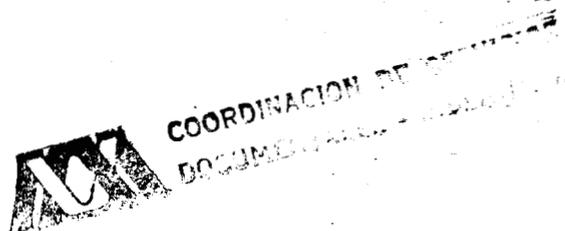


# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

✓ CSH  
✓ LIC. PSICOLOGIA SOCIAL  
091457

Conocimiento y realidad social dentro  
del aula:  
{Un estudio etnográfico en Secundaria}



Seminario de Investigación II  
Profesor Jaime Peña.

Alumnos :

✓ Ma. Elena Collado Miranda.  
Agustín Pérez López.

Octubre, 1989.

Libro - Abril - 90

INDICE

091457

Pags.

Introducción..... 1

El problema de la construcción escolar ..... 5

I. El salón de clases y su contexto..... 28

II. La lógica de Interacción..... 32

    A. Estrategia Docente..... 32

        a) Estrategia docente de control-intimidación..... 36

        b) Negociación e imposición de status..... 39

        c) La ritualización..... 44

        d) Rito de iniciación..... 46

        e) Rito de ejercitación..... 48

        f) Rito de evaluación..... 53

    B. Negociación de la situación escolar..... 56

        a) Las reglas del juego..... 58

    C. Usos y procederes de los alumnos..... 62

        a) Ayuda mutua..... 65

        b) El relajo..... 67

        c) La resistencia..... 72

III. La lógica de contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales..... 78

    A. Reordenación y construcción del saber del maestro durante la presentación temática de trascendencia y cambios sociales introducidos por la Constitución de 1917 y la estructura jurídica del Estado Mexicano..... 78

        a) Tipificaciones..... 82

        b) Pautas de interrogación..... 85

        c) Complicación Temática..... 91

        d) Reordenación de pistas..... 93

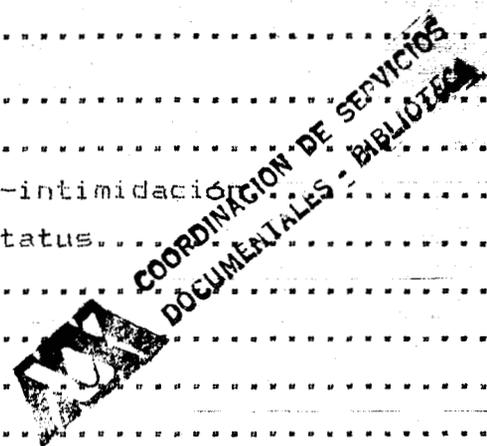
        e) Pretención de Verdad..... 98

        f) La didáctica es el texto..... 101

    B. Reordenación y Construcción del saber de los alumnos..... 105

        a) Razonamiento Implícito..... 105

        b) Pautas de respuesta..... 108



c) Relación de exterioridad.....	111
d) Relación de Interioridad.....	115
Conclusiones.....	118
Anexo.....	120
Bibliografía.....	124

## INTRODUCCIÓN

Es un hecho que la escuela al estar inmersa dentro de un contexto social e integrada por particularidades, se nutre tanto de procesos macrosociales como microsociales, es así como el maestro y los alumnos dentro del aula van gestando los procesos de construcción de la realidad que los contiene.

Bajo este aspecto, los movimientos sociales emergen dentro de la inmediatez del aula, ya que el maestro es un particular en constante devenir, que va expresando sus necesidades, valores, concepciones del mundo y frustraciones en la cotidianidad del aula, ya sea de manera explícita o implícita. Lo anterior no sólo incluye al maestro, sino que también a los demás particulares que interactúan con él -los alumnos-, los cuales a su vez forman parte de una realidad que si bien es coincidente (clase subalterna) ésta se expresa de manera heterogénea, lo cual hace difícil presentar generalizaciones sobre la realidad que se está estudiando, es así como nuestra forma de acercamiento a dicha realidad pretende describir y reconstruir la realidad que está sucediendo dentro del salón de clases. Esta construcción será el producto del interjuego entre teoría y práctica las cuales se retroalimentarán una a otra durante el trabajo de campo realizado en una secundaria de Ciudad Netzahualcoyotl.

Es por esto que nuestro acercamiento a la realidad va a estar sustentado por la etnografía, la cual hace un rescate de lo que se "hace" dentro del salón de clases y no lo que se "debe hacer",

esto último permeado por el discurso hegemónico de la clase dominante que ejerce la dirección cultural de los fenómenos que se suceden en el proceso de construcción del conocimiento.

Lo anterior desecha la falsa consideración sustentada por los teóricos de la tecnología educativa, quienes defienden al método como el elemento vital que promueve y facilita la transmisión de conocimientos, sin embargo nuestra postura reconoce la importancia de otro tipo de dimensiones analíticas entegradas en la lógica de interacción y la lógica de contenido. Dichos rubros se crearon en el periodo de interacción teoría/realidad, ya que consideramos que el trabajo teórico no sólo es un quehacer especulativo de la realidad, sino que es lo que precisamente nos permite abstraer una realidad haciendo de la teoría un elemento flexible que permita reflejar la realidad "en movimiento" de todo fenómeno social, en este caso, nuestro universo de estudio será la escuela.

El objetivo principal de nuestra tesis pretende descubrir los procesos que entran en juego durante la construcción social de una realidad: La escuela; esta construcción integra tanto la lógica de interacción como la lógica de contenido dentro del aula.

La construcción de la categoría: lógica de interacción, se refiere básicamente a las acciones generadas por el maestro dentro del aula que van a ir pautando los comportamientos y los modos de moverse de los alumnos ante la autoridad representada por el maestro, el cual va ir construyendo las estrategias de control y transmisión durante la dinámica de interacción en un contexto específico. Dentro de esta categoría, los alumnos no quedan

fuera de estos procesos, ya que para que el maestro pueda mantener su status, él tiene que negociar con los alumnos, de tal forma que la interacción aunque es pautada por el maestro, está también condicionada por los alumnos a partir de sus propios intereses y expectativas de la realidad en la que ellos se encuentran inmersos.

Siguiendo con esta misma línea, se integra dentro del análisis a la lógica de contenido, que se refiere a las relaciones de los particulares con el conocimiento, el cual rebasa los contenidos académicos manifiestos dentro del currículum, ya que integra valores y concepciones del mundo que van delimitando la direccionalidad de los contenidos escolares como ideológicos.

En este rubro, al igual que en la lógica de interacción, se encuentran presentes los procesos de resistencia y aceptación de contenidos ya que las "verdades" que se manejan en la escuela son verdades reactivas a las condiciones históricas y sociales de su construcción; es bajo este aspecto que emergen las formalizaciones en la presentación del conocimiento, que se concretizan en la expresión de un lenguaje escolar (científico), el cual no llega a representar lo "real" en todos sus sentidos, ya que lo "real" dentro del aula representa sólo una de las tantas realidades presentes en un mundo de particularidades heterogéneas.

Por todo lo anterior, consideramos que la escuela es un espacio de lucha por la dirección cultural en donde se enfrentan la clase dominante y la subalterna; lucha que se materializa dentro de la cotidianeidad de la situación escolar que se encuentra en un

constante devenir histórico.

## EL PROBLEMA DE LA CONSTRUCCION ESCOLAR

Con el objeto de dejar claro el tipo de metodología que vamos a utilizar en esta investigación, consideramos que es necesario exponer algunas de las razones que nos llevaron a decidir cierto tipo de lineamientos.

Es un hecho que la escuela y las teorizaciones de las que ha sido objeto, reflejan en gran medida un modo muy particular de ver los fenómenos sociales, es por eso que nuestra exposición, se remitirá primeramente a la visión liberal de la educación.

La teoría educativa liberal, considera que la escuela es el motor de cambio que permite disminuir o eliminar las desigualdades sociales, lo cual conduce a la consideración de que a pesar de que existen desigualdades sociales, éstas llegan a ser superadas a través de la igualdad de oportunidades educativas. Esta tendencia liberal, enfatiza de igual manera la importancia de la educación a nivel macrosocial, es decir, "que la educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y de la planeación de los recursos humanos"<sup>1</sup>.

Lo anterior, hace de la escuela una institución depositaria de un número infinito de responsabilidades, que lógicamente no puede llegar a concluir, y no sólo por eso, sino que dicha consideración nos llevaría a un reduccionismo inútil que olvida que los fenómenos sociales son producto de causas multifactoriales y dinámicas.

Otro elemento importante que sostiene esta teoría es "que la educación y la cultura que la escuela transmite son elementos

<sup>1</sup> Patricia de Leonardo., "La Nueva Sociología de la Educación", ed. El Caballito, Mexico, 1986, p. 14.

1

autónomos de la sociedad (fuerzas políticas neutrales)".<sup>2</sup> Esto lleva inevitablemente a una concepción pasiva de los sujetos que interactúan en el espacio escolar, ya que todo lo que ahí se transmite, será producto de una verdad absoluta, imposible de ser cuestionada, por lo tanto deberá ser aceptada incluso como un conocimiento científico, ya que refleja conocimientos "neutrales", lo cual obviamente no existe, ya que el hombre produce conocimientos con cierta direccionalidad ideológica, que no son necesariamente científicos.

Es así como la teoría liberal resulta insostenible, al considerar a la escuela como la panacea social y económica.

En contraposición con esta teoría, la teoría de la correspondencia trata de abundar más sobre los aspectos encubridores que están detrás de la máscara benefactora de la escuela. Esta idea se aclara con los trabajos de Bordieu y Passeron quienes "...analizan el papel simbólico (ideológico) del aparato escolar en la reproducción de la estructura de clase en la sociedad. Los autores han elaborado una teoría de las relaciones simbólicas y en particular de la relaciones enseñanza-aprendizaje, de sus contenidos, sus formas de evaluación y selección, sus lenguajes explícitos e implícitos que a su juicio nos revela los mecanismos de reproducción de las relaciones sociales desiguales."<sup>3</sup> Dentro de esta línea, se hace referencia al lo que se conoce como capital cultural, el cual considera al lenguaje no sólo como un instrumento de comunicación "...sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema

<sup>2</sup> IBID.

<sup>3</sup> Gilberto Guevara y Patricia de Leonardo., "Introducción a la teoría de la Educación", ed terranova, 1984, p. 93.

de categorías mas o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia."<sup>4</sup>

Lo anterior, indudablemente descubre algunos mecanismos ocultos dentro de la escuela, que llevan a la reproducción de jerarquías sociales, sin embargo los únicos que pueden acceder a la cultura dominante son los que estan capacitados "...pero ese éxito, a su vez esta garantizado por la pertenencia a una clase social, media o alta, que aporta el capital cultural previo y necesario para transitar con éxito en el sistema educativo."<sup>5</sup>

Es asi como la teoría de la correspondencia avanza a un nivel más profundo de análisis que la teoría liberal, sin embargo refleja un pesimismo político con el cual no hay posibilidades de cambio, ya que lo económico es lo único que va a permear lo que sucede al interior de la escuela. Este punto lo enfatiza Bowles y Gintis al exponer que "...los aspectos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica."<sup>6</sup>

De acuerdo a la teoría de la correspondencia, aparte de distribuir en orden jerárquico a los miembros de una sociedad, tiene también "...una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa."<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron., "La Reproduccion", ed LAIA, Barcelona, 1981, p. 116.

<sup>5</sup> Gilberto Guevara y Patricia de Leonardo., Op. Cit. p. 94.

<sup>6</sup> Samuel Bowles y Herbert Gintis., "La instruccion escolar en la america capitalista", ed. siglo XXI, Mexico, 1981, p. 169.

<sup>7</sup> Christian Baudelot y Roger Establet., "La Escuela Capitalista", ed. siglo XXI, Mexico, 1981, p. 239.

Nuestra posición tiende a considerar a la escuela no sólo como instancia reproductora de lo que está pasando a nivel macrosocial sino que más bien nuestro planteamiento sostiene que la reproducción existe no sólo como reflejo de lo económico sino que implica un logro, es decir, es una lucha constante por mantener la hegemonía, la cual para poder subsistir debe movilizar también fuerzas opuestas de la dominación, lo cual significa negociar, para así llegar al consenso. En este sentido, "...la teoría de la correspondencia no puede mostrar cómo la escuela, perteneciendo a una esfera cultural activa, funciona lo mismo resistiendo que manteniendo los valores y las creencias de la sociedad dominante,"<sup>8</sup> lo cual significa caer en la cuenta que los sujetos que interactúan dentro del espacio escolar, realizan un papel activo en donde la negociación y la resistencia se presentan como instancias que permean la realidad escolar.

La teoría de la reproducción que se va a tomar en cuenta en esta investigación, tiene mucho de lo que plantea la Nueva Sociología de la educación, en donde se considera a maestro y alumnos como productores y consumidores de conocimiento, lo cual tiene que ver en gran medida con "...la relación entre poder y conocimiento...o sea que demuestra que el conocimiento es una construcción social y al hacerlo, sienta la base teórica para comprender que la relación entre el poder y el conocimiento no es necesariamente una que garantice la hegemonía o la dominación."<sup>9</sup>

Lo anterior significó la construcción de una categoría en

<sup>8</sup> Patricia de Leonardo., Op. Cit. p. 95.

<sup>9</sup> IBID., p. 51.

nuestro análisis: "Reordenación y construcción del saber por parte del maestro"; dicha categoría se divide en subcategorías, algunas de ellas tendientes a aclarar precisamente esa relación de conocimiento-poder.

Por otro lado, resulta necesario aclarar que la escuela es una realidad que ha tratado de ser entendida básicamente a partir del "deber ser" instituido; por ejemplo, se dice lo que se debe de aprender en la escuela y que es lo que se debe considerar falso o verdadero; científico o acientífico, sin embargo habría que preguntarse a partir de qué se establece esa verdad absoluta.

La metodología etnográfica que se va a utilizar en esta investigación insiste sobre lo que "se hace" en el salón de clase y no sobre lo que "no se hace". Es así como nuestra metodología pretende "documentar lo no documentado", es decir, se va a centrar en describir y reconstruir la realidad escolar a partir de la construcción de categorías de análisis que tendrán su sustento en la observación de las relaciones maestro-alumnos, las cuales no están escritas o documentadas debido a que muchas veces se piensa que en la cotidianeidad escolar no pasa nada y que las cosas suceden sólo a partir de lo instituido externamente.

Nuestra tesis sostiene que la escuela se construye desde la apropiación de quienes la viven cotidianamente y es por eso que enfatizamos la presencia de los sujetos que conforman la situación escolar. Sin embargo tampoco dejamos de lado el nivel macrosocial, sino que más bien pretendemos anclar el estudio de los fenómenos escolares (superestructurales) en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación social que

los contiene. Es decir, "lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas."<sup>10</sup>

Este tipo de acercamiento, es precisamente lo que la Nueva Sociología de la Educación excluye de sus análisis, enfatizando así más el aspecto infraestructural que el superestructural.

Aclarado lo anterior, haremos un recorrido de cómo, a partir de la observación, descripción e interpretación de los fenómenos escolares, se fueron creando nuestras categorías de análisis, para así engarzarlas con la teoría, la cual se amplía y reconstruye a partir del interjuego de teoría y realidad de análisis.

Primeramente, empezaremos describiendo las características generales de nuestra realidad analizada.

Se realizó el estudio en una escuela secundaria localizada en Ciudad Netzahualcoyotl, Estado de México, el tipo de investigación fue de corte transversal, en donde se consideró solamente un periodo de un mes, el cual incluyó una etapa de descubrimiento, constituida por investigar los horarios, las materias, los maestros y la procedencia de los alumnos que asisten a esa escuela. La segunda etapa consistió básicamente en elegir el tipo de materia o materias que incluiríamos en el trabajo de campo, así como escoger a los maestros y pedirles su autorización para llevar a cabo la descripción etnográfica. Durante esta etapa se observaron dos grupos, un grupo de taller de electrónica y un grupo de taller de taquimecanografía, los cuales arrojaron

<sup>10</sup> En: Enfoques, Cuadernos del tercer seminario nacional de Investigación en Educación, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986, p. 51.

una información muy valiosa sobre todo para entender el proceso de formación y consolidación de roles sociales, sin embargo, optamos por elegir solamente una materia, con un mismo grupo y con un mismo maestro, ya que las exigencias del tiempo sólo daban pie a un análisis de este tipo. Finalmente se decidió que la investigación, se encaminaría a observar un grupo de Ciencias Sociales de tercer año de secundaria (3o."A"), con el maestro Oscar, el cual nos brindó todas las facilidades para llevar a cabo la etapa final, en donde se inicio la observación en el aula, la cual provocó cierta extrañeza entre los alumnos, que mas tarde se fue convirtiendo en una fantasía en donde se nos depositó la responsabilidad omnipotente de curar todos los males presentes dentro de su realidad escolar, ya que la mayoría de los alumnos se quejaban con nosotros buscando que les dieramos la solución a problemas que tenían con sus maestros.

Lo anterior, refleja en primera, una idea de que no todo lo que pasa en la escuela es aceptado por los alumnos, tal cual el maestro o la institución en general lo plantea, esto nos remite a un elemento considerado con anterioridad, que se refiere al proceso de resistencia, el cual se nos presentó explícitamente en varias ocasiones; sin embargo, a lo largo de nuestro análisis, se tratará de desentrañar si ese tipo de resistencia por parte de los alumnos puede llegar a trascender el ambito puramente escolar, o si solamente se queda para un análisis microsocia! de la realidad.

El instrumento de observación que facilitó la descripción etnográfica fue un formato con las siguientes especificaciones: hora, descripción e interpretación.

En la primera columna (hora) se anotaron los tiempos que fueron construyendo la dinámica de la clase; en la segunda columna (descripción), se anotó lo que estaba sucediendo en el aula, recurriendo a todos los elementos que pudieran ser observados, evitando hacer interpretaciones sobre dichos fenómenos; en la tercera columna (interpretación) fue la que nos permitió llegar al interjuego de teoría y realidad que mas tarde pudo concretarse en la presencia de categorías de análisis, las cuales representan la abstracción de procesos que se expresan en una realidad.

Lo anterior permite que la observación y la conceptualización, sean procesos tendientes a la elaboración teórica, por lo tanto la teoría y la práctica en ningún momento son lineales sino que mas bien se van retroalimentando uno a otro.

Por otro lado, la inserción de la etnografía en análisis educativos, intenta hacer explicitos algunos de los procesos presentes en la cotidianeidad escolar. Cuando se habla de cotidianeidad en este proceso metodológico, la etnografía se integra al proceso escolar como un elemento que pretende dar respuesta no a procesos lineales y estáticos, sino que mas bien a procesos que pueden o no ser continuos, contradictorios, de reproducción social y hasta contestatarios por mencionar algunos. Esto supone aceptar el carácter histórico de los procesos escolares, lo cual también nos remite a la consideración de la etnografía como una forma particular de construcción de conocimientos.

La etnografía no puede ser considerada como una simple técnica o instrumento, sino que trasciende los límites de ambos,

ya que se refiere al proceso para poder llegar a un conocimiento y también se refiere al producto de dicho proceso. Es decir, no sólo se reduce a técnica o método, es mas bien un "...enfoque o una perspectiva, algo que emplama con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro."<sup>11</sup>

Cuando hablamos de etnografía, es preciso definirla como una "teoría de la descripción", lo cual ha sido un punto de ataque, ya que muchas veces, ésta se entiende como una práctica puramente empírica, en donde sólo es posible llegar a un nivel cognitivo a partir de los sentidos, evitando así nociones o conceptualizaciones previas. Sin embargo, la etnografía se olvida de eso y hace uso de la descripción como un elemento que involucra necesariamente conceptualizaciones del objeto, lo cual rompe con la supuesta "neutralidad científica", ya que es claro que el investigador no puede dejar a un lado la direccionalidad que daa su percepción a partir de la configuración de esquemas previos que tienen que ver con su historia personal, el contexto en el que esta inmerso y en fin todo lo que lo ha ido conformando.

Esto no quiere decir que que el investigador pueda hacer el análisis de una descripción etnográfica solamente a partir de su sentido común, sino que mas bien se requiere primeramente de un trabajo teórico previo que permita ver mas alla de lo que se ve a simple vista. Este trabajo teórico, es lo que va a permitir la construcción de categorías de análisis a partir de un interjuego con la realidad, es decir con el espacio escolar.

Como se dijo con anterioridad, la etnografía requiere de un

<sup>11</sup> IBID. p. 91.

trabajo teórico previo, para lo cual se mencionarán como representantes de dichos sustentos teóricos a Gramsci y a Agnes Heller; ambos plantean un rescate de la interrelación macro-micro para el análisis de procesos sociales, rompiendo así con una dicotomía que supone limitaciones para integrar elementos de análisis como escuela, familia, estado, clase, nación, etc., en donde dicha limitación bloquea la explicación de procesos en base a su totalidad y por el contrario, conduce a totalizar elementos aislados del conjunto de sus relaciones.

Agnes Heller parte de la idea que para que exista la reproducción social, es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a si mismos y es ahí en donde la vida cotidiana tiene importancia, ya que "...es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social."<sup>12</sup>

Lo anterior supone la reproducción de un hombre concreto, el cual existe en una jerarquía de valores y modos de ser estructurados antes de su existencia, que exige del hombre una apropiación, que será entendida como la integración del sujeto a su mundo inmediato.

Cuando se habla de integración, se refiere al uso de algunos elementos que permiten la existencia del hombre en el ambiente en el que se desarrolla, lo cual representa hacer uso de habilidades que hacen que el hombre pueda moverse y mover su mundo.

Ese saber cotidiano necesario para sobrevivir en un mundo

<sup>12</sup> Agnes Heller., "Sociología de la vida cotidiana", ed. península, Barcelona, 1987, p. 19.

concreto, podrá ser transmitido por diversos canales, ya sea por la radio, la televisión y sobre todo por un canal cada vez más importante: "La Escuela", la cual es el espacio básico de nuestra investigación. Este canal de socialización del saber, implica la predominancia de saberes instituidos por el poder hegemónico, que tiene que ver con cierto tipo de valores, creencias y concepciones del mundo, los cuales no apuntan hacia el particular, ya que en todas las escuelas, estando estas ubicadas en áreas urbanas, suburbanas o rurales, se instituye invariablemente el mismo programa y el mismo texto, considerando, implícitamente a la escuela como receptora de sujetos homogéneos que vienen y se conducen a lugares comunes. Sin embargo, esto no quiere decir que lo instituido en la escuela sea reproducido linealmente por parte de los alumnos y sobre este punto, Agnes Heller sostiene que: "...el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado."<sup>13</sup>

La consideración previa tiene que ver con las categorías dicotómicas, construidas para dar cuenta de una parte de nuestra realidad de análisis, dichas categorías son: La relación de exterioridad y la relación de interioridad de los alumnos, en donde se reafirma la vigencia del proceso de apropiación apoyado por Agnes Heller.

La apropiación de cierto tipo de conocimientos supone privilegiar a la percepción del alumno como el elemento central que se bien posee cierta direccionalidad, ésta surge a partir de

<sup>13</sup> IBID. P. 333.

una construcción social, es decir, "...el hombre en su vida cotidiana es capaz de percibir por principio todo lo que sus órganos sensoriales son capaces de percibir. Pero de hecho, percibe solamente lo que el saber cotidiano le presenta como perceptible y digno de ser percibido."<sup>14</sup> Por eso se dice que "...el horizonte de las percepciones concretas es distinto según las clases y los estratos."<sup>15</sup>

La percepción interactúa con el pensamiento y el sentimiento, por eso cuando no se conoce el concepto de algo, no se puede percibir ese algo, es decir, lo que se alcanza a percibir va a determinar las cosas que se pueden conocer, a este punto le pusimos el nombre de: Disposición afectiva, el cual se encuentra dentro de un rubro más amplio: Relación de Interioridad.

