posibilita entender <desde la representación de los niños> cómo es que se van conformando una identidad institucional en el que se dan significado a las interacciones de poder <docente ↔ niños>

A partir de las lógicas instituidas se puede comprender que, con base en el “buen comportamiento” —de momento dentro del aula— conduce a la sana convivencia social al interior de la misma, o al menos el imaginario gira en torno a nociones de una convivencia armónica que se construye en la socialización, cuyo objetivo es evitar las alteraciones de orden, de pasividad heterónoma de los niños ¿Para qué educar entonces?

Quando los participantes en la interacción, vueltos “al mundo”, reproducen a través de las operaciones mediante las que se entienden el saber cultural de que se nutren, están produciendo a la vez su pertenencia a los colectivos y su propia identidad. En cuanto uno de estos dos aspectos pasa a primer plano, el concepto de mundo de la vida vuelve a recibir una versión nuevamente unilateral, a saber: una versión estrechada, o bien en términos *institucionalistas*, o bien en términos de teoría de la *socialización*. (Habermas, 1988 II, p. 198-199)

Si bien es cierto que las interacciones tienen su esencia en la creación del lenguaje, para el caso puntual del estudio del control como dispositivo de sujeción éstas tienen su estrecha relación con la cultura escolar, por ser ésta la instancia creadora de identidad-*espor* fuerza de inmovilización del cuerpo, la obediencia y la disciplina representan no solo el medio sino arquetipo de niños a formar desde el carácter instituido, de allí la relevancia de retomar de ellos su experiencia frente al objeto vivido.

¿A ti te ha pasado que la maestra te llame la atención en el salón? ¿Qué pasó,
cómo fue?

A pesar de que nuevamente pareciera ser una pregunta con respuestas cerradas de SI / NO el objetivo de la pregunta es irreductible al pragmatismo y la contundencia; es decir, la pregunta busca explorar en los recuerdos albergados de los niños aquello que les signifique una parte de su vida cotidiana escolar.

Todas mis experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de mi acervo de conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar paso concreto de mi explicitación del mundo. Todas mis experiencias en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico (Schütz-Luckmann, 1977: 28)

En este sentido pensar en las formas de experiencia de los sujetos <en este sentido de los niños> implica aludir indudablemente a su acervo de conocimiento, éste no es cúmulo, acomodamiento o procesamiento de sentido cognoscitivo, es según los autores (Schütz-Luckmann, 1997) una manera de comprender e interpretar el mundo de la vida como aquella experiencia previa, que antecede, en donde tiene lugar las vivencias, las acciones que se proyectan en una cultura específica, en este caso <la escolar>.

Pero no solamente se puede hablar de una reducción de actos que suceden y tienen lugar en la reminiscencia de los recuerdos, se trata de una antesala a hacia la proyección de la vida cotidiana institucionalizada en donde la vida de los sujetos se ha instaurado, se ha conformado, se ha legitimado con base en los roles que <por tradición o actos habituales> construyen rasgos de identidad (Berger-Luckmann, 2003).

Para el caso del objeto de estudio, estos roles <de instrucción reflejados como actos de poder mediante dispositivos de sujeción del cuerpo mediante obediencia y control> quedan establecidos con base en las interacciones <docente ↔ niños> lo interesante de esta pregunta es mirar justamente, que evocaciones respecto al control tienen los niños en relación a la conformación de una cultura vivida.

¿Qué hace tu profesora para que haya disciplina en el salón?

La pertinencia de la pregunta radica en mirar las vicisitudes de la cotidianidad del otro <los niños> en uno de los momentos que sugiere una revisión a detalle de las formas en que se produce el control del cuerpo y la sumisión a las formas de sujeción de los niños que lleva implícita toda descriptividad de su actuar, conformada ésta por ritos institucionales que pretenden la perpetuación del orden desde las *significaciones*³³.

Las significaciones psico-emocionales y políticas tienden a ligarse en configuraciones –parcialmente conscientes– que resisten la expresión en los niveles manifiestos del comportamiento. La peligrosidad que para los sujetos reviste la elucidación, la expresión, la “puesta sobre tablas” de ambos tipos de significado se vincula a la operación de prohibiciones y sanciones relacionadas con la protección de estilos sociales e institucionales y con el riesgo que representa la liberación de tendencias instituyentes. (Fernández, 1994, p. 35)

Para efectos de interpretación de la vida cotidiana de los niños es necesario conocer la circundante de su experiencia en la cultura escolar, de allí la relevancia de comprender las interacciones donde tiene lugar el *control* como una forma de poder que ejercen los docentes sobre los niños, pero donde las significaciones tienen sus imbricaciones en el

³³ Cabe aclarar que el objeto del presente trabajo estriba sobre el estudio del control (como acción proceso y resultado) del poder que permean el moldeamiento de los cuerpos educados y saberes que *a priorizan* aprendizajes de sujeción, inamovilidad <de pensamientos, decisiones> a partir de la experiencia de los niños en donde permite comprender su realidad educativa como parte de su formación, sin embargo se retoma solo una pequeña parte sobre el estudio del las “formas del lenguaje” ya que es una columna que coadyuva al estudio del objeto. El *significado* dice Castoriadis (1993) tiene estrecha relación con <lo Ontológico>; es decir, (con la esencia de los lenguajes que dan forma a las acciones en la vida cultural y social), en ese mismo tenor se encuentra el *significante* el cual sostiene el autor tiene un vínculo fundamental con <la Semiótica>; es decir, (con el conjunto de símbolos y signos que construyen formas del lenguaje como por ejemplo, la profesora que sale del salón y cuando regresa se detiene en la puerta del mismo sin emitir ninguna palabra, ningún sonido, pero que los niños *saben* que es la señal para que estén en silencio y sentados correctamente en su lugar y trabajando) y el *sentido* tiene su menester con <lo Teleológico>; es decir (con los fines que engloban las acciones, que pare el caso dan respuesta a una vida instituida, la preservación de las normas disciplinares en el salón por ejemplo) De tal suerte que las *significaciones* es la conjunción de los significados, significantes y el sentido, este intrincado constituye un espacio de análisis a partir de las interacciones entre docente y niños mediante las cuales la creación de lenguajes facticos conforman la el cuerpo educado; es decir, moldean el orden, las acciones, las emociones de los niños como parte de la ritualización establecida, legitimada e instituida dentro de la cultura escolar como institución conformada por significaciones. Por ello Castoriadis (1993, p. 67) sostiene que institución significa “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, al individuo mismo”.

carácter instituido de las relaciones establecidas y legitimadas para salvaguardar el “orden” institucional.

Por tal motivo es de suma importancia mirar las “formas disciplinares” en que se ejerce el control sobre los niños, donde existe sujeción pero también prohibiciones y sanciones que protegen intereses instituidos como: el ordenamiento de las mentalidades a razón de la pasividad y sumisión. Lo anterior resulta contrariamente a lo expuesto por el Plan de Estudios SEP (2011) en donde se pretende que los niños sean quienes incidan proactivamente en el proceso educativo en el espacio escolar.

Es decir, que sean ellos quienes construyan acuerdos que permitan la conformación de su espacio de aprendizaje acorde a su contexto, sus necesidades, mismas que favorezcan su formación como un ser nacional y global, de allí la relevancia de conocer en voz de ellos ¿Cómo viven su cotidianidad escolar en el aula?

¿Cómo están organizados? (en filas, en equipos)

Plantear una pregunta sobre la organización y disposición del espacio áulico tiene una estrecha inferencia con la pregunta anterior respecto a ¿qué hace tu profesora para que haya disciplina en el salón?, solo que para el caso de la organización implica una interpretación de las formas de los imaginarios desde donde se construyen las “idealizaciones de un buen grupo”, el grupo que no solamente está trabajando en silencio, sino que a su vez guarda una linealidad que responde al orden pero indudablemente al control.

Cada sociedad define o elabora una imagen del mundo natural, del universo donde vive, tratando de hacer cada vez un conjunto signifiante, en el cual deben encontrar su lugar ciertamente los objetos y los seres que importan en la vida de la colectividad, pero también esta colectividad misma, y finalmente un <cierto> orden de mundo. (Castoriadis, 1993, p. 208)

En este entendido, no solo es mirar si la disposición de las mesas y las sillas, implica también comprender el espacio escolar como una forma de organización social y cultural, por ello es importante no olvidar que lo escolar según Pérez (2000) está

conformado por una serie de dimensiones culturales: <institucional, de experiencia, social, académica, crítica>

Pero, no obstante estas dimensiones trascienden en medida que se significan las acciones que prevalecen como parte de los ritos, las costumbres las cuales son instauradas y legitimadas, pero que también según (Berger-Luckmann, 2003) estas <formas de organización> trae consigo toda una cosmovisión fundamentada en tradiciones que van estructurando los imaginarios sociales. Así, mientras el imaginario social escolar prevalece, la educación disciplinar del cuerpo se fortalece, <si los niños están “alineados y sentados correctamente” son “buenos niños” pero también son el estereotipo dentro de la cultura institucional> ¿Y qué hay de los contenidos curriculares?, ¿Cuál es el objetivo pedagógico de la disciplina dentro de las prácticas que favorecen el logro educativo esperado que establece el currículo?

¿Cómo te gustaría a ti que estuvieran organizados? ¿Por qué?

Es una pregunta que remite a interpretar las formas de organización dentro del aula pero ahora no desde el *imaginariosocial*³⁴ de los docentes, sino más bien de los deseos que los propios niños expresan como parte de la cultura que se ha construido en el trayecto formativo de su vida cotidiana. Indudablemente esta pregunta guarda una estrecha relación con la anterior al preguntar ¿Cómo están organizados en el salón de clases? Pero ojo, no solo es dar respuesta si están en filas o dispersos, sino al ser una organización social implica mirar toda la complejidad de las interacciones institucionales que conllevan el control.

Según Berger-Luckmann (2003) se trata de comprender en el trasfondo de las relaciones los roles que conforman la vida cotidiana como una organización institucional en donde cada sujeto asume el papel que desempeña dentro de la misma a fin de salvaguardan

³⁴ El imaginario social es la concepción de figuras, formas e imágenes que nombran la “realidad”, sentido común o racionalidad en una sociedad. Tal “realidad” es construida, interpretada, leída por cada sujeto en un momento histórico social determinado. Dicha concepción de es una obra de creación constante por parte de cada sujeto inmerso en una sociedad, de este modo ejerce su libertad, se transforma y va transformando el mundo que lo rodea. (Castoriadis, 1993, p. 29)

en la mayoría de los casos el “orden autodeterminado y legitimado” mediante las rutinas, los ritos, las costumbres. “La realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye en esencia la institucionalización” (Berger-Luckmann, 2003, p. 185)

En este tenor, escuchar aquellas vicisitudes que los niños tienen que decir respecto a las formas de organización que prevalecen en el aula posibilita interpretar el control latente en su vida cotidiana desde aquello que los niños construyen desde su imaginario, solo que aquí es una ventana a un mundo desconocido por los docentes, al mundo de los deseos. “Es por medio de la creación que cada sujeto va transformando la idea que tiene de sí, su papel y su lugar en la sociedad” (Castoriadis, 1994, p. 69)

Dicha ventana al análisis del control desde el posicionamiento de los niños tal vez sería una amenaza institucional puesto que pretendería romper con el orden legitimado, pero es una antesala al sentido instituyente de aquello que transformaría gradualmente las prácticas del control del cuerpo en relación con la formación de los niños en vías de una transferencia de poder pero ahora éstos últimos serían los protagonistas.

¿Cuáles son los castigos que les pone la maestra?

Dice Foucault (1992) que las formas de poder se significan en la medida en que los dispositivos se accionan como un saber institucional <e instruccional> que adquiere fuerza por la tensión de la sujeción. La pregunta por sí sola no intenta responder sobre los castigos, sino justamente intenta ir en la búsqueda hacia los modos de sujeción en que se conforma, instrumenta y se instruye el cuerpo en la escuela.

Pero la relación castigo-cuerpo no es en ellas idéntica a lo que era en los suplicios. El cuerpo se encuentra aquí en situación de instrumento o de intermediario. [...]El cuerpo, según esta penalidad, queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. (Foucault, 1994, p. 19)

En efecto, la relación en el intrincado cuerpo–sujeto–castigo existe una relación estrecha que los vincula, ya no hablo de poder, si no de control desmedido y mediatizado por la instrucción, puesto que el desgaste del poder que mediante años de su ejercicio instituido no deja de ser un arma para “aplacar” y “corregir” las actitudes no deseables del arquetipo y del cuerpo de los niños se ha perfeccionado y ahora, enarbolando la bandera de las crecientes Reformas Educativas (2013) buscan, “generar una mejor educación”. Hoy en día el castigo debe hacerse más sutil para evitar que UAMASI³⁵ o la CNDH³⁶ finque algunas responsabilidades, el castigo adquiere otra forma, figura y símbolo como lo dice Foucault (1992).

Lo que intenta dilucidar la presente pregunta <mediante la interpretación de los testimonios de los niños> es el supuesto de que ahora el castigo se hace mediante la sujeción (del pensar, el sentir y el actuar) el cuerpo, diría Foucault es tan solo un vehículo para generar obediencia, disciplina que se refleje ante los ojos de la cultura escolar en un “excelente control de grupo”.

¿Y tú qué piensas de eso?

El cuestionamiento estriba en buscar significaciones construidas por los niños desde su vida cotidiana escolar, en donde si bien es cierto se producen relaciones de poder y tensión (Foucault, 1992), también es una puerta que permite analizar cómo es que están viviendo dichas acciones de control, no se trata decir si éstas son buenas o malas, más bien la pregunta intenta mirar vicisitudes en la vida y la experiencia, en donde ahora ellos <los niños> externan su voz al respecto de la sujeción de la que son objeto mediante la obediencia y disciplina exacerbada y punitiva.

Pero un castigo como los trabajos forzados o incluso como la prisión —mera privación de libertad—, no ha funcionado jamás sin cierto suplemento punitivo que concierne realmente al cuerpo mismo: racionamiento alimenticio, privación sexual, golpes, celda. (Foucault, 1994, p. 24)

³⁵Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil

³⁶ Comisión Nacional de Derechos Humanos

No obstante a lo mencionado por Foucault (1994), hoy en día el castigo que se ejerce sobre el cuerpo como el vehículo de la acción del control de los niños no se produce en cánones de reglazos en las yemas de los dedos, jalar patillas, prohibirles a los niños el receso para que no coman o jueguen por la falta de control, o dejarlos salir del salón media hora después de la hora oficial de salida como castigo por no haberse comportado (Muñoz, 2012) , pues ello traería consigo ciertas responsabilidades jurídicas de las que son objeto los que ejercen la educación dentro de la escuela:

XVII. Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana, impidiendo la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad humana o atenten contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes; XVIII. Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes que atenten contra la dignidad humana o integridad, especialmente los tratos humillantes y degradantes (Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes DOF, 2014, p. 21)

Sin embargo, en lo referido en los testimonios de los docentes a partir de los cuales se planteó el problema el cuerpo prevalece como un dispositivo de disciplina y obediencia por el cual se genera sujeción, solo que ya no son golpes o privaciones, sino que las significaciones del control se producen a través de la rigidez corporal, la regulación del movimiento no solo de las extremidades corporales sino también <lo gesticular, lo fonético>.

Así, tanto los gestos, el sonido vocal emitidos que perturban el orden son pedagógicamente acallados, pero institucionalmente son controlados, y si existiese una actitud contraria a lo esperado el castigo se ejerce sobre los cuerpos.

Por tanto, la pregunta intenta gritar el suplicio silencioso internalizado en los niños como un saber *hacer*, que al seguir una simple instrucción <indicación según los docentes> se regulan las prácticas de: convivencia y orden<corporales>instituidos.

3.6.2 Momento 2: La trinidad de las alineaciones: La Formación de *Entrada*, el *Receso* y la *Salida*

Un día habitual que no es Lunes, a las 8:00 am una vez que han entrado la mayor parte niños en la escuela la directora hace sonar durante 5 segundos la chicharra, todos corren, “jóvenes de sexto ¿qué esperan para formarse, si me escucharon Sara, Diana, Marco?” dice la directora por el micrófono mientras tanto algunos niños ya incorporados a las filas se encuentran platicando, “apúrense los niños que van llegando por favor” vocifera la directora por el micrófono al tiempo en que los niños de 6° ya se han ido incorporando a las filas.

Hasta adelante de las filas figuran los docentes de 1°B, 2°B y 6°A, los demás docentes se encuentran llegando a la escuela, algunos estacionando sus vehículos, otros firmando su entrada en la libreta de la dirección, mientras tanto se escucha la voz de la directora decir “tomar distancia por tiempos uno, dos... uno... dos... estiren bien el brazo jóvenes, uno, dos... ya ven como todavía hay movimiento hacia atrás... ¿por qué no estiran bien el brazo.... <hace una breve pausa y hay un silencio total por parte de los niños>.... tres”

Son las 8:06 am, ya se han incorporado los docentes de 5°A y 5°B, la voz de la directora nuevamente se hace escuchar “grupos que avanzan por la parte de atrás media vuelta por tiempos uno.... dos.... Tres, primeros años avancen, segundo año maestra Lilia pueden avanzar, el grupo de 5°A avancen” mientras eso sucede los niños se dirigen apresurados a los salones “no corran ¡hey, oigan! niños de segundo.... maestra Betty cuando gustes avanzar con tu grupo.... 6°A avancen... Haber a qué hora Gerardo, Marcos y Gabriel <con voz firme y fuerte>... ya Azul y compañía ¡los esperamos eh! <enfaticando la expresión con sentido irónico>, el grupo del maestro Mauricio avance después de cuarto año gracias”.

Los docentes de 1°A, 5°A, 5°B y 6°A respectivamente, dejan que sus grupos se dirijan solos hacia sus salones, mientras tanto los docentes se quedan en el patio, realizando una especie de semicírculo, la subdirectora administrativa se ha unido a ellos, no se sabe con exactitud de qué platican, solo se escuchan risas sarcásticas, algunos movimientos

exacerbados de las manos, las risas continúan mientras giran la cabeza a manera de negación.

Ya son las 11:00 am y la chicharra suena, el micrófono emite ondas sonoras expansivas distorsionadas por la voz fuerte que se está proyectando a través del mismo “Se forman por favor, haber a qué hora niños de tercero.... jóvenes de sexto no escucharon verdad?... Niños de quinto que todavía están en la cooperativa ya se dio el toque y ustedes todavía comprando....”

Quienes ya están en las filas se encuentran platicando, otros comiendo y bebiendo agua, se escucha la voz de la directora “niños de cuarto ¿por qué todavía siguen comiendo, el receso ya se terminó?” Posteriormente la directora cede el micrófono, normalmente al docente que realizó la ceremonia ordinaria del día Lunes, pues a éste le corresponde alinear las filas, en esta ocasión se escucha la voz de la profesora de 3ºA.

“Haber niños no escucharon a la maestra, ¡ya Donovan!, ¿te formas?, Bruno deja de estar jugando y tú también Nicolás, ¡ok, haber!....” lo que sigue a continuación es un dispositivo de sujeción que genera obediencia y perpetúa la disciplina, que habitualmente se escucha alrededor de las 11:04 am.

Los profesores dicen una serie de palabras pausadas, casi a manera de fragmentación en sílabas, aunque no del todo, pero son caracterizadas por la prolongación de las mismas y en las que se espera que los niños las completen y por tanto dejen de estar comiendo, platicando o haciendo cualquier cosa que esté fuera de la normalidad instituida, en este entendido colocaré entre corchado<>, en cursiva y subrayado lo que contestan los niños.

Así, la profesora de 3ºA en esta ocasión rápidamente después de evidenciar a los niños Donovan, Bruno y Nicolás que son de su mismo grupo, dice: “¡Ok, haber! manos a la ca-be....<za>, a la cin-tu....<ra>, a las ro-di.... <llas>, a los co....<dos>, a la bo.... <ca>, a los o.... <jos>, a las o-re.... <jas>, a las pes-ta... <ñas>, a los hom.... <bros>, a las pom.... <pis>” Luego el silencio es absoluto, parece un desolado desierto, solamente la voz de la profesora se escucha “muy bien vamos a hacer un pequeño ejercicio, brazos a los costados uno, al frente con palmada dos y firmes tres, comenzamos, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, tres, dos, alto”

A las 11:08 am los rayos del sol inundando el patio de la escuela son incesantes, la profesora reproduce la ritualización de la formación de entrada, solo que ahora no toman distancia por tiempos. Nuevamente se hace escuchar su voz por el micrófono:

“Haber los grupos que avanzan por la parte de atrás, media vuelta por tiempos uno.... Otra vez, firmes ya, media vuelta por tiempos uno.... No, no, muy mal, ¡fuerte! <en esta parte los niños ya gritarán en voz alta el numero mientras van girando> media vuelta por tiempos uno... <uuunooooo> dos, <dooooossss>, tres <treeeeeess>... ¡Qué bonitos mis niños! ahora sí les salió muy bien”

Grupos de la maestra Mayte y la maestra Vanessa pueden avanzar <estos son los primeros A y B>, maestra Lilia cuando guste avanzar <es el grupo de 2º>, tercer año me espera, maestro Omar puedes avanzar (es el grupo de 4º), enseguida el grupo del maestro Mario (es el grupo de 5ºA), grupo de la maestra Betty pueden avanzar (es el grupo 5ºB), enseguida el grupo del maestro Armando (es el grupo de 6ºA), Maestro Mauri avance (es el grupo de 6ºB).”

Ya dieron las 11:14 am y el patio queda desolado, solo el personal de apoyo y asistencia a la educación se encuentran barriendo los restos de comida, bolsas de papel, envoltorios de dulces y botanas.

Para las 12:28 am, suena la chicharra una vez más durante 5 segundos, solo que ahora cada grupo conforme va saliendo y bajando hacia el patio se forman y así como van llegando, van saliendo, curiosamente aquí ya no es tan tardado y la voz de la directora solo se limita a decir “grupo <el que se encuentre en el patio, regularmente de izquierda a derecha> distancia por tiempos uno... dos... uno <suele ocurrir alguna expresión como> ¡ya se forman bien!, ¿por qué no están por estaturas?, ¡Ya dejan de jugar!.... uno... dos... tres... avancen hasta la calle, no se queden en la entrada”

Después de esta ritualización estando en la calle los niños ya son problema de la autoridad familiar y social, la escuela queda vacía, desolada, se escucha un silencio perpetuo, una realidad muy similar a las horas de trabajo habitual. Así, las preguntas detonantes de esta llamada trinidad de las alineaciones son:

¿A ti te gusta llegar a la escuela y formarte? ¿Por qué?

La intención de plantear la pregunta es trazar un pequeño puente hacia el otro extremo del trayecto en la vida cotidiana escolar de los niños, si bien es cierto, la vida dentro de estas instituciones no puede reducirse a analizar simplemente un sin número de sucesiones de los modos de producción de interacciones entre los sujetos (Fernández, 1994).

Por ello me es pertinente precisar que la intención de comprender la forma en que los niños van dotando de significado a su experiencia en la vida cotidiana escolar posibilita generar una mirada interpretativa entre lo que <aparentemente es muy normal> como llegar y “formarse”, ante lo que en sentido opuesto a estas prácticas del control del cuerpo lo viven <como experiencia>, lo sienten <como significación social de lo escolar>, lo aprehenden <como forma de conocer>, lo asumen <como rol> aquellos niños cuya voz hasta este momento no se hace pública.

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad.... Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. (Tenti, 2000, p. 7)

Recordando a (Schütz-Luckmann, 1997) el mundo de la vida es la parte medular del sujeto donde interviene en la realidad, relacionando sus experiencias y que construyen su vida cotidiana. En esta antesala que es el mundo de la vida las experiencias no se comunican, no es hasta en la vida cotidiana donde esta experiencia se hace pública y se comparte con el otro.

De allí la importancia de que en esa “vida cotidiana escolar” en donde se entretujan experiencias entre los niños se construya un vínculo entre mundo y vida; es decir, su cosmovisión de lo que para ello significan los actos de control del cuerpo instrumentado en la cultura escolar.

De tal suerte que la pregunta planteada intente la búsqueda de la experiencia de los niños en un parte de su vida cotidiana escolar, a fin de comprender una pequeña antesala a las formas en que se va interiorizando el carácter de la instrucción y que llevan consigo toda una carga de poder instituido pero a su vez con un carácter de supra subordinación que se expresa en formas sutiles del control del cuerpo.

Terminando el receso ¿te gusta volverte a formar? ¿Por qué?

El motivo de trazar pequeñas pinceladas de la vida cotidiana de los niños no es únicamente con el fin de comprender e interpretar los procesos que se tejen en la cultura escolar instituida por los órdenes inmediatos, si no que se busca la *re-significación* de los órdenes establecidos en los cuales se gestan relaciones de poder, pero sobre todo de control que se ejerce sobre el cuerpo como el depositario más idóneo para su moldeabilidad, a decir de (Tenti, (2000, p. 1) “las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado”

Si bien es cierto que por medio de la comprensión e interpretación de los *modus vivendi* de la cultura escolar se intenta una *re-significación* de las prácticas de control del cuerpo a través de un sentido instituyente, va implícito el objetivo central de la investigación al retomar al niño como protagonista del acto educativo.

La *in-tensión* justamente en resignificar a sí mismo la importancia de éste como generador y transformador de la cultura escolar, de aquella cultura escolar secularizada por prácticas de sujeción.

Es decir, de aquella cultura y prácticas que se repiten en el tiempo (años, siglos) mediante dispositivos novedosos de control que frente a una RIEB (2011) rebasan el emblema del orden institucional por sobre el proyecto educativo nacional en la formación de un ser nacional y global con competencias específicas (Plan de Estudios, SEP, 2011).

¿Qué preferías hacer en vez de formarte?

Cuestionar a los niños sobre sus inquietudes en torno a una acción tan “habitual” como formarse es también el cuestionar sobre el control mismo, el control se configura no solamente como mecanismo de la observancia y la vigilancia, sino también como *medio de acción* para preservar la legitimidad de los roles instaurados dentro de la cultura institucional que a través de las relaciones de tensión (Foucault, 1994) van conformando estructuras de poder estrechamente ligadas a las prácticas.

Dichas “prácticas”, en este caso, según Popkewitz (1994) constituyen el entorno de un sistema permitiendo dimensionar la vida de lo escolar <pero también en su dimensión cultural>. En este sentido, el sistema escolar “instaurado” bajo las políticas educativas que ostentan un enfoque productivista desde la sociedad del conocimiento se expresa en términos opuestos que versan sobre las prácticas del control del cuerpo y que por mucho, se quedan lejos de alcanzar “el estándar curricular” esperado en el planteamiento oficial:

Con el logro de estos requerimientos se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento que generen las condiciones para lograrlo; un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: niños, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua. (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011, p. 10-11)

Frente a ello me ¿Y dónde existe ese mundo místico y mágico al que llaman “escuela mexicana del siglo XXI”? No lo sé, aun no lo descubro, pero si de algo sé es que en la Escuela Primaria Francisco J. Mújica esto solo representa un crisol de ilusiones discursivas las cuales se arraigan en principios de instrucción que guían el control y el saber

hacer como parte de una cultura escolar experienciada por los niños y que a su vez constituye el entramado de su propia formación.

Por ello la importancia de plantear los deseos, los anhelos de los niños frente a tales prácticas de sujeción que no solo obstaculizan la realización de un objetivo curricular oficial <aclarando que no es menester detenerse al análisis curricular>, sino más bien, se intenta comprender y escuchar qué es lo que los niños demandan en una voz acallada y escondida hasta el momento, pues ellos también viven, sienten y actúan en consecuencia de los procesos de control, ¿Formarse en filas? ¿Otra vez?, ¿Para qué?, son algunas de las vicisitudes que se intenta develar en ésta pregunta.

A la hora de la salida ¿Por qué crees que los maestros les piden que se vuelvan a formar?

El cuestionamiento intenta dilucidar <en voz de los niños> la importancia de analizar los ritos que prevalecen dentro de la vida cotidiana escolar, una vida que construye a su vez una cultura, así dicha cultura puede expresarse según Tenti (2000) como una instancia de producción y difusión de significados; pero cuyos fines desde una lectura pedagógica se asume a dicha cultura escolar como una esfera de producción de identidades a través del control del cuerpo en que se construyen <significantes simbólicos de poder>.

Tal producción de identidades lleva implícita la sujeción de los niños, en donde no solo es el moldeamiento de un saber (controlar-se, comportar-se, callar-se, sentar-se “correctamente”, alinear-se) sino también constituye un *arquetipo formativo*, en este sentido se expresa la formación según Ferry (1990):

Como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, p. 50)

Así, la formación es una preparación del sujeto para su vida profesional, en tal preparación echará mano de sus aptitudes, actitudes, habilidades, destrezas, las cuales según el Plan de Estudios SEP, (2011) constituyen parte de las competencias a ser desarrolladas por los niños.

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar niños que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 9)

Es así, que no podemos negar la existencia de un arquetipo formativo; es decir, un modelo e imagen de sujeto a formar desde la educación básica que queda manifestado en el discurso oficial, pero que difiere de los arquetipos formativos instituidos *sobre y para* el control del cuerpo que viven los niños en su cotidianidad en la cultura escolar.

Ya no solo es hacer filas a la hora de entrada y después del receso, a la hora de la salida alienar a los niños nuevamente en filas y solicitarles que se formen tiene otro significado que el solo mantener el orden y disciplina, podría pensarse que tal vez ya no sea necesario volverlos a formar, pero la ritualización de éste dispositivo de control del cuerpo en la vida cotidiana escolar se ha convertido en un acto de desmedida reproducción.

¿Y a ti te gusta eso? ¿Por qué?

El vínculo que existe con la pregunta anterior respecto al por qué creen los niños que los maestros les piden que se vuelvan a “formar” <en sentido de alienarse, hacer filas> a la hora de la salida es inherente, ahora no solo se trata de escuchar los supuestos de los niños si no llegar ir en búsqueda de aquello que ellos sugieran o piensen les genera un

deseo, un suplicio o una inconformidad que no es escuchada, incluso que los hace sentir incómodos <incómodos>.

O incluso puedo pensar que posiblemente les sea indiferente esta pregunta, puesto que *la habituación a los roles instituidos bajo las significaciones del control constituyen un arraigo dentro de la cultura escolar que ya no les es extraño*, ni ajeno a su vida cotidiana, tal vez para ellos el tener que hacer filas constantes <es algo ya muy “normal”, muy “habitual”>.

Pero que indudablemente no puede dejar de pensarse que aquellas alienaciones bajo una rigidez de la sujeción corporal que es parte también de la formación en términos de *obediencia* <exacerbada>, *disciplina* <excesiva> y *a través de una normatividad instituida de carácter punitivo*.

Así es fundamental mencionar que “el sujeto, no es una sustancia, es una forma” (Foucault, 1996:108) así que los niños a la vez que se educan dentro de la escuela también se forman y construyen parte de sus identidades a través de la subjetivación.

<Por tanto la subjetivación formativa> es el efecto-forma de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significación instituida-instituyente). Se con-forma a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Forma construida a partir del sentido (producción imaginaria) que crea para sí, en el que alguien se ubica a sí mismo en relación a sí y en relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra. (Anzaldúa, 2009, p. 5)

En este sentido me lleva a pensar en que puedo formar al niño arquetípicamente disciplinado, que “sepa” <a manera de saber hacer> seguir instrucciones precisas de manera efectiva bajo un esquema de orden lineal y normativo expresado en términos de control, pero también puedo formar al niño que a través del sonido y la palabra se libera, todo un juego de la construcción de identidad-es.

3.6.3 Momento 3: Las ceremonias cívicas *ordinarias y especiales*

Son las 7:55 am de un día Lunes ordinario, los niños conversan entre sí, algunos se encuentran en los pasillos una voz se escucha por el micrófono decir: “los niños que están arriba en los salones bájense por favor al patio.... <acentuando más la palabras y dando mayor fuerza de la voz se escucha decir:> ya saben que tenemos homenaje y deben estar en su lugar de formación” “¡Qué esperan tercero!, ¿No escucharon la indicación?... <se refiere a los niños de 3ºA que aun siguen en el pasillo>”, bajan presurosos y se dirigen a alinearse para realizar la ceremonia.

Antes de que la chicharra suene existe mucho movimiento, algunos están haciendo pasos de baile <con música que se hace escuchar mediante un celular>, otros están imitando como fue la *barrida*<jugada que implica derrapar por el suelo> que hizo el delantero central en el juego de futbol transmitido por televisión el día anterior.

Algunos están aplaudiendo a quienes están haciendo una pequeña muestra de lo que puede pensarse “imitaciones de algunos de sus profesores” <y si tengo el atrevimiento de decir que son imitaciones de los profesores es por la postura tan rígida que muestra ese niño muy similar a otras vistas entre los docentes, al igual que el mismo ademán de levantar la mano como queriendo callar al otro> este pequeño performance sucede en un pequeñísimo semicírculo entre niños de 5º B.

8:00 am en punto de efervescente fervor patriótico los docentes al frente de las filas alinean a los niños, cada uno con su respectivo grupo, la chicharra suena durante 5 segundos “jóvenes de sexto pasan a formarse”, vocifera la directora mientras tanto los niños de la escolta se colocan en su posición, “ya se dio el toque y ustedes apenas ¿verdad? ¡Mariana, Sara y compañía!”, al profesor o profesora que le corresponde llevar a cabo la ceremonia está al frente de la dirección agrupando a sus niños que dirán las efemérides y a quien dirigirá la ceremonia.

8:02 am entran algunos padres de familia para presenciar la ceremonia, normalmente son padres de familia de los niños que participarán ese día en la mención de alguna efeméride o recitación poética si es el caso por la fecha a conmemorar y en la conducción de la ceremonia.

“Tablets” y celulares salen a relucir del lado donde se ubican los baños y la escalera a un costado de la bodega de intendencia, lugares donde los padres de familia esperan ansiosos ver y escuchar a sus pupilos que participaran en dicho momento. Palabras más, palabras menos <de decoro, rimbombancia y que forman parte del argot instituido de esos días Lunes>.

“Buenos días maestros y compañeros, hoy Lunes <cita la fecha> les corresponde al <cita el grado y grupo> llevar a cabo la ceremonia para rendir honores a nuestro lábaro patrio.... A continuación recibiremos a nuestra bandera con el respeto que se merece <hace una breve pausa>... atención escuela saludar ¡ya!”... “Integrar escolta... ¡ya! <dice el niño que da las órdenes en la escolta>, atención... saludar... ¡ya!” así en ese mismo orden reproducido comienza a sonar el toque de bandera “atención, paso redoblado... ¡ya!”

Mientras la escolta marcha y el toque de bandera es interpretado, la profesora de 2ºA toma de los hombros a un niño a fin de <corregirle la postura para que esté firme y erguido>, “¡fuerte... abran bien la boca así como cuando platican!”<exclama la profesora de 3ºA mientras la bandera pasa por enfrente de su grupo y se dirige con rumbo al grupo de 4ºA >

Por otro lado una niña de 5ºB se ha enrollado el pulgar de su dedo de la mano derecha sobre el cordón de la credencial para sostener la mano y simular estar saludando pero de una forma más light sin tanta rigidez como sus compañeros, pero no advirtió que la profesora ya ha divisado su impropia postura “¡saluda bien niño! quítate el dedo de allí”, apresuradamente sin chistar el niño se desata el dedo y corrige su postura. La bandera ya ha llegado a la parte noroeste de la explanada del patio, forman una conversión de 180º con alto y el silencio es absoluto.

“Atención escuela... firmes ¡ya!, a continuación entonaremos nuestro glorioso himno nacional”, se escucha la pista de audio del himno nacional mexicano pero también se escuchan las exclamaciones de la maestra de 2ºA:“¡Fuerte Sebastián!, ¡párate bien señor! estás todo torcido”, por otra parte la profesora de 3ºA vocifera: “¡Ya dejás de platicar Márquez!”, mientras eso sucede el himno está por la última estrofa y la profesora de 5ºB dice: “Sácate las manos de las bolsas Sergio” el himno ha terminado.

“A continuación despediremos a nuestra bandera a su lugar de resguardo, atención escuela... saludar ¡ya!”, la escolta comienza su recorrido, se alcanza a ver cómo la docente de 3ºA le acomoda el brazo a uno de los niños a fin de colocarlo completamente recto, la escolta va llegando a la dirección y se escucha la voz de la docente de 5ºB decir: “todavía estamos saludando Melany” así que la niña rápidamente vuelve a colocar el brazo derecho en su posición de 60° a la altura del corazón.

“Atención escuela, firmes ¡ya! A continuación mis compañeros mencionaran las efemérides más sobresalientes de la semana”, comienzan a pasar niño por niño, alrededor de seis a ocho, traen cartulinas con la imagen y texto de la efeméride que mencionaron, la cartulina en su mayoría tiene un contorno con papel crepé color rojo a manera de margen, pasan al centro del patio, y se quedan estáticos en fila horizontal mirando al frente de toda la escuela sosteniendo las cartulinas a la altura del pecho con ambas manos.

Posteriormente se escucha la voz del profesor o profesora que esté a cargo de la ceremonia: *Uno* <los niños alzan la cartulina con ambas manos hasta donde alcances sus brazos>*Dos* <bajan nuevamente la cartulina con ambas manos a la altura del pecho>*Tres* <dan media vuelta y en fila uno tras de otro se retiran hacia la dirección> “El grupo de <cita el grupo> les agradece su atención prestada.

Son las 8:20am y la directora agradece a quienes participaron en la ceremonia, solicita aplausos para quienes participaron, y comienza el rito de avanzar grupo por grupo como en la formación de entrada. Los niños se retiran a sus aulas y el patio a las 8:30am queda completamente vacío, al igual que los pasillos, el silencio reinará en las próximas horas hasta las 10:30am cuando nuevamente sonará la chicharra 5 segundos para indicar que el momento del receso ha llegado.

<Yo he visto que la profesora pasa entre las filas y les agarra el brazo para que estén bien derechitos> ¿A ti te ha pasado? Y ¿Qué fue lo que te dijo la profesora?

La presente pregunta tiene como propósito comprender cómo es que el control exacerbado del cuerpo remite a reflexionar que no solo es un problema que constituye la cultura escolar, sino que también sostiene que las interacciones de poder en los roles

establecidos y legitimados mediante dispositivos de obediencia y disciplina están formando a los niños bajo lo expresado por el Plan de Estudios (2011) en lo que concierne educar para el reconocimiento de los símbolos patrios que nos dan identidad.

