

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**La práctica pedagógica de aula y el cuaderno de clase:
un abordaje sociológico**

Marta Trevellini

Tutor: Rafael Bayce

2003

SUMARIO

PRESENTACIÓN	2
CAPITULO I – LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA sobre el cuaderno de clase	4
1. El marco teórico-conceptual. El control simbólico según Basil Bemstein.....	4
2. Antecedentes y Preguntas de investigación.....	7
3. Hipótesis.....	7
4. Enfoque metodológico.....	8
5. Principales resultados.....	9
CAPÍTULO II - LAS COMUNALIDADES	12
1. La lectura desde Talcott Parsons.....	13
2. La lectura desde Foucault.....	14
3. La lectura desde Bourdieu.....	16
4. La lectura desde Goffman.....	21
CAPÍTULO III – LAS DIFERENCIAS SEGÚN EL ESTRATO SOCIO-ECONÓMICO	23
CAPÍTULO IV – LAS DIFERENCIAS SISTEMÁTICAS entre LA VERBALIZACIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU PRÁCTICA y EL DISCURSO OBSERVADO EN EL AULA Y EL CC	27
CAPÍTULO V - UN INTENTO DE APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL CC	34
BIBLIOGRAFÍA	37
1. Bibliografía específica de la Monografía.....	37
2. Bibliografía de la investigación empírica.....	38
<i>Bibliografía de apoyo metodológico</i>	39
3. Otra bibliografía consultada.....	39
<u>ANEXOS</u>	
ANEXO I - Informe Final de Investigación,2001. Selección.....	40
ANEXO II - Fichas bibliográficas sobre el cuaderno de clase (antecedentes pedagógicos).....	61
ANEXO III - U.M.R.E, documento 1997.....	63
ANEXO IV - Anales de Instrucción Primaria,1910 (sustitución de pizarra por CC).....	91
ANEXO V - Reglamento de Escuelas de Tiempo Completo,1998.....	98

PRESENTACIÓN

La presente Monografía constituye una prolongación de la investigación empírica “*Una mirada bersteiniana a las prácticas pedagógicas de aula a través del cuaderno de clase*”, llevada a cabo en los años 1999-2001 durante la realización del Taller Central de Investigación, opción Sociología de la Educación, dirigido casi hasta su finalización por el Soc. Tabaré Fernández. El estudio se focalizó en el control simbólico que ejerce la práctica pedagógica escolar, en la idea de que la escuela no sólo transmite conocimientos sino también reglas del orden social. La investigación se acotó a la práctica pedagógica del aula, y dentro de ella, a la estructuración del cuaderno de clase, en tanto dispositivo de control simbólico que no ha sufrido cuestionamiento alguno en la cotidianeidad de la vida del aula durante la última centuria. El interés por analizar esta cuestión desde un ángulo sociológico fue producto de largos años de observación pedagógica en escuelas de distintos contextos sociales y estructuras curriculares.

La investigación empírica adoptó como lenguaje de descripción la teoría de los códigos de Basil Bernstein (1971)¹, específicamente los códigos de *Clasificación (C)* y *Enmarcamiento (E)*, formulados y traducidos por dicho autor (Bernstein, 1998) a poder y control respectivamente. Dichos códigos constituyeron los ejes centrales de todo el proceso de investigación, desde la formulación del problema y la construcción de indicadores, hasta el análisis, la interpretación y conclusiones generales. Dicha teoría permite describir con claridad la relación macro-micro y observar cómo actúa la estructura macro del poder en el nivel microinteractivo del aula según la clase social del alumno. Respecto a los antecedentes, se encontraron artículos pedagógicos en revistas de alta circulación y libros de Silvina Gvitz, siendo esta autora la que más ha abordado el tema del cuaderno de clase desde una óptica pedagógica cercana a la sociología²

El análisis de los datos relevados atestigua que en las escuelas en las que predominan alumnos de estratos socio-económicos bajos prevalece un tipo de control que Bernstein (1971) denomina *control posicional*, basado en rituales consensuales y en el desarrollo de un currículo rutinizado y rutinizante. Pero los datos dan cuenta también de ciertas comunalidades: más allá del origen social del alumnado existe un conjunto de elementos comunes a todas las escuelas. En realidad, son más las coincidencias que las diferencias: el tipo de currículo y la clase social explican parcialmente. La escuela diferencia, pero también homogeneiza.

La Monografía se centra en una lectura interpretativa de los resultados empíricos de la investigación desde el pensamiento de Parsons, Foucault, Bourdieu y Goffman, lo que posibilitó una comprensión más profunda acerca de la dominación simbólica que ejerce el sistema educativo. El trabajo en base a estos cuatro autores es fruto del convencimiento de que ciertos aspectos pueden ser respondidos (o resueltos) desde una perspectiva más macro, y otros, “bajando” a una mirada más micro de observación de las interacciones. Alguien podría denominar “*overlap teórico*” a este criterio de interpretación que integra perspectivas teóricas *aparentemente* muy distintas. Ello no significa la adopción de una fácil postura ecléctica, sino simplemente extraer lo que aportan determinados autores a

¹ Basil Bernstein (1998) refiere indistintamente a conceptos, principios, procedimientos, códigos. Un código es un principio regulador (Bernstein, 1990:27) adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, realizaciones y contextos evocadores (reglas)

² Ver Fichas bibliográficas sobre el cuaderno de clase en Anexo II, pág.61.

la interpretación de las comunalidades. Aún hay problemas que se solucionan con la física newtoniana y otros con la física cuántica, dependiendo del tipo de problema a solucionar.³ Al respecto, Bourdieu pone en duda radical las oposiciones ficticias entre autores⁴ expresando que habría que hacer sociología de la sociología. Y Parsons refiere a la "convergencia" básica entre autores como Pareto, Weber y Durkheim, en el sentido de que pese a sus notables diferencias presentan algo básico en común, siendo la perspectiva de cada uno de los clásicos susceptible de ser completada con la de los demás. Asimismo, no debo dejar de reconocer que este supuesto "overlap teórico" tiene su base en el sedimento que dejó la lectura anterior de autores como Feyerabend y Foucault, en el sentido de atreverse a pensar lo impensado y lo distinto, y cuestionar lo aparente.⁵ Sólo pretendo con ello salir de los cánones estructurados por los paradigmas actuales de investigación, apoyada en la fuerza teórico-creativa y audaz del tutor de la presente Monografía.

La Monografía se organiza alrededor de cinco Capítulos y varios Anexos, destacándose dentro de estos últimos el Anexo I que contiene una selección del Informe Final de la investigación empírica sobre las prácticas pedagógicas y el cuaderno de clase (proceso analítico-conceptual desarrollado, resultados y conclusiones). El Capítulo I sintetiza la investigación empírica sobre el CC, y los Capítulos. II, III y IV están enfocados a responder, sucesivamente, a las siguientes cuestiones:

- Por-qué y para-qué **hay comunalidades** en el qué y cómo del control simbólico, aún en contextos socio-culturales diversos?
- Por-qué y para-qué **hay diferencias** en el qué y el cómo **según el contexto**?
- Por-qué y para-qué hay **diferencias sistemáticas** en el qué y cómo **entre** la verbalización del docente sobre PPA y el discurso observado en el aula y el CC?

Por último, quisiera destacar que fue durante la elaboración de esta Monografía que procesé un corrimiento desde una postura estructuralista hacia una visión más amplia que pretende incluir una perspectiva fenomenológica, lo que llevó a redactar el V y último Capítulo, no previsto en la conformación de esta Monografía, y que su mejor ubicación quizás sería la de un anexo. Con ello pretendo algo muy simple que es dejar abiertas las puertas a la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, en la idea de iniciar una "reducción fenomenológica eidética" o *epojée* que encierre al cuaderno de clase escolar para develar su esencia y vigencia.

³ Ver Kühn, "Estructura de las revoluciones científicas", FCE, Méjico, 1974

⁴ Bourdieu (1989) en *O poder simbólico* expresa que la enseñanza perpetúa y canoniza falsas oposiciones entre autores (Weber/Marx, Durkheim/Marx), métodos (cuantitativo/cualitativo, macrosociología/microsociología) y entre conceptos, y que hay que romper con el sentido común docto y el "epistemocentrismo"

⁵ También y desde un ángulo literario, la vida de María Eugenia Vaz Ferreira. Ver *Mujeres Uruguayas*, Ed Santillana (Alfaguara), Montevideo, 1998

CAPÍTULO 1 – LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE EL CUADERNO DE CLASE

1. EL MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL. El control simbólico según Basil Bernstein

La perspectiva teórica del estudio empírico está centrada en la teoría de los códigos de Basil Bernstein (1971,1996), con eje central en los códigos (o conceptos) de *Clasificación* y *Enmarcamiento* que dicho autor viene formulando desde 1971. Bernstein (1996:37) define estos dos conceptos para comprender el proceso de control simbólico que regula el discurso pedagógico: la *Clasificación* (C) traduce el poder, y el *Enmarcamiento* (E) las relaciones de control. Las relaciones de poder y los principios de control social (1998:16) siempre están presentes en las prácticas pedagógicas, pero estructuran un control simbólico en forma diferenciada según la clase social del alumno. Las relaciones de clase (Bernstein,1990:25) generan, distribuyen, reproducen y legitiman, formas características de comunicación que transmiten códigos que posicionan de forma diferente a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos. Las prácticas pedagógicas (Bernstein,1990:73-83) constituyen transmisores culturales de la distribución del poder y reproducción de las actuales desigualdades de clase. La escuela es crucial para la reproducción cultural (Bernstein,1977:27) en la medida en que regula la transmisión de sistemas simbólicos y de este modo las formas de sentir y pensar.

Los principios de *Clasificación* y *Enmarcamiento* ⁶, que de ahora en más figurarán como (C) y (E) respectivamente, si bien operan en distintos niveles de análisis, empíricamente están imbricados (Bernstein,1998).

El principio de Clasificación (Bernstein,1971,1998) regula **QUÉ** discurso ha de ser transmitido y su relación con otros discursos en un contexto determinado, da **especificidad** a un determinado contexto. Es un concepto estructural que apunta a lo que se va a reproducir, pero el que se reproduzca o no depende de la fortaleza de los "marcos" o enmarcamientos de los niveles interaccionales. La *Clasificación* alude a la separación entre categorías sociales, sean éstas instancias, prácticas, discursos o agentes. Este principio se fundamenta en el fenómeno del **poder**, que mantiene y legitima la distancia entre una categoría y otra. La (C) puede ser fuerte o débil según el grado de separación entre las categorías. Cuando es débil (--C), la regla indica : "hay que reunir las cosas".

El principio de Enmarcamiento (E) regula **CÓMO** ha de transmitirse y adquirirse el discurso en el contexto pedagógico (madre-hijo, médico-paciente, docente-alumno) dentro de los límites que confiere el poder (traducido en el principio de Clasificación). El *Enmarcamiento* es el control que se ejerce (Bernstein,1998:44) sobre la selección de la comunicación, su secuenciación, su ritmo y los criterios de comunicación, y la localización física. Las variaciones en el valor del (E) se corresponden con distintas **modalidades de control social**. Cuando el (E) es fuerte, se establece un tipo de control que Bernstein (1977:20) denomina **control posicional**, y que de acuerdo a su teoría sería observable con alumnos de clase baja. La transmisión posicional (Bernstein,1977:10) está delimitada por

⁶ Bernstein (1996:127) **explicita que tomó de Durkheim el concepto de clasificación**, y de los primeros interaccionistas simbólicos el concepto de enmarcamiento, pero definiendo ambos conceptos de forma diferente a la de dichos autores. Inicialmente, Bernstein (1977'84) utilizaba la expresión "marco de referencia", o simplemente "marco" para lo que actualmente engloba bajo el concepto de "enmarcamiento" (framing).

rituales consensuales muy marcados¹⁰, desarrolla un currículum burocratizado que se expresa como un conjunto de rutinas, en base a una comunicación muy condensada y explícita. Puede darse un Enmarcamiento débil (-E) en relación con el ritmo pero fuerte en otros aspectos del discurso pedagógico. Si es débil (--E) supuestamente reduce la jerarquía visible del docente, dando lugar a un modo de control personal-argumentativo, disponiendo el alumno de un mayor control "aparente", modalidad ésta que Bernstein (1977:60, 1996:185) denomina **control personal**, siendo más factible encontrarla con alumnos de clase media. La diferencia entre el control posicional y personal (Bernstein,1996:164) radica en el modo de construir, mantener y transmitir los límites, de lo que se desprende la imbricación de ambos principios (*Clasificación y Enmarcamiento*).

Bernstein (1998:48) muestra cómo el principio (C) regula lo que denomina **reglas de reconocimiento**, las cuales permiten reconocer la especificidad de cada contexto. Una (C) débil puede provocar ambigüedad en los reconocimientos contextuales, no pudiendo el sujeto orientarse respecto a las características especiales del contexto. Pero poseer una regla de reconocimiento no significa ser capaz de producir una comunicación legítima. Muchos niños de las clases desfavorecidas disponen de reglas de reconocimiento pero carecen de las **reglas de realización**, por lo que son incapaces de producir el texto legítimo esperado.

El modelo de la Figura I.1 muestra la dinámica de la práctica interactiva, la cual está definida (Bernstein,1998:50) por los procedimientos de (C) y (E).

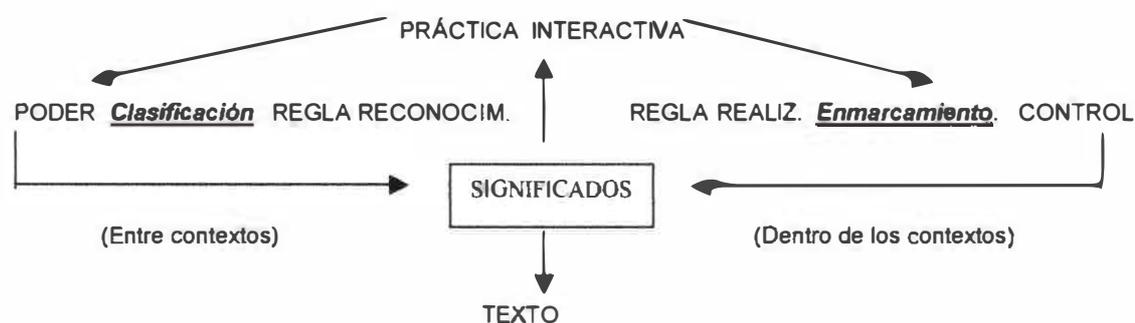


Figura I.1. La práctica pedagógica áulica

El modelo bernsteiniano recoge tanto el orden como el potencial de cambio, lo que significa que la práctica pedagógica puede cambiar si se varían los valores de *Clasificación* y *Enmarcamiento*. El autor considera que el discurso pedagógico es más un principio que un discurso.

El discurso pedagógico (Bernstein,1996:62) incluye el **discurso de instrucción** y el **discurso regulador**, siendo éste último el que regula al primero, lo que Bernstein representa del siguiente modo: DI / DR. El discurso de instrucción crea las destrezas especializadas, y el discurso regulador o moral (Bernstein,1998:64) crea las reglas del orden social, establece los criterios que producen el carácter, la manera de ser, la conducta, etc. La teoría de la instrucción (Bernstein,1998:65) pertenece entonces al discurso regulador y encierra en sí un modelo del aprendiz, del docente y de la relación entre ambos.

Bernstein (1998:73-88) formula dos modelos de práctica pedagógica: modelo de actuación y modelo de competencia

¹⁰ Según Bernstein (1977:55) los rituales ayudan a crear consenso, controlan e impiden el cuestionamiento de los valores y del orden social que los trasmite, orientan al niño en su comportamiento, facilitando la trasmisión, recepción e internalización de valores.

El **modelo de actuación** concede importancia a los resultados concretos, y enfatiza en el señalamiento de déficits y control de las "desviaciones"; se usan libros de texto y recursos fijos; está más ligado al campo de la economía y la teoría conductista. Dicho modelo presenta una (C) y (E) de valores fuertes y se sitúa en la entrenabilidad y en vistas al futuro. El **modelo de competencia** apunta a la potenciación, el conocimiento es entendido como competencia o conjunto de habilidades y destrezas. Se caracteriza por una (C) débil y una modalidad de control personal, enfatiza la diferencia, no el déficit o las desviaciones. Bajo este modelo, el alumno controla "aparentemente" la selección y secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento.

