Estrategias de supervivencia estudiantil

Ocultar el desinterés por participar en clase a través de diálogos y reclamos imaginarios a la profesora, van conformando algunas de las estrategias de supervivencia estudiantil.

> /Con el fin de iniciar la clase la profesora pregunta al grupo/
> M: "Ahora vamos a pasar los conceptos: tenemos pendiente... ?el capítulo seis?"
> Als: "No, tenemos todavía el cinco"
> /El alumno que está sentado a_trás de mí, dice en voz baja pero dirigiéndose a la maestra/
> Ao: "?O sea que no voy a dar clase otra vez? Está bien maestra..." /Responde esto fingiendo una gran desilusión/.

Cuando está por concluir el tiempo de clase también surgen enfrentamientos imaginarios en los que se le pide a la maestra dar por terminada la sesión. Este último tipo de pseudodiálogos se inician individualmente, pero poco a poco van siendo secundados por otros compañeros. Aparece también en forma espontánea un tercer tipo de intervención estudiantíl que previene a quienes supuestamente reclaman a la maestra, proporcionándoles información sobre los movimientos de aquella.

> /Unos minutos antes de concluir la sesión un estudiante dice/
> Ao "Vamonos miss" /Otros más lo secundan/ "Vámonos"
> /Aumenta el tono de voz de todos los estudiantes, a la vez que Ao 3 que está sentado al extremo derecho del salón dice constantemente en voz baja y como dando la señal de alarma a los compañeros/
> Ao 3: "Aguas la maestra, aguas la maestra..."
> /Efectivamente, la profesora se ha parado del escritorio y regresa al centro del estrado/.

Cuando se realiza trabajo en equipos, los alumnos deciden transformarlo en actividades colectivas. Uno de ellos toma la iniciativa de pasar al estrado y anotar en el pizarrón las operaciones realizadas, en tanto que el resto de los compañeros varones que han permanecido en sus lugares van confirmando o bien rectificando los resultados. Estos

momentos son utilizados por todo el grupo para verificar lo que llevan realizado, y quienes no habian trabajado para transcribirlo a las libretas.

En un registro ya citado:

> /En esta clase en que la profesora se mantiene revisando trabajos individuales a la vez que ha señalado varios ejercicios para que se resuelvan "en equipos", los estudiantes trabajan con esta modalidad aproximadamente 30 min. En este momento se levanta el "Galán" sube al estrado y empieza a anotar dentro del cuadro que hizo la maestra diferentes resultados. Los dos chavos más cercanos a mí que se encuentran en la tercera fila y que hasta este momento no habian hecho nada, van escribiendo al mismo ritmo del alumno que está en el pizarrón.
> Las chavas que están sentadas en la primera fila bromean con el que escribe. El trabajo que se realiza en el pizarrón ahora se ha colectivizado, aunque en el estrado sigue únicamente "el Galán", la mayoría está interviniendo y le señalan sobre todo los errores. Él también pregunta a los companeros y se establecen varios dialogos sobre todo entre el que esta al frente y un chavo de la ultima fila. El intercambio es de extremo a extremo del salón y en tono de voz bastante alto, "el Galan" pregunta/
> Galan: "Ora... (sic), ?ventaja cómo te salió?"
> /Aunque la pregunta es directa para el chavo del fondo, varios compañeros intervienen. Es notable que en este momento en que están discutiendo el trabajo, quienes participan y discuten son los hombres.
>
> La maestra sigue metódicamente el mismo ritmo y tipo de trabajo con cada alumno que nombra.
>
> En este momento termina "el Galán",todas las columnas y renglones que la maestra señaló en el encerado aparecen ahora con cantidades y además al lado del cuadro la palabra "FIN", contribución también de él.

Aun cuando está presente la maestra y concluye el trabajo colectivo, surge el relajamiento de los alumnos, quienes han ocupado la mayor parte del tiempo el estrado, el pizarrón, en fin, han dominado el espacio aúlico. Las pláticas y la intensidad de éstas aumenta, se genera un ambiente de diversión en torno a cierto alumno (el Galán) que resolvió los ejercicios. También es motivo de entretenimiento hacer pública la transgresión de los compañeros que han salido a la cafetería y regresan con alimentos al salón.

/Varios chavos le indican al "Galán" que existen errores en el cuadro, por lo que éste sube nuevamente al estrado. En este momento en que le hacen diversos señalamientos participan hombres y mujeres, sin embargo, para cerciorarse o aclarar alguna cifra, él se dirige exclusivamente a hombres a quienes llama por su nombre.

Al darse cuenta que lo están engañando, baja a su lugar haciendo un gesto de "ni modo". El ruido aumenta aún más. (Creo que es natural ya que todos tienen el trabajo).

La maestra continua al frente revisando algunos papeles en el escritorio.

El chavo del fondo sigue haciendo observaciones pero se ríe al mismo tiempo que habla, indicándole que lo está bromeando. El "Galán" se da cuenta de que nuevamente lo engaña y se sienta. La chava que se encuentra al lado del "Galán" lo abraza y le da dos palmadas en la cabeza en señal de solidaridad y protección por las burlas recibidas.

En este momento, otro alumno que ya había pasado la revisión de trabajo entra al salón con un vaso en la mano, por lo que al verlo varios compañeros dicen en voz alta:/

Als: "¡Hey, hey!, ?de dónde viene el chaval? De la cafetería, hey, hey, coca, coca"

/La profesora no se ha hecho presente hasta ahora, el tiempo que ha invertido en revisión de trabajos es de aproximadamente 45 minutos, esto es, el 45% de la clase/.

Buscando divertirse en clase, los alumnos se mantienen pendientes de todo cuanto sucede y se dice, particularmente en lo que se refiere a los yerros magisteriales. Esto convierte más placentero el tiempo de la clase.

/La profesora utiliza un cuadro que se ha anotado en el pizarrón, y con el objeto de elaborar a partir de esos datos una gráfica, indica al grupo/
M: "Vamos a llenar la... la..."
Ao: "Larala, larala, lara" /Esta respuesta del estudiante es emitida como melodía, ante lo cual recibe también el respaldo de los compañeros a traves de las risas que se escuchan inmediatamente. La maestra concluye la idea que

estaba pendiente/
M: "Vamos a llenar la columna del ahorro. A ver, ?alguien pasa?

Los momentos de permisividad docente son utilizados para amenizar la clase, ya que representan otra estrategia para mantener el buen humor.

/La maestra habla de los problemas de la inflación/
M: '...Aparte de otros factores externos... no quiero que me los dejen atrás... pero mientras estuvo Rodrigo Gómez -ilustre neolones- (sic) al frente del Banco de México, no hubo problema de emisión de billetes...'
/Un discípulo interviene/
Ao: "Y por qué no, para terminar con la deuda que vendan Nuevo Leon y ya"
/El resto de los estudiantes ríe y hace comentarios, ante lo cual el mismo alumno agrega/
Ao: "Para que no haya tanto problema que vendan Nuevo León y ya"
/Ahora aumentan los comentarios/
Als: "Es que él es de Coahuila maestra"
"Es que como el es de Laredo y ya se le venció el pasaporte..."
/Todos los estudiantes siguen bromeando y la maestra señala/
M: "Yo pense que ya no había Santanas (sic) en el país... mientras ustedes lo que están cuestionando... Mientras Estados Unidos tenga la máquina de billetes, pueden hacerse dueños de todos los paises... Francia es el único país que esta luchando para que no sea únicamente el billete de Estados Unidos y los argumentos que tienen es que los dólares no están respaldados por oro... entonces un dólar no lo puedes cambiar más que por mercancía. Francia sigue luchando para que no sea esa moneda... Francia ya la ha tomado como el... como el rin de los demás paises..."
Ao: "?Pero Francia no es aliado de Estados Unidos?"
M: "Sí, pero ya no es tan aliado... Los aliados ya no son tan aliados... únicamente Inglaterra"
/Continuan diversos murmullos y comentarios entre los alumnos/.

Ante los castigos docentes los estudiantes buscan la forma de reconciliarse con la maestra, sobre todo cuando la supervivencia se ve amenazada por la expulsión del alumno. Para ello los estudiantes entran en la actuación magisterial, manifestando, por ejemplo, la importancia de los contenidos

que expone la maestra y lo interesante que les resultan, todo con el objeto de ser reincorporados a la materia.

> /En el momento en que termina la clase llegan al salón las dos estudiantes a las cuales se les había suspendido por una semana. Al entablar un diálogo con la profesora ésta les señala/
> M: "Días, dias, dias, clase, clase, clase, y siempre están con la misma actitud. Entonces sí me molesta mucho y no todos los dias... pero hay veces que me distraen... ya cuando les digo que se vayan para afuera... /Les da a entender que es el último recurso. Las chavas siguen hablando con ella, pero en tono tan bajo que es imposible escucharlas, la maestra agrega/
> M: 'Si no les interesa lo que estoy hablando díganmelo.
> Aa: 'Es que nosotras estabamos comentando de eso que usted estaba diciendo... eso del Banco de México... y entonces usted nos dice !fuera!
> /Siguen hablando pero nuevamente han disminuido el tono de voz, finalmente salen ambas dando las gracias a la maestra.

Lograr las mayores ventajas en los exámenes es, insistimos, uno de los objetivos fundamentales de los alumnos; aún en las últimas clases persisten los intentos de posponer las fechas de la evaluación a pesar de que en la historia del curso la profesora nunca ha negociado este punto.

Conocer las exigencias de las pruebas así como los contenidos que éstas abarcan, son los propósitos más apremiantes, ya que representan la posibilidad de éxito en los exámenes, con lo cual el alumno asegura la permanencia.

Son diversas las estrategias que utilizan los estudiantes para subsistir en situaciones de evaluación:

- Los alumnos que se sienten impedidos para avanzar en el examen solicitan mayor explicación al docente.

- Cuando la mencionada explicitación no proporciona pistas suficientes, apelan a otros recursos:
  a) Copiar a los compañeros.
  b) Buscar complicidad con algún otro par que se encuentre en situación semejante, a fin de obtener conjuntamente la información.

c) Recurrir a libros, apuntes o cualquier otra fuente de la que puedan copiar lo solicitado en la prueba.

Las tres últimas estrategias se llevan a cabo mientras sea posible evadir la mirada de la maestra.

> /Cuando ha concluido el dictado de las preguntas de examen un chavo de la segunda fila se dirige a la profesora/
> Ao: "Maestra, ?puede explicar otra vez?"
> /La maestra contesta afirmativamente, se dirige al pizarrón, toma como referencia la primera gráfica hecha en el encerado y explica. El estudiante se queda viendo el pizarrón sin comentar nada, pero la expresión que tiene es que de nada sirvió esa aclaración. Ahora voltea al lado izquierdo y trata de ver lo que su compañera escribe, pero el no ha anotado nada en el examen.
> Posteriormente dirige la mirada al estrado y hacia donde está la maestra ya que ésta ha permanecido parada y recargada en el pizarrón, de tal forma que tiene dominio visual de todos los movimientos de éste estudiante como de los compañeros de ese sector.
> En este momento la profesora camina hacia el extremo izquierdo del salón -siempre arriba del estrado-, por lo que el mismo chavo voltea a ver a otro amigo que está sentado atrás de él, ambos se miran como en complicidad pero no comentan nada. El segundo de ellos saca un cuaderno de una mochila de lona y cuando la maestra se ha alejado abre la libreta y la conserva encima del examen.
> En este momento la maestra regresa al lado derecho del salón e indica/
> M: "Bien muchachos, suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor/.

Puesto que la supervivencia estudiantil depende de los exámenes, concretamente de las notas, el alumno se ve obligado a pedir constantes aclaraciones sobre los procedimientos que determinaron las calificaciones. Por otro lado la importancia de las evaluaciones ha sido subrayada a lo largo del curso.

> /En revisión de examen/
> M: "?Exportaciones son positivas Luis?"
> / Se escucha la voz de otra alumna /
> Aa: "Restamos a cien?" /Se refiere a la nota de examen/
> M: "Todos los negativos los van a restar a cien y esa es la calificación"
> /Continúa con las aclaraciones pero sobre las operaciones

de la prueba/
M: "En la parte sexta, el índice de precios lo obtenemos dividiendo el precio actual entre precio base... El pe, ene, be (PNB) monetario era entre el índice de precios... la inflación..."
Ao: ?El pe, ce, a (PCA) no?"
M: "Si, por cien menos cien"
M: "Acuérdense que ésta es una cuarta parte de la calificación... /Se refiere a la nota final/ De este examen lo que voy a poner en el examen final... recuerden que es de integración (...)' /Enuncia una serie de temas que no alcanzo a registrar/.

La preocupación por las calificaciones aprobatorias induce a los estudiantes a una lucha constante por mejorarlas, y a pesar de que se reconoce entre los grupos de pares la dificultad en la comprensión del contenido, se vislumbra la posibilidad de entender la materia a futuro. Por el momento lo importante son las notas y con ellas el sostenimiento de la promoción escolar.

/ Al finalizar una clase de revisión de examen, las dos últimas alumnas que abandonan el salón van comentando entre ellas/
Aa: "Me voy tan a gusto, con una sonrisa de oreja a oreja, saqué cincuenta... cincuenta, saque cuarenta y ocho pero la redondeamos... No, pero fíjate que me alienta lo que dice la maestra, porque dice que cincuenta fácil pasan, cuarenta, dijo, que si está un poco difícil, que si está un poco más difícil.
/La amiga responde/
Aa: "Oye, si yo le llego a entender bien a bien te explico, me gusta más que..." /Salen hablando del salón/.

Cuando los alumnos se resisten

Algunas de las situaciones donde se destaca la inconformidad de los alumnos son aquellas en las que la profesora se dedica a otras actividades, distanciándose del grupo y en los momentos vinculados a la evaluación.

La inconformidad de los alumnos se muestra abiertamente cuando la profesora invierte el tiempo de la clase en la revisión de trabajos; son sesiones en las que se asignan actividades al grupo, mismas que son evadidas mediante diversos tipos de resistencias como permanecer en el salón o en sus asientos, pero platicando de cualquier cosa, o desplazandose de un lado a otro del salón.

> /La profesora está revisando trabajos individuales y en este momento llega un equipo de tres chavas a consultar algo con ella, situación que es aprovechada por dos estudiantes para salir del salón.
> Un equipo de cuatro muchachos que se encuentra en la primera fila son los únicos que en este momento trabajan, ya que se les ve haciendo anotaciones en los cuadernos después de ver el libro y comentarios entre ellos.
> Los movimientos de los estudiantes son más frecuentes: se paran y caminan a diferentes lugares del salón, algunos van al escritorio de la profesora, otros salen... (pero me llama la atención que con excepción de la primera alumna que abandonó el salón, el resto de los estudiantes han regresado).

Las fechas de evaluación las decide la maestra; es ella también quien las pospone disimulando una aparente preocupación por el desapego a las normas institucionales: al evadirlas supuestamente sufre ella gran "contrariedad".

En tales situaciones los estudiantes tratan de negociar, proponiendo diversas alternativas: mayor aplazamiento del examen, anular ese día el trabajo en clase o disminuir el numero de temas por tratar. Ante la negativa docente, se evidencian las resistencias: los discípulos señalan en voz baja el incumplimiento magisterial, a la vez que se genera un ambiente de bullicio, distracción y apatía hacia los trabajos que indica la profesora. Se extienden también los comentarios sarcásticos acerca de las justificaciones de la maestra, y van en aumento la inquietud, descontento, poca atención y ruido.

> /Cuando la profesora termina el pase de lista se para y camina al centro de estrado para anunciar al grupo/
> M: '...fue un error mío, creo que tomé mal la información, voy a recibir una amonestación porque está prohibido poner examen una semana antes o después de la dedicada a exámenes. Yo tambien caí en ese error, estoy en contra... en que los exámenes se pongan después, antes o después de la semana.

Entonces disculpen, fue un error ya tenia sus examenes pero no los traje ese día.
/Todo el grupo esperaba que ante la ausencia anterior, la maestra aplicara el examen en esta ocasión, por lo que los estudiantes responden/
Als: "Pues nos iremos..."
"No se preocupe
"!Vámonos!"
M: "No, el examen lo tenemos el miércoles, vamos a continuar con la clase... Para el miércoles vamos a tener el examen: los conceptos del capítulo ocho"
Als: "!Hay maestra!"
M: "No quiero perturbar la rutina que ha puesto la Facultad"
/Refiriéndose nuevamente a los exámenes/
Ao: "Pues ya lo está haciendo" /Esto lo comenta en voz baja/
/Otro estudiante pregunta a la profesora/
Ao: "?Del examen vamos a estudiar los conceptos del final?"
/Se percibe un ambiente de confusión e inquietud:hablan varios a la vez, se resisten a trabajar, se mueven de un lado a otro en los asientos preguntando a los compañeros sobre los temas que vienen en el examen. La maestra interviene/
M: "Ustedes tienen que estudiar los conceptos"
Als: "No, usted dijo que no, que no, que los conceptos no"
M: "Vamos a tener un poco mas de criterio para entender las cosas... /Pausa/ Yo les dije que los conceptos del libro les sirven para entender la teoría. Ustedes tienen que estudiar el capítulo y la libreta les va a servir para repasar los conceptos... pero obviamente que tienen que leer los capítulos. Ustedes si pudieran estudiar a (...)"
/Da nombres de autores que no alcanzo a registrar y que contradice el trabajo real en el aula, el que se realiza con un unico libro de texto/.
/Los alumnos responden/
Als: "Sí, sí hay que estudiar economía" /Este comentario se hace en tono de fastidio/
M: "Pero eso es lo mínimo que ustedes tienen que estudiar para la materia, mínimamente esos capítulos"
/Los estudiantes no están de acuerdo con los señalamientos que les hace la profesora y comentan en tono de burla que mejor se van a su casa a estudiar los conceptos, que qué es lo que van a hacer, si supuestamente en esta clase era el examen/.

En las sesiones destinadas a la aplicación de examenes se expresa también una serie de incomodidades y antagonismos con el docente. En los minutos iniciales, cuando la maestra aún no ha llegado, se elaboran juicios grupales, opiniones y - -

acuerdos que supuestamente adoptará la profesora. Los comentarios se digen a un solo objetivo: posponer, eliminar, resistirse a la evaluación. El conflicto se inicia en el momento en que no hay coincidencia entre las expectativas estudiantiles y las magisteriales.