Sin embargo la idea se tergiversa si el reconocimiento de los símbolos patrios se somete a las significaciones de otros símbolos más sutiles, símbolos que tienen su lugar esencial en el control como dispositivo de sujeción.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 1994, p. 142)

Sin embargo la idea se tergiversa si el reconocimiento de los símbolos patrios se somete a las significaciones de otros símbolos más sutiles, símbolos que tienen su lugar esencialmente en el control corpóreo como una antesala a la subordinación que reina en el currículo oculto frente a la formación de los niños.

De allí la importancia de escuchar su voz que posibilite en términos interpretativos buscar puntos de cruce entre el poder el control y la antesala a un sentido instituyente que busque la transformación de una cultura escolar *desde y para* los actores principales del acto educativo: los niños.

¿Y tú qué piensas? ¿Estás de acuerdo con eso?

Es importante aclarar que la pregunta no se limita a la respuesta fáctica y tácita de un NO o un SÍ rotundo, por el contrario, la pregunta permite trazar un puente entre lo vivido <de aquellas prácticas del control legitimadas y establecidas> y la subjetividad formativa invisibilizada, es decir; el posicionamiento que construye una cultura escolar entre los niños frente a las prácticas a las cuales son sujetos y que en la vida cotidiana son incuestionables e irrefutables, pero que indudablemente conforman una identidad que es propia de dicha particularidad.

Tan importante es saber el por qué los niños deben estar formados “con rigidez” en las ceremonias cívicas y especiales manteniendo el decoro, el respeto y la atención debida, como tan interesante es analizar cómo viven ese proceso de sujeción en términos de construcción de identidades que entretengan redes de aprendizaje en función del saber *hacer*, posibilitando vislumbrar no la pertinencia de la escuela, sino los alcances y limitaciones del propio sistema educativo a la luz de la llamadas Reformas “educativas” en relación con las necesidades emergentes que demanda un mejoramiento sustentable socio – cultural de la comunidad local a través de la educación que se recibe en las escuelas (Gil, 2012) y que se encuentran fuera de toda proporción y contexto si se analizan desde un ejercicio punitivo del control del cuerpo.

3.6.4 Momento 4: El receso: libre esparcimiento o cautivo aburrimiento

El reloj marca las 10:30am y la chicharra sonar durante cinco segundos no se hace esperar, pasos agigantados, fuertes y apresurados se escuchan por los pasillos y las escaleras, risas e impaciencia por no aguardar un segundo y salir del salón. Son las 10:33 am y abajo en el patio ya se encuentran la mayoría de los niños, algunos haciendo fila, pero esta vez para comprar alimentos en la cooperativa escolar.

Sin embargo los docentes no forman fila para consumir alimentos, aunque ellos les agrada alinear a los niños prefieren dar la vuelta a las filas y postrarse del lado opuesto, así que solo pasan a las mesas de comida y el personal de apoyo y asistencia a la educación les sirven lo que desean. Mientras tanto los niños impacientes por que les sirvan de comer para después de consumir irse a jugar, también los docentes impacientes de que les sirvan pues el tiempo es oro para platicar con el séquito que se reúne al centro del patio y en seguido de ese panóptico visual ocupar sus posiciones.

Cada uno de los docentes ya se encuentra en lugares estratégicos del patio (Ver Anexo 1), los niños han comenzado a jugar, unos juegan “en un avioncito” cuasi pintado y muy decolorado cerca del jardín, otros están comiendo por las bancas y así que el centro del patio es lugar idóneo para despegar el cuerpo de la sujeción, pero no lo será por mucho.

Un niño de 3ºA va persiguiendo a uno de sus compañeros y más tardó en dar seis zancadas más cuando escuchó decir: “¡Hey niño!, el recreo es para que vayan al baño y coman, no es para correr señor...”<hace una breve pausa mientras el niño está desconcertado> “te quedas aquí cinco minutos”. El niño se queda sentado a un costado de la profesora de 2ºA mientras su compañero que iba persiguiendo se aleja corriendo en dirección a los baños<el lugar de resguardo para evitar ser atrapado, no solo por tus compañeros sino también por los profesores>.

Sin embargo, el profesor de 6ºB está de guardia en el corredor por donde se ubican los baños y justo antes de que el niño entre despavorido corriendo el profesor se para sobre la entrada del baño obstaculizando la entrada del niño y haciendo que éste se frene tan repentinamente que casi se cae hacia atrás por la inercia de la movilidad ejercida sobre una inmovilidad inducida e instruida.

“¡Haber!, ¡haber!, ¿a dónde vas?” <¡Voy al baño! dice el niño> “¡No!, ¡no!, ¡no! vienes corriendo” <¡pero maestro! Replica el niño y rápidamente sin dejar emitirle otra palabra el profesor copta la palabra y de inmediato dice:> ¡Vas a comprar lo que tienes que comprar y aquí te espero!, el niño se dirige a la cooperativa, compra un taco de arroz y regresa al lugar donde está el profesor de 6º B.

“¡Sale!, quédate aquí”, <el docente señala el lugar donde se ubica el periódico mural el cual se ubica a un costado de la entrada del baño!>, el niño permanecerá un lapso de 3 a 4 minutos mientras su compañero que se encontraba “arrestado” en el otro extremo del patio ya “ha cumplido sus minutos de arresto” y viene caminando por su amigo, al final es liberado y se van caminando, el control cumple con su cometido, la sujeción corpórea pero también la *in-resurrección* de los actos indeseables, impropios, e incorrectos, el suplicio no se hará esperar.

Continúan las andanzas de la vigilancia, la obediencia exacerbada sigue su curso pero ahora se ubica en el lado oeste del aula digital y a diez pasos al noreste de la dirección. Un pequeño grupo de aproximadamente ocho niños de 4ºA y 5ºB se encuentran jugando futbol con una botella de plástico, de esas botellas de agua que se vende como parte de la cooperativa escolar.

Vacía la botella los niños la patean de aquí para allá, 4ºA lleva la delantera, Eduardo se la pasa a Jesús, Jesús la patea intentando anotar un gol pero Alfredo se la ha ganado, ahora la “botella” es de 5ºB, Alfredo la pasa a Gerardo y Gerardo hace la jugada decisiva, ¡gooooooooo! Gritan los niños de 5ºB mientras los de 4ºA al unísono gritan ¡noooooaaanches! se llevan las manos a la cabeza y se vuelven a organizar en sus posiciones.

Sin embargo eso será en vano porque la subdirectora ya ha vociferado por el micrófono, “¡Haber! Niños de cuarto y quinto que están con esa botella ¡tráiganmela!” <la instrucción es tácita y precisa> “¿No me escucharon Alfredo?” <expresión con sobresalto>, Alfredo entrega la botella, algo le está diciendo la subdirectora al niño pero no logro escuchar de qué se trata, solo puedo ver el movimiento de cabeza de la subdirectora en sentido de negación y el rostro pes alumbrado de Alfredo que solo asienta la cabeza a modo de resignación.

Los niños se retiran de <la cancha improvisada> y se van a “disfrutar” lo poco que queda del receso pues ya son 10:52am y solo quedan 8 minutos, en ese lapso de tiempo algunos niños de 3ºA y 5ºB se encuentran jugando “atrapadas” y corren por el centro del patio, aunque no lo hacen a zancadas pero el movimiento brusco del cuerpo debe ser corregido y controlado. Así que la sujeción tiene que cumplirse y mantener el orden para controlar las pulsiones de movimiento, la corporeidad: saber sobre el cuerpo se hace presente “¡Oye niño!, ¡deja de correr!, <instrucción pragmática que debe ser atendida a la inmediatez> ya saben que no pueden correr,

¡Los 3 vengan para acá! <llama a los niños mientras los otros logran escabullirse> ¿De qué grupo son? <somos de tercero contesta uno de ellos>, ¡Ha, muy bien, ahorita voy a hablar con su maestra, se me van y se me sientan allí en el asta! <propiamente es la escalinata que forma parte del nivel del asta>” Los niños se van a sentar y pesarán 3 minutos allí, cuando dan las 11:00am y la chicharra suena durante 5 segundos, es hora de formarse para pasar a los salones, pero antes de ello la voz de la subdirectora se hace escuchar por el micrófono, “ya se forman, ya se dio el toque y deben de estar formados” poco a poco se van integrando y el show de las palabras en sílabas dichas por los docentes y

completadas los niños empezará, la imitación de movimientos tendrá lugar, y el suplicio continuará.

¿A ti te ha pasado que te llamen la atención? Y ¿Qué fue lo que te dijo la profesora?

El cuerpo es una construcción social (Foucault, 1994) y dentro de la cultura escolar en su dimensión social este cuerpo se restituye en un depositario de poder sobre el cual se ejerce control, así la acción tiene lugar cuando los niños son suprimidos en su papel de protagonistas del acto educativo y se subyugan al orden de la inmediatez que pretende perpetuar una “pasividad normada y centralizada en la inmutabilidad de la fuerza ejercida sobre los cuerpos”. Al respecto dice Moreno (2009, p. 161) “se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural.

En efecto, si el cuerpo en la escuela se piensa únicamente como unidad biológica y perceptora al cual es posible moldear mediante la instrucción tácita y pragmática, se está negando que el cuerpo tiene una implicación dentro de la construcción de la escolar cultural.

Lo anterior lo manifiesto puesto que el trayecto formativo dentro de la escuela se encuentra permeado no solo por las dimensiones: institucionales, académicas y sociales, sino también por una construcción histórica, en donde si bien es cierto atañe a una conformación de los saberes sobre cómo educar al estudiantado en la escuela en donde el cuerpo es el depositario de la disciplina (el movimiento incluso gesticular y vocal) no se puede negar la concepción de la educación y el cuerpo en los albores de esta actual sociedad del conocimiento donde nos encontramos.

Así, ir en búsqueda del testimonio de los niños al respecto de las formas de sujeción a las cuales están inmersos mediante las prácticas de control del cuerpo permite analizar las relaciones de poder en que se producen configuraciones simbólicas de obediencia y cómo éstas permean una cultura escolar que se aleja cada vez más del deber ser manifestado en una RIEB cada vez menos creíble y en un desencanto socioeducativo cada vez menos inevitable.

¿Y tú qué piensas? ¿Estás de acuerdo con eso?

No se trata de plantear una interrogante retórica y similar a las anteriores, por el contrario, se trata de abrir una brecha entre las prácticas cotidianas del control y el discurso oficial manifestado por el cual se “debe” regular el servicio educativo, pero sin lugar a duda el camino que traza la brecha es tal vez un camino escabroso que nos permita llegar a un planteamiento instituyente al replantear la vida cotidiana escolar, donde el juego, el correr (evitando un acto inseguro que ponga en riesgo a los niños) no sea una prohibición en un receso escolar que más bien pareciera ser un receso cautivo.

Artículo 60... Quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes deberán respetar el ejercicio de estos derechos y, por lo tanto, no podrán imponerles regímenes de vida, estudio, trabajo o reglas de disciplina desproporcionadas a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, que impliquen la renuncia o el menoscabo de los mismos. (Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes DOF, 2014:22)

Pensemos que según lo expuesto por la Ley General de Educación (2016) desde que los niños ingresan a las escuelas donde se presta servicio educativo en sus niveles (básico): preescolar, primaria y secundaria, los niños quedan bajo tutela del personal que labora en vuestras instituciones como lo son, docentes, administrativos, personal de asistencia y apoyo a la educación, etc. Por lo tanto, desde una óptica jurídica y legal <la cual no es menester de este análisis> el menoscabo de evitar el juego y el libre esparcimiento tendría fuertes implicaciones dentro de la vida cotidiana escolar de los niños en el momento del receso. A ello dicha Ley manifiesta lo siguiente:

Artículo 42.- En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad. Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación. (Ley General de Educación DOF, 2016, p. 18)

Aunque ambos discursos oficiales expuestos son distintos hay un puente que se teje entre ellos y es justamente la acción de la custodia que se ejerce sobre la población estudiantil que son menores de edad y el derecho a su libre esparcimiento en actividades lúdicas, de juego, recreativas en el momento que sea destinado a ello, en este caso el receso escolar.

Sin embargo, para esta interpretación no se cuentan las clases de educación física las cuales forman parte del currículo en el plan de estudios 2011 vigente. El motivo es porque el receso implica un momento lúdico-recreativo y de esparcimiento “libre”, un momento en que también tiene lugar la creación de lenguaje y saberes el cual no es regulado bajo un rigor curricular, por lo tanto es parte delo experimentado en el currículum vivido (Tedesco, 1995).

A pesar de ello, justamente la pregunta estriba en analizar las significaciones que los niños han construido frente a las acciones donde los docentes ejercen “disciplina” que <sin cuestionar si es o no de acuerdo a su edad, a sus necesidades educativas> genera una heteronomía que implica seguimiento de instrucciones y reproducción de ritos para una correcta vehemencia que salvaguarda el orden institucional que tiene su elixir en el control como dispositivo de sujeción del cuerpo.

¿Cómo te gustaría que fuera el receso?

Aunque tal vez utópica y bajo un enfoque desde el idealismo, la pregunta intenta desentrañar los deseos de los niños como parte de un suplicio vivido que no es escuchado, posibilitando un pequeño preámbulo a la comprensión de su mundo desde su propio imaginario social digno de ser reconocido como parte de una construcción cultural entre compañeros. Tal vez quien lea esta bajo los focos del pragmatismo-normativo pensará que es imposible vivir en un adecuado ambiente organizativo y el correcto funcionamiento de los roles institucionales al interior de la escuela si no existe disciplina; sin embargo el problema es la invisibilidad que representan los niños en el acto educativo y la inmutabilidad corpórea pedagogizada a los cuales son sujetos.

3.6.5 Momento 5: Inquietudes, voces y silencios

Son las 9:30 am de un día Martes, los niños de 5ºB tienen clase de educación física, así que es momento de hacer un recorrido desde el segundo piso hasta el pasillo de la planta baja y de allí dirigirse hacia el lado suroeste del patio donde se ubica la profesora de educación física. Para cumplir tal cometido, la profesora realiza el siguiente rito, “¡haber! Se salen a formar las niñas... fila uno, <las niñas van ansiosas de salir del encierro> ¡No griten Melany, qué les pasa!... fila dos rapidito, ¡apúrense!... fila tres ¡ya están afuera! y fila cuatro <todas las niñas ya están formadas afuera del salón>”

“Haber ahora niños de la fila más ordenada son los que salen... <de inmediato la ansiedad por salir se refleja en un silencio y el escaso movimiento> ¡Haber!, la fila más calladita es la fila dos, ¡salgan a formarse!, <los demás permanecen aun dentro>, la fila uno ya puede salir ¡sin correr Braulio!... en seguida la fila tres ¡en silencio... <mientras afuera permanecen los niños formados uno tras de otro y platican entre ellos>... fila cuatro se forman.”

Una vez afuera del salón la profesora solicita a los niños algo habitual: “tomar distancia por tiempos, uno, dos, uno, dos, tres... <hace una breve pausa> ¡avancen!, bajan al primer piso y la profesora dice: ¡si siguen jugando nos regresamos al salón!... ¿si me escucharon verdad Diego?, <ya han llegado a la planta baja y la profesora exclama:>”

“¡A la cuenta de tres los quiero ver formados por estaturas: Uno.... <de inmediato los niños que cuya estatura es más alta se mueven hacia atrás>, Dos... <las niñas ya se han formado y los niños están completando la formación en la parte de en medio>, Tres... <ya están todos formados>.

¡Avancen en orden! <dice la maestra mientras observa fijamente a quien estaba riéndose, de inmediato éste cambia ese lenguaje corporal de lucidez y felicidad, en vez de ello refleja una rigidez y seriedad corporal>.

¿En qué otros momentos piensas que los maestros son muy estrictos?

Plantear este cuestionamiento es con el propósito de que los niños<a partir de su experiencia> hablen acerca de los momentos de su vida cotidiana escolar en donde a la luz de sus significaciones también existen mecanismos de sujeción que generan control, los cuales a mis ojos están limitados posiblemente a mirar solamente las formaciones para dirigirse a una clase fuera del salón, pero es por ello la importancia de retomar en voz de ellos <los niños> aquellos momentos que mis ojos no alcanzan a percibir, ni mucho menos a contextualizar y que se convierten en síntomas latentes de una inestabilidad anunciada pero poco vistas desde la perspectiva de los niños.

Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas. (Tenti, 2000, p. 2)

Justamente el camino se comienza a trazar en esta pregunta la cual, si bien es cierto, pareciere ser que es muy tendenciosa sobre el control del cuerpo posibilita también mirar tal vez otras problemáticas circundantes que rodean la sujeción corpórea y las prácticas que determinan que ésta se cumpla con fines normativizados de reproducción de orden asistido por la instrucción.

¿Tu le has dicho a tu maestra que algo no te parece o no te gusta?

Considerar como punto de partida el cuestionamiento sobre otros momentos donde los niños consideran la rigidez disciplinaria es también el trazo de un puente que se dirige hacia el análisis del control del cuerpo como un problema que genera malestar entre los niños y en la cultura escolar misma como parte de las transferencias de poder existentes entre docentes-niños vs las normatividades que se circunscriben desde los organismos internacionales y las políticas educativas en nuestro país.

Pero el cambio de sentido y la obligatoriedad <el Estado>también determina una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales [...] Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Por lo tanto la contradicción tiende a transformarse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos tiende a provocar el malestar. (Tenti, 2000, p. 4)

En efecto, el eje rector que guía las normatividades en materia legal existente dentro de las instituciones, <en este caso educativas>son establecidas por el estado, sin embargo, los dispositivos y mecanismos coercitivos de control son una simbiosis de transferencia de poder entre docentes y niños.

En este caso la normatividad impuesta por el estado a la cual los docentes son sujetos se deriva de la llamada última reforma “educativa” del año 2013 en materia laboral, ésta subyuga a los docentes a evaluaciones sobre un panóptico vía nombramiento y el término de los efectos de éste sin responsabilidad para la autoridad competente en caso de no acreditar las evaluaciones, sobre todo con gran insistencia y vigilancia para el personal que recién se incorporó a partir del año 2014 en adelante.

No quiere decir que justifico las prácticas de control del cuerpo entre los niños, pero es un claro síntoma de malestar en nuestras instituciones a través de la transferencia de lo que Foucault (1994) señala como “verticalidad del poder”, y que indudablemente quienes están pagando el precio más caro de los estragos de esta llamada reforma son los niños.

¿Por qué no se lo has dicho? Ó ¿Qué te dijo?

La *in*-tensión de plantear este cuestionamiento es dar seguimiento a la pregunta anterior, no es una reacción en cadena pero posibilita comprender el malestar de la cultura escolar que viven los niños a la luz de aquello que se dice o lo que se calla, recordemos que aunque se pretende dar voz a los niños ésta se encuentra oculta hasta el momento de la aplicación de este instrumento.

Tal vez ellos jamás le dirán a su profesora lo que no les agrada de aquél control del cuerpo ejercido hacia ellos <por miedo a ser castigados>, así como su profesora tal vez jamás le diga a la AFSEDF³⁷ que no le agrada la forma punitiva en que la CNSPD³⁸ a través de los lineamientos establecidos por el INEE³⁹ pretende evaluar su práctica de enseñanza ó docente <por miedo a ser sancionada y perder su trabajo>.

Pero es una ventana a la interpretación del control como un malestar cautivo que es innegable y forma parte de la vida cotidiana escolar de sus actores, dice Freud (1930:60) “el malestar, genera angustia cuando se impide la ejecución de determinados actos”, aclarando que no es menester metodológico de la presente pregunta analizar las relaciones de malestar que genera la evaluación en los docentes ni tampoco abordar los efectos del control desde un enfoque psicoanalítico.

Por el contrario, la intención es adentrarse al mundo de la vida (Schütz-Luckmann 1977) de los niños, en donde el control es generador de un malestar latente dentro de la cultura escolar y es experimentado *por, sobre y para* los cuerpos.

¿Qué es lo que no te gusta de la escuela, de tus maestros?

El control del cuerpo es una sujeción vivida y oculta curricularmente, pero esto no quiere decir que así tenga que ser desde una perspectiva instituida, por el contrario, la intención de plantear la pregunta es justamente mirar cómo es que se tejen en horizontes los intereses de los niños como parte de un control del cuerpo generador de un malestar aprensivo que busca una salida y un cambio paradigmático de los modos de vivenciar las prácticas dentro de la cultura escolar y el currículo (Tedesco, 1995)

El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez (Foucault, 1994, p. 157)

³⁷ Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal

³⁸ Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente

³⁹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

En este sentido, repensar los modos en que puede ser vivida y experienciada la escuela es un escenario instituyente posible desde la voz expresada por los niños, no se trata de organizar una anarquía donde no reine la obediencia y la disciplina como dispositivos de sujeción que controlan los cuerpos educados.

Más bien se intenta analizar que los modos de control conducen a la construcción de un saber que moldea y modela entes heterónomos y subordinados a los órdenes inmediatos que se alejan de toda posibilidad de recibir una educación para la vida como la expresada en la RIEB (2011) donde la toma de decisiones, el juego del lenguaje, el aprendizaje colaborativo a través de relaciones de movilidad <no solo corporal sino también cognoscente> parecieran ser solo un simple bosquejo arquetipado frente al estigma consolidado de la sujeción del estudiantado.

Si pudieras cambiar algo de tu escuela, de tus maestros ¿Qué es lo que cambiarías?

La pregunta es un cierre al recorrido realizado sobre las inquietudes de los niños y que posibilita la interpretación de los cánones establecidos de control en donde la creación de significaciones y el juego entre símbolos y sentidos representan un entramado del imaginario social que persiste entre los actores (Castoriadis, 1993).

Si bien es cierto, el plantearle al niño cómo le gustaría que fuera su escuela es tal vez un “imaginario insensible a los modos de sujeción”, pero es un imaginario construido por un malestar generalizado por el control del cuerpo.

Es por ello que lo narrado por los niños en torno a las “situaciones o prácticas” que les agradaría “fueran distintas” son dignas de ser escuchadas al llevar implícitas:

- 1) El análisis sobre el papel ponderante que juega la escuela como educadora y formadora de sujetos “autónomos y competitivos” y el compromiso que tiene la construcción del saber pedagógico en la comprensión de tales fenómenos que coadyuvan a una transformación e innovación de las prácticas (educativas, escolares, de enseñanza, de aprendizaje).

- 2) La reivindicación y resignificación de los niños como actores principales y constructores asiduos primordiales del acto educativo, en cuyo caso son el foco principal de atención por el cual son destinados el financiamiento de organismos como la OCDE y el BM pero que a su vez son los niños los actores más olvidados del mercantilismo educativo voraz de la sociedad del Siglo XXI

Es así que este apartado permitió comprender el constructo epistemológico que guían las preguntas para la elaboración del instrumento para regresar al campo de investigación y retomar las voces de los niños.

Con la salvedad de contar así un referente teórico próximo en cada pregunta, los cuales tengan inferencia posteriormente para el proceso de interpretación, ya sea como guía (para sustento o contraste) de acuerdo a las demandas que el dato empírico solicite.

Cada pregunta constituyeron un tejido conceptual y categórico en el cual se insertan los sujetos de investigación, la intención de haber desarrollado teóricamente es permitir al lector un encuadre del posicionamiento epistemológico en torno a la mirada crítica que se enmarca con rigor en el próximo capítulo.

Aclarando que, aunque algunas dimensiones de análisis circunscritas en el Capítulo siguiente tengan relación o parecido en la “manera de nombrarlas” con alguno de los 5 momentos planteados en las preguntas guía; no quiere decir que las voces de los niños fueran interpretados por momentos, sino que justamente, si tienen relación es debido al punto de cruce entre el sentido teórico – metodológico que guía la investigación a la par que el mismo método narrativo se va retroalimentando y construyendo con el objeto.

CAPÍTULO IV: EXPERIENCIA FORMATIVA DE LOS NIÑOS ANTE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE CONTROL: ARMONÍA Y DESCONTENTO.

4.1 La Vivencia del Tiempo Antes y Después del Aula de Clases

En este apartado se pretende analizar las maneras en cómo los niños viven el control dentro de la escuela como parte de su proceso formativo en diferentes momentos durante su estancia en el espacio escolar, espacio que si bien es cierto no solo está comprendido por muros y salones, sino que es un espacio compartido y creado por las relaciones de encuentro entre los actores que en ella convergen.

En este caso, se analizan las significaciones desde la perspectiva de los niños frente a las formas en que ellos experimentan el control, que si bien es cierto como se abordó en el contexto problematizador, (es un mecanismo de sujeción, subordinación, disciplina y obediencia como acción proceso y resultado), para efectos de este apartado ya no se hablan de estos mecanismos como eje rector temático, sino que el objetivo del presente es dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cómo viven los niños las prácticas de control del cuerpo desde la cultura escolar en relación con su formación?

En este punto de la investigación (sin pretensión, ni ambición) me intención es aportar pequeñas pinceladas que contribuyan a la construcción del saber pedagógico que verse sobre: experiencia y formación en Primaria, para cuyo propósito y en particular de éste consista en hacer hablar a los niños y darles crédito, no solo como informantes sino como actores centrales de la práctica educativa dentro de la escuela.

En este apartado se aborda, como bien se comenta, diferentes momentos durante la estancia de los niños en los cuales tiene lugar las llamadas “formaciones” de la entrada, receso y salida, en donde para el docente sean momentos para disciplinar al cuerpo y controlar las acciones.

Sin embargo, para los niños estos momentos se viven opuestamente a toda armonía agradable que genere el encuentro, la movilidad de saberes y la producción de conocimiento valorando el tiempo en actividades de aprendizaje acorde a los intereses de los niños como lo establece el Plan de Estudios SEP, 2011.

Para la realización de este apartado se construyeron los siguientes ejes de análisis derivados de la interpretación de la entrevista realizada a un grupo de niños de 5°A, los cuales se circunscriben como grupo focal debido a que como lo comentaba durante la problematización, los docentes, en particular la docente de este grupo refería la “falta de control”, por lo cual resultó de suma importancia e interés mirar cómo es que los niños viven dichas acciones de control dentro de la escuela en distintos momentos que pareciera ser trascurren bajo cierta “normalidad” pero para los niños dicha “uniformidad” se traduce (mediante la interpretación de sus subjetividades) en una experiencia incómoda, vacía, sin sentido, sin utilidad, de pérdida de tiempo e interés, de inconformidad, malestar, frente a la escuela y a las mismas prácticas que en ella tienen lugar y que éstos (los niños) son objeto de su realización.

Los ejes que se contemplaron para la elaboración de este apartado fueron conformados gracias a las voces de los niños, éstas recuperadas mediante una entrevista, la cual fue un instrumento que coadyuvo a clarificar el propio objeto y permitió asomarnos en el mundo de las niñas y niños en su vida escolar en una primera fase la cual es referente a la significación de la experiencia en los momentos de permanencia en la escuela, de este modo, los ejes construidos fueron los siguientes:

El Tiempo un Momento de Oportunidad: En este eje se aborda la importancia que tiene el tiempo para los niños como un momento para *platicar* entre ellos, *socializar*, *convivir*, *construir* y *compartir* experiencias, aquí las formaciones son obstáculo que impide invertir su tiempo con base en su necesidad de interactuar con los otros, sus amigos, sus compañeros.

Incomprensión Frente a un Momento sin Sentido: El presente eje permite vislumbrar la posición de los niños que tienen respecto a los momentos de las formaciones, las cuales, a partir del análisis de su posicionamiento, las formaciones no tienen “*razón de ser*” más allá de la disciplina (alineación, silencio y movimientos corporales instruidos), para los niños no existe un objetivo, un “*para qué*” estar parado soportando el clima pero también la prácticas llenas de un *sin un sentido*, sentido el cual los niños comienzan a lanzar propuestas sobre la utilidad de dicho momento donde reflexionan sobre las prácticas.

Malestar y Desánimo: En dicho eje se recupera la experiencia de los niños frente a las formaciones en donde permite analizar estos momentos como momentos de incomodidad, de tedio, práctica cargada de prohibiciones que generan malestar en los niños, en donde no se recupera realmente el papel de la escuela como espacio de creación, del fomento por el interés y curiosidad por aprender; la escuela, se vuelve por el contrario, un espacio de “aguante” que hay que soportar y sobrellevar, resignando toda posibilidad de socialidad, de encuentro formativo.

Pesadumbre y Cansancio sobre un Tiempo Injusto: Este eje parte del fundamento inicial que expresa el Acuerdo 592, SEP 2011, donde dice que la escuela se concibe como un espacio de oportunidades para los niños y como un ambiente agradable; aquí no se trata de comprobar si esto se realiza y en qué medida, por el contrario, se parte de este discurso para permitir analizar los procesos realmente formativos de los niños frente a las rutinas cotidianamente habitadas en la escuela, estas prácticas se viven como procesos formativos de inconformidad, enojo, disgusto, permeados de irritabilidad, azoro, agotamiento en tiempos que no revitalizan el cuerpo ni generan el interés y la motivación de los niños.

Tiempo Perdido: En principio este eje se erige bajo lo establecido en el (Plan de Estudios, SEP, 2011:24) donde manifiesta que la labor educativa es “contribuir a la formación del ciudadano crítico, creativo, valorando su entorno en su dimensión nacional y global”. En este sentido al hablar de un tiempo perdido se vincula la importancia que tiene el espacio escolar para los niños dentro de las prácticas de socialidad. Aquí se hablará de que las mismas rutinas, trivializan no solo la acción si no la propia formación de los niños, una formación insípida, que no le genera nada más allá del hastío, la monotonía y extenuación.

4.1.1 El Tiempo un Momento de Oportunidad

El tiempo es algo en lo que se realiza nuestra experiencia personal y colectiva, el “mientras transcurre” la experiencia; lo que conecta, da continuidad y, a la vez, separa a unas generaciones de otras. Es algo infinito, pero muy limitado para cada uno de nosotros.
(Gimeno S, 2008, p. 18)

Cuando se comienza a hablar de la experiencia de los niños frente a las relaciones que intrínsecamente mantienen en el espacio escolar en relación con la forma en que viven las prácticas educativas del control resulta interesante que sobre la categoría de tiempo que los mismos niños enuncian se comience a vislumbrar un sentido de ¿Qué es la escuela y cuáles son sus fines? A decir de una niña cuando se le preguntaba ¿qué le gustaría hacer en vez de “formarse” a la hora de la entrada ella comentaba:

...Pues ahorita nada más subir, como ahorita y allí ocupar el tiempo en jugar<se ríe>en platicar, ¡ah, no es cierto! <continúa riendo> sí, en vez de estar esperando a que la maestra nos diga que ya avancemos y luego ni nos deja hablar sobre todo los Lunes que es el primer día... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Aquí el estricto sentido del tiempo no es solamente un elemento constitutivo de orden secuencial que dicte la agenda y la orden del día del niño, por el contrario, el tiempo se convierte en un dispositivo vital de socialidad.

En este punto la socialidad se expresa vislumbrando a la escuela como espacio microsociedad y como el espacio fundamental de la interacción con los otros, que alude a las formas de convivencia, de interacción en el mundo y de comunicación diaria entre los sujetos (Maffesoli, 1990).

Pero es importante retomar que para tales efectos el tejido de experiencias se construye con base en el intercambio a través de lo lúdico, el juego o simplemente platicar; por ello cuando la niña expresa:

...Pues ahorita nada más subir, como ahorita y allí ocupar el tiempo en jugar<se ríe>en platicar, ¡ah, no es cierto! <continúa riendo>... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Nos lleva a pensar que tal vez uno de los motivos por los cuales los niños, sobre todo de nivel primaria asisten, (independientemente de que sea porque los padres/tutores los envíen) es para encontrarse con sus amigos y el tiempo no viaja solo, viaja con experiencias.

La dimensión del discurrir de procesos que son personales y subjetivos, que es el contenido de la experiencia queda sentido de lo que es el tiempo para quienes viven, desarrollan las actividades y acciones más diversas[...] El tiempo porvenir es igualmente personal, pero es un tiempo que no ha sido y que, en todo caso, es imaginado, deseado o temido. (Gimeno, 2008, p. 27)

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia que para los niños es el tiempo escolar y desde luego la inversión de éste tiempo en la escuela, no todo es currículo sino que el sentido del *tiempo* se convierte en un *valor fundamental* para los niños, en donde tiene lugar el encuentro y la construcción con el otro, los cuales fungen como eje rector que da forma y figura a las identidades culturales desde la experiencia del otro (Ducoing, 2003).

En este sentido, es posible hablar de la socialidad en donde en un momento como es la “formación” en que todo pareciera transitar con normalidad para el docente el niño siente y piensa en la necesidad de *invertir* ese tiempo, un momento en donde tener la oportunidad de platicar, de conversar con el otro y de resarcirse de experiencias se vuelve un privilegio y a su vez un deseo, algo que se anhela pero de “momento” no es posible. En esa misma línea al decir de la niña acerca de aquello que preferiría hacer en lugar de “formarse” dice que ocupar en tiempo en “*platicar*” o en “*jugar*”:

...En vez de estar esperando a que la maestra nos diga que ya avancemos y luego ni nos deja hablar sobre todo los Lunes que es el primer día... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Ojo, el platicar no se trata de una acción premeditada de los niños pero desde luego que es comprensible, puesto que ellos quieren un tiempo durante la rutina escolar que les permita compartir experiencias, quieren un tiempo que les permita un encuentro con los otros a través de las prácticas sociales del lenguaje.

Como dice (Gimeno Sacristán, 2008) “una práctica de aprendizaje que tenga lugar como parte del currículo vivido” en donde la planificación, los contenidos y los aprendizajes prescritos son rebasados por la interacción con los otros donde no se guían por una secuencia didáctica.

Pero no solo es ello, propiamente el testimonio nos lleva a pensar que los niños también quieren un tiempo de oportunidad que les posibilite una práctica en lo recreativo, en lo lúdico, pues pasó el fin de semana y los niños están ávidos, ansiosos, deseosos de

poder compartir con el otro sus vivencias durante esos 2 largos días transcurridos que no han visto a sus amigos.

Aquí Maffesoli, (2004, p. 20) comenta que “la socialidad es una conceptualización necesaria para el análisis de la vida cotidiana que radica en una orientación hacia el otro” desde luego que ello es posible (a manera de oportunidad) recuperar esta orientación hacia el otro a través de la interacción del lenguaje.

Quien piensa que los momentos de las “formaciones” se viven de igual manera en y con todos los niños está en un error, pues a decir de un niño al preguntarle si le gustaba “formarse a la hora de la salida” esto es lo que comentó:

...Sí... porque bajamos y así tenemos más tiempo de platicar con nuestros amigos y ya salir, pero nos regaña<ríe y hunde la cabeza sobre los hombros>... (GeRoEs-5-Jul-2016)

Aquí la oportunidad se hace presente, aunque persista el regaño eso no importa, lo que importa es que el tiempo constituye una *utilidad* para construir con el otro un tejido de experiencias que tienen como finalidad el encuentro, el reconocimiento, el acercamiento que se logra a través de platicar con los amigos, después que los niños ya han cumplido la jornada escolar lo que desean es destensar-se, revitalizar-se, reencontrar-se.

Es en este punto nos lleva a reflexionar sobre la importancia del ser en el tiempo (sin retomar el sentido Heideggeriano), aquí el ser se vuelve una unidad del cuerpo en donde la mente juega una estructura indisociable en el transcurso del tiempo en la cotidianidad escolar a lo que Yesenia Pateti (2008) llama corporeidad, puesto que es aprendida en la medida que el sujeto interactúa con el otro.

Lo rescatable hasta este momento es que los niños tienen una perspectiva compleja sobre el tiempo en función de cómo viven el control, que para este caso durante los momentos de las llamadas “formaciones” se vive como un obstáculo que les impide el encuentro fortuito, azaroso.

Ese momento en que los niños están quietos, inmovilizados e intentándose callar impide no solo el diálogo sino también la intención que existe detrás de este momento de socialidad, el cual, como manifiesta Maffesoli (1990) “es el tejido experiencial que

construye grupos a través de la *ruptura* de todo individualismo mecanizado” y que se logra a través de los juegos del lenguaje.

Por lo tanto el intrincado entre espacio, tiempo y experiencia es inseparable de la vida del niño en la escuela; en esa misma línea al preguntarle a una de las niños sobre si le gustaba formarse a la hora de la salida mencionó:

...Pues no porque...quiero salir en bola ¡ah no es cierto! <se ríe mientras yo me río con ella>, quiero salir con mis amigos platicando. Luego la maestra nos regaña porque nos tenemos que formar bien y así<mientras le comento: “tienes razón, yo los entiendo, a veces los maestros queremos tenerlos así, casi como... bien derechitos ¿no?> A ha, ¡esclavos! <se ríe>... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Los niños quieren un tiempo que les permita la socialidad en términos más simples un tiempo que les permita lograr no solo la comunicación sino la *creación* de *experiencias* en un tiempo y espacio comprendidos por las dinámicas escolares, sin embargo esto nos lleva irremediabilmente a cuestionar:

¿Qué es la escuela para los niños? ésta es un espacio donde la dimensión del tiempo está permeada acciones definidas que son habituales pero que dentro de la habituación existe el deseo irrefrenable de la convivencia, del intercambio de experiencias permeado de lo lúdico, las prácticas sociales del lenguaje que no están normadas por un currículo o un enfoque didáctico (Gimeno, 2008)

La escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social. (Pérez, 2009, p. 12)

Lo anterior lleva a la reflexión de que el tiempo es limitado en acción y en el espacio, pero no solo ello, sino que también la intención formativa en el sentido del encuentro es limitada dentro de la escuela donde el intercambio de experiencias a penas se asoma en las acciones de los niños donde conversan entre ellos precedidos por un regaño, a decir de la niña cuando se le pregunta si le gusta “formarse” en la salida:

...Pues no porque...quiero salir en bola ¡ah no es cierto! <se ríe mientras yo me río con ella>, quiero salir con mis amigos platicando... (DiRoMa-11-Jul-2016)

En efecto, cuando la niña comenta que “quiere salir en bola... con sus amigos platicando” lleva a postular que la escuela se convierte para los niños en un espacio de encuentro cultural, en el cual, es a partir de la socialidad que se logran construir no solo saberes en términos de contenido curricular.

La socialidad permite también un acto donde se entretujan experiencias que dan lugar a la construcción de cuerpos, mentes y sujetos en la conformación de identidades a través del intercambio de experiencias que posibilitan no solo una direccionalidad del tiempo sino la potenciación de un recurso como facilitador y generador de saberes (Pérez, 2009).