Des-colocando y re-colocando conceptos bernsteinianos, se formuló una modelización de dicha teoría como guía para el proceso de investigación. La Figura 1.2 relaciona las modalidades de control social y modelos pedagógicos.

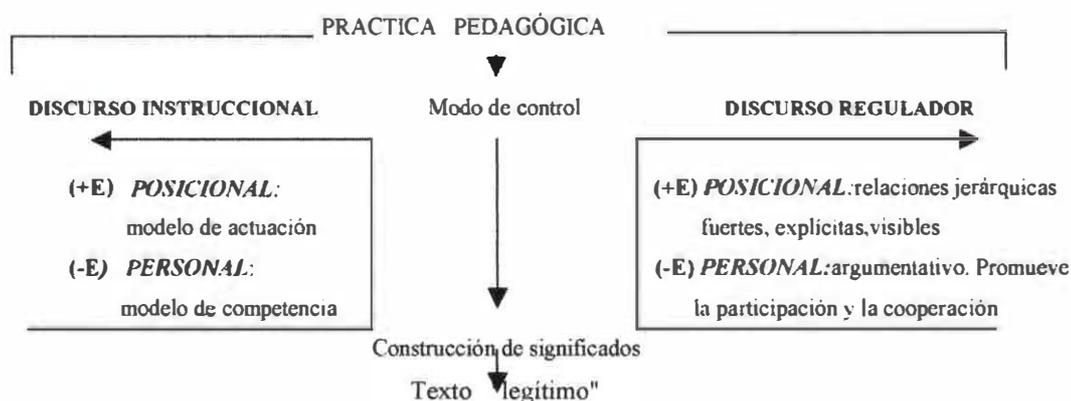


Figura 1.2. Modalidades de control y modelos pedagógicos

El principio de (C) establece (Bernstein, 1998:43) las identidades y voces. Una *Clasificación* fuerte (++C) revela la presencia de una única identidad o voz, que es lo esperable en prácticas pedagógicas con alumnos de clase baja, las que se presentan como un conjunto estereotipado de rutinas que apuntan a la estandarización y construcción de una única identidad (o voz). En cambio, con alumnos de clase media es más probable la construcción de una identidad diferenciada en base a una modalidad de control personal-argumentativa.

Las relaciones de poder se pueden observar a través del valor que adopta (C) en la trasmisión del discurso instruccional. Si es fuerte (+C), se observa en el cuaderno de clase (CC, de ahora en adelante) el "**código de colección**" (o tipo *puzzle*): las actividades al interior del CC no tienen relación o integración entre sí, claros límites separan una de otra. La regla de poder es entonces: "hay que separar las cosas". Numerosas investigaciones de corte bernsteiniano (Bernstein, 1998) constatan que el código colección se aplica con mayor incidencia en centros educativos localizados en contextos de clase baja. De este modo, a todos llega el mismo QUÉ, el mismo mensaje, a través de una única "voz" estandarizada: la misma para todos los alumnos. Por el contrario, con alumnos de clase media es más probable el desarrollo curricular en base al "**código integración**", que vincula o integra los contenidos académicos.

Dado que este estudio pone en relación de asociación las variables clase social-control simbólico, corresponde realizar una matización, "limitar una obviedad", respecto al concepto de **clase social**, el que comúnmente "se da por sentado" –diría Schütz- y sin ningún tipo de cuestionamiento. Independientemente de que se utilice dicha expresión

(clase social) a lo largo de este estudio, ello siempre va a estar significando “**estrato socio-económico**”, y por dos motivos: el primero, porque no se ubica dentro de un contexto connotativo weberiano, parsoniano o marxiano; en segundo lugar, porque se decidió sustituirlo por “contexto sociocultural” (más afín a “estrato socio-económico” que a “clase social”). Decisión que descansa en el hecho de contar con datos secundarios de U.M.R.E. (1997)¹⁰ que ubican a las escuelas dentro de cinco categorías, por combinación de un índice sociocultural y otro económico.

2. Antecedentes y Preguntas de Investigación

Efectuado un exhaustivo rastreo bibliográfico a nivel nacional e internacional, sólo se detectaron artículos publicados en revistas pedagógicas de alta circulación, y estudios de carácter pedagógico localizados en el Río de la Plata y Méjico.¹¹ Tuvo un peso decisivo la lectura del artículo de Devalle-Perelman (1988), publicado en la Revista Lectura y Vida, sobre el significado del CC como instrumento de control social, tanto para el alumno como para el docente. Importa también la conceptualización que Silvina Gvirtz (1999) realiza sobre el CC como dispositivo de poder. Dicha autora constata la tendencia a la inmutabilidad de la práctica pedagógica, específicamente la regularidad en el tipo de ejercicios que figuran en los CC durante las últimas décadas, a pesar de los avances en el campo de la investigación pedagógica y nuevas teorías del aprendizaje. Estos antecedentes de tipo pedagógico abrieron el espacio para formular desde un ángulo sociológico las siguientes preguntas:

Qué modalidades de control social estructura la práctica pedagógica áulica?

Cómo se objetiviza el control simbólico en las prácticas pedagógicas de aula en la estructuración del cuaderno de clase?

Cómo se estructura el cuaderno de clase según la clase social del alumno?

3. Hipótesis

Antes de exponer la hipótesis central de esta investigación, es necesario explicitar los supuestos teóricos subyacentes y que son los siguientes: la práctica pedagógica de aula se desarrolla con distintas modalidades de control simbólico según la clase social del alumno; los docentes están estructurados (y son estructurantes- según el discurso pedagógico oficial) para actuar con disímiles relaciones de poder y control según la clase social del alumno.

Explicitados los supuestos teóricos, se formula la **hipótesis central** :

En contextos pedagógicos en los que predominan alumnos de clase baja, la estructuración del cuaderno de clase es altamente estandarizada, validándose una única identidad (voz), en contraposición a la estructuración de identidades diferenciadas que son más observables en contextos de clase media y medio alta.

Hipótesis teóricas formuladas desde la perspectiva bernsteiniana

Dichas hipótesis toman como eje los principios bernsteinianos de *Clasificación* (C) y *Enmarcamiento* (E).

- La práctica pedagógica se estructura con distintos valores de *Clasificación* (C) y *Enmarcamiento*(E) según la clase social del alumno, lo que traduce diferentes relaciones de poder y control social.

¹⁰ Ver Anexo III, pág 63 : Informe de Difusión Pública, UMRE, ANEP-CODICEN, 1997

¹¹ Ver Anexo II, pág 61: Fichas bibliográficas sobre el cuaderno de clase

- Las variaciones en los valores de *Clasificación* (C) y *Enmarcamiento* (E) en la estructuración del cuaderno de clase, permiten visualizar distintas estructuras de control simbólico.
- Los distintos valores de *Clasificación* (C) y *Enmarcamiento* (E) orientan la construcción de significados sociales y de identidades sociales que conllevan a la producción de textos legítimos según la clase social.
- En contextos comunicacionales de fuerte *Enmarcamiento* (+E) y fuerte *Clasificación* (+C), la estructura del cuaderno de clase es altamente estandarizada, validándose una única identidad (o voz), lo cual es más observable en contextos socioculturales desfavorecidos.
- Un cuaderno de clase estructurado con fuertes valores de *Clasificación* y *Enmarcamiento* vehiculiza un control social predominantemente posicional, lo que es más observable en contextos socioculturales donde predominan alumnos de clase baja.

4. Enfoque metodológico

Al estar tan complejamente integrados fenómeno/contexto, se optó por un **estudio de casos múltiple** de tipo descriptivo-exploratorio, y de carácter cuasi-experimental, que permitiese controlar minimamente las “variables perturbadoras” (P) que podrían sesgar los resultados. Se pretendió la rigurosidad que Kish (1995: 26) le asigna al **estudio observacional** designado como (O5), basado en la idea de replicación del fenómeno a estudiar en distintas condiciones o valores de las variables de tratamiento y de control que teóricamente resultan relevantes, las cuales en esta investigación están en **relación de asociación** (clase social-control simbólico). El interés estuvo en maximizar la validez de constructo dada la carencia de antecedentes, y la validez interna en relación al grado de asociación entre clase social y práctica pedagógica. Se recurrió a la traslapación (overlap) de técnicas (análisis documental, observación directa y entrevista) para poder abarcar el fenómeno en toda su amplitud y profundidad, y aumentar la validez por vía de la triangulación de datos. Los cuatro Casos estudiados (ver Cuadro I.1) corresponden a grupos de 6to. año de escuelas públicas del área metropolitana. Los casos se seleccionaron en base a dos criterios teóricos: contexto socio-cultural y estructura curricular. El contexto socio-cultural constituye el criterio fundamental, se lo utiliza en sustitución de “clase social” debido a la existencia, como ya se expresó, de datos secundarios a nivel nacional provenientes de UMRE (1997). Se seleccionaron dos categorías de contexto --muy favorable, muy desfavorable- a efectos de estudiar el fenómeno “control simbólico” en subpoblaciones consideradas críticas (casos extremos), de manera de poder controlar la variable “clase social”. Bajo el segundo criterio – estructura curricular- se delimitaron tres categorías: Educación Común, Escuelas de Práctica, Escuelas de Tiempo Completo, en la idea de replicar el fenómeno bajo distintas condiciones, con el fin de controlar si la existencia de un determinado currículo influye o no en la modalidad de control social.

Cuadro I.1

SELECCION DE CASOS(4) SEGUN CONTEXTO Y ESTRUCTURA CURRICULAR

	CONTEXTO MUY DESFAVORABLE	CONTEXTO MUY FAVORABLE
Educ. Común	Caso II	Caso III
Esc. Práctica	No existen casos?	Caso IV
Esc. Tiempo Completo	Caso I	No existen casos

La construcción del objeto de estudio --el control simbólico- se inició desde la incursión en el estado del arte, lo cual permitió comenzar a elaborar la relación conceptual nuclear de la investigación, recorrido que continuó con la construcción de indicadores e instrumentos. Relevados los datos, se procedió a la codificación y definición operacional de los códigos teniendo presente las preguntas de investigación, hipótesis y variables de estudio; reagrupación de los códigos en códigos patrón; matrizamiento en base a los códigos y separadamente por técnica; triangulación de técnicas y datos obtenidos; comparación de Casos, reagrupándolos según la variable base; y por último, se interpretaron los datos tomando como parámetros el marco teórico y las hipótesis.¹²

5. Principales resultados

En este apartado se describen los puntos de contacto y/o de despegue que tienen los resultados de la investigación con el marco teórico y las hipótesis formuladas.¹³ En primer término, merecen destacarse **algunas coincidencias** existentes entre los cuatro Casos estudiados. Ellas son las siguientes:

- El cuaderno de clase se abre y se usa cuando lo indica el docente
- En todos los Casos es nula la flexibilidad en el uso del espacio físico, en especial cuando se escribe en el CC.
- Al interior del CC es clara la separación entre actividades (+C), no así en las actividades orales.
- La cantidad de tiempo que se utiliza el CC en los cuatro Casos es el doble de lo que estiman los docentes
- No se diferencia un cuaderno de otro, un solo CC permite el acceso al de todos los alumnos, salvo en el Caso IV, en el que se observan diferenciaciones personales de cada alumno.
- Es escaso el espacio dedicado a la producción personal de textos (9% en Caso I; 15.1% en Caso II, 3.5% registra el Caso III, y el Caso IV los alumnos escriben un alto porcentaje del tiempo pero dentro de formatos y criterios establecidos por la docente).

Partiendo de los puntos de contacto entre los cuatro Casos, es clara la existencia de un control simbólico ejercido por el docente independientemente de la clase social del alumnado. El **poder** se vislumbra con claridad en el discurso instruccional, específicamente en la transmisión de saberes, que marca una fuerte y común *Clasificación* en el uso del espacio escrito y tipo de tarea realizada por el alumno, siendo la localización física de los alumnos siempre la misma (nula flexibilidad en el uso del espacio).

En todos los Casos -con alguna matización en Caso IV- el docente posee el **control** respecto a la selección, organización, secuenciación, criterios y ritmo de la comunicación. Ello es indicativo de un *Enmarcamiento* de valores fuertes (++E) común a todas las clases sociales. Se suma a ello el tiempo de uso del CC (en un rango del 54% a 62.3% del tiempo total observado), y determinación de su uso siempre por parte del docente (ver Cuadro I.2, pág. 10). El CC constituye un claro referente escolar y un dispositivo para el control grupal e individual; la jornada se va entretejiendo y escribiendo a través del CC, nada de lo tratado en clase queda en "hojas sueltas" fuera del CC.

¿Por qué es escaso el tiempo dedicado a la producción personal de textos y maximizado el copiado de textos elaborados por el docente? Es interesante hacer notar que del total de actividades observadas (29) en los cuatro Casos, en el 65.5% se utilizó el CC, y en éstas últimas el 59.8% de las veces el uso del CC se inició a partir de alguna leyenda escrita por la docente en el pizarrón. Respecto al motivo de su uso, el 68.4 % de las veces se lo utilizó para realizar meras copias; sumando copias y ejercicios mecánicos, la cifra aumenta al **78.9%**.

¹² Ver Anexo I, pág. 52: el proceso analítico-conceptual desarrollado, matrices de los datos relevados.

¹³ Ver Anexo I, Informe Final de investigación, pág. 40-50.

Cuadro I.2

SELECCIÓN DE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS

	Caso I	Caso II	Caso III	Caso IV
Tiempo de uso del CC	54%	62.3%	54.3%	62.3%
Flexibilidad en el espacio físico	Nula	Nula	Nula	Nula
Espacio para la producción de textos	9%	15.1%	3.5%	Mínimo pero en base a breves argumentaciones
Tiempo para la producción de textos	0%	0%	13.9%	38.8%
Relación entre actividades orales	Casi Nula	36%	71%	75%
Relación entre actividades del CC	Nula	Nula	Nula	Nula

Casos I y II (contexto muy desfavorable) El punto de partida es reconocer de quién es la "voz" que habla en la comunicación pedagógica y qué marcadores produce el poder en el espacio social. Analizando los datos se observa que el discurso regulador adopta una fuerte *Clasificación*.¹⁴ Las docentes de ambos Casos determinan siempre el QUÉ y CÓMO de las actividades. La flexibilidad para realizar las tareas en el CC es escasa o nula (++C), los alumnos tienen más experiencia de copia que de producción personal. Un solo CC permite el acceso al de casi todos los alumnos del grupo. Las tareas están basadas en resultados que se verifican y la relación entre actividades muestra un valor fuerte de (C) presentándose cada actividad claramente separada de las demás, ello quita poder al alumno para relacionar conocimientos empobreciendo así la capacidad hipotetizadora, o lo que es lo mismo, el pensamiento relacional. En los CC las marcas del docente explicitan déficits que dan cuenta de un valor fuerte de (E). En ambos Casos, las relaciones jerárquicas son explícitas y frente al "error" se explica el deber ser. La práctica pedagógica se enmarca así dentro del modelo de actuación. Más allá de la incidencia de la estructura curricular (Educación Común, Tiempo Completo), la que "habla" es la clase social del alumno. Según la normativa vigente¹⁵, la Escuela de Tiempo Completo supuestamente diferencia su labor a partir de un proyecto pedagógico que apuesta a un discurso instruccional de débiles valores de *Clasificación* (-C) y un discurso regulador de fuerte *Clasificación* (++C) y débil *Enmarcamiento* (-E); debería observarse el código integración en la trasmisión de saberes pero el principio de *Clasificación* adopta siempre valores fuertes en las actividades, tiempos y espacios.