> /Al llegar al salón en el que observo permanezco en el corredor, ya que no ha salido el maestro de la clase anterior. En este momento salen cuatro alumnos del grupo quienes comentan algo sobre el examen. Las opiniones que escucho son/
> Als: "No tendría que poner porque es poco tiempo para resolverlo..."
> /Posteriormente se ponen de acuerdo para bajar a la cafetería de la facultad y comentan que más tarde regresarán para ver si hay o no examen.
>
> Cuando entro al salón las pláticas son también sobre el examen, algunos dicen que es mejor que no lo ponga ahora, otro sugiere que sería mejor el próximo viernes, uno más comenta que tal vez no sea cierto y que se los haya dicho para que se pusieran a estudiar (sic)/.

Las inconformidades y el rechazo de los alumnos que se manifiestan por la gran cantidad de ausencias en el grupo, se relaciona con el aumento en la frecuencia de aplicación de examenes, que en ocasiones llegan a ser semanales. Dichas ausencias contituyen otra forma de enfrentamiento hacia la ambigüedad en las decisiones docentes: "...es como un control de lecturas... si estudiaron... si no estudiaron..."

> /Es notoria en esta sesión de examen la cantidad de alumnos ausentes, normalmente todos los asientos están ocupados en tanto que la distribución este día es la siguiente/

10	alumnos	la. fila	X X O O O O O O O O
11	"	2a. "	X O O O X X X O O |_| X X
3	"	3a. fila	X |_| |_| |_| |_| |_| |_| |_| |_| X |®| |_| X
6	"	4a. "	X |_| |_| |_| |_| |_| |_| |_| |_| X X X |_| X X

X = Hombres

O = Mujeres

|®| = Observadora

|_| = Lugares vacios

/ Entre los estudiantes que están resolviendo el examen, uno de ellos pregunta a la maestra/
Ao: "Este examen ?como va a ser tomado?"
M: "Va a entrar dentro de los veinte puntos de participación, es como un control de lecturas... si estudiaron... si no estudiaron..."

Las disposiciones de la maestra y los mensajes moralistas pasan también por diversas resistencias estudiantiles, como la de relativizar las consignas o bien señalar el tiempo de terminación de clase.

/En los últimos minutos de la sesión de elección de representante grupal/
M: 'El semestre pasado muchachos..., hubo problemas con el representante... cuando yo estaba explicando indices de precios y todo... Eran buenos estudiantes pero se iban retrasando... Entonces digan a la mesa de representantes que se reunan después de las once... Traten de ser objetivos, porque llegaban los muchachos...'
/Ahora parece ser que se refiere a las elecciones de director en la facultad/
M: '...se ve tan feo, traten de no insultar a los maestros'
/Los alumnos exclaman entre burlas/
Als: "!Ohhhh!"
M: "Se calentaban y empezaban a decir groserias y cuando un maestro honorable, padre de familia.... no tenian ninguna calidad moral... /Se refiere a los alumnos/ Entonces vamos a ser profesionales en la universidad, vamos a ser democráticos, tienen que votar... por quien sea pero tienen

que votar"
Als: "Maestra... ya son las once"
/En realidad son las 10:45/
M: 'Nada más muchachos vamos a cerrar esto... ?Cuál fue la tasa de inflación del mes de agosto...? Vamos a calcular cuál es la tasa de inflación en México [...] así es como ustedes van a sacar una cifra [...] vamos a ver cual es el salario real que están percibiendo en su casa [...] vamos tambien a calcular [...] miren acá han venido cuando yo estaba en el Centro de Investigaciones [...] venian trabajadores a preguntar cuál era el índice de precios real para pedir los aumentos... Ustedes en su especialidad(*) tienen que saber qué es un índice de precios y demostrarle a los trabajadores: mira este es tu salario real, porque no es posible que los trabajadores ya lo sepan y ustedes en su especialidad(*) no lo sepan... Si no saben esto no pueden pasar a la siguente materia... Entonces si no hay duda lo vemos en la próxima clase"

El tiempo de la asignatura y sobre todo el final de la misma es controlado invariablemente por los alumnos. Las demandas para que concluya la clase son siempre satisfechas por la maestra, lo cual prueba el ejercicio de poder del grupo y pone de manifiesto las maneras de diferenciarse y ubicarse los alumnos.

(*) La "especialidad" se sustituyó por el nombre de la carrera que estudian a fin de preservar el anonimato.

IV

DIFERENCIAS ESTUDIANTILES

Sexo

La distribución física de las mujeres a lo largo del curso se concentra en las tres filas más cercanas al estrado, si bien la mayor parte se encuentra en las dos primeras. En general tienen menor desplazamiento que los varones, incluso en los momentos previos a la llegada de la profesora, cuando los hombres salen y entran al salón con mayor frecuencia que las mujeres. La mayoría de estas alumnas se mantienen al frente del aula en el sector de sus asientos.

La población femenina demuestra también mayor preocupación en preparar la clase. Cuando se va a presentar examen, por ejemplo, de veinticuatro alumnos que permanecen en el salón, quince son mujeres, de entre ellas ocho están sentadas revisando apuntes, mientras que entre los varones solo se observa leyendo a cuatro. El resto del grupo platica en sus lugares o bien se desplazan por el salón.

Sin embargo, la participación de los varones cuando las actividades consisten en desarrollar trabajo en equipos integrados por hombres, es mayor que la de las mujeres.

> /En sesión de trabajo el equipo que veo más interesado ya que discuten entre sí al tiempo que leen en el libro, está integrado por cuatro varones que se encuentran en la tercera fila de mesa-bancos y se han acomodado en círculo. En el extremo derecho del salón se ha colocado otro equipo de muchachos en semicírculo y aunque no alcanzo a oir lo que comentan, es evidente que se trata del trabajo de clase, ya que mantienen los libros abiertos y recurren frecuentemente a ellos/.

Al final de la clase cuando los alumnos recurren a la profesora para hacer diversas preguntas, se observa mayor atención docente a los cuestionamientos masculinos.

/Son las once de la mañana y la clase ha concluido, en este momento los estudiantes se levantan y la mayoría de ellos sale del salón, otros llegan con la maestra a quien muestran algunos trabajos, se acercan posteriormente tres chavas más. A continuación llegan dos chavos quienes interrogan a la profesora, momento en el cual ésta deja de ver los trabajos que le mostraban las chavas, entablando un diálogo con el último estudiante. Visualmente no hay comunicación, puesto que la profesora estaba totalmente rodeada de alumnos, sin embargo continúa la plática a través de los cuerpos que median entre docente y alumno.
Cuando sale este estudiante ("el Galán") la profesora sigue viendo los trabajos de las mujeres que son las que permanecen hasta el final ahora que los varones se retiraron/.

En las sesiones en que el trabajo es grupal, la profesora designa a los varones para que pasen al frente a desarrollar los ejercicios.

/En esta clase se elaboran operaciones en el pizarrón y con el resultado de éstas se van construyendo gráficas sobre el "Producto Nacional". Ahora la maestra pide a otro alumno de la última fila que pase a hacer un ejercicio más.
Cuando termina baja del estrado a su lugar y la maestra, como en los casos anteriores le da las gracias. Todos los que han pasado al frente -cinco- han sido varones.
Posteriormente la maestra anuncia/
M: "Nuestra demanda agregada... como ya tenemos oferta agregada..., vamos a tener el punto de equilibrio... ?pasa alguien? /No hay respuesta de los alumnos, sin embargo un varón pasa al pizarrón, al tiempo que otro pregunta/
Ao: "?Demanda agregada es igual a producto nacional?"
M: "Vamos a tomar la renta disponible como renta nacional..."
/Otro alumno interviene/
Ao: " ?Cómo, cómo, cómo...?
/La profesora continúa dando indicaciones/
M: "Vamos a seguir igual"
/Se refiere a la forma de trabajo, y efectivamente ella sigue dando instrucciones al alumno que está al frente/
M: "En los dos ejes tenemos que poner lo mismo... Acuérdense que vamos a producir lo que creemos que vamos a vender... Hay que graficar, hay que graficar, si no graficamos no vamos a vender igual. Hay que graficar"

En estos grupos heterosexuales, los hombres son quienes demuestran mejor disposición para exhibirse en el desarrollo del trabajo académico.

> /En otra clase en que se elaboran también ejercicios en el pizarrón, la maestra se dirige al centro del estrado al tiempo que le indica a una alumna de la primera fila/
> M: "Pásale"
> /Se lo dice en tono imperativo pero la estudiante no se mueve. (No le veo la cara pero pienso que debe estar asustada). Otro alumno interviene haciendo una aclaración acerca de lo que trabajan, como respuesta la maestra agrega/
> M: "Es lo mismo"
> M: 'Pásale compañera.... Renta Nacional por el método de (...)' /Agrega señalando a la estudiante con el dedo índice/
> M: 'Pásale compañera...' /Le da la misma indicación/
> M: 'Renta nacional por el método (...)'
> /Se escuchan varias consultas de otros estudiantes, pero esta compañera nunca pasa al estrado/.

Cuando se destruyen los equipos para formar uno solo con todo el grupo, los varones son quienes toman la iniciativa tanto de resolución como de constatación de ejercicios.

En uno de los registros ya citado:

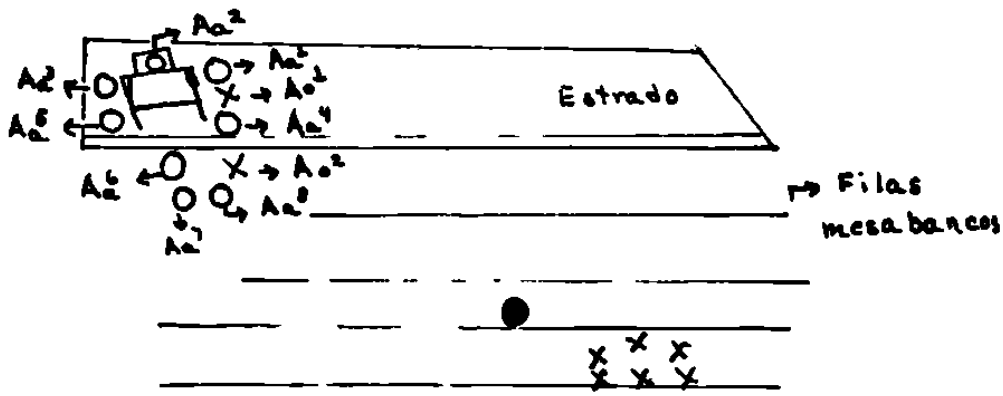
> /Algunos equipos de alumnos han elaborado los ejercicios que la profesora les indicó en tanto ella revisa los trabajos extra-escolares. Han transcurrido aproximadamente veinte minutos dedicados a estas tareas y en este momento se para "el Galán" quien se encontraba sentado en la primera fila, sube al estrado y empieza a anotar en el cuadro que hizo la maestra cada uno de los resultados. Varias chavas de la primera fila lo interrogan cuando éste sigue escribiendo en la pizarra. Es un chavo con buena aceptación en el grupo, ya que momentos después el trabajo se ha colectivizado. Aunque en el pizarrón sigue únicamente "el Galán", la mayoría de los compañeros varones intervienen con el fin de señalarle los errores en los resultados/.

Ante los observadores externos las alumnas permanecen siempre apartadas. A medida que avanza el semestre, son los estudiantes varones quienes se acercan al observador por curiosidad o bien para darle diferentes informes, como señalar las materias en las que trabajan mejor; así como datos acerca de los equipos que se mantienen aún en las reuniones que

organizan fuera de la Facultad. También se acercan al observador para confirmarle los horarios de examen y notificarle los dias en que la maestra no asistirá a clases.

/Unicamente los varones son los que se acercan a hablar conmigo, con las chavas de este grupo nunca he platicado, siempre se encuentran en grupitos y se comunican con los más cercanos físicamente a ellas. En esta sesión en que no llega la maestra se encuentran ubicadas en la siguiente forma/

O = Alumnas
X = Alumnos
● = Observadora



/En los dos grupos de mujeres que hay en este momento se encuentra un varón, con el cual conversan, a diferencia de los muchachos de la última fila a quienes -como he señalado- nunca los han invadido las mujeres/.

Vestimenta

La procedencia socio-económica determina el lugar físico que ocupan los estudiantes. Desde las primeras clases hasta el final del curso, los varones que ocupan los asientos de las dos últimas filas -mucho más notorio en la final-, son jovenes de clase baja, diferenciándose del resto del grupo por el tipo de vestimenta mucho más sencilla y características físicas, así como por las dificultades para expresarse.

El tartamudeo, presente en la mayoría de los alumnos al pasar a "dar clase", se presenta también en la comunicación entre los grupos de pares.

/En la última fila, sentados a mi lado derecho se encuentran dos estudiantes. Llega uno más con ellos, quien les explica

tartamudeando y con muchas dificultades, que él tiene una enciclopedia "que está bien completa" y de ahí pueden sacar la información. (Supongo que para algún trabajo). Por el tipo de vestimenta de estos muchachos y en general de los que se encuentran en el sector de las dos últimas filas son de clase baja, lo cual contrasta con los estudiantes varones que están sentados en las dos primeras filas/.

En este grupo la diferencia de clase social se redobla por la diferencia de sexos. De los veinticinco varones que aproximadamente integran el curso, únicamente cinco son de clase media, los que se encuentran en la fila del frente y en la segunda. Se caracterizan por tener intercambios constantes con las compañeras cercanas.

Las chavas van mucho más arregladas, con ropa a la moda que va desde minifaldas hasta faldas largas de algodón en tonos claros, con mucho vuelo y combinadas con suéter o sacos largos de algodón. Algunas de ellas llevan tenis y calcetas que combinan con las demas prendas; la mayoría son guapas y están maquilladas.

Tales características contrastan con las de los varones (del final) del salon, lo que nos sugiere una extraccion social de clase media. Las pláticas informales que mantienen entre ellas o con los chavos que se integran a estos equipos, transcurren entre gritos; el tono que utilizan al hablar es chillón, el centro de las bromas son los mismos chavos a quienes acosan con manazos, escondiendo sus pertenencias, pero a la vez integrándolos a las pláticas o trabajos que realizan.

La apariencia física es otro rasgo importante en la ubicación estudiantíl. "El Galán", a quien siempre se le ve acompañado por varias estudiantes, cuenta con varias atribuciones ante el grupo y la profesora: en la primera sesión de observación fue quien pasó al estrado a dar clase cuando estaba por hacerlo otra compañera; se le asigna la responsabilidad de recoger trabajos y exámenes; es quien toma la iniciativa para resolver en el pizarrón los ejercicios cuando se trabaja en equipos. En todas las clases se hace presente y en la sesión de votación para representante grupal ofrece irónicamente organizar una fiesta si votan por él y aunque no gana la elección para representante, tampoco existen comentarios de rechazo hacia él como en el caso del chavo que resultó electo.

La distribución de los alumnos en una de las últimas sesiones muestra claramente la ubicación personal dentro del grupo:

O G O R O O O O |_| X	la fila
X O O X X X X O O O C X	2a fila
O X X X X X	3a fila
X X X |_| |_| |_| |®| X X X X	4a fila

Simbologia: X = Alumnos varones
G = Galan
R = Representante
C = Cuate
O = Alumnas
|®| = Observadora

|_| = Lugares vacios

Los lugares de la primera fila y los cercanos al escritorio son los privilegiados, en ellos se encuentran las alumnas mejor vestidas, el "Galán" y el representante del grupo; mientras que al final continuan sentados -con excepción de la observadora externa- los mismos jovenes de clase baja.

Las aportaciones académicas pasan inadvertidas para el grupo y también para la profesora, ya que en el caso del "Cuate", ubicado en esta clase en la segunda fila, durante el curso ha hecho constantes aclaraciones a su compañero cuando la maestra hace alguna explicación, o externa comentarios sobre los temas que se estudian, pero casi siempre en voz baja, de modo que el observador captó sólo lo que le permitió su ubicación.

Los privilegiados

La constitución del liderazgo estudiantil se efectúa en la elección de representante de grupo. Durante esta clase si bien es patente la presencia del maestro, el uso del espacio y tiempo en el último tercio de la clase corresponde a los estudiantes.

/La maestra que ha terminado de pasar lista, permanece sentada en la silla del escritorio, revisando en silencio algunos papeles. (Me extraña ver a varios alumnos subir y bajar al estrado con mucha naturalidad y regocijo, ya que en otras ocasiones ha sido una zona reservada exclusivamente para la profesora a la que llegan los alumnos cuando ella lo solicita).

Ahora me doy cuanta que van a votar y que los cuatro nombres que han anotado en el pizarrón corresponden a los candidatos para representante y suplente de grupo. El estudiante que ha anotado los nombres dice en voz alta/
Ao: "Acuérdense que yo fuí representante el semestre pasado"
/Es un chavo que hasta antes de esto había pasado inadvertido (cuando menos para mí). Es delgado, moreno, de baja estatura y da la impresión de ser muy retraido, pero con ambiciones de poder.
Ante la advertencia que hizo al grupo, todos responden en tono irónico/
Als: !Ahhhh!"
/La maestra interviene/
M: "Acuérdense que estamos en clase"
/"El candidato" no se da por vencido y les explica lo "engorroso" (sic) que es estar como representante, pues él ya tuvo esa experiencia el semestre anterior.
Otro de los chavos "El Galán" que aparece en la lista de candidatos se para y dice en tono bromista/
Ao: "El que gane va a organizar una fiesta"
/La maestra interviene/
M: "Cinco minutos tenian nada más para eso, ya les quedan dos..."
M: "Nombren su representante, tiene que ser una persona responsable porque el semestre pasado no venian, si dos personas se pasan... /Refiriéndose a las faltas/ porque no va a tener su examen por cuestiones administrativas [...]'
/Explica algo indicando en qué situaciones debe intervenir el representante/
M: "Porque en muchos casos a los muchachos no se les hace

caso si no son apoyados por la mesa de representantes'
Candidato: "A mi me tocó el semestre pasado...'
/Explica algo que no logro registrar, pero inmediatamente intervienen otros chavos/
Als: "Pos sí" (sic) /Lo dicen burlonamente/
Ao 1: "Ah que molesto mi cuate éste"
/Otro alumno más opina/
Ao: "Yo conozco a Jaime... /Es el Galán, quien ofreció dar la fiesta si ganaba/ es buena onda pero... /Risas de todo el grupo, secundando la opinión de que Jaime no es lo suficientemente serio para representarlos.
Ahora el primer "Candidato" se dirige al pizarrón donde están anotados los nombres, anuncia a Jaime esperando los votos, el único que vota en forma ruidosa es el mismo Jaime, pues es su nombre. "El Candidato" continúa anunciando el resto de nombres pero son pocos los que participan, la mayoría continua bromeando y jugando, por lo que "El Candidato" tiene que reiniciar la votación/
Candidato: "Jaime... por Jaime no vota nadie más que él"
/Nombra a continuación a los tres restantes y quienes obtienen más votos son los alumnos que están en el tercero y cuarto lugar de la lista. Queda como respresentante "El Candidato" y como suplente quien estaba al final. En seguida -ahora "EL Representante"- se dirige a quien ha quedado como suplente y le comenta que se van a turnar entre ambos. Este último le contesta en el mismo tono sarcástico en el que han transcurrido los diálogos grupales con el Representante/
Suplente: "El semestre pasado ibamos los dos juntos"
Als: "Ah, ah, ahhh"
/Continúa El Suplente/
Suplente: "Se terminaba la junta y no llegabamos..."
/Todos los alumnos siguen celebrando con risas y comentarios las diversas ridiculizaciones dirigidas al Representante/.