...Luego la maestra nos regaña porque nos tenemos que formar bien y así<mientras le comento: “tienes razón, yo los entiendo, a veces los maestros queremos tenerlos así, casi como... bien derechitos ¿no?> A ha, ¡esclavos! <se ríe>... (DiRoMa-11-Jul-2016)

En cambio, la homogeneidad de las prácticas orilla a los niños a regresar de la socialidad a la disciplinariedad, pero dentro de ello sigue latente el deseo, el anhelo de que en la próxima “formación” puedan tener la oportunidad de conversar, de encontrarse, de abrirse al otro en ese momento de “alineación”.

El tiempo, para los niños se vuelve *oportunidad*, no es simplemente platicar, sino que detrás está el tejido de experiencias que posibilitan incluso en el acto de *intercambio* social y cultural (Pérez, 2009) es un momento de reposo, pero también de producción (Gimeno, 2008) en donde los niños no solo conversan y comparten, sino que a su vez se forman desde su particularidad que le son propias en su tiempo y en su espacio que ellos construyen como parte de su cultura.

4.1.2 Incomprensión Frente a un Momento sin Sentido

Toda estrategia pedagógica, toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como aprendizaje (Gimeno, 2010, p. 37)

¿Cuál es la finalidad de permanecer en silencio, bien “derechito” y sin oponer resistencia?, ¿Qué objetivo ó propósito más allá de obedecer representa el “estar formado”?, ¿Para qué estar en el patio en fila si nada más se toma distancia por tiempos y avanzar?

Estas son las interrogantes que a los niños les pasan por la cabeza y por el cuerpo cada vez que el momento de la “formación” llega, aunque para (Gimeno, 2010) debe existir toda una intención pedagógica al mantener la atención del sujeto en donde presupone un aprendizaje donde la valoración de la experiencia a través del encuentro es aquello “valioso” del acto educativo. Sin embargo, no todo es así, al preguntarle a un niño si estaba de acuerdo con “formarse” comentó:

...No... No entiendo por qué, antes nada más te subías a tu salón y no sé por qué. No me gusta, pus <sic>ya estamos cansados y todavía nos ponen a hacer ejercicios <pronuncia con desgano> y más cansados llegamos al salón... (GeRoEs-5-Jul-2016)

El momento de la formación no solo es poco revitalizante, sino también es desgastante y molesto para los niños ¿Por qué permanecer allí?, preguntando al niño comentaba que cuando iban en 3º solo subían al salón pero desde 4º se tienen que “formar” porque los maestros no llegaban temprano y se quedaban solos en el salón.

Bueno eso parecería razonable si se intenta salvaguardar la integridad de los niños pero ahora que llegan temprano ¿Por qué seguir con esa práctica? Incluso ¿para qué formarse después del receso y en la salida sise supone el docente ya está en la escuela con su respectivo grupo?

Estas preguntas me vienen a la mente desde la postura de los niños donde la intención de “formarse” no es clara para ellos, aunque para el docente sea claro el objetivo (hasta cierto punto) no existe realmente una intención pedagógica, no olvidemos que uno de

las prioridades que sustenta la RIEB es la Normalidad Mínima de Operación Escolar, en su rasgo 6 establece: “Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje” (Acuerdo Secretarial 717 DOF, 2014:párr54)

Sin embargo aquí no existe intención pedagógica, pero sobre todo, hay algo más que resulta interesante, a decir del niño:

...No me gusta, pus <sic>ya estamos cansados y todavía nos ponen a hacer ejercicios <pronuncia con desgano> y más cansados llegamos al salón... (GeRoEs-5-Jul-2016)

Me llevó a posicionarme en el lugar del niño, una vez que corrieron durante el receso, que pudieron liberar el cuerpo todo vuelve a la monotonía para “formarse” y “subir al salón para llegar más cansados” y allí la disposición del cuerpo para el aprendizaje se vuelve una pulverización por el deseo de aprender.

En este sentido la escuela en su momento de aprendizaje se vuelve como un espacio y tiempo que es *incómodo* para los niños al no tener ningún sentido pedagógico, es un tiempo que genera cansancio y desgano, que solo se cumple porque ya es algo que se tiene que hacer pero que realmente *incómoda*, *desagrada* y *cansa*, muy a pesar de lo que pronuncia Gimeno Sacristán: “El aprendizaje debe ser un proceso de depuración, enriquecimiento y ensanchamiento de la experiencia personal nutrida de la experiencia social”(Gimeno, 2010:40)

Pero si la mejor experiencia de aprendizaje de los niños está en los momentos de socialidad reprimidos, entonces ¿Para qué insistir en “formar” a los niños?, en este tenor y más puntalmente siguiendo este análisis un niño comentaba al respecto cuando se le preguntó si estaba de acuerdo con “formarse” y él pronunciaba:

...Pues... digamos que... ¡No! yo creo que la verdad no. Pues solo nos forman y vamos avanzando no entiendo digamos como para qué serviría, solo tomamos distancia, <pausa breve> todavía si pasáramos lista, nos hablaran de algo o nos revisaran algo está bien, pero no, solo nos forman y avancen y ya y... lo tenemos que hacer... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Lo anterior permite analizar que los niños muestran interés por la práctica escolar, cuestionan y reflexionan acerca de los objetivos que se plantean en la rutina cotidiana, pues mientras tanto en un espacio educativo como lo es el patio escolar en donde se dispone de una distribución perimetral de todos los niños por grados y grupos el docente como lo

comentaba en líneas anteriores tal vez tenga (hasta cierto punto) definido y preciso el objetivo y la utilidad de una alineación, pero para los niños no existe realmente un sentido, un para qué, una finalidad, un propósito, una intención del por qué formarse en fila.

Emilio Tenti (2009, p. 2) nos habla que las escuelas son “instancias de producción y difusión de significados (la cultura)” luego entonces se producen significados que acompañados en relación con el otro producen conocimientos y saberes desde la experiencia (Pérez, 2009). Pero desde estas prácticas de control el niño es capaz de hacer inferencias sobre la misma práctica al decir del testimonio:

...No entiendo... para qué serviría... todavía si pasáramos lista, nos hablaran de algo o nos revisaran algo está bien, pero no... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Lo anterior lleva a la reflexión de que si la escuela como espacio de encuentro, instancia constructora de saberes y conocimientos, generadora de significados que entretejen experiencias y permean de identidad cultural a los grupos que en ella interactúan (centrando principalmente la atención en los niños) ¿Por qué entonces empecinar e insistir en “formarse” sin un objetivo pedagógico preciso? Al menos eso es lo que los niños nos llevan a reflexión.

Son ellos quienes *lanzan propuestas* sobre la *economía* y la *utilidad del tiempo* invertido durante las formaciones, donde incluso están pensando en un momento de aprendizaje, pues la intención pedagógica al tener a los niños en silencio y prestando atención se pudiese reorientar incluso a tratar temas que les motiven, que les inciten a aprender ó al menos que tenga realmente un sentido para ellos el estar “formados” mientras se les permitiese ser partícipes de su proceso educativo.

Es por tal motivo que los niños permiten analizar sobre la propia práctica del docente, aquí no es un sentido de solo permanecer “callado” sin un sentido, sin direccionalidad pedagógica, es algo que a los niños les permite retomar el interés incluso por la misma escuela no solo como un lugar donde convergen para trabajar. Por ello, considero relevante lo que comenta Patricia Ducoing al respecto sobre el rol del docente sobre el niño:

La labor del educador<docente>no consiste en modelar, sino en favorecer la praxis del educando<niño>, su interacción con otros y la recuperación de su experiencia [...] el movimiento formativo del sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, sujeto que actúa para configurarse como sujeto. (Ducoing, 2003, p. 83)

Muy a pesar de lo dicho, viene el momento de la resignación, el tiempo en la escuela se vuelve resignación aunque no exista realmente un sentido, un para qué, cuando el niño manifiesta:

...solo nos forman y... lo tenemos que hacer... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Ese “*Lo tenemos que hacer*” es un deber pero también una resignación y además de un hacer por hacer, automatizado, que no genera movilidad de saberes durante un momento donde converge el tiempo y el tejido de experiencias pueden ser recuperadas durante la práctica escolar (Tenti, 2009) pero nos acerca del mismo modo a la reflexión que hace el niño sobre el mismo docente.

La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del profesional reflexivo (Schon, 1992, p. 32)

Es interesante el posicionamiento de Donald Schon (1992) sobre la importancia de reflexionar sobre la práctica, el qué y para qué, solo que aquí “el profesional reflexivo” no es el docente sino el niño, a lo que le llamaría “el experiencial autoreflexivo” el niño es un experienciador de la práctica docente, el que lo vive, lo padece, lo conoce, aprende.

El niño es proceso y resultado de las decisiones que el docente durante la práctica escolar reproduce o transforma, por lo que el niño es conocedor vivencial de lo que en la práctica sucede, por tanto éste reflexiona pero también se *incomoda*; en ese tenor una niña comentaba al preguntarle si le gustaba “formarse”:

...No sé para qué quieren que nos formemos y luego... ¡Noooo! <se expresa con disgusto>... y la maestra ya no nos deja ir otra vez a la cooperativa... (XiHeVa-6-Jul-2016)

Lo anterior versa sobre la misma situación, los sujetos viven estos momentos frente a las prácticas de control como un “*sin sentido*” algo que no significa más allá de estar ordenado, cuando se pensaba que los niños no tienen una utilidad sobre el tiempo opuesta al

aprendizaje el testimonio de la niña nos permite adentrarnos al mundo de los niños, no solo es comer en vez de formarse, hablar, jugar en vez de formarse, es una incipiente incomodidad sobre la utilidad del tiempo que los mismos niños cuestionan. Por lo que lleva a pensar en lo que dice Gimeno Sacristán:

La esencia del tiempo, está, pues, en la actividad en la que se invierte y, muy fundamentalmente, en la experiencia que aporta a los alumnos y a las alumnas. Los cambios en la jornada escolar pueden ser irrelevantes sino hay modificaciones en lo que se ocupa el tiempo. (Gimeno, 2008, p. 50)

La forma en que viven los niños estas prácticas de control, son momentos de *incertidumbre*, vacíos de un sentido, de *inconformidad*, cuando tal vez si se permitiese volver a ir a la cooperativa escolar a comprar un dulce o un alimento los niños no resintieran tan pesado el momento, como un acuerdo ganar-ganar en la práctica, donde el docente asumiendo el rol como reflexivo de su práctica que mira las necesidades de sus niños (Schon,1992) permitiera en el reconocimiento de los intereses de los niños ir a la cooperativa y regresar para formarse, aunque detrás seguiría el sentido inexplicable del por qué formarse sin un objetivo definido más allá de estar callados sin intención alguna.

4.1.3 Malestar y Desánimo

Los síntomas más manifiestos y estridentes <de la cultura escolar> son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas (Tenti, 2009, p. 2)

Siguiendo con el recorrido sobre el análisis de cómo viven los niños las prácticas del control del cuerpo en la escuela corresponde el turno de hablar acerca del malestar y desánimo como experiencias de los niños frente a estas prácticas. El tiempo es un elemento vital en un espacio pedagógico donde se interactúa y se aprende del otro comenta Paulo Freire (2003). Sin embargo este espacio tiempo y la experiencia de los niños logran instrumentarse y constituirse como parte importante de las prácticas escolares cotidianas, en donde los niños viven un malestar, un tedio, un hastío latente aunado también al sin sentido

que implican las formaciones. Partiendo de la siguiente interrogante se puede analizar lo manifestado por los niños:

¿Qué valor puede tener la educación infantil? No lo sabemos muy bien. Su función social sí la conocemos. Los efectos que produce dependen de las experiencias que allí sucedan y de cómo se encadenen con las siguientes. Lo que es evidente es que se trata de una experiencia nueva para los infantes. (Gimeno, 2003, p. 100)

Pero ahora es posible conocer: Cómo viven los niños ese acto educativo como parte de su formación, en donde si bien es cierto desconocemos el valor que los niños le proporcionen a los contenidos.

Por el contrario, sí es posible decir y sostener que el valor que los niños le dan al intercambio de experiencias, a la creación de conocimientos mediante la socialidad, a la utilidad del tiempo para resarcirse del otro, a la crítica y reflexión sobre la práctica docente y el resentimiento del malestar que de éstas emanan es inevitablemente un constructo pedagógico no reconocido ni legitimado por el currículum oficial, pero es parte como diría Gimeno Sacristán “del currículum vivido y experienciado por los niños” (Gimeno, 2010) A decir de una niña cuando se le preguntaba ¿Si le gustaba “formarse”? a lo que respondió:

...Ehh no <prolonga la expresión mientras se ríe>... No sé... se me hace aburrido<sonrisa pícaro>... es que estar allí parada aguantando la voz toda chillona de la maestra como que se me hace aburrido... (XiHeVa-6-Jul-2016)

El que los niños expresen: “se me hace aburrido” no es simplemente un enunciado para pensar que a los niños nada les parece, o que nunca se les da gusto o denostarles por decir “son niños y no saben lo que quieren” por el contrario, es una puerta a la reflexión sobre el impacto que tienen las prácticas escolares como parte de la formación de éstos, y sobre la direccionalidad educativa que tienen los momentos en la escuela y cómo se viven. Al decir de la niña:

...es que estar allí parada aguantando la voz toda chillona de la maestra como que se me hace aburrido... (XiHeVa-6-Jul-2016)

La vivencia en escuela se vuelve un momento de “aguante” y que “hay que soportar”, los niños permiten resignificar el verdadero espacio de la escuela, una espacio donde se dictaminan acciones y “se deben realizar” porque es obligación “aunque no tenga sentido” (según los niños), ni les resulte “significativo” pero eso sí, que les es “molesto”,

“tedioso y aburrido” no va de más recuperar un poco lo que dice Gimeno Sacristán al respecto:

El malestar acerca de la educación es tan viejo... cada momento se manifiesta de una forma u otra. A esta sensibilidad le ha acompañado la creencia de que la cultura es liberadora y puede ser atractiva. (Gimeno, 2003, p. 222)

La escuela como espacio de encuentro potencia y construye cultura, para los niños esa cultura de las “prácticas incipientes y rutinarias” se vuelve aburrido al permanecer la monotonía y la ausencia de la movilidad de saberes resulta cada vez más arraigada a un solo estándar curricular sin sentido experiencial formativo (Pérez, 2009)

Lo anterior lleva irremediablemente a replantear el sentido de la escuela como un espacio que permite el tejido cultural, pero así mismo lleva a preguntarnos ¿Cómo hacer una educación atractiva para el niño? Recordemos que aquí, ya no se trata de “controlar” sino de “convencer” al niño, generar en él la curiosidad por aprender y por converger en este espacio llamado escuela.

Saber cómo y por qué ha sido así puede darnos más libertad para imaginarla de otra forma y, desde luego, hacerla distinta a como se nos presenta. Si somos mejores conocedores de por qué las cosas son como son, quizá tengamos que moderar nuestra esperanza de que la cultura sobre la educación se actualice rápidamente para mejorar, pero a cambio tendremos conciencia más precisa acerca de qué tiene que transformarse para que la realidad cambie de verdad. (Gimeno, 2003, p. 223)

El hastío y el aburrimiento se vuelven un marco de referencia sobre la vivencia de los niños como parte de su formación en el espacio cultural llamado escuela, pero nos conlleva a pensar sobre los sentidos que la educación “debiese retomar” según Gimeno Sacristán (2003), éstos son para “mejorar el entorno, cambiar y transformar las prácticas” las cuales han ido anquilosándose y arraigándose más con el transcurrir de los años (Muñoz, 2012).

En esta parte los niños nos permiten hacer otra lectura pedagógica acerca de replantear la escuela como espacio de concatenación cultural–experiencial en donde estamos conociendo, comprendiendo pero también interpretando su realidad educativa a fin de resignificarla como un referente que coadyuve a su análisis, limitándome de momento a esta parte donde no se visualiza aun la intervención sin antes dilucidar como bien dice

Gimeno (2003) “los por qué para tener conciencia amplia de la transformación que se pretende lograr” para bien de los niños como centro de atención.

A propósito de este centro de atención sobre donde la gobernanza de la subjetividad no está por demás retomarla como parte reflexiva del niño sobre la práctica escolar, la niño comentaba en otro momento cuando le preguntaba si gustaba de “formarse” a la hora de la salida, a lo que compartió:

...Por... No sé... se me hace muy aburrido otra vez que nos formemos a la salida... y empieza la maestra a regañarnos porque empezamos a platicar <se ríe y agacha levemente la cabeza> y la verdad eso de seguir parado así como, así como que... ¡ay que hueva! ¿no?, si ya es la salida y no estamos en el salón... (XiHeVa-6-Jul-2016)

Lo anterior permite vislumbrarse en dos tenores, el primero de ellos alude a que el niño vive el momento de las “formaciones” como una repetición que ya le es propia y se significa como parte de las rutinas cotidianas (McLaren, 1995, p. 47), éstas dice el autor “son una distorsión que ha acompañado el desarrollo de la alta tecnología.”

Aquí por tecnología no se refiere al saber científico, se refiere a las prácticas, a las técnicas que acompañan a las rutinas, pues para el niño esto es habitual, es habitual tomar distancia por tiempos, lo que no es habitual es un niño que oponga resistencia y que se niegue a realizar dichos ejercicios.

Pero sobre todo, lo que comienza a consolidarse como “habitual” es el aburrimiento, el *sin sentido*, la *resignación*, el *malestar*, y eso si que es grave aun con toda las “bien a venturanzas” que manifiesta la RIEB en su amplia dimensión donde propone a la escuela como “un espacio agradable”. (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011) Pero que un segundo momento está precedido ya no solo por vivir una resignación, sino una crítica por parte del niño que va más allá de la *aburrición* o la *flojera*, más allá de la automatización del propio cuerpo en la disposición de “hacer lo que se solicita” cuando la niña pronuncia:

...y la verdad eso de seguir parado así como, así como que... ¡ay que hueva! ¿no?, si ya es la salida y no estamos en el salón... (XiHeVa-6-Jul-2016)

Es en ese momento en donde conduce a pensar que estas prácticas educativas se tornan un momento de *fastidio* para ellos, y cuando escuchamos decir “¡ay que hueva!” me hace reflexionar sobre el sentido que tiene no solo el tiempo, sino el sentido que tiene la misma práctica educativa para los niños.

Dicha enunciación hace pensar realmente ¿Qué está pasando en la escuela donde persisten malestares frente a las prácticas? Se vislumbra desde la mirada del niño que vive una práctica “*banal e insípida*” que le impide no solo el encuentro sino que lo individualiza.

Una práctica que en vez de ser sugerente para el niño, de ser atractiva y convincente, transformadora (Gimeno, 2010) y atender a las necesidades de los niños mediante actividades que estimulen su curiosidad, (Plan de Estudios SEP, 2011) que les generen asombro y permita la recuperación de la experiencia como parte importante de la labor formadora como comenta Patricia Ducoing (2003) se convierte en una acción rutinaria que genera desgano e incluso dispersión de todo sentido pedagógico.

Aquí retomo, y preciso, no es a manera de *vademécum* (o recetario prescriptivo) sobre lo que “*debe ser*” el sentido pedagógico de la práctica educativa en lo escolar; por el contrario solo es la antesala que permite vislumbrar desde una visión crítica los *haceres* de la escuela como potenciadora de encuentro formativo:

La arquitectura de un credo pedagógico para orientar la escuela y la educación "a la medida del alumno"[...] debe partir de las siguientes consideraciones: 1) La necesidad de arrancar de un diagnóstico del sistema educativo. 2) Aceptar supuestos [...] (interpretados con toda la prudencia, flexibilidad y pluralidad necesarias), ya que no renunciamos al papel normativo que creemos debe tener la educación proporcionada por las escuelas. 3) El deber ser que pretendemos nos inclina a cambiar lo existente, hemos de tomar en consideración [...] condiciones de la realidad de las instituciones (Gimeno, 2003, p. 223)

Como comento, esto no es un prontuario o manual, pero permite resignificar los sentidos de la práctica a través de retomar las experiencias de los niños frente al objeto formativo del cual son parte importante como parte de un sistema educativa que prenda incentivar la creatividad, la autonomía a la par de que la escuela es un espacio agradable no solo para la convivencia durante la permanencia en ésta, sino un espacio agradable para la movilidad de saberes en una cultura experiencial construida con y para los otros, (Tenti, 2009; Maffesoli 1990) Desde luego que no me opongo a concebir que la escuela ejerza un sentido disciplinar y normativo, pero aquí voy a retomar la voz del niño “¿eso para qué?” ¿Cuáles son las finalidades de la escuela más allá de la disciplina si la intención pedagógica queda poco clara o más bien es casi inexistente para los niños?

Los docentes en esos momentos de las “formaciones” tienen la atención de los niños, con todo y el malestar, desgano, aburrimiento, tedio, insignificancia, desgaste, desánimo, insipidez, resignación, resentimiento, individualidad homogenizada, y desde luego que el niño anhela y desea otro mundo escolar, donde pueda intervenir proactivamente y tenga lugar la socialidad como eje articulador de la experiencia formativa con el otro (Ducoing, 2003)

A pesar de ello, a causa de esas rutinas la vida en la escuela se vuelve por el contrario una práctica habituada, uniforme y que los niños resienten, que les genera *incomodidad* y en donde se trata de un momento de “*aguante*”, que hay que *soportar* y *sobre llevar* sin importar que los niños desearían estar socializando como parte de una distensión ó descanso después de la jornada escolar y fuera del salón de clases.

4.1.4 Pesadumbre y Cansancio sobre un Tiempo Injusto

El tiempo se tiñe de sentimientos y llega a ser lo que representa para
Cada uno por ese aspecto emocional: será atractivo, tedioso,
inquietante, insoportable, seguro-inseguro, memorable
(digno de ser recordado), deseable para ser repetido;
o será un tiempo a olvidar, irrelevante, insulso,
no deseable de rememorar, algo que deseamos
que pase rápidamente, soporífero o rutinario.
(Gimeno, 2008, p. 85)

El objeto de estudio de esta investigación es la reducción de la formación humana a procesos de instrucción, y como ya se ha visto, estos procesos van acompañados de sentidos disciplinares pero que convergen en un trívium inseparable sobre: espacio, tiempo y experiencia.

Ahora toca el turno de hablar de la otra cara de la vivencia de éstas prácticas de control frente a lo que los niños señalan como algo “injusto”, y que desde luego es totalmente válido al referirnos a las subjetividades a las que hacemos referencia, puesto que las emociones son parte importante de las vicisitudes de la experiencia humana (Bruner, 1988), pero también constituyen el entramado de representaciones que se tiene frente a lo vivido (Gimeno, 2008) Cuando a una niña le preguntaba si le agradaba “formarse” después del receso esto compartió:

...No me gusta... no, la verdad no... porque ya después de la mañana ya nos formamos y todo y luego ya subimos, pues eso si ya no porque, por... <pausa breve> porque así, pues así estarte formando y ¡estar en el sol! <alza la voz> como... como que no se vale... ha, ha... <pausa breve> ¡empiezas a sudar, te quemas!<mueve las manos de atrás a adelante> ¡ay no!, ¡se pasa la maestra!, <alza la voz y abre más los ojos> porque ya ¡llegas cansado al salón!... (JeHeGo-7-Jul-2016)

Al referir las expresiones: “*No me gusta*”... “*No se vale*”... “*¡se pasa la maestra!*” permite significar el sentir y la vivencia de ese momento, pero no se trata simplemente de una posición de querer descalificar la práctica educativa realizada, sino más bien, se intenta dar voz a los niños en su proceso educativo como parte de su formación integral que propone el (Plan de Estudios SEP, 2011)

En ese acto resulta fructífero analizar no solo las voces sino entresacar ¿Cuáles son los intereses y motivaciones de los niños de los que la escuela no advierte y por el contrario genera sentires de disgusto, injusticia y rechazo? Quiero retomar lo que comenta Gimeno Sacristán al respecto:

Lo que ocurre y nos atañe es algo que produce sentimientos de bienestar, satisfacción, gusto, agrado, apetencia, inquietud, pena, sentimiento de realización, de admiración, desosiego, excitación, interés, temor, angustia, rechazo, odio, indiferencia, rabia, desgana [...] La vivencia del tiempo la sentimos muy fundamentalmente por lo que representa para nuestras necesidades, aspiraciones, expectativas, intereses y motivaciones. (Gimeno, 2008, p. 85)

Desde luego que la práctica escolar es de interés para los niños, como se comentaba, son los mismos niños quienes lanzan propuestas y reflexionan sobre dichas prácticas, pues finalmente son ellos quienes están inmersos en este rol y les concierne hacer manifiesta su vivencia, pero ojo, que estas manifestaciones de *disgusto*, *injusticia* y *rechazo* que externan los niños no es casualidad, es resultado también de mirar qué intereses tienen en ese momento y qué los motiva para hacer crítica sobre las prácticas.

Y muy a pesar de lo anterior, lejos de todo espacio de creación “agradable” la escuela se convierte en algo que desagrada, que fastidia pero que también es ofensivo para un niño al que no se le retoma como el “centro de atención como parte de sus procesos de aprendizaje” dría el (Plan de Estudios SEP, 2011)

Y no solo ello, la misma normalidad mínima comenta que “el tiempo sea invertido en actividades de aprendizaje mediante un ambiente que permita potenciarlo” (Acuerdo Secretarial 717 DOF, 2014, párr54), entonces ¿dónde queda esta parte del discurso? Los niños muy por el contrario, muestran un desdén y menosprecio por estas prácticas donde se vive con cierto rechazo pero que al final se debe realizar.

Cuando la niña pronuncia frases como “¡estar en el sol!”... “¡empiezas a sudar, te quemas!”... “¡ya llegas cansado al salón!”... es una puerta que permite comprender desde su postura que ese tiempo realmente no le revitaliza y por el contrario le agota, le cansa toda vez que le es incómodo estar en el sol y donde las gotas de agua salada le recorren por el cuerpo inmóvil.

Si se parte del supuesto de Ducoing (2003) y Gimeno (2010) en que los niños conviven en un tiempo y en un espacio que es construido gracias a las relaciones de encuentro en donde tiene lugar la creación de saberes, de propuestas sobre el mejoramiento de las mismas prácticas educativas, estamos muy lejos de verlo realizado en esta postura vivencial de los niños; pero muy por el contrario, la escuela se convierte en un lugar donde se manifiesta la negación, el descontento, el desencanto y el desagrado.

Más allá del tiempo, se puede hablar de un proceso educativo que, dentro del espacio escolar, se convierte para el niño en un proceso de fastidio, que le es molesto, en donde las rutinas cotidianas, repetidas y habitadas, son prácticas educativas que no revitalizan al cuerpo, por el contrario, son prácticas que provocan agotamiento, pero también causan entre los niños la inconformidad, el enojo, la irritabilidad y el azoro.

En este sentido nos comenta Ángel Pérez Gómez sobre los impactos de la apropiación y experiencias de las prácticas cotidianas en la vida escolar como parte de un entramado de interacciones entre los sujetos y su realidad:

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el curriculum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. (Pérez, 2009, p. 6)

Lo anterior sostiene mi tesis de que la escuela es un espacio de apropiación y construcción de experiencias mediante el encuentro con el otro donde tiene lugar la

creación de saberes, la crítica, la reflexión que “aunque no se encuentren aceptados curricularmente en enfoques, contenidos y aprendizajes esperados” son producto de las interacciones sociales en la cultura escolar (en este caso entre los niños), que luchan contracorriente frente a las prácticas de control pero que a su vez van construyendo una identidad de su pensar sobre ¿Lo que es? y ¿Cómo se vive? El proceso formativo en la escuela. En este tenor, al preguntarle a la niña si le agrada “formarse” pero ahora en la salida ella compartió su experiencia:

...Como.... que... no me parece, la verdad ¡no!<se ríe> porque igual pasa lo mismo porque hay un montón de sol <levanta las manos a la altura de las orejas e inclina la cabeza> te quedas allí esperando a la maestra hasta que baje y luego otra vez está el sol y ¡ay no!...¡te empiezas a quemar otra vez!<alza la voz>y no se vale porque la maestra se queda platicando con sus amigas tú... este... tú tengas que estar allí parado...(JeHeGo-7-Jul-2016)

Esto me condujo a retomar la vivencia de uno de los niños citados anteriormente, pues para el este momento le era de disfrute porque podía platicar, mientras a otro de ellos le generaba resentimiento y desagrado porque quería salir con sus amigos platicando y la maestra los empezaba a regañar a ambos, (uno por platicar y la otra por no “formarse bien”).

Sin embargo aquí el caso es que nuevamente se remite a las expresiones de: “*no me parece*”... “*¡ay no!*”... “*no se vale*”, me remite a las cuestiones de ¿Por qué desmotivar a los niños con rutinas que generan hastío?, ¿Cuál es verdaderamente el sentido de educar en los albores del S. XXI de cara a prácticas que generan pesadumbre en los niños? Ello me llevó a retomar y confrontar lo que expresa Gimeno Sacristán:

El cómo el alumnado sienta el tiempo presente y según viva la continuidad de ese sentimiento será un determinante de la orientación de su vida y de sus ganas de aprender o de sus actitudes de desapego y abandono de lo que ocurre en las aulas. (Gimeno, 2008, p. 85)

Si bien es cierto que una de las determinantes del abandono escolar (cosa que no es el objetivo analizar aquí) es producto de todas los embates que se viven en el mundo globalizado y neoliberal que impacta en la calidad de vida y clasifica a los individuos en un repositorio de el más eficiente o el menos eficaz (Tedesco, 1995).

Empero lo es también la desmotivación, la poca atención de los docentes realmente en los intereses de los niños, por centrarse únicamente en requerimientos académicos o institucionales que no ven más allá de los formularios o incluso el contenido curricular (si es que se toma en cuenta) en las prácticas cotidianas y rutinarias de las que son partícipes los niños, como dice Ángel Pérez Gómez al decir que existe algo que va más allá del currículo que “no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente.” (Pérez, 2009, p. 6) A decir nuevamente y cito a la niña:

...igual pasa lo mismo porque hay un montón de sol... otra vez está el sol... ¡te empiezas a quemar otra vez!... la maestra se queda platicando con sus amigas... tú tengas que estar allí parado... (JeHeGo-7-Jul-2016)

En este punto el proceso formativo como parte de la labor educativa se vive como un trayecto rutinario, con desgastes, agotamientos, poca motivación, incluso omisiones sobre el interés o sentir del niño, cuando por el contrario la escuela debiese contribuir a fomentar en el niño el interés por su cultura y la valoración de su entorno (Plan de Estudios SEP, 2011)

Pero ¿Cómo valorar el entorno si el primer entorno que se le presenta (que es el entorno escolar) es un entorno lleno de contrariedades y malestares? Aquí una de las paradojas del proceso educativo, cuando el discurso nos habla de que la escuela mexicana del Siglo XXI es caracterizada por:

ser un espacio de oportunidades para los alumnos... donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás; –la escuela es entonces– un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011, p. 10-11)

Pero ¿Qué oportunidades pueden acceder los niños más allá del servicio educativo con sus prácticas de la limitación del encuentro y el desgaste físico y emocional?, el espacio para desarrollar fortalezas tal vez sí, pues hacen más resistente el cuerpo al estar de pie en el sol, pero fortalezas en el sentido pedagógico de creación, que valore la particularidad del otro para construir saberes y aprender juntos dista mucho de lo que se pretende fomentar en el niño como parte de su formación.

Pues pareciera ser que los niños no lo conciben, ni lo viven así ni formativa ni educativamente, por el contrario, la escuela pensada como espacio socializador es un espacio abierto a transformaciones, a la movilidad de saberes, que respeta el sentido democrático de la educación es contraria a la práctica vivida por los niños de manera rutinaria.

La escuela desde la vivencia de los niños no es “agradable”, muy por el contrario, pareciera ser más que *desgastante* y rutinaria un lugar donde se ignoran los malestares provocados por las prácticas, un lugar donde no se revitaliza el cuerpo ni la mente y por lo demás pareciera ser trata de empeñarse más en hacer sentir agotamiento o cansancio y generar un “aguante” formativo. Esto me remite a lo manifestado por Pérez Gómez:

Mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Ésta va induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales (Pérez, 2009, p. 6)

En efecto, más allá de las “intenciones” se encuentran las “interacciones” éstas fluyen en la medida que el encuentro tiene lugar, pero no solo el encuentro con el otro, sino la experiencia misma frente a las prácticas donde se induce al niño a una dinámica más allá de la disciplina, una dinámica de recriminación donde lo que se está formando no es un ser integral, sino cargado incluso de repudio a lo escolar por la fatiga que éste ocasiona:

La fatiga es un concepto que denota un estado o proceso de desgaste de energía, del que tomamos conciencia gracias a la presencia de señales indicadoras como el cansancio, la falta de atención, dificultades en la comprensión, debilitamiento de la memoria, etc (Gimeno, 2008, p. 39)

Aquí desde la perspectiva de los niños el docente es el único que puede estar platicando con sus “amigos” a la hora de las “formaciones”, mientras tanto ellos (los niños) tienen que soportar el clima pero también la pesadumbre de un proceso educativo permeado de *antipatías*, *resentimiento*, *afrenta*, *reproches*, *hastío* hacia una escuela que es injusta como parte de su formación.

4.1.5 Tiempo Perdido

El tiempo humano diremos que es un bien escaso (“El tiempo es oro”) y lo apreciamos como un capital que se gasta de prisa y que con él nos vamos también nosotros, (“no es lo peor que el tiempo se pase —dice el refrán—, sino que nos lleva por delante”). Lo cual nos llama a apelar a no malgastarlo ni dilapidarlo. (Gimeno, 2008, p. 19)

Evidentemente ya lo dice Gimeno (2008) que una cosa es el tiempo humano en un espacio físico – matemático y otro es el tiempo escolar, por lo que aquí respecta me centraré en este último para el análisis de ese eje. Como se abordó en líneas anteriores el niño refiere una preocupación y una reflexión sobre la utilidad del tiempo en el momento de las llamadas “formaciones”, pero aquí resulta interesante algo que ninguno de los testimonios anteriormente mostrados dice, y es justamente sobre la pérdida de tiempo por lo que significa para el niño valorar como parte de su vida académica. En este tenor una niña me comentó lo siguiente cuando le pregunté si estaba de acuerdo con “formarse”:

...Este... ¡No! <ríe mientras se lleva las manos a la cabeza>... Pues porque es mucha perdedera de tiempo ¿no?...porque estar diciendo: “una, dos” <se refiere a cuando toman distancia por tiempos>, una, dos y tres... <se ríe>, y luego cargando la mochila pesada, bueno, ahorita no nos formaron porque está lloviendo pero es así... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Ello me llevó a pensar ¿Cómo es que el niño puede retroalimentarse de experiencias realmente pedagógicas en un tiempo que además de limitado es un tiempo perdido (exceptuando lo vacío, el sin sentido, el tedio)?

La dualidad tiempo y espacio es inherente a la cultura, en este caso, la cultura escolar es construida como una experiencia que se entretreje gracias a los saberes compartidos entre los sujetos, en este caso los niños convergen en este espacio llamado escuela, donde pareciera ser que lo que está determinado como el “formarse” tiene alguna contribución pedagógica; sin embargo es todo lo contrario, se carece de un objetivo en donde según el discurso manifestado en el Plan de Estudios 2011:

Se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su

parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 24)

Sin embargo, lejos de ello, los niños son producto de una invención política, social y cultural, estas son esenciales para dar direccionalidad a la práctica de la educación. Es por ello, que al no tener clarificado lo anterior en el desempeño de las actividades cotidianas dentro de la escuela los niños viven esta práctica escolar como un tiempo vacío y sin utilidad que afecta y demerita de manera tal a la formación integral que se propone sea el trayecto formativo en conjunto con los Estándares Curriculares, descriptores de logro y aprendizajes esperados.

¿Dónde se posiciona el niño en tal situación de un ser competitivo, que valora su entorno en el cual se desarrolla como persona plena? Más bien, el niño se está formando ausente de momentos de encuentro con el otro, de interacción social en grupo fuera de un marco normado curricularmente, *“porque estar diciendo: una, dos y tres”*... no tiene un verdadero sentido que construya su identidad personal.

Una identidad personal a través de las prácticas escolares que lo formen como una persona responsable con una cosmovisión amplia, más no sesgada únicamente al obedecer y seguir instrucciones sin sentido *“porque es mucha perdedera de tiempo ¿no?...”* puesto que ello no le produce nada para construir sobre una “experiencia gnosisológica, como experiencia en el proceso de producción del conocimiento” diría Freire (2003, p. 43) la reflexión, la creatividad y la perspectiva crítica necesarias para afrontar los problemas de la vida cotidiana que se le presentarán a lo largo de su trayecto formativo a los niños.

Ese tiempo, en donde dicho se ha de paso los niños proponen puede ser utilizado para plantear temas que sean de su interés, para favorecer el aprendizaje, incentivar a la curiosidad es por el contrario un tiempo vacío y banal, que resulta insignificante.

El viejo lema de la educación progresista de principios de siglo que mantenía la necesidad de que la escuela preparase para la vida, tiene hoy, mejor que nunca, su aplicación en la presión creciente del sistema productivo sobre el escolar, seleccionando en éste los saberes que le son más útiles. (Gimeno, 2010, p. 41)

Esto ha quedado en el olvido para quienes forman sin centrar verdaderamente un interés que viaje más que un modelo disciplinar en los niños; donde, dicho se ha de paso, para el niño estas prácticas educativas no les generan ni la más mínima trascendencia que permita potenciar saberes, tanto la escuela como la vivencia que hay dentro de ella es extenuante.

No solo eso sino que impide la movilidad de saberes pero también el corporal, “*cargando la mochila pesada...*” que solo merma incluso la carga horaria que traen auestas en la espalda y que desde luego se vuelve un malestar trivializado no solo por “perder el tiempo” sino porque también es molesto y no resulta fructífero para su formación integral y ¿qué implica dicha formación? Al respecto Patricia Ducoing nos comenta que el sujeto es una unidad indisociable entre encuentro y apropiación del constructo cultural en donde tiene lugar su formación:

Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, mesurables, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido (Ducoing, 2005, p. 164)

Entonces no es posible hablar de que la formación integral del niño sea solamente un planteamiento curricular que en este caso reside en el plan de estudios, es más que eso, es la fibra más sensible que modela la arcilla humana, la llena de sentidos, valores, y que no solo es reducida a un sin número de tareas por cumplir en secuencia de tiempo escolar, sino que es esa misma secuencia de tiempo lo que hace a este sujeto que es el niño, un sujeto desdichado a los ojos de esta perspectiva de la formación.

Aquí hablar de “lo humano”, es retomar las subjetividades como parte fundamental que dota de fuerza e impulso a las relaciones con los otros, “*la mochila pesada*” del niño lleva en sí misma no solo el cúmulo de libros y cuadernos, es una metáfora, allí es posible interpretar que la mochila es toda una “carga” emocional, frente a las prácticas que se vive dentro de las escuela.