Se puede afirmar así que en los Casos I y II, escuelas en las que predominan alumnos de clase baja, la modalidad de control social es de tipo posicional. Los valores fuertes de (C) y (E) conducen a la construcción de significados sociales que responden a una misma identidad, lo cual permite validar parcialmente la hipótesis central de la investigación, también la hipótesis teórica formulada desde la perspectiva bersteiniana: *En contextos comunicacionales de fuerte Enmarcamiento (+E) y fuerte Clasificación (+C), la estructura del cuaderno de clase es altamente estandarizada, validándose una única identidad (o voz), lo cual es más observable en contextos socioculturales desfavorecidos.*

Casos III y IV (contextos muy favorables) Según la teoría y las hipótesis, el (E) debería adoptar valores débiles por ser los alumnos de clase media, pero las relaciones jerárquicas establecidas por la docente del Caso III corresponden a un control de tipo posicional, como así también el grado de estructuración en la trasmisión de los

¹⁴ De los dos CC que se utilizan en el Caso I, el más utilizado es el CC de equipo (44% del tiempo total observado, contra un 10% del CC individual), presentándose las tareas más abiertas y con menor grado de estructuración que en las del CC individual. Ello estaría indicando una fuerte apuesta a una identidad colectiva que se procura mejorar, más que a una identidad personal diferenciada

¹⁵ Ver Anexo V, pág. 98 : Reglamento de Escuelas de Tiempo Completo

saberes. La docente es quien determina la selección del conocimiento, la secuencia y criterios de realización, así como el ritmo y uso del CC. Se rescata el relativo extenso tiempo que dispone el alumno al inicio de la jornada escolar para aportar y opinar sobre noticias de actualidad. Fue trabajando con este Caso que surgió la necesidad de controlar la variable perturbadora (P) *clase social del docente*. Si bien los orígenes sociales de la docente son bajos, en los demás Casos también lo son. Otra variable que podría estar incidiendo podría ser la inexperiencia laboral de la docente en escuelas de contexto muy favorable, siendo éste su primer año en esta escuela. Por su parte, el Caso IV (Escuela de Práctica) se observa mayoritariamente congruente con la teoría e hipótesis formuladas, si bien hay que precisar algunas matizaciones. Como ya se expresó, la estructuración del tiempo indica, en común con los restantes Casos, un *Enmarcamiento* fuerte (++E), y respecto a la estructuración del espacio social, no todos los aspectos adoptan valores débiles de (C) y (E), como supuestamente y de acuerdo a las hipótesis se esperaba. La docente de este Caso IV promueve permanentemente la argumentación de sus alumnos ("como si", "haciendo de cuenta que" ellos deciden por iniciativa personal, dentro de formatos (o formularios) establecidos por ella. Frente al error del alumno se promueve su reflexión (--E), indicando ello un control de tipo personal. En cuanto al discurso instruccional, el Caso IV estaría confirmando la teoría, dado que se impulsa mayoritariamente un modelo de competencia, observándose el *código integración* en las distintas asignaturas y en forma oral, no en el CC. Este Caso IV estaría confirmando las hipótesis, por la modalidad de control social de tipo personal que se ejerce con alumnos de contexto muy favorable. También se estarían ratificando las hipótesis teóricas formuladas desde la perspectiva bernsteiniana en tanto la práctica pedagógica de aula se estructura con un control de tipo personal-argumental: los alumnos poseen espacios y tiempos de producción personal –aunque dentro de estructuras fijas- y sus argumentaciones son estimuladas siempre.¹⁶

Los datos permiten afirmar que con alumnos de clase baja se estructura una identidad que denomino "**Identidad estandarizada**", una única y misma identidad para todos. El discurso instruccional construye este tipo de identidad mediante un conjunto de rutinas escritas y una trasmisión burocratizada. Se está así en condiciones de ratificar la hipótesis central que expresa: *En contextos pedagógicos en los que predominan alumnos de clase baja, la estructuración del cuademio de clase es altamente estandarizada, validándose una única identidad (voz), en contraposición a la estructuración de identidades diferenciadas que son más observables en contextos de clase media y medio alta.* También se estarían ratificando las hipótesis formuladas desde la teoría bernsteiniana (pág. 7).

Finalmente... un claroscuro se ha transformado en una paradoja. Por lo siguiente: para que un alumno posea reglas de reconocimiento y realización, y pueda unir y conectar significados, estimo necesario una fuerte clasificación (+++C) previa entre categorías. ¿Cómo relacionar conocimientos si no está claramente delimitado cada uno en su especificidad y límites (o lo que es lo mismo, en su significado) ? Clasificar, separar, da poder o lo disminuye? Qué sucede con la modalidad de control posicional con alumnos de clase baja...pierden poder, o lo adquieren? Ergo, el control personal, de estilo "indirecto" e implícito, que se está adoptando especialmente en Escuelas de Práctica y Escuelas de Tiempo Completo, al ser sutilmente foucaultiano, ¿no estaría dando mayor poder y control social al docente? Además, sostengo que con alumnos de clase alta –lo cual no es abordado por Bernstein- la modalidad de control social es posicional. Entonces, ¿a quién controla la modalidad personal ? A la clase media ?

¹⁶ Los alumnos escriben en general en base a estructuras dadas por la maestra, caso de los informes de ciencias naturales (materiales, objetivos –personales-, procedimientos, hipótesis, observación, conclusión; otra versión: título, área, objetivos (personales), preguntas, respuestas. La docente enfatiza el planteo en la resolución de problemas matemáticos, de acuerdo a una estructura de pasos sucesivos y ordenados.

CAPÍTULO II - LAS COMUNALIDADES

A pesar de haberse encontrado una relación favorable entre hipótesis y hallazgos, llama la atención que el sistema educativo enmarca y regula más de lo que necesitaría para educar de manera distinta a las diferentes clases. Existen rutinas, habitus, características propias *del* sistema que siempre existen pero que se agudizan en determinados contextos de control. El contexto y la estructura curricular explican parcialmente, hay cosas que son intrínsecamente del sistema (el CC sería un ejemplo de ello), de modo que se podría hablar de un "habitus del sistema". Si bien Basil Bernstein confirma lo que hipotetiza sobre las clases sociales, deja afuera las cosas comunes que tiene el sistema educativo más allá de la diferenciación del estrato socio-económico del alumnado. Lo que interesa entonces en este Capítulo, es explicar por qué la sociedad tiene que controlar, cómo y qué quiere controlar, lo que se encauzará recorriendo el pensamiento de Parsons, Foucault, Bourdieu y Goffman.¹⁷ Y en este explicar, surgirá un concepto más complejo que el utilizado por Basil Bernstein, quien define al control simbólico en base a los principios de *Clasificación* y *Enmarcamiento*, como se expresó en pág. 4.¹⁸ Es necesario realizar una salvedad que es la siguiente: los propios autores citados explicitan que ubican su producción en un espacio y momento histórico determinados y específicos.

Más allá de lo que opera la distinción de clases sociales, son las comunalidades las que posibilitan una comprensión más profunda del significado de un concepto tan complejo como el de "control simbólico". No cabe duda de que dicha expresión pertenece al ámbito de la sociología del poder o de la dominación o al de la sociología de la cultura; es claramente asociable a la dominación cultural. Tanto Foucault como Bourdieu refieren a la dominación simbólica a través de la cultura como una forma suave de dominación que pasa inadvertida, y que por ello su poder es más sólido y envolvente.

Previamente a ingresar al enfoque interpretativo de las comunalidades que atan a los cuatro Casos, es imprescindible realizar una aclaración: este Capítulo no pretende llegar a rápidas y ligeras generalizaciones –fueron solo cuatro los Casos estudiados- sino que intenta realizar una lectura interpretativa de los resultados empíricos desde el pensamiento de los cuatro autores citados. Respecto a la generalización, hay una inclinación a lo que Yin (1989) denomina generalización analítica o teórica, en contraposición a la generalización empírica, dado el tipo de problema estudiado. O mejor aún, lo que expresa Bourdieu citando a Bachelard¹⁹: *"...en resumen, trata-se de construir un sistema coherente de relaciones, que debe ser puesto a prueba como tal. Trata-se de interrogar sistemáticamente o caso particular, constituido en "caso particular del posible", como dice Bachelard, para retirar dele las propiedades gerais ou invariantes..."*

¹⁷ En pág. 3 se expresó que Bourdieu pone en duda radical las oposiciones ficticias entre autores, expresa también que hay que criticar los **objetos y sistemas clasificatorios pre-construidos en las ciencias sociales**. Ver Bourdieu (1989:40), *O poder simbólico*, ejemplo del concepto de profesión.

¹⁸ Recordemos que Bernstein (1998:16) considera que las relaciones de poder (sintetizadas en el concepto de *Clasificación*) y los principios de control social (condensados en el concepto de *Enmarcamiento*) estructuran el control simbólico, siendo la escuela crucial para la reproducción cultural (Bernstein, 1977:27) dado que regula la transmisión de sistemas simbólicos.

¹⁹ Bourdieu, *op cit*, pág. 32 y sigs.

II.1. La lectura desde Parsons

Parsons es central ¹⁸ para explicar lo que se aprende en la escuela y la manera en que ésta "motiva" la conformidad. Para dicho autor, la socialización del niño constituye un caso de socialización en el sentido más estricto y no de control social. Conceptualiza la función de **socialización** como el desarrollo de **lealtades a valores y capacidades** para el futuro desempeño de roles. ¹⁹ Distingue lealtad hacia los valores más amplios de la sociedad, y lealtad a un tipo específico de rol. Esto se aúna al desarrollo de capacidades, por medio de las cuales se adquiere la competencia para desempeñar un rol, y también la "responsabilidad de rol" que es la capacidad de comportarse responsablemente según las expectativas de los demás respecto a la conducta interpersonal apropiada al rol. La escuela aporta tanto lo evaluativo-moral como lo cognitivo, es decir, elementos de instrucción cognitiva y elementos de formación valorativa, entre otras cosas. Robert Dreeben ²⁰, discípulo de Parsons, refiere a ello, a lo que hace la escuela para instaurar los valores y actitudes que la sociedad necesita para funcionar y lo que el sistema de producción necesita. Es interesante destacar que los parsonianos desarrollan toda una línea que trabaja esto, de la cual emerge luego el trabajo sobre el currículo; se especializan en los valores y actitudes adecuados a una escuela funcional al régimen social; se destaca el concepto de *currículo oculto* cuya autoría corresponde a Dreeben.

Retomando a Parsons, las lealtades son actitudes y valores que enseñan a obedecer motivando hacia la conformidad, a cumplir horarios, órdenes, en fin, todo lo que necesita el trabajo en cualquier régimen social. La socialización escolar o "secundaria" como forma particular de aprendizaje ²¹, implica la adquisición de orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en roles futuros. Desde el punto de vista parsoniano, los mecanismos de socialización son los que intentan prevenir la desviación en el desempeño de las expectativas de roles, y los mecanismos de control social son los que actúan ya producida la desviación. De aquí que control social para Parsons tiene un significado diferente al de Foucault, en la medida que no son mecanismos de prevención sino mecanismos correctivos y de re-equilibrio del sistema, que también motivan la conformidad. El sistema utiliza los mecanismos de control social cuando los mecanismos de socialización se muestran insuficientes (ver Parsons, "El sistema social", Cap. 7).

Si bien la socialización dura toda la vida, es en la niñez cuando se "trazan" las más estables y duraderas pautas generales y básicas de orientación de valor, que tienen que ver con los valores y sistemas de símbolos de la sociedad. El rol de la maestra como agente socializador "representante" del mundo adulto "moldea" al alumno en base a una *Clasificación y Enmarcamiento* de valores fuertes (++E) que va más allá de la distinción de clases sociales. La maestra representa cierta continuidad y cierta ruptura con el rol materno, siendo su rol mucho más *universalista* y orientado hacia el desempeño del niño. La clase escolar limita el tratamiento particularista del alumno reorganizando su sistema de personalidad ²², lo que posibilita internalizar las pautas que requiere la sociedad: *universalistas, de neutralidad afectiva, de logro, de orientación a la colectividad y de especificidad*. La escuela homogeneiza pero también diferencia al institucionalizar una diferenciación de status adquirido que se

¹⁸ Parsons es el autor que permite captar más claramente el *éidos* del sistema.

¹⁹ Bourdieu más tardíamente denominará *violencia simbólica* a la imposición de determinadas lealtades y capacidades arbitrarias. El arbitrario simbólico son determinadas lealtades y capacidades, y la violencia simbólica es un proceso de imposición de tal arbitrario cultural.

²⁰ Ver Dreeben, Robert. *On what is learnt in schools*, Addison-Wesley Publishing Company Reading, Massachusetts, EEUU, 1968.

²¹ Parsons en *El sistema social*, Cap.6. define en términos amplios al aprendizaje como un conjunto de procesos mediante los cuales el actor adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas orientaciones cognitivas y nuevos valores, objetos e intereses expresivos.

²² La estructura básica de la personalidad es una constelación de pautas de orientación de valor definida en términos de variables-pauta.

"gana" por el desempeño diferencial. El proceso selectivo es genuinamente diferenciador, influyendo en el resultado tanto los factores adscritos (status socioeconómico de la familia del niño) como los adquiridos.²⁵

El **esquema de las variables-pauta**²⁶ constituye un marco teórico básico para analizar el proceso de socialización que internaliza valores y pautas para el desempeño adulto en la sociedad actual. En la escuela el niño aprende a ajustarse a un *sistema específico-universalista-adquisitivo* (Parsons,1999:230) en mayor proporción que en su familia, y también a un *sistema de neutralidad y de orientación a la colectividad*, funcionando el sistema escolar como un microcosmos del mundo laboral adulto. Si bien las variables-pauta categorizan dicotomías de decisiones, constituyen continuos con pautas polares para el desempeño de los actores, circunscribiendo opciones de los actores en los procesos de toma de decisiones. La escuela procesa dentro de continuos el pasaje de un polo a otro de las dicotomías.

Parsons expresa que la especificidad del SE es transmitir cogniciones por instrucción. Cuando se intenta enseñar instruyendo lo que no es motivo de instrucción, por ejemplo cuando los valores se transmiten por instrucción, éstos se recitan como principios abstractos (caso de "la patria") dentro de discursos retóricos que no arraigan, olvidando que la instrucción sirve para transmitir capacidades y no lealtades. Las lealtades se aprenden básicamente por identificación. El SE pasa todo por la instrucción, se propone instruir racionalmente y cognitivamente sobre capacidades, pero en el transcurso del trabajo pedagógico del aula también es posible la simultaneidad de la instrucción cognitiva y la identificación emocional o moral del alumno con el docente.

II.2 La lectura desde Foucault

Foucault explica cómo el poder se vuelve cada vez más anónimo y funcional penetrando sutilmente en toda la red social y transformando al individuo en una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que llama la "disciplina". Las **disciplinas** fabrican docilidad y dominación en base a un control minucioso y continuo del cuerpo, y del uso del espacio y del tiempo. Son métodos (Foucault,1995:141) que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que imponen una relación de docilidad-utilidad, constituyendo fórmulas generales de **dominación**. Esta anatomía política del detalle fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, "dóciles", obedientes, "útiles". Es la base para una microfísica de un poder celular que controla continuamente el **cuerpo**, el uso del **espacio** y el uso del **tiempo**.

Respecto al **uso del tiempo** (vieja herencia afianzada en las otras comunidades monásticas), se emplean tres grandes procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición. La disciplina plantea el principio de una utilización teóricamente creciente del tiempo, lo segmenta de manera de hacerlo cada vez más útil²⁷ en sucesiones de elementos simples, prescribiendo para cada nivel los ejercicios convenientes. Esta disposición en "serie" de las actividades posibilita un control detallado y una intervención puntual. El tiempo penetra el cuerpo, y con él, todos los controles minuciosos del poder y la dominación. Esto se evidencia en

²⁵ El logro escolar (Parsons,1959) presenta dos componentes principales: el aprendizaje "cognitivo" de información y capacidades, y el componente "moral" (cosas como el respeto por el maestro, consideración y cooperación con los compañeros, buenos "hábitos de trabajo"). Estos componentes primarios tienden a no diferenciarse: los alumnos de rendimiento superior en la escuela primaria son tanto los "brillantes" intelectualmente como los más "responsables" que se "comportan bien".

²⁶ El esquema parsoniano de las variables-pautas: afectividad-neutralidad, universalismo – particularismo, auto-orientación- orientación a la colectividad, logro- adscripción, especificidad – difusión. Surgen luego distintas combinaciones entre estas variables-pautas.

