

Significados compartidos de la cultura escolar del universo simbólico en la fusión de escenarios de preescolar, primaria y secundaria

Shared meanings of the school culture of the symbolic universe in the fusion of primary and secondary preschool scenarios

—

Florentino Silva Becerra
cienaga16m@hotmail.com

José Antonio Ramírez Díaz
sigeanton@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO



Para citar este artículo:

Silva Becerra, F., & Ramírez Díaz, J. A. Significados compartidos de la cultura escolar del universo simbólico en la fusión de escenarios de preescolar, primaria y secundaria. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 12(32). <https://doi.org/10.31644/IMASD.32.2023.a03>

RESUMEN

El presente trabajo aborda, lo que en consecuencia ha generado el pronunciamiento de los fines de la educación del siglo XXI; los desafíos al proceso de transformación de la enseñanza y el aprendizaje, que tiene como tarea proporcionar los aprendizajes para que estos se conviertan en conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida. Cada escuela está envuelta en su contexto que le otorga una cultura *in situ*; el contenido por las actitudes, valores, creencias y hábitos y las formas de las representaciones de asociación, característica de los colectivos escolares, espacio de construcción de su identidad. Estos espacios de relación donde se establecen los elementos que estructuran un código propio, dando origen a la legitimación de la cultura escolar, permiten explicar la reproducción de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas a partir de sus disposiciones interiorizadas que derivan en un bagaje cultural construido. El objetivo analizar las observaciones en los diferentes momentos focales para obtener de las prácticas docentes de preescolar, primaria y secundaria una realidad social que construya los significados que conforman la cultura escolar en los espacios compartidos entre estos escenarios. La selección de tres escuelas de educación básica; una de preescolar, una primaria y una secundaria, contenidas en la focalización de tres asignaturas: Matemáticas, Geografía y Ciencias II, todas estas en contextos urbanos, a fin de indagar como se construyen los significados que conforman la cultura escolar, las observaciones que integran la primera fase de recogida y análisis de datos, parten de la selección de los casos por sus semejanzas, posteriormente se eligen por sus diferencias. Se explica en este trabajo las relaciones sociales para comprender esta realidad desde la etnografía, donde la cultura escolar fija sus propias metas bajo la posición de los alcances de su autonomía que ha configurado, espacio consolidado, donde el funcionamiento del capital simbólico permite funciones determinadas.

Palabras clave:

Elementos de la cultura; capital simbólico; práctica situada; grupo social; identidad; entornos cambiantes.

— Abstract—

The present work addresses, which consequently has generated the pronouncement of the aims of education in the 21st century; challenges to the transformation process of teaching and learning, its task is to provide learning so that it becomes meaningful, relevant and useful knowledge for life. Each school is involved in its context that gives it its own culture; the content by the attitudes, values, beliefs and habits and the form of the representations of association, characteristic of the school groups, space of construction of their identity. These relationship spaces where the elements that structure a code of its own are established, giving rise to the legitimation of school culture, allow explaining the reproduction of teaching and learning in schools from their habitus that derive in a cultural baggage built. The objective is to analyze the observations at different times to obtain from the practices of preschool, primary and secondary teachers the social reality that builds the meanings that make up the school culture in the spaces shared between these scenarios. The selection of three basic education schools; one of preschool, one primary and one secondary contained in the focus of three subjects: mathematics, geography and science II, all these of urban development, in order to investigate how the meanings that make up the school culture are constructed, the observations integrate the first data collection and analysis phase, the cases are selected for their similarities, then they are chosen for their differences. The social relations to understand this reality from ethnography are explained in this work, where the school culture sets its own goals under the position of the scope of its autonomy that it has configured, a consolidated space where the functioning of symbolic capital allows certain functions.

Keywords:

Elements of culture; symbolic capital; situated practice; social group; identity; changing environments.

Cada escuela está inmersa en su espacio cultural comprendida por las actitudes, valores, creencias, hábitos y la forma expuesta en las representaciones de asociación, característica de los colectivos escolares donde se construye su identidad, es decir estructurada en su propio capital simbólico.

Estos espacios de relación, donde se establecen los elementos que estructuran un código que integra su capital simbólico, integrados por las interacciones que legitiman la práctica del docente en el aula para la internalización de la cultura escolar, permiten explicar la reproducción de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas a partir de sus *habitus* que deriva en un bagaje cultural construido, es decir sus disposiciones interiorizadas de las percepciones y los sentimientos de los profesores que se construyen a partir de la interacción en comunidad.