El montoncito de libros se hace más denso con las piedritas que se le agregan acerca de cómo viven los niños las prácticas de control en esos momentos de “formaciones de entrada, receso y salida”, allí en esa mochila pesada se incluye la densidad del tedio, la

masa del malestar, el volumen del sin sentido, el espesor de lo injusto, la consistencia del *cansancio* y el *desgano*, la viscosidad del *aburrimiento* aunado al *aguante* que hay que sobrellevar y soportar debido a lo que generan estas prácticas rutinariamente vividas como parte de la formación humana.

Así, contrariamente a lo que se espera curricularmente la formación se vuelve: insignificante, vacía de interés, curiosidad y asombro, superficial en cuanto a la oportunidad de aprender en todo momento y aprovechar al otro en esos lapsos que escapan de un rigor curricular, la práctica educativa como parte de su formación se vuelve una insipidez para el niño que no le genera nada más allá del *hastío*, la *monotonía* y el *extenuación*.

Finalizando este primer apartado puedo decir que el estudio de la experiencia permitió resignificar el valor del tiempo en la escuela para los niños, que importancia para los niños tiene los modos de socialidad, de interacción al trascurrir momentos que solo les limitan esa posibilidad y segregan a su paso oportunidades de convivencia y generar abismos de malestar generalizado.

Por ello, la práctica educativa al interior de la escuela se vuelve más que monótona (simplista),s in ningún sentido que trascienda más allá del control puritano de los cuerpos, mentes y sujetos, ausente de objetivos realmente pedagógicos, la atención prestada por los niños parece estar muy alejada realmente de sus intereses o sus necesidades. Justamente en este último punto el próximo apartado nos hablará acerca de:

¿Cuáles son las necesidades que mantienen los signos vitales de los niños?, signos vitales no biológicos aclarando, sino aquello que les (significa) y les permite revitalizarse frente a los momentos donde el tiempo se vuelve suplicio, extenuación o hastío.

Así también ¿Por qué hablar de la importancia que tiene revalorizar el juego dentro de las prácticas en vez de limitarlo? No se trata de una cuestión didáctica sino de reivindicar según los niños “el quehacer de la escuela” como función social que permite la creación de identidades y tejidos de experiencias que dan verdaderamente sentido al espacio institucional más allá de la “agenda educativa” que solo regula tiempos carentes de interés para los alumnos.

4.2 Una Mirada a las Necesidades Formativas de los Niños en la Escuela

El presente apartado emprende un análisis sobre la importancia que tiene el estudio de los niños como punto nodal “que es partida y llegada del quehacer pedagógico” en palabras de Narodowski (1994), donde la revalorización de los sucesos escolares que viven los niños trascienden al plano de reivindicación que tienen las emociones en el plano de las prácticas educativas de control, puesto que de estas prácticas surge una antesala a las emociones como configuradas de identidad formativa de los niños que nos lleva a reflexionar sobre el ¿para qué educar? y del ¿por qué la escuela se convierte en un dispositivo eficaz de estandarización de identidades sublevadas?

Pues los niños que fantasean y desean) son objeto de poder dentro del mecanismo escolar Narodowski (1994) pero también son objeto de conocimiento desde el mirar pedagógico que emprende una búsqueda en el campo educativo sobre la reivindicación de los niños en torno a sus concepciones (Alzate, 2003).

Por ello este apartado está dedicado desde el saber pedagógico como un saber sobre el otro y su experiencia (Larrosa, 2010) Por ello el sujeto de la formación *se sugiere no sea solamente* el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber *visto desde la práctica educativa en la cultura escolar como apropiación de contenidos, como un saber “hacer” una fila bien derechita, un ejercicio o actividad, seguir una instrucción,*), sino que este sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2010:91. Las Itálicas son mías).

En este sentido, se plantea el análisis como una mirada pertinente sobre el saber de los niños, no solamente en sentido vivido llano y simple, sino también desde una dimensión de la experiencia donde verse el conocimiento producido por los actores, donde se retoma la importancia de las prácticas educativas como generadoras de saber socializado y experimentado.

Por ello y parafraseando a Freire dice que “*no existen tales prácticas educativas, prácticas escolares, prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas formativas que estén fuera de la experiencia del conocer a lo que técnicamente llamamos: experiencia*

gnoseológica; que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí” (Freire, 2003:43. Las Itálicas son mías).

Por ello, los ejes construidos para la elaboración de este momento de análisis se conformaron desde el enfoque socio – cultural, en este tenor se recurrió a los aportes de la psicología evolutiva, en este sentido, los que abordan el desarrollo socio-cognitivo de los niños, así como la socialización por medio de las significaciones del lenguaje y la comunicación en la construcción del conocimiento y redes de aprendizaje (Vygotsky, 1979); de tal suerte que los ejes construidos tienen como elemento principal los niños quedando constituidos de la siguiente manera:

Los Niños y su Experiencia como Principio Formativo: El presente eje traza un puente que permite interpretar la vida de los niños en la primaria desde su particularidad pedagógica no solamente como el papel de sujetos que aprenden, siguen indicaciones, instrucciones, se controlan, sino como niños que convergen en un dimensión de la cultura escolar desde su experiencia, la cual es narrada no solo como un malestar, disgusto, también se narra desde su particularidad como niños que a su paso durante su trayecto formativo permiten erigir una concepción sobre lo qué es realmente la escuela en contraste con el deber ser planteado por el currículo vigente 2011 y sus impactos desafiantes para los posteriores modelos curriculares que devengan 2016, 2020, etc.

Así pues, el eje rector como quehacer pedagógico que es la formación de los niños son esenciales comprender el entramado en miras a la mejora de la práctica educativa.

La Revalorización del Juego en la Escuela: En dicho eje se plantea la importancia que tiene el juego, lo lúdico y lo recreativo para los niños dentro del espacio y tiempo escolar, sino también la relevancia que torna la reflexión sobre la valoración de la experiencialidad educativa de los niños como una antesala que permite no solo la teorización sobre ellos dentro de la escuela sino su resignificación como constructor de saberes aunque no legitimados se logran a través de los momentos lúdicos y recreativos a pesar de que sean reprimidos por representar una alteración de orden y control. Así este eje permite vislumbrar el supuesto de que la tarea educativa implica resignificar el mismo concepto que se tiene de niño dentro de la escuela y su papel como constructor de saberes a partir de los intereses y las motivaciones de los educandos: los niños.

4.2.1 Los Niños y su Experiencia como Principio Formativo

La pedagogía moderna constituirá entonces una diferenciación entre niño y alumno, “fundando la concepción moderna: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil.”
(Narodowski, 1994, p. 52)

Aun cuando las teorías psicológicas sobre las etapas del desarrollo humano son muy importantes para explicar el momento de corte entre una etapa vs intervalo de edad en el cual el sujeto debe adquirir ciertos conocimientos y aprendizajes como parte de su desarrollo educativo (Vygotsky, 1979) es fundamental señalar que tampoco es el único medio para analizar las vivencias de los niños dentro de la escuela, pero sí será importante recurrir a este paradigma socio-cultural de la educación que nos permite focalizar sus procesos también en la producción de conocimiento colectivo.

Aquí es importante hablar que al hablar de desarrollo no quiere decir que se reduzca al niño en una determinada etapa, puesto que más que hablar de “*desarrollo* educativo”, nuestro objeto pedagógico es hablar de la “*formación* y su experiencia en lo escolar” pareciera ser que mientras la psicología habla de *desarrollo*, la pedagogía nos habla de *formación*.

La historia *de los niños* como historia de la pedagogía constata la necesidad histórica de la creación de organizaciones especializadas con el objetivo, al menos explícito, de formar a los niños, entre otras cosas, en la lectura y la escritura pero que desde el punto de vista de espacio, de lugar y ubicación contribuyen a extirparlo de su tradicional vida familiar. (Alzate, 2003, p. 93. Las *itálicas* son *mías*).

Difícil elección cuando eres niño y si te dan a elegir entre jugar futbeis o jugar non-stop, pero si te dan a elegir entre jugar y hacer fila; es decir, formarte bien derecho y alineado pues la respuesta es clara para quien lo pregunta, el juego significa un parte importante del desarrollo psicomotor y psicosocial del niño (Vygotsky; 1983)

Sin embargo, la escuela, desde su creación es un medio en el cual el sujeto mismo es instruido a las normas como parte de su aprendizaje para la vida adulta, donde los adultos son quienes ejercen la acción educadora transmitida a las generaciones más jóvenes por ser

los primeros quienes tienen mayor experiencia en el constructo social y cultural (Durkehiem, 2009).

Así eso de lo que ahora se conoce como los saberes para la vida en sociedad se convierten en un punto que se traduce en apropiación de normas, hábitos, deberes, costumbres pero como bien comentaba Alzate (2003) la escuela como espacio y como institución formadora intenta brindar a los educandos otra visión de mundo que implica mejorar su condición social al extraerlo de ese medio y potenciar las “mejores” cualidades, actitudes y aptitudes para que intervenga en la mejora de su contexto, (Plan de Estudios SEP, 2011) pero ojo, no siempre es así.

Esto me llevó a recordar el siguiente testimonio cuando le preguntaba a un niño si le habían llamado la atención en el receso, a lo que me decía: “Sí, cuando estaba jugando al stop con mis amigos”, por ello, me remití a preguntarle ¿Qué pensaba y si estaba de acuerdo con eso? y esto fue lo que comentó:

...No me gusta... porque no nos dejan jugar nada y así, no nos dejan jugar resorte, la cuerda o el futbol. Y pues así el recreo se me hace... es un poco... más aburrido...
(AlZuFe-4-Jul-2016)

En primer punto es importante resaltar que al hablar de una experiencia del sujeto como saber pedagógico (Larrosa, 2006) no se desvía en absoluto de nuestro objeto que es la formación del niño que al entrar en contacto con la escuela según Vygotsky (1979) como la segunda etapa de desarrollo humano que comprende desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, es cuando el trabajo sensomotriz comienza a articularse, pero también es una etapa en la que se vive a través del juego y de él aprende.

Sin embargo, muchos coincidirán conmigo que cuando el sujeto ingresa al nivel primaria su etapa de desarrollo corresponde a la niños según Vygotsky (1979), ésta es comprendida de los 6 – 12 años, en ella el sujeto no deja de aprender a través del juego incluso, es capaz de interactuar con el otro para construir conocimiento a través de la socialización o el trabajo colectivo donde el lenguaje juega un papel preponderante en la estructura mental atribuidas a la percepción, memoria y pensamiento (Vygostky, 1983)

Pero si a esto agregamos que “el lenguaje no solo es oral, escrito sino también es figurativo, simbólico y corporal” (Pateti, 2008:14) entonces sustenta la idea respecto de que el aprendizaje mediante lo recreativo, no solamente en una asignatura determinada sino en todo su proceso escolar:

Que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego. (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 55)

Aquí entontes, la escuela tiene un papel importante en la *con-formación* de saberes a través de lo lúdico, el juego, lo recreativo entonces me preguntaba ¿Por qué obviar estos elementos importantes dentro de la práctica educativa? y me condujo a otra duda ¿Qué concepción se tiene en la escuela sobre lo *qué es y debería de ser* el niño?, así cuando el niño manifiesta:

...No me gusta... no nos dejan jugar nada... el recreo se me hace aburrido... existe una ventana que permite ver que los niños en su condición de niños ávida de interacciones lúdicas con el otro viven las prácticas de control como un disgusto aborrecido que no tiene un sentido pedagógico en estricto sentido disciplinar el de la prohibición.

Este disgusto sobre las prácticas educativas es un indicador de que algo no anda bien en una etapa no solo de desarrollo, sino en un proceso formativo donde la prohibición rebasa las expectativas que tiene el niño en un momento de esparcimiento como lo es el receso. Pero también un hallazgo es que la concepción que se tiene acerca de los niños (en su situación, papel o rol como alumno en la escuela) se muestra como un ente que debe ser no solo contralado, sino también tiene que ser cohibido y reprimido.

Es decir, el niño es aquel que ser ausente de su sentido de encuentro con el otro, que debe ser encauzado dentro de las prácticas educativas bajo un tensor de evasión emocional y evitar que este niño proteste la incomodidad que le genere el control, y si lo hace debe ser silenciado, o en su defecto castigado, con el so-pretexto de incurrir en una falta que altera la convivencia armónica y la normatividad vigente dentro del espacio escolar.

Vale la pena preguntar si será posible educar la mirada para otra sensibilidad. ¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? ¿Puede la escuela dar lugar a algo más que un derecho? ¿Es posible un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela? Tal vez de eso se trate justamente, de dejar de aprisionar —a niñas, niños y a la propia educación— en el derecho y hacerlos jugar en un plano que les permita jugar otro juego, afirmar otras posibilidades de vida. El interés está tanto en “otras” cuanto en “vida”. (Kohan, 2009, p. 31)

En efecto, el derecho universal de la educación implica también una posibilidad de encuentro con el otro, el reconocimiento de identidades diferentes y el acercamiento al saber a partir de compartir y potenciar experiencias mediante el juego, o simple y llanamente constituir en el momento del receso el libre derecho al sano esparcimiento y reunión desde el juego.

No obstante cuando hacia la misma pregunta a otro niño ¿si alguna vez le habían llamado la atención en el receso? a lo que me respondía “que sí”, una vez que estaba jugando “atrapadas” y en seguida procedí a preguntar ¿si estaba de acuerdo con eso? y esto comentó:

...Pues no me parece, porque el recreo es para que juguemos con nuestros amigos, no para que estemos allí nada más sentados... (GeRoEs-5-Jul-2016)

Cierto, el niño me hizo recordar un pequeño fragmento de la Ley sobre los derechos de los niños, jóvenes y adolescentes que concurren a las instituciones de educación tanto pública como privada, a este grupo pertenecen justamente el modelo de educación básica:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento. (Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes DOF, 2014, p. 22)

Pero aunque el “deber ser” esté manifestado, lo interesante es mirar que los niños aparte de ser concebidos en la escuela como una estructura de cuerpos dóciles, viven estas prácticas educativas de control como un inconformismo que les generan un sentido formativo de resentimiento, rechazo y repudio, mismos que les impide, les obstaculiza, les prohíbe un aspecto fundamental que le es propio a su etapa de desarrollo: el juego mediante

la interacción colectiva (Vygotsky, 1979) y los lenguajes de expresión corporal (Pateti, 2008).

Pero también el testimonio mismo del niño al decir: “... *el recreo es para que juguemos con nuestros amigos... no para que estemos allí nada más sentados...*” me remite a la reflexión ¿Qué otras concepciones dentro del imaginario la escuela erige respecto al niño? y ¿Cómo la escuela llega a constituir la imagen formativa de sujeto que desde su desarrollo no es un adulto pequeño sino un sujeto en formación acorde a su edad?

El complejo proceso del “descubrimiento” *de los niños* es concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración *de los niños en su rol como alumno al interior de la escuela*, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta (Alzate, 2003, p. 29. Las itálicas son mías).

Resulta complejo comprender que los niños estén sujetos a sentidos mediatizadores entre los “deseos” que versan sobre el juego y los “supuestos” del mundo institucional el cual descubren mediante la interacción frente a las formas de instrucción.

En este tenor, ya no solo se habla de subordinación y de poder que ejercen los adultos (los docentes) sobre los niños (los alumnos) en la escuela, sino también de la infra-valoración en la que se concibe la propia formación de los niños ¿educar para una formación? o ¿formar desde la educación? cuando el eje que rige estos procesos tanto educativos y formativos se limitan únicamente al establecimiento de cánones, normas y esquemas que conducen al niño a pensar al niño como objeto de protección y cuidado.

A ello podría agregar incontables frases que he escuchado en el receso donde los docentes expresan: “¡no corran!, se pueden caer o pueden tirar a alguien,”... “traíganme acá esa pelota” “¡ya saben que no pueden estar en el jardín!” “pueden pegar a alguien”

El dilema no es de si se educa o se forma *para* o *en*, sabemos que es un intrincado indisoluble al que se junta también la interacción de la experiencia del conocimiento (Larrosa, 2006), pero remite nuevamente a evocar el interés del niño justamente en un momento escolar donde lo recreativo y lo lúdico es un elemento característico de su desarrollo socio-cognitivo (Vygotsky, 1983)

Pero también, un momento donde es fundamental la interacción con el otro, grupal, para un esparcimiento que le permita aprender por descubrimiento o desenvolverse como parte de su aprendizaje social mediante las prácticas sociales del lenguaje (Vygotsky, 1979), sin embargo ¿será que no los dejan jugar porque pueden provocar un accidente o será más bien parte de una estandarización pronta del niño que sigue siendo visto como un adulto pequeño que sigue los esquemas de comportamiento social propios de la etapa de desarrollo del adulto?

Es decir, el lugar y la relación de los niños “escolarizados” con su ámbito familiar, se desplaza, implica un proceso de absorción por parte de un organismo históricamente nuevo y socialmente singular: la escuela. Así la pedagogía tendrá un argumento de gran peso histórico para perfilar una de sus funciones fundamentales y primordiales: construir un discurso, una analítica específica a este nuevo y singular ámbito que “cuida”, “protege” al niño educándolo a través de la formación escolar. (Alzate, 2003, p. 93)

Ciertamente, la pedagogía como constructora de discurso sobre el saber y el conocimiento acerca de los procesos formativos experimentados (primordialmente por los niños dentro del contexto escolar) permite la interpretación de las vivencias en relación con las necesidades e intereses de los educandos, así también posibilita analizar a este momento las implicaciones de los niños con la función social de la escuela como realización de proyecto político – educativo.

Tal vez, la escuela en el afán de cuidar y proteger a los niños, de salvaguardar la integridad tanto física, psicológica, emocional, (por cuestiones jurídicas que descargan poder responsabilizado hacia el docente) empecinan la integridad a costa de perjudicarla en sentido pedagógico.

Al respecto Carl Rogers (2001) comenta desde su perspectiva humanista que la integridad también está en miras de la amplitud que tiene la educación para potenciar los intereses de los sujetos, y así mismo contempla al educando no solamente como un ser que “debe adquirir brillo” o “debe pulirse” para cultivar o perfeccionar sus cualidades, aptitudes y actitudes, (lo que ahora se conoce como competencias).

Sino que tal integridad contempla al educando con “espíritu humano”, visto éste como conjunto de potencialidades y que es preciso hacer que todas ellas se desarrollen a través de un trayecto formativo constante en relación con el mundo y el otro. En este punto es preciso hablar de una *integridad pedagógica construida por los niños* donde a partir de las necesidades de ellos sugieren sea aquella que observa la plenitud del trayecto formativo en sus dimensiones intelectuales, cognitivas, sociales y afectivas dentro del entramado escolar.

Es así que en esta situación Gerardo Rojas (1988) comenta que lo humano es visto como una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y que debe ser estudiado en su contexto interpersonal y social, y si a ello atribuyo la teoría de que la escuela es un espacio que se entretaje de experiencias compartidas que generan saber entonces estamos bajo un supuesto de (lo qué es la educación) y (lo qué éste proyecto propone formar), respaldando mi idea con base a lo que cometa Popkewitz (1988) al decir que:

Las teorías pedagógicas tienen un potencial político. Proporcionan símbolos mediante los cuales los individuos expresan sus sentimientos respecto de la sociedad y la enseñanza (Popkewitz, 1988, p. 30)

Pero si los que expresan, formulan estos sentires y pensares son los niños, sugiere voltear la mirada desde la pedagogía, no solo en su sentido didáctico, curricular o de evaluación de aprendizajes dentro de la escuela, sino también de la recuperación de sus concepciones acerca de las vivencias dentro de este contexto donde comparten sus saberes.

Sin embargo, la necesidad del juego en los niños no es solamente parte de su proceso cognoscitivo (Vygotsky, 1983) sino también es parte de una prioridad elemental dentro de su proceso formativo en la cultura escolar desde la posición de los niños.

A ello, me remitió a recordar que el malestar escolar no solo se vive en las “alineaciones” donde hacen fila 3 veces por día, sino también en los momentos en que el juego es reprimido, oprimido y suprimido durante un momento en el cual el cuerpo estudiantil desea liberarse y en “teoría”, es un momento recreativo y lúdico. Ante ello, un niño comentaba cuando se le preguntó ¿Si estaba de acuerdo con la manera en que se organiza el receso? a lo que respondió:

...No estoy de acuerdo, porque muchos salen al recreo a correr o divertirse, a comer y andar allí jugando, y pues... <prolonga las palabras> como que para nada más estar allí caminado y sentados como... <agacha la cabeza> como que no me gusta tanto... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Al retomar el testimonio del niño la respuesta en torno a la pregunta de investigación ¿cómo viven los niños las prácticas del control del cuerpo como parte de su formación? sugirió reflexionar el sentido mismo de la tarea educativa como parte del quehacer pedagógico en la formación de los niños.

Puesto que “sobre-limitar e impedir” algo tan insignificante en el mundo de los adultos como lo es el juego, en el universo de los niños “la negación o impedimento de este momento lúdico” se convierte en un obstáculo de encuentro, donde en el trasfondo la labor educativa lejos de propiciar la valoración por el medio cultural.

Por el contrario, se forma a un niño heterónimo, pasivo, cautivo pero sensible ante su realidad educativa, que es consciente y reflexiona sobre las prácticas, donde subyace la idea de que el limitarle en tiempo-espacio acciones de juego afecta su “estar allí”, su “ser allí y con los otros” puesto que el niño no solo piensa en sí mismo y para sí, está pensando también en sus demás compañeros, en los otros, cuando dice: “... *muchos salen al recreo a correr o divertirse, a comer y andar allí jugando...*”

En el contexto de lo educativo, el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad (Skliar & Larrosa, 2009), un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Van Manen, 2003). Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta está ligada a la dilucidación de qué hacer. (Domingo, 2013, p. 130)

En efecto, lo que comentan los autores (Skliar & Larrosa, 2009) respecto a que la alteridad es un precepto de la educación, ponerse en el lugar del otro, cuando ese otro también está formando-*se*, solo que los autores se refieren a la importancia de esta alteridad desde lo práctica docente en nivel primaria, en estricto sentido, es una teoría formulada por expertos de la educación para expertos de la educación, sobre la importancia de que un docente se ponga en el lugar de ese otro; es decir, el niño escolarizado en su papel de alumno)

No obstante, a donde apunto este hallazgo es que: son los mismos niños, quienes cuestionan sobre las prácticas educativas, teorizan sobre ellas e invitan a los docentes a “colocarse en el lugar de reflexión” hacia una alteridad dirigida, son los niños quienes dan cuenta de la realidad vivida donde el receso es un momento donde se diluye su condición en un momento cautivo, pero también de gran reflexión por el desasosiego y habituación a la que los niños son inmersos.

Si los niños preguntan o cuestionan sobre las prácticas lo hacen desde su particularidad bajo el rol de alumno pero sin dejar de reconocer al otro y sus necesidades, ello se convierte en un saber compartido con el otro y sobre el otro, como bien comenta Domingo, (2013, p. 130) “un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos.”

Por tal motivo, los niños nos comparten acerca de la manera en que viven un momento de su vida escolar puesto que no les es ajeno, al contrario, les es propio y es parte de su contexto que los forma desde su actuar, su pensar y su sentir, es en esa *phrönesis* (en la medida de lo justo, del punto medio donde se ciñe la prudencia dice Aristóteles) posibilita interpretar que los niños son constructores de un saber sobre el otro, donde ese otro son sus mismos compañeros, ellos viven un proceso formativo en alteridad conjunta, puesto que comparten las experiencias de malestar escolar generalizado.

Aunque en ciertos momentos como las formaciones durante el tiempo escolar los niños vivan con *aburrición*, *tedio*, *sin sentido*, *incomprensión*, *disgusto*, *desagrado*, *descontento*, *malestar*, el receso es un momento donde se conjugan experiencias que escapan un poco al rigorismo co-curricular pero no siempre escapan a la constitución de la cultura escolar.

Los niños nos remiten a pensar la otra cara del receso, el receso donde se vive, se goza a “flor de piel” la emoción de escuchar el timbre o la campana para salir del salón, sea para jugar o no, el sentido no solo es escapar y cerrar la puerta del encierro, es abrir el portal a la convivencia interactiva.

Al posicionarme bajo esta perspectiva de la escuela como espacio de construcción experiencial (Larrosa, 2006) me remitió a evocar un testimonio de una niña cuando le pregunté ¿si alguna vez la habían llamado la atención a la hora del receso y por qué había sido? A lo que me contestó:

...¡Sí! porque estaba corriendo <expresión con sobresalto> por correr <se ríe>, pues... nos sentaron, nos dijeron: “siéntense porque andan corriendo” y ya nos sentaron y me quedé triste, ¡llorando, ah no es cierto!, <se ríe>, pero sí me quedé sin jugar, estaba jugando con Sachiel, con Fátima y así con ellos... nos sentaron y allí nos quedamos todo el recreo, bueno no todo, casi como quince minutos... nos pusimos a correr otra vez... y otra vez nos volvieron a sentar, pero no nos importó, porque jugamos... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Lo anterior me lleva a una primera reflexión, cuando la escuela deja de ser ese espacio “agradable y de oportunidades socializantes” que propone el Acuerdo Secretarial SEP, 592 los niños vivencian un momento distinto al recreativo, divertido, entretenido o lúdico más bien el recreo se vuelve un momento que hay que “luchar por mantener vivo” nos recuerda las rutinarias acciones de la escuela empeñada en salvaguardar la “seguridad” pero donde se ponen en juego emociones encontradas entre los niños que quieren jugar tal vez con desenfreno o con alegría.

En este sentido no se trata de un “vademécum” de ¿cómo debe ser una buena escuela que contemple las áreas de oportunidad entre sus actores, sino más bien se lleva a la reflexión del cómo la escuela constituye un espacio donde la experiencia frente a los “sentires” juega un papel preponderante en el proceso formativo de los sujetos (Larrosa, 2006) en este caso los niños.

Es por ello que la interrogante a la cual me remiten las frases “*me quedé triste... te sientan o te quitan el recreo...*” es una interrogante que se responde frente al objeto de la formación humana y su reducción a procesos de instrucción: ¿Por qué es importante voltear la mirada hacia los niños y su experiencia dentro de la escuela como alteridad como interés pedagógico?

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mi mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis

intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (Larrosa, 2006, p. 88)

El deseo de los niños, lo que a ellos les gustaría se vuelve un impulso que se aleja de su voluntad, que está lejos de su querer, de su tener y que se contrapone con el *deber ser*, si los docentes dicen que el receso es para “comer y no para correr” el deber es muy claro, pero si mi deseo como niño va más allá de ello.

Si lo que yo deseo es poder estar corriendo con mis amigos, mi acontecer en la escuela depende de lo que “me digan los maestros”, pero si mi deseo de jugar atrapadas con mis amigos es más fuerte que las palabras, entonces la experiencia es algo externo que dependerá de un punto de choque entre el *deber ser* y el *querer ser*.

Jorge Larrosa (2006) lo dice muy bien cuando refiere a la experiencia como algo que es externo al otro y es “algo que *me* pasa” por ello dar la voz a los niños es relatar su propia subjetividad dentro de proceso formativo en la escuela, si aquello de lo que viven es externo o diferente al otro es porque los puntos de tensión se construyen con base en *intereses, gustos, motivaciones*, así, aquello que realmente *incita* a los niños y les es *agradable* es justamente el juego.

Pero no cualquier juego, sino aquel que implica el movimiento corpóreo, aunque vaya en contra del deber, cuando escuchamos decir: “... *pero sí me quedé sin jugar, estaba jugando con Sachiel, con Fátima y así con ellos... nos sentaron y allí nos quedamos...*” ya no es hablar de que los niños están allí oprimidos, sino más bien que es en esos momentos donde la práctica educativa que se esmera por mantener un “control” logra evidentemente mantener bajo control los cuerpos, movimientos, sonidos, pero *NO* controla pensamientos, sentires, actuares y genera *identidades y unión grupal* entre los niños.

Allí es posible comprender que “*sentarse y quedarse allí durante el receso y sin jugar*” está evidentemente en contra de su voluntad, de sus intenciones, de su sentires de los niños, pero lo que no es evidente pero puede interpretarse en el trasfondo del telón es que justamente las prácticas de control se viven como un *efecto dominó*.

Es decir, lo que le afecta a mi amigo, a mi compañero, también me afecta a mí, pero a pesar de ello, permanecemos unidos, eso nos identifica como niños, estamos “aquí castigados, pero estamos juntos, nadie corrió más uno que el otro, todos estábamos jugando y nadie abandona a nadie, todos estamos aquí” y eso ciertamente genera una *formación de lo colectivo* y es gracias a la experiencia compartida entre ellos.

Entonces el momento del receso, lejos de vivirse como un eterno panóptico cautivo se vive, como un momento de *gozo*, de *padecer*, de *resistencia* pero nunca se aleja realmente de aquello que *motiva* a los niños, que buscan un momento de encuentro y alteridad, de unión y convivencia, que se externa con el otro y desde el otro, ante ello Jorge Larrosa (2006) comenta:

Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *experiencia*. Ese *ex* que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar. (Larrosa, 2006, p. 89)

Hablar de que la niños en la escuela tienen como prioridad el encuentro como parte de su formación entonces es allí un área de oportunidad para reflexionar sobre aquello por lo que realmente los niños acuden a la escuela, *están allí por sus amigos*, por *verse con ellos*, para *jugar con ellos*, para *convivir con ellos*, para *platicar con ellos*, para *aprender de ellos*, para *conocer desde ellos*, entonces, la experiencia como principio formativo de los niños sugiere para el mundo de los adultos, (en este caso el de los docentes) el reconocer que los niños viven en la extrañeza, en lo que realmente intriga y genera asombro, ello tiene lugar en el mundo de los otros (los amigos, los compañeros), he allí el momento de aprovechar y acercarse con ellos a correr, a brincar, pero sobre todo: a escuchar sus necesidades, sus inquietudes y lo que acontecen en el momento escolar.

Es por ello que cuando escucho decir: “...nos pusimos a correr otra vez... y otra vez nos volvieron a sentar, pero no nos importó, porque jugamos...” se trata entonces de entender que “no es que los niños sean desobedientes, no es que sean rebeldes y no sean

como los niños de antes que les decías siéntate y allí se quedaban”, más bien se trata de un momento especial para los niños donde tendremos como docentes que reflexionar que es un área de oportunidad, donde justamente son los niños quienes ejercen un principio filosófico educativo ineludible que es: la libertad.

Sin embargo esto va más allá de un solo principio, esto habla de un síntoma en nuestras escuelas que, (en más de una) los niños viven un momento cautivo en vez de un momento activo que es socialmente productivo dentro de la escuela, como labor intrínseca en “la construcción de identidad personal, y de las competencias emocionales y sociales” (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 54), donde los juegos de lenguaje, el cuerpo, la interacción con el otro son *dispositivos formativos*.

Por ello los niños, ante ello, ya no se quedan con esa parte de “estímulo respuesta” del “corres y te sientas” pues posicionándome en el lugar de los niños diría: “si me sientan porque estoy corriendo pues vuelvo a correr ¿cómo ves maestra(o)?, y no solamente yo solito vuelvo a correr, sino todos mis amigos, así que ¡atrápenos si pueden!”

En este sentido, los niños viven las prácticas educativas de control desde una *simbiosis en resistencia*, porque si bien es cierto el receso es corto en tiempo (desde la posición de los niños) eso no es limitante para que ellos estén en una unión co-formativa: es decir, donde ellos se forman en lo colectivo, creando una cultura escolar de resistencia con los otros (sus compañeros, sus amigos).

Lo anterior tiene lugar al menos en el momento del receso, pues la asociación de ellos dentro del espacio escolar y en los 30 minutos de receso logran ser significativos para ellos porque a pesar de las prohibiciones ellos juegan e intercambian experiencias, aunque sería más interesante que los docentes constituyeran parte activa de este proceso con los niños, jugando con ellos.

Interactuar mediante lo lúdico en momentos recreativos lejos del currículo oficial y más como un currículum vivido según (Gimeno, 2005) ello permite la interacción con los educandos con base en sus intereses, dado que “los niños tienden a establecer pequeños grupos de juego, realizándose menos intercambios sociales de tiempo que decrece la actividad física” (Gimeno, 2005, p. 6)

En este sentido ello me llevó a recordar otro testimonio de otro de los niños que conforman el grupo de niños de este grupo de 5° B, donde al preguntarle ¿cómo le parecía el receso, si le gustaba? A lo que él respondió:

...Como que digamos, sales, estas aburrido y quieres jugar... pero este, luego no puedes porque tienes que detenerte... o te sientan o te quitan el recreo o algo así... pero de todas formas nos ponemos a jugar <se ríe>... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Nuevamente aquí, la formación colectiva que se vive desde las trincheras de resistencia permeada por el encuentro fortuito entre niños se hace presente, aunque haya que “detenerse” y te “sienten o te quiten el recreo” no es pretexto, intimidación, ni tampoco un obstáculo para que las experiencias de libre intercambio participativo se lleve a cabo entre niños. Aquí las prácticas de control frente a la formación en los niños se vive como una puesta de tensión—es entre el deseo y la imposición.

Aun así, aunque pareciera ser que la lucha de intereses entre el *juego* vs *control* se vivan a flor de piel entre los niños como modos de obstinación e insistencia por su parte para seguir en el intercambio socio-cultural, pero permite también acercar la reflexión que la formación que de aquí resulta está encaminada a defender el espacio escolar terreno de encuentro sin mediatización el cual es poco reconocido por el mundo de los adultos que sesgan el espacio “el patio” a ser un lugar de pasividad; tampoco quiere decir que reine la permisividad pero es un área importante de alteridad:

Si lo denomino "principio de alteridad" es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro. (Larrosa, 2006, p. 89)

Si tomamos en cuenta que ese otro está también esperando de mí y yo de él queda claro el por qué los niños durante el receso buscan vivir un momento mediante un formación en simbiosis, asociados, juntos pero eso también responde a una situación muy particular donde el otro complementa la realidad vivida, donde comparte incluso intereses a fines, en este caso, un niño que dice: “... *estás aburrido y quieres jugar...*” se encuentra con otro que piensa similar, pues la alteridad se hace presente, porque “alter—na y alter—a” en el otro su propia condición, trasciende que el momento del receso es un tiempo compartido en

un espacio construido mediante las experiencias formativas que buscan sentires, actuares y aprendizajes a fines.

Imagínate como niño(a), “...estás aburrido y quieres jugar...” y te encuentras en el recreo con un grupo de amigos te dicen: “vamos a jugar a las atrapadas” y uno de tus amigos interviene diciendo: “pero si nos cachan corriendo ya sabes que... “...tienes que detenerte... o te sientan o te quitan el recreo...” entonces, “¿Qué dicen, jugamos?” y la respuesta es inmediata “¡Pues jugamos!”, dado que finalmente el hacer del juego no se piensa sino se vive a flor de piel.

El punto no es si el juego se realiza o no, lo interesante es ver que el punto de encuentro que es el patio escolar durante el receso es testigo de un acto formativo de resistencia y de alteridad frente a una alienación de orden instituido que viven los niños, pero eso no importa, lo importante es convivir, afrontar y “correr” (el riesgo), pues cuando el patio suena es porque risas correteadas y envasadas lleva.

Si lo denomino "principio de alienación" es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado. (Larrosa, 2006, p. 89)

Ciertamente lo que comenta Jorge Larrosa (2006) respecto a lo que es ajeno a mí y se vive como un “trance” que solo es posible gracias al encuentro es, hasta cierto punto, muy pertinente, pero no olvidemos que aquello que ya le es propio al niño en la escuela durante el receso si se sale de la normalidad es: “el regaño, la sanción, el castigo” eso ya no es novedad y dirían los niños “es el pan nuestro de cada día”.

Sin embargo, cuando se resisten y se tensan las fronteras de lo que yo soy con el otro trascienden porque la alineación ya no es un modo de sujeción, sino que se convierte en una manera de apropiación de la realidad gracias a la alteridad que se logra con el otro, de tal suerte que las mismas prácticas se vuelven alter-nativas (porque parten de los niños, para los niños y por los niños que están inmersos y coinciden en un mismo contexto socio-cultural llamado escuela); así mismo las prácticas son distintas porque rompe lo cotidiano y se transforma el sujeto mismo (Giroux, 1995).

Me lleva a posicionarme en los niños que viven escolarmente para la convivencia, lo lúdico, el juego donde hay oportunidad de construir saberes, pero que se limita a la acción constitutiva de los cánones establecidos; pienso como niño “¿por qué no nos dejan un ratito más? aunque no nos dejen correr pero más tiempo para platicar... si perdemos más tiempo en estarnos formando?”

Es inevitable cambiar la secuencialidad de tiempos marcados, son 30 minutos de receso y es todo, no hay más, si el niño aprovechó qué bien, aunque lo hayan “sentado por andar corriendo, gritar demasiado, etc” y si se aprovecho el espacio la agenda escolar sigue su curso.

Sin embargo, aun cuando los tiempos sean marcados y tácitamente sean “inamovibles e innegociables” permite reflexionar sobre la importancia de ese momento como una posibilidad de generar encuentro que se expresa, se exterioriza al otro mediante la disposición del cuerpo, y es posible incluso destensar y revitalizar a los niños a través de potenciar la alteridad alineada entre pares y en grupo, por medio de la interacción, el juego que son acciones propias e inherentes a su condición como niños en su experiencia educativa cotidiana:

[...] En la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad [...] La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible (Larrosa, 2006, p. 89)

Por tal motivo cuando escuchamos decir al niño: “...*de todas formas nos ponemos a jugar...*” es una respuesta de un formación como proceso de distensión y separación del rigor normalizado que se ve sucumbido y desfallece gracias al intercambio, a la interacción proactiva de los niños que se conjuntan y se resisten, puesto que la resistencia es una acción no evasiva sino alternativa a las prácticas que impiden la unión colectiva (Giroux, 1995).

No quiere decir que a los niños “no hagan caso, o no obedezcan” más bien esto se convierte en un buen momento para pensar que esas prácticas han dejado de ser funcionales” porque en el imaginario del docente se mantiene control, pero en la vivencia de los niños prevalece la continuidad de alteridad y de interacción que escapa al control.

Por ello, analizar la experiencia dentro de lo pedagógico es un mirar desde la subjetividad (Larrosa, 2006), porque retoma al ser en su particularidad; el niño es irreductible al adulto porque el adulto es irreductible al niño, son etapas distintas de desarrollo y de proceso formativo, modos distintos de ser, estar y percibir la realidad, pero la *empatía* será en todo caso un *búsqueda insaciable* entre ambos para lograr una posible “*estabilidad*” de alteridad no solo entre niños; sino en mira de ver un alteridad docente-alumno.