La importancia de la percepción, radica no sólo en saber si una palabra es percibida de igual forma por los otros, sino la manera en que los sujetos van a reaccionar en presencia de la misma; ya que el lograr deslindar los gradientes conceptuales que el sujeto elabora en el proceso de construcción del conocimiento es una tarea un tanto difícil de realizar.

Por otro lado, Agnes Heller hace una diferenciación entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico, al primero le llama "doxa" y al segundo "episteme". Esta consideración va a ser necesaria, ya que cuando se habla del currículum, éste supondrá la existencia tanto de contenidos científicos como contenidos del saber cotidiano y este último entendido como "...la

<sup>14</sup> IBID. p. 931.

<sup>15</sup> IBID.

suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo..."<sup>16</sup>

La relación entre estos dos saberes es en el sentido de que "el saber cotidiano puede incorporar algunas adquisiciones científicas pero no el saber científico como tal; estas adquisiciones son aisladas y relacionadas al aspecto pragmático del pensamiento cotidiano, además de cumplir la función de interés y curiosidad."<sup>17</sup>

Lo anterior enfatiza la importancia que tiene el aspecto pragmático para la incorporación de contenidos científicos, es así como en la escuela, la construcción del conocimiento por parte de los alumnos también estará permeada tanto por el aspecto pragmático como por el interés y la curiosidad, estos dos últimos se integraran dentro de la categoría de Relación de interioridad, la cual incluye una subcategoría llamada "Curiosidad" en donde se dejará ver este aspecto de la teoría en interacción con el espacio escolar.

Sin embargo, la adquisición de saberes científicos también tiene que ver con la sobrevivencia social, ya que existen ciertos ambientes sociales que exigen la posesión de ese tipo de saberes que posibilitan la integración del particular a su medio; esto también integra el carácter pragmático del saber cotidiano.

Lo anterior supone considerar que el saber cotidiano puede ser más sólido que el científico, es decir, posee más elementos

<sup>16</sup> Rosa M. Torres, et/al: Los Conocimientos en el Currículum en "Currículum Maestro y Conocimiento". UAM (Xochimilco), México, 1988, número 12, p. 26.

<sup>17</sup> IBID. p. 27.

que facilitan su apropiación.

Retomando los conceptos de "doxa" y "episteme", Heller sostiene que la "doxa" es siempre una verdad cotidiana, la cual no puede separarse de la acción ya que es lo que constituye su verdad, por lo tanto es un saber pragmático y como tal sólo puede ser cuestionado en terminos de una situación concreta.

La episteme constituye el saber científico, el cual puede ser objeto de discusión y cuestionamiento, ya que los hechos por ser "científicos" tienen un carácter universal. "...la episteme es saber de una cosa en relación a otras, éste no es saber pragmático, es teórico, es conocer las relaciones del fenómeno en un sistema, el lugar que ocupa con otros fenómenos."<sup>18</sup>

Lo anterior tiene significado en esta investigación, ya que el conocimiento que se presenta en la escuela esta permeado por "doxa" y "episteme", lo cual rompe con la idea de sentido común de que en la escuela sólo se transmiten conocimientos científicos.

A este respecto, cuando se habla de conocimiento, éste implica una construcción social que integra a los sujetos en la interacción con su mundo. Esta consideración tiene que ver con el aspecto macrosocial para el cual Gramsci nos hereda algunas categorías valiosas para el análisis de la escuela y el lugar que ésta ocupa en una sociedad.

La gran virtud de Gramsci en contraposición con los clásicos es que busca en toda su obra de teoría política los sentimientos, actitudes y creencias subjetivas con el afán político por excelencia de trascender el sentido común y el folklore e

<sup>18</sup> IBID.

implementar una estrategia popular y orgánica que pudiera transformar el mundo. Gramsci define al sentido común como el "...producto y devenir histórico que no tiene coherencia ni unidad; combinación de ideas incoherentes y extravagantes. Es una concepción disgregada del mundo que tienen las clases subalternas."<sup>19</sup> Así mismo, el folklore lo conceptualiza como la "...concepción del mundo no elaborada y asistemática que poseen las clases subalternas, con concepciones múltiples no sólo en el sentido de diferencia y contraposición sino en el sentido de ser estratificado desde lo más grosero hasta lo menos grosero, por no decir aglomeración indigesta de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida..."<sup>20</sup>

Para Gramsci el hombre es un filósofo, en tanto tiene la capacidad de pensar y de expresar una actividad intelectual que a pesar de ser espontánea, tiene que ver con el mundo y dentro de esta concepción se integran al sentido común y al buen sentido, esta última considerada como una filosofía del pueblo, la cual se presenta de una forma difusa sobre el análisis que adquiere el pueblo en el devenir histórico, y lo más importante de él, es su invitación a la reflexión, al darse cuenta de que lo que ocurre es en el fondo racional y como tal hay que enfrentarlo, por lo tanto hay que concentrarse con todas las fuerzas racionales de uno en vez de dejarnos arrastrar por los impulsos instintivos y violentos. Las formas que llega a tomar el buen sentido (argumenta Gramsci), podrían llamarse Filosofía vulgar, la cual no

<sup>19</sup> Manuel Sacristán. "Antonio Gramsci", antología, ed siglo XXI, México 1981, p. 366.

<sup>20</sup> IBID., p. 488.

tiene gran diferencia con la filosofía científica, ya que el buen sentido, o filosofía vulgar, aunado con un trabajo político, cotidiano y revolucionario, podrían tener repercusiones de gran envergadura en la praxis política.

Siguiendo con la concepción de Gramsci, para él, el hombre no es, en tanto individuo, sino que es un proceso histórico donde su individualidad no es el último elemento de tomar en cuenta, ya que entran en su vida otros hombres que establecen relaciones concretas en torno a organismos comunes como es el caso de la Escuela.

Para adquirir existencia concreta, el hombre tiene que interactuar con otros dentro de un mundo en común: el capitalista y para ello Gramsci propuso el análisis de la categoría de hegemonía, la cual pretende analizar los procesos culturales y sociales.

Gramsci parte de su análisis político haciendo una distinción entre gobernantes y gobernados, el primero es el que le va a dar la continuidad a una sociedad de "clases", la cual tiene que implementar la hegemonía para sostener al bloque histórico, el cual "...es una situación histórica global que incluye tanto el elemento estructural como el superestructural."<sup>21</sup>

Gramsci considera que existe una unión indisoluble entre la dirección política y la dirección cultural y moral, donde la hegemonía se presenta como "...una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que ese espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías"

<sup>21</sup> Norberto Bobbio., "Gramsci y la concepción de la sociedad civil", en Gramsci y las ciencias sociales, cuadernos de pasado y presente #19 p. 85.

(Portantiero), bajo este aspecto, se puede decir que la escuela es el espacio de lucha por la hegemonía.

Es así como la dirección es un elemento fundamental alrededor del cual gira la noción de hegemonía, que para ejercerla tiene que ser constantemente conquistada a través de una dimensión intelectual y moral. El grupo hegemónico o dominante se manifiesta de dos maneras, como dominante y como dirección intelectual y moral; cuando nos referimos a sistema de dominación, Gramsci realiza un desdoblamiento de su análisis para llegar a la esfera de Estado o Sociedad política y dirección o sociedad civil.

La sociedad política o Estado tiene la función de dominio o de comando que se expresa en el estado y en el gobierno jurídico, pero también se le conoce como aparato coercitivo tendiente a conformar a las masas del pueblo de acuerdo a un tipo de producción económica de un momento dado. "Este aparato coercitivo está preparado para prevenir momentos de crisis en el comando de la dirección donde utilizará lo jurídico, político y militar y sobre todo la fuerza pública."<sup>22</sup>

Con respecto a la sociedad civil, ésta "es hegemonía política y cultural de un grupo social, sobre la entera sociedad o también llamado estado ético."<sup>23</sup>

Sociedad civil es una de las grandes dimensiones de la hegemonía que se caracteriza por ser pasiva y ha tenido un gran desarrollo en países capitalistas avanzados donde la fuerza

<sup>22</sup> Carlos N. Coutinho., "Introducción a Gramsci", ed. era, Mexico 1986, p. 27.

<sup>23</sup> Manuel Sacristan., Op. cit. p. 291.

coercitiva quedo relegada con respecto a la sociedad civil, la cual es "...portadora material de la figura social de hegemonía como esfera de mediaciones entre infraestructura económica"<sup>24</sup> y la superestructura moral.

Cabe hacer la aclaración de que sociedad política y sociedad civil forman el estado en sentido amplio o sentido orgánico, los estudiosos de Gramsci han llamado a esta conjunción la teoría ampliada del estado y ha sido de gran utilidad teórica para el análisis Marxista de la sociedad.

Gramsci pudo desarrollar la teoría ampliada del estado gracias al momento histórico que le toco vivir (década 20-30), ya que en ese periodo se socializa la política en los países del capitalismo desarrollado, cuando grandes sindicatos agrupan a millones de personas y toman forma los partidos políticos obreros y populares, legales y de masas, así como también emergen los parlamentos elegidos por sufragio universal y voto secreto. Bajo estas circunstancias sugen las teorizaciones de Gramsci acerca de lo que él llama la "trama privada" y que hoy la conocemos como Sociedad civil o aparatos de hegemonía, que son organismos de participación política voluntaria y que no usan la represión; en este apartado vamos a encontrar a la Escuela funcionando como un aparato hegemónico.

El estado es una equilibrio de sociedad política y sociedad civil o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad "nacional" entera, ejercida a través de organizaciones que suelen considerarse privadas como son: la iglesia, el sindicato, las

<sup>24</sup> Manuel Sacristan. Op. Cit. p. 291.

escuelas etc., las cuales serán las responsables de la elaboración y/o difusión de la ideología dominante que es aquella que posee la clase en el poder. Esta clase dominante logrará ejercer su dirección a otras clases, convirtiéndolos en sus aliados mediante la dirección política y el consenso.

Otra diferenciación entre sociedad política y sociedad civil es por su propia materialidad, ya que la sociedad política tiene sus propios portadores materiales en los aparatos represivos del Estado, los cuales son controlados por burocracias ejecutivas, policíacas y militares. Por otro lado, la sociedad civil o aparatos privados de hegemonía, son organismos sociales colectivos y relativamente autónomos frente a la Sociedad política en la sociedad capitalista avanzada donde la esfera ideológica conquistó la autonomía material y no sólo funcional sino real en relación al estado.

En conclusión, para Gramsci no hay hegemonía o dirección política e ideológica sin conjunto de organizaciones materiales privadas que componen a la sociedad civil, pero sin perder de vista que ambas esferas que conforman al Estado, están en relación dialéctica.

Teóricamente es posible vislumbrar el proceso hegemónico a partir de los elementos heredados por Gramsci, pero para una mejor aproximación sería necesario llevar a cabo un estudio de procesos políticos coyunturales, el cual de llegarse a realizar, cambiaría por completo nuestro problema de investigación; nuestra intención es la de dar algunos señalamientos de cómo abordar el problema cultural, el cual se encuentra inmerso dentro de la dinámica

social orgánica

La hegemonía adquiere una presencia completa al ser considerada como "...un proceso a través del cual una clase se produce a si misma como sujeto histórico; es una construcción social y como tal se expresa en una multiplicidad de organizaciones y de prácticas por las que una clase fundamental, al reconstruirse como unidad y como sujeto político es capaz de dirigir al pueblo nación."<sup>25</sup>

La hegemonía implica necesariamente una dimensión organizacional con un gran desarrollo de aparatos y de complejas instituciones ideológicas y prácticas; el conjunto de estas instituciones son las que conforman los aparatos específicos como la escuela, la iglesia, la prensa, etc.

Las estructuras y actividades de estos sub-sistemas, permitirán la penetración ideológica y política de la hegemonía en tanto participan de valores y actitudes referidas a los intereses de la clase en el poder y ello contribuirá al mantenimiento del orden establecido.

Los aparatos difundirán una determinada concepción del mundo acorde con la ideología dominante, pero ¿que tanto es determinante esta difusión?; el análisis de lo cotidiano sin duda nos responde a esta pregunta. ¿Hasta qué grado hay una aceptación pasiva de la ideología dominante?; Gramsci también analiza lo otro, lo no estatal, la cultura popular, el folklore, el sentido común y a los mismos intelectuales medios -los maestros-, quienes difunden la ideología dominante (lo instiuido).

<sup>25</sup> Juan C. Portantiero, "Los usos de Gramsci", ed folios, Mexico 1981, p. 171.

Para la presente investigación, lo "otro", lo contestatario, reafirmativo o cuestionable es de suma importancia para vislumbrar la constitución de los sujetos y la historia.

La existencia concreta de la hegemonía, tiene que ver con el análisis de las relaciones de fuerza que se viven al interior de la institución, dichas relaciones delimitan la concreción del devenir histórico de la institución. Así, la realización de la hegemonía se considerará en el terreno de las mediaciones y articulaciones entre fuerzas sociales dominantes (Sociedad civil + sociedad política) y las fuerzas opositoras (la cultura popular), las cuales tienen una relación dialéctica.

"La cultura para Gramsci no tiene que ver con el saber enciclopédico, sino que mas bien es una organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia y conquista superior de consciencia, donde llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida sus derechos y deberes."<sup>26</sup>

De lo anterior inferimos que la humanidad llegó a tomar consciencia de su valor a partir de sus relaciones sociales concretas, pero estas relaciones fueron creadas por un grupo social que se impuso sobre esquemas y deberes de otros a quienes subordinó. En esta lógica, la cultura tiene que ver necesariamente con la interiorización de la estructura de clases, por ello concluimos que la cultura es una cultura de clases.

Por otro lado, cuando la cultura hegemónica trata de transformar la mentalidad de los grupos subalternos, es con el fin

<sup>26</sup> Manuel Sacristan., Op. cit. p. 19.

de establecer su hegemonía en una unidad cultural y social; entonces la cultura se conformará con los distintos modos de vivir y de concebir el mundo en relación siempre a la posición de clase que ocupan los grupos sociales dentro de la estructura de clases.

La hegemonía de una clase sólo lo es cuando impone su cultura sobre otras concepciones y de esa manera conforman un bloque histórico; en principio porque tiene en sus manos la economía, pero además la dirección política, cultural e ideológica. La hegemonía implica ser dominante y dirigente y se va a expresar concretamente cuando ejerce un control caracterizado por la difusión de su concepción del mundo, la cual corresponde a sus intereses y que se le presenta a las demás clases como universal, cuando de hecho fue creada por la clase dominante.

Para que la clase hegemónica pueda existir, requiere de sus propios intelectuales orgánicos que tienen la función de crear, organizar, dirigir y administrar el bloque histórico en su conjunto. Lo intelectuales- dice Gramsci- son "...empleados del grupo dominante para el ejercicio de funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político.

A pesar de que existen diferentes tipos de intelectuales orgánicos, tradicionales y medios, la función del intelectual se determinará a partir del análisis de la función que ejerce en el seno de la superestructura, es así como "el gran intelectual y el intelectual medio se diferencian porque uno está en la cúspide y es creador de una nueva concepción del mundo (ciencia, arte filosofía, derecho), pero el intelectual medio estará en la escala

<sup>27</sup>antonio Gramsci., "Los intelectuales y la organización de la cultura, cuadernos de la cárcel, tomo II, ed. Juan Pablos. Mexico 1975, p. 48.

inferior encargado de administrar y divulgar la ideología."<sup>28</sup>

La hegemonía no se desarrolla pasivamente, ya que debe ser constantemente trabajada, las clases subalternas tienen una subordinación de carácter indirecto a los sistemas filosófico dominantes, esta subordinación se refiere a que los sistemas hegemónicos dominantes abarcan a las masas populares como fuerzas externas, no directamente, sino como elementos de fuerza cohesiva de las clases dirigientes y es así como limitan el pensamiento original de las masas impidiéndoles superar su estado embrionario y caótico con respecto al mundo y a la vida.

A pesar de todo, la cultura de las clases subalternas se expresa y se contrapone a la cultura hegemónica, ya que la cultura subalterna es portadora de otros valores que se expresan a través del folklore, sentido común, buen sentido, etc.

Finalmente, los procesos y categorías mencionadas en este apartado, nos ayudarán al acercamiento y reflexión de una realidad social: LA ESCUELA.

<sup>28</sup> Hugues de Portelli., "Gramsci y el Bloque histórico", ed siglo XXI, México, 1989, p. 111.

una superexplotación de su fuerza de trabajo y que sólo esta concretamente para las mayorías del país (clases subalternas) en restricción del consumo mediano e inmediato y que se traduce en los últimos 20 años (1970-1989), lo cual ha significado una macrosocial como lo es la deuda externa básicamente de los construcción del conocimiento se vio permeada por cuestiones La vida cotidiana de los sujetos observados en la micro y lo macro interactúa y se complementa. La historia local regional y nacional, lo cual implica que lo construye cotidianamente pero esa construcción estará permeada por Cada escuela y específicamente cada salón de clases se sintetiza histórica.

en juego y se caracterizan por ser heterogéneas, pero son una las concepciones del mundo y de la vida que diariamente se ponen lo cual va a depender de los intereses y relaciones, así como de cuestionamiento o reinterpretación de los saberes y las prácticas, una variación de la aceptación, apropiación, reconstrucción, con prácticas y saberes, pero en esta sobrevivencia se vislumbra aquello que ya se estableció como lo legítimo y que tiene que ver necesariamente que demostrar su capacidad de sobrevivencia a todo en lo micro; en la cotidianidad los maestros y alumnos tienen macrosocial sino mas bien lo macro es una síntesis de lo acontece cotidianamente, no son ajenos a lo que acontece en el ámbito Los sujetos que se encuentran en el salón de clases

## I. EL SALON DE CLASES Y SU CONTEXTO.

beneficiando a la burguesía nacional y a las metrópolis usureras.

La deuda externa del país ha afectado en gran medida el poder adquisitivo de las clases mayoritarias y ha posibilitado toda una serie de movimientos sociales, ejemplo de ello fue ilustrativo en los pasados comicios de julio de 1988, donde se vislumbró la falta de credibilidad en el partido oficial - gobierno (PRI), pero en cambio se dio una propagación y aceptación del partido cardenista y del partido acción nacional.

Otro ejemplo ilustrativo del movimiento social fue el movimiento magisterial el cual no fue sólo una expresión fortuita de determinaciones económicas y políticas de carácter macrosocial, sino mas bien el motor que movió al magisterio se generó o fue el resultado de su realidad cotidiana, esa realidad que tanto constriñe diariamente al maestro y que la vive al entrar al salón de clases que implica un compromiso ineludible de trabajo físico, intelectual y afectivo, el cual no es reconocido por el sistema hegemónico. Aunque el maestro es un servidor del Estado y tiene una función social de hegemonía, se le delega un poder que está constantemente cuestionado por los hijos de la clase trabajadora quienes tienen una visión de sentido común de que el maestro tiene un poder limitado por su situación económica y su relación con el saber; por eso el maestro sale a la calle para ganar espacios y reconocimiento social para poder justificarse en su cotidianidad, pero también el maestro al salir a la calle manifiesta su descontento a las burocracias sindicales y oficiales que lo coercionan en su diario quehacer.

El movimiento magisterial de Ciudad Netzahualcoyotl enmarcado y condicionado por la sección 36 del SNTE, no fue precisamente el más representativo y el más manifiesto; en Netzahualcoyotl se pudo vislumbar como el movimiento tomó otras características de lucha gracias al control ferreo que ha realizado la sección 36 con sus agremiados, sin embargo las secciones 9 10 y 11 del Distrito Federal y las secciones de Oaxaca y Chiapas fueron las que más se manifestaron, ya que involucraron a mayor número de maestros y dieron muestras concretas de sus intereses políticos y económicos auténticos (la democracia Sindical, aumento salarial, y la celebración de congresos). Lo expuesto anteriormente nos lleva a una pregunta y explicación del cómo y bajo qué circunstancias algunas secciones, algunos maestros y sólo algunos estados de la república se manifestaron; sin duda la respuesta la encontraremos en el estudio de la cotidianeidad de los sujetos.

Como anteriormente se expuso en Netzahualcoyotl el movimiento magisterial aunque se manifestó, este no fue el más representativo, ya que otras secciones y otros estados lo superaron.

En la localidad investigada, se dieron características específicas del movimiento magisterial, ya que los maestros no se vieron fuertemente comprometidos y solidarios con el movimiento a nivel macro. Aunque la planta magisterial de la escuela observada cuenta formalmente con 90 maestros, sólo el 50% de ellos se vieron medianamente involucrados y "participaron" en la organización de los paros escalonados, boteo, etc. Los paros

091457

escalonados se hicieron sólo por dos días a la semana y sólo 20 maestros marcharon con la CENTE.

Los acontecimientos antes señalados fueron los más significativos (macro) y son los que se fueron involucrando de una manera o de otra con el inventario de saberes cotidianos de los sujetos que trabajaban en aquel salón de clases, los cuales utilizaron esos saberes de manera diferenciada, conduciendolos a una construcción o reconstrucción del saber; o bien a un cuestionamiento.

## II. LOGICA DE INTERACCION.

Este rubro permite entender el sentido de dirigirse alumnos y maestros unos con otros. En la cotidianeidad del salón de clase, la interacción se presenta en el momento de interrogación del maestro a los alumnos acerca de una lección y se caracteriza por ser heterogénea y espontánea ya que se va formando en el devenir de la clase.

La lógica de interacción es una de las grandes dimensiones que constituyen la forma de conocimiento en la enseñanza, esta última se entiende como la descripción de la existencia material y social del conocimiento en la escuela donde se interrelacionan diferentes dimensiones como son la lógica de contenido y la lógica de interacción en el aula.

La presente investigación va a abordar la lógica de interacción y la lógica de contenido que son en última instancia las formas de construcción del conocimiento, ya que todo lo que se presenta en el salón de clases implica conocimiento.

### A. ESTRATEGIA DOCENTE

Partiendo de la idea de que en la escuela el conocimiento y los sujetos están en continua y constante construcción (devenir social), habría que preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo podría solucionar el maestro diferentes situaciones escolares que no están prescritas en un manual? Por ejemplo: mantener el control, dar órdenes de trabajo, despertar y mantener el interés de los alumnos, lograr los objetivos curriculares dentro del grupo y la

enseñanza en el grupo.

El maestro para poder sobrevivir debe implementar estrategias que son acciones emprendidas por él para enfrentar exigencias reales cambiantes que un grupo le plantea, donde va a requerir de selección de usos y adaptación de recursos personales o profesionales de todo tipo.

La estrategia responde a fuerzas sociales estructurales que se generan en cada país, época o región, donde se van recogiendo tradiciones docentes específicas. La estrategia docente representa mediaciones entre presiones y restricciones institucionales en el quehacer diario.

La estrategia docente es la parte medular de la socialización del maestro lo cual implica su práctica y sus estrategias cotidianas que tienen que ver con la existencia social de un mensaje oculto; Jackson diría, curriculum oculto es aquel que implica toda una serie de comportamientos aceptables que van desde lo que se acepta y se sanciona en la escuela. Todo maestro y alumno estará expuesto a ese curriculum oculto en la escuela, lo cual genera toda una serie de prácticas que intentaremos dilucidar.