Los fines de la educación del siglo XXI permiten el surgimiento de un paradigma donde la complejidad, como sinónimo del desafío al proceso de transformación de la enseñanza y el aprendizaje, establece procesos donde los alumnos tienen como tarea lograr los aprendizajes para que se conviertan en conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, respondiendo a una manera de vivir, de producir, de consumir y de relacionarse para encontrar la definición de la socialización; retos y desafíos de la enseñanza y el aprendizaje, que le permitan enfrentar las situaciones que se le presentan en la vida. En este contexto inestable que determina las nuevas tendencias en educación, la práctica docente se aborda en los entornos cambiantes y diversos, donde hoy se propone una variedad de fuentes que se deben seleccionar a partir de las necesidades de los alumnos para el manejo de la información atrayendo con esto a la creatividad, la reflexión, la generación de un pensamiento flexible, la resolución de problemas, la colaboración con los otros y para ello la formación de metas personales y el diseño de estrategias para conseguirlas, escenarios que han mutado como consecuencia del progreso tecnológico que cambia las formas de pensar, sentir y relacionarse.

Las prácticas docentes a partir de sus *habitus*, explican la reproducción de la enseñanza en las escuelas, donde en este contexto la práctica docente requiere transformarse a la par de estos nuevos requerimientos necesarios para la formación de los ciudadanos como respuesta inmediata ante la incertidumbre las escuelas muestran su resistencia; objeciones derivadas de un bagaje cultural construido, estableciendo sus propias metas bajo la posición de los alcances de su autonomía que se ha configurado y que se manifiesta en sus efectos.

En este contexto cultural la percepción, valoración y la actuación de sus participantes le dan vida a su trayectoria social, actores que, con su pensamiento las habitan y mantienen activas, vivas y en vigencia, asociando su posición socialmente definida como colectivo escolar.

Entonces, habría que preguntarse ¿Cuáles son los elementos que la práctica docente ha asimilado de la cultura escolar *in situ*? ¿Cómo se relacionan los elementos constitutivos de la cultura escolar *in situ* en la práctica docente en los niveles de preescolar, primaria y secundaria?

Teniendo como objetivo el análisis de las prácticas de los profesores observados de preescolar, primaria y secundaria destacando la realidad social donde se construyen los significados que conforman la cultura escolar, compartidos entre ambos niveles educativos.

El tema de la obtención de la información a través de la observación participante, es selectivo, es decir, las categorías sociales emergen del procesamiento inductivo, desde la micro-etnografía que se realiza en el andar del proceso de este trabajo, los aspectos interactivos se interpretan paralelamente a la construcción de categorías, permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido dando origen a un proceso de manejo y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más extenso de conocimientos, interpretarlos y darle sentido.

El campo teórico tiene la finalidad de focalizar las interacciones donde se manifiestan los elementos de la cultura, conformando un corpus para la comprensión socialmente constituida y compartida por los profesores como grupo social.

METODOLOGÍA

Se seleccionaron tres escuelas de educación básica: una preescolar, una primaria y una secundaria con tres asignaturas: Matemáticas, Geografía y Ciencias II de manera selectiva donde las categorías sociales emergen del procesamiento inductivo, los datos recogidos permiten generar conexión entre categorías, focalizando las interacciones donde se manifiestan los elementos de la cultura, conformando un corpus para la comprensión socialmente constituida y compartida, con la finalidad de indagar cómo se construyen los significados que conforman la cultura escolar, las observaciones integran la primera fase de recogida y análisis de datos, se distinguen los casos por sus semejanzas, posteriormente se eligen por sus diferencias, las semejanzas permiten la creación de categorías, las diferencias hacen posibles encontrar particularidades.

El enfoque etnográfico explica estas relaciones sociales para comprender la realidad a partir del momento en que emergen los datos (Glasser y Strauss, 1967).

El campo teórico que focaliza a la interacción de los elementos de la cultura conformando en el *habitus*, encuentra su finalidad en la comprensión socialmente constituida y compartida con el grupo por los profesores, donde se hace posible la identificación, comunicación e interacción de categorías (Glasser, 1992).

Es un trabajo micro-etnográfico que toma tres escuelas como muestra selectiva que recoge datos del estudio empírico, efectuado el análisis a partir de las interacciones de los actores, inicia a partir de la idea de los elementos básicos de la cultura escolar que constituyen las relaciones entre los actores: los procedimientos, los rituales, los valores y las normas consideradas como una parte de la cultura escolar porque ésta es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación (Owens, 2001).