En estas situaciones escolares aparecen dos modalidades de liderazgo: el alumno impositivo que aprovechándose de su nombramiento trata de asegurar un lugar privilegiado dentro del grupo. Para ello apela a la experiencia y por lo tanto a su mejor preparación que, desde su punto de vista, merece el cargo. A pesar de esto no cuenta con el apoyo real de los compañeros, al contrario, se le demuestra rechazo a través de diversas agresiones verbales, y se desaprueban las justificaciones que él trata de sostener: "a mi me tocó el semestre pasado".

El segundo tipo de liderazgo, que aun cuando no se confirma

oficialmente (no votan por él), permanece a lo largo del semestre con el apoyo del grupo es el que ejerce "El Galán" a través de la seducción: "Quien gane va a organizar una fiesta". Estos comentarios, así como las actitudes de despreocupación y juego que manifiesta este joven, son más cercanas a las características del grupo.

A pesar de que existen cuatro candidatos, en realidad estos dos son los únicos que contienden, y aunque se rechaza al primero, el grupo acepta con él su representatividad falsa, con la cual no coinciden a lo largo del semestre.

Las actitudes impositivas y la experiencia en el cargo, así como el apoyo docente, otorgan -al Representante- una investidura externa de poder, que la institución y la profesora legitiman a lo largo del semestre. Se ejerce así un liderazgo formal, externo al grupo que valida las "otras" decisiones: las administrativas, institucionales y magisteriales.

Quien forma parte de la mesa de representantes(*) tiene tambien la posibilidad de introducirse al salón aún en sesión de examen, cuando la puerta permanece clausurada a cualquier persona externa a la materia. El representante del grupo es a la vez el único que dispone en forma diferente del tiempo tanto de clase como del de resolución de examen, ya que cuando el resto de los compañeros se dedican a responder la prueba sujetándose a los minutos señalados por la maestra el representante cuenta con la facultad de ausentarse.

(*) Forma de organización estudiantil que integra a los diversos representantes de grupo en esta Facultad.

Los controles disciplinarios, ya lo señalamos, están tamizados por la posición que los alumnos guardan ante la maestra.

> /En un registro ya citado:
> En el momento en que la maestra está hablando el representante del grupo y dos compañeros platican, por lo que la maestra voltea a verlos al tiempo que el resto del grupo dice:
> Als: "!Fuera, fuera, fuera!"
> /La profesora dirigiéndose a los primeros señala/
> M: "Si tienen algo que comentar..." /Sin embargo no amenaza con excluirlos del grupo como a otros alumnos/.

Este tipo de diferenciación es permanente, el jefe de grupo grupo actúa investido de mayor autoridad y autonomía que los demás alumnos. Cuando llega alguien más que lo valida en el cargo, se hacen patentes sus atribuciones.

> /A los pocos minutos de iniciada la clase llega una chava y pregunta por el representante del grupo, éste sale y después de hablar con ella entra al grupo, momento en que empieza a repartir unas hojas entre los alumnos. La maestra no interfiere para nada en estas actividades, al contrario permanece en silencio/.
> En este extenuante trabajo del representante -pues se le ve como si hubiese repartido esas hojas a una multitud-, interroga a sus compañeros para saber quienes no alcanzaron hojas con la información, a los que sugiere que se integren con los que ya la tienen/.

El tipo de relación maestro-alumno varía de acuerdo a la jerarquía oficial que mantienen los estudiantes. Los reclamos docentes por indisciplina son menores cuando se dirigen al jefe de grupo. En este caso la voz magisterial, lejos de mostrar enojo como sucede en otros casos, adquiere un matiz de broma.

> /La maestra en esta clase ha seguido hablando y ahora se dirige a dos alumnos que están sentados en la primera fila/
> M: "Si quieren salgan... no pongo faltas... puedes salir"
> /Aunque los está amenazando no lo dice con tanto enojo como en otras ocasiones. Ahora me doy cuenta que a quienes se dirige son al representante y su compañero.
> La maestra en tono casi de broma agrega/

M: "!Mira!, ya despertaste al compañero... estaba bien dormido" /Al decir esto sonríe/.

Otro privilegio de quien representa al grupo es la libertad para comunicarse abierta y a cualquier hora con los compañeros.

Las diversas atribuciones del representante, como utilizar un tono imperativo al comunicarse con el grupo, la toma de decisiones sin consultar con los compañeros, etc., son repelidas por el grupo quien lo enfrenta demostrándole que no tiene representatividad real ante ellos. Los rechazos son agresivos y las solicitudes del representante para llegar a algún acuerdo son negadas constantemente. Los ataques aumentan, impera el desorden, los gritos, inconformidades y reclamos al unisono, lo cual provoca gran confusión e intentos de negociación del "jefe de grupo".

/La maestra está dando algunas explcaciones y en este momento va hacia el escritorio a sentarse en la silla, al tiempo que el representante camina a la puerta mostrando una hoja al grupo y les dice/
Representante: "Voy a entregar el horario"
/Todos los alumnos protestan diciéndole que no. Otra estudiante se para va con él y platican, posteriormente sale el representante. Cuando se ha ido la maestra continúa dando explicaciones sobre los diversos bancos/.
M: "En Estados Unidos son doce bancos los que forman esto... la reserva federal... En su libro viene eso, por eso yo les quise hablar de como está en México"
/Los estudiantes afirman con movimientos de cabeza. En ese momento regresa el representante, sube al estrado y borra el pizarrón, los compañeros le silban en actitud de rechazo. (No posee consenso en su grupo, sin embargo ante la maestra es diferente, puesto que es el único que "interrumpe" el desarrollo de la clase e incluso borra la información que aquella ha anotado en el pizarrón).
La profesora menciona ahora el primer apellido de la lista de asistencia y los alumnos le dicen al representante que espere. Este continúa/
Representante: "Levanten la mano quienes quieran que se modifique el horario"
/Cuando habla siempre lo hace titubeando, por lo que los compañeros le dicen en voz baja/
Als: "Güey"
"!Hay viene el güey!"

/Ningún estudiante levanta la mano cuando el representante se los socilita, así que ahora anota el nombre de las materias en el pizarrón.
(Como no entiendo de qué horarios se trata, pregunto al alumno de mi lado izquierdo y me responde que son de exámenes, que la siguiente semana hay suspensión de clases para presentar pruebas en todas las materias).
Todos están discutiendo las fechas, se ven preocupados, intervienen levantando la mano, hablando al unísono. No se escucha lo que dicen, más que nada se oyen gritos: "Déjalo como estaba", "Así no". Ante tanta discordancia el representante comenta/
Representante: "El maestro de Derecho me dijo que hablara con ustedes, que el examen va a estar muy fácil"
/Sin embargo la discusión continua. La maestra permanece sentada en su silla tras el escritorio como leyendo unas hojas. El grupo está alterado, todos siguen gritando sin ponerse de acuerdo, parece que en lo que coinciden es que el representante ha decidido por su cuenta las fechas de examen, por lo que le reclaman/
Als: "La opinión del grupo..."
/La maesta se para y empieza a hablar/
M: "Creo que no están preparados para la democracia... Pongan tres opciones y se vota y ya, si ustedes lo deciden... a veces se empalman dos o tres examenes..."
/Un alumno interviene/
Ao: "?Maestra... usted puede el viernes cinco, el jueves cinco?"
/La maestra contesta con un movimiento afirmativo de cabeza. Los alumnos siguen discutiendo pero sobre todo reclamándole al representante quien ya ha puesto las fechas en el pizarrón y se ha ido a sentar. Los estudiantes están enojados: una de las chavas sigue gritándole desde su lugar, le reclama que todos tienen que estudiar para pasar los exámenes, que no tiene que ser él el que decida.
Ahora se para y va al lugar de aquel y al momento dos alumnas más la acompañan. En tono colérico, la primera de ellas le dice que no puede reprobar el examen, que la sociedad de alumnos no debe estar de acuerdo con el maestro.
11:07 A.M.
Suena el timbre anunciando el término de la clase y como siguen las discusiones, la profesora vuelve a intervenir diciéndole al representante/
M: "Es que mira Aguirre... si vas a tomar la opinión de la gente que no estudia... /Pausa/ El problema muchas veces es que se juntan dos grupos... Entonces donde no hay salones... ?dónde vamos a sentar a todo el grupo? Cuando se juntan dos grupos entonces lo quiero evitar... Eso está

mal, en la Coordinación deben decir: Maestro... como lo hacian antes. La Coordinación ponía la fecha...
/Cuando la maestra termina de decir esto ya ha salido casi todo el grupo, sólo queda el representante y dos alumnas que se han dedicado a apoyar con movimientos afirmativos lo que la profesora ha dicho.
Cuando estaban por salir me levanto con la intención de despedirme y verificar si habian decidido alguna fecha para el examen. Le pregunto a la maestra y a los estudiantes, por lo que el representante con gesto de preocupación e incluso sudoroso todavía de la cara, me dice que no incluya en mis notas lo que pasó ahora con el grupo.
La maestra me aclara que este es un grupo especial, que no le pasa lo mismo en otros/.

La maestra se hace presente con argumentos moralistas que tienden a apoyar al representante instándolo a no tomar en cuenta "las opiniones de los alumnos que no estudian".

Los lideres con gran identificación y respaldo docente son repelidos por los estudiantes, si bien ostentan la solidaridad de los alumnos privilegiados en cuanto a los argumentos que la profesora esgrime acerca de los inconvenientes administrativos e institucionales que se derivan al tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

Sólo internamente son admitidos los diversos tipos de liderazo formal que desde la institución se validan. Mostrar las competencias, luchas por el poder y diferentes intereses, significa contaminar la percepción ideal de una relación pedagógica impecable que aspiraría a la igualdad, la democracia, negando los diversos vínculos afectivos y confrontaciones reales que se desarrollan en los salones de clase.

A N A L I S I S T E O R I C O

I
LOS PROCESOS DE UBICACION EN EL AULA

Hemos analizado los procesos a través de los cuales los protagonistas de la relación educativa (maestro-alumnos) se diferencian, se ubican, negocian, enfrentan y se mantienen en el espacio escolar. Pero, ¿cómo se configuran estas conductas?, ¿por qué se validan ciertas y no otras?, ¿qué elementos intervienen en todo esto?

Otro de los interrogantes que mantuvimos a lo largo de la investigación fue la forma en que se construye el conocimiento escolar en la universidad, ya que el "contenido académico" se legitima como saber escolarizado aun cuando se fundamente en el sentido común.

Estos dos niveles de la problemática educativa orientaron nuestro análisis de las formas en que se estructura el capital simbólico y su influencia en la producción de significados que se desarrollan en el aula.

El capital simbólico y la escuela

Abordar la dimensión cultural desde la cual se construyen y comparten significados, implica reconocer el poder de las estructuras simbólicas "...no como una forma particular de poder, sino como la dimensión de todo poder, como el nombre de la legitimidad" (1).

---

(1) P. Bourdieu; **Sociología y Cultura**, Op. Cit., p.39

A través del universo simbólico, las personas a quienes se les ha conferido autoridad son dotadas de prestigio y reconocimiento. Desde aquí se definen los procesos de intercambio que caracterizan todo tipo de relaciones, entre ellas las educativas.

Mediante los sistemas simbólicos, es decir, a través de las estructuras que representan los instrumentos de conocimiento y construcción de lo real, el maestro legitima en el espacio escolar la percepción del mundo social, validando ciertas realidades y reafirmando su posición en el espacio social, por medio de la manipulación de la imagen de sí.

Sin embargo dichos privilegios no aparecen como imposiciones arbitrarias; lejos de esto, la naturalidad con la que surgen en la relación pedagógica sugiere la existencia de condicionamientos sociales que han sido aceptados e incorporados individualmente.

Esto nos lleva a considerar el conocimiento en una doble dimensión. Como costrucción social es arbitrariamente mediado y negociado por una variedad de formas del sistema educativo; y como incorporación individual es un producto del sistema simbólico o sistemas intelectuales de clasificación.

Esta incorporación evidentemente no es tan mecánica, más bien pasa por una serie de movimientos y contradicciones. El conocimiento como proceso inicial de desconocimiento, el cual se transforma en reconocimiento de un orden establecido, representa un doble movimiento integrador de lo social y lo personal, que aunado a otros conceptos como el de habitus (2), nos muestra la complejidad de estas construcciones, pero a la vez nos permite comprender en nuestro caso la posibilidad de subsistencia del docente en la relación pedagógica, aun cuando, por ejemplo, el desarrollo de contenidos académicos o disciplinarios (3) sea escaso y superficial.

---

(2) Ver nota 5 en Introducción.
(3) Nos referimos a la disciplina a ser enseñada.

En un registro:

> /Un alumno pregunta el significado de persuación moral y la maestra responde/
> M: "Se persuade a los bancos de que no se preste... ?Se acuerdan de lo que les decía de la persuación? /Pausa/ El año pasado para navidad se vió mucho en los anuncios: que vas a recibir mucho dinero de aguinaldo... ?Como iba?
> Ao: "Abe, Abe, Abelardo..." /Todos rien y la maestra también sonriente dice/
> M: "?Como va la tonadilla?"
> /El chavo de la última fila sigue con el canto del comercial, el grupo continua riendo y la profesora agrega/
> M: "?Eso qué es...? /Pausa/ la persuación moral..."

El profesor valida, instituye como legitimos estos saberes, entre otras razones, por la ubicación privilegiada que le otorga el sistema educativo.

Los alumnos participan también en este proceso, al sancionar la constitución del discurso académico, ya que los habitus que se manifiestan en las actividades humanas se desarrollan en la misma medida que su institucionalización. Las prácticas, conductas o actividades pueden ser orientadas a través del habitus, sin embargo su construcción, validación o invención son instituidas como producto de la actividad humana. De acuerdo con Berger y Luckmann "El orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza" (4).

Las rutinas de clase consideradas en el análisis etnográfico manifiestan una serie de hábitos preexistentes o bien que se van instituyendo, se repiten -aunque con ciertas variaciones-, y crean pautas que posteriormente pueden - - - -

---

(4) P. Berger y T. Luckmann, **La construcción social de la realidad**, Buenos Aires, Amorrortu, 1976, p.73.

reproducirse con economía de esfuerzos (5). Dichas rutinas aseguran la sobrevivencia de los diversos protagonistas, ya que representan acuerdos o contratos implícitos que permiten la continuidad de la relación educativa y la permanencia de los integrantes, tal como sucede en la participación de los alumnos durante la exposición de clase, en la que a medida que transcurren las sesiones, la organización aumenta y por lo tanto, disminuyen las improvisaciones.

En otra situación de clase:

> M: "Bueno, vamos a ver algo de la inflación en nuestro país y vamos a ver el capítulo doce... Nada más les voy a pedir una cosa muchachos: no vengan a leer el libro aca... si quieren hagan un esquema, hacer un esquema, pasar al pizarrón a resumir... pero no a leer el libro, no se vale".
> /A continuación la profesora va al escritorio, toma la lista y anuncia/
> M: "A ver, ?qué le parece a Esther?"
> /Los alumnos intervienen/
> Als: Sí, sí, a las muchachachas ahora"
> /La maestra dirigiéndose a todo el grupo recomienda/
> M: "Los que quieran estudiar la clase... deben estudiar (sic) /Todos rien por lo que agrega/
> M: "Claro, claro, deben estudiar si quieren participar..."

Las actividades cotidianas como la mencionada, o las rutinas a través de las cuales se realizan los ejercicios en equipo así como las sesiones de revisión de trabajos individuales o de examenes, son producto de un sentido práctico de subsistencia. El que no aparezcan por obediencia a una regla explica por qué estas construcciones prácticas son coherentes aunque también cambiantes. Es este el sentido que le atribuimos a los ritos de institución o rituales, considerándolos como constituyentes de la vida humana cotidiana y otorgándoles el sentido activo que requieren, ya que, parafraseando a

---

(5) Las acciones habitualizadas -señalan Berger y Luckmann- retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutina en su depósito general de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. P. Berger y T. Luckmann, **Ibíd**, p.74

Bourdieu, entendemos que las las acciones no son la simple ejecución de una regla, o la obediencia de una disposición. Los agentes sociales ya no serán menos autómatas regulados por el exterior a través de leyes mecánicas, sino construcciones aceptadas y adquiridas por la experiencia, y por lo tanto variables según los lugares y los momentos. Para Peter Mc Laren los rituales no son normas abstractas, sino eventos inherentemente políticos que nopueden ser entendidos al margen de las tradiciones tales como sexo, edad o ambiente familiar. Dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten así en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos según las metáforas de la existencia humana (6).

Son diversos los significados que legitiman las prácticas rituales y a través de las cuales se difunden ideologias sociales y culturales.

El análisis etnográfico da cuenta de las variaciones en el proceso de los rituales. Sin embargo los significados e ideología (7) que comparten son más estables, si bien como en toda construcción humana, se caracterizan más por el conflicto que por el consenso, ya que la cultura en tanto experiencia contradictoria representa los principios compartidos que emergen entre grupos y clases específicos bajo condiciones socio-históricas concretas. Asi pues, son tanto las prácticas cotidianas críticas como las no discutidas, las que guian y constriñen la acción individual y social.

---

(6) P. Bourdieu, **Cosas Dichas**, Op. Cit., p.22
P. Mc Laren, "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad" en **Antologias de la ENEP Aragón. Sociedad, Cultura y Educación**, México, ENEP-A, 1989, p.36.