Para ubicar los orígenes de las estrategias docentes es necesario destacarlas en los detalles de la interacción del aula por cierto poco estudiadas. Lo interesante del señalamiento de las estrategias docentes es destacar las estrategias típicas, lo cual sería una pretensión muy grande dadas las características de la investigación, pero lo que si podemos especular es que las

estructurales comunes como son: el número de alumnos por maestro, el tamaño del aula, la asistencia obligatoria al aula, dominación y la diferenciación.

"Cada septiembre hay nuevos maestros que llevan consigo sus biografías que conforman una reserva histórica y tiene un campo de posibilidades constituidas que cada grupo asume transforma y desarrolla"<sup>33</sup> Los estilos y estrategias docentes se desarrollan y modifican constantemente con el tiempo, pero se desarrollarán a partir del material y el contexto social preexistente. "La estrategia es una forma de sobrevivencia del maestro en un mundo escolar constreñido e ineludible donde se requiere un esfuerzo constante tanto físico, intelectual y afectivo".<sup>34</sup>

Para ser más específicos y hacer un señalamiento claro y concreto de la estrategia docente, habrá que introducirse en la vida cotidiana del salón de clase, donde se construye el conocimiento y donde las estrategias adquieren formas concretas de existencia.

La estrategia docente no está dada como un código o en los señalamientos de la tecnología educativa, más bien es un devenir cotidiano donde actúan relaciones, fuerzas e intereses de los sujetos involucrados y que lo mantienen en constante movimiento.

El mundo escolar donde se construye el conocimiento va cargado con las más diversas historias que integran a lo local, escolar, laboral, personal, regional; con lo cual el maestro tiene que involucrarse. Las historias que conforman la escuela se

33 Elsie Rockvell. "Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente", ed. Sep Caballito, 1987, p. 26.

34IBID. p. 9.

expresan concretamente en costumbres, tradiciones, concepciones  
interese y normas que aparecen dadas a priori y las cuales son  
condiciones dispuestas ante los sujetos que les va a tocar operar.

Por lo anterior, el ejercicio magisterial no es homogéneo, ya  
que en la cotidianidad los maestros se construyen a si mismos y a  
la institución o el mundo, diría Agnes Heller.

En conclusión la estrategia docente se construye en la  
cotidianidad escolar, el cual es un proceso de construcción  
continua donde intervienen de manera central las condiciones  
materiales específicas de cada escuela y las relaciones al  
interior de ella.

## A. Estrategia Docente

### a).- ESTRATEGIA DOCENTE DE CONTROL E INTIMIDACION

El trabajo docente se realiza bajo determinadas circunstancias que dependen del contexto social (macro) y del sistema educativo, además de las relaciones existentes y los sistemas de organización propios de la institución escolar concreta. En estas condiciones o circunstancias el maestro tiene que implementar constantemente y diversamente estrategias de control (en un salón de clases) - para hacer frente a las presiones y exigencias de los alumnos, lo cual incluye la enseñanza, custodia y control; el maestro necesita un control que es la base para llevar a cabo su práctica, ese control no se implementa de una vez y para siempre, sino se hace en constante devenir. Como diría Agnes Heller: "En la vida cotidiana el particular se reproduce así mismo y a su mundo (el pequeño mundo) directamente y al conjunto de la sociedad (el gran mundo) de modo indirecto" (35)

Para iniciar el análisis de la estrategia de control e intimidación será necesario hacerse unas preguntas: ¿control para qué? ¿control para quiénes? y ¿con respecto a quiénes? y qué tanto se cumple en la cotidianeidad la estrategia de control y de intimidación. Para responder a lo anterior partiremos de la visión Gramsciana, que nos indica que todas las actividades humanas están permeadas por la política y la escuela no va a ser la excepción ya que ésta forma parte del Estado desde el punto de vista de Gramsci y lo sostiene en su teoría ampliada del Estado, la cual argumenta que está constituida por dos grandes esferas: la sociedad política, entendiéndose por ella a los aparatos estatales o hegemónicos que la clase dominante utiliza para detentar el poder y la materializa a través de la represión y violencia utilizando para ello a las burocracias ejecutivas, policíacas y militares.

35 AGNES HELLER: op. cit. p. 27

"La sociedad civil, va a ser el conjunto de organismos privados que cumplen funciones de hegemonía y son instituciones aliadas a la clase dominante que trabajan constantemente y cotidianamente para la dirección política y el consenso; ambas esferas son necesarias para que una clase en el poder siga existiendo" (36)

Siguiendo la lógica anterior debemos tener presente que el maestro al definir su actividad y desde su elección y esté consciente o no, va a tener una función social y su quehacer va a ser el de "controlar" para el beneficio de la clase en el poder.

Gramsci utiliza el término de intelectual medio a la labor que hace el maestro, aunque considera que "todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad función de intelectuales" (37), por lo tanto los intelectuales serán los empleados del grupo dominante para el ejercicio de funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político o sea que incluye a aquellos que trabajan para el orden establecido (el maestro).

Concretamente hasta qué grado puede cumplir el maestro su función de control en la cotidianeidad, en donde se manifiesta su forma específica de imposición de esquemas y concepciones de cómo deben ser las relaciones maestro-alumno en la realidad contradictoria, en esta realidad el maestro deberá luchar constantemente por mantenerse dentro de los esquemas interiorizados por él, de ahí que sea él el que "guía, indica, ordena, intimida y señala lo que se va a estudiar".

6 de junio de 1989.

5:45 p.m. El maestro llega al salón, hay mucho ruido, los alumnos se levantan para saludarlo, (parece no molestarle).

Maestro: "En lugar de hacer ruido, cállense, voy a pasar lista"

El maestro inicia y súbitamente se detiene y se dirige a uno de los alumnos.

Maestro: "entiendes o no o las tres te doy pamba".

En la cotidianeidad se puede observar que el intelectual (el maestro) para llevar a cabo su "control" tuvo que implementar ciertas estrategias, como fue: pasar asistencia lo cual implica por parte de los alumnos guardar silencio forzosamente para oír su nombre y contestar para no tener falta. En la observación también se vislumbró que la estrategia implementada no funcionó por lo que el maestro amenazó a los alumnos, que hicieron caso omiso del pase de lista y les dijo "si no te callas te doy pamba", la pamba significó en ese momento un desplazamiento de su poder donde el maestro incluye y hace cómplices a los alumnos y así desvanece la represión física. Teóricamente los intelectuales (el maestro) tienen -- una función de hegemonía como todas aquellas que lleva a cabo la -- sociedad civil pero en una realidad cotidiana permeda por la inmediatez, el maestro se vió forzado a intimidar verbalmente y al no lograr su objetivo utiliza la represión física "disfrazada".

En las constantes visitas que realizaron los investigadores a la escuela, algunos alumnos nos comentaron cómo había sido agredido un alumno, el cuál fue intimidado primero verbalmente, pero él hizo caso omiso por lo que el maestro autorizó a los alumnos darle pamba, el alumno agredido muy disgustado le reclamó fuertemente al maestro y éste lo golpeó; el alumno golpeado nos comentó "ningún compañero me defendió". Lo anterior expuesto muestra claramente cómo en ciertas instituciones de la sociedad civil que teóricamente deben lograr el consenso y dirección de manera sutil y pasiva, utilizan la represión física para lograr el consenso, cabe señalar el argumento de Gramsci que dice: que sociedad política y sociedad -- civil no aparecen una subordinada a la otra y mucho menos existe -- la separación dualista, sino configuran una unidad, de ahí que no haya sociedad civil sin sociedad política o viceversa y que no haya -- consenso si no está presente la cohesión.

b) NEGOCIACION E IMPOSICION DEL STATUS.

Status(Stände). "Implica un sentimiento de identidad comunitaria que depende de una evaluación subjetiva, dimensión de estratificación separada de las clases sociales. Status en oposición con las clases, se describe por la subjetividad de una y la objetividad de la otra" (38)

El status del maestro ha sido creado por la sociedad civil y política la cual es sustentada por una valoración subjetiva que implica vocación, entrega, mística y que no está acorde con la realidad que vive (económica).

5 de junio de 1989. (conversación maestro-observadores)

4:20 p.m. Maestro: "Cuando vamos a provincia no es lo mismo que acá, allá ellos están más sensibilizados; por ejemplo el día del maestro aquí, nos dijeron que pasáramos a medio patio y de repente los alumnos empezaron a aventar monedas y yo le dije a Poncho (maestro) tomas el micrófono tú o yo y Poncho habló y dijo: "gracias muchachos se los agradecemos" y se vió feo que dos o tres maestros empezaron a recoger las monedas, yo ni el vaso de nieve les recibí, les dije no gracias y me dijeron que pa' mi regalo, yo les dije que se los agradecía pero que no, para que después andes diciendo "yo le di este regalo al maestro" ;no! gracias. Les dije - somos muy humildes, ganamos muy poco, pero todavía no mendigamos un quito, porque yo tengo mi pan seguro, ¿por qué - hacen ésto?.

La observación anterior demuestra concretamente cómo el status del maestro está devaluado, el supuesto poder, prestigio y estilo de vida y además su reconocimiento es cuestionado en una de las -- ocasiones más importantes para los maestros, donde supuestamente -

38 ANTONY GIDDENS: La estructura de las clases en las sociedades avanzadas. Edit. Alianza, España. 1979. p. 45-47.

se le agradece y se le reconoce al docente su gran misión y vocación civilizadora, (15 de mayo, día del maestro.)

¿Por qué hacen eso? se pregunta el maestro desconcertado.

El status es algo que siempre ha tenido el maestro, el cual le ha servido para ser reconocido, sobre todo en la provincia donde persiste la idea de que la educación es la panacea para el progreso, el maestro en cuestión vivió un reconocimiento a sus status en la sierra de Oaxaca de la cual nos platicaba su experiencia, pero al llegar a Nezahualcōyotl vió con gran frustración que no iba a ser lo mismo; el 15 de mayo comprobó esa falta de credibilidad en la educación y concretamente en sus portadores.

¿Por qué el status del maestro se ha deteriorado ?

La estadística nos puede dar la respuesta, ya que "de 1976 a 1985 ha disminuído gradualmente y anualmente el presupuesto para la educación en un 9.4% anual lo cual ha implicado hacer más con menos" (39). Esta situación no ha mejorado en los últimos años, para ser exactos en los últimos cinco años; lo anterior possibilitó el movimiento magisterial que arrancó en el mes de febrero el cual arrastró a miles de maestros de toda la República Mexicana que se manifestaron en la ciudad de México; movimiento que atrajo las miradas de la población y de la sociedad civil, este movimiento alcanzó su máxima expresión en los meses de abril y mayo donde se vislumbró ~~que~~ "Todo movimiento o revolución fue precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos, al principio refractarios y sólo atentos a resolver día a día, hora a hora y para ellos mismos su problema económico y político" (40).

Los paros magisteriales aún cuando no fueron revolucionarios en el sentido estricto de la palabra, sí fue un movimiento coyuntu-

39 MARGARITA NORIEGA: El financiamiento educativo 1982-1986, Rev. cero en conducta, año 2 No. 7 Enero-Febrero 1987. p. 45-47.

40 CARLOS NELSON COUTINHO: op. cit. p. 24

tural donde manifestó sus intereses primarios y chó mano de lo que tenía a su alcance como lo fue: las marchas, paros, alianza con los padres de familia, prensa, opinión pública, etc. lo cual posibilitó cierto grado de triunfo.

El maestro al manifestarse vislumbró sus carencias y a la vez sus aspiraciones; las carencias se demostraron a la opinión pública por medio de los medios masivos de comunicación, por ejemplo: un maestro de primaria que trabaja para la federación su sueldo quincenal era de \$ 175,000.00 y sus logros fueron ilustrados a la opinión pública con un aumento sustantivo del 35% lo cual se traduce en un sueldo quincenal de no más de \$ 250,000.00.

¿En la cotidianeidad cómo vieron y conceptualizaron los alumnos a sus maestros? ellos que tanto hablan de orden, que tanto insisten en el estudio, para ser alguien en la vida. De lo anterior se infiere el por qué la lluvia de monedas, puesto que no coincide el discurso del maestro y la realidad; el absurdo es algo que lleva al maestro al salón de clases y en el cual hay que creer para sobrevivir como alumno. Pero cuando coyunturalmente se han creado las circunstancias para cuestionar lo absurdo (sentido común) entonces se posibilitan acciones como las que sucedieron en el patio de la escuela e hizo del maestro una víctima del sistema educativo.

El status del maestro no puede sostenerse por la penuria salarial en la cual está sometido, ahora abordaremos como el maestro negocia su status social en la enseñanza, en una aula concreta donde tiene la obligación ineludible de sobrevivir.

13 de junio de 1989.

6:20 p.m. Maestro: "No se deben autorizar armas sin permiso de la ley. ¿Qué artículo lo dice?"

Alumno: "ni se dan cuenta"

Alumno 1: "Es el artículo 6o."

Alumno 2: "Es el artículo 9o."

Maestro: "Es el artículo 26"(inseguro).

Alumno 1: "Nada más me faltaron 2"

El artículo 26 constitucional que señaló el maestro como respuesta correcta a su pregunta en la clase no fue el correcto, de ahí su inseguridad que se manifestó a lo largo de la clase; el artículo que responde correctamente a su pregunta es el 10, donde se menciona todo lo referente a las armas. El hecho de que el maestro haya implementado una respuesta que no era la correcta (inventada) y que no aceptó ni reconoció y ni se dió cuenta de su invención, permite sostener que el docente tiene que esconder cotidianamente sus deficiencias para mantener sus status que en el plano económico ya bastante devaluado e irreconocido, pero que en el plano del saber hay que justificarlo.

En el transcurso de la clase se pudo observar ciertas actitudes en el profesor tales como: la falta de confianza en sí mismo, falta de dominio en el tema, falta de continuidad, consulta continua al texto-verdad, titubeo constante y al final la invención del saber.

8 de junio de 1989.

4:30 p.m. Maestro: "A este medio cómo se le llama"

Alumno 1: "Comunidad"

Alumno 2: "Estado de México"

Alumno 3: "No le dan bien la respuesta porque usted no se da a entender" (desesperado).

Todos los alumnos se ríen.

Lo anterior demuestra que a pesar de que el maestro intenta cubrir sus deficiencias intelectuales, los alumnos se dan cuenta de la inseguridad del maestro, la mayor parte del grupo se reía al darse cuenta de la situación, otro porcentaje de alumnos simplemente ignoraba al maestro y sólo un alumno tuvo la valentía de decirle al maestro: "es que usted no se da a entender".

Lo instituido en la escuela señalado en el manual de organización de educación secundaria, argumenta que todo profesor debe: contribuir a la formación integral del educando, mediante su actualización y mejoramiento, profesional y permanentes, que le permitan adquirir la metodología más avanzada en el proceso enseñanza-aprendizaje y consolidar su profesión para ejercerla con la más alta responsabilidad social, además de intervenir como guía y consejero en el proceso de formación de alumnos.

El deber ser del docente se muestra muy ambicioso en lo instituido, de poderse cumplir esto el status del maestro tendría un alto significado en la sociedad, pero ello implicaría una preparación constante y un salario decoroso lo cual en el momento actual casi sería imposible dadas las circunstancias que agobian al gremio magisterial. Adorno diría: "que el maestro por la naturaleza de su trabajo aspira a un alto status intelectual y a una pobreza económica en la que generalmente vive por la exigüidad de sus ingresos" (41).

Las grandes causas del fracaso de los maestros empiezan por su penuria salarial y en esta sociedad capitalista que basa su poder en lo económico y de ahí su desdoblamiento concreto en la coersión-represión, qué tanto podrá hacer el maestro al cual se le delega la gran responsabilidad de la civilización del pueblo, la cual va acompañada de la fuerza y la coersión. La respuesta a esta brevísima observación que se llevó a cabo en donde el maestro tiene que desarrollar la capacidad de negociar su status, aunque devaluado, y que de no hacerlo así se vería confinado a la frustración.

El maestro es constantemente cuestionado por ser un individuo económicamente débil, el cual no podrá manifestarse como portador de poder en una sociedad cosificada, en la cual no se es en cuanto no se tiene y aquél que quiera manifestarse en tanto no tenga se verá cuestionado constantemente.

41 RAQUEL GLAZMAN: La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Edit. SEP-Caballito. Méx. 1986. p. 14.

El maestro sólo es portador de saber y por ende sufre constantemente ese tipo de cuestionamiento por parte del sentido común de sus alumnos y de la sociedad, donde se supone que la docencia es una profesión de hambre; inequívocamente la docencia comparada -- con otras profesiones como la abogacía y la medicina, posee cierto aroma de algo socialmente no del todo aceptado" (42).

El sentido común de las clases subalternas ha permiado dos nociones que se refieren al trabajo docente y que implica lo siguiente: sagrado-consagrado, lo inquietante, lo prohibido, impuro y peligroso.

En el fondo el trabajo docente implica algo de verdugo y algo de santo, ya que la enseñanza obliga a cumplir esa doble función lo cual lo convierte en objeto de muchas críticas que no tienen -- otras profesiones; los docentes también presentan cierta extravagancia en su quehacer que lo desautoriza como hombre ideal, derecho y normal ya que el maestro intenta vivir y hacer que sus alumnos -- vivan algo que no es ni puede ser (lo ideal, lo establecido) con lo cual maestro y alumno tienen que enfrentarse cotidianamente.

En la cotidianidad el deber ser representado por el maestro y lo que él puede ser van a chocar irremediabilmente, esto contribuye a que la actividad docente sea profana y desacreditada.

### c) LA RITUALIZACION

"El ritual de la primera clase, el ritual de la clase magistral, el ritual del trabajo práctico, el ritual ritualizado de un -- programa, en cuánto debe aprenderse primero y qué debe aprenderse -- después, el ritual de los exámenes, el ritual de las entregas, el ritual de los trabajos monográficos, las tesis de doctorado; son algunos ejemplos de las múltiples formas que asume la enseñanza y --

que admiten ser consideradas en sus dos fases: socialización humanizante y la socialización aliánante. (43)

En la primera clase nos pudimos percatar de que el maestro va a implementar cierto tipo de ritualización que bien puede diferenciarse de otras ritualizaciones de otros maestros pero que todas ellas tienen una característica común (implementar la alienación de lo establecido).

5 de junio de 1989

4:00 p.m. (En el salón de clases)

Se encontraban 33 alumnos como se ilustra en la mapificación; el maestro entra al salón y saluda informalmente, los alumnos guardan silencio ya que el maestro llegó acompañado (observadores).

el maestro inicia el pase de asistencia (no voltea) a ver a los alumnos (actividad solemnemente)

Maestro: pregunta extrañado "¿porqué no hacen escandalo? ¡a ver griten, eso es raro!"

El ritual observado en la clase puede interpretarse como una forma reiterada de establecer una continuidad entre una generación y otra o bien es un instrumento mediante el cual se transmiten pautas culturales, el ritual podría tener dos sentidos uno sería novedoso y enriquecedor pero la mayor de las veces son rituales tradicionales que reproducen formas estereotipadas mecánicas que empobrecen la relación entre sus integrantes de dicho ritual.

43 RAQUEL GLAZMAN. op-cit pag. 65.

El trans fondo del ritual observado vislumbra todo un mecanismo de control y coersión donde la disciplina el sometimiento, asistencia, puntualidad, obligatoriedad son sus fines; el ritual observado es para los alumnos nefasto en el sentido de que no enriquece las relaciones entre ellos sino más bien las reprime; el rito vislumbrado implica toda una serie de elementos de poder al cual los sujetos tienen necesariamente que responder.

d) RITO DE INICIACION

6 de junio de 1989

5:45 p.m. El maestro llegó al salón (hay mucho ruido) entonces en maestro se dirige a un alumno y les dice.

Maestro: "haber en lugar de hacer ruido callense voy a pasar lista, callense porque ella les va hacer un exámen" (refiriendose a la investigadora). después el Maestro dice: 1,2,3 ya inicia el pase de lista, se detiene subitamente y se dirige a un alumno y le dice: "entiendes o no o a las tres te doy pamba" (44)

Cuando un rito no funciona como ocurrió en la observación, el maestro implementó la estrategia de intimidación, en la cotidianidad, los ritos suelen ser cuestionados al igual que el Status; el iniciar una clase va a implicar la implementación por parte del maestro del rito iniciación, pero además una estrategia de intimidación para lograr condiciones aceptables para iniciar una clase se observó que además implicó un proceso de construcción negociación donde el rito y el status sólo forman una parte del proceso. El rito tiene la función de ser a la vez una estrategia que utiliza cotidianamente el maestro para lograr en la inmediatez, las condiciones de continuidad de las relaciones maestro-alumno y que genera un amplio margen de acuerdo con las reglas

44 ELSIE ROCKWELL Y RUTH MERCADO . "Escuela lugar de trabajo docente" documentos D.I.E IPN. México 1985 p. 21.

que se negocian, se construyen y reconstruyen con el tiempo; el maestro tiene un conocimiento a nivel de sentido común de esta realidad que es en última instancia devenir histórico, lo anterior nos lleva a una consigna inicial de que la escuela se construye cotidianamente, "por eso en el diario encuentro (maestro-alumno) se establecen procedimientos recurrentes, rutinas cuyas instrucciones siempre son las mismas que van a facilitar la organización y se forma el consenso del cómo proceder". (44)

El maestro (particular) para poder sobrevivir en su inmediatez tiene necesariamente que implementar y negociar, el rito, la estrategia y su propio status ya que está de por medio desde su supervivencia, el bienestar, la seguridad emocional, mental y física, la continuidad de su vida profesional, los propositos futuros, la identidad profesional, el modo de vida, su autoestima el cual es afectado estructuralmente y materialmente en el devenir cotidiano.

13 de junio de 1989

6:00 p.m. Llega el maestro al salón de clases, los alumnos están platicando (no hubo reverencia ni saludo) (el maestro se dirige a ellos en tono molesto) "¡callense escuchénme; ahora su cerebro está trabajando más"

Alumnos: "disque".

Maestro: "saquen una hoja les voy a hacer examen"

Alumnos: "no; ¡hoy no; estamos cansados, ¡no; (todos)

Alumno I: "se nos va a secar el cerebro".

Maestro: empieza a pasar lista (se hace el desentendido)

Alumnos: (bromean echando relajo)

Maestro: "si no se callan si les hago el examen" (molesto)

Alumnos: (guardan silencio)

Maestro: "bueno ya guarden silencio" (saca un cuaderno de su portafolio) dice a los alumnos: "saquen lo que quedo de tarea"

El ritual de iniciación como se observo en la cotidianeidad no funciono, por lo que el ritual al no funcionar se cambio por una estrategia de intimidación que pretendía focalizar toda la atención posible en el maestro y lo cual implicaba dejar de hacer y renunciar a sus propios intereses y aceptar acríticamente lo que el maestro deseaba (hacer exámen). Sin embargo los alumnos opusieron resistencia lo cual no esperaba el maestro, quien se dio cuenta en el proceso de resistencia que los alumnos habían tenido dos exámenes antes de que llegará él, por eso los encontró enfadados, molestos, cansados: la estrategia de control-intimidación y el mismo rito no crearon condiciones para iniciar la clase hasta 10 minutos después cuando ya habían negociado la situación escolar (M/A).