Criado (2004: 82) al respecto expresa que la cultura de los centros escolares es un pensamiento que emerge generando la reproducción, “prefigurando conceptos generados por los actores, proceso que explica la producción de la reproducción”.

PAUTAS QUE CONSTITUYEN EL ORDEN ESCOLAR

A continuación, se presentan recortes descriptivos de la práctica docente generada por los profesores observados en diversas formas didácticas que conforman la estructura simbólica manifestada en las acciones docentes, donde los actores constituyen un modelo que sirve de guía elemento central entre estos tres niveles educativos indicados:

La profesora hace anotaciones en su lista:

Ma: lo voy a tachar porque ya paso una niña.

Una niña continúa diciendo sobre el 14 de febrero:

Ma: también marchamos.

La profesora enfatiza que día fue:

Ma: atento fue el día 14.

Ma: ¿Qué fue el viernes?

La base esencial de la práctica pedagógica son las preguntas y las respuestas, la espera de la transversalidad emerge del contexto, donde se abordada para dar cauce al objetivo que se persigue, generando con esto una construcción social como entidad institucionalizada en esta cultura escolar.

En educación primaria los procedimientos se muestran en la siguiente descripción de la práctica:

La profesora señala al grupo que saquen sus monedas:

Ma: quien trae sus monedas hoy, levanten bien las manos para contarlos.

La profesora contesta:

Ma: está bien gracias.

La profesora señala que la actividad está bien:

Ma: muy bien, muy bien.

La profesora señala el producto y las monedas con las que pago y ellos deben de decir cuánto les sobra:

Ma: ahora porque estamos haciendo esta actividad porque debemos ver las cantidades que necesitas para completar un número y ustedes me van a decir cuánto me deben de dar de cambio.

Los procedimientos metodológicos son guiados por la profesora, basada en las indicaciones que dan impulsos para la realización de las actividades, así como preguntas de razonamiento para encontrar los resultados.

En educación secundaria en la clase de matemáticas, la profesora inicia la clase anotando el título de la temática en el pizarrón:

Ma: criterios de semejanza de los triángulos.

Esta acción es considerada por los profesores como un proceso normativo abrir el escenario de la clase:

Ao: tres alumnas al frente están esperando que inicie la exposición.

Las alumnas esperan que la profesora de las indicaciones para que inicie la exposición de la clase.

Ma: guarden silencio, habrá equipos de congruencia y de semejanza y ganaran el punto de su calificación.

La profesora explica cuáles serán las reglas de participación, por lo que los alumnos inician con las indicaciones dadas por la profesora:

Ao: empieza a leer el contenido de su lamina, referidos a los criterios de semejanza entre los triángulos, al alumno quienes escuchan cayados, criterio lado, lado.

Las indicaciones de la profesora, el establecimiento de las reglas de participación, permite dar la pauta del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la clase de geografía de educación secundaria permite observar las siguientes pautas metodológicas:

La profesora inicia presentando tres preguntas al grupo que irán contestando de acuerdo con el desarrollado la película:

Ma: primera pregunta.

Primera pregunta:

Ma: ¿Qué relación tiene los mantos acuíferos con el ciclo del agua?

La maestra explica lo que deberá contener la respuesta a la pregunta:

Ma: ¿De qué forma puedes explicar las características de la tierra si ésta tuviera otra dimensión?

Siguiente pregunta:

Ma: siguiente pregunta ¿por qué es importante conocer la temperatura y el clima y para qué nos sirve?

Tercera pregunta:

Ma: siguiente ¿qué conoces o que sabes de las plantas carnívoras?

La profesora incita a la búsqueda de las respuestas a las preguntas:

Ma: listos ¡bien!

La clase está basada en preguntas que contestarán a partir de la observación de la película que tiene por objeto guiar el proceso de la clase. La clase de Ciencia II de educación secundaria en que el profesor explica a los alumnos sobre la temperatura, da él mismo la respuesta:

Mo: cuando le aplico temperatura es sólido, entonces se compone.

Los alumnos se ponen de pie en señal de que desean participar:

El maestro continúa con la clase.

Un alumno responde al cuestionamiento:

Ao: dice que al aplicar calor la materia se transforma.

El profesor aclara:

Mo: existen tres estados de la materia.

La clase mantiene las siguientes pautas normativas: indicaciones del profesor y planteamientos que guían las respuestas.