(7) Utilizamos el concepto ideología como forma de percepción de la realidad, no como visión distorsionada de la misma: "Lo que distingue a la ideología reside más bien en que el mismo universo general se interpreta de maneras diferentes que dependen de intereses creados concretos dentro de la sociedad de que se trate" . P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.158

Mediante la valoración de las actitudes académicas desarrollada por los alumnos varones, quienes por lo regular participan más que las mujeres en el escenario educativo, hemos confirmado en las rutinas áulicas los privilegios de una cultura sexista. Se legitiman así las diferencias de clase social al interior del aula, manifiestándose a través de la distribución física de los estudiantes: atrás-adelante. Además se aprueba la enseñanza y adquisición de destrezas, de habilidades en la formación profesional, es decir, hay mayor reconocimiento del trabajo práctico que del teórico.

Diferencias

Hemos señalado que uno de los aspectos que distingue a los estudiantes es su vestimenta y apariencia física, lo cual se relaciona a la vez con la distribución espacial. La convergencia de dichos aspectos nos señala el vínculo entre la ubicación escolar y la social en el salón, de modo que la confirmación de las diferencias de clase, considerando a la clase como una posición estructural desde la cual se vivencian los diversos procesos de poder y control, es una situación vital, no un ente abstracto o un conjunto de limitaciones que se encuentren fuera (8).

En cuanto a la confirmación de las distinciones, una de sus explicaciones la encontramos en el habitus a través del cual se rechaza permanentemente la tentación de exlcuir a otros, por lo cual se naturaliza la diferencia, haciendo de ella una segunda naturaleza mediante su incorporación e inculcación (9).

---

(8) M. Apple, **Educación y Poder**, Madrid, Paidós - MEC, 1987, p.107

(9) P. Bourdieu, "Lenguaje y Poder Simbólico" en **?Qué significa hablar?**, Madrid, Akal, 1985.

En una de las sesiones finales del curso encontramos:

O G O R O O O O |_| X	1a	Fila	O = mujeres X = varones
X O O X X X O O O C X	2a	Fila	|●| = observadora
O X X X X X	3a	Fila	|_| = lugar vacío
X X X |_| |_| |●| X X X X	4a	Fila	R = Representante G = Galán C = Cuate

El que el aula aparezca dividida en dos partes, la delantera integrada por las mujeres y jovenes de clase media, en contraste con la última fila en la que (a excepción de la observadora) permanecen invariablemente los varones de clase baja, nos sugiere que estas clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias reales en los individuos clasificados, pero también reconociendo colectivamente la diferencia. Estos procesos de selección y ubicación, aun cuando no son oficiales, instituyen y norman los gustos, las actitudes, las formas de comunicación e incluso la identidad. "Validar las diferencias individuales tiene que ver a la vez con el problema de identidad, ya que el universo simbólico establece una jerarquía, desde las aprehensiones de la identidad "más reales", hasta las más fugitivas, lo que significa que el individuo puede vivir en la sociedad con cierta seguridad de que realmente es lo que él considera ser, cuando desempeña actividades sociales de rutina ante los otros" (10).

Uno de los aspectos constitutivos de la identidad femenina en la situación áulica es la uniformidad de vestimenta. Las jovenes muestran sumo cuidado en el arreglo personal, sugiriendo un gusto juvenil de clase media con una gran tendencia a la exhibición del cuerpo como parte de su condición femenina: los colores son llamativos así como el tipo de telas, los cortes de vestidos, pantalones, sacos, zapatos, etc. Los peinados y el maquillaje indican una gran preocupación por "estar a la moda", en contraste con la - - -

---

(10) P. Berger y T. Luckmann, **Op. Cit.**, p. 120

sobriedad característica de la burguesía, según las "distinciones" establecids por Bourdieu. De aquí que estas manifestaciones aparentemente espontaneas en cuanto al gusto, constituyan una evidencia del modo en que las decisiones de cada uno se adaptan a las posibilidades estilísticas ofrecidas por la condición de clase.

El gusto por la vestimenta y las distribuciones geográficas en el espacio educativo, observadas a lo largo del curso, no son socialmente neutros; lejos de ello, funcionan como principios de selección o de exclusión reales aunque no se enuncien formalmente. La identidad social se define y se afirma en la diferencia. Esto es lo mismo que decir que en las disposiciones del **habitus** inevitablemente se encuentra inscrito el sistema de condiciones, tales como el de ocupar una posición determinada en esta estructura. Por ejemplo el conjunto fundamental de oposiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc.), es el principio fundamental de estructuración de las prácticas y de la percepción de las mismas (11).

Los grupos de clase media que físicamente se mantienen más próximos al docente establecen un mayor dialogo con éste y tienden a ser más disciplinados que los muchachos de la última fila; asimismo cumplen con las consignas de trabajo, constituyéndose en un sector que valora la obediencia y que muestra mayor disponibilidad para aceptar en general las apreciaciones que sobre la situación lleva a cabo el docente.

En la primera observación:

M: "?Hay algo pendiente para ahora?"
/Se escucha el murmullo de varios alumnos que comentan/
Als: "No, no..."
/Otros estudiantes -los de la primera fila- contestan/
Als: "Los problemas"
/La maestra se dirige a estos alumnos/
M: "Los primeros recojan los trabajos"
/Se paran tres hombres y pasan por las distintas filas recopilando las "tareas" (que no todos entregan), y por medio de estos tres compañeros las hacen llegar a la maestra/.

---

(11) P. Bourdieu, **La Distinción, criterios y bases sociales del gusto**, Madrid, Taurus, 1988.

La vinculación de la ubicación geográfica y la condición de clase nos muestra la desigual elección de oportunidades que el sistema educativo encubre. Así la posibilidad de acceso, permanencia y éxito aumenta a medida que crece la posición social del alumno. Todo esto delata la existencia de relaciones y determinaciones mutuas entre los diversos tipos de capital (12) y la pertenencia a una clase.

Estos capitales económico, cultural y simbólico representan las formas de poder fundamentales (13); de aquí que sea significativa la correlación entre el grado de éxito de los estudiantes, los estudios que han efectuado desde la infancia y su origen social.

Las relaciones básicas de poder se enmascaran para legitimarse desde el campo cultural, logrando que los sistemas clasificatorios sean aceptados como naturales, y que las construcciones intelectuales acerca de éstos parezcan apropiadas a las estructuras sociales, ya que la cultura no sólo une al comunicar sino también separa al dar instrumentos de diferenciación.

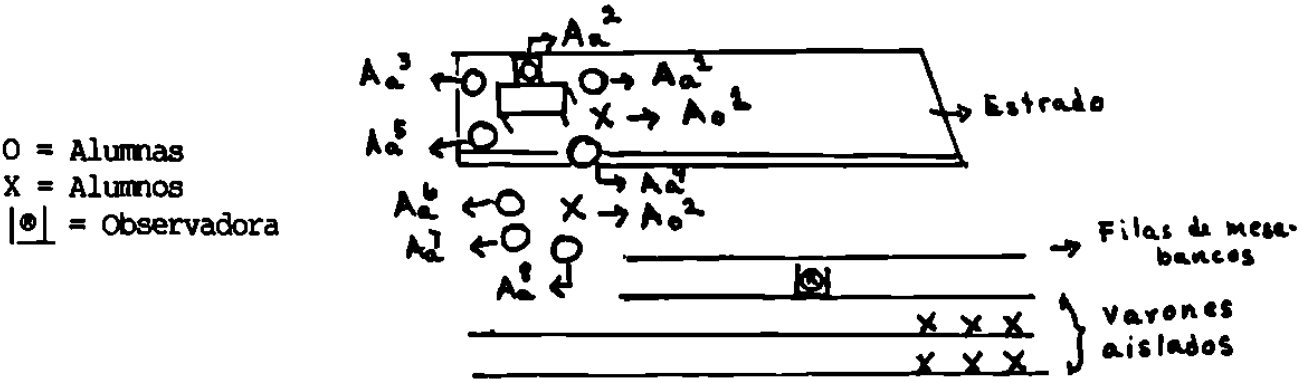
El sistema educativo a través del poder simbólico, establece permanentemente esas diferencias de clase, instituyendo una serie de oposiciones que aparecen como naturales y que ubican en ocasiones en forma constante a los participes de la relación pedagógica. Por ejemplo, la oposición entre aprobados y no aprobados o bien, el que algunos alumnos permanezcan siempre en la última fila, estableciendo muy pocos contactos y exclusivamente con compañeros varones, de modo que el intercambio con las mujeres es nulo.

---

(12) Capital: "es importante tener en cuenta que el capital no es una cosa, sino un conjunto de relaciones. M. Apple, **Educación y Poder**", Madrid, Paidós-MEC, 1987.

(13) "El capital cultural se refiere a eventos y artefactos educativos tales como distintos conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan dentro de los límites orientados por la clase de sus familias. El capital cultural también se refiere a un conjunto de significados, calidades de estilo, modos de pensar y tipos de disposiciones a las que se da un cierto status como resultado de lo que la clase dominante o clases, consideran lo más valioso". Giroux citado por P. Mc Laren, Op. Cit., p.56.

Subsiste en esta automarginación la idea de que, como instrumento clasista, la educación no les capacitará para llegar más allá de donde están (14).



Las personas están situadas en un espacio social, no son de cualquier parte, ni intercambiables, como lo pretenden aquellos que niegan la existencia de clases sociales. En función de la posición que ocupan las personas en este espacio muy complejo, se puede comprender la lógica de sus prácticas y determinar, entre otras cosas, cómo clasificaran a los demás y se clasificarán a sí mismas, y, llegado el caso, cómo se pensarán respecto a su ubicación dentro de una "clase". Aunque es preciso también tomar en cuenta la capacidad de construcción y producción del pensamiento, ya que sólo a partir de esta consideración es viable visualizar las oportunidades de reapropiación y reconstrucción de aquellos aspectos de las culturas dominantes y subordinadas que aumentan las posibilidades de crítica y autodeterminación (15).

La dominación y el poder representan un "silencioso" sentido de la vida escolar; esto se advierte en la forma en que median las instancias de clase y cultura para reproducir de un modo aproximado las relaciones sociales de dominación pero también de transformación que caracterizan a la sociedad.

---

(14) Cfr.- P. Willis, **Aprendiendo a trabajar.** Op. Cit.
- M. Apple, Op. Cit.

(15) Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, (Comp.), Op. Cit. p.136

Cargos

El representante grupal que juega según las reglas de las figuras de autoridad, goza de las prerrogativas del puesto no por el apoyo grupal sino porque es legitimado por el profesor, quien como representante institucional lo con-firma (con su rúbrica simbólica) en el cargo, confiriéndole un lugar privilegiado, lugar desde el cual es posible transgredir una serie de disposiciones disciplinarias a las que los alumnos "comunes" tienen que sujetarse y que pueden quebrantar los "consagrados".

/En sesión de examen en la que la maestra ha cerrado con seguro la puerta para evitar interrupciones en el grupo, llega una alumna al grupo y pregunta algo a la maestra, el representante del grupo sale inmediatamente del salón y ambos hablan en el corredor, al tiempo que el resto de los compañeros continuan respondiendo la prueba/

La asignación o institución de lugares fijos produce efectos reales en quienes son regidos; es decir, mediante los procesos de habituación las distinciones son incorporadas subjetivamente y las actuaciones individuales corresponden a las funciones relacionadas con la naturaleza social del cargo.

Mediante el reconocimiento oficial, el representante de grupo se convierte en emisario de la institución ante los compañeros ejerciendo funciones normativas y de control que salvaguarden el orden establecido. Un cargo, una investidura, no permanecen ajenas al designado, lejos de esto, las definiciones sociales atribuyen también un nombre, una identidad a quienes asumen el cargo.

El maestro no hace una distribución conciente de las categorias de disciplina y control; es decir, no aplica un criterio racional y deliberado, sino que internaliza formas de representación tipificadas de los alumnos. Así aquellos de estos que han llegado a ser percibidos por los maestros como los más capaces o en una mejor ubicación dentro de una escuela con clasificaciones de alumnado, ocupan los rangos más altos de dicha clasificación, pues tienen acceso o capacidad para asumir el juicio del maestro acerca de la situación.

Los cargos formales establecen también diferencias entre los grupos de pares, en este caso entre compañeros, ya que esas ubicaciones recíprocas, construidas en el curso de una historia compartida se mantienen -por supuesto con variaciones- a través de los procesos de institucionalización. Estos procesos son relevantes si recuperamos el sentido del acto de institución, mediante el cual se asigna públicamente a alguien su identidad, mostándole lo que es y lo que tiene que ser.

Mas diferencias

Respecto a las características del rito -considerándolo como acto de institución o consagración- su mayor efecto consiste en naturalizar las divergencias, para pasar desapercibido y en establecer límites que conduzcan a tratar a los sujetos en forma diferente, tal como sucede con los antagonismos sexuales, pues aceptando las oposiciones el rito instituye la diferencia (16).

Sin embargo es preciso también recordar la importancia de la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significados y experiencias en el salón de clase, así como aceptar la naturaleza, socialmente construida, de las categorizaciones en el aula, incluidas las etiquetas que se utilizan en ésta. Las escuelas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discuros, significados y subjetividades, lo cual es crucial que reconozcamos, pues el sistema educativo es un terreno en disputa en cuanto a la formación de subjetividades.

Las diferentes atribuciones de los participes, que a simple vista pueden ser consideradas como "naturales", se relacionan también con las formas de dominación simbólica, ya que a través del proceso social de conocimiento el orden social se legitima y se incorpora individualmente.

---

(16) P. Bourdieu, "Lenguaje y Poder Simbólico", Op. Cit.

Dentro del salón de clase existe una marcada tendencia a la marginación del trabajo femenino, tendencia que desde las primeras sesiones es inaugurada por la profesora, quien centra las actividades de instrucción en los estudiantes varones: es a ellos a quienes se demanda participación para "exponer clase", para elaborar en el pizarrón los ejercicios grupales, para recoger trabajos y exámenes. Las alumnas han incorporado este **habitus**: se marginan dando preferencia a los varones en todas estas actividades, adoptando actitudes pasivas, de escucha, de espera, de alejamiento o de subordinación al trabajo desarrollado por los varones.

En un registro:

> M: "Vamos a ver, ?quién estudio el capítulo cinco para la clase?"
> /Una alumna levanta la mano/
> M: "María y ?quién más...? nada más María?"
> /Silencio del grupo. La maestra mira a la estudiante en espera de que pase al frente, sin embargo se para otro alumno -uno de los tres chavos que recogieron los trabajos del grupo- sube al estrado y anuncia/
> A°: "La función económica del estado..."
> / La estudiante espera a que el chavo termine de hablar y la profesora le indique que puede pasar al frente/

Las estudiantes se hacen plenamente visibles en las pláticas informales dentro o fuera del salón. En esos momentos se muestran desinhibidas, aumentan el volumen de la voz, son coquetas y desafian a los estudiantes que las acompañan. Generalmente se integran grupos de tres o cuatro alrededor de un hombre, siendo éste el centro de las bromas y el motivo de las diversas actitudes seductoras.

Aunque el capital cultural del grupo es bajo y las discusiones académicas irrelevantes, el predominio en el ámbito intelectual lo mantienen los varones. Estas actitudes muestran también que la división por sexo llega a la estructura profunda de la personalidad, tanto de los varones como de las mujeres, en las diversas clases sociales (17).

---

(17) -Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del currículum oculto"en Monique Landesman, (Comp.), Op. Cit.
-Paul Willis, Op.Cit.

Las diferentes manifestaciones de los integrantes del grupo muestran que el sexismo institucional no se expresa en actos deliberados de los individuos, sino en el intercambio de estereotipos, los cuales se encuentran estructurados en la práctica cotidiana del aula.

Dentro de estos estereotipos que caracterizan la cultura femenina en el salón de clase, aparecen dos extremos entre los cuales fluctuan las actitudes de las estudiantes: por un lado el temor a la visibilidad y a la participación en actitivades "intelectuales" o académicas, que contrariamente a lo planteado por algunos autores (18), en este caso corresponde a los varones, validando así el predominio masculino en cuanto a desempeño, iniciativas y trabajo mental. En contraste, el segundo rasgo cultural de la población femenina consiste en mostrar-se ellas ante los varones, demostrándoles su sexualidad y madurez física, reafirmando su "carácter de hembras" con sumo esmero en el arreglo personal, lo que fortalece las diferencias y oposiciones, a la vez que confirma una concepción sexista de la vida, así como las relaciones personales en las que dominan los hombres, ejerciendo un papel importante en las actividades creativas, mientras que las mujeres mantienen una posición marginal, subordinada, que reproduce la institución. <<Es como si el mundo fuese considerado desde una posición de toma de conciencia que tiene su centro en una clase dominante de varones>> (19).

El destino social de la mujer la estigmatiza, encerrándola en los límites que se le asignan y que ella acepta; así es circunscrita al trabajo doméstico, a la idea de ser madre o esposa, para complementar a los varones y desarrollar actividades de servicio.

---

(18) Cfr. : M. Apple, Op. Cit.; M. Mc Laren, Op. Cit, y P. Willis (Este último refiriéndose a la cultura de la clase obrera en un suburbio de Londres comenta: "El trabajo manual es asociado a la superioridad social de la masculinidad y el trabajo mental con la inferioridad social de la femineidad".)

(19) Smith citado por S. Ball, **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, p.84

Al trabajar el problema de la elección profesional en la mujer, Bourdieu señala concretamente la importancia de la intervención de diversas agencias de control ideológico en la percepción y ubicación social de la mujer: Las revistas femeninas y todas las entidades legitimas en materia de autopercepción y del uso del cuerpo, muestran la imagen ideal de una encantadora profesional burócrata, seleccionada y formada racionalmente de acuerdo con una carrera rigurosamente programada, con vistas a que cumpla, según las normas burocráticas, las funciones femeninas más tradicionales (20).

A su vez las instituciones transmiten esta ideología y controlan el comportamiento humano, obedeciendo pautas definidas de antemano que canalizan a este comportamiento en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras vias probables. Esto último lo señalamos porque si bien nuestro universo de investigación es el mundo de las aulas universitarias, nunca detectamos reacción alguna de las estudiantes que contraviniera el predominio de esta concepción patriarcal.

Tampoco encontramos actitudes de discriminación de la profesora hacia los varones, al contrario. Las diferenciaciones, insistimos, subsisten por la validación cotidiana de las mismas. El discurso oficial legítimo, producto de las construcciones humanas y su institucionalización en la relación pedagógica, se objetiva en la figura magisterial y tiende a afirmar lo que cada persona es, asignando a cada uno su identidad.