²⁷ La extensión progresiva del salariado lleva aparejada una división ceñida del tiempo que trata de construir un tiempo íntegramente útil. Se busca asegurar la calidad del tiempo empleado en base a un control ininterrumpido y supresión de todo cuanto puede turbar y distraer. Todo acto queda descompuesto y definido en sus elementos: la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones.

los datos recogidos en la investigación: en todos los Casos el docente establece la selección, la organización, la secuenciación, los criterios y el ritmo de la comunicación, todo ello indicativo de un fuerte *Enmarcamiento*.

Respecto al **uso del espacio**, la localización física de los alumnos en todos los Casos constituye un **elemento invariante**: es siempre la misma y especialmente cuando escriben en el CC la flexibilidad es nula. Foucault lee así esta realidad: el espacio escolar es una máquina de aprender, pero también de vigilar. Refiere a diversas técnicas que emplea la disciplina para distribuir a los individuos en el espacio:

1. la clausura
2. la localización elemental o división en zonas: a cada individuo su lugar. Se trata de saber dónde y cómo encontrar a cada individuo, poder en cada instante vigilar su conducta, apreciarla y sancionarla. La disciplina organiza el espacio analítico- celular.
3. Los emplazamientos funcionales. se fijan lugares determinados para romper las comunicaciones peligrosas y crear un espacio útil, distribuyendo a los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos.
4. El rango: es el lugar que se ocupa en una clasificación. Un ejemplo es la distribución en el orden escolar en base a hileras de alumnos: cada alumno alineado según su edad, sus adelantos y su conducta. La táctica disciplinaria une lo singular con lo múltiple, permite a la vez la caracterización del individuo y la ordenación de una multiplicidad dada. Es la base para una microfísica de un poder celular.

El poder disciplinario no es un poder triunfante sino un poder modesto, calculado y permanente. Su éxito se debe al uso de **instrumentos** simples (Foucault, 1995:175-198) o "**medios del buen encauzamiento**": la inspección jerárquica, la sanción prescriptiva y el examen.

1. LA VIGILANCIA JERÁRQUICA - Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria permanente de control que funciona como un microscopio de la conducta, permitiendo un control intenso y continuo a lo largo de todo el proceso de trabajo. El poder no recurre, en principio al menos, a la violencia física.

2. LA SANCIÓN NORMATIVIZADORA O PRESCRIPTIVA- El nuevo funcionamiento punitivo de las disciplinas está basado en "**el poder de la Norma**". La normatividad se establece como principio de coerción en la enseñanza con la implantación de una educación estandarizada y el establecimiento de escuelas normales, instaurando así la homogeneidad, pero también individualiza y hace útiles las diferencias. En la escuela (el taller, el ejército), reina una verdadera **micropenalidad** del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). También se utilizan procedimientos sutiles para encauzar la conducta, como pequeñas humillaciones ante el no ajuste a la regla y la "falta" del alumno (por ejemplo su ineptitud para cumplir sus tareas). El castigo disciplinario tiene por función ser correctivo, reduce las desviaciones. El arte de castigar no tiende a la represión física sino que hace que juegue la coacción hacia una conformidad.

3) EL EXAMEN - Es un instrumento altamente ritualizado que combina las técnicas de la jerarquía vigilante y la sanción prescriptiva, una mirada normativizadora y vigilante que permite calificar, clasificar y castigar. Se trata de una comparación perpetua que permite medir y sancionar. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Para Foucault, la escuela es una especie de aparato de examen ininterrumpido que permite medir y sancionar, y que mantiene a los sometidos en un mecanismo de objetivación y observación coactiva. El examen hace entrar a la individualidad en un cambio documental, situando a los individuos en documentos que los captan y los inmovilizan (basta recordar el uso actual del CC). Los procedimientos de examen se acompañan de un sistema de registro intenso y de acumulación documental,

constituyéndose un **"poder de escritura"** como pieza esencial en los engranajes de la disciplina, que permite caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad. Hace de cada individuo un "caso" que se puede juzgar, medir y comparar. El individuo se convierte en un objeto descriptible, analizable, dentro de un sistema comparativo que permite la estimación de las desviaciones. Ello es claramente visible en el CC y calificaciones.

Toda la actividad del individuo disciplinado (Foucault, 1995:170) exige un sistema preciso de mando, sostenido por órdenes eficaces: breves y claras. Se trata no de comprender la orden, sino de percibir la señal. El cuerpo se sitúa así en un mundo de señales, cada una adscrita a una respuesta obligada. Como el soldado disciplinado que comienza a obedecer mándesele lo que se le mande, lo mismo para la educación de los escolares: pocas palabras. El alumno deberá aprender el código de señales y responder automáticamente a cada una de ellas. La orden no tiene que ser explicada, basta que provoque el comportamiento deseado, se da así una **"relación de señalización"**. Esto condice con los resultados empíricos que muestran que en todos los Casos, y ante distintos gestos de la maestra, los alumnos abren automáticamente el CC. El niño de 6to. Año ya ha aprendido el código de señales. Así visto, el **CC opera como un dispositivo automático de señalización** que indica rutinas, rituales y hábitos a seguir.

Rescato algunas coincidencias empíricas del trabajo de investigación que atan a los cuatro Casos por igual: la recientemente mencionada **señalización** para indicar el uso del CC, la rigidez o inmovilidad impuesta al cuerpo en el momento de escribir en el CC, al que tan sólo se le permite ejecutar breves y detalladas operaciones: es el cuerpo disciplinado que ante una señal del docente reacciona "responsablemente" (aprendizaje de la capacidad del rol "responsable" en Parsons) a la ejecución de una tarea estereotipada. Lo que importa es la disciplina, el habitus que está internalizándose en el ego, lo que queda demostrado en la **minimización** del espacio-tiempo dedicado a la producción personal de escritura (por ejemplo, el Caso III registra al respecto sólo un 3.5% del espacio del CC) y en la **maximización** del espacio-tiempo dedicado al copiado y ejercitaciones mecánicas de todo tipo (78.9% de las veces), lo cual permite evaluar constantemente al alumno y ubicarlo dentro de un sistema comparativo. Toma insumos diferentes y los estandariza, para producir productos similares, lealtades similares, capacidades similares. La empiria muestra que el análisis de un solo CC permite el acceso al de prácticamente todos los alumnos del mismo grupo. No importa lo que se escriba en él, da lo mismo que sean cuentas cuestionarios o canciones, todos los CC de un mismo grupo contienen lo mismo y en el mismo orden, siendo prácticamente la caligrafía la única diferencia. En conclusión, el CC es un instrumento que permite un control eficaz y eficiente para aprender a disciplinar el cuerpo y el uso del mismo en el tiempo y el espacio. Se valida así el pensamiento de Foucault acerca de la disciplina.

II.3 La lectura desde Bourdieu

Lo que en Parsons es el desarrollo de capacidades y lealtades por medio de motivación adecuada, Foucault lo explica mediante la disciplina que instaura el solapado y ubicuo poder, y Bourdieu mediante la violencia simbólica que instaura y legitima determinados arbitrarios culturales, constituyéndose el docente en un predicador del "deber ser arbitrario". El modelo de Bourdieu apunta a una sociología del poder y revela los mecanismos de reproducción cultural del orden establecido. Al igual que Foucault, Bourdieu refiere a la dominación simbólica a través de la

cultura como una forma suave de dominación que pasa inadvertida, que por sutil escapa a la percepción normal y que por ello mismo se hace más sólida y abarcativa.

El sistema educativo es uno de los detentores del oligopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica y está predispuesto a servir bajo la apariencia de neutralidad a los grupos o clase dominante. La escuela trasmite una cultura arbitraria²⁶ y funcional a la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como **LA** cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo la cultura de otros grupos sociales. La escuela no tiene la función de reproducir el orden social sino que **contribuye** a ello de manera específica; mediante la violencia simbólica de su acción pedagógica impone e inculca significaciones como legítimas distinguiendo lo aceptable y lo no aceptable, lo que es “correcto” hacer e incluso pensar. La clase escolar entonces, es la que legitima la arbitrariedad cultural, también la construye, conceptualmente y prácticamente.

Dada su autonomía relativa, el sistema educativo desarrolla *per se* un habitus propio y específico que tiene como una de sus funciones la reproducción cultural, lo cual *contribuye* a la reproducción social. El **habitus del sistema educativo** estructura prácticas concretas²⁷ para garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y ortodoxia del trabajo de enseñanza --de aquí que enmarque más de lo que debiera-, tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea (desarrollo de determinadas lealtades y capacidades para Parsons) basada como dice Bourdieu, en **principios en estado práctico**, y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes. Para ello pone a disposición de sus agentes, manuales, libros del maestro, programas, instrucciones pedagógicas, etc. Toda cultura escolar aparece así homogeneizada, ritualizada, y “rutinizada” en ejercicios de repetición que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente.

Las coincidencias existentes entre los cuatro Casos estudiados, mencionadas en pág. 9, evidencian que existe un “habitus del sistema” (que disciplina, diría Foucault) y genera principios unificadores de prácticas “escolares”. Este habitus del sistema²⁸ “enseña” a usar disciplinadamente el cuerpo en el espacio y el tiempo, y una herramienta fundamental para ello es el CC. Es claro que las actividades orales presentan menor rigidez que las tareas en el CC.

Surge la pregunta acerca de **cómo se produce el habitus del sistema**. La respuesta no es simple, pero en principio se puede decir que se realiza mediante el **trabajo pedagógico**, el cual inculca un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, lo que conduce a una educación estandarizada y programada. El trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente, permite producir este habitus del sistema²⁹ (internalización de pautas culturales en Parsons), una formación capaz de perpetuarse en las prácticas ya terminada la acción pedagógica. La teoría del habitus permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica. Es un sustituto de la

²⁶ Se hace necesario afirmar una y otra vez, que toda cultura es arbitraria en tanto ES pero podría ser de otra manera; arbitrario es lo contrario a lo necesario. En tanto cultura legítima es aquella que, siendo lo que es, se cree que así debe ser. La cultura es arbitraria y legítima, arbitraria por construcción social, por construcción social de la realidad, dirían Berger y Luckman, discípulos de Schütz. Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales, consecuentemente, con el proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales.

²⁷ Según Blanco (2001): “estos esquemas disposicionales (*habitus*, para Bourdieu – en Bernstein toman una forma más específica en el concepto de *código lingüístico*, y *reglas de reconocimiento y realización*) establecen un límite posible de prácticas y representaciones que, funcionando dentro de cada campo, tienen como efecto más ostensible *la reproducción de las posiciones de origen de los agentes*”.

²⁸ Bernstein critica el concepto de *habitus* porque no queda claro cuáles son sus reglas, cómo se construyen, se transmiten y se adquieren.

²⁹ El habitus constituye una gramática de las acciones que diferencia a un grupo o clase de otro. Es un sistema de disposiciones presente como principios generadores, un sistema de esquemas para la elaboración de las prácticas; una estructura estructurada y estructurante. El habitus individual refleja el de clase.

coacción física, enmascarado y eficaz en el largo plazo, que tiende a producir la respuesta adecuada y prevista a los estímulos simbólicos, inculca un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, y produce al consumidor legítimo.³⁰ La educación, en tanto instrumento fundamental de la continuidad histórica, es un proceso que realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, produce prácticas transmitiendo la formación como información duradera.

La reproducción del habitus del sistema es más eficiente cuando los agentes "inculcadores" (docentes) pertenecen a estratos socio-económicos bajos. Esto se enlaza a lo que expresa Bourdieu (1995:85) respecto a que en las épocas en que las clases dominantes confían la educación primera de los niños a agentes pertenecientes a las clases inferiores, las instituciones de enseñanza que se les reserva presentan todas las características de una **Institución total** dado que deben realizar una verdadera reeducación. Según Bourdieu, las instituciones totales³¹ permiten percibir con total claridad las técnicas de desculturación y de reculturación a las que recurre el trabajo pedagógico para producir un habitus tan parecido como el de la educación primera pero teniendo en cuenta la existencia de un habitus previo.

El **habitus de clase del docente** (la variable *clase social del docente*, obsoletamente mencionada como variable perturbadora) estaría actuando como mecanismo de reproducción cultural. No es casual que en todos los Casos estudiados, el maestro sea de origen bajo.³² Los resultados empíricos muestran que el discurso regulador evidencia en todos los Casos un fuerte *Enmarcamiento*. Esto hace pensar en la educación autoritaria de un hogar de clase baja, autoritarismo que reproduce el docente en el aula, a sabiendas que el habitus individual refleja el de clase. Existe evidencia suficiente como para afirmar que los docentes provienen mayoritariamente de estratos socio-económicos bajos. Ello quedó evidenciado en el estudio acerca de los docentes que en el año 2000 realizara el Departamento de Sociología- FCS /UDELAR, en forma conjunta con la Federación Uruguaya de Magisterio.³³ Dicha investigación mostró que más de la mitad de los maestros encuestados provienen de hogares de estratos ocupacionales de menor jerarquía relativa respecto a magisterio; sólo el 2.2% de jefes de hogar son profesionales universitarios. El 53.1% de las madres de los maestros de la muestra tienen como máximo nivel educativo Primaria completa, siendo prácticamente inexistentes las madres universitarias entre los maestros (1.9 %). Asimismo se expresa, que la profesión docente no parece ser un destino ocupacional congruente con un origen social alto, y que los estratos altos parecerían no orientar sus hijos al magisterio.

Respecto a la formación del futuro docente, estimo que en Uruguay los Institutos de Formación Docente presentan algunas de las características de las instituciones totales³⁴ que explican cómo se moldea el habitus del

³⁰ Uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer de las clases dominadas (lengua y arte populares, etc.), formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, consulta jurídica, industria cultural, etc.).

³¹ Goffman describe lo que tienen en común las **instituciones totales** que son las que controlan toda la vida. Define a una institución total (IT) como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, omparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. Las cárceles son un ejemplo notorio, pero el mismo carácter intrínseco de prisión tienen otras instituciones, cuyos miembros no han quebrantado ninguna ley.

³² Es interesante hacer notar el nivel educativo de ambos padres de las docentes, el cual registra: 12.5% Primaria incompleta, 50% Primaria completa, 25% con 1er. ciclo incompleto de Secundaria, 12.5% con 1er. ciclo completo de Secundaria.

³³ Ver Tabaré Fernández et al., "Estudio muestral sobre las condiciones de desempeño profesional de los maestros en siete departamentos de Uruguay, Depto. Sociología-FCS-UDELAR /FUM, Uruguay, 2000

³⁴ Ver Goffman, E. (1994), *Internados*

sistema en los futuros agentes inculcadores. El tiempo diario en los dos últimos años de la carrera magisterial exige la doble concurrencia al Instituto y a la escuela donde se realiza la Práctica Docente. Un tiempo programado y rutinario, que favorece la adquisición de principios en estado práctico y no racionalizados, donde cada "actividad de análisis" -como suele llamarse a la actividad de enseñanza que realiza el estudiante-, nada tiene de análisis o reflexión, y sí mucho de rutinas estereotipantes, bajo la exigencia ineludible de la presentación previa de un "plan de la lección" en base a un texto de fórmula, que adopta una misma y única estructura (objetivos, métodos, desarrollo, proyecciones, bibliografía, etc.) que sufre la "vigilancia jerárquica" y sanción prescriptiva del Maestro Director, y que una vez ejercitado en el aula, opera la subsecuente función correctiva, posibilitando ello una mejor aprehensión del "habitus del sistema". Y qué no decir del desespere y desamparo sentido por algunos estudiantes que no se explican su baja calificación ante el denodado esfuerzo neuronal y la convicción de haber procedido de la mejor forma y con buenos resultados. El asunto está puesto en: vigilar y castigar, castigar la "herejía" con bajas calificaciones. Al que piensa distinto, se lo castiga, no "sirve" para la función reproductiva del arbitrario cultural. En definitiva, el estudiante, o mejor aún, el maestro, es transformado en un objeto- herramienta para la reproducción del habitus del sistema (aunque todos estén convencidos de que el IFD desenvuelve su labor desde una teoría crítica). Para "motivar la conformidad" se premia con buenas calificaciones al estudiante que responde acertadamente al habitus del sistema. El poder se encuentra también en la escritura, en este caso, en el registro y documentación de calificaciones y el abuso de planes escritos estereotipados exigidos a los estudiantes al desarrollar cualquier actividad en el aula.