La práctica docente describe un escenario complejo por las interacciones que se viven donde éstas se relacionan, contrastan para llegar a las respuestas reformuladas por el profesor.

En la práctica pedagógica de preescolar persiste la guía del profesor mediante las preguntas y las respuestas, así como los planteamientos que los alumnos atraen a su contexto inmediato, se advierte el saber del contexto social y cultural, proceso que presenta las normas de interacción (Barros, 2014: 15).

La temática que la maestra aborda, sobre el 14 de febrero, permite advertir un contexto cultural *in situ*, donde los alumnos viven un momento de relación con el medio circundante, dando sentido al proceso didáctico, es decir, continuar realizando cierta acción que requiere un orden, procedimiento, sucesión.

Las acciones docentes comprenden un espacio de la práctica situada por normas, principios de la cultura escolar que se constituyen en normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio (Bolívar, 1996).

Estos procedimientos forman parte de un ambiente de aprendizaje, comprendido por esquemas que hacen una práctica propia del contexto, vista como una didáctica de aprendizaje para los alumnos y formas propias de enseñanza para los profesores, donde estos procedimientos son básicos

para el aprendizaje, es decir un orden social establecido que desarrolla la solución del problema. La cultura escolar afirma una producción teórica, dando una configuración social para la práctica docente.

En la práctica de la docente de primaria, la conducción de la clase a través del uso de las monedas que se intercambian entre los alumnos, donde estos suman y restan, permite asegurar la comprensión de estas operaciones.

De acuerdo con Martínez (2008), que afirma que lo recurrente en la vida de las personas es el aprendizaje y la construcción de las maneras de vivir al participar en la convivencia con los otros. Por eso, la educación es una experiencia social, en la que desde la niñez la persona se va conociendo, enriqueciendo las relaciones con los demás, adquiriendo y renovando las bases de los conocimientos teóricos y prácticos (Delors, 1996: 19).

En las clases de secundaria, los procedimientos metodológicos generan procesos de comunicación que se establecen en el grupo e integran: argumentación, conflicto, negociación y consenso, donde las explicaciones, las exposiciones y las preguntas a los alumnos conforman la cultura escolar que se interrelacionan de forma permanente con los actores sociales con historias y contextos de vida propios, integran a la construcción de la cultura áulica; hábitos compartidos por sus miembros estructurando una cultura escolar, sistema determinado por las tradiciones, técnicas y valores que impregnan la práctica docente (Gimeno, 1988).

Las relaciones entre los actores del proceso permiten advertir que la profesora y los alumnos establecen una relación de dependencia, se establece una comunicación que guía y permite regular a los alumnos, ellos buscan incluirse en la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la producción de sus prácticas incorporan sus pensamientos, formando un conjunto de esquemas de percepción, *habitus* en que los alumnos se desenvuelven, porque estos conjuntos de relaciones, dice Bourdieu “son estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos, construyen en la práctica un mundo de objetos contruidos de acuerdo con las estructuras contextuales haciendo posible la reproducción de la cultura en la escuela” (1980, 129-130). En esta relación de actores del proceso, establecen una capacidad de influir en los otros, donde el poder que la profesora ejerce se encuentra legitimado institucionalmente, no solo por la relación entre el maestro y los alumnos sino la estructuración de la identidad de los dos actores (Jackson, 1992; Delamont, 1985).

Las relaciones sociales existentes, implican relaciones de poder con el uso de los mecanismos, técnicas y modos que se usan para obtener el poder en una relación (Foucault, 1992). La profesora, en la relación con los alumnos, tiene como objetivo el de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros, por lo que las situaciones educativas son elementos que conforman el estado en el que se da el proceso de aprendizaje en la escuela (Delamont, 1985).

Los elementos culturales de la práctica docente estructuran sus propias formas de impulsar el trabajo con los alumnos y propuestas que conforman la relación entre los participantes, sus discursos constituyen el *habitus* que estructura la cultura de los actores, a través de un proceso que incluye iniciativas particulares junto a apropiaciones y adaptaciones empíricas de las propuestas teóricas y normativas, transmitidas de manera colectiva.

Estas representaciones de los profesores y los alumnos tienen aspectos comunes, un contexto donde los profesores van generando un espacio escolar en el que los alumnos se integran a reglas de relación de participación reguladas por las normas, esta relación entre los actores del proceso permite el aprendizaje, porque la fuerza de esa relación es la esencia del proceso pedagógico (Delors, 1996).