Pues al final de la jornada, los niños “toman la medida” a los docentes (los adultos), porque las prácticas que están tan habituadas se van desgastando y erosionando junto con el tiempo escolar, y eso genera también que las prácticas de control se viva como algo *predecible*, algo que ya se sabe cómo será y para escapar a ello los niños generan un formación en resistencia que, si bien es cierto, no escapa por completo a lo normalizado, les permite *compartir, intercambiar, alternar exteriorizar* experiencias que como en el próximo eje veremos potencian la creación de saberes mediante un aprendizaje no mediatizado por el currículo oficial sino por un currículo experienciado o vivido,

Termino este primer eje con una breve reflexión como una antesala para abordar el próximo: para los niños su experiencia dentro de la escuela se vuelve algo más que un inconformismo, conduce a pensar sobre la importancia de reivindicar el papel de la escuela como formadora de saberes; en este tenor, me planteo la siguiente pregunta: ¿Por qué hablar de los niños y no los adultos (docentes) desde la vida escolar como interés pedagógico?

4.2.2 La Revalorización del Juego en la Escuela

La pedagogía, en tanto producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar, dedica sus esfuerzos a hacer de esos pequeños «futuros hombres de provecho», o «adaptados a la sociedad de manera creativa» o «sujetos críticos y transformadores». La pedagogía obtiene en los niños su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales. Para el pedagogo, los niños son el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro que los hombres vivirán en gran medida, de acuerdo a aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los de los niños y, en consecuencia, en los de su educación. [...] la pedagogía se erige como un “gran relato” en estrecha conexión a la narración de los niños deseada en una sociedad deseada.
(Narodowski, 1994, p. 24)

Si bien es cierto que la pedagogía como discurso encuentra en los niños una esfera de conocimiento a través del cual permite no solo dar cuenta, sino también analizar la conformación de saberes compartidos como resultado de la interacción con el otro por medio del encuentro desde la alteridad, es pertinente, para la construcción de nuestro objeto de estudio el cual versa sobre la formación humana reducida a procesos de instrucción, posicionar a la pedagogía en este precepto, como asidua potenciadora del saber, saber que se vuelve pedagógico al remitir a la experiencia del otro y sus estrechos vínculos formativos desde lo escolar (Skliar & Larrosa, 2009).

Los niños han sido reivindicadas en lo escolar dadas las recientes Reformas en el plano de las políticas educativas (Muñoz, 2012), sin embargo se han quedado en el plano jurídico – legal, puesto que en cuanto lo pedagógico, considero falta mucho por trabajar y todo se reduce a estándares curriculares, descriptores de logro y aprendizajes esperados, que si bien es cierto, (no son nada despreciables), se vuelven en un punto decisivo de incidencia para mejora de las prácticas educativas.

Los sujetos como una esfera de conocimiento de lo pedagógico (en este caso los niños) sugieren adentrarse al mundo en que se vive, se siente y se confeccionan lo escolar (Popkewitz, 1994) donde una vez más comenta el autor, las políticas educativas están aun más alejadas de la realidad experienciada.

En este momento actual de cambios álgidos en nuestro país es emergente el tema de la evaluación docente, pero nos dejamos envolver en este círculo retórico y nos olvidamos de lo que “en teoría” es el centro de atención de la Reforma Curricular y Educativa: los niños frente a sus procesos formativos en la escuela,

Y vemos con preocupación que las prácticas no han cambiado desde la creación de la pedagogía moderna, y siguen siendo las mismas rutinas y los mismos trazos de concebir a los niños como vehículo de apropiación de conceptos (Alzate, 2003). Siguiendo esta línea me remitió a evocar un testimonio de una niña cuando le preguntaba ¿Cómo le gustaría que fuera el receso? a lo que ella me respondió:

...Mmmm... que este... <pausa breve> que nos dieran más tiempo, <se ríe> y pudiéramos ¡correr! para que el recreo fuera más divertido en vez de estar nada más sentados y que nos dejaran jugar con nuestros amigos... (DiRoMa-11-Jul-2016)

El testimonio me remite justamente a la pregunta a la cual precedía la apertura de este eje y es justamente en ¿Por qué hablar de los niños en su rol de alumnos como interés pedagógico?, dice José Domingo que:

Dejarse interrogar por la presencia del otro, de la otra, lleva consigo sus propias consecuencias pedagógicas. Porque preguntarse por la experiencia en educación no es solo hacerlo en relación con lo que uno vive y se cuestiona como docente, sino también en relación con lo que ofrece a sus niños y comparte con ellas y ellos. (Domingo, 2013, p. 130)

Lo anterior es un acto de alteridad posicionada, donde el docente reconozca en el otro las necesidades educativas y formativas que ese otro (los niños) añoran o desean, al mismo tiempo en que se reconoce como un activo especulador y autoreflexivo sobre el proceso educativo en la vida escolar. Sin embargo, muy a pesar de experimentar la educación desde diversas aristas y posicionamientos que el mundo de los adultos pueda ofrecer o aportar al mundo de los niños la realidad cotidiana vivenciada de las prácticas alcanza al idealismo de maqueto por ellos mismos.

Cuando escuché decir a la niña frases como: “...*para que el recreo fuera más divertido... que nos dejaran jugar con nuestros amigos...*” me remitió a pensar que para los niños, tanto la escuela como las prácticas se viven como un proceso no solamente de idealización, si no, que derivado de ello se vive como un proceso de activa reflexión.

Es en esta manera de vivir la prácticas donde los niños externalizan sus sentimientos y su posicionamiento respecto a la realidad experienciada, allí es posible hablar que una “formación” en el sentido de la “crítica y reflexión” (sustentadas curricularmente) se ve nutrida al escuchar las experiencias cotidianas, aunque sea producto de prácticas de contracorriente pedagógica, puesto que se espera que esa crítica y reflexión como una formación integral sea resultado de una proactiva participación de intercambio socio-cultural dirigido, orientado al logro de aprendizajes.

El aprendizaje de cada alumno se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos [...] y orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia [...] practicando la libertad con responsabilidad (Plan de Estudios SEP 2011, p. 25-26)

Pero si el aprendizaje es construido desde la valoración del lenguaje interactivo (Vygotsky, 1979) ¿por qué delimitar la posibilidad de dicha interacción en (lo figurativo, lo simbólico, el movimiento) a través de lo lúdico?, si nos posicionamos en que el receso es un momento de esparcimiento donde tiene lugar no solo el encuentro sino un “libre” y sano esparcimiento como parte de la formación integral de los niños, rescatando el papel fundamental del intercambio socio – afectivo en el espacio de la cultura escolar entonces el “justo medio” se convierte en los límites de la libertad.

Tal vez, aunque idealizando el carácter de las prácticas educativas, una manera en que se propone aprovechar la movilidad de aprendizajes entre los niños es través del juego, acá se pone a “prueba” al sujeto cognoscente mediante “retos” que impulsan su potencial, aptitudes y actitudes, cuyo propósito es la construcción del conocimiento mediante la experiencia de intercambio y la interacción activa con el medio socio-cultural (Bruner 1988; Vygotsky, 1983).

Sin embargo, pareciera ser que en otro posicionamiento (el de la vivencia de los niños) se vive en un ambiente escolar permeado por la limitación e inhibición del juego, desde luego que aquí la acción en el trasfondo es de “rechazo” frente a estas prácticas educativas que les limitan en cuanto a toma de decisiones y posibilidad de negociación donde se quiebra el principio filosófico educativo que nos habla que ésta no solo es laica, gratuita, obligatoria y de calidad, sino que también será inclusiva y democrática.

Aunque ello pareciera ser idóneamente pertinente, tal vez está lejos de llegar a realizarse, no estoy idealizando el espacio escolar, solo estoy refiriendo el principio de “democracia” en donde se generan acuerdos comunes entre docentes y niños para una sana armonía al interior del centro escolar, a decir de que ello se encuentra en los lineamientos de la misma AFSEDF para la intervención de la práctica educativa:

Es indispensable que el docente recurra al razonamiento y a la persuasión, proporcione información concerniente a los acuerdos de la comunidad educativa, los derechos y las responsabilidades que niñas y niños tienen en la escuela y manifieste una actitud consistente, para lograr que la intervención docente se constituya en una experiencia reguladora positiva. (Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria del Distrito Federal SEP, 2011, p. 12)

Contrario a ello, posicionándome en el lugar de los niños en el espacio escolar podría preguntarme: “¿Por qué no nos dejan jugar y nos tienen allí sentados en vez de permitirnos jugar con nuestros amigos?”, si bien es cierto que la responsabilidad sobre las prácticas al interior de las instituciones escolares recaen sobre el docente éstos no solamente son objeto de una presión normativizada y operativizada, sino que también recae el salvaguardar la integridad de los niños en el tiempo escolar, pero si para salvaguardar esta integridad se empecina la exacerbación de la prohibición volvemos a un círculo sin salida.

Aquí, se logra vislumbrar que los niños viven las prácticas educativas como un antagonismo que no reconoce o se aleja de su particularidad, una escuela que en las prácticas *huye, evade, escapa* al juego, a lo lúdico, al “dejarnos”: brincar, correr, saltar (desde la posición de los niños), pero un espacio donde la agitación, euforia y alegría por la convivencia con los otros (sus amigos) se viven como un *amortiguamiento, disminución, moderación de la libertad*, y una *cancelación de la autonomía*, contrariamente a la declarada por el propio ideal educativo.

El encuentro lúdico se evapora en un momento de pasividad, se pasma por actividades, que si bien es cierto en el idealismo escolar son “buenas” y “permiten” a los niños jugar, no son juegos deseados por todos o que atiendan a sus necesidad cognitivas

acorde a su etapa de desarrollo, durante el recreo el patio escolar es testigo de cómo el principio educativo de la democracia se soslaya en una libertad imposibilitada.

No se trata de ver la escuela como un ambiente hostil contra la niños, más bien es reflexionar que las prácticas educativas tienen su razón de ser en las concepciones que se tienen sobre los actores educativos y desde qué trincheras se teorizan, en este punto es crucial el referenciar y a su vez diferenciar las estrechas imbricaciones en dos dimensiones:

La primera vislumbra a los niños como etapa de crecimiento y de desarrollo; por el contrario, la segunda aborda los niños escolarizada como trayecto formativo, lo que se convierte en objeto pedagógico al tratarse de la construcción epistémica de identidades, cuerpos y sujetos desde el encuentro e interacción con el otro a partir de contextos socio – culturales diversos que convergen en un espacio institucional: la escuela.

Es prudente señalar que esta diferenciación entre la elaboración discursiva promovida *a partir de los niños* en general (psicología-psycoanálisis, pediatría) y de los niños en situación específicamente escolar (psicología educacional-pedagogía) supone, más allá de las múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el nivel del objeto de estudio: mientras las primeras estudian niños; las segundas se abocan a *una temática de los niños* integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela. El objeto de estas últimas solamente es el niño en tanto alumno. El *niño* y *el alumno* se corresponden existencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El *alumno* es un campo de intervención no ajeno a los niños sino más complejo. El *niño* aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular; es decir; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar (Narodowski, 1994, p. 26. Las itálicas son mías).

Si bien es cierto que la teorización acerca del niño en la escuela ayuda a clarificar la concepción del sujeto pedagógico, es también una puente que me permite transitar hacia la significación de los niños en el receso escolar donde el juego no es posible vivirlo, gozarlo, disfrutarlo como ellos lo desearían.; por ello, la escuela trasciende como un lugar donde el

aprendizaje no solo es una serie de apropiaciones manifestadas en un programa de estudios que atiende a un ideal político educativo.

Sino que los niños permiten interpretar que la escuela se convierte en un espacio de construcción complejo mediante un proceso cognoscitivo del currículo vivido, en esos procesos se viven el receso, se viven las “formaciones”, las ceremonias cívicas, el transcurrir del tiempo en el salón de clase. Pero una pregunta me inquieta ¿qué hay de los niños revitalizados a través de las prácticas educativas para mejorar el aprendizaje donde se retoma el “medio” o “ambiente” de aprendizaje como parte de la “motivación” para alentar al niño a aprender y no solo seguir instrucciones?

En este sentido el interés pedagógico radica en mirar los procesos en los que se produce no solo el aprendizaje como parte de una serie de apropiación de contenidos curriculares, sino también, el ojo pedagógico observa el cómo se viven esos procesos de significación formativa entre los niños como elementos intrínsecos de la motivación ó desmotivación que se tenga para el aprendizaje o incluso en momentos de revitalización para permanecer poder continuar con la jornada escolar.

Por ello tal pareciera ser que, la escuela que se vislumbra como un espacio erosionado para los niños producto de las prácticas rutinarias de control, donde el deterioro de la atención hacia ellos se centra únicamente en la vigilancia de las conductas pero no en la atención a los intereses y motivaciones que alienten al sujeto cognoscente.

Es así que lo anterior tiene su razón de ser al evocar las frases del testimonio de la niña: “...*que nos dieran más tiempo... que pudiéramos ¡correr!... en vez de estar nada más sentados...*” puesto que el deseo de los niños que pesa sobre el tiempo es causalidad debido a una razón de ser y estar en el espacio escolar frente a las prácticas, prácticas que, (desempeñadas en el mundo de los adultos), se vuelven y se viven desde el foco de los niños como imposibilidad de encuentro.

Pero también, permite acercarse al lente a su experiencia y ver que las prácticas de control generan un imaginario dentro de la cultura escolar, la ilusión de tener más tiempo, de no permanecer sentados, de correr permite interpretar desde los niños, que las prácticas de control generan también una forma de concebir a la escuela como un espacio ajeno, divergente al encuentro, que separa y fragmenta la proactividad corporal y cognoscitiva a

partir del libre esparcimiento en el receso como medio de motivación previo para el aprendizaje que se habrá de desarrollar en las aulas, como más adelante se abordará.

Esa misma línea me condujo a evocar un testimonio de otro de los niños en el momento del receso donde me comentaba qué era aquello que anhelaba más en durante ese momento donde salía al patío escolar a convivir con sus amigos:

...Me gustaría que hubiera más tiempo... <hace una pausa> para seguir jugando a las atrapadas porque nos gusta... aunque luego nos gritan porque andamos corriendo y este... <pausa breve> y también para tener más tiempo de hacer nuestros concursos de armado de figuras con el material de la bodega y hacer las retas de adivinanzas... (XiHeVa-6-Jul-2016)

Con ello me remitió a pensar que en ningún momento los niños están limitándose únicamente a jugar a la Rueda de San Miguel “cargando sus palanquetas de cáchuate con miel” (que tienen que vender como parte de la cooperativa escolar), muy por el contrario, la niña en su rol de alumna que se aleja o escapa a esas prácticas de control en el receso junto con su grupo de amigos permite resignificar otra parte del juego en dentro de la escuela y el papel de los niños como constructores de saberes a través del intercambio de experiencias.

En este sentido, ya no se trata de ver al tiempo como posibilidad, por el contrario, se trata de ver la posibilidad de construir en el tiempo un cúmulo de experiencias que den sentido por qué no (al propio aprendizaje con el otro), en la medida en que se relaciona con un tiempo y espacio determinado por mecanismos y ritos que guían la vida cotidiana en la escuela y que me hace nuevamente situarme en el lugar de la niños en su papel como alumnos partícipes de las prácticas instituidas y habitadas:

¡No corran!, ¡no griten!, ¡dejen eso allí!, ¡a dónde van!, ¡el recreo no es para que se anden correteando, ¿quién les dio permiso? etc, pero lo interesante aquí es que el ojo de análisis pedagógico es la revalorización de la niños al interior de la escuela como un elemento fundamental que permite reorientar las prácticas educativas y mejorar la experiencia educativa de éstos a su vez que se reconoce a los niños como sujetos constructores de saberes no legitimados que forman parte del currículum vivido, pero que son igual de relevantes que los manifestados en el currículum oficial.

Por ello al escuchar decir: “...para seguir jugando a las atrapadas porque nos gusta... aunque luego nos gritan porque andamos corriendo...” ya no se trata solamente de una consecución del tiempo escolar, ahora también se pone de manifiesto que el momento del receso frente a las prácticas educativas de control se viven en el receso como un área de “oportunidades”, un terreno que es propio de los niños y que logra “en ocasiones” escapar al panóptico que obstaculiza el libre movimiento, aunque el grito la “llamada de atención” sean inevitables, eso no es problema para ellos, para ellos lo importante es el juego y el intercambio como posibilidad de cambio a lo habitual de “estar sentado”.

Hablar de la importancia del juego entre niños implica pensar en la otra cara de las prácticas educativas, la que se torna reflexión en el hacer en el mundo de los adultos, los docentes, administrativos, subdirectores, directores, supervisores, de instituciones educativas, quienes de acuerdo al Plan de Estudios 2011 los “actores” articuladores de la RIEB.

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar niños que posean competencias [...] para desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades [...] el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. (Plan de Estudios, SEP, 2011, p. 9)

Luego entonces, ¿Por qué las prácticas educativas de control en la escuela se convierten en anclajes de la socialidad entre pares?, ¿Cómo se justifica el deber ser de la educación frente a la función socializante, de apertura para la construcción de acuerdos que potencien incluso las “propuestas pedagógicas” de los niños frente a lo que viven?

En este punto, no estoy tratando de soslayar la práctica docente ni generando prejuicios sobre ella, por el contrario si nos detenemos a escuchar las voces de los niños remiten a reflexionar que la práctica educativa sigue un itinerario que se empecina por fomentar una experiencia de lo “cotidiano”, pero que los niños logran escapar en el ideal e incluso en las mismas acciones del pensamiento, en la medida en que éste se traslada a la realidad en la construcción de sus propios juegos en vista de los obstáculos a los cuales los niños dentro de la escuela son sujetos.

Obstáculos “normativos, descriptivos, prescriptivos” o como se le quieran ver y nombrar, pero que se les presentan en ese momento del receso donde resurge la socialidad, como aquella alternativa que escapa a lo fundamentado bajo un rigor curricular.

Pero donde vaya que sí es posible hablar allí de aquellas “competencias que tanto enarbola la RIEB 2013, las cuales (como labor educativa) coadyuvan a desarrollar en los niños que concurren a la escuela (entre otras cosas): su creatividad, identificar retos y oportunidades, potenciar sus formas de relacionarse con los *otros* y *desde* los otros en este disímil entre otredad (desde el reconocimiento y valoración de la diferencias del otro) y alteridad (desde el posicionamiento en el lugar del otro como espejo del encuentro) encuentro que construye cultura (Ducoing, 2003); es por ello que al escuchar decir a la niña lo que desea de ese momento de esparcimiento es porque atañe a su propia experiencia formativa escolar:

...más tiempo de hacer nuestros concursos de armado de figuras con el material de la bodega y hacer las retas de adivinanzas... (XiHeVa-6-Jul-2016)

En este sentido, cuando vuelvo a releer y darle voz al testimonio de la niña en su rol de alumna me permite recuperar la reflexión sobre que las prácticas de control en la escuela no es del todo una vivencia de terror panoptiano por el rigor disciplinar, y que los niños no viven este momento con miedo y con opresión.

Por el contrario, algo que he encontré es que la escuela a través de estas prácticas de control permite la construcción de saberes entre los niños dadas las constantes tensión–es del delgado cable “*conductor educativo*”, pues en ese “*estira y afloja*” ellos encuentran un momento de oportunidad independientemente de que “desearían más tiempo” para seguir construyendo y *compartiendo saberes* entre pares, en grupo, en el *intercambio*, la *interacción*, la *convivencia*, la *creatividad*.

Algo que me sorprendió al escuchar este testimonio y que me llevó a interpretar es que en la escuela *realmente existe un encuentro formativo* entre los niños, y que dicho encuentro es producto de las prácticas de control, aun en el control hay encuentro y se vive entre los niños como de una manera *fortuita*, *fugaz*, *efímera*; es decir, que estas practicas educativas de control en la escuela permiten vivir de manera *casual*, *aleatoria* y

momentáneamente pero que resulta significativa en el encuentro lúdico–creativo , como parte de la formación de los niños.

Esto sin duda lleva a replantear ¿Qué hacemos los docentes ante la situación de nuevas demandas de construir una práctica pedagógica que revalore al otro (los niños)? ¿Cuál sería entonces una competencia docente necesaria “de aquello que compete, que le atañe” para la comprensión de las tensión-*es* de la conducción de las prácticas educativas con base en las necesidades formativas de los niños escolarizantes (en proceso de escolarización)?

Un análisis y reflexión en el que se invita al maestro a sentir, vivir, reconstruir y descubrir la riqueza de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y los demás. Técnicas como el role–playing, los juegos, las dinámicas de grupo o el trabajo corporal, el cuaderno de bitácora” (Palomero & Fernández, 2007, p. 47)

Lo anterior nos lleva a poner en perspectiva el papel de la escuela como transformadora a los docentes a situarse en la posición del niño, un acto de reconocimiento en el que la valoración del otro es importante para la construcción del saber y la cultura (Ducoing, 2003).

En este punto la práctica de la otredad se convierte en materia obligada para el docente, donde la reflexión sobre lo que demanda el niño, aquello que le es propio como parte de su proceso cognitivo es ineludible de la tarea educativa; es así que el análisis nos lleva a voltear la mirada al quehacer docente desde la vivencia de los propios niños en una “*etapa*” de su “*desarrollo*” o mejor dicho en un “proceso” de su constructo “formativo”.

Por tal motivo, “*las adivinanzas, los retos de armado de figuras*” en un momento donde los niños viven las prácticas de manera cautiva, se adentran a otra esfera de lo lúdico: la producción y la movilidad de saberes.

Así, el anterior testimonio invita al docente a realizar un reflexión sobre su práctica pero no desde una mismidad de lo curricular, sino desde un particularidad de lo vivido, donde los niños son quienes en momentos de tensión intentan alejarse de ser únicamente sujetos receptores que reciben un educación bancaria (Freire, 2003), sino que es gracias a la concentración “de grupo” que durante el receso asumen su protagonismo proactivo.

Son los niños olvidados que se diluyen en enfoques instructivos los que asumen el rol de niños que realmente cuestionan, reflexionan y buscan esa autonomía de la que tanto se habla en el currículo oficial, aunque esas características formativas no sean resultado de un proceso “armónico” si de “resistencia”, es parte de un constructo particular de un saber *ser* donde es gracias al encuentro lúdico es que se construye conocimiento.

Al simple hecho de decir que se requiere de un cúmulo de destrezas para relacionar los objetos con el espacio y con ello permitir un aprendizaje significativo (Vygotsky, 1979) estamos hablando que los “*concursos de armado de figuras*” aunque por muy insignificantes que parezcan, generan aptitudes (de trabajo en equipo, colaborativo) y actitudes (de interés, proactividad, de atención) que fomentan en niño un aprendizaje auto-didacta y auto-disciplinario, siendo ellos mismos los “hacedores del trabajo pedagógico”, en un momento como lo es el receso.

Es así que de manera general este apartado nos permitió dilucidar los niños en la escuela frente a su formación vivida y que desde luego es de interés pedagógico al permitir que el papel de la práctica educativa se torne una práctica que en el hacer, se teoriza, se piensa y se reflexiona desde la mirada de los niños dirigida al mundo de los adultos (docentes).

Los niños viven las prácticas de control en el momento de receso como un momento de resistencia, de creación, de intercambio, de interacción, de oportunidad y no solo ello, sino que también le permite “escapar a lo rutinario” desde su imaginario, que si bien es cierto se vive orden y obediencia, éstas no son limitantes para el juego, a pesar de los “regaños o llamadas de atención” el docente “supone tener control” y haber fundado en el niño un miedo creado ante una amenaza inexistente.

Puesto que los niños, sienten y viven el momento como un gozo, donde ellos mismos construyen su auto-aprendizaje, rompen con estereotipos de los “niños modelo” que están sentados y cautivos en el receso y que solo juegan a la “rueda de san miguel o al avioncito o stop” sino que inventan sus propios juegos que ponen “a prueba” no solo su cuerpo sino también su destreza, su intelecto y sus capacidades para construirlo, pues aunque no siempre se pueda correr o escapar al ojo vigilante el pensamiento es el único que

no está cautivo, allí el pensamiento es libre y los niños son los principales actores de ese pensamiento.

Este segundo apartado permitió encontrar un hallazgo de suma relevancia en sentido pedagógico, pues son los niños quienes reflexionan, cuestionan y lanzan propuestas sobre la práctica educativa, no se quedan a nivel de denuncia sino que realmente mediante la narrativa misma es que se resignifica su propia experiencia, eso trasciende a nivel de método, porque la narrativa en este punto de la investigación no solo se limitó a dar cuenta de la experiencia vivida sino que llevó a la resignificación del papel de la escuela como “formadora de sujetos: autónomos, críticos, reflexivos y creativos” (Plan de Estudios SEP, 2011, p. 25)

Así el siguiente y último apartado llega a la puesta a punto de las reflexiones que hacen los niños sobre la práctica educativa en momentos de tensión donde tienen lugar los rituales como momentos que generan más que una simbiosis en resistencia, si no que permite analizar como esos momentos donde tienen lugar las ceremonias cívicas ordinarias y especiales solo representan rutinas que contraponen un interés pedagógico, “valorización de los símbolos patrios, reconocimiento de la identidad nacional como ser ciudadano”.

Con la reflexión realizada por los niños permitió trazar un puente hacia la experiencia de los rituales institucionales, preguntándose ¿Cuál es realmente la importancia de estas ceremonias cívicas en sentido pedagógico desde los niños?, ¿Para qué empeñar el control de los cuerpos cuando no existe un control sobre los pensamientos que ya han escapado a una sujeción corporeizada donde el docente sigue viviendo en una realidad imaginada?

4.3 La Experiencia del Ritual frente a la Simbólica Corporeizada

El presente apartado está dedicado para abordar lo experiencia formativa de los niños frente a las prácticas ritualizadas llevadas a cabo durante las ceremonias cívicas (ordinarias y especiales) donde es posible analizar una puesta en escena de diversos dispositivos formativos como lo son: la *rigidez*, la *instigación*, *incitación*, *hostigamiento* como modos de vivenciar las prácticas y que encuentran desde el posicionamiento de la violencia simbólica una manera de posible interpretación de la experiencia formativa de los niños.

Para la construcción teórica y categorial se partió de dos perspectivas fundamentales: la primera de ellas es justamente abordar al ritual lejos de toda epistemología de valor religioso, pues frecuentemente se alude a la idea de que un ritual implica un sentido religioso; sin embargo los rituales implican una interpretación de los símbolos que permean el saber *hacer* dese lo cultural (McLaren, 1995).

Pero en cierto modo aquí se abordan iconografías y símbolos (patrios) donde el ritual responde a una visión de lo cívico, del respeto que salvaguarda la identidad que da soberanía nacional (la bandera, el himno nacional, el escudo.) para lo cual hay que permanecer con toda solemnidad pero no se aleja de la configuración de lo simbólico; en este tenor se parte de la idea de que:

“Los rituales no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria” (McLaren, 1995:44) por el contrario son construcciones sociales y culturalmente aceptadas, más aun cuando éstas se *con/forman* desde lo escolar. No muy lejos se encuentra un puente que traza entre el ritual y la forma en que se vive entre los niños durante estos momentos de las ceremonias cívicas, aquí, el puente que permite cruzar del momento a la experiencia formativa es: la violencia simbólica.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 44)

Si la experiencia en sí es una construcción de la subjetividad (Larrosa, 2006) es porque el sujeto se encuentra a la espera de lo que le suceda, está abierto a un cúmulo de vivencias que le son propias a su contexto; en este tenor, los niños durante las rutinarias ceremonias cívicas (ordinarias o especiales).

Están también frente a una situación que relaciona las significaciones dadas por lo simbólico (toque de bandera, himno nacional, escudo, saludar a la insignia nacional), así también como a ciertas “fuerzas” que actúan como parte de los ritos institucionales habitados y que desde luego son legitimados por tratarse de un acto cívico.

Por ello que cuando se les preguntó a los niños sobre *¿qué piensan respecto a la manera se llevan a cabo las ceremonias y si están de acuerdo con ello?* Responderán a la inmediatez y escucharemos decir como parte de ese hábitus legitimado:

...¡Sí!, porque es algo que nos toca hacer todos los Lunes... (AlZuFe-4-Jul-2016)

...Pues sí, este... pues nos sirve para estar derechos... (GeRoEs-5-Jul-2016)

...Pues sí... porque a los maestros les gusta que estemos formados... (XiHeVa-6-Jul-2016)

...¡Sí! porque debemos de estar bien derechos a la bandera y se tiene que respetar... (JeHeGo-7-Jul-2016)

...¡Sí!, porque la ceremonia nos dicen que es importante como para andar jugando... (SaSaRo-8-Jul-2016)

...¡Sí!, porque es parte de la bandera... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Pero lo más interesante es cuando se les pregunta *¿Qué es lo que les ha pasado cuando están en dicho acto y qué les ha dicho su profesora o los demás profesores?* La melodía de “la ritualización habitual” cambia a “di/sonancias no tan agradables” para los niños por supuesto.

Allí, el puente de la experiencia de los niños en el “momento cívico” cruza por abruptos cimientos “formativos” donde al incurrir en una “anormalidad” durante la ceremonia son *evidenciados*, *señalados*, *exhibidos* frente a los otros (sus demás compañeros).

Por ello es que se habla de la violencia simbólica como un teje de experiencias formativas que permiten interpretar al sujeto, en este caso el niño escolarizado que representa el rol de alumno dentro del sistema educativo y que es motivo de conocimiento pedagógico:

Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto (Larrosa, 2006, p. 90)

Por ello, para la realización de este apartado se trazaron dos ejes que coadyuvaron al análisis de los datos enunciados por los niños de la escuela primaria teniendo como categorías: el ritual, ritualización, violencia simbólica, experiencia, cuerpo:

Resentimiento frente a la Ritualización: El presente eje aborda que desde los ritos generados a partir de las ceremonias cívicas los docentes ejercen una violencia simbólica sobre la consigna de guiar y fomentar el respeto a los símbolos patrios, no obstante la experiencia de esas acciones se viven como una afrenta y *agravio* que incomoda y genera en los niños *zozobra* y albergan *rencor* pero no hacia al docente.

Ese rencor generalizado es dirigido al acto en sí de las ceremonias, donde se desvía la acción pedagógica del fomento al respeto de los símbolos patrios y se subleva toda posibilidad de comprender ¿Por qué los Lunes tienen que ser así? sin una acción que realmente incentivara el interés entre los niños más allá del rigor corpóreo.

Cuerpos Desorientados y Antipatía Ritual: Este eje nos permite orientar el lente pedagógico hacia el análisis de los modos en que las prácticas educativas de control en la escuela se convierten en un punto de reflexión obligada para el docente, donde a través de retomar las voces de los niños donde se pone de manifiesto que el niño vive contrario a un formación del ser nacional y ciudadano que valore los símbolos patrios como parte de su identidad.

Se vive por el contrario una formación de *desacuerdo*, *diferencia*, *discrepancia*, *oposición*, *enojo*, *molestia*, *inconformidad* que nos lleva a repensar la tarea educativa través de una pedagogía de la otredad y alteridad que buque romper con paradigmas de sistematicidad anquilosados existentes en la práctica educativa.

4.3.1 Resentimiento frente a la Ritualización

Todo proceso de transmisión, toda narración, implica un modo de apropiación de la lengua, un movimiento que hace respirar algo del pasado y lo reinventa, observamos que las comprensiones educativas disponibles, inmovilizan sin embargo, un modo de *saber*, un modo de *hacer*, Como si el lenguaje y la historia estuvieran cancelados, el conocimiento, la propia subjetividad, se pretenden despojados de las marcas de la experiencia. [...] Sin embargo, al nombrar la educación en términos de transmisiones fallidas o logradas, así en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados; va quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas
(Rattero Carina en: Skliar, C. & Larrosa, J. 2009, p.161)

Al empezar a dilucidar sobre la experiencia del sujeto y su estrecha relación con su proceso formativo en el acto educativo es interesante reconocer que la labor del saber pedagógico no solo es el análisis de estilos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, puesto que se vuelve una trivialidad que justamente va menoscabado el interés por conocer lo que acontece durante dicho acto educativo y cómo es que nuestros sujetos (en este caso los niños van apropiándose y van construyendo sus modos de pensar, ser, sentir, actuar que les dotan de una particular identidad al interior de la cultura escolar.

Es en ese sitio donde la experiencia se hace en un presente, pero también en recuerdos memorables que se arraigan entre los niños, ya sea por la significación que logra atravesar los modos “de habituación” o por la simbólica que juega dentro de las “rutinas” más conocidas entre ellos, e incluso por el tejido de las apropiaciones de los (saber/*es*: conocer/*es*, hacer/*es*) que entrelazan con los rituales institucionales.

Lo anterior me llevó a recordar uno de los testimonios de los niños cuando se le preguntó acerca de las ceremonias cívicas ordinarias y especiales que se llevan a cabo cotidianamente cada Lunes, allí entonces le pregunté: ¿A ti te ha pasado que la maestra te llame la atención durante las ceremonias? a lo que la niña respondió:

...Pues nada más cuando veo a la maestra con una cara de que... haz bien el brazo pues ya lo pongo bien <se ríe>, ¡sí!, tengo que poner bien el brazo <ambos reímos >, ya cuando se da la vuelta empiezo a platicar ¡ah, no es cierto! <sonríe>, ya cuando la profesora está con las compañeras de la fila del otro lado pues ya descanso...
(DiRoMa-11-Jul-2016)

Al releer el testimonio me llevó a analizar dos puntos importantes: el primero es que el quehacer pedagógico instituido por los rituales mecanizados se vive como un acto más bien rutinario que debe ser realizado todos los Lunes de 8:00 am, a 8:30 am (de manera ordinaria) como un acto de “aguante”. El segundo es la intimidación simbólica que se produce por parte de la acción pedagógica donde se vive como un “estar a la expectativa” que es contrarrestada por la resistencia formativa de los niños.

Pues recordemos que la socialidad hace su labor *a-priori* de los tiempos perdidos donde se aprovecha la reflexión de los niños sobre las prácticas y *a-posteriori* de los saberes producidos en colectivo durante los momentos de intercambio lúdico generando (en ambos momentos) una “unión ente niños” que promueve su formación de grupo que pareciera ser una pequeño juego de “estira y afloja” (la maestra me regaña y yo la atiendo, pero a su vez la ignoro cuando ésta deja de tomarme atención) y curiosamente en este juego, los docentes se enganchan, no por falta de racionalidad, sino por seguir empecinándose; es decir, aferrándose a los cánones normalizados de lo rutinario y lo ritualizado.

Lo anterior se lleva a la reflexión de que el interés pedagógico dentro de la experiencia formativa radica justamente en la apropiación de la realidad cultural (Skliar, C. & Larrosa, J. 2009) pero una realidad cultural permeada por los llamados rituales y para ello McLaren (1995) nos permite acercarnos a tal conceptualización.

Los rituales frecuentemente sirven a funciones normativas, y se rigen por imperativos categóricos o "deberes" que están enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía el proceso de continua socialización. (McLaren, 1995, p. 45)

Por ello, para el primer punto vale mucho la pena dilucidar sobre lo que se convierte una ceremonia ordinaria frente a los rituales mecanizados, si nos preguntamos ¿Por qué es necesario retomar en sentido pedagógico lo que piensan y viven los niños respecto a las prácticas? Pues la respuesta nos las van proporcionando justamente los rituales que están arraigados y son parte de la habituación en que se mueven los procesos de interacción social entre símbolos y la agenda educativa propuesta, pero no solo ello, sino también es

importante que si referimos a la experiencia de los niños es porque ésta es construida a través de su particular formación con los otros.

El hecho de decir “*¡sí! tengo que poner bien el brazo*” nos permite entender que en efecto, el imperativo categórico del *deber ser* se hace presente frente al ritual habituado de “saludar con respeto al lábaro patrio”, el mismo principio Kantiano de los imperativos categóricos versa justamente no sobre la obediencia sino por el *deber* en este caso moral en un acto cívico, estará por demás decir que estos actos son instituidos y es común verles incluso en escuelas donde los días lunes se exige que los niños asistan con uniforme color blanco; en el caso particular de la escuela Primaria Francisco J. Mújica se hace una preparación previa a este ritual.

Ésta consiste en alinear en fila a los niños, siendo las 8:00 am los padres de familia entran en fila y se colocan en el ala poniente del patio a la altura de los baños, el profesor(a) que le corresponde llevar a cabo la ceremonia les invita a los padres a descubrirse la cabeza si llevan gorra, se guarda un silencio absoluto durante aproximadamente 30 segundos, si por alguna razón algún niño genera una disruptividad se le nombra por el micrófono y se le exhorta a “comportarse”, ya esto ahora sí comienza el llamado “homenaje u honores a la bandera”.

Dice McLaren (1995) que frente a los rituales existe una importante atención a los significantes sociales, culturales e históricos donde éstos se desarrollan a partir de la óptica de los sujetos quienes viven estos rituales; por ello, al tomar la mirada a las prácticas a partir de la experiencia de los niños es con la finalidad de interpretar su propio proceso formativo con base en relaciones de tensión generada por los actos simbólicos que generan cierto malestar, inconformismo o falta de interés entre los ellos.

Por ello, los rituales como prácticas simbólicas que forman el pensamiento y el hacer cotidiano no pueden ser aislados de de las tradiciones, los hábitos, los usos y costumbres, donde también es muy difícil romper con esos esquemas arraigados, por ello se comenta que “raramente somos conscientes de la medida en la cual los rituales estructuran nuestra percepción y comportamiento” (McLaren, 1995, p. 43).

¿Pero será acaso que los niños no adquieran una consciencia sobre las ceremonias más allá del *tenemos que hacerlas todos los Lunes?*, el punto aquí no es dilucidar si se deben o no se deben llevar a cabo, la intención es conocer lo que pasa en el proceso formativo de los niños durante estos momentos donde la ritualización se hace presente. Por ello al retomar el siguiente fragmento cuando la niña decía:

...Pues nada más cuando veo a la maestra con una cara de que... haz bien el brazo pues ya lo pongo bien... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Remite a un intérprete pensar en que los procesos de significación (y no estoy hablando desde el análisis del discurso) sino desde el enfoque socio – cultural de la pedagogía crítica que nos habla que los rituales son representaciones sociales que aluden a los aspectos que rodean los sujetos y su vínculo con el medio, relaciones de subordinación, liberación, escolarización donde la ritualización tiene un verdadero objetivo el para qué es dado no por los actores sino por la mismo hábito cotidiano.