Pero también esas construcciones humanas, tanto a nivel de contenidos como de prácticas ideológicas con respecto a la femineidad se caracterizan por una serie de contradicciones, por lo que sólo pueden entenderse si comprendemos cómo las economias capitalistas, la ideología patriarcal y las formas culturales de vida de las diversas clases se reproducen y contradicen mutuamente. Sería por lo tanto necesaria una

---

(20) P. Bourdieu, **La Distinción**, Op. Cit., p. 152

mayor profundización acerca de las especificidades que el sexo, clase, etc., ofrecen en forma de mecanismos de resistencia a esas tendencias institucionalizadas de control social y dominación en las escuelas.

Es preciso entonces tener en cuenta que las relaciones y estigmas alrededor del sexo que entre otras instancias se manifiestan en las aulas, benefician a los hombres y a las necesidades del sistema económico y social imperante. Así pues, además de visualizarse la escolarización como un proceso social en el cual los elementos de estructura y actividad humana convergen como prácticas sociales al interior de determinaciones siempre cambiantes, es crucial que dicho proceso social también sea visto al interior de una teoría de la totalidad.

II

PARADIGMAS DE ENSENANZA

El profesor actúa en diversas situaciones como el 'mediador' entre el conocimiento científico y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno. Dicha mediación, desde el punto de vista de Filloux (21) tiende a posibilitar la autoevaluación del estudiante, proporcionándole los elementos de prueba y asumiendo funciones de facilitación y elucidación. Para otros teóricos el profesor es mediador tanto de los contenidos y los métodos, como de las personas y el grupo. Aquí reside la legitimación de su autoridad, que se basa en el fundamento de la desigualdad de las personas. Desde este punto de vista, el "maestro" hace obra de "pedagogía", no de educación, puesto que la desigualdad que norman los estatutos es tal que el profesor no podría colocarse en igualdad de juego, como sujeto de la formación, sin romper el equilibrio y perturbar el desarrollo de los alumnos en su libertad de aprender. No podría ser "autorizado" a ello de derecho, ya que no es tal la regla implícita que preside su función. El maestro no puede sin riesgo abdicar de su autoridad y dominio de conocimiento. (22).

Para Barthes, el discípulo espera del maestro una buena conducción hacia su integración profesional, por lo que atribuye al docente los papeles tradicionales de autoridad científica, transmisor de un capital de saber, portador de los secretos de una técnica, etc. (23).

---

(21) J.C. Filloux citado por Daniel Hameline; **La instrucción una actividad intencionada**, Madrid, Narcea, 1981, p.195

(22) Ideas de diversos autores trabajadas por D. Hameline, Op. Cit., p. 163

(23) R. Barthes, **Lo obvio y lo obtuso. Imagenes, gestos, voces**, Barcelona, Paidós, 1986, p.319

El paradigma de ensenanza formal al que las instituciones educativas aspiran, la sociedad demanda y las teorias educativas apoyan es el basado en el conocimiento -integrando por supuesto otros elementos-, el cual se visualiza a través de un trabajo para la apropiación de un contenido académico.

De acuerdo a nuestros datos empíricos, el discurso docente se transforma en contenido académico, pero lejos de construirse a partir de referentes conceptuales derivados de aportes científicos, insistimos, el fundamento que lo sostiene es el sentido común.

En la primera sesión de observación:

/Un alumno hace una pregunta a la maestra sobre un cartelón del Partido Revolucionario de los Trabajadores/
A°: 'Profe, decía: salario mínimo para el Presidente... Pe, erre, te (PRT) ?Qué es? Partido...'
/Con ayuda de otros compañeros del grupo y de la profesora terminan de descubrir el significado de la siglas (PRT), el mismo estudiante continúa/
A°: "?Cómo es posible que lo pongan?"
/La maestra responde que hay cosas peores con las cuales ella no está de acuerdo. Cita como ejemplo unas calcomanias que traen algunos carros con la inscripción de "Oremos por un México libre" y agrega/
M: 'Yo le pondría de trabajadores flojos, de sindicatos charros, de funcionarios corruptos, le pondría una serie de cosas. Son un chorro de cosas que están influyendo en el... en la crisis: líderes grillos... a Fundidora se la acabó el sindicato..."

En otra clase:

/A manera de ejemplo comenta que anteriormente cuando se otorgaban los créditos agrícolas los beneficiarios para celebrar mataban animales de buena raza/
M: '...tenian un parrandón con un marrano de alto registro /Pausa/ ...entonces ¿ahí cómo les puede cobrar? [...] si ellos ya se lo comieron, se comieron el semental... y acá no puedes hacer eso como un banco comercial... Si no pagas tiene que importar producto nada más que la diferencia que acá es con otro tipo de intereses... son más bajos' (sic)'
/Se refiere al FIRA/
M: "En Matamoros, Reynosa, los campesinos seguian necios de seguir plantando algodón y la gente terca de seguir sembrando algodón y hasta que no se interviene... la compañía de seguros y ahora sí, para

sembrar tiene què asegurar la tierra y así había más recuperación"

Nos interesa dilucidar cómo interviene en la construcción del conocimiento académico el capital cultural del docente, así como las determinaciones institucionales que aprueban este tipo de discurso y las estrategias a las que el profesor recurre para llevarlo a cabo. Consideramos las estrategias no como técnicas de instrucción, sino como aquellas orientaciones de la práctica que no son concientes ni premeditadas, y por otra parte tampoco son determinadas mecánicamente, sino fundadas en "una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital basado en el conocimiento y el reconocimiento" (24). Es decir, como decisiones puestas en juego a partir de historias vividas, y de acuerdo a las situaciones específicas.

El discurso en el aula

La primera estrategia del profesor para imponer su dominio en la situación aulica es hablar y hablar mucho, la mayor parte del tiempo. En cuanto a los alumnos, su disposición a asumir la definición del maestro de lo que constituye el problema y lo que debe contar como conocimiento, requiere que ellos consideren irrelevante o inapropiado lo que pueden ver como problema o conocimiento en un contexto cotidiano de significaciones.

Esto implica que aquellos alumnos que están dispuestos a asumir las apreciaciones del maestro sean a menudo menos autónomos, enfrentando así otra contradicción: Se orienta a los estudiantes a trabajar según la lógica del maestro, el cual a su vez se ha constreñido en esa misma lógica.

---

(24) P. Bourdieu, **Cosas Dichas**, Op. Cit., p. 33

En nuestro análisis etnográfico, las características de la intervención docente se refieren al control, más que al trabajo de un contenido disciplinario. La organización de las actividades académicas adquiere la misma prioridad que la supervisión de asistencias, la aplicación de evaluaciones y la organización de un discurso que aparece como el académico. Se privilegia en el trabajo docente la reproducción de actividades así como el control de las conductas y situaciones de aprendizaje.

En una clase en la que presentan examen:

> /Al cabo de 18 minutos aproximadamente de haber dictado las preguntas de la prueba, la maestra regresa al lado derecho del salón e indica al grupo/
> M: "Bien muchachos, suspendan el examen. Recogen los primeros de cada fila por favor".
> /Dice esto último mirando a los alumnos que están en los primeros asientos quienes se paran e inician la recolección. Ahora dirigiéndose a un estudiante de la última fila que no ha entregado el examen dice/
> M: "!Alfaro...! Lo entregan por favor"
> /Con la intención de evadir la consigna de la maestra Alfaro pregunta/
> Alfaro: "?Vamos a poner nuestro nombre con pluma?"
> M: "!Entregan por favor el examen!"

El buen desempeño del maestro exige que éste hable, pero no de cualquier cosa, sino de un contenido a enseñar. El discurso oral es entonces fundamental tanto para la legitimación de la actividad docente como para instituir la concepción de la realidad que por esta vía transmite.

Seguimos sosteniendo (23), que el lenguaje es un elemento de poder; hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que

---

(25) En M.G. Becerra, M.R. Garrido y R.M. Romo, **El aula universitaria: lugar de observación**, Monterrey, FFyL - UANL, 1989. (Cuadernos del Unicornio N° 7) se estudian algunas de las modalidades que adquiere el lenguaje y los intercambios lingüísticos en el aula, así como la importancia del discurso docente como una de las formas primordiales en el ejercicio del poder.

el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. Así pues, el lenguaje es uno de los aspectos rituales de mayor trascendencia. Por lo mismo, cualquier docente que se disponga a hablar "...debe hacerse conciente de la puesta en escena que el uso de la palabra le impone [...] Esa puesta en escena se desarrolla de la siguiente manera: o bien el locutor escoge a conciencia el papel de la autoridad; en cuyo caso basta con <<hablar bien>>, es decir, con hablar conforme a la ley que subyace a toda palabra: sin vueltas atrás, con la velocidad adecuada, o simplemente con claridad (lo que se le exige a una buena palabra profesoral es eso: la claridad, la autoridad); la frase estricta constituye perfectamente una sentencia, (sententia) una palabra penal" (26).

El dominio o pre-dominio de la palabra se instituye no por lo que el docente dice, sino por el hecho de que éste hable y por la seguridad con que lo enuncia. La relación entre la enseñanza y la palabra es una constatación antigua, varios autores comparten el supuesto de que enseñar es sinónimo de hablar (27).

La facultad discursiva del magisterio requiere también de diferentes destrezas para fundarse (o aparecer) como "palabra verdadera", tales como evitar los silencios y la inseguridad, cuidar el tono y velocidad con que se articula el discurso; la claridad es importante, pues "la claridad está al servicio de la Ley: toda palabra (agregariamos: con estas características), está de parte de la Ley" (28).

---

(26) R. Barthes, Op. Cit., p. 314

(27) Sara Delamont, **La interacción didáctica**, Madrid, Cincel - Kapelusz, 1985.

(28) R. Barthes, Ibíd, p.324

La diferente ubicación de discípulo y maestro representa otro elemento a favor de la legitimación del discurso docente. Así el habla en la escuela -aun cuando no sea tan sofisticada como la situación que analizamos- se convierte en un instrumento de defensa que mantiene a los alumnos, o bien a los no iniciados, a una respetuosa distancia del círculo de los maestros.

Contrariamente a lo señalado por Barthes acerca de muchos debates intelectuales, en cuyos interrogatorios al especialista se finge interes por saber algo, en la situación escolar es admisible para el alumno, mostrar o fingir desconocimiento, mientras que del docente se espera lo opuesto.

Se interroga cuando se desea saber algo, no obstante, en muchos debates intelectuales, las preguntas que vienen tras la exposición del conferenciante no son en absoluto la expresión de una carencia, sino la asercion de una plenitud (29).

Hacer cosas con palabras es otra de las atribuciones del poder simbólico. Si la palabra es verdadera, si es adecuada a las cosas, la descripción hace las cosas. Desde la posición psicoanalítica, el acceso a la palabra verdadera en el plano simbólico, requiere del sujeto una organización particular que permita el tránsito de lo real en sí (inaprehensible) a la realidad para sí -construida a través del movimiento dialéctico: realidad en sí y para sí-, como elaboración realizada por el propio sujeto. Esto indica el riesgo de que maestro y estudiantes permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de la sola fantasía, es decir, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto externo, ajeno a ellos (30).

---

(29) R. Barthes, Op. Cit., p.324

(27) Ver: J. Lacan, **Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión**, Barcelona, Editorial Anagrama.
J. Dor, **Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje**, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Sobre el problema de la palabra vacía, Lacan señala las características del discurso universitario y en general del discurso científico, a los cuales denomina **discursos del amo** por ser construcciones elaboradas por un otro externo al sujeto y por lo tanto arbitrario, ya que pretenden modelar la realidad sin considerar el consenso del sujeto. Esto provoca la alienación (extrañamiento) del estudiante y en muchas ocasiones también del maestro.

El sostener un discurso que no nos pertenece, un discurso impuesto, es un problema común en prácticas educativas como las analizadas, en que el libro de texto es la única guía en la selección, organización y construcción del contenido. Así aparece el texto des-contextualizado, lejano, externo al sujeto. Dicho discurso genera un conocimiento que Lacan denomina discurso histérico, que se aproxima a las características que Foucault encuentra en el pensamiento del **afuera** "...el sujeto que habla no es tanto el responsable del discurso, como la inexistencia en cuyo vacío se prolonga el derramamiento indefinido del lenguaje" (31).

En una clase:

> /La secuencia de los temas, ejercicios, etc., corresponden al orden en el que aparecen en el libro de texto. En esta ocasión están elaborando diversas gráficas sobre "renta disponible"/
> M: "Pero hay unas.. ?quiere pasar alguien a anotar una tabla que viene en su libro, que es una tabla de ingreso, consumo y ahorro?"
> /Los alumnos bromean ante la solicitud docente y se escuchan comentarios como/
> Als "Anden, no sean flojos"

La legitimidad del discurso académico es analizada también por la sociología del conocimiento al cuestionar la construcción de la cultura en una sociedad clasista, en la que el discurso legítimo es el lenguaje burgués o en forma degradada pequeño-burguesa, que hablan inconscientemente en su papel de voz legítima. Es desde este lugar que interviene el maestro.

---

(31) M. Foucault, **El pensamiento del afuera**, Valencia, Editorial Pre-Textos, 1988.

Es este el sentido que le otorgamos al poder docente: Es una forma de producción inscrita en el discurso capaz de darle sentido al mundo. Lo cual nos interesa destacar, pues de otro modo la noción de poder es subsumida bajo la categoria de dominación y el tema de actividad humana queda relegado a un lugar marginal e insignificante en la teorización educacional.

El tono moralista de la participación docente demuestra la confusión y la ambigüedad característica de la clase media, la cual aspira a ser lo que no es, mostrando mediante la degradación de todos y de todo la inconformidad por el lugar al que socialmente pertenece, y que busca constantemente una legitimidad e identidad de clase. De aquí que la disertación docente se transforme en discurso del deber ser o del deber de-ser, el cual se caracteriza por su hermetismo y por privilegiar las actividades programadas. El control es la característica fundamental en la que se basa el paradigma real de enseñanza universitaria, el cual tiende a la continuidad y salvaguarda del orden establecido, aun cuando el mismo paradigma se enfrente con diversas contradicciones en el transcurso de la vida áulica.

Subsiste una visión conservadora del conocimiento considerado como algo que debe ser aprehendido, más que críticamente articulado, así como una nocion acrítica de socialización en la cual los estudiantes son vistos simplemente como pasivos actores y acumuladores de conocimientos, ya que se requiere de éstos una gran disposición a confiar en la autoridad del maestro cuando éste delinea los aspectos sobresalientes de un problema. Quienes demuestran mayor docilidad tienden a ser considerados más educables.

La amenza del futuro y la competitividad del mundo del trabajo, así como las constantes expresiones de desprestigio de las que hace uso el maestro al referirse a su grupo, funcionan como elementos desarticuladores de los vínculos de solidaridad de los alumnos y como discurso instituyente de ubicaciones y diferencias sociales:

/La profesora refiriéndose al grupo observado expresa/
M: "Es uno de los grupos más flojos, casi todos reprobaron, siempre los que entran en este semestre son muy flojos" (Se refiere al periodo

escolar que comprende los meses de febrero a junio) o bien M: "...los muchachos del Tec se la pasan todo el día trabajando en las computadoras... [y] acuérdense, ustedes van a salir a competir con ellos...".

Se advierte cierta correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan los contactos personales en el lugar de trabajo, y las relaciones sociales de autoridad entre maestros, estudiantes y sus actividades. No sólo en los centros laborales encontramos las ubicaciones jerárquicas de la división del trabajo, sino también en las prácticas diarias en las que los estudiantes tienen poco control, lo cual es comparable a los trabajadores industriales o de servicio respecto a su desempeño.

Es en las prácticas cotidianas del currículum oculto donde encontramos los significados económicos y políticos para el sostenimiento de una sociedad de clases. Subyacente a la lógica del curriculum oculto y la escolarización se halla un silencio estructurado en base a las relaciones entre clase y cultura. A pesar de que las escuelas muestran situaciones culturales marcadas por complejas relaciones de dominación y resistencia, el discurso oficial de la escolarización despolitiza la noción de cultura y subvalora la resistencia, o al menos, el significado político de la resistencia (32). De aquí la importancia de analizar el funcionamiento del currículum oculto no sólo como vehículo de socialización, sino también como un agente de control social que provee formas diferenciales de escolarización según las diferentes clases de estudiantes.

Las restricciones y rigorismo característico de las disertaciones pequeño-burguesas rebasan por supuesto el aula universitaria y estructuran el discurso del deber, en el cual se muestra su pretensión -de aquí que aparezca como discurso del ideal- de convertirse en el deber-ser realizado, negando los límites individuales y estructurales en estas aspiraciones.

---

(32) Henry A. Giroux "Escolarización y políticas del currículum oculto" en Monique Landesman, (Comp.) Op. Cit., p.136

El lenguaje del ideal al instituirse en forma de **habitus** ofrece alternativas ilusorias; por ejemplo busca culpables "ficticios" con una argumentación en ocasiones lógica, en apariencia simple y que parece ser natural. Sin embargo, este conocimiento que basándose en el deber-ser provee las reglas de comportamiento institucionalmente adecuadas, corresponde a un "...nivel pre-teórico en que la institución los transmite como conocimientos de receta" (33), de acuerdo a la clasificación elaborada por Berger y Luckmann. Hay que recordar que en la educación universitaria el predominio de este paradigma de enseñanza basado en el control legitima como conocimiento académico un discurso construido en gran medida por la disertación moralista y el sentido común.

> /En la clase en la que la profesora les ha hablado del interés académico que mostraba el grupo de alumnos del semestre anterior, continúa/
> M: 'Esos muchachos me tenian sorprendida...' /Ahora habla de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, a quienes muestra también como ejemplo de dedicación ya que/ '...se la pasan trabajando en las computadoras...'
> /Los estudiante entre cuchicheos hacen comentarios sarcásticos, uno de ello dice en voz baja/
> A°: 'Si, yo estudio ballet...' /Como respuesta a la necesidad de la formación integral de los discípulos, a la que apelaba previamente la maestra/
> M: "Fíjense nada más... los muchachos del Tec..., la ventaja que les llevan a los de aquí y van a ir a competir con ustedes en los trabajos... Si nosotros creemos que somos buenos grupos, que somos lo máximo, nos vamos a quedar en el mismo lugar"

Es necesario tomar en cuenta también que las escuelas en cuanto instituciones y espacios en los que se realiza un conjuntos de prácticas sociales, deben ser vistas en sus conexiones integrales con las realidades de otras instituciones socioeconómicas y políticas que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural

---

(30) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.87

de la sociedad dominante. Un análisis racional de las escuelas se vuelve significativo sólo si es acompañado por un análisis del mundo en que el poder y el conocimiento ligan las instituciones educativas en las desigualdades producidas en el orden social más amplio.