En el caso de la asignatura de Ciencias II en secundaria, el maestro, al iniciar la clase les recuerda a los alumnos que les ha pedido el material, en esta relación se manifiesta una regulación constituida por ambientes de aprendizaje donde los alumnos se anticipan a la acción y sus consecuencias; es decir un *habitus* donde opera el capital simbólico percibido por ellos como agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales, que generan un espacio normado cotidianamente, donde la interacción concebida como un proceso bidireccional considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo, exteriorizando sus propios puntos de vista, manifestando la postura del otro, lo que permite que se construyan realidades que estructuran el modo de operar la clase como consecuencia de la interacción.

La cultura pedagógica se organiza de acuerdo a marcos valorativos por lo que, en la conducción del grupo de preescolar, manifiesta las ideas, las emociones, los actos, las actitudes, porque poseen cualidades en virtud de la cual ellas son apreciadas, deseadas o recomendadas, los alumnos especialmente en la fase del proceso de socialización, son conducidos, consciente o inconscientemente, por una situación didáctica considerada como un proceso interno del grupo.

En una comunicación entramada por los elogios y el respeto a los otros, las indicaciones de la profesora muestran el fin perseguido en las acciones docentes en la presentación del contenido escolar, es decir, una situación de organización escolar que posee un sentido; designa, además, una manera de ser, un estado habitual, una tendencia, una propensión o una inclinación. (Bourdieu y Passeron, citado en Tenti Fanfani, 1981: 261).

En el grupo de primaria, los alumnos expresan sus características aprendidas en la familia, así también la profesora impulsa la generación del valor

mediante el apoyo a sus compañeros, cuando estos lo requieren para resolver sus ejercicios en los que manifiestan dudas, es decir, una acción de prevalencia dentro de un grupo social.

Las opiniones de los alumnos establecen la relación con el medio social de donde extraen la información para darle sentido, mediante la reconstrucción e interpretación y a partir de la cultura dominante, a los valores inculcados por la escuela de acuerdo con el origen social de los actores, por ello se establece el éxito de los alumnos, por su mayor facilidad para incorporar los valores de la cultura legitimada en la escuela.

La presencia que conforma la cultura escolar se encuentra regulada por normas donde las barreras de la normatividad generan los espacios inmediatos; escenarios que comprenden un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se da entre los actores, donde se manifiestan las normas explícitas e implícitas para la regulación de la convivencia escolar.

Las interacciones sociales se van regulando a través de las normas, que regula las relaciones interpersonales del grupo.

De acuerdo Stenhouse (1974) la dirección del aula consiste en conducir el conjunto de actividades propias de la materia que corresponde al currículo escolar, donde la norma marcada como disciplina aparece como referente para permitir el control del grupo, que tiene como fin la conducción de los objetivos de aprendizaje hacia la obtención de procesos cognitivos.

Las normas están presentes en todo momento y en todas las acciones del profesor y los alumnos, porque toda práctica social está siempre delimitada por reglas y en ella siempre se manifiestan las actitudes y conductas, conocimientos e ignorancias, afectos, pensamientos, creencias e ideologías.

Para Dewey (1998: 45) “el control consiste en centrar los impulsos actuando a la vez sobre algún fin específico y en introducir un orden de continuidad en la sucesión de los actos; los mandatos, prohibiciones, aprobaciones y desaprobaciones proceden de los de influir en los actos de los alumnos”, por lo que adquieren control en sus acciones y estas se van adaptando a lo que otros hacen; sin embargo, el poder del docente, desde una perspectiva crítica, puede crear en sus alumnos formas de resistencia, contextos que contribuyen a la obediencia sin reflexión, elementos reproductores de procesos de producción simbólica.

El contexto de recibir indicaciones hace de la clase un ambiente instituido en el que para los alumnos el profesor es quien lleva la responsabilidad de la participación y ellos solo se limitan a obedecer, este ambiente normado por la obediencia y el respeto a las indicaciones es un proceso reproductor tradicional.

La cultura docente sin reflexión se ritualiza porque la creencia central de los procesos pedagógicos, donde el lenguaje simbólico del ambiente escolar generada por las acciones repetitivas, posee un alto valor simbólico

en un medio cultural dado. Al respecto, McLaren (1995), manifiesta que los émbolos que en la escuela se generan por la repetición de las acciones en forma rutinaria se convierten en rituales, los actos de los alumnos adquieran control en sus acciones y estos se van adaptando a lo que otros hacen, es decir, el dominio oculto de la cultura escolar, sin embargo, el poder del docente desde esta perspectiva del ritual puede crear resistencia en el ambiente de aprendizaje.