Y más aun si hablamos de que la niña observa que la maestra la observa (en una dialéctica de miradas) el ritual del homenaje al saludar bien a la bandera está presente, pero al mirar de la niña sobre la maestra y el mirar de la maestra sobre la niña la ritualización se hacen presente al llevar consigo una carga de lenguaje simbólico pero también figurativo.

Los rituales son formas de acción simbólica compuestos primariamente de gestos (por ejemplo, la puesta en acto de ritmos evocativos que conforman actos simbólicos dinámicos) y posturas (por ejemplo, una fijación simbólica de la acción). El gesto ritual es formativo, está relacionado con la acción diaria, y puede oscilar entre la aleatoriedad y la formalidad (McLaren, 1995, p. 45).

Es por tal motivo que la niña, al ver el gesto en el rostro de la maestra, inmediatamente “corrige el ritual del saludo al lábaro patrio” esto es muy común, pero nos permite descubrir la otra cara del ritual educativo, puesto que los niños viven estas prácticas educativas como una de *rigidez automatizada* como parte de su formación que se lleva a cabo por modos de arbitrariedad que se legitiman y se formalizan entre todos los demás grupos de niños dado el proceso de ritualización que evocan el gesto, la postura, la disposición de la corporeidad; es decir, la mente (atención) y el cuerpo (alineación). ¿Pero cuál es entonces la acción pedagógica de ello?

No obstante, a pesar de que este momento cívico sea parte de lo que denomino el “*mecanismo de inserción a la dinámica escolar*” será importante que los niños dejen de lado las experiencias previas de lo que les aconteció el fin de semana o después del regreso de un largo periodo vacacional donde necesitan compartir y se resisten a quedarse en una *inmovilidad silenciada*.

En este tenor si se habla de las formas de experimentar un acto cívico como parte de la formación integral del ser ciudadano y global, entonces, es pertinente decir que tanto ritual escolarizado como las prácticas le antecede una acción pedagógica. “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 45). Ello me remitió nuevamente a mirar la siguiente parte del testimonio de la niña cuando decía:

...Ya cuando se da la vuelta empiezo a platicar ¡ah, no es cierto! <sonríe>, ya cuando la profesora está con las compañeras de la fila del otro lado pues ya descanso... (DiRoMa-11-Jul-2016)

Aquí nos permite acercarnos a situarnos en la realidad de los niños y sobre la manera en que viven las prácticas de control del cuerpo como acción pedagógica, donde en un momento como la ceremonia cívica los niños viven una *intimidación* simbólica como parte de una *resistencia formativa* construida por ellos mismos:

“*Cuando se da la vuelta empiezo a platicar*” y ¿Por qué? porque finalmente las ceremonias generan un interés distinto, la atención se desvía, mientras la acción pedagógica que gira sobre la significación del ritual cívico ya no es operante para los niños, pareciere ser que mientras el docente está a un lado de cada niño ellos acatan directamente el ritual y toda la serie de movimientos legitimados por la carga simbólica donde la gestualidad es inherente a la acción.

Los gestos rituales están siempre implicados en la génesis de la acción. Como tales, "constituyen una clase de acciones mediadoras que transforman el estilo y valores de la acción cotidiana, convirtiéndose por lo tanto en la base de la acción misma" (Grimes, 1982, p. 61). De hecho, los rituales pueden ser vistos como encarnaciones gestuales de los estados cognitivos o afectivos de los ejecutores. (En McLaren, 1995, p. 46-47)

Es como decir que la bandera se aproxima, el niño saluda, la maestra se acerca y si el saludo está incorrecto se corrige de inmediato porque la sola gesticulación de la docente ya ha proyectado en el niño un mensaje de corrección inmediata, además de que se vuelve también parte del ritual, el lenguaje figurativo (la postura de la rigidez) genera en el niño una acción mecanizada y no reflexionada sobre la sucesión de movimientos que incluso (por imitación) ellos reproducen.

Y solo como breviarío al análisis, recordemos aquel testimonio que hablaba del tiempo a-priori y a-posteriori en las formación-es el cuál decía “y luego ni nos deja hablar sobre todo los Lunes que es el primer día” (DiRoMa-11-Jul-2016) causalidad o coincidencia, dicho testimonio es de la misma niña a la cual su voz nos trae a colación aquí que en efecto, después de transcurrir el fin de semana el Lunes los niños quieren compartir con sus amigos y compañeros, pero el ritual se antepone como *deber hacer* ante el *querer hacer*.

Pero efectivamente una vez que la docente se voltea o se va para la otra fila todo vuelve a la calma, (asumiéndome como niño podría decir:) “la maestra ya se fue para allá, es momento de aprovechar para descansar un poco el brazo pero sobre todo, para seguirle contando a mi amiga lo que me pasó el fin de semana en casa, y si vuelvo a ver que la maestra se me queda viendo ya me callo, pero en cuanto se descuide otra vez platico”.

No es que el docente “no tenga control absoluto del grupo”, finalmente nos está hablando de un síntoma socio – cultural que permea y me atrevo a decir, (no solo a la Escuela Francisco J. Mujica de Azcapotzalco zona 102), sino a la mayoría de las escuelas donde se alude a prácticas ritualizadas pero descontextualizadas de las necesidades del presente siglo permeado de grandes cambios en el sistema político, social y económico que atañen las reformas y los quehaceres educativos entre sus actores (Muñoz, 2012).

El testimonio de la niña posibilita analizar que en efecto, el docente cumple con su función socializadora del ritual, el trata de mantener ese momento cívico en términos de decoro, pero a pesar de, nuestra realidad ha cambiado, es recurrente escuchar entre docentes que “los niños ya nos son los mismos que los de hace 3 generaciones atrás”.

Es cierto, ya no son los mismos porque la realidad socio – cultural, científica y tecnológica del conocimiento nos ha alcanzado, nosotros hemos cambiado con el tiempo, pero los rituales no se han modificado por el hecho de haberse instituido en algún momento

de la historia y finalmente vivimos con los signos de los tiempos pasados sobre/empecinando la legitimidad del decoro y el respeto a los símbolos que nos dan soberanía.

Por lo cual los niños viven una *descontextualización co-curricular* de lo que pasa *dentro de la escuela* y lo que sucede *fuera de la escuela*, como polos opuestos aunque según la RIEB la labor educativa consiste en retomar el saber social previo del niño en su contexto inmediato para potenciarlo en las prácticas y favorecer el aprendizaje, construyendo un puente que permita que el conocimiento sea situado y favorezca a la toma de decisiones consiente y asertiva para la vida en sociedad.

Esta situación me permite preguntar ¿En qué se convierte la labor educativa dentro de la escuela frente a la formación de los niños desde los rituales escolarizados y cómo es posible que ésta realmente sea contextualizada y situada? Ello me llevó a recordar otro de los testimonios cuando pregunté a una de las niñas *¿si alguna vez le habían llamado la atención durante el homenaje y cómo había sido?* A lo que ella me compartió lo siguiente:

...¡Sí!, cuando estábamos saludando yo tenía así medio chuecos los dedos de la mano <pausa breve> se me queda viendo la maestra y me dice: “¡No! ponla así niña” <muestra el saludo correcto>, entonces pues una vez me pasó y fue así como de... ¡ay qué horror! <se ríe>... (JeHeGo-7-Jul-2016)

La idea del ritual sigue presente, pero también aquella donde la simbólica ejercida por los rituales sobre la formación del sujeto es indisociable de la unidad de la legitimidad de las acciones, es por ello que cuando ella refiere a que cuando se encontraba en el homenaje y el saludo era incorrecto la profesora les solicita corregirlo a la inmediatez ¿Por qué la acción pedagógica implica que los niños vivan un momento formativo permeado de “*corrección-es*” en vez de “*reflexión-es*”?

Y aclarando que no estoy orientando el análisis a las “maneras de lenguaje dirigido” que si el docente le habla por su nombre a la niña o no, que si lo hace en un tono agresivo o no, finalmente eso nos lleva a desviar la atención del cómo se experimenta, los niños viven las prácticas de control del cuerpo en el momento del homenaje con *desconcierto, azoro, automatización, irreflexión, pérdida de interés.*

Pero cómo poder interpretar lo anterior tomando en cuenta que los rituales como bien dice McLaren (1995) son también una consecución de símbolos permeados por gestos que aderezan y se van fijando como modos de acción que generan mayor incertidumbre.

Por ello cuando al decir de la niña: “*se me queda viendo la maestra*” es una señal que antecede a la corrección y se convierte poco a poco como una señal instituída mediante el ritual, donde ya no solo es la carga de información que existe del: (saludo correcto a la bandera) o (estar “bien parado” en posición de firmes), (entonar fuerte y entonado) ahora se carga de la información no verbalizada donde el simple gesto de la maestra ya advierte de algo, pero es tal la carga de información que precisamente se vive una *incertidumbre* entre el niños.

El momento se vive así con ese *dilema del no saber*. No sabe si se le queda viendo porque está entonando mal el toque de bandera o porque no está parada correctamente, o porque está en mala posición el brazo o los dedos, por ello el mismo McLaren (1995) comenta que: “Los rituales nacientes están compuestos de gestos frecuentemente codificados por los ejecutores mismos” McLaren (1995, p. 49). En este sentido no es un ritual nuevo, más bien son acciones pedagógicas que aderezan al viejo ritual y que desde luego traen un conflicto entre los niños y las maneras en cómo lo vivencian, ante ello, Bourdieu & Passeron (2001) comentan:

En una formación social determinada, la Acción Pedagógica legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de Acción Pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 37)

Ciertamente, las acciones pedagógicas cuando se planean desde el ideal donde es importante realizar el ritual de los días Lunes porque es un *deber cívico*, nos encontramos ante la idea de “por los medios que sean necesarios” pero se *debe de hacer* mostrando la mejor imagen ante los símbolos patrios o hasta los símbolos de autoridad como lo es un directivo, padres de familia y el resto de la escuela.

Por ello el docente (si afán de justificarle la acción) se ve tal vez en la necesidad de realizar sus propias “estrategias” para hacer entender a los niños lo que *deben de hacer* y *cómo lo deben hacer*, toda una descriptividad y prescriptividad donde la práctica educativa

se vive entre los niños como una formación de *imposición* que solo les genera pasar un momento *embarazoso*, *impreciso*, *bochornoso*, *vergonzoso* cuando viene el regaño y es en ese sentido que ella solo se puede limitar a decir en este caso: “fue así como de... ¡ay qué horror!”.

Incluso puede entreverse que el proceso formativo se vuelve un proceso de *alarma*, *perplejidad*, *preocupación*, *intriga* que se aleja de los ideales de que la escuela es aquel espacio agradable donde el niño tiene oportunidad de reflexionar sobre su entorno según el (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011).

Ello conduce al siguiente testimonio que recordé al referir la imposición de la arbitrariedad durante las prácticas educativas de ritualización escolarizada, sobre todo en el sentido de conocer cómo es que se estructuran las relaciones dialécticas formativas entre el docente, los alumnos frente a los rituales, realicé la misma pregunta acerca de *¿si alguna vez le habían llamado la atención durante el homenaje y cómo había sido?* A lo que el niño me compartió lo siguiente:

...Solo se nos queda viendo y ya nos jala cuando tenemos el brazo mal o luego si los traemos en las bolsas solo nos señala con el dedo para que saludemos bien <pausa breve> No, la verdad no me han regañado, y si tengo el brazo así medio mal cuando viene la maestra rápidamente lo subo... si este, porque luego me duele el brazo por acá <señala el costado derecho a la altura del músculo deltoide> y cuando viene la maestra es la única vez que lo subo bien... ya si no me ve la maestra ya lo bajo un poco <reímos>... (SaSaRo-8-Jul-2016)

El testimonio del niño me remite a pensar dos cuestiones: la primera es que las prácticas de control frente a los rituales no son simplemente una sucesión de actos legitimados sino son una *decantación disruptiva* de la propia acción pedagógica *indeliberada* y *mecanizada*; es decir, donde existe una arbitrariedad al azar, donde no existe claridad del sentido pedagógico (el ¿para qué?) realizar un acto tan rutinario permeado de acciones que violentan al otro.

La segunda es que los niños viven este momento de ritualización frente a una *formación líquida* que efectivamente se *diluye* en las expectativas de lo que se espera ser o realizar dentro del espacio social como diría Bauman (2003). Al decir del niño:

...Solo se nos queda viendo y ya nos jala cuando tenemos el brazo mal o luego si los traemos en las bolsas solo nos señala con el dedo para que saludemos bien... (SaSaRo-8-Jul-2016)

Lo anterior permite acercarnos a interpretar cómo las dinámicas se imponen desde la arbitrariedad que rodean al ritual, no porque sea el “jalón del brazo lo que importe” aquí el punto de interés es analizar con detenimiento como el “*solo se nos queda viendo*” se manifiesta como un lenguaje simbólico genera una acción pedagógica implementada y llena de múltiples mensajes subjetivos: párate bien, coloca bien el brazo, alíneate bien, etc.

Desde luego va muy bien al análisis el recordar que la si los rituales son acciones cargadas de significados mediante símbolos, entonces la acción pedagógica atribuida está llena también de una habituación pero sobre todo de una legitimidad; es por ello que los niños saben que la mirada de la profesora les puede indicar muchas cosas pero todas apuntan a la “corrección” de una determinada tarea.

Así, la simbólica del ritual que se vive en las prácticas de control pueden analizarse como una consecución de “*modos significantes de la acción pedagógica*”, dichos modos son apropiados por los niños (aunque pareciere ser un enfoque conductista desde el sentido operante Skinneriano, el niño responde inmediatamente a la mirada fija del docente que lo observa, sabe que es la señal para corregir su postura sin necesidad del grito y el regaño, solo basta un gesto o un ademán para cumplir el deber *ser* y el *hacer*).

En este sentido, ambas acciones pedagógicas tienen implícito un principio *legítimamente dominante* al que nombro como: un lenguaje ritualizado **endógeno** y un lenguaje ritualizado **exógeno**.

El lenguaje ritualizado **endógeno** es el que es aquel que responde a los símbolos de inmediatez, los cuales se arraigan como formas de imitación, no existe consciencia sobre estos movimientos corporales, solo se reproducen como parte de un entramado cultural de significantes: el toque de bandera empieza a sonar, “hay que saludar por respeto”, la bandera sale de la dirección y está a punto de ser entregada al abanderado de la escolta, “guardamos silencio y saludamos con gallardía” etc.

Todas estas acciones implican que los movimientos corporales sean copiados y multiplicados entre todos los niños, entonces ¿Cómo logra interiorizar/se y apropiarse los roles de ritualización?

La ritualización es un proceso que involucra la encarnación de los símbolos, conjuntos de símbolos, metáforas y paradigmas de base a través de un gesto corporal formativo. Como formas de significado en acto, los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales. (McLaren, 1995, p. 50)

Entonces así es posible ver que el proceso formativo que viven los niños en el momento donde los rituales tienen lugar desde la simbólica del lenguaje son experimentados con *intranquilidad* y *des/preocupación*, puesto que ya es una práctica que se encuentra arraigada y legitimada como parte de la cultura escolar, en la que se asume como imaginario del cumplimiento de la agenda educativa una formación cívica que atribuye el sentido del deber social del reconocimiento a nuestros símbolos patrios.

Por otra parte, el lenguaje ritualizado **exógeno** es aquel que rescata los significados del entorno que permea al acto ritual, ya no solamente es saludar porque viene la bandera, es saludar porque viene el docente, el docente también se convierte en portador de lenguaje simbólico con una carga de acciones pedagógicas que orientan el interés y la atención de los niños.

Sin embargo, es posible que desde el carácter exógeno exista entre los niños una prenoción del por qué se hace o debe hacerse la ritual, se saluda a la bandera por respeto, porque es algo importante cívicamente, etc, esto es muy común en la escuela donde no se tiene consciencia sobre el ritual.

Ese carácter exógeno, es justamente lo que está fuera ya de los “cánones” habitados del ritual pero que indudablemente logra constituirse y legitimarse como parte del mismo es indudablemente la acción del docente, donde el docente funge como potenciador simbólico, por ello cuando escuchamos decir al niño: “*No, la verdad no me han regañado, y si tengo el brazo así medio mal cuando viene la maestra rápidamente lo subo*”, ya no es la bandera la que viene en camino sino el docente que vigila con sigilo, por ello los niños viven las prácticas como cierta *ansiedad*, *expectación* y *azoramiento*.

Por ello, ante acciones pedagógicas del ritual se traza un puente donde ya no solo son símbolos aislados, sino asociados a la experiencia que transgrede la epistemología del niño (su sentir, pensar, su estar), y que poco a poco, por el ejercicio de la fuerza simbólica

se va construyendo una simbiosis en resistencia formativa que se los niños mostrarán en otro momento como en receso, en el salón, en sus inquietudes, etc.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 44)

Siendo el principio de legitimidad lo que hace posible que la fuerza de la simbólica sea un vínculo ejemplar e imprescindible para que los rituales sigan realizándose a pesar de estar ante una debacle social donde estas prácticas ya se encuentran tan desgastadas frente a los cambios culturales.

Mismas prácticas alejadas frente a las transformaciones bio-psico-sociales de los niños que concurren a la escuela, donde ya no son los mismos niños del México del Siglo XX que solo seguían la agenda educativa sin ton ni son “sin cuestionar o resistirse” (Muñoz, 2012), pero los rituales escolares en este Siglo XXI sí que siguen siendo los mismos del siglo anterior y parecieran estar alejados del mundo de la movilidad del saber; es decir <prácticas rudimentarias del Siglo XX vs niños pre/emancipatorios del Siglo XXI>

Lo anterior me trae a la reflexión de la última parte del testimonio del niño al decir: “...y cuando viene la maestra es la única vez que lo subo bien... ya si no me ve la maestra ya lo bajo un poco...” es allí donde el ritual desde la acción pedagógica a partir de la simbólica torna un oscuro siniestro, pues para los niños “*el momento de las ceremonias no es significativo*”, solo es el docente el único significador y quien dota de carga simbólica, pero se vive entre los niños como “*un momento de atención que es fugazmente momentánea*”

Es por tal motivo que los niños lo único que toman atención es a la rigidez esperada por el docente, por lo demás les resulta un momento *infructuoso, improductivo, insignificante* que solo se debe realizar “bien”, cuando el docente voltea la mirada hacia otro horizonte o se dirige hacia otra fila el niño ya cumplió con su objetivo “*darle gusto al docente*” y eso es más triste aun, porque ni el ritual tiene sentido para el niño, ni la misma ritualización gesticular del docente.

Es tal vez que el niño solo realiza las acciones legitimadas para “hacerle creer al docente” que cumple con su labor como educador; sin embargo, esto solo se vive como un proceso formativo de “simulación”.

Donde en ese rol <yo niño: hago como que tomo y presto atención, mostrando la actitud deseable que el docente espera de mí>, <yo docente: hago o imagino que me empeño por fomentar entre mis niños el respeto a los símbolos patrios>, cuando al final de la jornada esto solo se vive como un ejercicio simbólico insignificante como parte de una simbiosis en resistencia formativa frente a la ritualización.

La resistencia es expresada como parte de una política cultural del cuerpo y una geografía del deseo; como tal, trata con la divisa de los símbolos, signos y gestos cultural del cuerpo y una geografía del deseo; como tal, trata con la divisa de los símbolos, signos y gestos [...] Crea, por lo tanto, una posición del sujeto que opera desde la fortaleza, más que desde la debilidad, y es más capaz de resistir una cultura de subordinación vivida. (McLaren, 1995, p. 53-54)

A partir de este enfoque es posible comprender que la resistencia se construye con base en relaciones de tensión, donde evidentemente es objeto también del deseo, según (Spinoza, 1977) es aquello que representa “el apetito con conciencia de sí”, pero ese deseo trasgrede al otro porque ciertamente “no nos inclinamos por algo porque lo consideramos bueno, sino por el contrario, consideramos que es bueno porque nos inclinamos por ello” (Spinoza, 1977, p. 135) y si bajo este principio de simbiosis, es decir, de unidad, de unión se suman los niños, porque es una acción que responde a la sujeción pero sobre todo a la ritualización endógena (la instituida por la agenda educativa) y la exógena (la construida por el docente).

Siguiendo esta línea de análisis sobre la manera en que se experiencia entre los niños-niños de primaria la ritualización, frente a las prácticas educativas de control del cuerpo, permeadas de una carga simbólica que violenta el ser desde el hacer, es ineludible e inexorable hablar de los modos en que se ejerce la acción pedagógica como violencia simbólica pero también de la formación que potencian éstas prácticas, donde no es el niño dócil el que se forma, sino un niño que se resiste, se subleva y contrapone los cánones establecidos y permite entre ver la experiencia del acto educativo como un proceso de “simulación”.

En este tenor me llevó a recordar otro testimonio que adereza la idea que manifiesto anteriormente, al preguntarle a un niño sobre *¿si alguna vez le habían llamado la atención durante el homenaje y cómo había sido?* y él me comentó lo siguiente:

...Ah sí... una vez estábamos en el homenaje y yo estaba saludando bien pero estaba mal parado... <pausa breve> así con los pies medio abiertos, entonces la maestra me señaló así con su dedo <movimientos con el dedo índice> y como la vi enojada ya me formé bien, este... me paré bien <se ríe>... (AlZuFe-4-Jul-2016)

Cuando me encontraba releendo el testimonio, independientemente de la rigidez corporal y el ritual de imitación al saludo a la bandera “con base en ese símbolo patrio”, algo me intrigó y es justamente el por qué traje a colación este testimonio que se diferencia de los otros citados.

Pues bien, si la ritualización va acompañada de gestos según McLaren (1995) también va acompañada de ademanes corporales, señas, las cuales logran legitimarse, en este caso independientemente del saludo simbólico aquí el ritual está permeado de una *dis*posición del cuerpo, ello también forma parte de un factor exógeno de ritualización; es decir, aquello que legitima no la agenda instituida, sino los actores que en ella intervienen.

La *dis* es lo que denomino como la *actitud*, la *cualidad*, el *modo* y permea la *condición* con la que se presenta el cuerpo frente a la ritualización, y remite también a formas de significar la realidad presentada, en este caso para el niño es común ya efectuar el saludo y evidentemente él comenta “*yo estaba saludando bien*”.

Sin embargo lo que denomino como ritualización exógena exige que en esa “arbitrariedad legitimada mediante relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2001:44) sea llevada a un estado realidad aplicable donde la fuerza ya no sea “el jalón de brazo”, ahora basta con un solo gesto, una mirada para que la realidad sea barnizada de un imaginario de formación disciplinada.

Es por ello los autores comentan que en la medida en que se genera una habituación (por fuerza simbólica) el sujeto ajustará y modificará las formas en que se externa ante el símbolo y es tan solo una proposición para el sujeto (en este caso para el niño ahora no solo hay que saludar bien ahora también hay que evitar el “estar mal parado... con los pies abiertos” pues ello significará una *dis* que es *inadecuada*, *impropia*, *incorrecta*, *indebida* y por tanto implica desde la arbitrariedad legitimada un una corrección inmediata.

El alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 45)

Justamente si la acción pedagógica implica una corrección el ritual como práctica educativa instituida se vive para el niño como un *momento para corregir-se*, más allá del fomento a los valores cívicos y morales que propone el Plan de Estudios SEP, (2011), estas prácticas se viven en los niños con *preocupación*, *desasosiego* y que genera a su vez una significación de *insipidez* y *simpleza* que no genera más allá de la corrección de la *dis*; es decir, de los *modos* que desde la arbitrariedad legitimada de la simbólica ejercida por el docente son no deseables, pero también no deseados.

Para los niños ese deseo es la *unión*, pero desde el docente el deseo ordenamiento y sucesión de los movimientos. Pues Spinoza (1977) comenta al respecto que “ni el cuerpo puede determinar a la mente a pensar, ni ésta a aquél al movimiento, ni al reposo, ni a ninguna otra cosa (si es que la hay) (Spinoza, 1977, p. 135) por lo tanto es el deseo lo que envuelve la acción, solo que en este caso el deseo de los niños se subyuga al del docente, por ello es importante cuando pensamos ¿Cuáles son los deseos que motivan al niño a sobrellevar ese momento ritualizado de correcciones arbitrarias?

Pues posicionándome como niño diría: “pues al terminar el homenaje tendré oportunidad de seguir platicando con mis amigos, antes de subir al salón mientras nos formamos”, entonces sí “lo que más espero es poder platicar con mis amigos en cuanto termine el homenaje, mientras subimos al salón y la maestra se queda platicando con las otras maestras”. Pero entre el querer, tener y deber siempre está de por medio el último, en un sentido Kantiano de lo categórico “como forma incondicionada del hacer”, que se cumple por así decirlo sin un interés de por medio en particular y sin obtener nada a cambio.

Sin embargo, resulta interesante al decir del niño: “...la maestra me señaló así con su dedo... y como la vi enojada ya me paré bien...” entonces ello nos permite llegar a una interpretación donde el ritual juega un papel preponderante en el cumplimiento de los deseos para quien ejerce (por fuerza simbólica) una labor comunicativa donde detrás de ella

existe el empecinamiento del respeto, rectitud, buenas costumbre y hábitos, un comportamiento adecuado y deseable en un momento de solemnidad como lo es el homenaje; no digo que esto sea malo, sino el problema es la acción pedagógica que existe para lograrlo.

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación <educación> (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 45-46)

Siguiendo el patrón de movimientos durante el homenaje, los niños pueden fácilmente (por imitación) generar un *axioma* de *instituida legitimidad*, todos saludan al mismo tiempo, bajan el brazo al mismo tiempo se vuelve más bien una rutina ritualizada, pues “Mientras que los símbolos rituales acompañan la rutina, los procedimientos instrumentales pueden [...] dar a las rutinas y las costumbres un significado más amplio (McLaren, 1995, p. 47)

Ante ello no hay que desviar la atención de nuestro interés ¿cómo lo viven los niños? donde efectivamente, no es el ritual endógeno de saludar a la bandera y entonar el himno nacional y el toque de bandera una y dos veces, sino es la ritualización exógena; es decir, lo que (hace el docente para mantener la disciplina) lo que hace que se viva entre los niños un momento de *recriminación*, *señalamiento*, de un ser que es *expuesto* y *evidenciado* pero no por sus cualidades sino por sus *dis*-(posiciones) o (actitudes) no deseadas, equívocas, erróneas.

Por ello cuando se habla de la experiencia es hablar de un ser que se expone al mundo, que está expuesto al otro Skliar & Larrosa (2009), el problema es que esa *exposición indecente* se convierte no solamente en un modo de poder arbitrario sino en un *modo de apropiación comunicativa* donde la acción pedagógica no es mas que una secuencia de deberes, donde los niños viven esas prácticas como un momento de *inculcación intransigente* ya no solo de “hábitos”, sino de la *automatización* de acciones.

En este sentido de una comunicación pedagógica de inculcación intransigente puedo decir desde la posición de los niños “si la maestra me señala es momento de ponerme derecho y juntar los pies, pero además porque su gesto no me genera confianza sino lo contrario”, se vive un momento de desconfianza, inseguridad y de indeterminación de no saber si lo que estoy haciendo como niño está bien o está mal.

Como poder simbólico, que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación. (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 45-46)

Si bien es cierto que una acción pedagógica dentro de los rituales se enfoca a una producción de significados, pero es importante resaltar que en la medida en que estas acciones se reproduzcan se legitimarán en la medida que los actores pedagógicos en este caso (docente – alumno) o visto desde la perspectiva biopsicosocial de Piaget (adulto – niño) van generando relaciones de comunicación simbólica y figurativas.

Por ello, el momento de las ceremonias cívicas no solo se vive con expectación de (haber qué me va a decir la maestra, si según mi propia subjetividad de imitación ritualizada yo estoy haciendo bien la sucesión de movimientos, pero desde la arbitrariedad cultural ejercida por la maestra hay *actitudes* que debo corregir).

Si bien es cierto que cada una de las prácticas educativas genera una carga simbólica en particular nos remite a pensar que si la misma RIEB propone una innovación y mejora de los aprendizajes a partir de la construcción de saberes que se edifican transformando el entorno escolar a partir de la participación del trabajo colectivo (Plan de Estudios SEP, 2011)

¿Por qué entonces empecinar la labor ritualizante a costa de la formación colectiva que rompa con los cánones preestablecidos?, ¿Cuál es el interés primordial de la educación a través de estos rituales? Ante esto no podemos desviar nuestro objeto de estudio, donde la formación humana se reduce a procesos de instrucción pero también se significa a procesos de construcción, esto tiene lugar gracias a que las relaciones de tensión en momentos que exigen una acción y sentido pedagógico (conocer, hacer, ser, vivir juntos, etc).

Los rituales forman parte de estas acciones y sentidos, donde colectivamente interactúan símbolos, signos, imágenes, formas, figuras que no precisamente representen la patria, el deber cívico, la formación como ser ciudadano, etc, sino que logran ser vivenciados entre los niños como mecanismos de sucesiones que *desorientan*, *distraen*, *incomodan*, *mimetizan* y no permiten la construcción realmente del deber ser.

Recordando que “*la acción pedagógica queda descontextualizada cultural y socialmente del niño en su núcleo escolar* cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación *las que desvían el interés esencial de las prácticas rituales, negando la propia determinación del niño para cuestionar o sugerir*”. (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 45-46. Las Itálicas son mías.)

Así que esas intenciones del ritual (saludar correctamente, entonar fuerte y claro, guardar la postura) quedan alejadas de su deber ser como lo es el reconocimiento de la antropomorfa conformación del estado libre y soberano que se reconoce desde los símbolos patrios, muy por el contrario, en la escuela el niño se ciñe únicamente a presenciar el acto cívico (homenaje a los símbolos y héroes que nos dieron patria) como un momento obligado pero sobre todo alejado de las prácticas culturales y cercano a las de transmisión “cultural” de una generación más adulta a una más joven (en sentido Durkheimniano) donde reina la arbitrariedad sin un sentido pedagógico más que el de la propia norma.

4.3.2 Cuerpos Desorientados y Antipatía Ritual:

En la concepción “yo también soy”, yo no me instituyo a mí mismo, sino que me recupero en la experiencia de ser creado por otro [...] De este modo emerge un cuerpo del lenguaje en el que efectivamente las respectivas ópticas de un yo y un otro son únicas y autónomas, pero: “la interacción entre dos sujetos tan distintos por su posición en el mundo no puede llevarse a cabo en el territorio interno de ninguno de los dos, sino, [...] en un “entre” que los vincula a modo de puente. El diálogo ontológico apunta a la concepción de este puente como lenguaje” (Bubnova, 2009, p. 264).

Cuando comenzamos a reflexionar sobre todo el abanico de posibilidades que tiene la experiencia del otro para sea potenciada en coadyuvar al aprendizaje de ese otro como ser incompleto, inacabado, existente, (mediante el acto educativo mismo), es imprescindible dejar pasar por alto que tanto la escuela como instancia formadora permite un vínculo muy especial que entrelaza no solo los deseos politizados del estado sobre los educandos, sino los deseos, sentires y pensares de los mismos educandos referente a su vivencia cotidiana frente a las prácticas educativas que emerge, como bien se problematizó (sobre el control del cuerpo).

Ahora toca el turno de hablar ya no desde la problematización en términos de categorización de la obediencia y disciplina, sino más bien en los términos de aquello que los niños dan origen a partir de sus vivencias en este campo de lo educativo y nos llevan a replantear la labor docente, pero sobre todo, la tarea educativa misma.

Aclarando como en todo momento, que esta obra no pretende ser un vademécum (un recetario paso a paso) del cómo realizar un práctica educativa exitosa, o como ser un docente exitoso y con liderazgo pedagógico, que quede muy claro este punto, lo que aquí se intenta es un breve esbozo sobre una pedagogía de la experiencia formativa, en términos no solo de los sentires, actuares y pensares.

También en su carácter gnoseológico al reconocer a los niños como micro-universos creativos de producción de conocimiento, puesto que es el saber hacer lo que importa en esta por esta modernidad tan apresurado contra la máquina del tiempo que diluye lo máspreciado del sujeto según Zygmunt Bauman (2003), en esos términos es que este trabajo

voltea a un saber que es producido en estos espacios micro-sociales escolares y que sin duda es generado y movilizado por los niños: el saber *ser*.

En este tenor, la experiencia formativa de los niños nos permite acercarnos a comprender al otro, ese otro que también se construye con los *otros*; es decir, entre ellos los modos de concebir la realidad educativa que viven como parte de su formación impacta en la medida en que el cuerpo se vuelve un portador de lenguaje que vincula los unos con los otros, no por imitación, sino por interacción frente a las prácticas que sitúan su propia condición humana, como niños de socialidad, de imaginación, de reflexión, de propuestas, constructivos de saber, etc.

Sin embargo, cuando las rutinas (actos repetidos) absorben el ritual (actos simbólicos desde el hábitus) se subyugan a una ritualización (legitimidad arbitraria de los aspectos que rodean a los rituales), entonces ¿Cómo los niños viven éstas prácticas como entes sociales dentro del universo micro social que representa la escuela?

Es por ello, que el eje de análisis anterior que nos habla de “Resentimiento frente a la Ritualización” nos lleva a pensar que ya no es el ritual lo que hace *incomodar* al niño en su condición humana que se empeña por entender y resignificar una realidad escolar llena de estigmas; sino que es posible interpretar a raíz de la vivencia de los niños que son las mismas condiciones de *no entendimiento*, de *poca claridad*, *inexactitud* e *imprecisión* por parte de la acción pedagógica que rodea al ritual.

En este sentido me condujo a recordar un testimonio de un niño cuando charlando sobre cómo transcurre el homenaje le pregunté respecto a las dinámicas de su profesora durante el homenaje preguntándole: *¿y tú qué piensas?, ¿estás de acuerdo con eso?*

...Una vez estaba bien parado así con los brazos juntos y la maestra me estaba viendo y ya me acomodé bien, pero me dijo que no juntara tanto los brazos <se ríe>... La verdad me molestó mucho <pausa breve> porque siempre me dice que me pare bien y me paré bien, entonces no se qué quiere la maestra... (AlZuFe-4-Jul-2016)

Recordemos que no es una relación de subordinación o de sometimiento, puesto que se vive también una simbiosis de resistencia formativa, (cómo no resistirse a modificar la misma acción que suele ser a veces correcta y otras incorrecta), es como si el niño le dijera: “¡maestra póngase de acuerdo! ¿es con los brazos juntos, abiertos, medio abiertos o

cómo?,” o “¡Oiga maestra no estamos jugando!, decídase: ¿es con los brazos casi juntos o parcialmente separados?” o “¿a quién veo para que me sirva de ejemplo?”.

Pareciera ser que todo se reduce a una cuestión de un problema de comunicación, pero no es así, lo que sucede es que las formas que adquiere la violencia simbólica siempre son diferentes (por ser *subjetivas*) y son imprecisas (por ser *arbitrarias*), pero además de ello, ni el ritual ni la simbólica viajan solos, son permeados por los sentidos de percepción.

La vista constituye el más intelectual de los sentidos en parte porque supone una mayor comunicación nerviosa con el cerebro. Por medio de la vista se captan las distancias, los movimientos y los atributos visuales de los objetos que luego pueden transformarse en señales, signos y símbolos. (Noyola, 2011, p. 110)

Puede que en cierto modo, la vista sea el anclaje del símbolo con ello se derive la conformación del rito y por ende el ejercicio de las acciones pedagógicas que impliquen el violentar la pasividad del otro y su encuentro ya no con los otros, sino consigo mismo y su espacio, ese espacio escolar compuesto por rituales que encuentran en la comunicación visual un medio que potencia entidades formativas que cohabitan en las señales, signos y símbolos.

Pero sin lugar a dudas lo más interesante es que estos momentos de ritualización legitimada trasciende en los niños no simplemente como un acción pedagógica de comunicación visual empecinada a la tarea de la vigilancia escolarizada al decir: “la maestra me estaba viendo, o se me queda viendo con una cara de... solo me ve...” por el contrario, la idea de que las ritualizaciones se experimentan como una incomprensibilidad, apoya la tesis de que la escuela frente a las prácticas educativas de control solo se vive entre los niños como un espacio de mecanización sistémica que reconoce desaciertos (errores) pero marginaria aciertos (calidades).

Desde luego, si “*la maestra me está viendo*” tiene una significación no forzosamente de subordinación pero sí de intimidación, no es cuestión de ceñirse solamente a signos y símbolos, si no que los niños están inmersos y expuestos a los alcances y limitaciones de la visión del docente, de su imaginario, de sus deseos contrariados y yuxtapuestos con el deber establecido en los momentos del homenaje, pero lejanos a los

intereses de los niños, no solo en ese momento, sino que trasciende a otros por las relaciones de tensión que tienen lugar.

Aquí el cuerpo juega un papel preponderante no solamente como medio portador de lenguaje, sino también como un depositario de deseos “incumplidos” y que se desvían de todo principio orientado a la tarea de participación social en actividades cívicas y el fomento a una conciencia del ser ciudadano.

El cuerpo interior –mi cuerpo en cuanto momento de mi autoconciencia– representa el conjunto de sensaciones orgánicas, necesidades y deseos unificados en torno a un centro interno; el momento extrínseco aparece fragmentado y no alcanza independencia y plenitud [...] el valor de mi personalidad exterior en su totalidad (y ante todo el valor de mi cuerpo exterior [...]) tiene un carácter de préstamo, es construido por mí pero no es vivido por mí directamente. (Bajtín, 2000, p. 68)

Tanto el cuerpo se vuelve objeto del deseo “¡párate! así, ¡NO! mejor como estabas”, si las manos están muy separadas ese Lunes, la docente efectuará la acción para que el niño la corrija, para la siguiente semana él sabe que las manos deben estar juntas, por lo tanto corrige por imitación, se vuelve un acto de estímulo respuesta o de condicionamiento clásico al estilo Skinneriano.

Pero si en cambio la docente le dice al niño “que las manas están muy juntas ahora y que, por tanto, deben ser separadas” entonces nos encontramos ante una encrucijada donde se deja de lado, se vive para el niño como una *fragmentación*, un *desquebrajo*, un *parcelamiento*, un *aislamiento* de cuerpo y mente, el cuerpo solo se muestra como una arcilla que se puede moldear en pequeñas estatuillas pero jamás se muestra como arcilla capaz de convertirse en un magnánimos monumentos que trasciendan, no por su grandeza, no por su magnitud, sino por su *dis*, por su cualidades, por sus aptitudes.