### e) RITO DE EJERCITACION

"El ejercicio una modalidad que implica una coerción ininterrumpidamente y constante que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre los resultados y se ejerce según una codificación que reticula con mayor aproximación el tiempo espacio y los movimientos. a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo y que garantizan la sujeción constante es a lo que se llama también disciplina" (45)

El rito de ejercicio de práctica del quehacer cotidiano del alumno y que es aquel que el maestro impone, serán aquellos ejercicios que implican "aceptación" de un saber y un quehacer incuestionable donde la repetición, memorización y textualidad del contenido son

45 MICHEL FOUCAULT. vigilar y castigar, Editorial siglo XXI México 1987 P. 141.

asuntos de todos los días; hay que decir y hacer las cosas tal y como lo ha indicado el maestro, si más, ni menos palabras, hay que hacer y decir como lo dice el maestro, ya que "así es el saber", el cual hay que someterse, ejercitarlo e interiorizarlo debido a que es incontestable. El sentido común de maestro y del alumno concretizan la idea de que haciendo se aprende, sin embargo habría que hacerse una pregunta concreta en el salón de clases: "¿Que tanto se cumple con la política de la coerción?". Esto se traduce en el control del cuerpo y la manipulación calculada de todos sus elementos y movimientos, además de gestos y comportamientos que al ejercitarse se traducen en ejercitación-aprender.

6 de junio de 1989.

6:06 p.m. El maestro repasa la clase anterior por medio de preguntas y respuestas y sin previo aviso, pasa a un dictado.

Maestro: "Pronto, escriban".

Los alumnos sacan rápidamente sus plumas y libretas

Maestro: (dicta) "Objetivo 7.2.1: explicará la importancia del Derecho, para regular la conducta de los individuos.

1.-Investiga qué se entiende por Derecho.

2.-Menciona cuál es la función del Derecho y quien lo crea?

3.-Menciona las dos ramas en que se divide el Derecho.

4.-Investiga cuándo se aplican las normas del Derecho público. (El maestro termina el dictado).

Alumno 1: "Es de tarea"

Maestro: "Es para ahorita, que ya te quieres ir?"

Alumno 1: "Yo nada mas preguntaba"

Maestro: "La clase termina a las 6:45 p. m. y ahorita son las 6:10" (comentaba seriamente)

Los alumnos se empiezan a acomodar para trabajar colectivamente, mueven sus butacas y se juntan con quienes desean.

Los alumnos de las primeras filas comentaban las preguntas de repente llega uno de sus compañeros sin libro y le dicen: "Sácate tu no traes libro, qué te crees."; un alumno le pregunta: "Tu eres el número 307", contesta el recién llegado: "No, yo soy el 16"; entonces otro compañero le extiende la mano y lo aceptan todos los demás.

La mayoría de los alumnos buscaba insistentemente la respuesta en el libro de texto, leían brevemente el texto y copiaban lo que creían era lo correcto.

Algunos alumnos trabajaban individualmente-los que traían libro-, mientras que los que carecían de libro trabajaron en grupo.

Tres alumnos de las filas de adelante se juntaron, uno de ellos dictaba las respuestas que leía del libro, mientras tanto los otros escribían.

En estos momentos, el maestro se asomaba a la ventana que da al pasillo y después se dirigió al escritorio para platicar con la observadora.

En la vida cotidiana, el control de la ejercitación como lo mostró la observación, no se presentó como irrefutable, ya que el maestro se distraía y los alumnos podían trabajar como ellos quisieran, pues estaba esto permitido; sin embargo lo importante es hacer o simular hacer el ejercicio que al final de la clase será evaluado. Cabe mencionar que lo que siempre importó en la ejercitación, fue la actitud, la cual no estaba del todo controlada; en esta ejercitación, se pudo vislumbrar como el maestro se vio obligado a implementar unas reglas del juego o reglas informales, necesarias para la negociación de la situación escolar, las cuales constantemente deben de ser trabajadas, ya que el rito no es inmutable, ni se establece de una vez y para siempre, sino que es un logro político que hay que trabajarlo constantemente y el hecho de que se reproduzca ha requerido necesariamente de un trabajo intenso por parte de los sujetos concretos circunscritos a realidades concretas, al fin y al cabo el maestro es uno y los alumnos muchos.

13 de junio de 1989.

021137

6:20 p.m.

Los alumnos se forman y pelean por ser los primeros a quienes se les revise el trabajo.

Los alumnos discuten si la respuesta era la correcta o no, algunos se levantaban de su lugar y preguntaban a otros si su respuesta era la correcta o no.

Una alumna comentaba en voz alta: "Copié mal!" (es decir en desorden). Mientras tanto, otros alumnos seguían buscando de forma independiente las respuestas del libro.

Existe implícitamente en la ejercitación la construcción del conocimiento ya que necesariamente tuvo que haber todo un proceso de aprendizaje de las reglas y ritos; ahora bien, cabe aclarar una pregunta: "Qué tanto aprendieron los alumnos acerca de los artículos, o qué tanto el saber especializado se integró al saber cotidiano?".

En esta observación se implicó la ejercitación, la cual tiene gran congruencia con el conductismo: "Hacer para Aprender", donde lo más importante es la forma y la misma forma es el contenido, que concretamente se observó en la textualidad de las respuestas, el hábito, la repetición, la asimilación del procedimiento, la formalización del lenguaje, el rito exagerado al libro-verdad.

A la hora de la revisión, el maestro sólo se percataba de que estuvieran contestadas todas las preguntas, sin fijarse en el contenido de las mismas, lo cual justifica la idea de que lo importante es la forma, la idea de hacer para aprender que es muy difundida e institucionalizada desde los programas oficiales que emanan de la S.E.P., los cuales ponen mucho énfasis en la ejercitación. El programa de la S.E.P. suele llamarle a este condicionamiento "Actividades de aprendizaje".

Maestro: ("Llega con un alumno y pregunta) ¿Qué estas leyendo?, tú no has entregado nada".

Alumno: No responde, mientras tanto él

Maestro: "Examina el trabajo de una alumna" ; habertú trabajo; .

Alumna: (voltea despreocupada y dice) "¡no le hice!, mañana se lo entrego".

El Maestro: (sin expresión en la cara) pasa con otro alumno. Una alumna se cortaba las uñas sin mayor preocupación (traía las uñas pintadas).

Los alumnos de las filas de adelante se daban sus teléfonos.

Maestro: "Ha terminado con la revisión y les comenta: "fíjen se bien ustedes lo que se ve, se llevaron 30 minutos con el exámen de matemáticas y les voy a hacer un exámen, porque - ustedes sino le hechan ganas a matemáticas, ¿Qué las Ciencias Sociales no son importantes?".

La tarea sólo una vez fue evaluada en esta investigación transversal lo cuál nos impide hacer un análisis exhaustivo y representativo de lo que implica el rito de evaluación, pero nos aventuramos a hacer el siguiente juicio: En la escuela y el salón de clase constantemente se esta evaluando desde una tarea, actitud, la atención el corte de pelo, limpieza, ortografía, tú cuaderno, tú letra, puntualidad, asistencia, lenguaje, así la evaluación acompañada a todo el proceso de enseñanza que puede cambiar el sentido dependiendo del maestro y la escuela en la que se encuentren los sujetos, pero lo que es verdad es la evaluación, la cuál siempre está permeando el proceso de enseñanza, que no sólo implica al saber y a la enseñanza, sino a un ejercicio constante y subyacente de ritualización de poder.

"El rito de evaluación lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio de poder, cierto tipo de formación de saber"(47)

47 IBID. Pág. 192.

La misma posición es manifestada en los libros de Educación Secundaria ("dinámica de la vida social") que es un texto muy reconocido... y difundido en las Escuelas Secundarias los cuales hacen una exhaustiva difusión de la ejercitación antes de la invitación al análisis y a la crítica, estas dos instancias que se traducen en la vida social como sociedad política y sociedad civil, implementan con sus diferentes medios un tipo de educación donde exageran en el hacer pero lo hacen para no invitar al pensar, después de todo esa educación pretende en última instancia "domesticar al Homo Sapiens."

#### F) RITO DE EVALUACION

En el exámen vienen a reunirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de las fuerzas y el establecimiento de la verdad" (46)

Foucault sostiene que el rito de evaluación supone toda una serie de relaciones de poder y de saber, veamos como se presenta en la cotidianeidad en un salón de clases real.

13 de junio de 1989

6:00 p.m. Maestro: "Bueno ya guarden silencio". (saca un cuaderno del portafolio) "Saquen lo que quedo de tarea".

Los alumnos obedecen la orden y hablan en voz baja.

El Maestro: "Inicia la revisión de la tarea de uno en uno, (empieza por la fila que da al escritorio), los tres primeros no trajeron la tarea. El maestro no les dice nada, llega con el último alumno de la fila que tampoco hizo la tarea, el maestro (se ve molesto) y anota una calificación.

Alumnos: (Comentaban en voz baja, acerca de sus vidas sin importarles que el maestro estuviera molesto. Los alumnos de las filas de adelante leen su libro tranquilamente y otros voltean sin dirección fija.)

46 IBID. pág. 189.

El poder y el saber se presentan concretamente en la realidad, en una interacción dialéctica en la cual están implícitos los objetos de enseñanza-aprendizaje. En la cotidianeidad del aula se observó el supuesto poder-maestro aunque "reconocido socialmente", bajo ciertas circunstancias es ignorado en tanto su supuesto saber-poder; por ejemplo, el maestro se percató de que los alumnos le daban más importancia a las matemáticas que a las Ciencias Sociales. Esto es lo que ocurrió.

16 de junio de 1989 (plática entre observadores y alumnos.)

5:25 p.m. La observadora: (pregunta) "Cuál es más importante para ustedes, las matemáticas o las Ciencias Sociales?"

Alumno 1: "Pues matemáticas es la importante, ya que al entrar a escuelas superiores, ahí se pregunta más sobre matemáticas."

Alumno 2: (Noé comenta sobre el examen de admisión de la preparatoria) "Casi ni se pregunta de Ciencias Sociales"

Alumna 3: (Sandra inicia la crítica al maestro de español) "El nos enseña guiones, poemas y otras cosas que no nos preguntarán en los exámenes de escuelas superiores."

En la escuela y en un salón de clases se permea el sentido común de los alumnos, los cuales identifican cuales saberes son los que valoran y cuales son los que no valoran. Las matemáticas hay que estudiarlas más porque te preguntarán en los exámenes de las escuelas superiores y las ciencias sociales ni aparecen. Lo anterior también nos remite a algo próximo en la vida de los alumnos, ya que en unos meses se estarán enfrentando al examen de admisión de escuelas superiores.

16 de junio de 1989.

5:30 p.m. La observadora: "Los exámenes cómo los hacen cómo estudian?"

Alumno 1: (Noé) "Casi todo es copia, es innecesario que en el examen venga lo mismo de siempre; mejor que el

maestro diga lo que hay que copiar y ya, y que diga las páginas que hay que copiar."

Alumno 2: (Eloisa) "El maestro no explica bien, su método es malo, primero da un cuestionario."

Alumno 1: (Noé) "La explicación viene después."

Alumna 3: (Sandra) "Si, si es cierto"

Alumno 4: (Clara) "Casi ni explica."

En la cotidianidad, los saberes ya reconocidos socialmente, pueden no serlo en un contexto específico, simple y sencillamente porque son monótonos, mal informados, no te servirán en la vida cotidiana, ni siquiera te los van a preguntar en escuelas superiores. La observación anterior, también es un cuestionamiento al método utilizado por el maestro, el cual demanda desde los alumnos procesos mecánicos como el copiar del texto.

## B. NEGOCIACION DE LA SITUACION ESCOLAR.

Existen elementos que estructuran la situación escolar, dichos elementos estructurantes básicos para la constitución de cualquier situación escolar son el espacio y tiempo, a estos elementos les llamamos elementos generales, ya que marcan definitivamente el acontecer del aula y son los determinantes externos que marcan y pautan la vida escolar del maestro y alumnos, por ejemplo la distribución físicas del aula (ver anexo) y los tiempos asignados para estar dentro de ella, así tiempo y espacio, serán elementos que van a dar continuidad o discontinuidad a la cotidianidad escolar; en el aula estos elementos van a representar mensajes específicos con repercusiones específicas.

El espacio en el cual se lleva a cabo la práctica del conocimiento, va a imprimir un determinado mensaje implícito sobre las valoraciones de las relaciones maestro-alumno y también con el conocimiento. El espacio en la escuela es un elemento silencioso que estructura y da sentido a múltiples actividades que se dan dentro del salón de clase.

13 de junio 1989.

6:30 p.m. Alumno 1: "Acabamos a tiempo maestro, son las 6:30".

Alumno 2: "Si, tenemos que ir a a la tocada."

Maestro: "No, ahora nos quedamos hasta las 7:00."

Alumnos: (protestan) "Ay no".

Maestro: "Hasta que terminen esto se van. Escriban. Uno punto y guión. (dicta del libro) El juicio de amparo, quienes fueren sus creadores?"

La [redacted] de los alumnos anotado en su cuaderno.

Alumno 1: "Qué?, no oigo"

Maestro: "Hay que bañarse más seguido"

Alumno 1: "Pues no oigo maestro" (Entre dientes)

El maestro sigue dictando.

Alumno 2: "Nada más?" (Como esperando a que ya no se dictara).

El maestro seguía dictando.

Maestro: "Tres punto y guión, investigue la importancia que tiene el juicio de amparo. Cuatro punto y guión, A quién le compete conocer el juicio de amparo?"

Alumno 1: "Compete?" (confuso)

Los alumnos escriben en silencio. El maestro termina el dictado.

Maestro: "Empiecenle"

Alumno: "Ya no veo maestro" (en la escuela no hay luz eléctrica).

Los alumnos empiezan a agruparse y a trabajar sobre lo que ha dejado el maestro.

Se había institucionalizado en la clase de ciencias sociales (como se muestra en la observación) salir a las 6:30 p.m. aunque lo instituido era salir a las 7:00p.m. pero la falta de luz eléctrica, peligrosidad de la zona y la ausencia de maestros, han permitido lo instiucionalizado, o sea parte de la negociación de la situación escolar, en donde el tiempo fue estructurando significaciones específicas que cruzan prácticas que ahí se generan. "El tiempo escolar se imbrica con los contenidos y se concretiza en el modo de organizar las actividades, pero en general, la distribución de horas de clase, de recreos y salidas, pútan un determinado uso del tiempo que conlleva a un mensaje implícito de valoraciones" 47

Aunque el tiempo y espacio son elementos estructurantes que tienen un doble sentido como medios coercitivos o permisivos, estos no son elementos suficientes para definir por si mismos la lógica de interacciónm y la lógica de contenido, sino que habría

que observa más lo que el alumno y el maestro desarrollan cotidianamente al margen del espacio y tiempo instituido. Muchas actividades cotidianas son permanentes dentro del salón de clases y pueden ser evidentes o sutiles, ya que nunca se detienen y se expresan de diferente manera: movimientos, preguntas, risas, ironías, llantos, miradas y silencios; todos ellos son expresiones de múltiples actividades bajo las cuales los sujetos actúan y se van constituyendo. Aunque el tiempo y espacio intervienen, también lo hace el maestro y sus alumnos, los cuales tienen sus propios intereses, valoraciones, concepciones del mundo y de sí mismos y que tienen que ver con su historia personal; el razonamiento anterior nos permite concluir de que el proceso que se evidenció en el salón de clases es una síntesis histórica, ya que el encuentro supone que todos los sujetos involucrados llevan una carga histórica y que la ponen en juego durante la interacción y va a conformar una negociación de la situación escolar.

#### a) LAS REGLAS DEL JUEGO

"El contenido formativo de la experiencia escolar implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual, el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo." 49

Participar en la escuela con las reglas del juego significa

que para sobrevivir en la institución se deben conocer ciertos lineamientos para poder actuar y saber qué se debe hacer. Las reglas del juego contienen un proceso continuo de entrenamiento, que va implícito en diferentes situaciones institucionales, en donde se van definiendo los márgenes para la aceptación.

Existen dos procesos de aprendizaje de las reglas del juego, una se va a referir a la autoridad sustentada por el maestro, y la otra sobre la participación de los alumnos en el proceso de trabajo.

6 de junio de 1989

5:50 p.m. Maestro: (pregunta) "¿Es cierto que se le capacita al obrero."

Alumnos: "No" (al unísono)

Maestro: "No es cierto, se va a hablar a conveniencia del gobierno".

El maestro lee del libro

"establecimiento de un régimen de seguridad social, representado por el IMSS y por el ISSSTE.

Los alumnos siguen al maestro en la lectura.

El maestro aunque es una autoridad indiscutible en el salón de clases, debe implementar constantemente esa autoridad, además de negociarla, implantando para ello, reglas del juego, que van a servir para mantener el orden y la atención en una situación escolar, caracterizada por la represión, la rutina y el aislamiento.

En la observación se muestra como el maestro se ayuda de los ritos de iniciación, ejercitación y evaluación, pero además de una serie de mecanismos como son señales específicas, actitudes necesarias y consecutivas, por ejemplo, el vocabulario, el tipo de

respuestas, tono de voz, la actitud, la aceptación del regaño, y el saber.

Las reglas del juego observadas no son ajenas a la sociedad capitalista de donde emanan y se muestran al interior de la escuela, en donde se pueden observar niveles sucesivos, sustentados en relaciones jerárquicas, entre los que saben y los que no saben, entre los que pueden y no pueden.

La presencia hegemónica se muestra en las reglas del juego, donde las ideas de la clase dominante penetran sutilmente inculcando y difundiendo los valores dominantes (disciplina y orden para el "progreso") y lo hace por medio de la sociedad civil, en donde la escuela tiene una función importante, ahí se van a utilizar a los intelectuales medios (maestro), los cuales tienen la gran misión de inculcar los valores dominantes.

Las reglas del juego en la vida cotidiana, van a implicar toda una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de los cuales se van a imponer, negociar o reorientar ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar, esto muestra claramente como la presencia hegemónica tiene sus limitancias en la vida cotidiana.

El poder estatal, se presenta activa y sutilmente a través de diferentes instancias como son: las técnicas de enseñanza, las rutinas, la reglamentación y a veces la fuerza, la cual es mediada por un número de reinterpretaciones y oposiciones directas o indirectas que se generan en lo institucionalizado, en donde se dan las famosas reglas del juego. Las reglas del juego

091457

pueden ser constantes aunque pueden tener rupturas significativas, lo cual va a producir una negociación constante entre la escuela y el Estado a nivel macro; las reglas del juego son muy importantes en el sentido de que posibilitan la constitución de ciertas prácticas escolares a nivel histórico.

Los sujetos al apropiarse de las reglas del juego en un nivel microsocial, implementarán la construcción social de su escuela y de su grupo pero que posibilitan el desarrollo de la historia. Las reglas del juego pueden reproducir, transformarse dar concreción a los mecanismos de control que aparentemente sólo pertenecen al maestro, pero en el fondo tienen que ver con una sociedad de clases que manifiesta sus intereses en las prescripciones estatales y que entran a la escuela en forma de espacios, usos, prácticas y saberes que los sujetos deben apropiarse y poner en juego cotidianamente.

"La continuidad absoluta forma la vida cotidiana". 50

6 de junio de 1989

5:50 p.m.

Maestro: "Rafael"

Alumno: "presente" (con tono de burla)

Maestro: "Me repites la clase de ayer"

Alumno: "No vine ayer", no me dejaron entrar por la credencial y el pelo."

Maestro: "Entonces por qué entraste hoy?"

Alumno: "Porque no se dieron cuenta"

Maestro: "Te paras y me das la clase" (tono fuerte)

El alumno lo ignora y el maestro sigue con la clase.

La enseñanza es un proceso con su propia lógica como lo muestra la observación y donde hay que implementar constantemente

estrategias de control y los ritos, aunque ya esten prescritas las reglas del juego, eso no quiere decir que sean inmutables, sino todo lo contrario, cambian constantemente por las determinaciones social e institucionales y por los intereses de los sujetos. En las reglas del juego se vislumbra claramente como el curriculum formal se convierte en real, producto de diferentes determinaciones y la constitución misma del sujeto.

Las reglas del juego implementadas en el grupo observado fueron:

- Asistir regularmente
- Contestar en el rito del pase de lista
- Intervenir en la dinámica de la clase regularmente
- Llevar la tarea
- Llegar puntualmente
- Aceptar el regaño
- Utilizar en clase un lenguaje escolar
- Levantar la mano si se quería intervenir
- Seguir al maestro en las lecturas que el señalara
- Llevar relaciones cordiales
- Aceptación pasiva de la enseñanza sin cuestionamiento.

#### CU. USOS Y PROCEDERES DE LOS ALUMNOS

Aunque el maestro interviene y se "impone" en la situación escolar por medio de diferentes mecanismos como serían preguntas de repaso, manejo del tiempo de una lección, estructuración del tiempo, señalamiento de tiempos permitidos, rapidez de respuesta y

pautar el paso de una lección a otra; a pesar de lo anterior, los alumnos pueden y tienen un margen de independencia que les permitirá desarrollar usos y procederes que posibilitan la sobrevivencia en la situación escolar. "Los alumnos desarrollan una actividad permanente dentro del salón de clase evidente y sutil que nunca se detiene y se expresa en movimientos, preguntas, risas, ironías, llantos, miradas, etc.; situaciones que son expresiones de actividades en que los sujetos van constituyendo la situación escolar. 51

5 de junio de 1989.

4:05 p.m.

Maestro: "Tu Fernando que opinas sobre el banco, pueden hacer un monton de dinero."

Alumno: "Si se puede pero se devalua la moneda."

Maestro: "Tu Agustín que es la devaluación?"

Alumno 1: (Se queda callado)

Alumno 2: "Bajar de categoría".

En esta observación se vislumbra como los alumnos han apropiado las reglas del juego que se traducen en prácticas cotidianas, o sea formas de proceder cuando el maestro pregunta. Por eso diría Heller "Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también al mismo tiempo teniendo en cuenta a la sociedad en su conjunto apropiarse de la alienación." 52 ;

Los usos y procederes de los alumnos aunque condicionados por el maestro, han posibilitado el desarrollo de prácticas

51 Veronica Edwards. Op. Cit. p. 49.

52 Agnes Heller. Op. cit. p. 29.

espontáneas y heterogéneas por parte de los alumnos, por ejemplo: cuando el maestro pregunta se puede observar que ellos dan sus opiniones y conceptos (razonamiento implícito) acerca de determinadas situaciones y conocimientos que le son significativos y que formaran parte de una interesante generación de conocimientos sobre los contenidos y usos que pueden tener o no una relación con los contenidos y usos instituidos en la clase.

Este tipo de socialización es un espacio de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en un salón de clase donde se mostrarán concretamente la forma de apropiación del conocimiento de los sujetos involucrados; dicha apropiación de conocimientos tiene que ver con los usos y procederes o bien el contenido.

6 de junio de 1989.

6:00 p.m. Maestro: "En política agraria se ha avanzado y a veces no. En que parte se habla de política agraria" (refiriéndose a un artículo)  
Alumno 1: "Artículo 127"  
Alumno 2: "Artículo 29"  
Maestro: "Fijense bien"  
Alumno 3: "En el artículo 27"  
Maestro: "si".

Lo anterior nos mostró la interiorización y la apropiación de usos y procederes que todo alumno debe poner en práctica para sobrevivir en una clase, un ejemplo de ello es dar una respuesta textual que acepte el maestro, ya que el maestro solo acepta respuestas con cierto sentido y contenido que significa para los alumnos una apropiación del método, donde la repetición, el dato, es el contenido y que también la forma de respuesta y de actitud

es el contenido. En la apropiación de usos y procederes no es importante el cuestionamiento de ese dato saber, ni hacerse preguntas novedosas, peor aún cuestionar ese saber con la realidad o con la utilidad cotidiana.