Conocimiento académico

Imponiendo su versión el docente precisa y define lo que constituye el conocimiento. Desde la dimensión cultural hemos mencionado varios elementos que están presentes en este proceso de validación e imposición simbólica de un contenido. La importancia del entorno, es decir, de la ubicación social de los individuos, que depende de la posesión de determinado capital cultural, familiar, semántico, etc., define las posibilidades tanto de acceso como de legitimación de un saber: "...las diferencias que la relación con el capital escolar deja inexplicadas, y que se manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en el modo de adquisición del capital cultural actualmente poseido" (34).

Por otra parte, las disciplinas académicas poseen una existencia social y como producto cultural participan de una multiplicidad de tradiciones, lo que supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de la escuela respecto a los temas que enseña; sin embargo, no es el conocimiento científico el fundamento esencial del contenido académico, éste se ve matizado por la cultura de clases.

En el sistema educativo la selección y organización del conocimiento se realiza de acuerdo a los aportes disponibles

---

(34) P. Bourdieu, **La Distinción**, Op. Cit., p. 79

en una época particular, lo que implica elecciones conscientes e inconscientes; de aquí la importancia de considerar el conocimiento educacional como sistema de categorias del sentido común y de tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias, que maestros, estudiantes e investigadores utilizan para darle significado a sus acciones.

Incluso a nivel de enseñanza superior, no se le atribuye tanta importancia a la lealtad o la identificación que guardan los contenidos académicos con las disciplinas de estudio. Quienes enseñan tienden más que a nada a compartir normas implícitas o explícitas que no se relacionan con lo que trata la ciencia.

En la situación que trabajamos, la tendencia estudiantil y magisterial está orientada a legitimar el trabajo práctico, el cual se valida por el énfasis cotidiano en el desarrollo de habilidades para resolver ejercicios y adquiere su "consagración" a través de los exámenes en los que progresivamente desaparecen los reactivos teóricos.

En una clase previa a la presentación de examen:

> /Un alumno ha preguntado si se va a incluir teoría en esa última prueba, la maestra responde/
> M: "No, ya no, la teoría no... quizá haga de objetivos (...)'
> /Se refiere a la modalidad de examen/
> Als: 'No, ya no, la teoría ya queda fuera'
> M: "Miren, en la parte cuarta vienen algunas palabras que las vamos a estar utilizando todo el semestre: inflación, Keynes (...)'

El menosprecio del trabajo mental puede ser contemplado como una función de la cultura de clase orientada hacia actividades "más ligeras", a la resolución de procedimientos previamente establecidos, a prácticas reiterativas, al conformismo y apatía por el conocimiento.

El mantenimiento del inmovilismo intelectual se lleva a cabo mediante un doble movimiento, en el que magisterialmente se

elude la discusión teórica, y a través de las oposiciones de los estudiantes, las cuales funcionan como elemento catalizador ante las demandas docentes de un mayor desempeño cognoscitivo.

No es nueva la lógica instrumental implícita que conforma la teoría y la práctica educacional en el presente. Simplemente ha sido reciclada y reempacada para ajustarla a las necesidades de la actual crisis económica y política. Los modelos tecnológicos y de comportamiento que han ejercido desde hace tiempo una poderosa influencia en el campo curricular, fueron en parte adaptados del movimiento de administración de los años 1920, así como las raices del movimiento educativo basado en la competencia se ajustaron "de los procedimientos de los sistemas de ingeniería de la industria de defensa"(32).

La burocratización gradual de los sistemas de educación en las ciudades industriales ha conducido a un énfasis creciente de los examenes como los medios más objetivos de evaluación y por lo tanto para identificar el conocimiento experto. Estas percepciones refuerzan la impresión acerca de que los maestros sólo necesitan saber técnicas de administración. De este modo, en el proceso se desprecia la habilidad para elaborar trabajos razonados.

Las escuelas preforman un trabajo eficiente que perpetúa la existente estructura de clase y fuerza de trabajo. El privilegio de conocimientos pragmáticos e instrumentales en las instituciones públicas de educación superior, así como el bajo nivel de éstas no pueden ser vistos como problemas originados sólo por la apertura democrática del sistema escolar, con su correspondiente masificación estudiantil, sino como parte de las condiciones político - económicas imperantes.

---

(35) Henry A. Giroux "Escolarización y las políticas del curriculum Oculto" en Monique Landesman (Comp.) Op. Cit., p.119

La influencia ideológica del sistema educativo a través del capital simbólico favorece una cierta resistencia al trabajo mental y una inclinación hacia el manual. Este proceso tiende a transformar en conocimiento oficial o contenido académico el discurso práctico, constituido por el sentido común, la experiencia personal, las prácticas previas, de tal manera que todo el trabajo se desplace hacia su ejecución más eficaz. La institucionalización de este contenido refleja la pertenencia a una clase determinada social y culturalmente.

Las prácticas manifiestan también las posiciones ocupadas en el espacio social según juicios clasificatorios y autoclasificatorios que construyen los sujetos socializados. El **habitus** conforma el mundo del sentido común, natural cuyas diferencias sociales parecen o a-parecen como evidentes. En este punto es preciso señalar que en la complejidad de los grupos y sus diversas clases sociales median los mensajes abiertos y ocultos que constituyen la dinámica permanente de la experiencia escolar (36).

La organización de nuestras experiencias escolares aparece en forma similar al consumo individual pasivo de bienes, lo cuales están sujetos a la lógica de la acomodación requerida en la acumulación constante de capital en nuestra sociedad.

Esto no significa de ninguna manera que alumnos y maestros funcionen uniformemente como simples reflejos pasivos de la lógica del capital; ya que mientras que si el sistema educativo sirve a los intereses del capitalismo, al mismo tiempo sirve a otros intereses, algunos de los cuales pueden ser opuestos al orden económico y a las necesidades de la sociedad dominante.

Es por lo anterior que no se puede hablar llanamente de una imposición en la conciencia de los sujetos, de los significados o capital cultural dominante, pues hay que tomar en cuenta la existencia de una mediación en forma de rechazo o

---

(36) Cfr. P. Willis, Op.Cit.

aceptación de los significados por parte de los sujetos, lo que da lugar a los procesos de resistencia o bien de inculcación. Existe por lo tanto una distancia entre la forma como se define institucionalmente la influencia de los sujetos y la forma en que concretamente se interpretan y ejercitan esas actuaciones.

Desde esta postura los sujetos de la relación pedagógica tienen la posibilidad de transformación y crítica de sus prácticas. Profesores y estudiantes pueden enfrentar las determinantes ideológicas y estructurales sobre las cuales tienen poco control, lo que permite contemplar la posibilidad de cambio en las condiciones actuales, evitando los determinismos estructurales o personales que nos orientan, en esta segunda dimensión, a explicar problemas a partir de fallas individuales.

En cuanto a las titulaciones académicas que avalan el capital cultural como atribución del sistema educativo, aparecen, de acuerdo a Bourdieu, "como una garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas a un origen burgués o a un modo de existencia burguesa, que llevan aparejados un aprendizaje escolar prolongado, o bien como es el caso más frecuente, a ambas propiedades" (37). Sin embargo, esos juicios clasificatorios corresponderian también al tipo de instituciones que otorgan la nominación, ya que las "distinciones" o las legitimaciones sociales otorgadas a través de un título o diploma difieren en cuanto al reconocimiento del origen de clase implícito en este tipo de validaciones que otorga la universidad pública.

De acuerdo al origen de clase la institución escolar contribuye en los procesos de ubicación social. O bien aporta elementos en la constitución de la disposición general con respecto a la cultura legítima, adquirida conjuntamente con los conocimientos escolarmente reconocidos y tiende a - - -

---

(37) P. Bourdieu, **La Distinción**, Op. Cit., p. 26

aplicarse más allá de los límites de lo 'escolar', acumulando contenidos no rentables directamente en el mercado escolar; o por el contrario, como sucede en nuestras universidades, se excluye paulatinamente de entre la gran masa de estudiantes a las clases populares, mediante el retraso, la no aprobación o la concesión de títulos devaluados.

Aunado a esto se encuentran las relaciones jerárquicas y a menudo autoritarias de la administración educativa, la naturaleza conservadora de la ideología escolar, las condiciones materiales del aula, la pobreza de conocimientos que distingue a muchos maestros, etc., aspectos que repercuten tanto en la función social del sistema educativo como en las prácticas contradictorias que allí se generan.

Las funciones culturales de la escuela se llevan a cabo en dos niveles: El primero se refiere a su papel como difusora de conocimiento científico y tecnológico requerido para la acumulación de capital cultural y para la integración laboral; el segundo trata del papel de la escuela en la estratificación de los estudiantes. Pero a pesar de que es difícil rechazar la afirmación de que las escuelas existen en una relación particular con el orden social e industrial, no pretendemos asumir que esta relación sea mecánica o de causa - efecto.

Si se aceptan las relaciones sociales de la escuela, la enseñanza de lo que el sistema educativo considera el conocimiento adecuado, o las reglas que dirigen la propia institución escolar, podrian interpretarse como oportunidades y desafios para aumentar la movilidad individual. Sin embargo, Bourdieu nos previene de la "ingenuidad positivista" de la movilidad ascendente, que está determinada exclusivamente por los efectos de la titulación, ya que "...los efectos de las transformaciones morfológicas de las diferentes clases o fracciones de clase conduce a ignorar que la reproducción de la estructura social puede, en determinadas condiciones exigir una muy escasa "**herencia profesional**": esto sucede siempre que los agentes no pueden mantener su posición en la estructura social ni las propiedades ordinales inherentes a la misma, más

que al precio de una traslación asociada a un cambio de condición..." (38).

Debido a la gran crisis económica, política y cultural de la vida social, la universidad pública enfrenta diversas limitaciones para propiciar trabajos y ofrecer oportunidades de movilidad social o posibilidades de elección.

El mercado escolar concedería mayor valor a la competencia cultural escolarmente certificada y a la modalidad escolar, si los mercados dominados por los valores extra-escolares, que tratan de evaluar la persona total, concedieran el más alto precio a la relación familiar con la cultura, devaluando al mismo tiempo las disposiciones y competencias que recuerdan las condiciones escolares de adquisición.

El deterioro del conocimiento académico en la universidad pública muestra además la pauperización del capital cultural característico de las clases medias capitalistas, en las que se valora otro tipo de adquisiciones. El deterioro cultural predomina en diversas profesiones, entre ellas, la del magisterio.

En una situación áulica:

> /La maestra sigue hablando de los prestamos del extranjero/
> M: '...saben que estamos hasta el gorro y seguimos pidiendo prestado al fin que tenemos petróleo... se nos acabó el dinero cuando termina el sexenio... ya saben ...quién sabe que... a quien deje algo'
> (Se refiere a un refrán popular, que por la entonación que utiliza significa: "Que chingue a su madre el que deje algo").
> /Todos los estudiantes rien/

---

(38) P. Bourdieu, **La Distinción**, p. 128

El ejercicio de la función docente se empobrece al no existir reivindicación alguna de un saber profesional o dominio científico que asegure la capacidad intelectual para sostenerse en la práctica educativa. De aquí que el paradigma real de enseñanza se encuentre centrado fundamentalmente en el control.

Es posible ejercer el control académico por medio de las atribuciones que la institución confiere al docente y por el tipo de relaciones que se establecen en el intercambio educativo, ya que en los procesos de comunicación, independientemente de que transite o no conocimiento disciplinario, existe una sanción oficial al desempeño mediante la evaluación.

Respecto a la importancia de este último aspecto, M. Young sintetiza los aportes de diversos autores: "Weber discute los procesos de lo que él llama la 'dominación burocrática de la naturaleza de la educación'. Implícitamente sugiere que la mayor restricción sobre lo que cuenta como conocimiento en una sociedad será si ésta puede ser 'evaluada objetivamente'. Hay un paralelo interesante y no enteramente gratuito con el sentimiento de Kelvin de que 'si no puedes expresarlo en números, tu conocimiento es débil y poco satisfactorio', es la idea implícita en la educación contemporanea de que 'si no puede ser examinado no vale la pena saberlo" (39).

Las relaciones culturales en el aula operan además como relaciones de poder, ya que en ellas se lleva a cabo la comunicación entre los participes que intervienen transformando e incluso rechazando algunas situaciones, y porque también es el lugar en que se validan ciertas concepciones sobre lo real.

La acumulación del conocimiento para su uso por parte de quienes detentan el poder, es una tendencia muy marcada en nuestra estructura social. Estas formas de conocimiento, o

---

(36) Michael Young, "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado", en Monique Landesman (Comp.) Op. Cit., p.32

«el capital cultural»,así como la ideología de la racionalización en la que se basan, se utilizan en la economía y van en aumento en el Estado, en un momento en que éste se ve inmerso en una amplia crisis de acumulación de capital y de legitimación. Incluso a través de un conjunto de interrelaciones complejas, la lógica del capital representada por el conocimiento técnico-administrativo se incorpora al sistema educativo como forma de control (40).

El paradigma de enseñanza real

Los procesos de control subsisten en todos los aspectos, incluso en las reacciones más espontáneas de los alumnos, cuyas pláticas informales -en momentos de clase-, por ejemplo, son sancionadas y reprimidas. Existe, pues, un énfasis continuo en el discurso docente hacia el deber ser, hacia la asignación de actividades, de exámenes, y, a través del dictado, hacia el control de la escritura. El paradigma real de enseñanza aspira a la eficacia obtenida por la vigilancia continua, independientemente de las tareas que sobre el contenido se realicen.

El énfasis hacia la constante dominación corresponde también a una concepción de clase. La preocupación por el conformismo fortalece las figuras de autoridad, tiende a la hipercorrección y a la disciplina rigurosa. Estas son algunas de las manifestaciones de la clase media que, tal como lo señala Bourdieu, al representar a una clase social en ascenso, requiere de una continua legitimación originada por las propias dificultades de identidad de clase. Consecuentemente, la imagen que los maestros se forman del alumno "ideal" es la de un ser disciplinado y de buen comportamiento, cuyo aprendizaje se reduce a la repetición textual de conocimientos.

---

(40) M. Apple, Op. Cit., p.50

El contenido, su definición y funciones en relación con la gestación de significados comunes en los sujetos educativos y su inclusión en una visión correcta del mundo, oculta la arbritrariedad cultural que porta (41). Es importante entonces desentrañar estos procesos, reflexionar acerca de cómo y por qué la realidad viene a ser construida de ciertas maneras y por qué particulares construcciones de la realidad parecen tener el poder de resistir la sumisión.

Desde la situación analizada, la realidad se observa según una optica particularista, los problemas económicos revisados en el curso son atribuidos a la corrupción o buena voluntad de funcionarios públicos o privados. El análisis de la realidad se reduce a interpretaciones personales o decisiones individuales, a través de lo cual se instituye un discurso conservador en el que la realidad aparece distorsionada, a la vez que no se la cuestiona ni se la mira en su totalidad.

En una clase en la que se habla del problema de la inflación:

> M: "En el Banco de México, mientras estuvo Rodrigo Gómez ilustre Neoleonés nacido en Linares, el decía: no hay más billetes para circular, más que lo dispuesto por el gasto público... mientras el esta ahí, él les decía que no había billetes. Cuando muere se emiten más billetes que lo dispuesto en el gasto público y de ahí nace un bebé que se llama inflación"

Por sus características generales, la clase media se convierte en la clientela ideal de la escuela: buena voluntad cultural y espíritu de economía, seriedad y empeño en el trabajo, disposición a la disciplina, etc. Bajo esta dinámica los testimonios de respeto, como por ejemplo el dar a alguien el tratamiento que merecen sus títulos, como el de profesor en este caso, representan otras tantas repeticiones del acto inaugural de institución realizado por una autoridad universalmente reconocida y, por tanto, fundada en el consenso, lo que permite al discurso represivo no asociarse con la violencia declarada, sino con la ley.

---

(41) Monique Landesman, Op. Cit., p. 10

En un registro de observación:

> /La maestra interrumpe la exposición y en tono de disgusto voltea a ver a un estudiante que está sentado al extremo izquierdo del salón quien ha estado platicando y al cual le dice en tono de reproche/
> M: "?Tu eres alumno de aquí, de este grupo?
> /El alumno responde afirmativamente. La maestra voltea hacia el otro lado del salón -derecho- puesto que se oyen murmullos. Como no identifica inicialmente a quienes hablan, mira con desagrado a todos los que se encuentran en ese sector. Finalmente "descubre" a dos estudiantes a los que mira fíjamente y sin decir nada vuelve a abrir el libro que ha conservado en las manos/

La ley pasa al lenguaje en forma de equilibrio: se postula un equilibrio entre lo que está prohibido y lo que está permitido, entre el sentido recomendable y el sentido indigno, entre las limitaciones del sentido común y la libertad vigilada de las interpretaciones; de ahí procede el gusto por la disposición equilibrada que Bourdieu relaciona con el "gusto legítimo", el cual más que ser un discurso es una actitud general hacia la vida que tiende al ascetismo, al equilibrio y la continuidad (donde no se está a favor ni de lo uno ni de lo otro), a la exterioridad de un discurso que no le es propio, (de aquí su similitud con las representaciones) y a su relación con el ya señalado pensamiento del afuera Foucaultiano, en tanto que la palabra de la palabra nos conduce a ese afuera donde desaparece el sujeto que habla. El discurso represivo, ajeno, es el discurso bienpensante, el discurso liberal que sobrevalorando la armonía social y del consenso, no habla de desordenes sociales ni de conflictos de clase.

El discurso niega la interioridad del sujeto, mostrando así su dispersión y ausencia, de la que no se extrae fundamento o justificación. El lenguaje sin ninguna confirmación del interior desaparece en el vacío, en el rumor, en la negación de lo que se dice, en el silencio, en el puro afuera donde las palabras se despliegan indefinidamente (42).

---

(42) M. Foucault; Op. Cit., p. 14

El profesor hace explicitas sus expectativas sobre el grupo, replanteándolas constantemente. Se instituye así la exclusión de quienes interrumpen con sus cuchicheos el discurso docente. Los procesos de institucionalización a través de la reiteración de sanciones tienden a la ritualización del control.