Se vive entre los niños una *divergencia* que se antepone a lo que el docente espera, pero no es por rebeldía, ni siquiera porque la “instrucción no sea clara o precisa”, sino que ese *desacuerdo*, *diferencia*, *discrepancia*, *oposición*, *enojo*, *molestia*, *inconformidad* que viven los niños ante las practicas educativas de control en este momento del homenaje es producto de una infravaloración de la corporeidad (cuerpo y mente), donde efectivamente, el cuerpo es dividido de la mente y es visto solo como un préstamo ante la legitimidad de la

arbitrariedad, pero él niño expone su cuerpo, lo presta al docente y a la institución, pero no es momento de gozo, donde sea consciente de ello.

La postura de rigidez del docente es imitado por los niños, el decoro, la casta, el orgullo, el respeto, el porte, el garbo, gallardía, se vuelven aspectos fundamentales que orientan la práctica educativa del control del cuerpo y más aun en el momento del homenaje, pero que generan *consternación* y *desconcierto* entre los niños, lo vivido por los niños se alejan de toda pretensión de crear conciencia sobre los valores cívicos y escatima la formación de un ser nacional y que se reconoce como ciudadano a través de los símbolos que le dan patria y libertad.

Pero ¿Cuál autonomía es posible sin la transformación de la propia práctica?, los niños viven la intransigencia e inmutabilidad de las prácticas, no basta con banalizar la tarea educativa en cánones de inagotable régimen corporal, la tarea es muy compleja pero es posible modificar las prácticas de ritualización exógena de las que se abordaba en el apartado anterior

¿Pero cómo romper con paradigmas anquilosados y deterministas en educación? Recordemos que esto no es vademécum sobre la mejora de la práctica educativa en lo escolar siguiendo unos sencillos pasos, o cómo ser la mejor escuela que mira a la formación integral de los niños poniendo en práctica tales y cuales estrategias.

Sin embargo, en esta obra es posible acercarse a la reflexión y de allí particularizar las necesidades formativas de los niños dependiendo el carácter local situando el problema de la formación humana reducida a procesos instruccionales.

Una práctica donde no solo exista un carácter unilateral de lo perceptivo, de la obviedad, de lo evidente, que no solo moldee el cuerpo al niño y la mente quede subyugada y abandonada a la estandarización curricular, patrones de ritmos de aprendizaje, apropiación de símbolos, imágenes, realización de procedimientos, consolidación de saberes *hacer*; aquí estaríamos en vías de interpretar una educación de la corporeidad:

De la noción de esquema han derivado otros términos como el de “modelo perceptivo” en tanto que configuración de la corporeidad en el espacio. El concepto de “imagen espacial del cuerpo” así como el de “modelo postural” lo conciben como algo moldeable e incluye dos categorías: la referida al aspecto postural y otra que se refiere a la superficie del cuerpo. Tales

conceptos abarcan el reconocimiento de la postura, el movimiento y su localización más allá de los límites físicos. (Noyola, 2011, p. 35)

El acto educativo comprende un tiempo y un espacio, pero el problema deviene cuando se esgrime únicamente a todo aquello que confiere a la sucesión de movimientos que como parte del ritual se lleven a cabo, a excepción de que cuando existe una religión o secta entre los niños que se oponga a la realización del acto los niños siguen permaneciendo allí en posición “de firmes” y no se les permite abandonar el acto. En cierto modo toda acción del cuerpo que contravenga al sistema postural es observado y cautelosamente silenciado, se corrige.

Los niños no pueden rebasar el ritual más allá del límite físico, por ello el cuerpo sigue siendo un medio de aguante, de soporte, de sujeción, donde la formación (imagen, forma y figura) es la misma la columna vertebral de las prácticas, siendo así, estas prácticas se experimentan por los niños como un *modelismo formativo* y no es posible modificar si no existe la aprobación del docente.

Pero hay veces que no se desea modificar el modelismo, no por un sentido acomodaticio, de confort o de negación por parte de los niños, sino que los motivos por los que a veces no se desea modificar es porque el cuerpo vive en el imaginario de lo subjetivo.

En este tenor, el niño que en veces anteriores ya ha modificado la postura tal cual le fue encomendada por el docente ahora se siente *molesto*, pues el docente le solita modificarla nuevamente, esta vez por la postura que tenía anteriormente antes de la última corrección. Contrariedad ó arbitrariedad, es difícil de precisar, pero el niño vive este momento como un acto *abstracto, impreciso, vago, ambiguo*; así, al decir del niño:

...La verdad me molestó mucho... siempre me dice que me pare bien y me paré bien, entonces no se qué quiere la maestra... (AlZuFe-4-Jul-2016)

Se logra dilucidar que el acto formativo se desvía a *interrogantes, desagradados*, entre los niños, no es que la maestra no sepa lo que quiere, más bien el él acata las resoluciones encomendadas y como en todo ritual también está presente la subjetividad para el docente, entonces así es como decir que, un Lunes el color verde cambia a azul y para el otro Lunes el azul vuelve nuevamente al rojo que había sido cambiado por verde.

¡Ojo! pero no para observar bien, sino para retomar la atención, porque los niños nos están permitiendo interpretar que el ritual se encuentra ante un daltonismo simbólico donde al final de la jornada el momento se sintetiza en una serie de acciones que parecieren impactan en el niño, pero no de la manera en que éste desea para sí y con el otro, tanto la escuela como la propia práctica se vuelven aminorantes formativas del sujeto, que delimita el entendimiento, la comprensión de las acciones y esto cae en el absurdo, o en la bipolarización educativa, mientras un polo apunta positivamente a la reflexión, autonomía, creatividad, el otro polo apunta negativamente hacia la reprimenda, opresión del pensamiento sin sentido pedagógico, sujeción y fragmentación del cuerpo.

El cuerpo no es algo autosuficiente sino que necesita del otro, necesita de su reconocimiento y de su actividad formadora. Es sólo el cuerpo interior –la carne pesada lo que se le da al hombre mismo, y el cuerpo exterior del otro está apenas planteado: el hombre tiene que crearlo de una manera activa (Bajtín, 2000, p. 68)

Si bien es cierto que el cuerpo estudiantil no se gobierna solo, necesita de una orientación, pero no precisamente ésta tiene que ser forzosamente por parte del docente, lo niños nos han mostrado que entre ellos son capaces de construir saberes

Por el contrario, lo que se piensa es que el cuerpo en lo “físico” (interno) evidentemente es lo que imita, coordina y reproduce movimientos rituales, pero el cuerpo en la “physis” (externo) es sin lugar a dudas condición natural que se rodea, se empapa por toda la serie de condiciones que encuentra justamente en ese otro que también está expuesto ante la realidad, porque es parte de ella y así mismo es capaz de ser reflejo <no simbólico> hacia los demás.

A decir del niño: “...no sé qué es lo que quiere la maestra...” ¿nos encontramos ante un dilema de tipo epistemológico de no entendimiento del saber *hacer* y el saber *conocer*? ¿Será a caso la no claridad del ritual?

No, no es eso, aquí existe un no gobierno de sí del sujeto pedagógico que establece y legitima las acciones en este caso el (docente), el docente en efecto, no dirige la acción pedagógica, solo la enuncia, por lo tanto el niño vive un momento de *carencia de direccionalidad y orientación.*

Pero no solamente ello, sino también de indignación, desazón, desagrado, puesto que el docente en su no gobierno que tergiversa una formación de la *reflexión*, del *gusto*, del *deseo*, del *interés* por el momento ritual que tiene un significación fundamentada desde las políticas en materia de educación.

Digna RIEB aborda estos actos cívicos como la antesala a la formación de un ser con visión crítica que es consciente de su contexto histórico, a través del respeto y valoración a los símbolos patrios que generan la construcción del ser ciudadano que se identifica con los símbolos que le dan nacionalidad, llena de soberanía e identidad como mexicano.

A propósito sobre el *disgusto*, el *desinterés*, la *irreflexión*, la *involuntad*, *displuencia* con que los niños viven las prácticas educativas en este momento de las ceremonias, recordé otro testimonio donde platicando sobre el momento del homenaje y las llamadas de atención efectuadas por el docente le pregunté al niño: *¿y tú qué piensas?*, *¿estás de acuerdo con eso?* a lo que me contestó lo siguiente:

...Pues digamos que no... <pausa breve> la verdad no, nada más cantamos y ya, y luego para que nos estén regañando, pues como que no me gusta tanto... <se ríe>, como que ya nada más quiero que se acabe rápido la ceremonia para poder subir al salón...(GeRoEs-5-Jul-2016)

En este tenor, nos aproximamos a una realidad más cercana y objetable de los niños en su papel de alumnos frente a los rituales, aquí ya no se trata de hablar de la simbólica como un medio de legitimidad arbitraria de acciones pedagógicas, o de que si la violencia simbólica se gesta en un proceso comunicativo que muestra y devela signos, descifra imágenes y figuras como parte de un acto formativo.

Por el contrario, a decir del niño “...*nada más cantamos y ya, y luego para que nos estén regañando...*” es una acción concertada, si lo queremos ver hasta instituida, ello es habitualmente normal todos los Lunes pero:

¿Por qué tiene que seguir viviéndose así? tal vez si pensamos que la pedagogía tiene un gran inferencia en la mejora de las prácticas desde la reflexión entonces habrá que pensar que es posible romper paradigmas sin alejar el ritual, pero sin empecinar la ritualización exógena que ejerce el docente.

Con ello no quiere decir que debemos dejar al libre albedrío el momento del homenaje, pues ello se convertiría en un caos de inresurrección; se trata más bien de repensar las prácticas que están generando antipatía, desdén, menosprecio, aborrecimiento entre los niños.

Una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15)

Por la serie de condiciones que rodean al niño, es imposible ser determinista y tajante al pretender una pedagogía que emancipe “dadas las sujeciones” pero los niños ya han demostrado que son capaces de reflejar saberes socialmente construidos por ello, entonces sí es posible romper con paradigmas. El problema es que nos ensimismamos como docentes a seguir la misma dinámica ritualizada, que en ciertos momentos hasta llega a generar confusión, en este caso es el hastío lo que provoca, y el escape es el tiempo, “*que ya termine, que se acabe para ya irnos al salón*”.

Tales motivos orillan a pensar en una pedagogía del interés, del encuentro y el reconocimiento del otro, (entre el docente y el alumno) para el docente lo extraño se pretende generarle intriga, duda por conocer al igual que para el niño lo habituado se pretende que sea un medio de nuevas experiencias que les nutra su proceso formativo, que alimente el espíritu pro aprender más.

Donde el rostro del otro nos genere un arco reflejo de nuestra propia existencia, yo aprendo de ti y tu de mí, así ni la misma categoría de tiempo tuviese que tratarse como un eje de pesimismo, el tiempo se volverá útil y productivo, no se sentirá siquiera el trascurrir porque no se vuelve pésimo en un momento de vulnerabilidad.

Sin trabajar la labor pedagógica como un quehacer de lo ético, es posible aun interpretar el trasfondo del deber ser, éste aunque normado se genera un punto de quiebre que puede romper con la lógica de orden sistémica escolar, más no educativa.

Pues lo educativo es unilateral, es toda la estructura organizacional, de descarga administrativa, dependencias, instancias, misión, visión, llena de una normateca que se modifica solo por disposición oficial (marco jurídico, legal, normativos, operativos,)

Mientras que lo escolar (lo propiamente vivido en las desde lo local) implica al docente un estar dentro, involucrado y comprometido con la tarea formadora, el educar (a ese niño en su rol de alumno) implica un acto de desprendimiento, de entrega al otro, que vela por el bienestar socio – cultural. El cual justamente se construya como una práctica del acogimiento; es decir, donde la escuela a través de las prácticas se convierta en un espacio-tiempo de refugio del saber, donde es posible todavía la libertad del pensamiento aunque en el exterior éste sea (como en el estado oligárquico que vivimos): recriminado, perseguido, reprimido hasta lograr exterminarlo si contraviene a los intereses del estado.

Pero que sin lugar a dudas, en esos momentos, la escuela escape a relaciones de poder contractuales y empecinadas únicamente a la negociación “si tu cumples con estar bien paradito y bien derecho, no te bajo puntos”, una negociación que incluso es desigual, porque al final de la jornada el docente no pierde puntos, pero pierde credibilidad ante los niños. Por ello, es posible un desprendimiento de sistematización arbitraria, desde una pedagogía de la alteridad y la otredad, inmerso en ese sitio anquilosado y tapizado de deberes: la escuela, donde se mejore la experiencia de los niños frente a sus objetos cognoscibles que les generen la duda el asombro, el interés, etc.

Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15)

Siendo la pedagogía un modo de discursar sobre la educación frente a los procesos formativos del sujeto es importante repensarla en acción no únicamente de la didáctica, sino de la propia concepción del otro, ese otro es: un alumno (¿una matrícula más dentro de la escuela? ¿Un niño que solamente se apropia de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales?) o representa también un ser constructor de saber, un niño que percibe y cuestiona la realidad desde aristas de su propia condición humana, allí radica la idea de hospitalidad, donde la escuela desde las prácticas vivenciadas se vuelvan un

regocijo del saber que se comparte, más no un hospital donde se atiendan problemas de corrección inmediata.

Al decir del niño: “...*pues como que no me gusta tanto...*” entonces lo anterior queda solamente en un ideal, porque en la realidad todo es un despliegue de *disgustos*, *inconformidades*, *apatías*, *perezas* que no permiten en verdad la expresión del cuerpo en potencia. No solo ello, sino que la cultura que se presenta en la escuela parece ser inamovible y estar (*de facto*), cuando contrario a ello, se piensa que a través de las competencias conformadas en los niños éstos será capaces de intervenir en su contexto inmediato según la RIEB y sus pretensiones con miras a una educación social (Muñoz, 2012).

Entonces ¿cómo comprender la *experiencia* del cuerpo en la cultura actual? En principio con base en la existencia de los signos que indican la fractura de la noción clásica de la corporeidad entendida como una unidad en un contexto de crisis de las estructuras de acogida que expresa a su vez otra en el terreno de la pedagógica en sentido amplio. (Noyola, 2011, p. 160)

En la justa dimensión de la cultura escolar la concepción de la corporeidad del sujeto es algo que ya está determinado, las condiciones que emergen del contexto escolar es que al niño “si no le gusta tanto”, “pues con la pena”, “ni modo”, “que se aguante” y si hablamos de competencias para el manejo de situaciones, pues estaríamos en lo correcto, (el niño debe aprender a manejar sus emociones y ser tolerante a la frustración, si no le gusta debe aprender a canalizar sus emociones a fin de evitar aversiones que afecten a los demás). Pero estamos de acuerdo que las prácticas son modificables, a menos que cuando esto y es recurrente en un momento de ritualización, la experiencia de los otros es importante saberla canalizar pero más, el saberla orientar, de allí la importancia de que no nos vayamos con la idea de que lo instituido es así y por tal momento debe acatarse.

Puesto que si nos damos la oportunidad como docentes de escuchar a ese otro, estaríamos frente a una fractura significativa de lo dado, de lo que ya es obvio vivir, estaríamos en vías de un cambio instituyente, que construya cuerpos en unión con el deseo, de lo que se espera de la escuela y que está por demás comentarlo que se espera sea un vehículo que conlleve a la mejora de las condiciones de vida social, mejora del sostenimiento económico y protección del patrimonio cultural (Muñoz, 2012).

A partir de la condición de incertidumbre propia de las sociedades contemporáneas, en parte producto de la fragmentación de la cultura que trae consigo la necesidad no sólo de preparar al sujeto para afrontar la contingencia, sino de dotarlo de las herramientas necesaria para el trabajo de construcción del sentido de la experiencia (Noyola, 2011, p. 160)

Para finalizar es ineludible dejar de concebir la escuela como espacio donde fluctúan emociones, sensaciones, deseos pero que están debidamente regidos por un proyecto de estado, sin meterse ahora en estos menester de la política educativa si se puede encontrar aquí un puente que nos lleve a repensar desde las practicas la misma política educativa, ¿qué niños estamos formando?, ¿cuáles son los propósitos que fundamentan el sentido de la experiencia dentro de la formación del cuerpo estudiantil en nivel primaria?.

Si la tarea en educación consiste en la formación del sujeto para afrontar los embates de la sociedad del conocimiento, entonces vamos transitando por caminos erróneos que datan desde la educación rudimentaria de principios del Siglo XIX, allí pareciere ser que en efecto, los rituales no se han modificado mientras que la sociedad ya ha cambiado vertiginosamente y sigue cambiando.

Con ello las prácticas se encuentran ante una encrucijada de lo que se pretende formar y de lo que ese otro demanda en su propio proceso formativo, tarea que abra en horizontes para replantear no un modelo educativo curricular, sino una teorización sobre la formación del docente desde lo socio-afectivo que mire al otro (al niño) como un todo complejo indisociable de su pensar, sentir y actuar contextualizado y situado. Ello remitiría a la búsqueda de los procesos formativos docentes en los principales instituciones generadoras de docentes, donde el dejo socio-afectivo pareciere ser diluido a las “estrategias de aprendizaje, de motivación, de actividades para comenzar bien el día”.

Pero real y sumamente lejos de los embates que se viven en la escuela como universos micro-sociales y donde los niños (a pesar de las reformas) siguen siendo concebidos como una matrícula, un usuario más al que “hay que brindarle el servicio educativo”. Eso sí, “de calidad” e inyectarle contenidos, como en tiempos del enciclopedismo de Rafael Ramírez o Manuel Altamirano; reitero, los niños han cambiado con el tiempo y nosotros hemos sido arrastrados junto con ellos, la tarea pedagógica está en nosotros.

CONCLUSIONES:

La presente investigación aporta al campo de la pedagogía desde dos esferas: lo teórico y lo metodológico. En lo teórico lleva a plantear ¿Por qué la importancia de revalorar el estudio de la experiencia como saber pedagógico para revalorizar las prácticas educativas de control que se gestan al interior de las instituciones escolares? Recordemos a Jorge Larrosa (2006) cuando nos dice que el saber pedagógico es un saber sobre el otro, de ese otro que es expuesto y es reflejo de contextos no ajenos al espacio donde se desarrolla el sujeto

Por ello, en el caso de la investigación permite retomar la experiencia “no solo como categoría eje” sino como constructo teórico que permite repensar al mismo sujeto y su relación con su contexto escolar, donde hablar del niño es hablar del quehacer que tiene la pedagogía para mejorar la experiencia educativa del niño en la escuela.

De tal suerte que el aporte de la investigación en sentido teórico versa justamente en concebir a la pedagogía como discurso que permite la reivindicación del hacer educativo con base en las necesidades del sujeto a través de una confrontación entre relaciones de tensión entre el *deber ser* y *lo que es* el espacio escolar, de allí que la pedagogía “obtiene en los niños su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales” (Narodowski, 1994:25)

En cuanto al aporte al sentido metodológico, la investigación permitió plantear la narrativa como pilar saber pedagógico, puesto que es a través de esta metodología que es posible reflejar la “voz de los protagonistas cotidianos, su experiencia y hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quiénes son y en actuar como lo hacen” (Bolívar-Domingo, 2006:19párr) al retomar nuevamente que el saber pedagógico es un saber “sobre la experiencia el otro” (Larrosa, 2006) entonces el estudio de la experiencia se vuelve la columna vertebral que guía el constructo pedagógico.

Por ello un aporte de esta investigación reside justamente en el método, ya que la narrativa en esta investigación permitió no solamente dar la cuenta de la experiencia vivida

del los niños, sino que la narrativa trasciende en la medida en que posibilitó resignificar la propia experiencia de los niños frente a la práctica educativa, siendo que la misma práctica se reflexiona desde la experiencia de los niños, potenciando la narrativa más allá de un método de investigación sino como medio constructivo de intervención desde los relatos que los propios niños.

Aquí permite repensar ¿hasta qué punto la narrativa además de permitir el reflejo de la experiencia de los niños nos lleva a generar una propuesta educativa desde sus necesidades, inquietudes e intereses? La narrativa como constructora del saber pedagógico permitió la resignificación de la experiencia del otro puesto la narrativa echa mano de la hermenéutica para poder interpretar la experiencia (Bolívar-Domingo, 2006), y allí se juega con la subjetividad de los sujetos, ello permite encontrar en el lenguaje una fibra muy delgada que hila las significaciones de los sujetos frente a su experiencia.

Por ello, el desarrollo de esta investigación permitió llevar a la reflexión la práctica educativa de control desde la experiencia de los niños, ¿Cuál es el papel de la escuela como quehacer pedagógico para la formación de los niños? Son ellos los que me llevan a reflexionar dos cuestiones:

Primeramente: ¿En qué se convierte la escuela y cuál es realmente su función social como instancia formadora frente una concepción del niño poco valorada en sus sentidos socio-afectivos y emocionales? Y posteriormente: ¿Qué hacemos los docentes para *remediar* la situación entre las necesidades formativas de los niños acorde a sus intereses y las incipientes tareas normativas que establece la agenda escolar?

No voy a mencionar nuevamente cómo viven los niños las prácticas a partir de sus significaciones, enunciados sobran: *evidenciados*, *señalados*, *exhibidos*, *agravio*, *zozobra*, *rencor*, *desacuerdo*, *diferencia*, *discrepancia*, *oposición*, *enojo*, *molestia*, *inconformidad*, *sin sentido*, *tedio*, *aburrimiento*, *incomprensión*, *hostigamiento*, *desacuerdo*, *indiferencia*, *molestia*, *fastidio*, *impaciencia*, *embarazoso*, *impreciso*, *bochornoso*, *vergonzoso*, *alarma*, *perplejidad*, *preocupación*, *intriga* y demás palabras que se encuentran en todo el análisis.

Aquí el trabajo nos lleva a retomar la reflexión e instigar a la mejora no del espacio escolar, sino de las prácticas que permean y confluyen allí, es importante reflexionar sobre las prácticas educativas en momentos de activa interacción y que es posible guiar para

generar relaciones socio-afectivas no solo entre niños, sino entre docentes y niños, donde la intervención de los primeros mediante acciones como el recreo “activo” donde conviven con los niños permite reconfigurar la misma práctica educativa y la experiencia formativa de los niños reconociendo particularidades y necesidades de los actores.

Aquí vale la pena recordar que esta nos lleva a suponer que una práctica educativa es innovadora y de mejora continua como dice la LGSPD, donde el docente se reconoce como un intelectual transformador (Giroux, 2003) pero a favor de la proceso formativo de los niños, donde se permite un seguimiento y evaluación de las acciones que propician la construcción de saberes, pero también, como dirían Palomero & Fernández: “dichas prácticas propician encuentros profundos con uno mismo y con los demás, a nivel corporal, sensorial y emocional, siendo claves para una educación socio-afectiva” (Palomero & Fernández, 2007:47)

Nos permite interpretar que estas prácticas de imposición que rigorizan y que se empeñan por formar al ser crítico, reflexivo, comprensivo, autónomo, creativa, que toma decisiones en su dimensión nacional y global se tergiversan y por el contrario, no se cumple el objetivo planteado por la misma reforma en educación básica.

y más aun con la serie de vertiginosos cambios vividos y que están por impulsar la propuesta curricular 2016 para el año 2018, que eso más bien ya suena a entramado político, sin embargo las prácticas siguen suprimiendo el protagonismo de los niños que tanto enarbolan esas políticas instauradas y legitimadas en rituales de vaciedad y de no significación entre los niños que asisten a las escuelas primarias con el metarrelato de: “calidad”, “democrática”, un sueño incumplido si no se voltea la mirada a la formación docente y a la revisión de la política pública en materia de educación.

Es a pesar de ello, que estas prácticas de la obediencia, disciplina y el hartazgo del control en la escuela forma niños: co-dependientes, irreflexivos, carentes de un reconocimiento de sí y del otro, ausentes y separados de sus emociones las cuales se suprimen, pues tal vez como docentes solo nos importa una cosa “que los niños obedezcan y se estén quietos, que respeten las normas y atiendan las indicaciones”

Así, hablar de los niños dentro de la escuela se convierte únicamente en un depositario agrietado, desquebrajado de las Reformas en Educación: 2000, 2004, 2006,

2011, 2016 y las que sobrevengan, pero el vacío ante la valoración de la alteridad y la otredad de los niños seguirá vigente, imaginada y poco atendida realmente en sus necesidades formativas desde el quehacer educativo.

El análisis de esta tesis nos permite acercarnos a que el metarrelato de la disciplina corporal, la obediencia ya está tan desgastado, tan erosionado, usado, anquilosado, deteriorado, trivializado, que se vive un nihilismo educativo al interior de la escuela en las prácticas de control cotidianas; es decir, se vive entre los niños como un no gobierno permeado de negación, escepticismo, recelo, pues dadas las transformaciones culturales, sociales, históricas, de políticas en materia educativa (reformas) hacen inviables las ideas empecinadas a mantener el malogrado e imaginario control.

Por estas prácticas se viven entre los niños como una formación simbiótica (asociada, en unión, en grupo) pero en *resistencia*, el docente llama la atención, los niños a la brevedad acatan la resolución y la indicación pero algo que encontré es que eso solo es momentáneo, puesto que tal es el desgaste de ese metarrelato disciplinario que ellos en grupo se “revelan” en contracultura de resistencia hacia la subordinación.

Recordemos que las leyes que protegen la niños, jóvenes y adolescentes están encaminadas (no a desprestigiar ni a delegar la “autoridad del docente”) sino por el contrario, responden a necesidades puntuales de un contexto álgido lleno de vertiginosos campos donde se valora la condición humana donde según la UNESCO es prioridad para integrar la diversidad de identidades reconociendo los potenciales de cada ser humano, sobre todo si de niños se trata en un entorno educativo como parte de su formación integral (Plan 2011).

Es así que las leyes aluden a una visión que deviene desde un contexto internacional, sin embargo, las prácticas son distintas a lo expuesto, si existe una *simbiosis de resistencia formativa* es porque se viven momentos álgidos dentro de las prácticas y en esa olla de “presión” la válvula de escape es tan limitada por los cánones instituidos que la única salida es debilitar los empaques de la olla, esos empaques se debilitan haciendo mayor vapor al interior y para ello ¡hay que hacer que esto caliente más a la estructura de orden!

Por ello, los niños, es que en momentos logran transgreden y se sublevan ante la opresión, su modo de hacerlo es “haciendo caso al docente” ya sea para darle gusto, para evitar una sanción o simplemente porque es algo que hay que hacer, pero en cuanto al transcurrir del tiempo y en momentos de socialidad; es decir, (de interacción, de intercambio, de alternan con el otro, de encontrarse y compartir experiencias entre compañeros)

Esa indicación o instrucción es rebasada por el niño, puesto que entre ellos construyen saberes que les permiten no solo convivir sino que también contrarrestar el control: se ponen a platicar, juegan, a veces ignoran a las figuras que representan el imaginario de autoridad con tal sutileza que el docente no logra percibir que el metarrelato, ese discurso disciplinar ya ha sido alcanzado por una práctica de la libertad que es construida gracias a un palabra generadora entre niños: experiencia.

Para finalizar, es ineludible dejar de concebir la escuela como espacio donde fluctúan emociones, sensaciones, deseos pero que están debidamente regidos por un proyecto de estado, sin meterse ahora en estos menester de la política educativa si se puede encontrar aquí un puente que nos lleve a repensar desde las practicas la misma política educativa, ¿qué niños estamos formando?, ¿cuáles son los propósitos que fundamentan el sentido de la experiencia dentro de la formación del cuerpo estudiantil en nivel primaria?.

Si la tarea en educación consiste en la formación del sujeto para afrontar los embates de la sociedad del conocimiento, entonces vamos transitando por caminos erróneos que datan desde la educación rudimentaria de principios del Siglo XIX, allí pareciere ser que en efecto, los rituales no se han modificado mientras que la sociedad ya ha cambiado vertiginosamente y sigue cambiando.

Con ello las prácticas se encuentran ante una encrucijada de lo que se pretende formar y de lo que ese otro demanda en su propio proceso formativo, tarea que abra en horizontes para replantear no un modelo educativo curricular, sino una teorización sobre la formación del docente desde lo socio-afectivo que mire al otro (al niño) como un todo complejo indisociable de su pensar, sentir y actuar contextualizado y situado.

La clave tal vez, después de todo este análisis la podemos encontrar en sostener la tesis lque la escuela es un espacio donde se construyen y se forman identidades gracias a la

riqueza del baje cultural existente en los niños, en cuya importancia está también los vínculos socio-afectivos que generen empatía en sentido pedagógico, donde el docente no solo mira al niño como un acumulador de conocimientos en esa educación bancaria que Freire (2003) nos ayuda a comprender.

Por ello, a parte del disgusto y el desacuerdo que les genera a los niños las prácticas de control también genera la construcción de lazos afectivos entre ellos y con esto permite interpretar que la escuela se vive como una simbiosis en resistencia, puesto que los niños están en unión concomitante, están en un conexión afín a sus intereses socio-educativos a través de lo lúdico y del cual es posible incluso mirar como área de oportunidad hacia una formación docente que mire no solo el sentido didáctico de ejecución curricular mediante (x) número de estrategias diversificadas, sino la necesidad de ser formados también en una dimensión sobre lo socio afectivo.

Ello remitiría a la búsqueda de los procesos formativos docentes en los principales instituciones generadoras de docentes, donde el dejo socio-afectivo pareciera ser diluido a las “estrategias de aprendizaje, de motivación, de actividades para comenzar bien el día”, pero real y sumamente lejos de los embates que se viven en la escuela como universos micro-sociales y donde los niños (a pesar de las reformas) siguen siendo concebidos como una matrícula, un usuario más al que “hay que brindarle el servicio educativo”, eso sí, “de calidad” e inyectarle contenidos, como en tiempos del enciclopedismo de Rafael Ramírez o Manuel Altamirano; reitero, los niños han cambiado con el tiempo y nosotros hemos sido arrastrados junto con ellos, la tarea pedagógica está en nosotros.

BIBLIOGRAFÍA:

PARA CONSTRUCCIÓN DEL *CONTEXTO SOCIO- EDUCATIVO*:

Adorno (1967) “*La educación después de Auschwitz*” Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Franefort*,

Alaníz C, (2008) “La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás”. Revista *Casa del Tiempo*. México, UAM, 9-15. Disponible en Internet: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_09_15.pdf [Fecha de acceso: 28/01/2015].

Alba de A, (1995) *Posmodernidad y Educación*. México: CESU-UNAM. Porrúa

Arendt, H, (1996) *La crisis en la educación*, en ARENDT, H.: Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península

Berger P, & Luckmann T, (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aries: Amorrortu editores.

Blumer H, (1969) "Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método". Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Bernal A, (2012) *Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI*. En Revista de estudios sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Abril de 2012. Universidad de los Andes Colombia. Disponible en Internet: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/761/index.php?id=761>[Fecha de acceso: Fecha de acceso: 2/02/2015].

Buenfil R, (2007) *Educación, Posmodernidad y discurso. Tres acercamientos*. CINVESTAV-Sede Sur. Departamento de Investigaciones Educativas. México

Buenfil R, (1995). *Horizonte posmoderno y configuración social. En: De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: UNAM.

Buenfil R, (1998) *Modernidad y posmodernidad en educación*, Mesa redonda presentada en el VI Simposium “Valores y Currículo: intenciones y realidades del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Sinéctica 13 Jul.-Dic./1998. México

Carr W, (1996) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, Barcelona: Morata.

Cassirer E, (1985) *La filosofía de las formas simbólicas: El lenguaje*. Traducción Armando Morones, México: FCE

Congreso Nacional de Educación Primaria (septiembre 1910) (1911), México: Tipografía Económica.

Da Hora-Bessa, & López-Vélez, (2010) *La normatividad actual y la miradas desde aseguramiento de la calidad foro de discusión.*, Universidad Pedagógica Nacional, Octubre 01 de 2010

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889), México, Imprenta de “El Partido Liberal”.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/cayetano.htm> [Fecha de acceso: 10/02/2015]

Dewey J, (1995) *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

- Durkheim E.** (2009) *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Espíndola, E.** (2002) *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 30, septiembre-diciembre
- Ferreiro A.** (2013) *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético – estética*. Disponible en Internet: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf> [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 11/07/2015].
- Ferreiro A.** (2014) El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a3.pdf> [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 09/07/2015].
- Ferry G.** (1990) *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Foucault M.** (1997) *Arqueología del saber*. México: FCE.
- Foucault, M.** (1988) *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep., 1988), UNAM
- Foucault M.** (1994) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire P.** (2003) *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire P.** (1973) *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- García-Cabrero** (2012) *Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM
- García-Cabrero, Benilde y Rosa del Carmen Flores** (1998) “*El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar*”, Integración: Educación y Desarrollo Psicológico, vol. 10, núm. 19.
- García-Cabrero, B. y Navarro, F.** (2001). *La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente*. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia*. México: CESU-UAM.
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S.** (2004). *Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa*. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G.** (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Disponible en Internet: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> [Fecha de acceso: 01/02/2015].
- Gil M.** (2012) *Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas*. Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM
- Girux H.** (1995) *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En: *De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM
- Gimeno J.** (2003) *El alumno como invención*, Madrid: Morata.

- Gimeno J**, (2005) *La educación que aun es posible*, Madrid: Morata.
- Glazman R**, (1999) *Posmodernidad y Educación*. Conferencia presentada en el 4º Simposium en Ciencias de la Educación: “Nuevas tendencias en educación” Sinéctica 9 jul.dic/1999. México
- Granja J**, (2010) *Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México*. Perfiles Educativos. Vol. XXXII, núm. 129, IISUE-UNAM
- Kant I**, (2007) *Fundamentación metafísica de las costumbres*, México: Porrúa.
- Lyotard J**, (1990). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Barcelona: Gedisa.
- Minakata A**, (2001) *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco, México: Unidad editorial 1er piso del edificio “C” Unidad Administrativa Estatal.
- Muñoz C**, (2012) *Tres problemas fundamentales del sistema educativo*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM.
- Moral Ma**, (2009) *Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación*. En Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI Número 49: Enero - Abril / Janeiro - Abril 2009 Disponible en Internet: <http://www.rieoei.org/rie49a08.htm> [Fecha de acceso: 17/06/2015].
- Moreno W**, (2009) *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción*. Currículo semFronteiras, v.9, n.1, pp.159-179, Jun 2009. Brasil.
- Pani A**, (1912) *La instrucción rudimentaria en la República*, México, Müller Hermanos.
- Pani A**, (1918) *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros*. Conclusiones finales formuladas por Ezequiel Chávez, Paulino Machorro y Alfonso Pruneda, México, Poder Ejecutivo Federal
- Pateti Y**, (2008) *Educación y Corporeidad. La Despedagogización del Cuerpo*. Venezuela: Kinesis
- Pérez A**, (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Barcelona: Morata
- Piña P, Furlán A, Sañudo L**, coord. (2003). *La investigación educativa en México 1992–2002. Volumen 2: Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE.
- Popkewitz T**, (1994) *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*, Revista de Educación, Madrid, núm. 305
- Runge A, Muñoz D**, (2010) *Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad*. En Revista Colombiana de Educación, N.º 59. Segundo semestre de 2010, Bogotá, Colombia
- SEP** (2011) Acuerdo secretarial número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Disponible en Internet: http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo_592.pdf [Fecha de acceso: 19/02/2015].
- SEP** (2011) PLAN DE ESTUDIOS 2011. México

OREALC-UNESCO (1997) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. 3 estándares en educación: conceptos fundamentales. Autor: J. Cassaus. OREALC-UNESCO/1997/PI/H/4 Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf> [Fecha de acceso: 14/01/2015].

Tedesco J. (1995) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE

Torres G. (1913) *La instrucción rudimentaria en la República, México*, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología

UNESCO (1997) *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO. Disponible en Internet: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Fecha de acceso: 13/01/2015].

UNESCO (2015a) *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. ED-14/EFA/POST-2015/1. Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf> [Fecha de acceso: 25/03/2015].

UNESCO (2015b) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [Fecha de acceso: 10/01/2015].

Veiga-Nieto, (2005) *Espacios que producen*. En Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.

Villoro L. (2008) *Crear, Saber y Conocer*. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V

Zygmunt B. (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

PARA CONSTRUCCIÓN *EPISTEMOLÓGICA* – *METODOLÓGICA*:

Alba de A. (1996) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: IISUE-UNAM

Anzaldúa, R. (2009). “La formación una mirada desde el sujeto”. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área15, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Disponible en Internet: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_ematica_15/ponencias/0251-F.pdf [Fecha de acceso: 12/05/2016].

Atkinson P. (2005) *Qualitative research – Unity and diversity*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm> [Fecha de acceso: 26/03/2016].

Berger P, Luckmann T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bolívar A, & Domingo J. (2006) *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 7, No. 4, Art.12 – Septiembre 2006. Disponible en Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 31/03/2016].

Bolívar A, & Porta L. (2010) *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. *Revista de Educación [en línea]*. Año 1, Número 1-2010. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326 [Fecha de acceso: 24/03/2016].

- Bruner J**, (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Carr W**, (1996) *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, Barcelona: Morata.
- Castoriadis C**, (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*", en Colombo (coord.), *El imaginario Social*. Altamira y Nordan Comunidad: Montevideo.
- Castoriadis C**, (1994) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz A**, (1990) *La institución escolar: notas para el análisis del problema del poder, la disciplina y la autoridad*. En revista: *Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 1, "El malentendido de la educación: La ilusión lacaniana. Metáforas del encierro" Diciembre de 1990. México: UAM-Xochimilco. Disponible en Internet:http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=74[Fecha de acceso: 22/04/2016].
- DOF**, (2014) *Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de Diciembre de 2014. México. Disponible en Internet:http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf[Fecha de acceso: 14/05/2016].
- DOF**, (2016) *Ley General de Educación*. Última Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de Junio de 2016. México. Disponible en Internet: Disponible en Internet:http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf [Fecha de acceso: 18/06/2016].
- Duouing P**, (2003). *La investigación educativa en México 1992–2002. Volumen 8: Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. México: COMIE.
- Flick, U**, (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, España: Morata
- Fernández L**, (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona: Paidós.
- Ferry G**, (1990) *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Foucault M**, (1999) *Estética, ética y hermenéutica (Escritos esenciales, III)*. Barcelona: Paidós.
- Foucault M**. (1992) *Microfísica del poder*. Ediciones Endymión: Madrid.
- Foucault M**, (1994) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Freud S**, (1930) *El malestar en la cultura*. Disponible en Internet:http://www.dfpd.edu.uy/ifd/rocha/m_apoyo/2/sig_freud_el_malestar_cult.pdf[Fecha de acceso: 24/06/2016].
- Geertz C**, (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- López P**, (2002) *Mutantes. Trazos sobre los cuerpos*. Buenos Aires: Colihue.
- Habermas J**, (1988) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II*. Madrid: Taurus.
- McLaren P**, (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires. Rei Ideas. Aique.
- McLaren P**, (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Buenos Aires.