6 de junio de 1989

6:00 p.m. El maestro ha terminado de hacer un dictado (cuestionario). Los alumnos se acomodan para trabajar colectivamente, los de las primeras filas se agrupan, llega un alumno sin libro y uno de ellos le dice: "Sacate tu no tienes libro". Los alumnos buscaban insistentemente las respuestas en el libro, después de una breve lectura (copian textualmente). Los alumnos que tienen libro algunos trabajan individualmente, pero los que no lo hicieron se agrupaban con otros que sí tenían. Los alumnos de las filas de adelante trabajaban más concentrados que los de atrás, uno de ellos siempre dictaba las respuestas, mientras los demás escribían. 6:25 p.m. Los alumnos discuten si lo que habían encontrado era la respuesta correcta o no, pero algunos otros se levantaban a preguntar a compañeros de otra agrupación.

Alumno 1: "Copié mal"

Los alumnos siguen buscando en el libro las respuestas correctas (concentrados), aunque algunos otros echan relajo.

6:30 p.m. El maestro inicia una revisión rápida y la registra en su libreta. Los alumnos se muestran satisfechos, quienes ya terminaron, platican sobre su vida y se preparan para salir (6:34 p.m.).

Cuando el maestro dejó claro que tipo de trabajo iban a realizar los alumnos, se presentó en el salón de clases una interacción entre los propios alumnos que se caracterizó por un control de relaciones independientes del maestro, donde los alumnos estructuraron espontáneamente su quehacer. A esto le podríamos llamar ayuda mutua.

a) LA AYUDA MUTUA

"Los niños no sólo hacen bromas, se ríen, platican de sus

interés y de sus preocupaciones más diversas, sino también se ayudan con el trabajo escolar." 53

13 de junio de 1989,

6:40 p.m. El maestro ha terminado de dictar un cuestionario.

Alumno 1: "Ya no veo maestro"

Los alumnos empiezan a agruparse para contestar el cuestionario, tres alumnos de las filas de adelante se dicatn. Los alumnos copian textualmente las respuestas, uno de ellos lee a sus compañeros.

un Alumno lee a sus compañeros sobre el juicio de amparo

Alumno 1: "No le entiendo a la pregunta"

Alumno 2: (pregunta al pequeño grupo que está a su lado)

"Las bases están en los Estados Unidos no?"

Alumno 1: (se cuestiona a sí mismo para entender la pregunta) "Las bases están en Estados Unidos o en Inglaterra."

Alumno 3: (encuentra una respuesta en el libro y la lee a sus compañeros en voz alta)

Alumno 1: "Bases de qué?, bases de vaso o bases de vasito"

6:50p.m. Alumno 4: "Aquí está la dos" (lee a sus compañeros).

En la cotidianidad concreta observada, se evidenció como los alumnos han aprendido a interpretar las necesidades de ayuda de sus compañeros, aunque no haya una expresión concreta de ayuda, los alumnos presionados bajo ciertas características de trabajo (cuestionario) se ayudaron entre ellos. Después de un inteso proceso de ritualización llevado a cabo en la clase, la posibilidad de autorregular el trabajo independiente del maestro, reflejó en los alumnos ayuda mutua, que significa mayor interés en su tarea, mayor involucramiento y sobre todo entrega al trabajo, como si fuera empresa propia. En esos momentos de

autoregulación, los alumnos en general buscaron el modo de trabajo más cómodo y conveniente y en el cual se pudo manifestar lo siguiente: hablaban en voz alta, otros leían silenciosamente, otros se concentraban y se ausentaban del mundo, otros bromeaban con las respuestas; pero como regla general la mayoría se vio involucrado y apasionado en el trabajo gracias a una autoregulación que permite la independencia, la igualdad y la autogestión, condiciones básicas que posibilitan la construcción del conocimiento más auténtico desde la perspectiva cotidiana.

#### b) EL RELAJO

6 de junio de 1989.

6:34 p.m. Alumno 1: (Avienta a uno de sus compañeros que cae al suelo).

Maestro: (Al darse cuenta del relajo inicia el conteo) "1, 2, 3 se callan".

Los alumnos se sientan rápidamente y guardan silencio, pero algunos seguían discutiendo acerca de unas plumas robadas de las cuales nadie sabía nada.

Maestro: "Guarden silencio" (señala a la observadora) "Ella les va a ser un examen".

Alumno 2: "Qué nos va a examinar?"

Alumno 3: "Me va a examinar porque estoy enfermo?"

Alumno 4: "Qué es doctora"

Alumnos: "Se rien y lo toman a relajo".

En la escuela secundaria la violencia es una forma a través de la cual los alumnos se relacionan, aunque no es una acción generalizada, es una forma excepcional de relación que forma parte de la vida cotidiana en el aula. La violencia fue un fenómeno rarísimo en el salón observado, sin embargo sostenemos la idea de que es una forma de comunicación entre los alumnos, que bien puede

ser un problema pero regularmente adquiere la forma de juego-relajo.

El relajo suele ser un momento especial donde hay una combinación entre la broma con lo serio y son momentos en que los alumnos platican, hacen bromas, se rien sobre los contenidos de las clases o de sus vidas; en esos momentos de relajo y broma es precisamente donde se plasman sus verdaderos intereses y preocupaciones.

8 de junio de 1989

5:05 p.m. Maestro: "Haber saquen sus cuadernos, uno punto y guión."

Alumno 1: "Que, va a hacer un cuestionario"

Maestro: "No" (señalando con el dedo)

Alumno 2: "Es nada mas un dicatado"

Maestro: (dictaba) "El derecho se divide en..."

Alumno 1: "El izquierdo"

El maestro sigue dictando

Alumno 3: (interviene abruptamente) dice: "Punto y coma"

Alumnos: (rien- relajo)

5:25 p.m. Los alumnos trabajaban en equipo , eran los de adelante, cerca del escritorio y comentaban: "La etiqueta con los que llegan de pingüino" (los alumnos rien).

El relajo por qué? Sin duda vivir y estudiar en un aula cerrada con el fin de apropiarse de los saberes legítimos que sólo ahí se validan, es sin duda un proceso que implica una constante rutina, ritualización e imposición a las cuales hay que relajar cuando así lo permitan las condiciones. Aunque los alumnos han vivido varios años de socialización (Kinder y Primaria), donde se inician a las reglas del juego y a la ritualización, eso no va a implicar que haya una aceptación incuestionable de lo ya

establecido, como se demuestra en la observación, los alumnos cuestionan la formalidad en el momento de echar relajo. Así el relajo se convierte en un momento lúdico que hace más aceptable la vida en el aula, caracterizada por la imposición, el relajo se opone y busca una significación o un sentido a la carga rutinaria que representa un proceso de aprendizaje.

29 de marzo de 1989.

Taller de Electricidad.

5:39 p.m. Maestro: (después de explicar su clase sobre los lúmenes, pregunta a los alumnos) "Tienen preguntas sobre los lúmenes?"

Alumno 1: "A mi no me quedó claro" (se decía a sí mismo).

Alumnos: (Comentaban y reían en su equipo y decían) "Lúmenes, Martenes, Miercolenes, juevenenes..."

13 de junio de 1989.

6:15p.m. Ciencias Sociales

Maestro: "Tu Séptimo qué dice el artículo 11?"

Los alumnos levantan la mano. (son 6 alumnos). Un alumno se asoma al salón (no es del grupo).

Maestro:(pregunta) "Qué quieres Poncho, Hombre o mujer?"

Alumnos: (Comentaban) "Es joto y está re feo" (relajo)

Como se puede observar en la vida cotidiana los alumnos se manifiestan de diferentes formas o como lo diría Agnes Heller "En la vida cotidiana el hombre se objetiva de numerosas formas. El hombre formando su mundo (ambiente inmediato) se forma también a sí mismo." 54

La cultura hegemónica se presenta en la escuela de manera sutil, a pesar de un sinfín de mediaciones e interpretaciones, que

van desde las autoridades educativas, pasando por directivos y maestros; la hegemonía se le presenta a los alumnos de una manera sutil pero que también puede ser coercitiva o disfrazada, lo cual se traduce en un intento constante y continuo del maestro -empleado del grupo hegemónico- que tiene la función de transformar y condicionar la mentalidad de los alumnos de la clase subalterna a una mentalidad ajena: a la de la clase dominante, lo cual va a implicar que las expectativas, intereses, y valoraciones debe de ser siempre las de la clase en el poder, bajo esta lógica podemos percatarnos de la importancia de los ritos y de las reglas del juego, donde las actitudes pasivas de los alumnos son ampliamente valoradas y los conocimientos del maestro, así sean los lúmenes o los artículos deben ser integrados al cúmulo de conocimientos sin crítica alguna. Sin embargo, en la vida cotidiana, se pudo observar el relajamiento, lo cual implica que la hegemonía no se impone mecánicamente sino que se le cuestiona, ignora, reinterpreta o reconstruye a partir de las expectativas, intereses y carencias de los alumnos.

Los conocimientos impartidos en la escuela que parten del currículum legítimo se integrarán al cúmulo de conocimientos cotidianos cuando estos sean significativos para la vida de los sujetos, diría Rafael Quiroz; "el saber especializado se integra al saber cotidiano cuando un saber especializado le es significativo en su vida cotidiana." 55

Siguiendo la lógica de Quiroz, quien sostiene que el saber

55 Rafael Quiroz., "El maestro y el saber especializado", documentos Die, 1987, p. 12,13.

especializado no se integra al saber cotidiano, significa que ese saber no es útil para su contexto, aunque lo podría retener en un espacio de tiempo reducido, pero sólo para pasar un examen o mientras dura el interés y la curiosidad, pero más tarde se olvidará irremediablemente.

13 de junio de 1989.

6: 45p. m.

Observadores: "Quién ganó las elecciones?"

Alumno: "Ganó el Pri no los Cardenistas"

Observadores: "Eres Cardenista?"

Maestro: "Si por transa, es bien transa."

Alumno: "Pero son los efectivos, los de lana"

"La vida en cuanto apropiación de la alienación forma y deforma al hombre." 56

Concretamente los alumnos al ser cuestionados sobre quienes ganaron las elecciones, nos pudimos percatar que sus respuestas estaban permeadas por una mezcla de sentido común y de la ideología dominante, el alumno al tomar una "posición" política decía: el poder, la lana es lo que vale, muestra indudable de consenso y de la presencia de la ideología dominante. Aunque en las pasadas elecciones de julio se vislumbró el cuestionamiento de la sociedad política producto de sus propias contradicciones; la sociedad civil o parte de ella que se manifestó en el partido Cardenista y que logró ejercer una influencia considerable sobre las masas subalternas, se materializó en el sufragio, y Ciudad Netzahualcoyotl fue un ejemplo para ese momento coyuntural.

A pesar de los logros políticos alcanzados por los

Cardenistas éstos fueron objeto de una serie de propaganda de desprestigio que se manifestó en otras esferas de la sociedad civil (prensa, radio y t.v.) con las cuales siempre contó la sociedad política y le permitió el rescate del consenso que necesita para ser grupo hegemónico. Cuando se le preguntó al alumno acerca de las elecciones, se observó claramente en sus palabras como se permea ideología dominante mas sentido común y ambas crean una concepción absurda y desordenada de la realidad, pero útil para las clases en el poder y su continuidad. Así en la escuela "coerción y consenso se presentan a manera de coerción política y civil (obligatoriedad) o la imposición de una concepción del mundo." 57

#### c) LA RESISTENCIA

"Añadir conocimiento no es un problema técnico o cognocitivo, sino esencialmente un problema de significación para la vida cotidiana de los particulares." 58

El alumno al asistir a la escuela y al estar en un salón de clases específicamente, tendrá que aceptar todo lo establecido desde su primer día de clases como es la asistencia obligatoria, puntualidad, higiene, la ritualización, las reglas del juego, el horario, el curriculum y ser acritico sobre todo. El pretender explicar la aceptación pasiva de los alumnos al "deber ser"

57 Elsie Rockvell., *Repensando a la institución*: Op. cit. p56.

58 Rafael Quiroz., *Op. cit.* 12.

reduciría el análisis y no tendría ninguna razón de ser esta investigación, que sostiene desde el principio que el hombre y sus instituciones están en constante construcción y que se manifiestan en la vida cotidiana. A continuación se muestra como sobreviven los alumnos en el mundo escolar caracterizado por la imposición, la tediosidad y lo no significativo.

5 de junio de 1989

4:00p.m. Maestro: "Por qué no hacen escándalo" (extrañado). Haber griten, eso es raro."  
Alumno: "Regáñenos maestro"  
Maestro: "Bueno, acabo de regañarlos, entonces trajeron sus trabajos?, ponganlos en el escritorio."  
Alumnos: (Mientras entregaba los trabajos platicaban y echaban relajo)

Este momento explicita la actitud de resistencia de los alumnos, el iniciar la clase de las leyes y los artículos y que tiene necesariamente que implicar toda una serie de mecanismos de poder que van desde la ritualización, seguimiento de un método incuestionable, repetición, memorización, autoridad exacerbada al texto verdad y donde el saber cotidiano tiene poca o nula importancia; ante esto que podrá hacer el alumno, sino relajar la situación escolar y ganar algunos minutos al "deber ser".

6 de junio de 1989

6:00 p.m. Maestro: (pregunta) "Cuando una persona se corta la mano, le van a dar indemnización del IMSS o Fonacot."  
El maestro lee del libro ahora sobre el aspecto educativo y dice:  
Maestro: "Creación de la SEP, integración del sistema educativo nacional, nacimiento de las escuelas secundarias. Antes de la revolución la educación era para la gente adinerada, ahora la educación es para el pueblo, para bien o para mal. Ustedes son estudiantes (se dirige a una alumna y le pregunta "Vas a seguir estudiando Jovita?"  
Jovita: "No se todavía"

En ese momento una alumna bosteza (descaradamente).

Maestro: "Ahora son ustedes los que no quieren aprovechar la educación que fue un logro de la revolución."

El maestro idealmente tiene la función de difundir el prestigio y la confianza de la clase dominante y en la observación se pudo entrever que el maestro difundía la ideología dominante de manera contradictoria, aunque hacía un buen intento en lo general por justificar el sistema, la resistencia de los alumnos no se hizo esperar, ya que a ellos no les interesaba cómo se constituyó la educación en México, pues el alumno se estaba durmiendo o simulaba dormir lo cual es una señal de aburrimiento, apatía y resistencia al conocimiento legítimo y a la actitud que hay que aceptar.

6 de junio de 1989.

6:05p. m.

El maestro estaba dando su clase y decía:

Maestro: "México hce el bien afuera, pero adentro estamosmal. México no tiene relaciones diplomáticas conmonarquías y dictaduras, con los demás no importa, aunque sean socialistas o negros. En el tratado de Tlatelolco, lo conocen?"

Alumnos: "No" (en coro).

Gran parte del grupo finge dormir y se notan aburridos.

La incoherencia implícita en el discurso de la clase observada no implicó un cuestionamiento por parte de los alumnos pero sí una resistencia latente caracterizada por fingir dormir, pero seguir con la lógica de clase y con las reglas del juego, sólo para obtener una calificación, ya que al fin y al cabo lo que importa es la forma, el contenido no es importante.

Cuando menos en este evento se permea que tanto los alumnos

como el maestro simulan un entendimiento donde curiosamente la incoherencia es la reina, no estaremos acaso en una pedagogía de la simulación, ya que sólo unos cuantos alumnos se manifestaron aunque sea de manera pasiva (fingir dormir); sin duda es una acción rescatable de resistencia y de no aceptar la monotonía y la incoherencia del maestro, por ejemplo, el maestro en la clase decía: "Tenemos educación, logro de la revolución, pero estamos mal", acaso no hay una incoherencia? y cuando el maestro se refiere al tratado de Tlatelolco y a las relaciones exteriores; eso tendrá que ver con la vida de los alumnos? y será significativo el dato?. En la cotidianidad, ni el tratado de Tlatelolco ni la política exterior, ni la consolidación de la educación en México, parecen interesarle al alumno; quien se resiste y finge dormir o simula seguir la clase.

8 de junio de 1989

4:05p.m. Maestro: "Ahorita en diez minutos me hacen una lectura de comprensión pra que me expliquen el derecho público y el derecho privado."

Alumnos: (Empiezan a leer y parecen concentrarse)

Maestro: (les dice) "El exámen va a ser de los artículos primero al 27, oral"

Los alumnos de las filas de atrás, voltean y platican, y unos minutos mas tarde hay relajo.

Aunque el maestro amenaza a los alumnos constantemente con el castigo y de que estudien para que salgan bien, los alumnos aprovechan cualquier momento para relajar la situación escolar ritualizada y que no es mas que una resistencia declarada y que se evidencia claramente en el siguiente evento.

8 de junio de 1989.

4:15p.m. Maestro: "Quién dice cómo comportarse en la calle?"

Alumno 1: "públicos"  
Alumno 2: "Penales"  
Alumno 3: "Civiles"  
Alumno 4: "penalties" (en voz baja)  
Maestro: "Entiendanme, ponganme atención"

4:20p.m. Maestro: "Los artículos son inalienables" (gesto pidiendo respuesta).

Alumno 1: "No se pueden vender a otra persona"

Maestro: "Eso es, no se pueden pasar a otra persona, esas garantías no se pueden vender"

Sólo 4 alumnos participaban en la clase el resto estaba pasivo.

El maestro ante la resistencia de los alumnos se veía constantemente angustiado por no tener una respuesta a su quehacer. Muy poco pudo hacer el maestro para cambiar la situación escolar, ya que ante una simulación general de resistencia no existe una acción pedagógica efectiva.

El saber oficial que se enseña en la escuela en el fondo va explicitando un currículum oculto, el cual hace del alumno una víctima de situaciones confinadas y constreñidas. En las clases observadas a lo largo de la investigación, se observaron los siguientes indicadores del currículum oculto:

"-Aceptación pasiva de ideas

-El conocimiento está más allá de la capacidad de los estudiantes no es adusto de ellos.

-La memoria es la más alta forma de logro intelectual donde la recolección de hechos no relacionados es el objetivo.

-La voz de la autoridad educativa, es la más valiosa y confiable que el juicio independiente

-Las ideas propias y de los compañeros no tienen ninguna

importancia

-Los sentimientos son irrelevantes en la educación.

-Siempre hay una única y no ambigua respuesta a una pregunta" 59

El currículum oculto tiene grandes pretensiones para controlar a los sujetos, pero esto se oponen cotidianamente a través del desarrollo del buen sentido, el buen sentido desde el punto de vista de Gramsci es aquella acción que ejercen los grupos subordinados que al tomar prestada una concepción de otro grupo social, son capaces de cuestionar o de llegar a cierto grado de cuestionamiento o comprensión real de su situación concreta; en cierta medida la resistencia de los alumnos es una forma de buen sentido, ya que cuestionan lo instituido, para así potenciar el desarrollo del intelecto, curiosidad, coherencia, imaginación, iniciativa e interés; elementos que no deberían de ir separados de la práctica educativa.

### III. LOGICA DE CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

#### A. REORDENACION Y CONSTRUCCION DEL SABER DEL MAESTRO DURANTE LA PRESENTACION TEMATICA DE LA TRASCENDENCIA Y CAMBIOS SOCIALES INTRODUCIDOS POR LA CONSTITUCION DE 1917 Y LA ESTRUCTURA JURIDICA DEL ESTADO MEXICANO.

La lógica de contenido nos refiere a una construcción temática que el maestro hace de los contenidos escolares que son expresados dentro del aula así como los significados implícitos que estos conllevan. Por ejemplo, el maestro inicia con el pase de lista, el cual nos remite a la transmisión de contenidos que no se presentan de forma manifiesta dentro del currículum establecido formalmente, ya que entran en juego la transmisión de ciertos valores que nos remiten a una socialización de los sujetos, que implica el seguimiento de normas sociales requeridas para la reproducción del particular, ya que como dice Agnes Heller: "El particular quiere afirmarse ante todo en el interior de su ambiente inmediato ... comienza a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación en esta comunidad dada."<sup>60</sup>

Es decir, se demandan ciertas cualidades mínimas requeridas en un lugar y tiempo específico que garanticen la existencia del sujeto en dicho espacio. En este caso, el espacio escolar es un lugar en donde se vive cotidianamente la construcción de los conocimientos, lo que al mismo tiempo representa una parte de la construcción del sujeto.

<sup>60</sup> Agnes Heller., Op. Cit. p. 36.

Por otro lado, la lógica de contenido también refiere al nivel de relación con lo concreto, el grado de científicidad que se le reconoce a cierto conocimiento y a la delimitación o segmentación del conocimiento que ocurre durante la presentación del mismo.

A lo largo de la experiencia escolar cotidiana se va construyendo la situación escolar y dentro de ésta se integran no sólo los conocimientos científicos que se presentan en los libros de texto o el programa, sino que mas bien la escuela rebasa dichos contenidos e integra -a través de la interacción sujeto/objeto de conocimiento- elementos tales como valores, concepciones del mundo y actitudes por decir algunos. Esto quiere decir que la escuela no es un espacio aislado de lo que esta pasando fuera de ella, sino que se producen roles, tipificaciones o estereotipos y en general formas de ser y moverse que existen en una sociedad; por lo tanto, la escuela ha de entenderse como una institución que se alimenta de lo social y viceversa.

Asi mismo, el maestro en su quehacer escolar integra, además de los saberes científicos plasmados en el programa y el texto, sus saberes cotidianos apropiados dentro y fuera de la escuela, los cuales incluyen su propia historia personal que va permeando el conocimiento científico que les transmite a los alumnos.

Lo anterior nos lleva a hablar de la importancia del curriculum formal y el curriculum real; el primero se entiende como el "...ordenador de prácticas y objetos de conocimiento, en el sentido de organización , experiencias de aprendizaje y de

selección de significaciones sociales, que marca lugar de deber ser ..."<sup>61</sup> y el segundo constituye la vivencia cotidiana del quehacer diario, en donde aparece el currículum formal pero no tal cual está escrito, sino que se presenta bajo las interpretaciones que hace el maestro y las construcciones que el alumno va elaborando en el proceso de interacción sujeto/objeto de conocimiento. Es bajo esta consideración que se presenta el enfrentamiento entre el "deber ser" del currículum formal y el "ser" del currículum real, en donde emergen las contradicciones temáticas que incluso llegan a cuestionar los contenidos del "currículum formal".

6 de junio de 1989.

5:40 p.m.

Maestro: (Lee del libro sobre política laboral)  
"En política laboral, se tiene la capacitación técnica de los obreros." (pregunta) "Es cierto que se le capacita al obrero?"  
Alumnos: "No" (gritan todos).  
Maestro: "Esto no es cierto, se va a hablar a conveniencia del gobierno."

Aquí se explicitan claramente los contenidos del currículum real en donde el currículum formal es cuestionado "...en momentos como la resolución diaria de los conflictos entre los niños y en la denuncia frecuente de la injusticia social, económica y política que emprenden muchos maestros, con mayor o menor nivel de conciencia."<sup>62</sup>

6 de junio de 1989.

6:05 Maestro: (lee textual) "Sobre el aspecto político:

<sup>61</sup> Rosa M. Torres., "Los conocimientos en el currículum", en Currículum, Maestro y conocimiento, temas universitarios #12, UAMX, Mexico 1988, p. 16.

<sup>62</sup>E. Rockwell y R. Mercado., "La escuela, lugar del trabajo docente", cuadernos de educación del DIE, Mexico 1986, p. 24.

Unificación del sector revolucionario en torno al partido político oficial, el actual PRI, defensor ideológico de la Revolución Mexicana" (pregunta) "Es cierto eso o no?".

Alumnos: "No" (gritan)

Maestro: "El PRI ganó?"

Alumnos: "No" (gritan)

Maestro: "Quién ganó?"

Alumnos: "PPS, Cárdenas" (gritan)

Maestro: "Cómo se le llama al que esta en el poder mucho tiempo?"