Asimismo, Bourdieu expresa que la **autoridad de los docentes** no es personal ni carismática, sino que deriva de la institución escolar. Toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, en calidad de mandataria o detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica, y autorizada para inculcar mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas. El docente como funcionario del SE, predica a un público de fieles confirmados en virtud de la autoridad de enseñanza, legitimidad de la función que le garantiza la institución y que es socialmente objetivada y simbolizada en los procedimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión.³⁷

Es importante recordar la distinción que realiza Bourdieu entre capital económico, capital cultural y capital social, y la imbricación existente entre ellos. Bourdieu (1973) refiere a las "**estrategias de reconversión**"³⁸ de las clases ante los cambios del campo económico, teniendo en cuenta que es el sistema educativo el que reconvierte el status económico previo y lo legitima, educacional y culturalmente. El sistema educativo disfraza de adquisición lo que es adscripción, reconvierte el status y legitima las diferencias de origen. Explica cómo las transformaciones del campo económico³⁹ han conducido a las fracciones coyunturalmente dominantes de la clase dominante, al pleno uso del sistema educativo. El incremento del **capital cultural certificado** (títulos o diplomas escolares) aparece como el efecto más aparente (meritocracia mediante) de un cambio del modo de apropiación del campo

³⁷ Durkheim expresa: "*El maestro, como el sacerdote, tiene una autoridad reconocida, porque es el órgano de una persona moral que le supera*".

³⁸ Ver Bourdieu (1973): *Les stratégies de Reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement*.

³⁹ Las transformaciones del campo económico han producido una nueva estructura de las empresas (y de sus estructuras de autoridad), la disminución relativa de las empresas individuales, la aparición de uniones financieras complejas y grandes empresas integradas, el incremento de la burocratización, la implantación de criterios y procedimientos racionales y abstractos de formación, reclutamiento y de progreso. Estas transformaciones de la estructura del campo económico tienden a aumentar la interdependencia entre las firmas, sustituyendo a la antigua solidaridad mecánica entre las empresas conformes a un tipo común como dice DURKHEIM por una solidaridad de tipo orgánico fundada en la complementariedad de intereses y la parcelización del poder que engendra la instauración de complejas redes (a veces circulares) de dominación

económico por la clase dominante.³⁸ La reconversión del capital económico en capital cultural certificado y el pasaje del status o situación de empresario independiente a la de dirigente asalariado constituye una estrategia que permite a la clase dominante mantener su control sobre el campo de las empresas, asegurando a sus hijos por intermedio de la escuela los títulos que les autorizan a extraer una parte del beneficio económico de las empresas bajo la forma de salario, modo de apropiación de la ganancia mejor disimulada (y también por ello más segura) que la renta. Dentro de esta lógica es que se explican las diferencias frecuentemente enormes entre los ingresos obtenidos bajo el salario por los diferentes detentores de un mismo diploma.

La lectura de *Les Stratégies de Reconversión* posibilita comprender el motivo-para y el motivo-porque de la tendencia actual del habitus del sistema educativo en Uruguay en relación al modo de dominación, el porqué es éste y no otro pudiendo ser otro. Es en las Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Práctica en las que se observa con mayor nitidez la tendencia a la que apuesta el sistema educativo en el nivel primario público. Incluso, el modelo de Escuela de Tiempo Completo tiene un gran impulso no sólo a nivel oficial sino también del sindicato de maestros. El nuevo tipo de autoridad al que refiere Bourdieu en dicho texto, es precisamente el que recogen en Uruguay, la Escuela de Práctica y la Escuela de Tiempo Completo. En el proyecto de investigación (abril,2000) al fundamentar sobre la estructura curricular como uno de los criterios teóricos de selección de las unidades de análisis, se expresaba lo siguiente:

"Estructura curricular" - Se opta por **Escuelas de Práctica** dado que los fitos. años supuestamente trabajan con "Áreas Integradas" y cuyos Maestros han recibido cursos que apuntan hacia un modelo de competencia (Bernstein,1996), abierto y basado en un control de tipo personal. Bernstein (1977) sugiere que el cambio hacia estudios integrados puede alterar la estructura de poder del personal docente, perturbando las relaciones tradicionales de autoridad entre docentes y alumnos, aunque en la práctica los docentes resisten el cambio (Abercrombie et al.,1992:191).

La opción por **Escuelas de Tiempo Completo** descansa en replicar el fenómeno bajo distintas condiciones... Si bien rige el mismo Programa Escolar común a todas las escuelas públicas del Uruguay, se diferencia su labor a partir de un proyecto pedagógico institucional (con apoyo de equipos multidisciplinarios) que reglamentariamente debe elaborarse por todo el equipo docente... Bajo la perspectiva bernsteiniana, se estaría apostando a un discurso instruccional de débiles valores de Clasificación (-C) y un discurso regulador de fuerte Clasificación (++C) y débil Enmarcamiento (-E)''

La cita anterior, recortada del proyecto de investigación, refiere a un **cambio en la modalidad de control**, basado en la tendencia a flexibilizar las relaciones jerárquicas, en base a un **Enmarcamiento** de débiles valores (-E) del discurso regulador. Precisamente, en *Les Stratégies de Reconversión*, Bourdieu expresa que la reestructuración interna de la clase dominante conlleva a un cambio en el modo de dominación y en las características del personal dirigente, lo que es correlativo a un **cambio de técnicas de autoridad** que se traducen en una **flexibilidad relativa de las relaciones jerárquicas**. Esta redefinición de las estrategias de interacción es una dimensión de una modificación profunda de la definición social de la autoridad, sin duda inseparable de una transformación de las representaciones colectivas de lo aceptable y lo inaceptable. El **modo personal de dominación** del estadio anterior del campo económico (caracterizado por la división mecánica del trabajo entre las empresas familiares) exigía de los agentes tener fuertemente interiorizado los modelos tradicionales (en última instancia, militares) de autoridad. Al

³⁸ El capital cultural no solo existe en la forma de disposiciones incorporadas, sino también en la forma de títulos académicos

contrario, el *modo estructural de dominación*³⁹ exige agentes capaces de asegurar las *relaciones públicas externas* para la buena marcha de la gran firma integrada y para mantener su dominación en el mercado, y las relaciones públicas por las cuales se ejerce el mantenimiento del orden interno de la empresa.⁴⁰

Las estrategias de reconversión constituyen un conjunto de acciones y reacciones permanentes por las cuales cada grupo se esfuerza en mantener o cambiar su posición en la estructura social o, más exactamente, en un estadio de la evolución de las sociedades divididas en clases donde hay que *cambiar para mantenerse*. La reproducción de la estructura de clases no pasa por la condición de la eternización de las diferentes clases sociales en tanto que grupos concretos definidos por un conjunto de características sustanciales tales que pueden ser observadas en un momento dado del tiempo. En breve, esta reconversión lleva necesariamente a imponer un determinado arbitrario cultural, hace que surjan nuevas carreras, una nueva modalidad de autoridad, y con ello, nuevos valores.

II. 4 La lectura desde Goffman

El concepto de *institución total* de Goffman sirve para entender algunos rasgos de la escuela -y en especial la Escuela de Tiempo Completo- en tanto institución importante, que lleva mucho tiempo y que tiene consecuencias parecidas, por lo que la escuela puede ser considerada como una institución semi-total importante, dado que comparte algunos de los rasgos de las instituciones totales.

Para Goffman, toda institución tiene tendencias absorbentes y proporciona en cierto modo un mundo propio, lo cual se maximiza en una institución total (IT, de ahora en más)⁴¹ donde el día está totalmente programado, incluyendo todas las actividades y su secuencia. Aunque con menor extensión diaria de tiempo lo mismo sucede en la escuela y especialmente en la Escuela de Tiempo Completo. En las escuelas como en las IT la supervisión del personal no constituye una orientación ni una inspección, sino más bien la *vigilancia* (recordar a Foucault) para observar que todos hagan lo que se les ha dicho y se exige. El personal (docente) tiende a sentirse superior y justo y los internos a sentirse inferiores, débiles y censurables. Las IT abarcan una cantidad de aspectos de la conducta -vestido, comportamiento, modales- (recordar el "equipo de identificación" escolar uruguayo: túnica blanca y moña azul). Una IT podría compararse con una escuela de perfeccionamiento social en la que paulatinamente se va transformando al interno (alumno, en nuestro caso) mediante operaciones de rutina (motivación de conformidad y desarrollo de capacidades en Parsons, habitus en Bourdieu, disciplinamiento del cuerpo en Foucault). En la temprana edad se aprenden los rituales (Goffman, 1994:120) totalmente convencionalizados de su sociedad, que cuando llega a adulto se le han convertido en una segunda naturaleza. La permanente interacción de sanciones invade la vida del interno (o alumno), antes de que acepte sin pensar los reglamentos. Pedir permiso para

³⁹ El modo personal de dominación y el modo estructural de dominación a que refiere Bourdieu, corresponderían en B. Berstein al modo posicional y modo personal, respectivamente.

⁴⁰ Los nuevos dirigentes -jóvenes directores y modernos patrones- para expresar la posición jerárquica que ocupan y los nuevos principios de su legitimación, deben elaborar un nuevo simbolismo de la excelencia. Las cualidades principales devienen en la capacidad para discutir y negociar, el conocimiento de lenguas extranjeras y sobre todo las maneras políticas y sutiles que se oponen a la rudeza enérgica y tosca que caracteriza al antiguo patrón. Las transformaciones conciernen desde los hábitos de consumo hasta la moral cotidiana o la apariencia física, señal de una nueva relación con el cuerpo. Y el nuevo estilo de vida que glorifica la publicidad de las revistas de lujo y los artículos ilustrados de hedonismo a la moda muestran apenas cómo se impone como legítimo el triunfo de los nuevos "señores de la economía", descendientes de las fracciones dominadas de la clase dominante y de las clases medias o, lo más frecuente, de las fracciones tradicionales de la clase dominante al precio de una reconversión de su capital y de una conversión de su habitus, coincide con la declinación de las fracciones tradicionales (oficiales, patrones de empresas familiares, etc.), guardianes de la ascética temperatura de la civilización del ahorro.

⁴¹ La característica central de las IT es la ruptura de las barreras que separan estos tres ámbitos de vida: dormir, jugar, trabajar, en distintos lugares y con autoridades diferentes. Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad; cada actividad se realiza con un gran número de otros que hacen las mismas cosas y reciben el mismo trato; y bajo una rutina de secuencia de actividades bajo normas explícitas y con un cuerpo de funcionarios que vigila a los internos para que hagan lo que se les dice.

actividades menores, tales como ir al baño, es una obligación que impone al individuo un rol de sometimiento e invalidez antinatural; no es fácil escapar a la red envolvente de la compulsión, y más cuando se multiplican las reglas activamente impuestas (el poder de la Norma, según Foucault). Estas reglas suelen conectarse con la obligación de realizar la actividad al unísono con grupos compactos de compañeros (por ejemplo, escribir en el CC), lo que suele llamarse **regimentación**. Las normas -“las normas de la casa” dice Goffman- son un conjunto explícito y formal de prescripciones y proscipciones, que detalla las condiciones a las que el interno (o alumno) debe ajustar su conducta. Por cierto que los líos cumplen ciertas funciones sociales importantes en las IT, tienden a evitar la rigidez dado que llevan a la adopción de un sistema de ajustes secundarios. Las “normas de humanidad” son parte intrínseca de la institución que trabaja con objetos humanos, dado que imparten instrucciones a los humanos a través del ejercicio regular de la amenaza, la recompensa o la persuasión (congruente con Parsons y Foucault), y en la confianza con que puede esperarse de ellos que las cumplan después por su propia cuenta (habitus en Bourdieu). El personal (docente) tiende a desarrollar una teoría de la naturaleza humana que abarca las posibilidades buenas y malas del comportamiento.

Lo expuesto hasta aquí conduce a resignificar el control simbólico dentro del contexto del aula escolar, como una **re-socialización disciplinante**⁴² que actúa paradójicamente en forma indistinta pero también diferencialmente según la clase social del alumno, lo que se abordará en el Capítulo siguiente. Dicha re-socialización reconvierte el status, al mismo tiempo que controla al *dominado* mediante la imposición sutil de un arbitrario cultural funcional a la clase dominante, que lo hace pensar, sentir y actuar no libremente (consciente o inconscientemente), lo cual contribuye al mantenimiento del orden simbólico que instaura el habitus del sistema, y correlativamente, a la reproducción social.

⁴² Hay que abandonar el sistema clasificatorio referente a la primera socialización hecha por la familia (que también es una institución simbólica, entre otras cosas) y la segunda socialización cumplida a través de la institución escolar. La Secundaria es una 3ra. socialización? Y la universitaria? La vida social institucionalizada o no es una continua construcción de la socialización. A su vez, hay que discutir--en el sentido de Bourdieu- la “primera socialización” en tanto construcción sociológica; al respecto Parsons expresa que en la niñez no sólo socializa la familia o la escuela, sino también el grupo de pares

CAPÍTULO III - LAS DIFERENCIAS SEGÚN EL ESTRATO SOCIO- ECONÓMICO

El análisis de las **prácticas pedagógicas de aula en contextos desfavorables** muestra la construcción de una "identidad estandarizada". La prevalencia del *modelo de actuación* (Bemstein, 1998:73-88) y del *control posicional* (Bemstein, 1977:20) indican un alto grado de estructuración del tiempo y del espacio del alumno, y la determinación de criterios para realizar las tareas. Las relaciones jerárquicas son explícitas y se corrigen con mayor énfasis los déficits o "errores". Por el contrario, **en escuelas de contexto favorable** es más probable la modalidad de *control personal-argumentativo* que favorece la diferenciación personal del alumno, dentro de ciertos límites. No es casual el mayor tiempo que disponen los alumnos de clase media para la producción personal de textos, tampoco lo es el mayor grado de relación entre las actividades orales en que participa (ver Cuadro 1.2, pág. 10).⁴⁵ En estas escuelas, el discurso instruccional toma matices del *modelo de competencia*. Todo ello reunido es indicativo del papel de la escuela como reproductora cultural al poner en marcha prácticas pedagógicas estratificadoras.

Desde la lectura de Parsons, la clase escolar⁴⁶ es un agente de socialización y de selección y asignación de recursos humanos, con relación al sistema de roles adultos en una sociedad crecientemente diferenciada y progresivamente más compleja. Ella entrena motivacional y técnicamente para el desempeño exitoso de los roles adultos. Para dicho autor, la socialización en la escuela primaria engloba cuatro aspectos fundamentales:

- una emancipación del niño de los lazos emocionales primarios de la familia
- una internalización de valores y normas sociales en un escalón más alto del familiar
- una **diferenciación en términos de logro real** y de la evaluación diferencial del logro
- una selección y **asignación de recursos humanos** con relación al sistema de roles adultos

Por qué el sistema educativo prepara diferencialmente? Parsons no sólo explica las comunalidades, sino también las diferencias. Respecto a éstas últimas, el sistema prepara diferencialmente **para** una estructura laboral que es diferenciada, precisa preparar diferencialmente para ocupar los distintos lugares dentro de la estructura laboral. De esta manera, contribuye a reproducir la estratificación y reconvertirla legitimando el procedimiento **como si** los que obtienen menores resultados académicos provenientes de las clases bajas ocupasen lugares "bajos" en la estructura ocupacional debido a ello. En realidad ya estaban diferenciados por su origen social (mecanismo ideológico fortísimo de legitimación de la diferencia que viene de antes). Parsons (1959) expresa que existe evidencia de que el proceso selectivo es genuinamente diferenciador y que influyen en el resultado **tanto los factores adscriptos como adquiridos**, observando la correlación entre ocupación paterna y el propósito de ir al "college" (12% en hijos de obreros, 80% para la clase media superior). A pesar de la homogeneidad del sistema, o *habitus* del sistema, que lo

⁴⁵ Más allá de ello está el CC, el cual siempre homogeneiza.