La escuela como organización social crea elementos ritualistas, ocultos e intangibles que cobran fuerza en la práctica pedagógica, elementos socializadores de la cultura escolar. Al respecto, McLaren (1995), afirma que detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura, de ahí que el rito termine siendo una práctica, de esta manera la profesora asume la responsabilidad para decirle a los alumnos la forma en cómo deben hacer las actividades.

La profesora, al preguntar, da indicaciones para pasar de un estado a otro de acuerdo con el fin que persigue, en este sentido genera cambios de una actividad a otra. Van (1986), considera que el rito es una visión social donde se asume como un paso de un estado a otro, por lo tanto, las acciones de la profesora podrían generar un cerco ritualista en el espacio de la práctica docente.

El profesor de matemáticas de secundaria pasa lista haciendo una marcada ritualidad que da certidumbre a lo que se manifiesta como significado de la asistencia donde la presencia y la expresión de presente manifiestan la existencia de derechos y obligaciones otorgados por los espacios simbólicos del aula.

Según Terrence y Kennedy (1982: 67) los rituales ofrecen un sentido de seguridad e identidad común y les asignan significado a las actividades realizadas en el aula.

La profesora de Geografía se dirige a ello diciendo “chicos” a lo que ellos contestan saludando: La práctica docente realizada entre los diversos profesores de los niveles educativos un proceso socializador, donde se integra el ritual, es decir el cumplimiento de los deberes cotidianos, da pie a una situación tradicional entre ambos niveles educativos, donde estos permiten a los profesores darle formalidad a su acción, elemento socializador con formas de apego a la tradición y a comportamientos estables, seguros, que integran la acción docente formal, prescrita a elementos ocultos e intangibles de la práctica pedagógica, dando seguridad a la profesora.

Estas acciones consolidan cierto sentido de orden que va tomando la forma de un ritual, según Terrence y Allan (1982: 67), se asigna un sentido de seguridad e identidad generando una cultura corporativa fundamentada en un entrecruce de elementos como historia, valores, creencias, rituales, ceremonias, historias, figuras heroicas y una red cultural informal.

LA CULTURA CORPORATIVA CREADA DESDE LO RITUALES EN LAS AULAS

La cultura creada en un producto de las apropiaciones y adaptaciones empíricas contenidas en una práctica docente corporativa, donde los docentes ponen en juego el proceso de enseñanza donde han estado ligados a la búsqueda de resultados del aprendizaje. El complejo mundo de la escuela involucra a la práctica docente en una cultura, a través de un proceso que incluye iniciativas particulares, apropiaciones y adaptaciones empíricas de las propuestas teóricas y normativas y transmitida de manera corporativa (Fraile, 2015).

La práctica realizada en preescolar, primaria y secundaria además de partir de indicaciones, preguntas y respuestas como forma para procesar información, tarea de los profesores y profesoras como actores sociales que contribuyen a la reproducción y a la perpetuación de tradiciones que se convierten en rituales que están permeados en la cultura escolar, lo que permite poner en juego su capital simbólico profesional, donde la personalidad del profesor establece la relación entre los actores del proceso; “capital cultural en cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu; 1987, 160).

Las categorías de percepción son el de recibir las indicaciones y apegarse a ellas, el de seguir las formas que el grupo mantiene para mostrar que ha aprendido, es decir una serie de significaciones que permiten la construcción de esas realidades de la cultura escolar, donde la práctica vertebrada los conceptos relacionales del *habitus* necesario para el ingreso a un determinado campo cultural. Se consideran como esquemas mentales y prácticos, resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Este espacio áulico con todas sus formas de relación de los actores sociales, permite dar sentido a las percepciones de los alumnos y profesores donde los patrones tradicionales dan seguridad a su práctica, acciones que concretan el capital simbólico del aula, otorgándole un valor a estas categorías de percepción (Bourdieu, 1994d).

La relación de los actores está ligada a las estrategias áulicas que incluyen todas las prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los alumnos, donde las estrategias de reproducción social al respecto (Bourdieu, 2006, 122), expresa que ésta es “un [...] conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los alumnos y profesores tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”.