El poder simbólico de la acción ideológica representa una forma más efectiva de vigilancia, ya que no se realiza en la lucha por las ideas ni en lo que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino a través del **habitus** según el que se organizan las relaciones no conscientes o que sólo podemos conocer por medio del mismo **habitus** como la actitud de firmeza y seguridad que mantiene el profesor en todo momento. En esta forma se arraiga la hegemonía en la estructuración de la vida cotidiana.

Este tipo de hegemonía consiste no tanto en un conjunto de ideas "alienadas" sobre la dependencia o la inferioridad de los sectores populares, sino en una interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable (43).

---

(43) P. Bourdieu, **Sociología y Cultura**, Op. Cit., p. 34 y 35

Tal como sucede en otros ámbitos de la vida social, donde la clase media se adapta a las reglamentaciones más estrictas y pautadas como una forma de mantenerse en su posición de clase, los profesores originarios de las clases populares y medias y que básicamente obtuvieron su capital cultural en la escuela, se muestran particularmente sumisos y atentos al orden institucional "deseable" y a los reglamentos impuestos por el sistema educativo. La institución construye un recubrimiento de legitimaciones, elaborando sobre el dominio que impone, una serie de interpretaciones intelectuales y normativas.

Estas estructuraciones son incorporadas dentro del mismo orden institucional por el **habitus** de los participes mediante el proceso de socialización. En estos casos el desempeño docente consiste en un acentuado apoyo al sistema disciplinario. "Las más de las veces el comportamiento se encauzará 'espontánemente' a través de los canales fijados por las instituciones. Cuanto más se dé por establecido el comportamiento en el plano del significado, tanto más se reducirán las alternativas posibles a los 'programas' institucionales, y tanto más previsible y controlado será el comportamiento" (44).

Según el alcance social que tenga la relevancia de cierto tipo de "conocimiento" y su complejidad e importancia en una colectividad particular, dicho conocimiento en ocasiones tenderá a afirmarse por medio de acciones simbólicas, a las cuales pertenecen los rituales. Las prácticas de enseñanza basadas en el control, transforman en acciones rituales las diferentes formas de evaluación relevantes en el escenario educativo, ya que formalizan, "instituyen" el paradigma.

En una clase en la que se presenta examen:

> M: "Vayan contestando lo que vayan sabiendo, porque el tiempo está pasando..."

---

(44) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.85

/Ahora advierte a dos alumnos de la última fila/
M: "Cada quien su examen"
/Al transcurrir 18 min. aproximadamente del examen, la profesora indica/
M: "Bien muchachos suspendan el examen . Recogen los primeros de cada fila por favor..."

En otro registro:

/La maestra ha anotado una tabla en el pizarrón con diferentes fórmulas para que los alumnos realicen los ejercicios. Posteriormente va al escritorio, se sienta y empieza a nombrarlos por orden alfabético, al mencionar los apellidos del primero, éste no contesta inmediatamente por lo que la profesora pregunta/
M: "Altamirano, ?no está Altamirano?"
/Los estudiantes contestan que sí y en ese momento se dirige Altamirano con la libreta abierta al escritorio. [...] Sigue la profesora nombrando alumno por alumno de acuerdo a la lista de asistencia y en ese orden se van acercando a ella/

Los rituales de evaluación sirven como funciones normativas; están regidos por una serie de deberes que se enraizan en las estructuras psíquicas de la acción social, de aquí su relación con el **habitus** a través del continuo proceso de socialización que los concibe como naturales atributos del desempeño docente.

Los procesos de evaluación adquieren primacia, ya que el fracaso académico es el mayor riesgo que los estudiantes afrontan tanto cotidianamente como en los momentos de mayor formalidad cuando se les asignan notas. Por ello los exámenes así como las sesiones precedentes y las consecuentes son revestidos de una mayor importancia.

El predominio del paradigma centrado en el control transforma las prácticas educativas universitarias en situaciones muy escolarizadas, según el sentido que Bourdieu atribuye al objeto cultural, el cual es "...más 'escolar' cuanto

más bajo sea el nivel del curso escolar en que se enseñe y se exija..." (45). Puesto que el control es minuicioso, detallado y pautado magisterialmente en cada una de las actividades, no se abren espacios para el trabajo independiente, creador o espontáneo. La clase se convierte así en el sitio donde se aplican reglamentos y se desarrollan programas a fín de obtener una sanción que establezca la conformidad con un modelo pre-establecido.

La acentuada escolarización ubica al docente en el papel de organizador y administrador del sistema, convirtiéndolo en el mediador institucional de la disciplina. Este paradigma tiene sus origenes en la concepción eficientista de la educación, de la cual Tyler, hace 50 años en E.U. fue el representante central.

---

(45) P. Bourdieu, **La Distinción**, Op. Cit., p.20

III

MOVIMIENTOS QUE CARACTERIZAN LAS RELACIONES ESCOLARES: OPOSICION - REPRODUCCION

Las relaciones educativas que se desarrollan en el aula universitaria se caracterizan por la oposición y la reproducción, movimientos mediante los cuales se construyen significados, se confirman lugares, se constituyen distinciones, se crea una identidad grupal. A través de negociaciones, resistencias, etc., que funcionan como estrategias de sobrevivencia, la oposición y la reproducción permiten la permanencia en el sistema.

Las estrategias de sobrevivencia son aquellas acciones que no son producto de actitudes concientes o fines explicitos. No corresponden a determinaciones mecánicas, pero se encuentran objetivamente ajustadas a la situación.

Cualquier acontecimiento en el aula es una combinación compleja de elementos: aceptación, oposición, legitimidad; la escuela no es un simple instrumento de las clases dominantes, se va constituyendo y cambiando a causa de las determinaciones y presiones tanto externas como internas, es esto lo que genera relaciones de fuerza y oposición.

Gracias a la escolarización, la cultura es hecha y rehecha sin revelar la fuente de su poder legitimador. Las relaciones antagónicas construyen una fórmula social concreta; es decir, no existe en las escuelas un plan predeterminado que intente tácitamente enseñar normas y valores a los estudiantes; en todo caso la escuela, como otras instituciones sociales,

desempeña funciones esenciales para el mantenimiento de la hegemonía ideológica. Sin embargo las condiciones para tal hegemonía no se imponen, más bien precisan ser reconstruidas continuamente tanto en el terreno de las instituciones como en la escuela (46).

La legitimación del orden social no es el producto de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica. Son los sujetos quienes en su percepción del mundo social aplican estructuras de apreciación y tienden por este mismo proceso a percibir el mundo como evidente. El **habitus** mantiene estos procesos de aprehensión de lo real, los cuales derivan del sentido común como conocimientos sin conciencia, naturales, sin intencionalidad.

El poder que ejercen los rituales de instrucción se advierte en la influencia sobre las subjetividades que determinan las actuaciones de maestros y estudiantes.

Los intercambios son complejos, las relaciones no son lineales; en la escuela se generan contradicciones que podemos identificar como producto de diversos significados, prácticas y relaciones sociales que se contraponen por ser internamente incoherentes y se manifiestan al interior del aula.

---

(44) M. Apple, Op. Cit., p.33

Reproducción

La escuela es la instancia clave para reproducir la calificación y las jerarquias, aunque también es preciso tomar en cuenta que la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente y sin lucha. Esto se debe a que las instituciones y los universos simbólicos son legitimados por sujetos concretos que tienen ubicación e intereses sociales específicos: "...todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica" (47).

La lucha de clases constituye uno de los elementos fundamentales para explicar la reproducción. Las recientes transformaciones de la relación "clase social-sistema de ensenanza", las cuales han originado una explosión escolar,y también las transformaciones de la estructura social (que en parte resultan de los cambios entre las titulaciones y los puestos) son el resultado de una intensificación de la competencia por las titulaciones académicas. Dicha competencia ha sido estimulada por el hecho de que para asegurar su reproducción, la clase dominante y las clases medias más ricas han tenido que ampliar la utilización del sistema de enseñanza.

La cultura es parte de la necesaria dialéctica de la reproducción, pues a través del nivel cultural ciertos aspectos de las relaciones estructurales de la sociedad son transformadas en relaciones conceptuales, de manera que retornen de nuevo. Sin embargo, la reproducción cultural como proceso de construcción humana posibilita también la creación de otras opciones.

En la vida diaria de las instituciones educativas se presenta una serie de negociaciones, de constantes arreglos, acuerdos y reglas que facilitan la sobrevivencia dentro de la escuela. De este modo los conflictos pueden permanecer implícitos y sólo hacerse manifiestos ocasionalmente cuando se producen

sucesos de particular significación. En el aula universitaria los momentos de ruptura con este orden negociado se detectan en situaciones de examen, cuando las funciones magisteriales se diferencian categóricamente de los intereses estudiantiles. Las renegociaciones no son sencillas debido a las diferencias de poder existentes y a la relevancia que las evaluaciones formales representan para la institución.

Subsiste sin embargo otro tipo de manifestaciones estudiantiles que con su reproducción confirman el orden establecido, como el escuchar las lecciones, tomar notas de clase y dictados. Se trata de situaciones en las que existe poco movimiento físico de los alumnos, a menos que sea aprobado uno mayor por el maestro. El mimetismo con el docente cuando los alumnos "dan clase", orienta a estos a apropiarse del estilo magisterial, con sus gestos, lugar de ubicación, utilización de los mismos apoyos didácticos (48), adquiriendo mayor relevancia en la paulatina y cada vez más frecuente repetición de las ideas, ejemplos y argumentaciones utilizadas por el docente. Esto se manifiesta como producto del poder simbólico ejercido magisterialmente y conduce a los estudiantes a reproducir la misma concepción sobre la realidad.

En el aula:

M: "Es lo que se llama la especulación inflacionaria. ?Qué es lo que han hecho otros paises? Por ejemplo: congelar precios y salarios"
/Un estudiante interviene/
A°: "Pero aquí en México no todos están dispuestos a sacrificar..."
(Estos argumentos los ha expuesto en otras oportunidades la profesora)
/El "Cuate" (otro alumno del grupo), también señala/

---

(48) Mc Laren denomina a estas formas rituales, invariantes y convencionales: "El estado del estudiante, el cual incluye la mayor parte del comportamiento de los alumnos dentro del edificio de la escuela, como escuchar la lección, tomar notas, etc. En el estado del estudiante prevalece la metonimis, y ayuda a producir formas culturales predecibles y restrictivas. La simbolización ocurre principalmente a través del uso de signos. El tiempo es segmentado y monocromático y los movimientos son frecuentemente rigidizados en gestos. Hay poco movimiento físico". P. Mc Laren, Op. Cit., p.47

Cuate: "Acá no se puede porque por ejemplo los sindicatos se les echan encima".
(También esto lo había expresado en sesiones previas la maestra)
M: "No sólo los sindicatos, también las clases dominantes del país... /Pausa/ En Bolivia fue donde hicieron esto también, un costo muy alto para disminuir la inflación...

Tales estados del estudiante, como los denomina Mc Laren, pueden ser interpretados como estrategias de supervivencia de los alumnos ante las amenazas de exclusión del sistema educativo. Reto que se acentúa en la población estudiantil de la universidad pública, la cual no posee el capital social necesario para obtener el pleno rendimiento de las titulaciones académicas. Todo ello origina una lucha contra la exclusión escolar y social, pues el estudiante no posee las titulaciones ni las condiciones de clase que posibiliten una mejor ubicación social.

Los estudiantes construyen diversas estrategias como las mencionadas, así como otras formas de oposición escolar que les permiten permanecer de la mejor manera posible en la universidad; ya que como lo señala Wilis "los agentes sociales no son soportes pasivos de la ideología, sino apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, de la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras" (49). Más que lugares donde la cultura y las ideologias se imponen a los estudiantes, las escuelas son los lugares donde se producen estas ideologias.

Oposiciones

Las oposiciones que se generan en el aula son de dos tipos: por un lado tenemos las que desarrolla el grupo contra las - -

---

(49) P. Willis, Op. Cit., p.205

disposiciones magisteriales, que interpreta como amenazantes de su estabilidad. En este caso los exámenes y los momentos de asignación de notas son las situaciones más representativas. A tales oposiciones las llamaremos "grupo-magisterio".

En una clase previa a examen:

/Los estudiantes están planteando diversas preguntas sobre el examen, la maestra aclara/
M: "Es todo el capítulo ocho muchachos, esto es casi todo el número ocho, en lo que varía es en la teoría, la tienen que leer para que vean qué es inversión deseada, inversión..."
/El chavo que está sentado a mi lado izquierdo pregunta/
A° "?Maestra, del capítulo ocho va a ser pura teoría para el examen?"
M: Fíjense bien, damos por visto el capítulo ocho y entramos al capitulo nueve... /Se oye la exclamación del estudiante de mi derecha/
A°: "Ay, ?por qué? /Lo hace en tono de disgusto y con esta misma actitud agrega/
A°: 'Pero vamos a hacer por lo menos un laboratorio (...)'
M: "Si, vamos a hacer por lo menos un laboratorio, al menos que haya dudas..."
A°: "Pues para la próxima vamos a ver qué"
M: "El examen no va a incluir el capítulo ocho"
/Esta negociación la hace porque se ven y se han escuchado constantemente expresiones en desacuerdo y confusión por la presencia de ese capítulo en el examen/

Por otra parte se encuentran las oposiciones "intergrupales", es decir, las que se generan entre los alumnos. Nos referimos a las ya mencionadas ubicaciones de los educandos.

Ambos tipos de resistencia presentan un elemento común: se establecen como formas de identidad. Las primeras persiguen una identidad de grupo y las segundas involucran las similitudes de clase o sexo. Estos procesos de identificación permiten también la permanencia en el sistema, es decir, se identifican los sujetos a fin de que permanezcan.

Estos procesos, insistimos, no son mecánicos, las formas de relación y las ideologias son modeladas por formas plagadas de contradicciones. Los tipos de oposición hacen referencia a las estrategias que los alumnos construyen como respuesta a situaciones que tienen que enfrentar y que consideran injustas; por ello, estas modalidades de resistencia se constituyen también como actos de institucion, lo cual -aunque con variaciones- permite la permanencia y arraigo grupal.

Las manifestaciones de resistencia más frecuentes están encaminadas a desafiar las diversas formas de control magisterial, a saber, el uso del tiempo de clase, el ausentismo conforme aumenta la frecuencia de examenes, la oposición a los mensajes moralistas del docente, los encubiertos reclamos ante el incumplimiento magisterial, etc.; ya que al mismo tiempo que son controlados -por métodos culturales, no políticos- los alumnos desafian a dicho control.

En otro registro:

> /Es la sesión en la cual la profesora les ha hablado de las ventajas que tienen los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, ahora agrega refiriéndose al trabajo de los maestros/
> M: "Ellos... /los estudiantes de esta universidad/ están encantados que no llegue a dar clases ?a poco no...? Les voy a dar una sorpresa un día de estos... les voy a dar una hora libre"
> /El estudiante que está a mi lado izquierdo contesta en tono apenas perceptible/
> A°: "Desde la segunda vez..." /Esta respuesta sugiere que la profesora ya ha faltado, y efectivamente, en tono justificatorio, ésta añade/
> M: "Ahora no he venido porque tengo un hijo enfermo, pero no porque tenga un jefe con quien cumplir..."
> /Pausa/
> M: "Como quiera no crean que sólo los mexicanos somos mañosos, en Estados Unidos como quiera recojen por abajo del agua la producción, a pesar de que el gobierno ya se las ha pagado..."
> /Esto último corresponde a los ejemplos que se habian comentado en clase/

En las oposiciones "intergrupales" resalta la resistencia de "los de atrás" a integrarse, convivir e incluso competir con el resto de los estudiantes, caracterizándose estos alumnos por ser solitarios e individualistas. La forma de ubicarse espacialmente, pues, habla de esa diferenciación por la cual la institucion escolar confirma los lugares a los estudiantes.

Otra gran división es la sexual. Es visible la disposición de los varones a mostrarse y demostrar su trabajo, así como su capacidad para emprender actividades académicas como organizar al grupo a fin de realizar colectivamente la tarea asignada por la maestra; o bien, pasar al frente a exponer clase aun sin haberla preparado. En las situaciones informales de los grupos de pares e incluso dentro del salón, los estudiantes de clase media son quienes intervienen buscando amenizar diversos momentos de las sesiones para disminuir el tedio grupal, controlar el ritmo de la clase señalando la hora al docente, etc. Estas actitudes son claro signo de una cultura sexista que identifica las manifestaciones activas con la actividad masculina.

Las oposiciones "grupo-magisterio" e "intergrupales" no son excluyentes unas de otras, tampoco podemos considerarlas independientes de los aspectos estructurales, institucionales, personales y de los entrecruzamientos que las determinan. No obstante, son rutinas oposicionistas, pues es visible la desestructuración o transgresión que generan en torno de las disposiciones establecidas, independientemente de que sean conscientes o no de lo que ponen en juego; de aquí su relación con el **habitus** considerado como generador de prácticas no siempre conscientes y con la ritualización.

La peculiaridad de los rituales de resistencia, comentabamos, es su actividad diferenciada que ubica a los estudiantes según distinciones y posiciones antagónicas intergrupales.

Otros antagonismos consagrados por la práctica universitaria se establecen entre los alumnos "privilegiados" por cargos formales, en contraste con los estudiantes "comunes". Como característica de la institución, aparece el rechazo al actividad intelectual con la consecuente sobrevaloración del trabajo práctico.

Sobre este último aspecto Willis, entre otros autores, reconoce la importancia de la escuela, en este caso la universidad pública, definiéndola como el espacio en el que "voluntariamente" los estudiantes aceptan su posición particular en el futuro mercado de trabajo. "Aunque normalmente no es reconocida, una de las cosas que mantiene estable al sistema capitalista, y es una de sus complejas maravilllas, es que una importante sección de las clases subordinadas no aceptan la realidad ofrecida de una firme disminución de sus propias capacidades. En su lugar, invierten la valorización del gradiente mental/manual por la que son medidas" (50).

Son diversas las formas en que se producen las oposiciones. Pueden presentarse de manera manifiesta, a fin de alterar las actividades de instrucción magisterial o bien transgrediendo al reglamento establecido. En este caso se les denomina **rituales de resistencia** activa, al contrario que las prácticas de resistencia pasiva, que si bien las orienta la misma intención desestructuradora de la normatividad escolar, las formas en que se concretan son menos demostrativas.

El silencio estudiantil como práctica de oposición pasiva, se convierte en la estrategia a la que se recurre frecuentemente en forma individual o colectiva, para salvaguarda del alumno en las situaciones más delicadas: cuestionamientos docentes para los que no tiene respuesta o no es posible preveer la adecuada; solicitud de exposición de clase o presentación de trabajos cuando el estudiante no se encuentra preparado para ello, etc.