⁴⁶ Para Parsons, es la clase, más que la escuela, el lugar donde realmente se lleva a cabo la tarea de la educación formal

adquiere tanto el alumno de clase baja como alta, parece ser que hay un criterio de selección relativamente uniforme y que no es simplemente una forma de afirmar un status adscrito previamente determinado. El sistema no sólo reconvierte (disfrazando de adquisición lo que es adscripción), diferencia y homogeneiza, y también puede producir cierta movilidad social.⁴⁵ La fase escolar primaria concierne a la internalización de la motivación de logro y la selección de personas sobre la base de la capacidad diferencial para el logro, o sea, que el sistema también consigue alguna mutación. Gradualmente el niño trasciende su identificación familiar y llega a ocupar un status personal en función de la posición que logra en la clase formal y en la estructura del grupo informal de pares. En un grado importante según Parsons, este proceso de diferenciación es independiente del status socio-económico adscrito de su familia. La distribución de capacidades, aunque correlacionada con el status de la familia, no coincide necesariamente con él.

Bourdieu también explica comunalidades y diferencias, enfatizando en éstas últimas.⁴⁶ Mediante el *habitus del sistema* explica las comunalidades; las diferencias radican en el *cómo* se adquiere el habitus del sistema según el origen social. Bourdieu enfatiza en el éxito diferencial de la acción pedagógica que depende del capital cultural del alumno y que es observable en los logros académicos, entre otras cosas.⁴⁷ Este éxito diferencial se relaciona con la acción pedagógica en la medida en que ésta tiende a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural.⁴⁸ El sistema educativo impone una cultura arbitraria y funcional a las clases dominantes⁴⁹ bajo la apariencia de neutralidad, enmascarando su naturaleza social. Impone e inculca taxonomías clasificatorias, valores y significados que sirven a la dominación simbólica, y atribuye las desigualdades sociales a desigualdades naturales. De esta forma, la escuela al sancionar las diferencias como si fueran puramente escolares, reproduce la estratificación social y la legitima persuadiendo a los individuos de que ésta no es social sino natural. Uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria es la desvalorización del saber y del saber hacer de las clases dominadas.⁵⁰

La autonomía relativa del SE posibilita el desarrollo del *“habitus del sistema”*, y con ello, el proceso de conversión (Bourdieu, 1995:84) como modo de inculcación para la sustitución completa de un habitus por otro, y el mantenimiento o reforzamiento como modo de inculcación dirigido a confirmar el habitus primario. La igualación que pretende la imposición del habitus del sistema, exige paradójicamente, un tratamiento desigual o diferencial en los alumnos, dado que éstos ingresan al sistema con un capital cultural disímil (entre otras cosas), de aquí las variaciones en la fuerza que adoptan según Bernstein, los principios de *Clasificación* y *Enmarcamiento*. O sea que, el sistema comunaliza u homogeneiza con un tratamiento diferencial dado que los alumnos provienen de distintos estratos socio-económicos, para transformar lo que recibe en productos semejantes. Hay un tratamiento diferencial (porque el capital cultural, habitus de clase, etc. son distintos) para homogeneizar, lo que no siempre se consigue, o

⁴⁵ Ver UMRE 1997, Anexo III, pág 88 : escuelas productoras de conocimientos.

⁴⁶ Desde 1964 con la primera publicación en francés de *Les héritiers*, (1967 en castellano) en forma conjunta con Passeron. Y luego con *La Reproducción*, publicada en francés 1970, y 1979 en castellano.

⁴⁷ El capital simbólico evidencia la posesión de categorías de percepción y esquemas de clasificación que son fruto de la incorporación de la estructura resultante de la distribución del capital en el campo

⁴⁸ Ver en Anexo II, pág 81, resultados académicos oficiales según subsistema y contexto sociocultural.

⁴⁹ Constituye un error decir que la escuela trasmite la cultura de la clase dominante. La cultura de la escuela pública no es la cultura de la clase dominante, es una cultura funcional a la clase dominante, que le sirve a la clase dominante pero no reproduce la de la clase dominante.

⁵⁰ El trabajo pedagógico escolar posibilita interiorizar disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca a los intereses materiales y simbólicos de los grupos o clases dominantes. El principal mecanismo de imposición reside en la

se consigue en parte. De ello se desprende que **existe un trabajo pedagógico diferencial**, o como dice Bernstein, **distintos modelos de práctica pedagógica** (ver pág. 6 y 10) según la clase social del alumno ⁵¹. Como expresa Bourdieu, el trabajo pedagógico desarrolla una **productividad diferencial según los grupos/clases** sobre los que se ejerce: la educación o la aculturación puede ser entonces, reeducación o desculturización. Considerando la escuela como IT, Bourdieu expresa que toda institución total permite percibir con total claridad las técnicas de desculturación y de reculturación a que recurre el trabajo pedagógico para producir un habitus tan parecido como el de la educación primera pero teniendo en cuenta la existencia de un habitus previo.

Goffman (1994:26) expresa que las IT no reemplazan la cultura propia del que ingresa, lo que se produce es una aculturación o asimilación. El trabajo con seres humanos (Goffman, 1994: 88) difiere de otros por la maraña de status y relaciones que cada interno lleva consigo a la institución, y por las normas de humanidad que hay que observar al respecto. Tal vez la diferencia más importante consiste en la posibilidad de impartir instrucciones a los objetos humanos a través del ejercicio regular de la amenaza, la recompensa o la persuasión, y en la confianza con que puede esperarse de ellos que las cumplan después por su propia cuenta.⁵²

Como los alumnos que ingresan son distintos, hay quienes se someten mejor o peor a la tecnología disciplinaria, lo que produce distintas formas de adaptación.⁵³ Puede darse una "regresión situacional" cuando el interno (o alumno) se abstiene drásticamente de toda participación activa en la vida de relación. Otra posibilidad es la "línea intransigente" que se produce cuando el interno (o alumno) se enfrenta con la institución en un deliberado desafío y se niega abiertamente a cooperar con el personal, bajo un rechazo sostenido. La colonización opera cuando el alumno se siente satisfecho con la institución y no quiere retirarse de ella. La conversión se observa cuando el alumno asume plenamente el desempeño del rol de perfecto pupilo. Diferencia al converso del colonizado (Goffman, 1994:72), dado que el converso toma una orientación más disciplinada, moralista y monocroma, presentándose como aquel cuyo entusiasmo institucional puede contar el personal en todo momento. Algunos internos (alumnos) cuentan con recursos para resistir impertérritos a la institución y adquieren una especie de inmunización. Esta tipología de adaptaciones constituye formas distintas de controlar la tensión entre el mundo habitual y el mundo institucional. De aquí que para lograr la homogeneización de alumnos que son distintos al ingresar, por su origen de clase, por su capital cultural, etc., reciban un tratamiento desigual para poder igualarlos. Ello significa por tanto, la adopción de distintos valores de *Clasificación* y *Enmarcamiento* del discurso regulador, según Bernstein.

EXCLUSIÓN, que adquiere la máxima fuerza simbólica cuando toma la apariencia de la AUTOEXCLUSIÓN y se siente como una indignidad cultural.

⁵¹ Ver en pág. 7 la explicitación de los supuestos teóricos subyacentes.

⁵² Los fines declarados de las IT (Goffman, 1994:91-92) no son muy numerosos. logro de algún objetivo económico, educación y adiestramiento, tratamiento médico o psiquiátrico, purificación religiosa, protección de la comunidad general contra la contaminación, reforma. El esquema interpretativo de la IT empieza a operar apenas ingresa el interno a la institución. Esta identificación automática está en el centro de un medio básico de control social.

⁵³ Goffman (1994:117, 121) expresa que las IT exhiben una diferencia entre dos categorías construidas de personas, diferencia en calidad social en carácter moral. Existen diferencias intragrupalas, ni el grupo de personal ni el grupo de internos es homogéneo.

Finalmente, quiero discutir lo que considero una paradoja –ya enunciada en pág. 11- en la teoría de B.Bemstein, respecto a la relación clase social –relaciones de poder- modalidad de control social. Pero previamente debo expresar que el desarrollo que sigue a continuación –más allá de que fuera pensado en el año 2000, quizás antes- lo pude medianamente resolver fruto de la lectura fermental que siempre deja Michel Foucault.

Basil Bemstein asocia el control posicional al que se ejerce con alumnos de las clases bajas, y el control personal a la clase media o medio-alta. Estimo que el pensamiento relacional –del cual nos habla Bourdieu- es imposible sin la existencia de una fuerte *Clasificación* (++)C) previa entre categorías. Parto de la premisa de que el poder de vincular conceptos requiere un previo poder clasificatorio, para diferenciar claramente cada categoría y así “perfeccionar” sus límites y con ello, su significado. Ergo, el control personal con alumnos de clase media - sutilmente foucaultiano, con bajos valores de *Enmarcamiento* y *Clasificación* - da mayor poder y control social “al docente” . Por algo, con alumnos de clase alta –cuestión no abordada por Bemstein- la modalidad de control social es posicional: tienen que aprender a ejercer el poder en un sentido práctico, ejerciéndolo. Por tanto, cuestiono la modalidad de control personal que según B.Bemstein sería la más probablemente ejercida con alumnos de clase media. La cuestiono en el sentido de que dicha modalidad según B.Bemstein, estaría dando “aparentemente” un mayor control al alumno de clase media (sobre el ritmo, secuencia y criterios del aprendizaje), además de un mayor poder de relacionamiento conceptual. La práctica dice otra cosa.

CAPÍTULO IV - LAS DIFERENCIAS SISTEMÁTICAS entre LA VERBALIZACIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU PRACTICA y EL DISCURSO OBSERVADO EN EL AULA Y EL CC

1. Lo que dicen las maestras acerca de sus PPA VS lo que dice la observación directa y análisis del CC

Es necesario realizar dos comentarios. En primer lugar, la redacción de este Capítulo llevó a revisar los datos recabados en la observación directa y análisis de documentos y la triangulación de datos efectuada, para volver a confrontarlos con lo dicho por las docentes durante las entrevistas.⁵⁵ En segundo término, y como un dato más, cabe destacar que las docentes de los cuatro Casos están calificadas con el máximo puntaje por la Inspección y Dirección escolar, esto es, consideradas "excelentes".

Dicho lo anterior, el interés está puesto en describir "lo no visible pero no oculto" de esa opacidad del mundo escolar, intentar develar lo que hay detrás que lleva a los maestros a decir "lo que debería ser", "lo que corresponde", lo que supuestamente se espera de ellos y se da por sentado que así sea, no lo que hacen, en ese "hacer habitado" a decir "lo que debería ser" aunque no lo ejecuten o estén realizando lo opuesto a lo que están expresando.

Aldo Solari una vez dijo: *"En el Uruguay nada es lo que parece"*. Con ello quiero acercar un comentario, que es el siguiente: las más acérrimas críticas al sistema educativo, a la política educativa y sus implementaciones, pueden provenir de los mismos docentes que nada cuestionan de su propio mundo pedagógico cotidiano del aula; que viven el mundo escolar ingenuamente sin cuestionar nada de su práctica pedagógica cotidiana. Ejemplo de ello es el uso estereotipado, rutinizado y ritualizado del centenario CC, objeto infaltable a la hora de enseñar.

Las representaciones mentales de los docentes

- ✓ **Sobre la utilización del tiempo** - En los cuatro Casos las representaciones mentales de los docentes acerca de la cantidad de tiempo que se utiliza el CC difiere de los datos relevados durante la observación directa (ver Cuadro IV.1, pág. 29). Ésta última muestra que el CC **es usado el doble de tiempo del que expresan** los docentes, en un rango que va del 54% a 62.3 % del tiempo total observado. Ello significa un promedio de unas dos horas de escritura diaria en el CC. Trayendo un ejemplo, la docente del Caso I ante la pregunta acerca de la cantidad de tiempo que estima que los niños usan el CC -62% evidencia la observación directa- responde : *"No sé, nunca se me ocurrió pensar en eso, una hora capaz. Sí, o menos. ...no sé, es muy difícil, nunca me había hecho esa pregunta"*.

⁵⁵ Ver Anexo I, pág. 54-60

- ✓ **Sobre el tipo de tareas en el CC** – Todas las maestras expresan que el CC no es para copiar y opinan que ello es perder el tiempo. Sin embargo, la observación directa y análisis de documentos muestran que todos los cuadernos del grupo parecen salidos de una fotocopiadora, lo cual hace recapacitar en la innecesariedad pedagógica del escribir a efectos de la instrucción académica. El CC se utiliza mayormente para ejercitaciones y copias del pizarrón (ver pág. 9). Ello está conectado al escaso espacio y tiempo dedicado a la producción personal de textos.

- ✓ **Sobre la producción personal de textos** – Un imaginario colectivo que se ha construido hace pensar a los maestros sobre el prioritario lugar que ocupa el lenguaje. Sin embargo, **nadie enseña a escribir** –por más que se hable en la “jerga de moda o de turno”, de producción de textos y reescritura de los mismos- lo que existe es una función correctiva del escribir (diría Parsons) dentro de un ciclo que siempre se desarrolla del siguiente modo: el niño escribe - la maestra corrige - el niño rescribe (y no siempre esto último). Tomo parcialmente expresiones de las docentes al responder acerca de la corrección : *“La producción de texto trato de hacerla en hojas porque me es más fácil después para mí corregirla que llevarme todos los cuadernos me llevo las hojas digo, y esas son las cosas que el cuaderno no te permite”* (Caso I); *“Ésa como era cortita lo hicieron directamente. Si es más extenso lo hacen en un borrador porque así yo me lo llevo, lo reviso y después que está mejorado lo pasan al cuaderno...”* (Caso II); *“...lo hacen, lo escriben, bueno, yo lo llevo, lo comijo, le doy una leída* (Caso III). *Entonces señalo las faltas, vuelve al niño, el niño comige las faltas...* ” El Cuadro I.2 de pág. 10 registra la **cantidad de espacio del CC** ocupado por la producción personal de textos. Respecto a la **cantidad de tiempo** utilizado para la producción personal de textos escritos, la observación directa registra lo siguiente: **0% en Casos I y II, 13.9% en Caso III, y 38.8 % en Caso IV.**

- ✓ **Sobre la relación en las tareas del CC** – **Aunque es claramente visible la fragmentación, todas opinan que relacionan los saberes y “coordinan” las actividades.** La triangulación de datos de la observación directa y análisis del CC evidencian resultados muy disímiles. Las actividades orales observadas se muestran más propicias a la integración de saberes que las del CC (ver Cuadro I.2, pág.10). El análisis de documentos muestra una marcada separación entre actividades (+C) al interior del CC, presentándose cada tarea netamente separada de la anterior o siguiente. Recupero aquí a Foucault y su disciplina del detalle y la fragmentación. Cabe destacar de manera especial el Caso IV que por ser Escuela de Práctica, 6to. Año trabaja en “Áreas Integradas”, lo que supone una planificación integradora y conjunta por parte de los docentes de dicho grado escolar; sin embargo, cada área tiene su cuaderno: ciencias sociales, ciencias naturales, matemática y lenguaje, etc. **En ningún Caso existe relación alguna entre las tareas del CC.** Como dice la docente del Caso III, para quien la cuademola es para la integración (y todo está separado): *“...yo trabajo integrado, pero estás integrando y aparece la división entre tres cifras, y ahí la enseñás, pero ¿después cómo la ejercitás? O sea, la ponés en la cuademola y...se pierde la integración. Entonces, el otro cuaderno es como de ejercitación. Ahora, siempre yo lo encaro poco el cuaderno...integrar me resulta mucho más cómodo a mí también, también por eso será que lo uso (la cuademola)...no sé si me estoy explicando bien...decís bueno, hoy voy a dar longitud de la circunferencia, venís. Mañana das*

diptongo...pudiendo ya aprovechar la palabra circunferencia ya te sale de ahí diptongo..." Aunque la docente cree que está "Integrando", refiere a una simple asociación de palabras y no a una verdadera relación conceptual entre distintas saberes o áreas del conocimiento⁵⁶

Cuadro IV.1

Cantidad de tiempo que se escribe en el CC: medido por la OD, y el estimado por las docentes

Caso/técnica	OBSERVACIÓN DIRECTA		ENTREVISTA	
Caso I	2 horas 10 minutos	54 %	1 hora o menos	28%
Caso II	1 hora 53 minutos	62.3%	1 hora	28%
Caso III	1 hora 53 minutos	54.3%	1 hora	28%
Caso IV	2 horas 10 minutos	62.3%	1 hora y media	42%
	$\bar{x} = 58.2$		$\bar{x} = 31.5$	

El cálculo del tiempo (ver Cuadro IV.1) se hizo descontando los 30 minutos de recreo, o sea, la base es 210 minutos. Teniendo en cuenta el tiempo que llevan las entradas y salidas del salón, la base bajaría a 180 minutos o menos, por lo que el porcentaje de tiempo que se usa el CC se incrementaría en aproximadamente un 10%. En pág. 9 se expresó que **del total de 29 actividades observadas en los cuatro Casos, en el 65.5% se utilizó el CC**, y en éstas últimas el 59.8% de las veces el uso del CC se inició a partir de alguna leyenda escrita por la docente en el pizarrón. Respecto al motivo de su uso, el 68.4 % de las veces se lo utilizó para realizar meras copias; la cifra aumenta al **78.9% sumando copias y ejercicios mecánicos**.