Plan de Estudios (2012) *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, México: UNAM

Sánchez P, (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, núm. 61, Julio – Septiembre, México: IISUE-UNAM.

Schütz A, & Luckmann T, (1977) *La estructura del mundo de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.

Tenti E, (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, primera versión Mayo, Buenos Aires: Sede Regional del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. En programa sobre: Tercer curso interinstitucional del Seminario de Educación Superior: *El malestar de la universidad*. Módulo IV. La representación contemporánea de los jóvenes universitarios, octubre 9 y 16 de 2009. Sesión 2. Disponible en internet: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf[Fecha de acceso: 12/05/2016].

Zemelman H, (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthrops: Barcelona

PARA EL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN:
LA VIVENCIA DEL TIEMPO ANTES Y DESPUÉS DEL AULA DE CLASES

Bolívar A, & Porta L, (2010) *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación [en línea]. Año 1, Número 1-2010. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326 [Fecha de acceso: 24/03/2016].

Bruner J, (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

DOF, (2014) *Acuerdo secretarial Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar*. Disponible en internet: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014[Fecha de acceso: 05/11/2016].

Ducoing P, (2003). *La investigación educativa en México 1992–2002. Volumen 8: Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. México: COMIE.

Freire P, (2003) *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Gimeno S, (2003) *El alumno como invención.*, Madrid: Ediciones Morata S.L

Gimeno S, (2008) *El valor del tiempo en educación.*, Madrid: Ediciones Morata S.L

Gimeno J, (2010) *La función abierta de la obra y su contenido*, Madrid: Ediciones Morata. S.L En, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 34, 2010, pp. 11-43, Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>[Fecha de acceso: Fecha de acceso: 2/11/2016].

Maffesoli M, (2004) *El nomadismo, vagabundeos iniciáticos*, México: Fondo de Cultura Económica

Maffesoli M, (1990) *El tiempo de las tribus: El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria

McLaren P, (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. España: Siglo XXI

Muñoz C, (2012) *Tres problemas fundamentales del sistema educativo*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM.

Pateti Y, (2008) *Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Venezuela: Kinesia

Pérez A, (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Disponible en internet:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf> [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 3/11/2016].

SEP (2011) Acuerdo secretarial número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo_592.pdf

SEP (2011) PLAN DE ESTUDIOS 2011. México

Schon, D, (1992) *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós/MEC

Tedesco J, (1995) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE

Tenti E, (2009) *Culturas juveniles y cultura escolar*, primera versión Mayo, Buenos Aires: Sede Regional del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. En programa sobre: Tercer curso interinstitucional del Seminario de Educación Superior: *El malestar de la universidad*. Módulo IV. La representación contemporánea de los jóvenes universitarios, octubre 9 y 16 de 2009. Sesión 2. Disponible en internet: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf [Fecha de acceso: 12/05/2016].

PARA EL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN: UNA MIRADA A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA

Alzate M, (2003) *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Colombia: Papiro

Bruner J, (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

DOF, (2014) *Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de Diciembre de 2014. México. Disponible en Internet: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf [Fecha de acceso: 14/05/2016].

Domingo J, (2013) *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136. Barcelona: Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora Ministerio de Economía y Competitividad)

Durkheim E, (2009) *Educación y sociología*. México: Colofón.

Freire P, (2003) *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Girux H, (1995) *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En: *De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM

Kohan W, (2009) *Infancia y Filosofía: (Colección Pregunto, dialogo, aprendo)*. México: Editorial Progreso S.A de C.V

- Larrosa, J.** (2006): *Sobre la experiencia*. En, Aloma: revista de psicología de la educación, la ciencia y la facultad de deportes. No.: 19. Barcelona
- Muñoz C,** (2012) *Tres problemas fundamentales del sistema educativo*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM.
- Narodowski M,** (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Palomero J, & Fernández Ma,** (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. REIFOP, 12 (1), 33-50. Disponible en Internet: <http://www.aufop.com> [Fecha de acceso: 19/11/2016].
- Pateti Y,** (2008) *Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Venezuela: Kinesia
- Popkewitz T,** (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori S.A de C.V: España
- Rogers J,** (2001) *El Proceso de Convertirse en Persona*. Paidós: México.
- Rojas G,** (1988) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós: México
- Skliar C, & Larrosa J,** (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- SEP** (2011) *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria del Distrito Federal: Derechos, Deberes y Disciplina Escolar* (Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011 “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal”) Disponible en Internet: https://www2.sep.df.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_primaria.pdf [Fecha de acceso: 10/11/2016].
- Van Manen M,** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Villalpando J,** (1992) *La Filosofía de la Educación*. Porrúa: México
- Vygotsky Lev,** (1979). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras Escogidas* (Tomo II, pp.11-348). Madrid: Aprendizaje Visor
- Vygotsky Lev,** (1983). *Desarrollo de los intereses en la edad de transición*. En *Obras Escogidas* (Tomo III, pp.251-253).Madrid: Aprendizaje Visor

**PARA EL ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN:
LA EXPERIENCIA DEL RITUAL FRENTE A LA SIMBÓLICA CORPOREIZADA**

- Bajtín, M.** (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bárcena, F. & Mélich, C.** (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.** (2001) *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. España: Editorial Popular

Bubnova, T. (2009). *El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín*. Publicación del 11 de enero de 2009. Disponible en internet: <http://www.esritos.buap.mx/escr15/259-273.pdf> [Fecha de acceso: 12/05/2016].

Larrosa, J. (2006): *Sobre la experiencia*. En, Aloma: revista de psicología de la educación, la ciencia y la facultad de deportes. No.: 19. Barcelona

Noyola, G. (2011): *Geografías del cuerpo, por una pedagogía de la experiencia*. Horizontes Educativos. México: UPN

McLaren, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. España: Siglo XXI

Muñoz C, (2012) *Tres problemas fundamentales del sistema educativo*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Colección «Pensar la educación» FLACSO (Área educación). Argentina: Ediciones Homo Sapiens

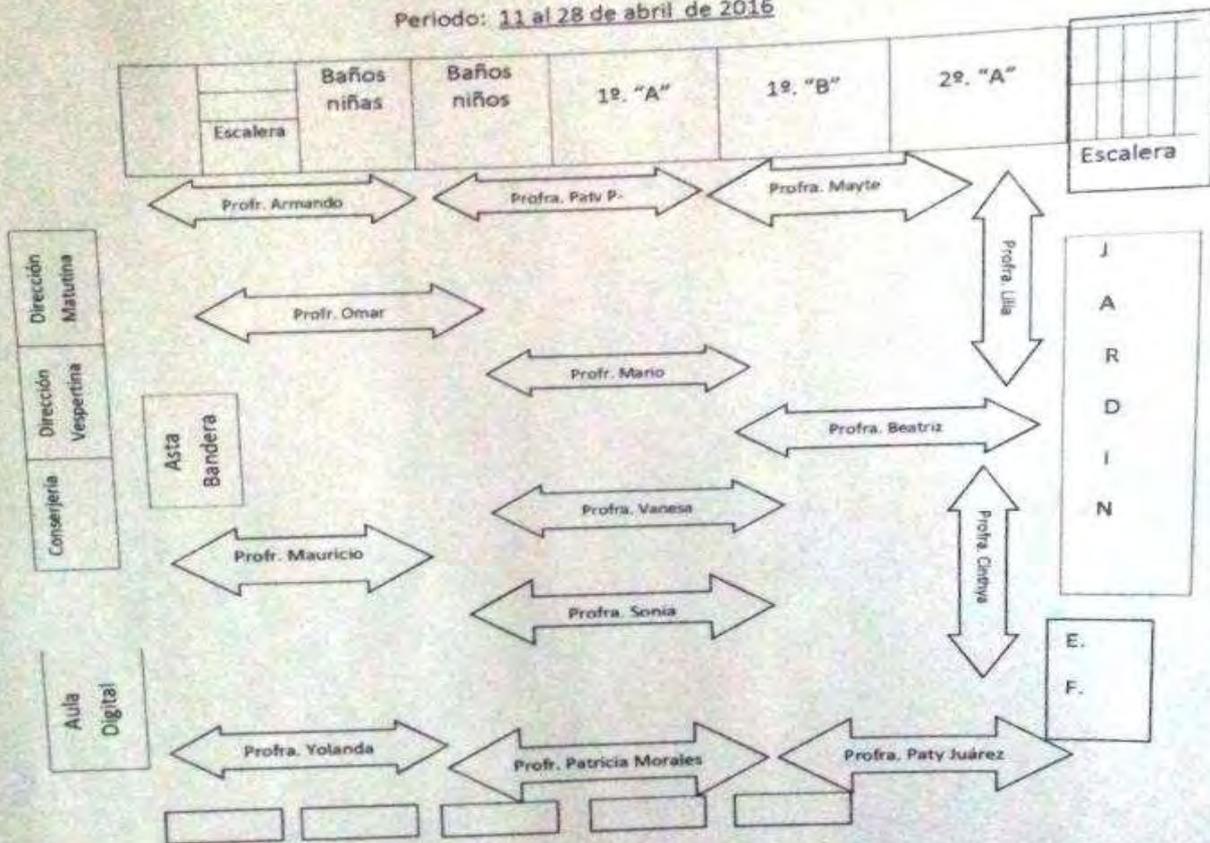
Spinoza, B. (1977). *Ética. Demostrada según el orden geométrico y dividida en cinco partes*. México: UNAM

Zygmunt B, (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

ANEXOS

Distribución del personal para realizar la guardia durante el recreo

Periodo: 11 al 28 de abril de 2016



Compañeros :

Se les recuerda que cualquier incidente que ocurra dentro de su área de vigilancia, deberá notificarse de inmediato a la Dirección del plantel.

Lo anterior con fundamento en el artículo 18 del Acuerdo 96 Relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, que a la letra dice:

ARTÍCULO 18.- "Corresponde al personal docente:

I.- Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral;

Atentamente
La Directora

Profra. Edith Luna Rodríguez

INSTRUMENTO PARA REGRESAR AL CAMPO

Momento1: La vida cotidiana en el salón de clases	Momento2: La trinidad de las alineaciones: La Formación de Entrada, el Receso y la Salida	Momento3: Las ceremonias cívicas ordinarias y especiales	Momento 4: El receso: libre esparcimiento o cautivo aburrimiento	Momento5: Inquietudes, voces y silencios
<p>1- ¿En tu salón tienen un reglamento o normas de la clase?</p> <p>2- ¿Recuerdas algo de lo que dice ese reglamento? ¿Qué es lo que dice?</p> <p>3- ¿A ti te ha pasado que la maestra te llame la atención en el salón? ¿Qué pasó, cómo fue?</p> <p>4- ¿Qué hace tu profesora para que haya disciplina en el salón?</p> <p>5- ¿Cómo están organizados? (en filas, en equipos)</p> <p>6- ¿Cómo te gustaría a ti que estuvieran organizados? ¿Por qué?</p> <p>7- ¿Cuáles son los castigos que les pone la maestra?</p> <p>8- ¿Y tú qué piensas de eso?</p>	<p>1- ¿A ti te gusta llegar a la escuela y formarte? ¿Por qué?</p> <p>2- Terminando el receso ¿te gusta volverte a formar? ¿Por qué?</p> <p>3- ¿Qué preferías hacer en vez de formarte?</p> <p>4- A la hora de la salida ¿Por qué crees que los maestros les piden que se vuelvan a forman?</p> <p>5- ¿Y a ti te gusta eso? ¿Por qué?</p>	<p>1- <Yo he visto que la profesora pasa entre las filas y les agarra el brazo para que estén bien derechos> ¿A ti te ha pasado? Y ¿Qué fue lo que te dijo la profesora?</p> <p>2- ¿Y tú qué piensas? ¿Estás de acuerdo con eso?</p>	<p>1- ¿A ti te ha pasado que te llamen la atención? Y ¿Qué fue lo que te dijo la profesora?</p> <p>2- ¿Y tú qué piensas? ¿Estás de acuerdo con eso?</p> <p>3- ¿Cómo te gustaría que fuera el receso?</p>	<p>1- ¿En qué otros momentos piensas que los maestros son muy estrictos?</p> <p>2- ¿Tu le has dicho a tu maestra que algo no te parece o no te gusta?</p> <p>3- ¿Por qué no se lo has dicho? Ó ¿Qué te dijo?</p> <p>4- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela, de tus maestros?</p> <p>5- Si pudieras cambiar algo de tu escuela, de tus maestros ¿Qué es lo que cambiarías?</p>

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>Este... ¡No! <ríe mientras se lleva las manos a la cabeza>... Pues porque es mucha perdedera de tiempo ¿no?... porque estar diciendo: “una, dos” <se refiere a cuando les solicitan tomar distancia por tiempos>, una, dos y tres... <se ríe>, y luego cargando la mochila pesada, bueno, ahorita no nos formaron porque está lloviendo pero es así. (DiRoMa-11-Jul-2016)</p>	<p>¿Cómo se concibe el tiempo de cara a la práctica escolar que viven los niños? Como ya se ha hablado, la dualidad tiempo y espacio es inherente a la cultura, en este caso, la cultura escolar es construida como una experiencia que se entreteje gracias a los saberes compartidos entre los sujetos, en este caso los niños convergen en este espacio llamado escuela, donde pareciera ser que lo que está determinado como el “formarse” tiene alguna contribución pedagógica, sin embargo es todo lo contrario. Se carece de un objetivo en donde según el discurso manifestado en el Plan de Estudios 2011 se habla de que dicho objetivo está en “contribuir a la formación de un ciudadano nacional y global” (2011:24) Sin embargo, lejos de ello los niños son producto de una invención política, social y cultural, estas son esenciales para dar direccionalidad a la práctica de la educación. Es por ello, que al no tener clarificado lo anterior en el desempeño de las actividades cotidianas dentro de la escuela los niños conciben parte de la práctica escolar como un tiempo vacío y sin utilidad. Ese tiempo, en donde dicho se ha de paso los niños proponen puede ser utilizado para plantear temas que sean de su interés, para favorecer el aprendizaje, incentivar a la curiosidad es por el contrario un tiempo vacío y banal, que resulta insignificante, sin importancia para los niños en el sentido educativo, donde para el niño no le genera ni la más mínima trascendencia que permita potenciar saberes, es un tiempo que solo merma incluso la carga horaria que traen a cuestas en la espalda y que desde luego se vuelve un malestar trivializado no solo por “perder el tiempo” sino porque también es molesto y no resulta fructífero para su formación integral. Muy por el contrario la formación se vuelve: insignificante, vacía de interés, curiosidad y asombro, superficial en cuanto a la oportunidad de aprender en todo momento y aprovechar al otro en esos lapsos que escapan de un rigor curricular, la práctica educativa como parte de su formación se vuelve una insipidez para el niño que no le genera nada más allá del hastío, la monotonía y el extenuación.</p> <p>Gimeno S, (2003) <i>El alumno como invención.</i>, Madrid: Ediciones Morata S.L</p> <p>Gimeno S, (2008) <i>El valor del tiempo en educación.</i>, Madrid: Ediciones Morata S.L</p>
<p>Lo incómodo (Morado)</p>	
<p>El tiempo (Verde)</p>	

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>No me gusta... no, la verdad no... porque ya después de la mañana ya nos formamos y todo y luego ya subimos, pues eso si ya no porque, por... <pausa breve> porque así, pues así estarte formando y estar en el sol como... como que no se vale... ha, ha... <pausa breve> empiezas a sudar, te quemas<mueve las manos de atrás a adelante>¡ay no!, se pasa la maestra!<alza la voz y abre más los ojos> porque ya llegas cansado al salón. (JeHeGo-7-Jul-2016)</p>	<p>¿Cómo se vive el proceso educativo como parte de la formación frente a las rutinas escolares? Aclarando que por formación se refiere a todo encuentro y reconocimiento del otro donde tiene lugar el lenguaje, los saberes y el aprendizaje compartido según Patricia Ducoing. Así, los niños conviven en un tiempo y en un espacio que es construido gracias a las relaciones de encuentro en donde tiene lugar la creación de saberes, de propuestas sobre el mejoramiento de las mismas prácticas educativas, pero también la escuela se convierte en un lugar donde se manifiesta la negación, el descontento, el desencanto y el desagrado. Más allá del tiempo, se puede hablar de un proceso educativo que, dentro del espacio escolar, se convierte para el niño en un proceso de fastidio, que le es molesto, en donde las rutinas cotidianas, repetidas y habitadas, son prácticas educativas que no revitalizan al cuerpo, por el contrario, son prácticas que provocan agotamiento, pero también causan entre los niños la inconformidad, el enojo, la irritabilidad, el azoro. Es así que el proceso formativo como parte de la labor educativa se vive como un trayecto rutinario lleno de sin sentidos, de pérdidas de tiempo, de injusticia, de malestar, cuando por el contrario la escuela debiese contribuir a fomentar en el niño el interés por su cultura y la valoración de su entorno, pero ¿Cómo valorar el entorno si el primer entorno que se le presenta (que es el entorno escolar) es un entorno lleno de contrariedades y malestares? Aquí una de las paradojas del proceso educativo, cuando el discurso nos habla de que la escuela mexicana del Siglo XXI es caracterizada por “ser un espacio de oportunidades para los alumnos... donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás; –la escuela es entonces– un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa” (Acuerdo Secretarial 592 SEP, 2011:10-11) Pues pareciera ser que los niños no lo conciben, ni lo viven así ni formativa ni educativamente, por el contrario, la escuela pensada como espacio socializador es un espacio abierto a transformaciones, a la movilidad de saberes, que respeta el sentido democrático de la educación es contraria a la práctica vivida por los niños de manera rutinaria. Aquí desde la perspectiva de los niños el docente es el único que puede estar platicando con sus “amigos” a la hora de las “formaciones”, mientras tanto ellos (los niños) tienen que soportar el clima pero también la pesadumbre de un proceso educativo permeado de antipatías y resentimiento como parte de su formación.</p> <p>McLaren P, (1995) <i>La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.</i> España: Siglo XXI</p> <p>Gimeno S, (1992) <i>Comprender y transformar la enseñanza.</i>, Madrid: Ediciones Morata S.L</p> <p>Pérez A, (2009) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia Disponible en internet: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 3/11/2016].</p>

	Lo incómodo, el malestar (Morado)
	El disgusto, el desagrado, la inconformidad (Agua marina)

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>Ehh no <prolonga la expresión mientras se ríe>... No sé... se me hace aburrido<sonrisa pícaro>... es que estar allí parada aguantando la voz toda chillona de la maestra como que se me hace aburrido (XiHeVa-6-Jul-2016)</p>	<p>¿Cómo se experiencia el tiempo invertido durante las rutinarias formaciones? El tiempo es un elemento vital en un espacio comenta Freire, sin embargo éste logra instrumentarse y constituirse como parte importante de las prácticas escolares cotidianas, en donde los niños refieren un malestar aunado también al sin sentido que implican las formaciones. Los niños ya han corrido durante el receso escolar, han logrado liberar el cuerpo y al término de ese lapso de 30 minutos el niño regresa a la rutina; es en ese momento en donde la práctica educativase torna un momento de fastidio, de aburrimiento y cuando escuchamos decir “¡ay que hueva!” me hace reflexionar sobre el sentido que tiene no solo el tiempo, sino lo el sentido que tiene la misma práctica educativa para los niños, una práctica que en vez de ser sugerente para el niño, de ser atractiva y convincente, trasformadora y atender a las necesidades de los niños mediante actividades que estimulen su curiosidad, que les generen asombro y permita la recuperación de la experiencia como parte importante de la labor formadora como comenta Yurén Camarena se convierte en una acción rutinaria que genera desgano e incluso dispersión de todo sentido pedagógico. Así, el tiempo de las formaciones se vuelve por el contrario una práctica habituada, uniforme y que los niños resienten, que les genera incomodidad y en donde se trata de un momento de “aguante”, que hay que soportar y sobrellevar sin importar que los niños desearían estar socializando como parte de una distensión ó descanso después de la jornada escolar y fuera del salón de clases.</p> <p>Ducoing P, (2003). <i>La investigación educativa en México 1992–2002. Volumen 8: Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II.</i> México: COMIE.</p> <p>Gimeno S, (1992) <i>Comprender y transformar la enseñanza.</i>, Madrid: Ediciones Morata S.L</p> <p>Gimeno S, (2003) <i>El alumno como invención.</i>, Madrid: Ediciones Morata S.L</p>
	Lo incómodo, el malestar (Morado)
	El tedio (Amarillo)
	La Prohibición, los límites de la libertad (Gris subrayado)

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>No... No entiendo por qué, antes nada más te subías a tu salón y no sé por qué. No me gusta, pus ya estamos cansados y todavía nos ponen a hacer ejercicios <pronuncia con desgano> y más cansados llegamos al salón. (GeRoEs-5-Jul-2016)</p>	<p>¿Cuáles son los propósitos realmente pedagógicos de las formaciones más allá de un sentido disciplinar? Los niños muestran interés por la práctica escolar, cuestionan y reflexionan acerca de los objetivos que se plantean en la rutina cotidiana, pues mientras tanto en un espacio educativo como lo es el patio escolar en donde se dispone de una distribución perimetral de todos los niños por grados y grupos el docente tal vez tenga muy definido y preciso el objetivo y la utilidad de una alineación, pero para los niños no existe realmente un sentido, un para qué, una finalidad, un propósito, una intención del por qué formarse en fila. Pero no solamente ello, sino que los niños lanzan propuestas sobre la economía y la utilidad del tiempo invertido durante las formaciones, donde incluso están pensando en un momento de aprendizaje, pues la intención pedagógica al tener a los niños en silencio y prestando atención se pudiese reorientar incluso a tratar temas de relevancia social que enmarca el Plan de Estudios y hablarles de temas que sean del interés de los niños: por ejemplo el cuidado de la salud, del medio ambiente, sobre prevención de la violencia escolar, educación para el consumo, educación vial, etc; así el tiempo se vuelve un elemento que permite en la escuela la producción y la movilidad de saberes. Además es un primer acercamiento en donde se empieza a vislumbrar que, ese momento, ese tiempo, se vuelve incómodo para los niños al no tener ningún sentido pedagógico, es un tiempo que genera cansancio y desgano, que solo se cumple porque ya es algo que se tiene que hacer pero que realmente incomoda, desagrada y cansa cuando tal vez si se permitiese volver a ir a la cooperativa escolar a comprar un dulce o un alimento los niños no resintieran tan pesado el momento, como un acuerdo ganar-ganar donde se permitiera ir a la cooperativa y regresar para formarse, aunque detrás seguiría el sentido inexplicable del por qué formarse sin un objetivo definido más allá de estar callados sin intención alguna.</p>
<p>Pues... digamos que...¡No! yo creo que la verdad no. Pues solo nos forman y vamos avanzando no entiendo digamos como para qué serviría, solo tomamos distancia, <realiza una pausa breve de 2 segundos> todavía si pasáramos lista, nos hablaran de algo o nos revisaran algo está bien, pero no, solo nos forman y avancen y y lo tenemos que hacer... (SaSaRo-8-Jul-2016)</p>	<p>Gimeno J, (2010) <i>La función abierta de la obra y su contenido</i>, Madrid: Ediciones Morata. S.L En, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 34, 2010, pp. 11-43, Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Disponible en Internet: http://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 2/11/2016].</p> <p>Tenti E, (2009) <i>Culturas juveniles y cultura escolar</i>, primera versión Mayo, Buenos Aires: Sede Regional del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. En programa sobre: Tercer curso interinstitucional del Seminario de Educación Superior: <i>El malestar de la universidad</i>. Disponible en internet: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf [Fecha de acceso: 12/05/2016].</p> <p>UNESCO-OREALC (1999) NUEVO ROL DOCENTE ¿QUE MODELO DE FORMACIÓN, PARA QUE MODELO EDUCATIVO? En: Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente, Fundación Santillana, Madrid, 1999. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998). Disponible en Internet: http://www.utescuinapa.edu.mx/multimedia/files/rol%20de%20docente.pdf [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 1/11/2016]</p>
<p>No sé para qué quieren que nos formemos y luego... ¡Noooo! <se expresa con disgusto>... y la maestra ya no nos deja ir otra vez a la cooperativa. (XiHeVa-6-Jul-2016)</p>	
	<p>Lo incómodo,(Morado)</p>
	<p>El sinsentido (Rojo)</p>

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>Sí... porque bajamos y así tenemos más tiempo de platicar con nuestros amigos y ya salir. (GeRoEs-5-Jul-2016)</p>	<p>¿Cuál es la utilidad del tiempo para los niños? Los niños quieren un tiempo durante la rutina escolar que les permita compartir experiencias, quieren un tiempo que les permita un encuentro con los otros a través de las prácticas sociales del lenguaje lejos de todo rigor curricular, pero también quieren un tiempo de oportunidad que les posibilite una práctica en lo recreativo, en lo lúdico, pues pasó el fin de semana y los niños están ávidos, ansiosos, deseosos de poder compartir con el otro sus vivencias durante esos 2 largos días transcurridos que no han visto a sus amigos. Aquí la escuela se convierte en un espacio de encuentro cultural en el cual es a partir de la socialidad que se logran construir no solo saberes en términos de contenido curricular, sino que también se entretienen experiencias que dan lugar a la construcción de cuerpos, mentes y sujetos en la conformación de identidades a través del intercambio de experiencias que posibilitan no solo una direccionalidad del tiempo sino la potenciación de un recurso como facilitador y generador de conocimientos, el tiempo por ello se vuelve oportunidad, no es simplemente platicar, sino que detrás está el tejido de experiencias que posibilitan incluso en el acto lúdico un momento de reposo pero también de producción en donde los niños no solo conversan y comparten, sino que a su vez se forman desde su particularidad que le son propias en su tiempo y en su espacio que ellos construyen como parte de su cultura.</p>
<p>Pues ahorita nada más subir, como ahorita y allí ocupar el tiempo en jugar<se ríe>en platicar, ¡ah, no es cierto! <continúa riendo> sí, en vez de estar esperando a que la maestra nos diga que ya avancemos y luego ni nos deja hablar sobre todo los Lunes que es el primer día. (DiRoMa-11-Jul-2016)</p>	<p>Martín-Barbero J, (1990) De los medios a las prácticas” en La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación, México: Universidad Iberoamericana</p>
<p>Pues no porque...quiero salir en bola ¡ah no es cierto! <se ríe mientras yo me río con ella>, quiero salir con mis amigos platicando. Luego la maestra nos regaña porque nos tenemos que formar bien y así<mientras le comento: “tienes razón, yo los entiendo, a veces los maestros queremos tenerlos así, casi como... bien derechos ¿no?> A ha, ¡esclavos! <se ríe> (DiRoMa-11-Jul-2016)</p>	<p>Martín-Barbero J, (1987) Procesos de comunicación y matrices de cultura: itinerarios para salir de la razón dualista. México: FELAFACS.</p> <p>Gimeno S, (2008) El valor del tiempo en educación., Madrid: Ediciones Morata S.L</p> <p>Pérez A, (2009) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia Disponible en internet: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 3/11/2016].</p> <p>Fuentealba L, (1986) Reflexiones sobre sociología de la educación. Disponible en internet: http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27541/29208 [Fecha de acceso: Fecha de acceso: 3/11/2016].</p>
<p>El tiempo (Verde)</p>	
<p>Lo lúdico, la socialidad (Gris)</p>	
<p>La Prohibición, los límites de la libertad (Gris subrayado)</p>	

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>Mmmm... que este... <pausa breve> que nos dieran más tiempo, <se ríe> y pudiéramos ¡correr! para que el recreo fuera más divertido en vez de estar nada más sentados. (DiRoMa-11-Jul-2016)</p>	<p>La socialidad se vuelve un obstáculo difícil de realizarse en un momento que sugiere e incita al encuentro formativo con los otros que tiene lugar desde el juego, lo lúdico, la participación, el movimiento, el conversar, un momento donde el cuerpo de los niños desea liberarse, donde se pretende un esparcimiento de diversión por el que se ansía tanto más que cualquier otro momento dentro de la estancia del niño en la escuela. Sin embargo, las prácticas educativas que rigen a los niños les generan a ellos cierto “disgusto”, “irritación” el no poder convivir con sus amigos de la manera en que ellos quisieran. Hablar del juego entre niños implica según (Palomero & Fernández, 2007) “un análisis y reflexión en el que se invita al maestro a sentir, vivir, reconstruir y descubrir la riqueza de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y los demás”. En este sentido, conlleva a los docentes a situarse en la posición del niño, un acto de reconocimiento en el que la valoración del otro es importante para la construcción del saber y la cultura (Ducoing, 2003), en este punto la otredad se convierte en materia obligada para el docente, donde la reflexión sobre lo que demanda el niño, aquello que le es propio como parte de su proceso formativo es ineludible de la tarea educativa. Con ello no quiero decir que la tarea educativa consista en dejar a los niños hablar sin mediación alguna, por el contrario, implica reconocer en el otro un abanico de posibilidades de transformación de las prácticas educativas, donde es a través de ver en lo lúdico un vórtice a experiencias formativas que enriquezcan desde la interacción con el otro la tarea educativa, siendo ésta una tarea que implique replantear aquello que motiva a los niños y les genera mayor interés. De tal suerte que la tarea educativa como parte de la formación del niño se convierte en un espacio de oportunidad abierto a la transformación y valoración de la experiencia donde la construcción de redes de encuentro tejen el puente que conlleva a generar interés y asombro (Larrosa; 2003). Me lleva a posicionarme en una mirada desde los niños en que viven escolarmente para la convivencia, lo lúdico, el juego donde hay oportunidad de construir saberes, pero que se limita a la acción constitutiva de los cánones establecidos; pienso como niño “¿por qué no nos dejan un ratito más? aunque no nos dejen correr pero más tiempo para platicar... si perdemos más tiempo en estarnos formando?” Es inevitable cambiar la secuencialidad de tiempos marcados, son 30 minutos de receso y es todo, no hay más, si el niño aprovechó qué bien y si no pues la agenda escolar sigue su curso, sin embargo, aun cuando los tiempos sean marcados y tácitamente sean “inamovibles e innegociables” permite reflexionar sobre la importancia de esos momentos donde se puede aprovecha la socialidad, la disposición del cuerpo y es posible incluso ya no hablemos de aprender o de construir saberes, sino que es posible destensar y revitalizar a los niños a través de potenciar el encuentro entre pares y en grupo, por medio de la interacción, el juego que son acciones propias. En este sentido es importante reflexionar sobre las prácticas educativas en momentos de activa interacción y que es posible guiar para generar relaciones socio-afectivas no solo entre niños, sino entre docentes y niños, donde la intervención de los primeros mediante acciones como el recreo “activo” donde conviven con los niños permite recercar la misma práctica educativa y la experiencia formativa de los niños reconociendo particularidades y necesidades de los actores. Aquí vale la pena recordar que esta nos lleva a suponer que una práctica educativa es innovadora y de mejora continua como dice la LGSPD, donde el docente se reconoce como un intelectual transformador (Giroux, 2003)</p>
<p>Con más tiempo... <hace una pausa> para seguir jugando con nuestros amigos y pudiéramos seguir jugando a las atrapadas porque nos gusta... (XiHeVa-6-Jul-2016)</p>	
	<p>http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171810.pdf http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf</p>
	<p>El tiempo (Verde)</p>
	<p>Lo lúdico, la socialidad (Gris)</p>

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>... No me gusta... porque no nos dejan jugar nada y así, no nos dejan jugar resorte, la cuerda o el futbol. Y pues así el recreo se me hace... es un poco... más aburrido... (AlZuFe-4-Jul-2016)</p>	<p>Para los niños su experiencia dentro de la escuela se vuelve algo más que un inconformismo y nos lleva a reflexionar sobre la importancia de reivindicar el papel de la escuela frente a los niños. ¿Por qué hablar de los niños (en su rol como alumnos) desde la vida escolar como interés pedagógico? Empero que este análisis no trata de poner en manifiesto la incomodidad, el azoro, la incertidumbre, “Se trata de tener una perspectiva global para que el aprendizaje deje de dirigirse a una sola parte del ser humano y sea experiencial, integral y, por consiguiente, satisfactorio, autorrealizante y motivador. Por otra parte, el aprendizaje vivenciado se convierte en modelo y referente para los aprendices de maestro, incrementando la posibilidad de que en el futuro lleven a cabo prácticas educativas innovadoras que atiendan a la formación integral de sus alumnos.” (Palomero & Fernández, 2007:47) ¿Cuál es el papel de la escuela como quehacer pedagógico para la formación? Los niños me llevan a reflexionar dos cuestiones: Primeramente: ¿En qué se convierte la escuela y cuál es realmente su función social como instancia formadora frente a una niños infravalorados en sus sentidos socio-afectivos y emocionales. Si bien es cierto el Plan de Estudios SEP (2011:25-26) nos habla de que “el aprendizaje de cada alumno se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos... <y la> orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia:... la libertad con responsabilidad” pareciera ser que en la “obviedad” la vivencia de los niños es de “rechazo” frente a estas prácticas educativas que les limitan en cuanto a toma de decisiones y posibilidad de negociación donde se quiebra el principio educativo filosófico de democracia, autonomía, posicionándome en la realidad de los niños podría decir “¿Por qué no nos dejan jugar si nos comprometemos a hacerlo con responsabilidad?” aunque el ideal parece ser bueno en cuestión tal vez está lejos de llegar a realizarse, no estoy idealizando el espacio escolar, solo estoy refiriendo el principio de “democracia” en donde se generan acuerdos comunes entre docentes y niños para una sana armonía al interior del centro escolar. (Marco para la Convivencia en escuelas públicas del DF, 2011) Sin embargo esto va más allá de un solo principio de democracia y de un disgusto por parte de los niños, esto habla de un síntoma de la en “nuestras escuelas” que en más de una escuela los niños viven un momento cautivo en vez de un momento activo que es socialmente productivo dentro de la escuela, como labor intrínseca en “la construcción de identidad personal, y de las competencias emocionales y sociales” (Plan de Estudios SEP, 2011:54), donde los juegos de lenguaje, el cuerpo, la interacción con el otro son dispositivos formativos. Con lo anterior frente a expuesto en los testimonios me remite a la siguiente reflexión ahora desde la posición como docente: ¿Qué niños estamos formando? Niños co-dependientes, irreflexivos, carentes de un reconocimiento de sí y del otro, ausentes y separados de sus emociones las cuales se suprimen, pues tal vez como docentes solo nos importa una cosa “que los niños obedezcan y se estén quietos, que respeten las normas y atiendan las indicaciones”.</p> <p>Alzate M, (2003) <i>La Infancia: Concepciones y Perspectivas</i>. Colombia: Papiro</p> <p>Domingo J, (2013) <i>El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado</i>. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Barcelona: Ministerio de Ciencia e Innovación</p>
	El tedio (Amarillo)
	El disgusto, el desagrado, la inconformidad (Agua marina)
	Lo lúdico, la socialidad (Gris)

TESTIMONIO DE L@S NIÑ@S	CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS
<p>¡Sí! porque estaba corriendo <expresión con sobresalto>por correr <se ríe>, pues... nos sentaron, nos dijeron: “síntense porque andan corriendo” y ya nos sentaron y me quedé triste, ¡llorando, ah no es cierto!, <se ríe>, pero sí me quedé sin jugar, estaba jugando con Sachiél, con Fátima y así con ellos... nos sentaron y allí nos quedamos todo el recreo, bueno no todo, casi como quince minutos. ... nos pusimos a correr otra vez... y otra vez nos volvieron a sentar, pero no nos importó, porque jugamos" (DiRoMa-11-Jul-2016)</p> <hr/> <p>Como que digamos, sales, estas aburrido y quieres jugar... pero este, luego no puedes porque tienes que detenerte... o te sientan o te quitan el recreo o algo así... pero de todas formas nos ponemos a jugar <se ríe> (SaSaRo-8-Jul-2016)</p>	<p>Aunque la aburrición y el tedio vayan de la mano, el receso es un momento donde se conjugan experiencias que escapan un poco al rigorismo co-curricular pero no siempre escapan a la constitución de la cultura escolar, los niños nos remiten a pensar la otra cara del receso, el receso donde se vive, se goza a “flor de piel” la emoción de escuchar el timbre o la campana para salir del salón, sea para jugar o no, el sentido no solo es escapar y cerrar la puerta del encierro, es abrir la portal a la convivencia interactiva. Pero cuando la escuela deja de ser ese espacio “agradable y de oportunidades socializantes” que propone el Acuerdo Secretarial 592 los niños vivencian un momento distinto al recreativo, divertido, entretenido o lúdico más bien se hace cautivo, se convierte en un momento triste que nos recuerda las rutinarias acciones de la escuela empecinada en salvaguardar el decoro pero donde se ponen en juego emociones encontradas entre los niños. En este sentido no se trata de un “vademécum” de ¿cómo debe ser una buena escuela que contemple las áreas de oportunidad entre sus actores, sino más bien se lleva a la reflexión del cómo la escuela constituye un espacio donde la experiencia frente a las emociones juega un papel preponderante en el proceso formativo de los niños. Es por ello que la interrogante la cual me remiten las frases “me quedé triste”, “no puedes... porque te sientan o te quitan el recreo” es una interrogante que se responde frente al objeto de la formación humana y su reducción a procesos de instrucción: ¿Por qué es importante voltear la mirada hacia los niños y sus emociones dentro de la escuela? En este sentido, los niños viven las prácticas educativas de control desde una simbiosis en resistencia, porque si bien es cierto el receso es corto en tiempo (desde la posición de los niños) eso no es limitante para que ellos estén en una unión co-formativa: es decir, donde ellos se forman en relación con sus compañeros (al menos en el momento del receso) pues la asociación de ellos dentro del espacio escolar y en los 30 minutos de receso logran ser significativos para ellos porque a pesar de las prohibiciones ellos juegan e intercambian experiencias, aunque desde la mirada de Palomero & Fernandez, sería más interesante que los docentes constituyeran parte activa de este proceso con los niños, jugando con ellos, interactuar mediante lo lúdico en momentos recreativos lejos del currículo oficial y más como un currículum vivido s</p> <p>Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001) <i>Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica</i>. España: Editorial Popular</p> <p>Bubnova, T. (2009). <i>El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín</i>. Publicación del 11 de enero de 2009. Disponible en internet: http://www.esritos.buap.mx/escr15/259-273.pdf [Fecha de acceso: 12/05/2016].</p> <p>Larrosa, J. (2006): <i>Sobre la experiencia</i>. En, Aloma: revista de psicología de la educación, la ciencia y la facultad de deportes. No.: 19. Barcelona</p>
	Lo incómodo, el malestar (Morado)
	El tedio (Amarillo)
	Lo lúdico, la socialidad (Gris)