McLaren (1995) manifiesta que los rituales áulicos, rituales de instrucción, tienen la consistencia de clases individuales que tienen lugar a diario en

las aulas en el que las tareas y la asistencia tienen un significado múltiple, para obtener una nota generada por la transmisión del capital cultural (Bourdieu, 2006).

McLaren (1995) dice al respecto que la práctica áulica está asociada a la motivación y al rendimiento escolar; donde los rituales de intensificación, se refuerzan emocionalmente sumándose a estas acciones la autoridad del docente donde las decisiones mediadas de las actividades a realizar, cómo y cuándo se van a realizar, utiliza algunos procedimientos sutiles para sancionar el comportamiento que para el docente es inadecuado de los alumnos.

En cuanto a las normas, cada escuela presenta una cultura donde sus métodos y prácticas conforman la práctica de los profesores que definen su *habitus* generador de prácticas y modos diferenciados de percibir a los demás.

Cada ritual simboliza una creencia central de la cultura áulica, en la medida que el rito se ejecuta da seguridad y certeza a los profesores y alumnos convirtiéndose en una práctica que los profesores adquieren de manera corporativa.

La “conciencia cultural” de acuerdo con Cohen (1982) expresa un reconocimiento del nosotros, este es una primera declaración de la cultura escolar, producto de un pasado histórico donde aparecen las tradiciones inventadas que son una serie de prácticas normalmente gobernadas por reglas aceptadas de una manera explícita y de una naturaleza ritual o simbólica que pretende inculcar ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición (Habsbanw, 1983: 1.).

La escuela dentro de sus aulas pretende convertirse en espacios en los que domina el silencio, administrado por una figura de autoridad centrada en el docente, quien tiene pertenencia y potestad sobre el salón de clases. Se va mostrando a la escuela como una organización anclada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se apoya en prácticas ritualistas que reconoce que le han funcionado para el control del grupo. Elementos que se han generado en la práctica docente y que se han amalgamado dando vida a la cultura escolar y que aquí hemos analizado, los cuales son: Los procedimientos, los valores, las normas los rituales, estos pertenecen a un campo, según Bourdieu (2003), es un sistema de posiciones sociales que se encuentran relacionadas, es decir en este campo.

Permite la interacción de unos elementos que dependen de otros, interaccionan entre sí, no se presentan aislados unos de otros, de acuerdo con Runge, Klaus, Gaviria y Alejandro (2010), el campo es dinámico, flexible, social e histórico, por lo tanto un campo es “[...] un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan” (Moreno, 2003: 16).

Esto permite focalizar a los elementos de la cultura, es decir pertenecen a un campo conformando una estructura porque esta es la disposición y orden de las partes dentro de un todo. También se entiende como un sistema de conceptos coherentes enlazados, cuyo objetivo es precisar la esencia del objeto de estudio (Hernández, 2012).

Los elementos de la cultura, como procedimientos que conforman la práctica docente que son requeridos para impulsar el aprendizaje, son acciones que se consideran como resultados valiosos del aula, estructurados institucionalmente, por lo tanto, se convierten en centro de la cultura pedagógica en estas escuelas.

En este marco, la práctica docente impone los rituales que en cada escuela se establecen como patrón de comportamiento reforzado por los actores de los procesos escolares, es decir una serie de costumbres que marcan el quehacer de la práctica del modo en que se hacen las cosas que se encuentran asentadas y naturalizadas. Otro elemento de la cultura son las normas que van a la par del proceso central y que se confunden con los procedimientos y las normas en que los procedimientos llegan a su fin, continúan los elementos cobertores de los procedimientos como lo son los valores, que se refieren a lo que deben hacer de acuerdo con las indicaciones del profesor y a lo que no deben hacer para alcanzar mediante los procedimientos, los fines que se persiguen, es decir, lo que el profesorado cree que es “bueno”, “correcto” o “deseable”. Reflejan, como dirían (Fullan y Hargreaves, 1999).

En esta dinámica los procesos, los valores, las normas y los rituales conforman un terreno, desde la teoría de los campos de Bourdieu (2003), permite reconstruir las tramas y configuraciones de la producción de un saber, en otras palabras, el campo disciplinar y profesional de la pedagogía se convierte en un campo propio (Runge y Muñoz, 2012).

Lo anterior, pone de relieve la teoría de los campos como un espacio de construcción y reconstrucción del saber pedagógico, por lo tanto, la escuela es un elemento mediador entre la cultura y los procesos de aprendizaje, reconociendo los espacios de socialización, construcción y desarrollo de saberes tradicionales.