Por qué pasa esto? Por qué las docentes creen que los alumnos escriben poco y que "integran" y relacionan los conocimientos y el CC dice lo opuesto? Por qué es tan escaso el tiempo dedicado a la producción personal de textos y tan extenso el que se utiliza para "registrar" o documentar lo actuado? Cómo se lee ello desde los distintos autores manejados en esta Monografía? Cómo se explica la escuela en tanto institución de producción simbólica, y a los docentes como agentes simbólicos? La respuesta a todo ello es por demás compleja.

En primer lugar, la respuesta está parcialmente en el **habitus del sistema** (expuesto en el Cap. II), en los esquemas disposicionales del rol docente internalizados en los Institutos de Formación Docente, resultado del paulatino proceso de "naturalización" de determinadas lealtades y capacidades que el estudiante al identificarse con ellas, las hace naturalmente suyas y ya **no las cuestiona**. Para que ello ocurra es condición *sine que non*, la genuina **internalización de determinados sistemas "lógicos" de clasificación**, que como tales están en la base del acervo de conocimiento del hacer docente.

⁵⁶ El análisis de documentos muestra que no existe en la cuadernola la "integración" entre tareas o saberes que expresa la docente.

Lo que también responde y explica es la **función “lógica” y social del simbolismo**, desarrollada por Bourdieu en *O poder simbólico* (1989), quien expresa que los sistemas simbólicos ejercen un poder estructurante -porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim denomina el **conformismo lógico**, quiere decir, “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible la armonía o concordancia entre las inteligencias”.⁵⁶ Durkheim tuvo el mérito de designar explícitamente la **función social del simbolismo**. Los símbolos son instrumentos por excelencia de la “integración social”: en cuanto instrumentos de conocimiento y de comunicación, ellos hacen posible el *consensus* acerca del sentido del mundo social que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: **la Integración “lógica” es la condición de la Integración “moral”**. El sistema educativo impone e **Inculca taxonomías arbitrarias** (aunque ignoradas como tales) de la realidad social: los sistemas de clasificación internos reproducen en forma difícilmente reconocible las taxonomías filosóficas, religiosas, jurídicas, etc.⁵⁷

Los “sistemas simbólicos” son instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento, que cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación, contribuyendo a asegurar la dominación de una clase sobre otra, o según lo expresado por Weber, a la “domesticación de los dominados”.

2. El maestro como actor típico

En la base de todo, está la formación (o habitus) que procesan los Institutos de Formación Docente, condición *sine qua non* para el ejercicio de la docencia a nivel primario en Uruguay, no así para Secundaria. El IFD posibilita internalizar un habitus que incluye **rutinas y rituales que por el solo hecho de serlo no son conscientizados**. El alumno magisterial aprende estrategias y tácticas que conducen a un trabajo pedagógico rutinizado que se transmite inconscientemente **bajo unos principios que nunca se dominan conscientemente**. Lo inconsciente es aporético y tiene mayor fuerza que lo consciente, aún más que toda sólida argumentación; lo “naturalmente” o genuinamente incorporado no se cuestiona, *se da por sentado que así sea*. Bourdieu expresa que la tendencia a la autorreproducción del sistema educativo se realiza del modo más completo cuando su pedagogía queda implícita, esto es, cuando los agentes encargados de la inculcación sólo poseen **principios pedagógicos en estado práctico**. El trabajo pedagógico es tanto más tradicional (Bourdieu,1995:88) cuando el maestro transmite inconscientemente unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente. Tiene su interés la respuesta (“intuitiva”) brindada por la docente del Caso III, al fundamentar sobre la relación entre actividades: *“Es como algo intuitivo. Yo soy de manejarme mucho a intuición. Entonces intuitivamente me parece que el niño se maneja mejor con los temas integrados, que no quiere decir que sea lo mejor. Y lo otro (la ejercitación) también tiene su valor, porque cada uno que lo hace, lo hace porque”* (se calla).

Los IFD son instrumentos con los que cuenta el sistema educativo que tienen como una de sus funciones imponer arbitrarios culturales. Se aprenden tipificaciones lingüísticas, recetas de conducta, pero sobre todo determinadas

⁵⁶ Bourdieu (1989) expresa que con Durkheim, las formas de clasificación dejan de ser formas universales (trascendentales) para tomarse en formas sociales, quiere decir, arbitrarias (relativas a un grupo particular) y socialmente determinadas.

⁵⁷ Los sistemas clasificatorios propios del habitus pedagógico conformarían según Schütz, un ámbito finito de sentido.

lealtades, valores y actitudes ⁵⁸ que llevan a un no-cuestionamiento del ordenado mundo escolar, socialmente articulado con actos típicos con consecuencias típicas (Schütz-Luckmann, 2001:37). Mundo que tiene un curso fijo del tiempo y secuencia de actividades y orden interno de cada actividad, **que se experimenta como impuesto e inevitable**, como estructura temporal básica de la realidad propia. Un **mundo de certezas** espontáneas, intuitivo, no problemático y pre-reflexivo. Un mundo simbólico, mítico y ritual, que se experimenta y se va paulatinamente re-estructurando a través del habitus (del sistema) que se va internalizando, y que se consolida durante el ejercicio de la profesión.

El maestro como **actor típico** cumple funciones sociales típicas, como el cartero, el comerciante, el policía o jueces. ⁵⁹ Está definido por determinado habitus, que lo hace sentir, pensar y hacer de determinado modo específico y no de otro, dado que responde a determinado arbitrario cultural. El futuro docente llega al ejercicio profesional con la **internalización incuestionada de un acervo articulado de conocimiento de: habilidades, conocimiento práctico y recetas** (Schütz-Luckmann, 2001:120, 179), "producto" de las experiencias subjetivas sedimentadas en el mundo de la vida escolar. De este modo, en situaciones rutinarias las experiencias transcurren "**Incuestionadas**" (se prende la luz cuando oprimo un botón, o lo que es lo mismo: ante un gesto docente se abre automáticamente el CC -la ya mencionada relación de señalización).

Adaptando atrevidamente la idea capital de Schütz sobre las tipificaciones del mundo del sentido común (julio 1974: 53-54) al contexto escolar, se podría decir que: en mi propia autotipificación – es decir, al asumir el papel de estudiante magisterial- tengo que proyectar mi acción de la manera típica en que, según supongo, el/la profesor/a (la mayoría simultáneamente docentes de Educación Primaria) espera que se comporte un alumno típico. Expresa Schütz: *"Tal construcción de pautas de conducta entrelazadas se revela como una construcción de motivos "para" y "porque" entrelazados que son supuestamente invariables. Cuando más institucionalizada o estandarizada se halla tal pauta de conducta. es decir, cuanto más tipificada está de una manera socialmente aprobada por leyes, reglas, regulaciones, costumbres, hábitos, etc., tanto mayor es la probabilidad de que mi propia conducta autotipificadora produzca el estado de cosas al que apunta"*.

A pesar de que el sistema actual muestra la intención tendencial a cambiar el perfil autoritario del docente – especialmente en Escuelas de Práctica y Escuelas de Tiempo Completo- es difícil su logro porque están programados y habituados a un estilo autoritario, en base a un fuerte *Enmarcamiento*, en el que confluyen no sólo el **habitus de clase del docente** sino también el **habitus del sistema** incorporado en el pasaje previo por los IFD. El perfil autoritario, tanto del sistema como del docente, constituye a veces una barrera infranqueable que se opone y vuelve difícil todo posible cambio o transformación.

⁵⁸ Dichas lealtades concretadas en actitudes y valores, pueden llevar al docente a sentirse *indigno* cuando experimenta lo contrario. Es posible que la indignidad actúe como eficaz mecanismo de *socialización docente*.

⁵⁹ Para Schütz, la herramienta fundamental de las CS es el TIPO IDEAL. El mundo es experimentado mediante tipificaciones. Hay tipos almacenados en el acervo de conocimiento. TIPO es un contexto de sentido "establecido" en experiencias. El lenguaje es un sistema de esquemas tipificadores de la experiencia, "objetiva" tipos. Por medio de las tipificaciones es posible la orientación de la experiencia hacia el futuro. El acervo de conocimiento funciona como un esquema rutinario para la conducta. Los tipos ideales se ordenan en una escala de anonimidad creciente (mi amigo ausente, el cartero, el parlamento, reglas de gramática, principios de jurisprudencia). Cuanto más abstractos, más nos alejamos de los contextos reales hacia "contextos objetivos de significado". No existe un tipo "definitivo", son provisionales, uno que es verdadero puede aparecer en una nueva situación problemática como insuficiente.

El docente internaliza **sistemas clasificatorios propios del habitus pedagógico** que lo hacen pensar dentro del horizonte de ciertos arbitrarios y no otros. Está **programado para actuar de determinada forma típica**. Ello está significando que su *"hacer habitual"* no es conscientizado y sí apreciado en forma de una representación mental transfigurada bajo el influjo de lo profesionalmente esperable. De aquí la distancia muchas veces observable entre su decir y su hacer pedagógico.

Enfrentado a una innovación en su hacer, la rutina es más fuerte que toda voluntad de cambio porque proporciona seguridad frente a la incertidumbre de lo nuevo, y más aún en su caso que actúa en base a **principios en estado práctico** (ya expresado en págs. 17 y 31) que tampoco son normalmente conscientizados, y fuertes valores de *Clasificación* y *Enmarcamiento* que no favorecen la flexibilidad al cambio. No es entonces una cuestión de voluntarismo.⁶⁰ Como es consciente de su "debilidad" de querer el cambio y no poder concretarlo, la reacción es la de **mentirse a sí mismo, como protección** no sólo de su autoestima sino también de su **prestigio**. Una especie de sentimiento salvífico lo envuelve y lo lleva a creer y convencerse de que por el solo hecho de pensar en el "debería" y explicitarlo verbalmente, lo plasma en su acción pedagógica, autoengañándose **para poder seguir adelante como si** sus hechos fueran como dice que son y no son. De aquí en más, su palabra y su acción se *bifurcan*. La realidad es lo que pensamos, lo que arbitrariamente y contingentemente pensamos dentro del horizonte del mundo de vida al alcance, y lo que intersubjetivamente y arbitrariamente racionalizamos. Los significados subjetivos de los actos tienden a implicar que la realidad social no existe fuera ni por encima de la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a las situaciones en que se hallan, de forma que la realidad puede resultar percibida de un modo erróneo. Además, la sumisión al hábito y a la tradición escolares reafirman las certidumbres habituales, resultado de opciones no conscientes y creencias distorsionadas.

Además, como el sistema está basado a su vez en un sistema perverso de calificaciones fuertemente asociado al prestigio, sabe que si reconoce sus supuestos "defectos" (o arbitrarios que se intentan sustituir por otros), ello irá en detrimento de su calificación (puntaje otorgado por su desempeño docente)⁶¹ y por ende, de la concepción de su prestigio, poder y autoestima.

⁶⁰ Incluso el sistema (en proceso de reforma educativa) tuvo una apuesta a la variable edad (limitando a los de mayor edad) para capacitar docentes para desempeñarse como directores de escuelas y tampoco resultó. O sea que procesar un cambio en el desempeño docente está más allá de la edad.

⁶¹ Cuestión que también habría que problematizar, dado que el desempeño *aparentemente* califica el nivel de profesionalidad poseído.

CAPÍTULO V - UN INTENTO DE APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL CUADERNO DE CLASE

William James: *"Todo objeto que no es contradicho es creído y postulado como realidad absoluta"*⁶³

Como se expresó en la *Presentación*, el presente Capítulo no es central ni estaba previsto en el desarrollo de la Monografía. El objetivo del mismo reposa en iniciar un intento mínimo que deje abiertas las puertas hacia una "reducción fenomenológica" eidética del CC. Poner en cuestión el mundo de vida escolar que se da por sentado y que se vive ingenuamente, suspender todo juicio y creencia acerca del CC (incluyendo el nihilismo que largamente nos envolvió al respecto) para poder develar la intencionalidad de su uso estandarizado y estereotipado desde hace largas décadas. Significa traer al ámbito de la conciencia pura, la sedimentación acrítica de la tradición y hábitos escolares. En breve, efectuar una *epoché*, poniendo entre paréntesis la posibilidad de que el CC pueda no ser como aparece ser en la existencia cotidiana del aula, dudar acerca de si su uso responde realmente y únicamente a una necesidad pedagógica.⁶⁴

Previamente, resulta interesante recorrer algunos párrafos –exactamente el Apartado II- del Informe que en 1910 realizara el entonces Inspector Departamental de Montevideo, sobre *"Supresión de las pizarras en las Escuelas. Su reemplazo por el uso de papel"*,⁶⁵ informe que por momentos parecería haber sido escrito en forma conjunta por Foucault y Parsons. Se desprende por lo claro, que a fines del siglo XIX y principios del XX, época de la pizarra, no era necesario el registro o documentación de las tareas del alumno.⁶⁶ El citado Informe expresa:

"Desde el punto de vista pedagógico, en su doble aspecto educativo é instructivo, las ventajas que ofrece el papel sobre las pizarras pueden reducirse á las siguientes:

- a) *El trazado de rasgos y el aprendizaje de la escritura se hace con más facilidad en menos tiempo y en menos cantidad de esfuerzos musculares, pues que, además de quedar eliminada la dureza del pizarrón, se suprime la doble ejercitación que presupone los primeros pasos del escolar, hechos en la pizarra durante sus primeros tiempos, y aquellos que realiza en el papel en grado más avanzado de sus adelantos.*

⁶³ Citado por Schütz (2001:49)

⁶⁴ Para Schütz (julio 1974), el filósofo al comenzar su meditación dentro de la actitud natural, debe emprender ese cambio de actitud que Husserl llama *epoché* fenomenológica o reducción fenomenológica trascendental, es decir, debe despojar al mundo que en la actitud natural era simplemente postulado como ser, justamente de este ser postulado, y volver al flujo vivo de sus experiencias del mundo, y examinar la historia de su sedimentación. Buscar la intencionalidad es suspender la creencia en la existencia del mundo externo, abstenerse de todo juicio sobre el mundo externo, para ir más allá de la actitud natural y la mera apariencia para revelar el ámbito puro de la conciencia. La fenomenología radicaliza el método cartesiano de la duda filosófica (Schütz, julio 1974:115) con el fin de ir más allá de la actitud natural del hombre que vive en el mundo que acepta, ya sea realidad o mera apariencia.