Alumno: "Dictador".

Maestro: "El PRI tiene 30 años en el poder. Es democracia esa?"

Alumnos: "No" (todos).

Una vez más este momento escolar reafirma el tipo de conocimiento que se construye en la escuela, el cual tiene que ver más con el curriculum real o vivido cotidianamente en el aula que con el curriculum formal instituido externamente.

Por otro lado, es indudable la expresión de fenómenos macrosociales dentro de la escuela, ya que el momento coyuntural sucedido durante la elección presidencial de 1988, marca de alguna manera el nivel afectivo (incorporado por los alumnos cuando gritan y se emocionan) bajo el cual ocurre esta situación escolar que tiene que ver con lo que es significativo para el sujeto. Ese último proceso será abordado posteriormente en los rubros: Relación de Interioridad y Relación de exterioridad.

Este momento coyuntural nos manifiesta una reordenación de la realidad expresada tanto por maestros como por los alumnos, los cuales de alguna manera se ven impactados por lo que pasa afuera del espacio, por eso, no se puede hablar del aula como un espacio cerrado, ya que eso se queda a un nivel idealista que dista mucho de ser lo real.

Por lo tanto, lo que se aprende en la escuela no sólo expresa

contenidos tendientes a la reproducción social, sino que el maestro, en este caso, va a integrar parte de su historia, de su vivencia y de sus condiciones de clase al conocimiento que va a reconstruir a partir del programa instituido externamente.

Es así como no se puede hablar de una relación lineal entre lo que el programa dice que se 'debe' de enseñar y lo que el maestro 'realmente enseña'. Esto nos lleva a la consideración de que la relación enseñanza/aprendizaje, no es dada a partir de una causa/efecto, sino que retomando a Verónica Edwards, se puede decir que "entre lo que se enseña y lo que se aprende existe una incógnita constituida por los múltiples procesos de apropiación que cada sujeto lleva a cabo. Ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto, ya que el conocer implica hacerlo desde otros conocimientos".<sup>63</sup>

Es así como el sujeto construye y reconstruye el conocimiento escolar a partir de la gama de significaciones propias que expresan un universo de valores que definen concepciones particulares de su mundo y del mundo de los otros.

#### a) TIPIFICACIONES

Maestro: "Ahora los alumnos son muy brutos"

En la escuela se dan un sinúmero de tipificaciones, las cuales surgen a partir de una necesidad de identificar/a los sujetos presentes en el espacio de la interacción, en donde se dan "juego de miradas, juego de identidades...no se mira propiamente a

<sup>63</sup>Verónica Edwards, Op. cit. p. 60.

un sujeto" <sup>44</sup>se mira lo que el nos significa. En el caso del maestro, éste reordena su esquema de identificación de alumnos a partir del "deber ser" lo cual lleva a la formación de tipificaciones que impiden "respetar la individualidad porque no es función de la escuela crear diferencias sino borrarlas en la igualdad". <sup>65</sup>

Lo mismo dice Agnes Heller pero en otras palabras: La escuela, como canal portador del saber, nunca apunta hacia el particular ya que conduce a "privar a determinadas clases (en primer lugar a las explotadas) de su saber, que se deriva de sus necesidades y las expresa, sustituyendolo por un saber portador de las necesidades y de los intereses de otras clases." <sup>66</sup>

Este "deber ser" se encuentra expresado por el curriculum, que aparte de enmarcar la tarea de la enseñanza, también impacta por medio de una socialización implícita, en donde se establecen estereotipos sociales de comportamiento que definen el "deber ser" del alumno, el cual tiene que apropiarse de valores y concepciones del mundo que la mayoría de las veces le son extrañas.

Por lo tanto, a lo largo del proceso de enseñanza, el maestro va clasificando implícita o explícitamente a sus alumnos y a su vez limitando las capacidades de éstos, al colocarles una etiqueta que mucho tiene que ver con la del alumno ideal que en la realidad no existe, ya que "...sea cual sea el individuo o el ideal de individuo de una época determinada, siempre y en toda ocasión el

<sup>64</sup>E. Remedi, V. Edwards et/dl., "La identidad de una actividad: ser maestro", UAM (Xochimilco), temas universitarios #11, p. 11.

<sup>65</sup>IBID. p. 13.

<sup>66</sup>Agnes Heller., --Op. Cit. p. 320.

individuo no está nunca acabado, está en continuo devenir."67

6 de junio de 1989.

- 6:55 - Al finalizar la clase queda sólo un alumno Mario, nosotros nos acercamos para platicar con él.  
Esta es parte de la plática.  
Nosotros: "Quién ganó las elecciones?"  
Mario: "Ganó el PRI no los Cardenistas"  
Nosotros: "Eres Cardenista?"  
Mario: "No Priista"(ya se disponía a salir del salón).  
Maestro: "Si por transa, si es bien transa" (agresivamente).  
Mario: "Pero son los efectivos (ironicamente)."  
-Mario sale del salón y nosotros nos quedamos platicando con el maestro.  
Maestro: (pregunta) "Cómo ven a los alumnos?"  
Nosotros: "Bien"  
Maestro: "Pues no tanto, yo creo que el C.I. (coeficiente intelectual) era más alto antes que ahora. Ahora los alumnos son MUY BRUTOS !"

En primer lugar, el maestro tipifica a Mario como "transa", simplemente porque éste no coincide con las significaciones del amestro, ya que para el maestro los Priistas "son transas", pero para Mario éstos son "los efectivos". Así mismo, el maestro se coloca como el portador de una verdad absoluta incuestionable, por lo que todo lo que se aleje de esa verdad es falso y desvalorizado.

Por otro lado, al final de la plática con el maestro nos expresa su opinión generalizada de los alumnos, los cuales "son muy brutos", y la causa de esto es que ahora el C.I. (coeficiente Intelectual) es más bajo que antes. En este punto, el maestro valida su tipificación hacia los alumnos mediante el uso de un lenguaje "científico"(el C.I.), el cual encubre las contradicciones que ocurren en el aula a lo largo del proceso de

enseñanza, es decir, el maestro en su incapacidad de entender las diferentes lógicas de aprendizaje que aparecen en la clase, opta por una tipificación que "facilite" entender la complejidad del proceso escolar. Dicha tipificación tiene que ver con la apropiación de un conocimiento cotidiano que integra saberes que se utilizan en lugares y momentos específicos, aunque estos saberes sean o no duraderos.

#### b) PAUTAS DE INTERROGACION

Este rubro hace referencia al proceso en el cual el maestro cuestiona a los alumnos acerca del tema a tratar en el salón de clases y el cual lo integramos dentro de una lógica de contenido, sin embargo, las pautas de interrogación también tienen su importancia dentro de la lógica de interacción ya que todo proceso escolar tendrá que ser analizado en base a su totalidad y no totalizar los pedazos de esa realidad.

Para fines prácticos optamos por separar este inciso con el objeto de profundizar la direccionalidad de las pautas de interrogación en el quehacer cotidiano del maestro Oscar.

Es un hecho que cada maestro presenta el conocimiento de un modo singular y en este caso, las pautas de interrogación -elaboradas por el maestro- serán un elemento de delimitación tendiente a reafirmar u omitir ciertos contenidos. Cuando hablamos de la delimitación del contenido, consideramos que éste no es independiente de la forma en la cual es presentado, es por eso que dentro de este rubro integraremos la importancia de una

categoría que estará permeando varios momentos de nuestra investigación: "La forma es contenido".

En este sentido, la forma en la que el maestro presente sus preguntas, determinará la forma en que los alumnos tengan que responder para obtener la validación de dicha respuesta.

Las formas de interrogación pueden tener diversos significados como el de demandar respuestas textuales, de sentido común, de un dato, de secuencia y orden etc. Con esto queremos decir que la forma lleva consigo un mensaje implícito que altera y resignifica los contenidos y no sólo eso, sino que "además tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento por los sujetos."<sup>68</sup>

Lo anterior nos lleva nuevamente a considerar que el currículum no lo es todo en la construcción de la situación escolar, ya que el maestro tendrá que reelaborar o reconstruir los contenidos formales del texto integrando sus propias concepciones, valores, sentido común y folklore, este último entendido como la concepción asistemática y por lo tanto no elaborada que los sujetos tienen de su mundo.

Las pautas de interrogación mayormente enfatizadas por Oscar, fueron aquellas que demandaron:

- El dato.
- El desciframiento de códigos escolares y
- El conocimiento situacional.

#### EL DATO.

68V. Edvards., "El conocimiento escolar como logica particular de apropiacion y alienacion", en: Curriculum, Maestro y conocimiento, UAMX, temas universitarios # 12. p. 54.

13 de junio de 1989.

6:15 Maestro: "Qué dice el artículo 3o.?" (pregunta a todo el grupo).

Alumna: (lee textual del libro) "Recibir educación con las características y finalidades que señala la constitución".

El maestro no dice nada y continua con otro artículo.

Maestro: (lee del libro) "Ser libre y no ser esclavo".

Alumno 1: Artículo 20.

Alumno 2: Artículo 20.

El maestro no dice nada y continua con otro artículo.

Las dos preguntas expresadas por el maestro tienen un elemento común: ambas demandan una respuesta textual y por tanto específica. Cuando el maestro pregunta: "Qué dice el artículo 3o.?"; está pidiendo una respuesta textual que demanda ser leída del libro. En la segunda pregunta: "Ser libre y no ser esclavo", lo alumnos ya han identificado perfectamente bien la pista dada por el maestro, es por eso que ellos responden "bien". El alumno sabe que tiene que buscar en el libro el artículo que corresponde a la frase textual del maestro.

En las dos preguntas, el dato es lo que el maestro está requiriendo, por lo tanto si el alumno responde con algo diferente que no sea el dato (del libro), la respuesta es "incorrecta". En este caso, el maestro está llevando a cabo una forma de "enseñanza" en la cual se destaca una definición formal y no el proceso investigativo para llegar a los conceptos. Es así como esta forma de transmisión se le presenta al alumno como algo extraño a sí mismo, por lo tanto la única opción en este caso es la memorización, ya que el alumno se enfrenta con una relación de exterioridad del objeto de conocimiento, lo cual hace difícil la apropiación del mismo.

Otro punto importante a destacar, es el carácter de

segmentación del conocimiento, el cual se concreta en las pautas de interrogación, ya que el maestro ante la necesidad de trabajar con "objetos de enseñanza", delimitados en el libro de texto, se ve obligado a caer en reduccionismos, olvidando así los procesos que preceden a los datos y los presenta como objetos de conocimiento estáticos y absolutos que deben aprenderse porque son conocimientos "científicos".

#### EL DESCIFRAMIENTO DE CODIGOS ESCOLARES.

8 de junio de 1989.

5:16 Maestro: (lee del libro textual) " Las garantías individuales se conceden a todas las personas sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, edad. (Se dirige a un alumno y pregunta) Qué entiendes?"

Alumno: "Que no se le pueden negar a nadie"

Maestro: (No dice nada y continua) "Las garantías son universales, que significa?"

Alumno: "Sin importar clases sociales"

Maestro: "Las garantías son irrenunciables. Qué sucede con eso Verónica?"

Verónica: Porque no se pueden renunciar.

En este momento de construcción de la situación escolar, el maestro demanda del alumno el desciframiento de un código, el cual es expresado en lenguaje escolar. Este código ya ha sido apropiado por los alumnos debido a que éstos lo descifran utilizando en ocasiones un lenguaje escolar que además es aceptado por el maestro; tal es el caso del alumno que responde: "Sin importar clases sociales".

Por otro lado, "el uso de las preguntas y el tipo de respuestas que se validan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento"<sup>69</sup>.

<sup>69</sup>Veronica Edwards. "Los sujetos y la construcción del conocimiento en primaria", op. cit. p. 65.

En este caso, el conocimiento que aquí se está definiendo tiene que ver con una apropiación del lenguaje escolar en donde dicha apropiación podrá explicitarse mediante la resignificación elaborada por el propio alumno.

Con respecto al proceso que el alumno lleva a cabo para llegar a la resignificación antes mencionada, éste hace uso de inferencias, pistas, conocimientos previos, etc. que serán abordados posteriormente en un rubro llamado "Razonamiento Implícito".

#### UN CONOCIMIENTO SITUACIONAL

8 de junio de 1989.

8:15 Maestro: "Dentro del derecho hay normas jurídicas pero también la sociedad crea otras normas."  
Alumno: (inseguro) "Normas administrativas?"  
Maestro: (pregunta) "Quién dice como comportarse en la calle?"  
Alumno 1: "Públicas?"  
Alumno 2: "Penales?"  
Alumno 3: "Penalties" (en voz baja).  
Alumno 4: "Civiles"  
Maestro: "Entiendanme, pongan atención!" (desesperado). "Si José Luis rompe vidrios en la calle, quién lo va a agarrar?"  
Alumno: "La policía".  
Maestro: "Hay otras normas, por ejemplo, el saludar, qué es?"  
Alumno: "Normas"  
Maestro: "A este medio (señalando con las manos el lugar) cómo se le llama?"  
Alumno 1: "En la comunidad".  
Alumno 2: "El Estado de México".  
Alumno 3: "Es que usted no se da a entender!" (desesperado por no encontrar la respuesta correcta).  
Los alumnos rien y el maestro no hace caso.  
Maestro: "Son las normas de urbanidad:"

Dentro de este momento ocurrido dentro del aula, aparecen una serie de elementos que permitirán desentrañar el proceso bajo el cual el maestro demanda un conocimiento situacional.

En esta situación, es claro que el conocimiento situacional es utilizado como un mero apoyo para la facilitación de la

transmisión del dato, es decir, el maestro inicia generalmente con una pregunta que demanda directamente el dato (Dentro del derecho hay normas jurídicas, pero también la sociedad crea otras normas), sin embargo, si los alumnos no responden con el dato requerido, el maestro utiliza otro tipo de estrategias tales como el llevar a cabo una contextualización del conocimiento, el cual integra un conocimiento cotidiano, para así hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela. Es así como el maestro llega al tipo de preguntas que demandan una respuesta situacional, la cual es dada a partir de la concepción que los alumnos tienen de su mundo y no a partir de una concepción del mundo ajena a su propia realidad.

Es importante destacar que el tipo de preguntas que demandan una respuesta situacional, tiene la desventaja -para el maestro- de abrir la posibilidad de una confrontación entre conocimiento escolar y conocimiento cotidiano, ya que como dice Agnes Heller: "Las cogniciones son en la doxa (conocimiento cotidiano) evidentes no se discuten ... En la doxa la refutación o prueba sólo existe en terminos de una situación concreta" 70

Es así como la respuesta de carácter situacional resulta ser difícil de validar en base a parámetros establecidos, ya que dentro de lo situacional entran en juego la cultura de las clases subalternas, la cual es portadora de valores que se explicitan a través del folklore, sentido común y buen sentido, por mencionar algunos. Sin embargo, a pesar de todo lo anterior, el maestro valida el conocimiento situacional sólo si el alumno "adivina" lo

70R. María Torres, "Los conocimientos en el curriculum", en Curriculum, maestro y conocimiento., UAMX, temas universitarios # 12, p. 27.

que el maestro quiere que se le conteste, es por eso que el hombre al apropiarse del mundo se forma y se deforma. (Las adivinanzas se tratarán en un capítulo posterior).

Por ejemplo, cuando el maestro pregunta a los alumnos: "Cómo se le llama a este medio?"; un alumno contesta "Comunidad" y otro "El Estado de México". Ambas preguntas son validas, sin embargo, el maestro quiere que el alumno conteste: "Lo urbano", para que así él pueda dar la pista a los alumnos para que contesten: "Normas de urbanidad". Esto nos remite a la consideración de que el maestro concibe el conocimiento como una expresión rígida, es decir absoluta, verdadera e imposible de ser cuestionada y menos a partir de un conocimiento cotidiano. Sin embargo, el conocimiento es un proceso que implica una construcción que parte de los individuos aún no acabados y por tanto en continuo devenir, lo cual implica una síntesis de todos los elementos que los conforman.

### c) COMPLICACION TEMATICA.

Al hablar de complicación temática nos vamos a referir básicamente a aquellos contenidos del texto que implican una dificultad para el maestro, que tiene que ver con el sistema hegemónico, el cual no deja que las clases subalternas desarrollen su propia concepción del mundo, ya que dichos contenidos no han sido totalmente apropiados por él y hasta se puede decir que no son significativos para el mundo en el que vive.

Sin embargo, el maestro hace uso de estrategias docentes que puedan encubrir la poca comprensión que el maestro tiene del tema

de clase, ya que el maestro "debe" saberlo todo y si el alumno descubre que el maestro no lo sabe, puede cuestionar su autoridad y hasta la verdad de la cual él es el portador.

13 de junio de 1989.

6:30 p.m. Maestro: (retoma el tema. Lee del libro) "No se debe portar armas sin autorización de la ley".

Alumno 1: "Ni se dan cuenta".

Alumno 2: "Artículo 6".

Alumno 3: "Artículo 9".

Mientras tanto, el maestro busca en el libro la posible respuesta. Hay silencio, nadie dice nada.

Maestro: (Dice con rapidez) "Artículo 26" (Este artículo no es el correcto).

Alumno 2: "Nada mas me faltó el 2 maestro."

Este momento nos expresa múltiples procesos escolares aparte de la complicación temática, sin embargo nos remitiremos a este último.

El maestro utiliza el libro para darle "continuidad", "orden" y en cierta medida "validez" a lo que quiere enseñar, sin embargo, cuando evalúa el contenido por medio de las preguntas se explicita tanto el tipo de conocimiento que quiere que los alumnos apropien, como el tipo de procesos que deben llevar a cabo para poder cumplir con dicha apropiación.

En primera instancia, el maestro demanda la textualidad de una respuesta, por lo que el alumno se ve forzado a memorizar o a identificar rápidamente del libro lo que el maestro requiere (razonamiento implícito).

Bajo este contexto, el maestro hace las preguntas, sin embargo aparece una complicación temática en donde el maestro no sabe exactamente cual es la respuesta correcta y ante esa situación, opta por inventar el número del artículo, privilegiando así más la forma que el contenido mismo. Dentro de este punto,

nuevamente es importante hacer mención de la idea de que la forma es contenido. Es decir, el desconocimiento del maestro ante un contenido, lleva a priorizar la lógica de interacción que se ha venido desarrollando a lo largo de la clase.

Lo anterior surge de la angustia del maestro ante la posibilidad de ver amenazado sustatus dentro del salón de clases.

En este caso, es posible leer en las formas de transmisión y de respuesta, la textualidad, la cual se demanda como válida.

El momento escolar expresado en este rubro, es representativo del proceso que el maestro lleva a cabo ante la aparición de una complicación temática. En este caso el maestro y el proceso en el cual esta inmerso nos reafirma nuevamente que "la forma es contenido".

#### d) REORDENACION DE PISTAS.

La pista es una de tantas formas en las cuales se reordenan los objetos del conocimiento. Dentro del salón de clases se expresan diferentes lógicas, la de los alumnos con sus múltiples variantes y la del maestro quien es el que va a marcar la pauta acerca de los límites que va a tener un conocimiento en particular.

Los alumnos, ante la necesidad de comprender la lógica que el maestro está manejando dentro del salón de clases, dirigen su percepción hacia un objeto facilitador de dicha lógica, este elemento al cual van a poner atención es la pista, pero esto no sólo implica una identificación de la pista por parte del alumno,

sino que significa una elaboración por parte del maestro que tiende a hacer explícitos ciertos lineamientos que permitan que el alumno responda lo que el maestro esta demandando.

La problemática que aqui nos interesa tratar es básicamente saber la situación bajo la cual se presenta la reordenación de pistas por parte del maestro.

La reordenación de pistas tiene un objetivo principal, que es el de "hacer más familiar el esquema ordenador que constituye el mensaje escolar más profundo".<sup>71</sup> Por lo tanto, se puede decir que tiene que existir una coincidencia o punto en común entre maestros y alumnos, para que de esa manera las pistas sean funcionales al momento en el que aparecen.

La presencia de las pistas en el aula tienden a una homogeneización y surgen de necesidades prácticas, es decir, para facilitar la transmisión de conocimientos, ya que es un hecho que ante la heterogeneidad de los sujetos, es preciso delimitar y por lo tanto privilegiar cierto tipo de procesos de apropiación, lo cual implica la anulación de otros.

8 de junio de 1989.

4:12 p. m. Maestro: (pregunta) "Cómo se divide el derecho?"

Alumno: "En 8 ramas?"

Maestro: "No".

Alumno: "Se divide en 2, público y privado".

El maestro retoma otra pregunta.

Maestro: "La religión, el lenguaje, quién lo crea?"

Alumnos: "El hombre"

Maestro: "Cuántas normas hay?"

Todos estan en silencio.

Maestro: "Lo que les dicté?"

Alumno: "Norma de derecho público y privado."

Alumno: "Normas jurídicas"

Maestro: "Dentro del derecho hay normas jurídicas, pero también la sociedad crea otras."

<sup>71</sup>E. Rockvell y R. Mercado., Op. Cit. p. 44.

normas."

Alumno: "Normas administrativas?"

Maestro: "Quién dice como comportarse en la calle?"

Alumno 1: "Públicas"

Alumno 2: "Penales"

Alumno 3: "Penalties" (en voz baja).

Alumno 4: "Civiles"

Maestro: "Entiendanme, pongan atención. Si José Luis rompe vidrios en la calle, quién lo va a agarrar?"

Alumno: "La policia"

Maestro: "Hay otras normas, por ejemplo, el saludar qué es?"

Alumno: "Normas"

Maestro: "A este medio (señala con las manos el lugar) cómo se le llama?"

Alumno 1: "En la Comunidad"

Alumno 2: "En el Estado de México"

Alumno 3: "Es que usted no se da a entender" (desesperado por no encontrar la respuesta correcta).

Mientras tanto, algunos alumnos rien.

Maestro: (Sin hacer caso, dice) "Son las normas de urbanidad".

Cuando el maestro pregunta a los alumnos: "Cuántas normas hay?", los alumnos no logran hacer referencia al dato, por lo que el maestro inicia con un proceso de elaboración de pistas con el objeto de dirigir la atención del alumno a aquella respuesta considerada como "correcta".

La primera pista ("Lo que les dicté"), pretende conducir al alumno a la búsqueda de la respuesta, consultando el dictado, lo cual supone una habilidad de identificación rápida de los contenidos de dicho dictado para así concluir con la lectura del contenido correcto.

El alumno -al no poder identificar la pista que el maestro utiliza como una guía- opta por la adivinanza, lo cual significa hacer uso de recursos tales como el retomar el lenguaje que engloba dicho tema como: Normas jurídicas, norma de derecho

público y privado, normas penales, civiles, etc., al grado de llevar a cabo una reelaboración del conocimiento que pueda llegar a adaptarse a lo que el maestro esta pidiendo. Es decir, el alumno antepone la palabra "norma" a todo lo que tiene que ver con el lenguaje del derecho, aunque esto ni siquiera aparezca en el libro. Este proceso es importante ya que la participación del alumno no se da de forma pasiva, pues integra todo un razonamiento implícito -en este caso- conducido a la identificación de pistas.

El maestro inicia con la elaboración de pistas que demandan un conocimiento tópico el cual "se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión"<sup>12</sup>; (es el caso de la clasificación de la norma que el maestro está pidiendo a los alumnos). Este tipo de conocimiento pone más énfasis en nombrar correctamente el término aislado que utilizarlo en determinada operación.

Cuando el maestro cae en la cuenta de que a pesar de todos sus esfuerzos, el alumno no ha identificado la pista, entonces opta por utilizar preguntas que refieren a un conocimiento de tipo situacional (Si José Luis rompe vidrios en la calle, quién lo va a agarrar).