García (1999: 83), señala que por identidad se entiende una vinculación de cualidades, vivencias, signos y situaciones del entorno social que permiten a un sujeto diferenciar a un individuo en particular o a un grupo social determinado”, porque la cultura es el código informal que establece “como hacemos las cosas aquí” (Bower, 1966).

La organización de la escuela es una cultura, entendida como un sistema de significados y resultado de las interacciones sociales entre los actores porque esta representa la identidad de los actores (Smircich, 1983: 347-348).

Por lo tanto, el campo pedagógico es; “[...] la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (Zuluaga *et al.* 2003: 111).

Por lo que, lo que se realiza en las escuelas y que conforma la cultura escolar es un fenómeno antropológico generado por la praxis por cuanto humano y transformador, para acercarnos a la comprensión de la práctica educativa formativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta (Benner, 1996).

Por lo tanto, los elementos de la cultura aquí expuestos son un campo conformado como praxis humana, que se retroalimenta por la cultura escolar, resultado de la formación corporativista del contexto social.

CONCLUSIONES

Los fines de la educación del siglo XXI se presentan como espacios para la resistencia, porque las escuelas conforman una cultura escolar donde los elementos que estructuran la cultura escolar: las metodologías pedagógicas, las relaciones entre los actores, los rituales y las normas, integran la identidad que cerca el entorno social donde la cultura conforma el sistema de significados resultante de las interacciones sociales entre los actores que impulsan un campo conformando por una estructura de disposición y orden de las partes dentro de un todo.

Las observaciones realizadas permiten construir este enfoque teórico donde se explica que las escuelas tienen como coraza resistente a los embates de los fines de la educación, la cultura que han construido y que explica la forma de hacer su práctica en su función reproductora dentro de sus escenarios donde opera su capital simbólico construido por las tramas y configuraciones de la producción de una cultura integrada a un campo propio.

REFERENCIAS

- Barros, O. M.** (2014). *Impacto del uso de estrategias didácticas para el fomento de la inteligencia emocional en el desempeño académico de preescolares con problemas de conducta*. Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/629998>
- Benner, D.** (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag.
- Bolívar, A.** (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bourdieu, P.** (1980). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P.** (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P.** (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P.** y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre.** (2003). *El oficio de científico*. Anagrama.
- Bourdieu, P.** (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Bower, M.** (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management [La voluntad directiva]*. McGraw-Hill.
- Cohen, A.** (1982). *Belonging identity and social organization in British rural cultures*. University Press.
- Criado, M.** (2004). *La reproducción al campo escolar*. Fundamentos.
- Delamont, S.** (1985). *La interacción didáctica*. Narcea.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Correo de la UNESCO.
- Dewey, J.** (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Foucault, M.** (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Fraille, M.** (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), 147-166
- Fullan, M.** y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu. Recuperado de <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- García, A.** (1999). *La identidad personal y social en el niño. En ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?* 83 – 86. Casa Editora.
- Gimeno S.** (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Glaser, B.G.** (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- López Fernández, Raúl, Garcías Saltos, María Beatriz, & Benítez Narváez, Robinson Miguel.** (2017). Caracterización pedagógica de los componentes y elementos, del diseño tutorial, de cursos a distancia sobre plataforma gestoras. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 13-18. Recuperado en 10 de enero de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400002&lng=es&tlng=es.

- Hobsbanw** E. and Terece Ranger (1983). *The invention of traduction*. University Press.
- Martínez**, B. (2008). *El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- McLaren**, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Moreno**, Á. (2003). *Introducción elemental a Pierre Bourdieu*. Estrategias Educativas.
- Owens**, R. G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform [Comportamiento organizacional en educación: Liderazgo instruccional y reforma educativa]* (7a ed.). Allyn and Bacon.
- Runge**, A., Muñoz, D. y Garcés, J. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*, (88), 46-55.
- Schriber**, J. B., & Gutek, B. A. (1987). Some time dimensions of work: Measurement of an underlying aspect of organization culture. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 642-650. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.642>
- Stenhouse**, L. (1974). *La Disciplina en la Escuela*. El Ateneo.
- Tenti**, E. (1981). La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron. En: González Rivera, G. y Torres, C., (Comp.), (1981): *Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas*. Centro de Estudios Educativos. 253-278.
- Terrence**, Deal and Allan Kennedy (1982). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addyson Wesley.
- Van**, A. (1986). *Los ritos de paso*. Taurus.
- Zuluaga**, O. et al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Magisterio.