⁶⁵ Ver Anexo IV, pág. 91; Anales de Instrucción Primaria

⁶⁶ Aún no habían hecho su entrada en el Uruguay, las nuevas tecnologías del poder de las que habla Foucault

- b) La atención entra en juego con más intensidad cuando hace el alumno un trabajo escrito en papel, que no cuando lo ejecuta en la pizarra, por lo mismo que el primero no permite corregir ó borrar con facilidad lo que se ha hecho en su superficie. La atención sujeta así al dominio de la voluntad se disciplina, y se hace el trabajo más razonado y consciente.
- c) Esta misma condición, la de no poder borrarse fácilmente lo que se ha confiado al papel, afirma la idea y el concepto de la responsabilidad, que como lo dice muy bien el señor Inspector Nacional, tratando este mismo asunto, "es sin duda el principio más firme en que reposa la acción de los ciudadanos, de los gobiernos y de la moral social"

Como factor de disciplina preventiva ó indirecta, no cabe duda de que el empleo del papel, lo constituye en forma señaladamente importante, por cuanto se evita las molestias que producen las caídas de las pizarras sobre el piso, al menor descuido de los alumnos, y el ruido molesto resultante, cada vez que se mandan poner sobre las mesas de trabajo ó de guardarlas en los cajones de los mismos"

El CC como herramienta típica del contexto escolar

El CC teje rutinas y rituales, que como expresa Bemstein (1977:55), ayudan a crear consenso, controlan e impiden el cuestionamiento de los valores y del orden social que los trasmite, orientan al niño en su comportamiento, facilitando la transmisión, recepción e internalización de valores. No en vano son las coincidencias mencionadas en pág. 9, que muestran que el CC está en la base que da sentido a las experiencias del aula :

- Su uso es indicado siempre por el docente (mediando una relación de señalización)
- Es nula la flexibilidad en el uso del espacio físico cuando se escribe en el CC.
- Al interior del CC es clara la separación entre actividades (+C)
- No se diferencia prácticamente un CC, uno solo permite el acceso al de casi todos los alumnos.
- Es mínimo el espacio escrito dedicado a la producción personal

Cómo se leen estos datos?

Leído desde Bemstein, ello significa la adopción de valores fuertes en la *Clasificación y Enmarcamiento*, en la medida que el docente "decide" el QUÉ y CÓMO debe aprender el alumno. Si este estudio mostró respecto al motivo de uso del CC, que el 78.9 % de las veces se lo empleó para realizar meras copias y ejercicios mecánicos, ¿qué tanto sabe el docente de qué y cuánto ha aprendido el alumno si lo que hace es copiar comúnmente? Lo que sí parecería saber el maestro (por el habitus adquirido) es lo que debe quedar impreso mental y disposicionalmente en el alumno.

Desde Parsons, el CC constituye una herramienta que facilita el logro de la homogeneidad en actitudes, en capacidades, en desempeños responsables que como futuro trabajador y ciudadano va a necesitar para adaptarse al mundo adulto. De qué otra manera se podría conseguir doblegar la inquietud hacia la voluntad de responsabilidad ? Basta recordar el Informe de 1910 sobre la supresión de las pizarras.

Desde Bourdieu, el uso del CC es una de las maneras de construir la imposición del arbitrario cultural. Desde Foucault, la intencionalidad o el "motivo-para" de la acción de escribir en el CC, está orientado al disciplinamiento del alumno. El CC facilita el uso disciplinado del cuerpo en el espacio y el tiempo; no en vano las actividades orales presentan menor rigidez en todos los aspectos. Retomo el ejemplo de la ya mencionada relación de señalización, la cual constituye un acto típico con consecuencias típicas: ante un gesto del docente el alumno de 6to. Año "comprende" por su **experiencia ya vivida y sedimentada**, que debe abrir el CC y ponerse a escribir. A su vez, la "señalización" tiene como consecuencia típica un "salto" a otro tipo de actividad o ámbito de sentido, esto es, escribir en el CC. De este modo, el CC se transforma en una constante relacional entre docente-alumno.

Desde Schütz (2001:37), el CC es un instrumento o **herramienta típica** (tal cual lo es un destornillador o tenaza) que permite obtener resultados “útiles”⁶⁶, utilizada dentro de situaciones típicas que se resuelven con consecuencias típicas. Constituye una **herramienta de múltiple uso** que utiliza el docente **para lograr varias simultaneidades**: la homogeneidad, el control, la vigilancia panóptica del grupo, etc.⁶⁷ Desde el punto de vista académico, el CC le permite simplificar su actividad basada en un tiempo extenso dedicado al copiado de textos por los alumnos. El alumno no lo usa *per se*, no se puede pensar en ningún CC escolar cuya uso no sea para documentar o registrar lo que indica el docente, en el momento que lo indica y según sus criterios. En breve, más allá de las variaciones en formato, forro o cantidad de hojas de los CC, ello no afecta a lo esencial o núcleo de todos los CC imaginables, al **eidós** del CC que es lo común esencial a todos los CC.⁶⁸ En tanto el maestro no tiene otra manera de controlar a sus alumnos que por vía del CC, podría decirse que el CC constituye una **herramienta panóptica** del aula, en el sentido de que posibilita al docente tener panópticamente controlados y dominados a sus alumnos.

Así como el **motivo-para** se halla orientado al futuro (al logro de un propósito), el **motivo-porque** lo debemos buscar en el pasado y en el efecto sobre el alumno, y así encontramos la respuesta en la dominación y en la reproducción del orden simbólico. La evidencia empírica muestra que el CC, más que para aprender, es una herramienta de homogeneización y de dominación o, parafraseando a Weber, de “domesticación”. Pero nada más adecuado que traer el pensamiento de Bourdieu cuando se expresa sobre el poder simbólico. El **poder simbólico es un poder casi mágico** que permite obtener el equivalente de aquello obtenido por la fuerza física o económica (Bourdieu,1989:15), es un poder invisible y subordinado, **una forma transformada, difícilmente reconocible**, transfigurada y legitimada, de otras formas de poder: regido por la transmutación de diferentes especies de capital en capital simbólico, y en especial, del trabajo de disimulación y de transfiguración (en una palabra, de *eufemización*) garantiza una verdadera transubstanciación de las relaciones de fuerza haciendo ignorar-reconocer la violencia de arbitrarios que ellas encierran, transformándolas así en un poder simbólico capaz de producir efectos reales sin dispendio aparente de energía física, **que impone lo arbitrario como único posible**.

Por último, creo que sintetizan algunos aspectos expuestos en este Capítulo, las respuestas de las docentes a la pregunta final que se les realizara durante la entrevista: *“Si desaparecieran de la faz de la Tierra los CC, ¿a ti te parece que esto cambiaría tu manera de trabajar?”*

Caso I - *“...el tema es dónde queda registrado cosas importantes..., porque ahí iríamos todo a la oralidad, y la escritura de las cosas importantes que de repente hay que tener registrado, dónde la dejarías?...”*

Caso II - *“...Ellos están adaptados a trabajar en función del cuadernoy bueno si desaparecieran sería un alivio no tener que corregir pero sería difícil seguir el rendimiento del niño, evaluarlo...La parte escrita*

⁶⁶ Schütz expresa que el uso de herramientas está en general socializado y rutinizado, y que la reserva básica del acervo social de conocimiento consiste en elementos significativos para todos, y que estos elementos son rutinariamente transmitidos o transfendos a todos por vía institucional.

⁶⁷ También para sentirse seguro, manteniendo a los alumnos tranquilos y ocupados cuando debe atender asuntos menores como hablar con otro docente, atender una llamada telefónica, o hasta cuando no se siente anímica o físicamente bien.

⁶⁸ Se podría decir que la reducción fenomenológica conduce a una **abstracción** del eidós o esencia del objeto de estudio. Implica abstraer del fenómeno aparente una esencia no aparente.

tiene que estar (silencio). Lo ideal sería que trabajaran dos personas, que una trabaje con los niños y que otra conija...eso sería el ideal, porque yo veo el tiempo que se pierde acá corrigiendo y que no se está con ellos, que no se trabaja" (NETA FUNCIÓN CORRECTIVA)

Caso III - "Ah no, pienso que no. O sea, pienso que aunque sea algo, en algo tenés que anotar porque viste a veces uno anotás un esquema, un resumen, para después repasarlo...que en algo hay que anotar pero...anotás en hojas, no sé...viste siempre y cuando tengas el orden de tener ordenadas las hojas...no sé. **Porque el CC no es tampoco una cosa, es donde el niño anota o registra lo que le tiene que quedar.**

*(REITERO última pregunta)

-Y bueno, a veces se tiene que cambiar porque si vos ...ahora uno trabaja sabiendo que tiene el cuaderno para registrar cosas, y si no tenés el cuaderno, lógicamente tenés que cambiarla manera de trabajar

Caso IV - "Yo sé por dónde va la pregunta tuya. Por ahí el maestro está muy rigurosamente en el registro, en el registro, vamos a registrar todo lo que damos, por ahí.⁶⁹ Por ahí a veces el maestro como que no logra despegarse, no? Si cambiaría mi forma de trabajo? (reitera) Yo pienso que no, no porque hemos dado actividades a nivel de patio, sentados en el piso del patio, sin cuademola...igual se ha podido trabajar. Pienso que la modalidad de trabajo, ¿dices tú? ¿Mi manera de trabajo?

*No, el enfoque, el enfoque del trabajo, la relación en cuanto al trabajo...en una época era la pizarra...

-Ah no sabía, mirá **¿Y documentaban en la pizarra?... Borraban eso. ¿Y dónde quedaba eh, el conocimiento, registrado?** Para mí yo pienso, digo, no debemos registrar todo, pero para mí es importante que tú tengas algo, porque por ahí se te voló algo de la cabeza y adónde vas a buscarlo? Este es mi cuaderno de planificación, digo. Tú el ejemplo se lo podés dar, no obligatorio, pero para mí...yo pierdo el cuaderno y ¿en dónde estoy ubicada? Es una ubicación en el espacio."

⁶⁹ En este Caso IV, la maestra se "vanagloria" de su labor en base a Talleres, finalizados éstos (en los que la maestra "enmarca" fuertemente el QUÉ), los alumnos copian en el CC un texto del pizarrón bajo el título "Taller" (ver Anexo I, pág. 43)

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA DE LA MONOGRAFÍA

BERNSTEIN, B. – (Sus obras se incluyen en *Bibliografía de la investigación empírica* por constituir el sustento teórico de la misma)

BOURDIEU, Pierre
O poder simbólico, Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989

BOURDIEU, Pierre
Capital cultural, escuela y espacio social, Ed. Siglo XXI, Méjico, 1997

BOURDIEU-PASSERON
La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. Fontamara, Méjico, 1995
1ª edición en español 1979, 1ª edición italiana 1972

BOURDIEU et al.
Les Stratégies de Reconversion : les classes sociales et le système d'enseignement. En *Social Science Information*, Vol.12, N° 5, Octubre, France, 1973

DURKHEIM, E.-MAUSS, M.
De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. En *L'Année Sociologique*, Ed. Félix Alcan, París, 1903

FERNÁNDEZ, Tabaré et al.
Estudio muestral sobre las condiciones de desempeño profesional de los maestros en siete departamentos del Uruguay, FCS-UDELAR, Montevideo, 2000

FOUCAULT, Michel
Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Ed. Siglo Veintiuno, Méjico, 1995
1º edición en francés 1975, 1º edición en español 1976

GOFFMAN, Erving
Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales, Ed. Amorrortu, Bs.As., 1994
1ª edición en inglés 1961, 1ª edición en castellano, 1970

PARSONS, Talcott
The school class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, Vol 29, N° 4, EEUU, 1959. Traducción al español *La clase escolar como un sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana*, En Ficha 66, FCU, UDELAR, S/F

PARSONS, Talcott
El sistema social, Alianza Editorial, Madrid, 1999 [1ª edición 1951]

SCHÜTZ, Alfred
Estudios sobre teoría social, Ed. Amorrortu, Bs.As., agosto 1974
1º edición, Holanda 1962

SCHÜTZ, Alfred
El problema de la realidad social, Ed. Amorrortu, Bs.As., julio 1974

SCHÜTZ, Alfred
La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Ed. Paidós, España, 1993

SCHÜTZ, A.-LUCKMANN, T.
Las estructuras del mundo de la vida, Ed. Amorrortu, Bs.As., 2001 (única edición en castellano)
1º edición 1973

2. BIBLIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

ABERCROMBIE-Hill-Turner

Diccionario de Sociología, Ed.Cátedra,España,1992

ASTOLFI,Jean-Pierre

Aprender en la escuela, Ed.Dolmen:Chile, 1997

BERNSTEIN,Basil

Hacia una teoría de las transmisiones educativas, Ed.Akal,España,1988

1ª edición en inglés, 1975

BERNSTEIN, Basil

Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Ed.Akal,España,1989

1ª edición en inglés, 1971

BERNSTEIN,Basil

La estructura del discurso pedagógico, Ed.Morata,Madrid,1993

1ª edición en inglés, 1990

BERNSTEIN,Basil

Pedagogía,control simbólico e identidad, Ed.Morata,Madrid,1998

1ª edición en inglés,1996

BOUDON-BOURRICAUD

Diccionario crítico de Sociología, Ed.Edicial,Argentina,1993

CABRERA,J.F.

Cuaderno de clase.¿Cantidad o calidad? En Rev.Limen XXII,Argentina,1989

DEVALLE-PERELMAN

El cuaderno de clase y su autor En Rev.Lectura y Vida.Año IX,Nº 3,Bs.As.,1988

GÓMEZ NASHIKI,Antonio

Usos y Funciones del Cuaderno Escolar. En Revista Educación 2001, UNAM,Méjico,1997

GVIRTZ,Silvina

Los cuadernos de clase.Disciplina versus actividades. En Rev.Inst.Investigaciones en Ciencias de la Educ.,Nº 6; Fac.Filosofía y Letras,Buenos Aires,1995.

GVIRTZ,Silvina

Del curriculum prescripto al curriculum enseñado.Una mirada a los cuadernos de clase, Edit.Aique,Buenos Aires,1997

GVIRTZ-PALAMIDESSI

El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza, Ed.Aique,Buenos Aires,1998.

QUEHACER EDUCATIVO

El tiempo escolar. En Rev. Nº 33-Separata:Montevideo,1990

RAVELA etal.

Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay, Unidad de Medición de Resultados Educativos-Proyecto MECAEP,Administración Nacional de Educ.Pública;Montevideo,1999.

TYLER,William

Organización escolar: una perspectiva sociológica. Ed.Morata;Madrid,1991.

UMRE-PROYECTO MECAEP

Informes de Divulgación Pública,1997,1998.

VENTORINO,Raquel

Qué haremos este año con el cuaderno de clase? En Rev.Educ.del Pueblo,Nº 65 (espacio reservado a Red de Alfabetización);Ed.Aula;Montevideo,1997.

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO METODOLÓGICO a la investigación empírica:

CAMPBELL & STANLEY

Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social, Ed.Amorrortu,Bs.As.,1982

CEA D' ANCONA,M.

Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social, Ed.Sintesis;Madrid,1996.

FODDY, William

Constructing questions for interviews and questionnaires .Ed.:Cambridge University Press,1996.

KISH,Leslie

Diseño estadístico para la investigación. Editado por Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS),Madrid,1995.

MILES & HUBERMAN

Qualitative Data Analysis ,Ed.:Sage Publications;Thousand Oaks,California,1999

OXMAN,Claudia

La entrevista de investigación en ciencias sociales,Ed.:Eudeba,Argentina,1998

STAKE, Robert

Case Studies. En DENZIN & LINCOLN:"Handbook of Qualitative Research". Ed:Sage Publications: Thousand Oaks, California,1994.

VALLES, Miguel

Técnicas cualitativas de investigación social, Ed.Sintesis,Madrid,1997.

YIN,Robert

Case Study Research.Design and Methods ,Ed.:Sage Publications;Thousand Oaks,California,1989.

3. OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

APPLE,Michael

Ideología y Currículo, Ed.Akal;España, 1986

ELLIOT,John

La investigación-acción en educación, Ed.Morata;Madrid,1994

HORKHEIMER,Max

Crítica de la razón instrumental', Ed.Hermes;Méjico,1967

MÉLICH, Joan-Carles

Antropología simbólica y acción educativa, Ed.Paidós,España,1996

TEDESCO,Juan Carlos

Paradigmas,Reformas y Maestros, Ed.QUEDUCA,Uruguay,1999

TORRES SANTOME,Jurjo

El curriculum oculto. Ed.Morata;Madrid,1996

LIBROS DIARIOS DE DISTINTAS ESCUELAS (DESDE AÑO 1868)
JOURNALS