El conocimiento situacional implica la integración del sujeto al conjunto de relaciones que se expresan como objeto de conocimiento en el salón de clases. Este conocimiento supone elaboraciones que parten de la presencia de un mundo significativo para el sujeto cognocente. En este caso, "el conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto

<sup>12</sup>Veronica Edwards.,Op. cit. p. 67.

para quien significa."<sup>73</sup> Esto no quiere decir que sólo la contigüidad de los hechos en la vida del sujeto, aparezcan como elementos significativos, ya que "el mundo del sujeto está atravesado por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y de lo inmediato y lo lejano. En esta forma de conocimiento, el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación."<sup>74</sup>

También la pregunta elaborada por el maestro refiere a una actividad (romper vidrios) muy común dentro de la escuela, yta que el día 5 de junio de 1989 durante el homenaje realizado en la escuela, la directora inició la ceremonia diciendo: "Hoy vinieron los vecinos que viven atrás de la escuela a quejarse de que los alumnos de esta secundaria les habían roto sus vidrios con unas piedras, eso es una vergüenza y otra cosa más, las maestras de la primaria de atrás, se quejan constantemente porque ustedes se han metido a los salones cuando están en el recreo y ya a una maestra le robaron todo el dinero que tenía en su bolsa y los que lo hicieron son alumnos de esta escuela, así es que está estrictamente prohibido que se pasen para el otro lado. Al Alumno que se le sorprenda haciendo eso, se le va a expulsar."

Esto ejemplifica aún más el carácter situacional y por lo tanto significativo que adquieren este tipo de preguntas, las cuales se dirigen a contextualizar los objetos del conocimiento y así facilitar el proceso de apropiación.

Por otro lado, vamos a retomar nuevamente los conceptos

<sup>73</sup>Veronica Edwards., Op Cit. p. 82.

<sup>74</sup> Veronica Edwards., Op. Cit. p. 82.

utilizados por Agnes Heller, quien sostiene que la verdad cotidiana no puede ser separada de la acción, ya que la acción es su verdad e incluso resulta difícil poder cuestionarla ya que "...la refutación o prueba sólo existe en terminos de una situación concreta...".<sup>75</sup>

Lo anterior cobra significado cuando el maestro pregunta: "A este medio (señala con las manos el lugar) cómo se le llama?". Los alumnos inmediatamente contestan a partir de una verdad cotidiana: "La comunidad" y "El Estado de México". Ambas respuestas son correctas, sin embargo no son consideradas así por el maestro ya que impiden concretar en el "Dato": "Normas de urbanidad"; el cual es inamovible y absoluto porque no puede ser de otra manera.

Es así como el conocimiento se segmenta olvidando sus procesos y relaciones, de tal forma que aparece ante los alumnos como algo desintegrado, lo cual se refleja en la no-identificación de pistas.

#### e) PRETENCION DE VERDAD.

Esta construcción integra a las relaciones de poder dentro del salón de clases, ya que de entrada el maestro es el que representa a la autoridad tanto para el control de la disciplina como para la delimitación del conocimiento legítimo. Con respecto a esto último, el maestro retoma dicho conocimiento del libro de texto, el cual muchas veces se presenta como ajeno al saber cotidiano que poseen tanto maestros como alumnos, lo cual se

<sup>75</sup>Rosa M. Torres., Op. cit. p. 27.

llega a expresar algunas veces en los cuestionamientos que durante el proceso de enseñanza, el maestro o los alumnos llegan a explicitar, es así como se confronta el saber científico con el saber cotidiano, sin embargo siendo uno o el otro el que predomine, el maestro será siempre el que decida que es lo correcto y que lo incorrecto.

En este punto, Gramsci juega un papel muy importante, al considerar a los maestros como "...los empleados del grupo dominante a quienes se les encomienda las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político."<sup>76</sup> Dicho de esta manera, se podría suponer que el papel del intelectual es simplemente reproducir un orden ya establecido, sin embargo, la concepción de Gramsci trasciende esta visión lineal de la realidad al utilizar el concepto de folklore, con el cual el maestro vive ya que aunque representante del grupo hegemónico (mediador), también es portador de un grupo con intereses particulares.

Dentro del concepto de folklore, también aparece el sentido común, el cual se refiere a una concepción del mundo equívoca, contradictoria y multiforme, "...presentándose como un conglomerado, una mezcla de todas las concepciones del mundo que se han sucedido en la vida y en la historia; con lo cual se contraponen a las concepciones del mundo oficiales o sea de las clases hegemónicas."<sup>77</sup>

Es precisamente la conjunción de folklore y sentido común lo que conforman la cultura del maestro que estará presente permeando

<sup>76</sup>Angelo Broccoli, "Antonio Gramsci y la educación como hegemonía", ed nueva imagen, México 1987, p. 114.  
<sup>77</sup> J. Peña y L. Duran., "La cultura de las clases subalternas", (mimeografiado), p. 40.

la "verdad" contradictoria que puede coincidir o no con el grupo hegemónico.

Es bajo esta consideración que aparece la escuela como un lugar en donde se enseñan significados y saberes que pertenecen a determinados grupos o clases sociales; estos significados son una verdad arbitraria, ya que sólo podrían explicar su existencia en base a las condiciones sociales en donde aparecen. La existencia de dichos saberes y significados esta supeditada a lo que Agnes Heller llama: "La reproducción del particular", lo cual implica asegurar la sobrevivencia en un mundo dado.

Una vez aclarada la complejidad de los procesos que entran en juego para la consideración de un saber "verdad" dentro de la escuela, es importante dejar claro que el maestro -con todos los procesos que van configurando su saber- dentro del aula, utiliza esa "verdad" de la cual él es portador, para validar o anular las respuestas de los alumnos, de tal forma que el conocimiento legítimo es determinado por parte de la autoridad del maestro.

13 de junio de 1989.

6:17 p.m. Maestro: "A que se refiere el artículo de no ser juzgado dos veces por el mismo delito?"

Alumno: "Ya lo pasado pasado"

El maestro no se conforma con la respuesta y pregunta a otro alumno.

Maestro: "Haber tu" (Señalando a un alumno con el dedo).

Alumno 1: "Que no puede ser juzgado por lo mismo porque ya pagó"

Alumnos: (La mayoría grita) "No, No..."

Alumno 1: "Pus mas o menos no?"

En este momento ocurrido dentro del aula, el maestro demanda un conocimiento integrado, ya sea por la textualidad de la respuesta, por la utilización de un lenguaje escolar o por ambos.

pero en ningún momento requiere de una respuesta que integre un lenguaje cotidiano, ya que éste se concibe como un elemento que invalida "la riqueza" de todo conocimiento escolar. Es así como el maestro al invalidar las respuestas de los alumnos, está dejando en claro -de forma implícita- que los alumnos tienen que utilizar un tipo de razonamiento que los lleve hasta la "verdad" que el maestro esta sustentando como válida y por lo tanto absoluta.

#### f) LA DIDACTICA ES EL TEXTO.

A lo largo de nuestra experiencia dentro del aula, el texto cubrió una función importante ya que con su presencia fue posible la organización temática que el maestro llevó a cabo durante sus clases.

El libro de texto descubre la existencia de un programa oficial, el cual sirve como punto de referencia de una secuencia seguida por el maestro a lo largo de la clase, sin embargo, este seguimiento que hace el maestro, tiene la característica de que él va a realizar una selección del conocimiento, de tal forma que enfatizará aquellos contenidos que a su criterio sean los más importantes. Esto es precisamente lo que le da un carácter de autonomía relativa al maestro, ya que aparte de seleccionar dichos contenidos, se tomará el trabajo de reelaborarlos para facilitar su transmisión. La selección a la cual hacemos referencia es una de las estrategias docentes que tiene que llevar a cabo el maestro para "cubrir el programa".

Por otro lado, el programa tiene su fundamento en la selección racional de los conocimientos lo cual reafirma el

argumento de que no se puede enseñar toda la cultura de una sociedad, por lo que se seleccionan los contenidos de una cultura dominante que es uno de los elementos de la intervención hegemónica.

El programa tiene dentro de sí una serie de conocimientos que expresan una visión del mundo de un grupo en particular y eso es lo que descubre la función homogeneizante de la escuela que oculta la desigualdad social bajo una máscara de igualdad, suponiendo que todos percibimos y construimos realidades idénticas.

Por otro lado, "el maestro cree en la verdad objetiva de lo que enseña, ignora la génesis de su arbitrariedad...y esto constituye otro nivel de alienación con el saber. El conocimiento se le presenta como objeto externo a sí mismo, extraño."<sup>10</sup>

Este carácter de extraño, también tiene que ver con el aislamiento que el maestro tiene del "hacer", es decir, su quehacer dentro del aula y la carencia de una práctica profesional, le impide significar el saber que enseña en la escuela, ya que su práctica se reduce a un espacio en donde se tiene que adaptar al orden de significación que impone el currículum.

Es bajo estas circunstancias como el maestro desarrolla una cierta organización temática a partir del texto; es decir, el maestro utilizará tanto los contenidos como las formas de enseñanza que se proponen, ya que el maestro sólo utiliza una variante que no se expresa en el libro de texto y esta actividad

<sup>10</sup>Monique Landesmann., "El Maestro y el saber" en Curriculum, maestro y conocimiento, temas universitarios #12, UAMX, Mexico 1988, p. 44.

es el dictado.

El libro de texto también aparece como un instrumento que puede facilitar tanto la elaboración de pistas como la identificación de las mismas por los alumnos.

13 de junio de 1989.

7:00 p.m. Los alumnos que terminan van con el maestro para que les cheque el cuaderno y les de permiso de irse. Así se van saliendo poco a poco. Ya salieron 7 alumnos, el maestro revisa al octavo y le dice que le hace falta algo a su trabajo. Maestro: (Dirigiéndose al alumno) "Lo que te hace falta está en lo anaranjado."

Cuando el maestro le dice esto último al alumno, se está refiriendo a los colores con los que están escritos los objetivos, las actividades de aprendizaje y los contenidos "importantes" del libro. El color anaranjado al cual hace incapié el maestro, nos descubre otro elemento que influye para la selección temática que realiza el maestro en el momento de dar su clase. Esto significa que el libro de texto enfatiza cierto tipo de contenidos, reduciendo el saber a una concepción del mundo unívoca, representada por la visión de la clase dominante que en este caso está ejerciendo una violencia simbólica al imponer una forma particular de ver las cosas, la cual es considerada como la correcta.

Por otro lado, la indicación que el maestro le hace al alumno, nos remite al tipo de habilidades que se requieren para contestar correctamente, este tipo de habilidades se refiere a la identificación del contenido importante, el cual se encuentra en un color anaranjado.

Ante esto, el alumno deberá apropiarse primero de las formas

que enmarcan al contenido y después del contenido mismo.

El texto aparece como el saber "verdad" y es por eso que el maestro valida las respuestas de los alumnos a partir de la referencia al mismo.

13 de junio de 1989.

6:35 p.m. El maestro pide a los alumnos el número del artículo al cual él hace referencia.

Maestro: (lee textual del libro) "Tener casa propia".

Alumno: "Maestro me da permiso para salir?"

El maestro mueve la cabeza afirmativamente. Mientras tanto el maestro se queda leyendo el libro porque todavía no encuentra la respuesta.

Alumno: "Es el 27 o el 16?" (adivinando)

Maestro: (lee el artículo para si mismo) "No, no es el 27".

El maestro sigue buscando la respuesta correcta pero no la encuentra. Hay un silencio de expectación.

Alumno: "Ya, un Volado".

El maestro lee otro artículo y no deja claro el artículo anterior.

Este momento nos refleja otra función del texto dentro del proceso de validación del conocimiento. Aquí se destaca el seguimiento rígido que el maestro hace del texto, ya que ante la imposibilidad de encontrar la respuesta en el libro "verdad", el maestro opta por cambiar de artículo para así evitar la amenaza del posible derrumbamiento de su autoridad.

Un argumento que podría sustentar la inseguridad del maestro ante este tipo de conocimientos - los artículos de la constitución- es que el conocimiento que está transmitiendo refleja un "deber ser" mas que un "hacer" por parte del maestro, ya que él no utiliza este conocimiento en una práctica profesional, entonces es visto como ajeno y por lo tanto resulta más difícil llegar a la apropiación del objeto de conocimiento.

Acerca de este, Agnes Heller dice: "Me he apropiado de un término... cuando soy capaz de emplearlo en la situación adecuada de un modo adecuado y de acuerdo con su destino."<sup>79</sup>

## B. REORDENACION Y CONSTRUCCION DEL SABER DE LOS ALUMNOS.

### a) RAZONAMIENTO IMPLICITO.

El proceso de razonamiento en los alumnos resulta difícil de analizar, ya que la interacción verbal dentro del aula no representa un indicador preciso de las formas de razonamiento que llevan a cabo los alumnos durante la clase. Es por eso que nuestro análisis no sólo se reduce al comportamiento manifiesto sino que pretende descubrir procesos implícitos que los alumnos llevan a cabo para participar en el proceso de aprendizaje, con lo cual se deja claro que el papel del alumno dentro de la clase es de carácter activo, ya que "interpretar lo que el maestro transmite siempre implica procesos de razonamiento por parte de los alumnos."<sup>80</sup>

Es decir, para que el alumno logre entender la lógica que el maestro lleva a cabo en el proceso de transmisión de conocimientos, se precisa de procesos implícitos tales como hacer uso de conocimientos previos, captar esquemas que se entrelazan con el tema de clase, construir relaciones, hacer inferencias y llegar a conclusiones propias, por decir algunos.

Lo anterior significa que para que el alumno logre el seguimiento de la clase, necesita hacer uso de múltiples

<sup>79</sup>Agnes Heller., Op. cit. p. 239.

<sup>80</sup>E. Rockwell y R. Mercado., Op. Cit. p. 23.

procesos, constituidos dentro y fuera de la escuela.

12 de junio de 1989.

5:00 p.m. Los alumnos se pelean por contestar las preguntas que el maestro elabora.

Alumna: "Ahora nos sube un punto a todos."

Alumno: "Ahora estamos participando como nunca maestro."

Maestro: "Ya ni ustedes se la ceen. Lo que va a hacer es..." (hace una pausa).

Alumno: (Se adelanta y dice) "Vamos a memorizar los artículos."

Maestro: "Aparte de eso."

Alumno: "Estudiarlos."

Maestro: "Aparte de eso."

El maestro empieza a leer del libro otro artículo.

En esta situación, los alumnos entienden lo que el maestro demanda de ellos en una situación concreta, por lo que se puede decir, que el alumno ha encontrado la lógica de las ritualizaciones propias del maestro y mediante esto, se apropia de los usos y procedimientos escolares. Esto último se refiere a la idea de que "la forma es contenido", ya que al dejarle al alumno memorizar los artículos de la constitución, se está concibiendo un aprendizaje de textualidad en donde se enfatiza al dato separado de la contextualización, la cual podría significar una relación de interioridad entre sujeto-objeto de conocimiento.

El razonamiento implícito tiene que ver con lo que Agnes Heller llama "contenido del saber cotidiano", el cual lo define como "...la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo".<sup>81</sup> Este concepto habría que adaptarlo a una cotidianeidad escolar, la cual requiere de la interiorización del

<sup>81</sup>Agnes Heller., Op. Cit. p. 317.

alumno hacia un mínimo de saber -cotidiano- necesario para poder existir y moverse dentro del aula.

6 de junio de 1989.

6:05 p.m. Maestro: "Cómo se llama al que está en el poder mucho tiempo?"

Alumno: "Dictador".

Maestro: "El PRI tiene 30 años en el poder. Es democracia esa?"

Alumnos: "No" (todos).

Maestro: "Saben que es la democracia?"

Alumno: "Del Gobierno"

Maestro: "Si pero el gobierno debe ser para...?"

Alumno: "El pueblo".

Maestro: "Por...?"

Alumno: "El pueblo?"

El alumno tiene que utilizar todos los recursos que tiene a la mano para poder seguir la lógica de contenido que el maestro está manejando en este momento de la clase; por ejemplo: cuando el maestro pregunta qué es la democracia, el alumno responde mediante el uso de una relación entre democracia y gobierno, lo cual significa que el alumno ha manejado un razonamiento implícito que le permite cubrir con los requerimientos que le demanda el maestro en el momento de la construcción del conocimiento.

Después de la respuesta dada por el alumno, el maestro retoma esta misma respuesta para elaborar una nueva pregunta ("Si pero el gobierno debe ser para...?"), este proceso es interesante, ya que dentro de esta dinámica de interacción y contenido, aparecen el maestro y el alumno como los creadores de dicha dinámica. Esta pregunta que el maestro elabora, demanda otro proceso de razonamiento en los alumnos, ya que en este caso se está dando una pista que el alumno tiene que identificar para que posteriormente mencione las palabras claves: "El Pueblo".

Estos procesos parecen obvios vistos desde afuera, sin embargo, la rapidez con la que el maestro elabora las preguntas y la especificidad que demanda de las respuestas, en la mayoría de los casos son elementos que pueden entorpecer la lógica de contenido que el maestro esta manejando. Esto no significa que el alumno sea un "bruto" como ya lo dijo el maestro en una ocasión, simplemente que "...el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador; el sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se le presentan, y así genera conocimientos que pueden superar o contradecir el contenido transmitido."<sup>82</sup>

Acerca de la contradicción o superación que pueda llevar a cabo el alumno sobre los contenidos expresados por el maestro, ésta se tratará más ampliamente en un apartado posterior llamado: "Relación de Interioridad."

#### b) PAUTAS DE RESPUESTA.

Las pautas de respuesta, junto con las pautas de interrogación integran un proceso complejo en donde estas últimas, jugarán un papel importante si no es que determinante para el tipo de respuestas que los alumnos van a contestar.

Las preguntas se presentan para evaluar un aprendizaje en los alumnos, este "aprender en la escuela significa sobre todo "aprender a usar" los elementos que ahí se encuentran, es decir,

<sup>82</sup> E. Rockwell y R. Mercado, Op. Cit. p. 11.

aprender procedimientos".<sup>83</sup> Esto integra un razonamiento implícito que permite al alumno saber lo que hay que hacer dentro de la situación escolar.

Bajo esta consideración es como el alumno va a recurrir a las respuestas de adivinanza, con lenguaje escolar o con lenguaje cotidiano, dependiendo de la pista (pauta de interrogación), la cual "...está matizando la lógica de la interacción en esta absurda búsqueda de la respuesta correcta demandada por el maestro."<sup>84</sup>

La ritualización y la apropiación de usos que entran en juego durante la situación escolar, constituyen una estrategia docente en donde dicho aprendizaje suele ser condicionado por el contexto específico de la enseñanza, por lo que el alumno sabe qué hacer, siempre y cuando la tarea a realizar se le presente tal y como fue aprendida. Esto quiere decir que los contenidos presentados de esa forma, pueden aprenderse mas no apropiarse, ya que esto último significa tener la capacidad de emplear dichos saberes en "...una situación adecuada de un modo adecuado y de acuerdo con su destino."<sup>85</sup>

13 de junio de 1989.

6:30 p. m. Maestro: (retoma el tema) "No se deben portar armas sin autorización de la ley."

Alumno: "Ni se dan cuenta."

Alumno 1: "Artículo 6"

Alumno 2: "Artículo 9"

Maestro: "Artículo 26" (Este artículo no es el correcto, el maestro lo inventó).

Alumno 1: "Nada más me faltó el 2 maestro"

<sup>83</sup>IBID. p. 21.

<sup>84</sup> Verónica Edwards., Op. Cit. p. 70.

<sup>85</sup> Agnes Heller., Op. Cit. 239.

Las respuestas de los alumnos requieren de un dato específico que ni siquiera puede ser contextualizado por el maestro para dar una pista a los alumnos; esto hace más difícil el encontrar la respuesta correcta por lo que los alumnos optan por adivinar, como si esto fuera un juego, ya que a ellos no les significa nada a partir de su universo; solamente adquiere significación a nivel formal, es decir, para pasar el examen.

Otro factor importante para que los artículos carezcan de significación para el mundo de los alumnos, es que no son verosímiles en la práctica, eso se presenta en una plática con los alumnos del 3o. "A".

26 de junio de 1989.

5:30 p. m.

Investigador: "Les sirven de algo los artículos de la constitución?"

Alumno 1: "Pues yo creo que si, para saber nuestros derechos."

Alumno 2 y 3: "Si, si sirven."

Alumno 1: "Lo importante es que se cumplan, porque hay unos artículos que no se cumplen, se supone que si están en la constitución, deben de cumplirse, además dicen que la constitución de México es la mejor pro no se cumple, entonces qué caso tiene?"

Todos los alumnos coinciden con su postura y empiezan a participar muy emocionados. No se entiende bien porque todos hablan al mismo tiempo y gritando.

Esta nueva postura tomada por los alumnos, difícilmente se podrá presentar dentro del aula, ya que ahí se encuentran con la autoridad (el maestro) que utiliza sus criterios de verdad a partir de lo que esta escrito en el texto y con mayor razón en la constitución.

#### RELACION CON EL CONOCIMIENTO.

Dentro de este apartado vamos a considerar al sujeto y a la

posición que éste tiene ante el objeto del conocimiento, es decir, se tratará de describir de qué modo los sujetos intervienen en la estructuración de las formas de conocimiento y ver la forma en que dichos conocimientos requieren al sujeto.

Esto significa analizar el interjuego que se presenta entre sujeto y objeto de conocimiento dentro del aula, momento bajo el cual emerge la "apropiación" que puede partir tanto de una relación de exterioridad como de una relación de interioridad de los alumnos.

#### c) RELACION DE EXTERIORIDAD.

Este proceso aparece cuando la relación entre sujeto-objeto de conocimiento es dada de una manera inaccesible y problemática ya que el sujeto no llega a integrar sus significaciones al conocimiento que se le está presentando, es así como dicha relación se vuelve mecánica y exterior.

Esta relación de exterioridad puede expresarse de forma manifiesta en actitudes de relajamiento, apatía e incluso ironía por parte de los alumnos.

Dentro de este punto se requiere hacer mención de lo que Verónica Edwards considera como conocimiento tópico, el cual "...está orientado hacia la identificación "tópica" de la realidad. Le hemos llamado tópico, intentando señalar con ello la ubicación de un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido".<sup>86</sup>

Dentro de este conocimiento se privilegia el dato, el cual

<sup>86</sup>Verónica Edwards. "Los sujetos y la construcción del conocimiento en primaria", Op. Cit. p. 67.

tiene que ser presentado tal cual por lo que no admite una interpretación por parte del sujeto ya que dicho dato debe nombrarse con precisión.

El conocimiento tópico remarca la importancia de los términos, los cuales se presentan de manera aislada ya que no se toman en cuenta los procesos que llevan a la construcción de dichos términos; es así como el contenido se presenta como algo problemático para que el sujeto lleve a cabo el proceso de apropiación.

Bajo esta consideración, las pautas de interrogación elaboradas por el maestro durante la transmisión de un conocimiento tópico, demandarán una respuesta exacta, es por eso que dentro de este tipo de conocimiento, las "pistas" son un elemento básico, ya que tratan de dirigir al alumno hacia la respuesta requerida, aunque muchas veces una pista no identificada por los alumnos pueda llegar a un rompimiento de la dinámica presente durante ese momento, pudiendo provocar también enojo, confusión o desesperación tanto por parte de del maestro como de los alumnos.

8 de junio de 1989.

4:13 p.m.