---

(50) P. Willis, Op. Cit., p. 113

En la primera sesión de observación:

M: "Ustedes van a dar la clase. A ver vamos a ver muchachos o compañeras... /Espera que alguien voluntariamente acepte dar clase. No hay respuesta de los alumnos, por lo que toma inmediatamente la lista y llama a uno de ellos/
M: "A ver Pedro... Función Económica del Estado... hablanos..."
/Se oyen varias voces de los estudiantes/
Als: 'No ese no, no porque todavía el cinco no lo acabamos'
/Se refieren a los capítulos que están revisando/
/La profesora toma la lista nuevamente ya que no hay respuesta del primer alumno y nombra a más estudiantes ahora por nombre y apellido/
M: "Rodrigo Benitez... ?No vino...?
/Al no contestar ninguno nombra a cinco estudiantes más sin obtener respuesta/

Estas fuerzas de oposición más que representar movimientos contestatarios, son estrategias no planeadas es decir, no obedecen a un proyecto político predeterminado, sino a la preservación del **status-quo.** Sin embargo, Berger y Luckmann sostienen la importancia de estas manifestaciones como posibles generadoras de cambio: "...si algunos grupos de habitantes llegan a compartir versiones divergentes del universo simbólico [...], el grupo que ha objetivado esta realidad divergente se convierte en portador de una definición de la realidad que constituye una alternativa" (51). El conflicto es importante, ya que puede revitalizar un sistema que de lo contrario se estancaría. Por otra parte, las oposiciones dan cuenta de las construcciones que los individuos elaboran con sus propios materiales y para su provecho en una lucha contra las delimitaciones de la institución.

Las construcciones sociales cambian precisamente por ser productos históricos de la actividad humana, de modo que sus modificaciones son engendradas por esas acciones concretas. En forma similar los procesos de institucionalización generan una serie de tensiones características de todos los fenómenos sociales, pues no existen instituciones acabadas ni universos simbólicos estables.

---

(51) P. Berger y T. Luckmann, Op. Cit., p.112

Las constantes contradicciones, transformaciones y ambigüedades manifiestas en las acciones individuales o colectivas, se generan en los universos simbólicos. Las prácticas educativas en las que intervienen diferentes mediaciones, no se integran en un único sistema coherente y previsible. Los estudiantes son creadores activos de formas que a menudo contradicen las normas y disposiciones que mantiene la escuela.

El sistema educativo no es sólo una institución de reproducción donde el conocimiento que se transmite convierte a los estudiantes en receptores pasivos; lejos de ello, al ser instruidos los alumnos también se comprometen y resisten en un constante movimiento contradictorio: <<El conflicto y el cambio están inevitablemente entrelazados, pues toda redistribución del poder y los privilegios será buscada por unos y resistida por otros>> (52).

Las diversas formas de oposición son creativas en tanto evidencian los conflictos y diferencias hasta entonces ocultos en la rutina cotidiana del aula, y que de otro modo no emergerian.

La crisis que enfrenta la universidad pública respecto a la producción masiva de personal cualificado, a la par que devalúa las profesiones, engendra aún mayor contradicción al desprestigiar las funciones sociales del sistema educativo.

Esta superproducción de títulos aparece en un momento en que la economía no demanda tanto personal calificado, de aquí que se cuestione su legitimidad. Sin embargo, en forma alternativa, la función contenedora de la escuela permite que los hijos de las clases bajas y media baja permanezcan por más tiempo al margen de las desventajas que implica afrontar el mercado laboral. Por otro lado contribuye a proporcionarles el capital cultural que los padres no pueden otorgarles, -aunque es preciso aclararlo-, en la institución a la que nos referimos ese capital escolar es muy limitado.

---

(52) Kelly en S. Ball, Op. Cit., p.88

El sistema cultural de una sociedad, no obstante que posea un gran poder de influencia sobre las personas, genera también contradicciones en la reproducción social y, en los universos simbólicos. No existen procesos mecánicos; el poder de los estudiantes se basa en sus propias formas culturales. Ellos actuan en forma contradictoria: por un lado sostienen ese proceso reproductivo, pero por otro, se oponen a él.

M E T O D O L O G I A

El metodo cualitativo del enfoque etnográfico nos permite estudiar la construcción de significados que, siendo productos de la actividad de los sujetos se comparten en el salón de clase. También nos permite investigar las diversas determinaciones y los variados movimientos que caracterizan a estos significados.

Nuestra atención se ha centrado en el análisis de los aspectos cotidianos en las aulas universitarias, los que generalmente no son considerados por aparecer como demasiado evidentes o triviales. Esta clase de investigación requiere la presencia en una o varias aulas de un observador (u observadores) por periodos prolongados. Durante este tiempo, el observador no sólo registra datos, además habla con algunos de los participantes a quienes se les denomina informantes clave.

Hacer etnografía, nos dice Geertz, es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto), una serie de datos de la realidad. Para ello es necesario captar la variedad de estructuras conceptuales, superpuestas o entrelazadas, a fin de interpretarlas a la luz de diversas teorías (1).

Por supuesto, el investigador no pretende dar cuenta en su análisis de cada aspecto de esta vastedad que es la vida cotidiana. Más bien efectúa los recortes necesarios, iniciando el estudio con una descripción amplia de los diferentes eventos áulicos y enfocando progresivamente aquellos rasgos de la clase que se consideren más importantes.

---

(1) C. Geertz, **La interpretación de las culturas**, México, Gedisa, 1987.

Dichas interpretaciones e incluso la selección de datos están pues teñidas por la subjetividad del investigador, subjetividad que es evidente si consideramos la realidad social como objeto de percepción, es decir, como construcción humana en la que los datos a trabajar no están dados para ser "fotografiados". La ciencia social, señala Bourdieu, debe tomar por objeto esta realidad: las perspectivas, los puntos de vista que, en función de su posición en el espacio social, los agentes tienen sobre esta realidad. Este proceso de construcción e interpretación de lo real no opera en el vacío social, ya que interactuan en él influencias estructurales; no es, por otra parte, una empresa únicamente individual, pues puede ser colectiva; y además las "estructuras estructurantes" de esa realidad social o estructuras cognitivas tienen también una génesis social (2).

Considerada así la realidad, hemos formulado a través de la investigación etnográfica las bases que apoyan nuestras interpretaciones, valorando para ello la explicación de los hechos educativos. Este tipo de indagaciones exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo al advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo, y al tratar de identificar el significado de las acciones de dichos acontecimientos.

En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Aunque es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorias específicas, también es cierto que antes de entrar al lugar el investigador identifica aspectos conceptuales de interés para la investigación. Como resultado de esto, el investigador sigue lineas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de indagación pueden cambiar en respuesta al caracter distintivo de los acontecimientos. Los términos especificos de la indagación también pueden ser reformulados en respuesta a los cambios que puedan producirse en la percepción y la comprensión del investigador acerca de los acontecimientos y su organización.

---

(2) P. Bourdieu, **Cosas Dichas**, Op. Cit.

Según la teoría del interaccionismo simbólico, la técnica de observación participante, adquiere relevancia al ser una garantía no sólo de presencia en el lugar de los hechos, sino también de la participación activa del observador al sentirse éste "nativo" o "uno de ellos", "hablar con su voz", y a través de eso compartir los mismos significados. Nos parece dudosa esta postura pues inevitablemente hay una carga subjetiva en el investigador la cual permea todo el proceso (observación, registro, selección y análisis de datos).

Nos enfrentamos aquí a uno de los desafios de la investigación antropológica: "Encontrar a quien pueda sustentar un texto que se supone debe ser al mismo tiempo una visión íntima y una fría evaluación es un reto tan grande como adquirir la perspectiva adecuada y hacer la evaluación desde el primer momento" (3).

El análisis etnografico es microscópico, aborda - - - - interpretaciones amplias y elabora indagaciones profundas partiendo del conocimiento abundante sobre cuestiones pequeñas. La generalización, las grandes conclusiones, derivarán entonces de enunciaciones generales acerca del papel de la cultura en la vida diaria, pero relacionando a ésta con los hechos específicos y complejos de la cotidianeidad aúlica.

Aunque las conclusiones conservan un carácter específico y circunstancial, se producen durante largos plazos mediante el registro exhaustivo y minucioso de la mayor cantidad de eventos posibles, los cuales son analizados cualitativamente y con una amplia participación del investigador en todas las fases. De acuerdo con Geertz, este tipo de conclusiones - - - pueden dar "...a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas -legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación-

---

(3) C. Geertz; **El antropólogo como autor**, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989. (Paidós Studio N° 73), p.20

esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos" (4).

Las críticas a este enfoque subrayan la particularidad de las conclusiones obtenidas. Para Woods significan el peligro de la macroceguera, esto es, la tendencia a exagerar la importancia de los factores internos al explicar las prácticas de la escuela, subestimando así el peso de las influencias y deteminaciones estructurales externas: "Una profunda dedicación al estudio de la organización puede cegar para las coacciones externas, y el investigador puede hallarse en la situación de expresar cosas en los términos de ésta, cuando fuerzas más poderosas que influyen en la acción están en otra parte" (5).

Stubbs sostiene que no existe una frontera tajante entre el aula y la sociedad: "Aunque posible, a efectos de la investigación, contemplar el aula como una unidad social por derecho propio, sólo muy dificilmente puede ser considerada como autosuficiente. Un adecuado estudio del aula debe admitir y tener en cuenta los aspectos tanto internos como externos de la vida en el aula. En particular, la investigación en las aulas no debería ser tratada como un sucedaneo de los estudios que ahondan en los aspectos de la sociedad más amplios de la vida en las aulas" (6).

Consideramos que la práctica educativa no es sólo interpretable a partir de las situaciones específicas o en las relaciones cara a cara, como en otro momento lo sostuvimos

---

(4) C. Geertz; **La interpretación de las culturas**, Op. Cit., p. 34

(5) Woods en S. Ball; **La micropolítica de la escuela.** Op. Cit., p. 40

(6) M. Stubbs y Sara Delamont; **Las relaciones profesor-alumno**, Op. Cit., p.29

(7) bajo la influencia del enfoque interaccionista simbólico. Ahora creemos que también estos hechos son interpretables en su especificidad, aunque tomando en cuenta las determinaciones sociales e institucionales.

Mucho se ha discutido acerca del valor científico de este tipo de investigaciones, y aunque no es nuestro propósito profundizar ahora en el debate, nos parece interesante mencionar la problemática de la etnografía, tan distorsionada a juicio de Geertz, quien propone que en lugar de discutirse si es una ciencia o no la etnografía, deberiamos centrar la atención en las formas, los estilos de producción, es decir, en la escritura misma, en el tipo de textos.

Por un lado y bajo el afán cientificista, se niega la subjetividad del investigador en el desarrollo del trabajo y se relega la presencia del autor en los escritos. Se trata de mantener una distancia "razonable" entre la situación observada y el investigador, lo que lleva a descripciones detalladas que pretenden "fotografiar" los lugares de estudio. En el otro extremo se encontrarian los investigadores que pretenden confundirse con el objeto observado, pensar y sentir como él, hasta el punto de utilizar como una forma de "catarsis personal" la experiencia.

Ante tal disyuntiva Geertz hace referencia al problema de la firma, la rúbrica, la pertenencia, el autor, en los escritos etnográficos:

> "...tal como el etnógrafo tiene que afrontarlo, o tal como se enfrenta con el etnógrafo, exige a la vez la actitud olimpica del físico no autorial y la soberana autoconciencia del novelista hiperautorial, sin permitir caer en ninguno de los dos extremos.

---

(7) G. Becerra, et al., **El aula universitaria: Lugar de observación**, Op. Cit.

Pase lo que pase con el discurso propiamente **lettre** (literario) y con el específicamente científico, que parecen inclinarse de manera más o menos definitiva hacia el lenguaje como praxis (literario), o el lenguaje como medio (científico), el discurso antropológico sigue siendo un discurso oscilante, hibrido entre ambos. La incertidumbre que se manifiesta en términos de **firma** (autor) sobre hasta qué punto y de qué manera invadir el propio texto, se manifiesta en términos de discurso sobre hasta qué punto y de qué manera componerlo imaginativamente" (8).

Consideramos además que la importancia de los escritos etnográficos como cualquier tipo de investigación está determinada en último caso en función de la adecuación que muestre para comprender el fenómeno que pretenden explicar.

En este caso nos interesa dar cuenta de los procesos que confirman en los participes de la relación educativa su origen de clase, y cómo estas ubicaciones sociales determinan de manera concomitante la legitimidad de ciertas formas y tipo de conocimiento académico.

Las observaciones se llevaron a cabo en dos facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a las cuales acudimos durante un semestre en forma ininterrumpida en un curso de cada dependencia durante el turno matutino. Se cubrieron doscientos minutos semanales de registro exhaustivo en torno de las aulas, además se tomó nota de lo que acontecía en las inmediaciones de los salones y las facultades.

---

(8) C. Geertz; **El antropólogo como autor**, Op. Cit., pp.20 y 30

Para el análisis de datos hemos utilizado los registros de observación del semestre escolar, de una de esas facultades, considerando que estos incluian mayor información sobre la problemática que nos interesaba indagar.

Se ha mantenido en todo momento el anonimato tanto de las facultades, los maestros, materias y alumnos. Cuando fue necesario hacer referencias personales, se cambiaron los nombres y apellidos, o bien elegimos sobrenombres inspirados en alguna característica física, una actitud, etc. Con la misma finalidad encubrimos aquellas alusiones directas a la carrera o profesión.

Además de la transcripcion de información para la elaboración de los registros de observación y el posterior análisis cualitativo de datos, fue indispensable continuar recurriendo en todo momento a diversas fuentes de información teórica, que nos proporcionasen elementos de interpretación en la multideterminada problemática educativa. Otro aspecto importante fue el diálogo constante con los especialistas en investigación etnográfica.

B I B L I O G R A F I A

Abraham, A. y Col. **El enseñante es también una persona.** Barcelona, Gedisa, 1986.

---. **El mundo interior de los ensenantes.** Barcelona, Gedisa, 1987.

Adorno, TH. "Tabues relativos a la profesión de enseñar", en **Consignas.** Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

Apple, M. **Educación y Poder,** Madrid, Morata, 1985

Ball, S. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona, Paidós - MEC, 1989.

Barthes, R. **Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.** Barcelona, Paidós, 1986.

---. **El grado cero de la esritura.** México, Siglo XXI, 1987.

Becerra, M.G., Garrido, M.R. y Romo, R.M. **El aula universitaria: Lugar de observación.** Monterrey, Facultad de de Filosofía y Letras - U.A.N.L., 1989

Berger, P. y T. Luckmann. **La construcción social de la realidad,** Buenos Aires, Amorrotu, 1976.

Bernstein, B. "Clases sociales, lenguaje y socialización" en **Revista Colombiana de Educación,** N° 15, I Semestre 1985, p. 25-44

---. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" en **Revista Colombiana de Educación,** Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogota, D.E., N° 15, I Semestre 1985.

Bourdieu, P. **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** Madrid, Taurus Alfaguara, 1988.

---. **Cosas Dichas,** México, Gedisa, 1988.

---. "Lenguaje y Poder Simbólico" en **?Qué significa hablar?.** Madrid, Akal Universitaria, 1985.

---. **Sociología y Cultura.** México, Grijalbo, 1990.

Delamont, S. **La interacción didáctica.** Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

Delamont, S. y M. Stubbs. **Las relaciones profesor-alumno.** Barcelona, Oikos-Tau, S.A. ediciones, 1978.

Dor, J. **Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje**, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Edwards, D. y Neil Mercer. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Barcelona, Paidós MEC, 1988.

Edwards, V. **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.** México, DIE-CINVESTAV, 1985.

Esteve, J.M. **Profesores en conflicto.** Madrid, Narcea, 1984.

Foucault, M. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** México, Siglo XXI, 1987.

---. **Microfísica del poder.** Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1979.

---. **Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.** México, Siglo XXI, 1988.

---. **El pensamiento del afuera.** Valencia, Editorial Pre-textos, 1988.

Freud, S. **Obras completas. La interpretación de los sueños. (Primera parte) (1900).** Buenos Aires, Amorrortu, IV, 1976.

Freud, S. **Obras completas. La interpretación de los sueños. (Segunda Parte) (1900-1901).** Buenos Aires, Amorrotu, V, 1976.

Geertz, C. **La interpretación de las culturas.** Barcelona, Gedisa, 1987.

---. **El antropólogo como autor.** Barcelona, Paidós, 1989.

Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", **Harvard Educational Review**, Vol. 53, No. 3, p.257-293

Glazman, R. **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad.** México, SEP Ediciones el Caballito, 1986.

Goffman, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Buenos Aires, Amorrortu.

Hameline, D. **La instrucción: una actividad intencionada**, Madrid, Narcea, 1981.

Hammersley y Atkinson. **Etnography, principles in practice.** N.Y. Tavistock.

Jackson, P. **La vida en las aulas.** Madrid, Marova, 1975.

Lacan, J. **Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión.** Barcelona, Editorial Anagrama.

Landesman, M. **Currículum, racionalidad y conocimiento.** Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

Mc Laren, P. "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad" en **Antologías de la ENEP Aragón. Sociedad, cultura y educación,** México, ENEP A-UNAM, 1989.

Millot, C. **Freud antipedagogo.** Madrid, Paidós, 1982.

Mollo-Bouvier, S. "De la sociología a la psicología de la educación" en **Revue Francaise de Pedagogie** N° 78, Janv-fev-mars-1987, París, pp.65-71.

Postic, M. **La relación educativa.** Madrid, Narcea, 1982.

Querrien, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria.** Madrid, Ed. La Piqueta, 1979.

Remedi, E. et. al. **El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente.** Mexico, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.

---. **Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.

---. **Maestros, entrevistas e identidad.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989

Rockwell, E. **Reproducción y resistencia en el aula: La interpretación de la evidencia sociolingüística.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

---. "De huellas, bardas y veredas", en **La escuela, lugar del trabajo docente.** E. Rockwell y R. Mercado, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta. **La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso.** Ponencia presentada en Sao Paulo, Brasil, Junio 1983.

Scherer, R. **La pedagogía pervertida.** Madrid, Laertes, 1983.

Stenhouse, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid, Morata, 1984.

Stubbs, M. **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza.** Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Willis, P. **Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.** Madrid, Akal Universitaria, 1988.

Wittrock, M. **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona, Paidós MEC, 1989.

Woods, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona, Paidós MEC, 1989.