Maestro: "Dentro del derecho hay normas jurídicas, pero también la sociedad crea otras normas."  
Alumno: "Normas administrativas?"  
Maestro: "Quién dice como comportarse en la calle?"  
Alumno 1: "Públicas"  
Alumno 2: "Penales"  
Alumno 3: "Penalties" (en voz baja).  
Alumno 4: "Civiles"  
Maestro: "Entiendanme, pongan atención. Si José Luis rompe vidrios en la calle, quién lo va a agarrar?"

Alumno: "La policia"

Maestro: "Hay otras normas, por ejemplo, el saludar qué es?"

Alumno: "Normas"

Maestro: "A este medio (señala con las manos el lugar) cómo se le llama?"

Alumno 1: "En la Comunidad"

Alumno 2: "En el Estado de México"

Alumno 3: "Es que usted no se da a entender" (desesperado por no encontrar la respuesta correcta).

Mientras tanto, algunos alumnos ríen.

Maestro: (Sin hacer caso, dice) "Son las normas de urbanidad".

Aquí el alumno trata de hacer una vinculación entre su propia experiencia y las pistas elaboradas por el maestro, las cuales buscan un dato específico en donde el alumno se veoartado por el conocimiento tópico que el maestro esta demandando.

Al alumno se le presenta el conocimiento tópico como algo acabado y unívoco, por lo tanto existe unanegación en la posible elaboración del alumno sobre el conocimiento, ya que se privilegia el rito al "dato".

Otro elemento que se presentó durante el trabajo de campo es aquel que se refiere al relajo manifestado por los alumnos, quienes ante la presencia de datos inconexos y poco significativos, optan por rehuir el dato, retomandolo como si éste fuera un juego en donde lo importante es "atinarle" a la respuesta correcta, ya que no es posible cuestionar su veracidad pues es algo unívoco y preciso.

13 de junio de 1989.

Maestro: (Lee textual sobre la propiedad) "Tener casa propia"

Alumno: "Maestro me da permiso para salir?"

Mestro: "Mueve la cabeza (afirmativamente).

El maestro se queda viendo el libro y lee un rato porque está inseguro.

Alumno: "Es el 27 o el 16?" (adivinando).

Maestro: (lee el artículo y dice) "No es el 27." (entonces

lee para si mismo).  
Alumno: "Un volado".

Aquila apropiación del conocimiento consiste en poder recordar el número de los artículos de la constitución, los cuales deberán ser memorizados, ya que no demandan elaboraciones de los alumnos por lo que consideramos que la respuesta correcta, si es que esta se llega a expresar, solamente representará una apropiación momentánea, es decir no durarera, la cual se utiliza con fines prácticos como para pasar un examen. Dentro de este tipo de apropiación no se da una relación creativa entre sujeto-objeto de conocimiento que integra al sujeto y no sólo se le muestra como un conocimiento acritico de "deber ser". En este punto, "el aislamiento con que se procede frente a lo conceptual, ligado a la exposición y/o a la demostración, obliga al alumno a recurrir a la memorización como forma de retención de la noción, elemento esencial del objeto."<sup>87</sup>

El conocimiento tópico también se distingue porque se transmite utilizando un lenguaje científico que la mayoría de las veces se le presenta al alumno como algo extraño y por lo tanto difícil de comprender y recordar pues no lo remite a hacer asociaciones con otros conocimientos previos.

13 de junio de 1989.

El maestro les dicta a los alumnos un cuestionario

Maestro: (dicta del libro) "4) Menciona a quién le compete conocer el juicio de amparo".

Alumno: (Sin entender el termino) "Compete?"

Maestro: (piensa que el alumno no oyó) "Si, compete" (sigue dictando).

87 Eduardo Remedi. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis.", en Curriculum, maestro y conocimiento., temas universitarios #12, UAMX, p. 34

### d) RELACIÓN DE INTERIORIDAD.

Se le llama relación de interioridad a aquel conocimiento que lleva al sujeto a establecer una relación significativa con el. Lo anterior sucede cuando el conocimiento que se presenta logra incluir al sujeto e interrogarlo, dicha inclusión se expresó durante el trabajo de campo por medio de una disposición afectiva y/o por una proximidad significativa de los sujetos ante el conocimiento.

La disposición afectiva se refiere básicamente a la integración de un sentimiento del sujeto hacia el objeto de conocimiento, esta manifestación de interés, tiene su punto de partida en que "el conocimiento es...significación y ello incluye por definición al sujeto para quien y por quien significa. Mundo no significa aquí las situaciones más inmediatas en el sentido de "a la mano" , un sujeto puede hacer que segmentos de su mundo formen parte de situaciones como el sistema planetario..."<sup>88</sup>.

Sin embargo, en la siguiente situación si se puede decir que los alumnos se expresan afectivamente ante el conocimiento, porque forma parte de una realidad cotidiana de la que son partícipes día con día.

13 de junio de 1989.

El maestro se encuentra evaluando el conocimiento mediante preguntas sobre los artículos de la constitución

Maestro: "Portar armas sin permiso de la ley"

Alumnos: (gritan y dan su opinión, no se escucha bien la respuesta de cada uno

Alumno 1: "Nada mas los judiciales las tienen"(Chay algarabia)

Maestro: "Callense, quieren ley aquí en la clase?"

Alumnos: "No"

Maestro: "Parece un mercado aquí" (Retoma el

<sup>88</sup>Veronica Edwards., "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación", en Curriculum maestro y conocimiento, temas universitarios #12, UAMX, p. 58

tema) "No se debe portar armas sin permiso de la ley".

Alumno: "Ni se dan cuenta."

El elemento afectivo se presenta cuando los alumnos se emocionan y participan con entusiasmo sobre los contenidos expresados por el maestro, dicha manifestación, está íntimamente ligada con el mundo que significa al sujeto, lo cual permite transitar de lo conceptual a lo personal o viceversa y sólo a partir de esto, la realidad es resignificada en base a un conocimiento o viceversa. En el caso anterior sucede que la realidad conocida por los alumnos es la que re-significa el contenido que se expresa dentro del aula, ya que el contenido del libro es cuestionado en base a un referente real, vivido.

Lo anterior refiere a un conocimiento situacional, entendiendo por situación a la realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto.

Otro elemento a destacar es el cuestionamiento que el alumno realiza a los contenidos expresados por el maestro, dicho cuestionamiento parte de una confrontación entre la interpretación dada por el maestro (mediador hegemónico) y la consideración que el alumno tiene sobre esta.

8 de junio de 1989.

Maestro: "Tenemos normas urbanas y normas de otro tipo. Unas normas son sancionadas por la sociedad, los famosos dichos: Debe caminar como un rey, en la iglesia como santo y en su casa se comportan como quieran."

Alumno: "No maestro, los papas si nos dicen y si uno está haciendo relajo, los vecinos se quejan."

Maestro: "Pero si uno se quiere dar un tiro, a mi nadie me lo puede impedir."

En este momento, el maestro ve cuestionada su interpretación

del contenido y ante eso , trata de defender su postura (autoridad) a como de lugar, al grado de llegar a considerar que es bien cierto que no existe la libertad en algunas areas dw la vida pero que si existe una forma de ser libre y esa forma es dandome un tiro.

En este punto se nota una filosofía popular, la cual es repetida por el maestro (Debe caminar como un rey....)pero dentro de esta consideración no aparece el buen sentido que es el que puede rescatar por medio de la razón los cuestionamientos realizados por los alumnos.

Lo anterior refleja que muchas veces el conocimiento es construido de forma imprevista por el propio maestro y que como en este caso, se privilegia la verdad sustentada por el maestro mas que la coherencia del contenido de la exposición.

## CONCLUSIONES

Esta investigación hace un rescate de la importancia que tiene la vida cotidiana en los procesos históricos que van conformando la realidad social, en este caso, nuestro análisis incluyó el espacio escolar como aparato importante para la consolidación de la hegemonía, a partir de la dirección cultural sustentada por las clases dominantes, lo cual implica un logro político ya que entran en juego procesos de negociación entre Maestro-Alumno que si bien algunas veces reproducen un orden establecido, también llegan a cuestionarlo y es a través de estos procesos bajo los cuales se va generando la historia. Es precisamente en esta dinámica en donde se potencializan nuevas formas de socialización que podrían llegar a concretarse mediante un descubrimiento del "buen sentido", el cual maneja un cierto grado de cuestionamiento de la realidad que rebasa a la filosofía popular y que a final de cuentas es lo que puede abrir nuevos espacios de lucha para las clases subalternas.

Lo anterior emerge de forma latente dentro del aula, sin embargo lo importante de este proceso es que cotidianamente se va gestando el devenir social que más tarde se concretará en una síntesis histórica.

\* 81  
Padre: Fuiste a la escuela?  
Hijo: Si  
Padre: Y aprendiste?  
Hijo: Si  
Padre: Dime la verdad  
Hijo: No, no aprendí  
Padre: Debes de aprender lo que dicen en la

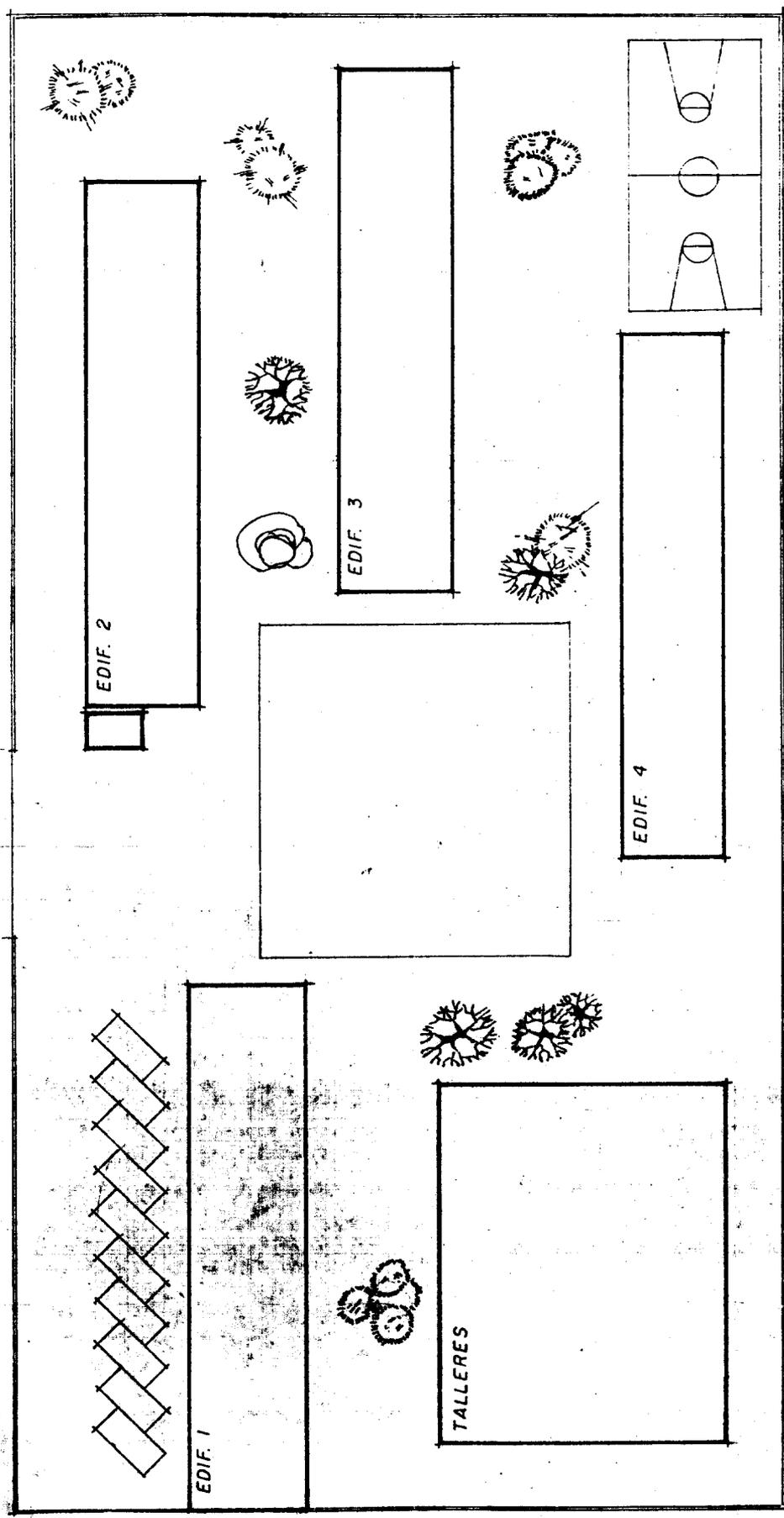
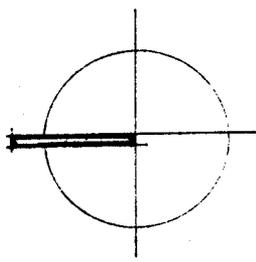
81 Película mexicana: La Rebelion de los Colgados.

escuela, aunque nosotros sabemos que no es cierto.

Este ejemplo refleja la existencia de concepciones del mundo diferentes en donde se explicita que la dirección cultural es sustentada por un grupo que es el que dice lo que es falso y verdadero, por lo tanto nos vemos ubicados en un espacio en donde todo es generalizado como si la sociedad fuera la suma de lo homogéneo, tratando así de imposibilitar el ejercicio de la individualidad, quedándose en la particularidad, siendo esta última la que "...aspira a la autoconservación y a ella lo subordina todo. Si uno llega a ser individuo, ésta ya no es la ley dominante de su vida....El individuo puede escoger arruinarse o sufrir."<sup>90</sup>

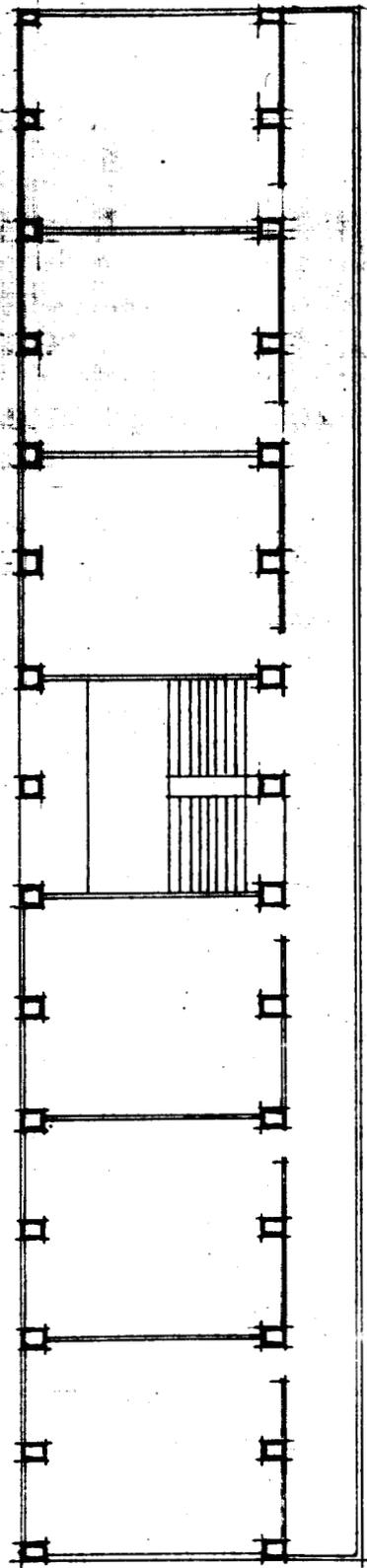
Es en este sentido que consideramos a la cotidianeidad escolar como un espacio no documentado pero necesario de documentar para así entender la complejidad que lleva a la conformación de un estado de cosas.

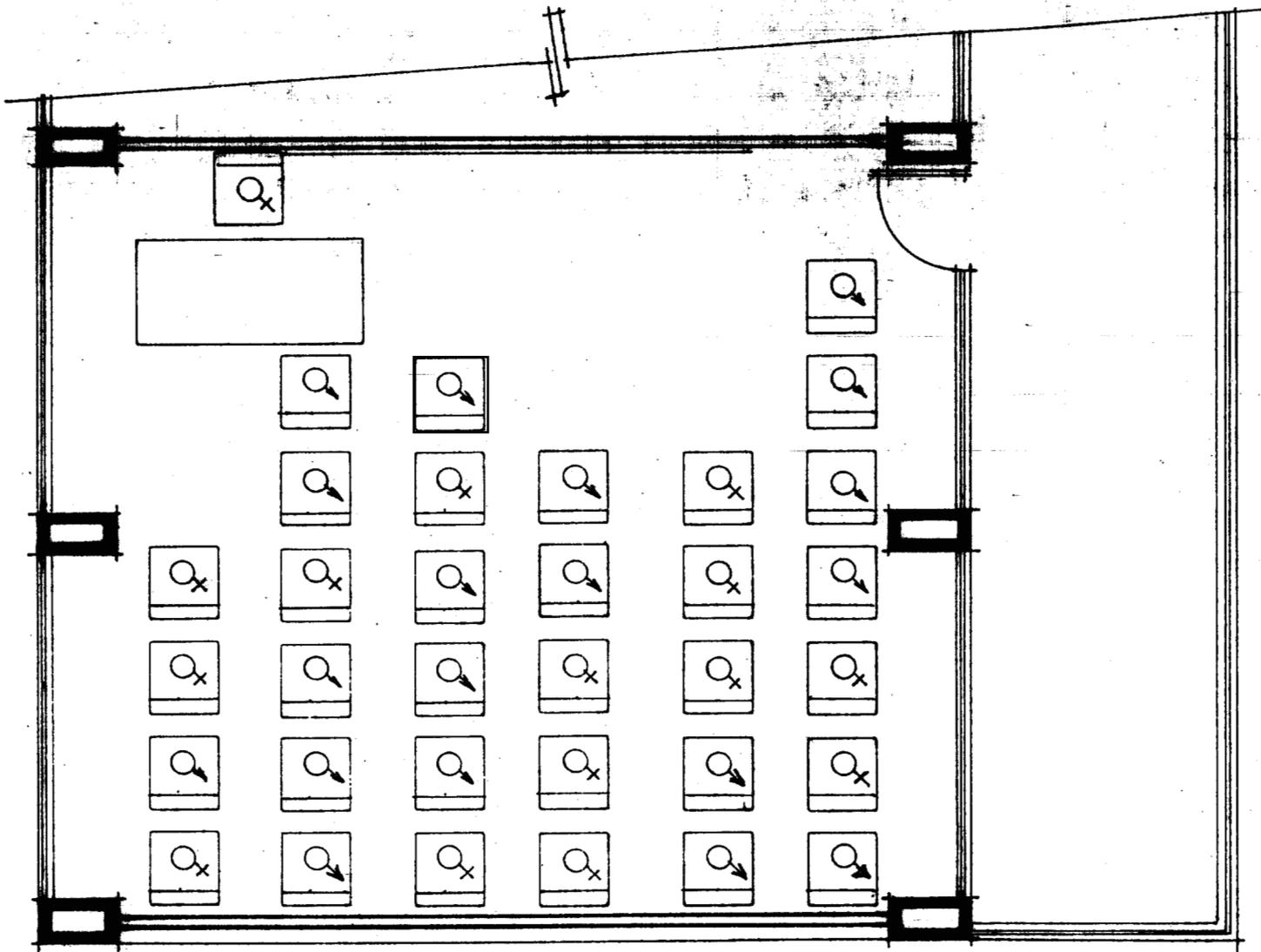
# ANEXO



PLANTA DE CONJUNTO

PLANTA TIPO DE AULAS (EDIF. 4)





## BIBLIOGRAFIA

- Baudelot, Christian y Establet, Roger. La Escuela capitalista. ed siglo XXI, México, 1981.
- Bordieu, Pierre y Passeron Jean Claude. La reproducción. ed. LAIA, Barcelona, 1981.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. La Instrucción Escolar en la América Capitalista. ed. siglo XXI, México, 1981.
- Bobbio, Norberto. "Gramsci y la concepción de la Sociedad Civil", en Gramsci y las Ciencias Sociales, ed siglo XXI, cuadernos de pasado y presente, México, 1980.
- Broccoli, Angelo. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. ed. Nueva Imagen, México, 1984.
- Cordoba, Arnaldo. La formación del poder político. ed. serie popular Era, México, 1980.
- Coutinho, Carlos. Introducción a Gramsci. ed. Serie popular Era, México, 1986.
- De Portelli, Hugues. Gramsci y el Bloque histórico. ed. siglo XXI, México, 1985.
- Edwards, Verónica. Los sujetos y la construcción del conocimiento en primaria. (Tesis DIE). Cuadernos de Investigación Educativa No. 19. México: DIE-Cinvestav.
- Edwards, Verónica . et/al. La Identidad de una actividad: Ser maestro. Temas universitarios #11, UAMX, 1988.
- Edwards, Verónica. et/al. Currículum Maestro y conocimiento. Temas universitarios #12, UAMX, 1988.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. Escuela y Clases subalternas. cuadernos políticos #37, ed. Era, México 1983.
- Foucault, Michel. Vigilar y Castigar. ed. siglo XXI, México, 1988.

Fuentes, Olac. Critica a la escuela, el reformismo radical en los Estados Unidos, ed. Sep Caballito, México, 1988.

Giddens, Anthony., "La estructura de clases en las sociedades avanzadas, ed. alianza universidad, Madrid, 1979.

Geertz, Clifford. La Descripción Profunda. ed. el pirata, Facultad de Antropología, Xalapa, Ver.

Glazman, Raquel. La Docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. ed. Sep Caballito, México, 1986.

H30  
C6  
N2

*de formación*

Gramsci, Antonio. Los Intelectuales y la organización de la Cultura. ed. Juan Pablos, Cuadernos de la Cárcel, tomo II., México, 1975.

Gramsci Antonio., "Materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, cuadernos de la cárcel, tomo 3, ed Juan Pablos, México, 1986.

B3430  
G.L.83  
M3.7

Guevara, Gilberto y De Leonardo, Patricia. Introducción a la teoría de la Educación, ed. terranova (UAMX), México, 1984.

Heller, Agnes. Sociología de la Vida Cotidiana, ed. península, Barcelona, 1987.

Noriega Margarita. "El financiamiento educativo 1982-1986" en Cero en conducta #7, Enero-febrero, 1987.

Oroz, Jorge y Peña, Jaime. "Gramsci, Freud y la cultura. Aportaciones para la Psicología Social.", Teoría e investigación en Psicología Social, Cuadernos universitarios No. 4, México.

Peña J. Duran L. "La cultura de las clases subalternas", (mimeografiado).

Quiroz, Rafael. "El maestro y el saber especializado", documentos del DIE-Cinvestav, México 1987.

Portantiero, Juan., "Los usos de Gramsci". ed folios, México,

HX:88  
G2  
PC

1981.

Portelli, Hugues. "Gramsci y el bloque histórico", ed s XXI, México 1983.

Rockwell, Elsie. "Perspectiva de la Investigación Cualitativa sobre la práctica docente", Revista DIDAC, #12, Universidad Iberoamericana México, Primavera/88.

Rockwell E y Galvez G. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo", en Educación, revista del consejo nacional técnico de la educación, #42, Octubre-Dic. 1982.

Rockwell, Elsie. Repensando la Institución, Documentos del DIE, México, 1986.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa. La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, Documentos del DIE, 1983.

Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en Enfoques, Cuadernos del Tercer seminario Nacional de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986.

Rockwell, Elsie. "Cómo observar la reproducción", en Critica #28, Julio/Septiembre, Universidad Autónoma de Puebla, 1986.

Rockwell, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente., ed. Sep., caballito, México, 1986.

Salinas S. Imáz, Carlos. "Maestro y Estado, Tomo II, ed línea, México, 1984.

Sacristan, Manuel. "Antonio Gramsci", ed siglo XXI, México 1981.