

# LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Moisés Ledezma Ruiz

Doctor en educación. Supervisor de Escuelas Secundarias Técnicas de la SEJ. [mlr\\_isidm@yahoo.com.mx](mailto:mlr_isidm@yahoo.com.mx)

Recibido: 2 de julio 2023

Aceptado: 3 de septiembre 2023

## Resumen

Uno de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana se refiere a la comprensión de lo que significa la vida cotidiana como una premisa para la transformación de las formas de vida que ella comporta. A través de este artículo pongo a su consideración un acercamiento a lo que sucede en la cotidianidad en la secundaria.

La vida cotidiana o cotidianidad consiste en el conjunto de hábitos, rutinas o estrategias necesarios para lograr un comportamiento pragmático que le permita a un individuo tener éxito en una actividad. En la vida cotidiana el sujeto tiene como principal propósito su autoconservación; ser capaz de manejar las condiciones que le posibiliten vivir con la menor cantidad de conflictos y la mayor comodidad posibles. Así, la cotidianidad no tiene un sentido autónomo, sino que se inscribe contexto socio-histórico.

Caracteriza a la secundaria el desarrollo de un currículum fragmentado en el que se privilegia la forma sobre el fondo en el manejo de contenidos

declarativos que son tratados por el profesor a través de su explicación-exposición, en prácticas escolares regulares y previsibles que giran alrededor del control y la disciplina. La “sobrevivencia escolar” tanto de los docentes como de los alumnos es un fenómeno inherente a las complicadas y difíciles condiciones en que se desenvuelven las clases en este nivel educativo.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, vida cotidiana, prácticas educativas, hábitos, rutinas, escuela secundaria.

### Abstract

One of the approaches of the New Mexican School refers to the understanding of what everyday life means as a premise for the transformation of the ways of life that it entails. Through this article I offer you an approach to what happens in everyday life in high school.

Everyday life or everyday life consists of the set of habits, routines or strategies necessary to achieve pragmatic behavior that allows an individual to be successful in an activity. In everyday life the subject's main purpose is its self-preservation; be able to manage the conditions that allow you to live with the least amount of conflict and the greatest possible comfort. Thus, everyday life does not have an autonomous meaning, but is inscribed in a socio-historical context.

Secondary school is characterized by the development of a fragmented curriculum in which form is privileged over substance in the management of declarative content that is treated by the teacher through his explanation-exposition, in regular and predictable school practices that revolve around the control and discipline. The “school survival” of both teachers and students is a phenomenon inherent to the complicated and difficult conditions in which classes take place at this educational level.

Keywords: New Mexican School, daily life, educational practices, habits, routines, secondary school.

Uno de los planteamientos importantes de la Nueva Escuela Mexicana se refiere a la comprensión que los docentes debemos tener de lo que signifi-

fica la vida cotidiana como una premisa fundamental para la búsqueda de la transformación de las formas de vida que ella comporta y que redundan en el privilegio de la comodidad, el egoísmo, el individualismo, la falta de conciencia social, etc. debidos, de algún modo, a la desconexión entre la escuela y la comunidad. A través de este artículo pongo a su consideración algunos referentes que apoyen la comprensión de lo que sucede en la cotidianidad de la vida de la escuela, en particular, la secundaria.

### La práctica docente como actividad cotidiana

Una característica esencial del acontecer en el aula es la relación cara a cara en actitud natural entre el profesor y sus alumnos, la cual precisamente está cargada de interpretaciones producto de la intersubjetividad de los participantes del proceso educativo. Por tanto, debemos considerar que las diversas actividades de la práctica docente se desarrollan básicamente en el marco de la vida cotidiana del aula.

La cotidianidad puede estudiarse desde diferentes campos del conocimiento: antropología, sociología, psicología y epistemología, entre otros, dándose incluso la posibilidad de perspectivas interdisciplinarias para el estudio de este aspecto de la realidad; “realidad de lo cotidiano”. Una característica común de estas teorías es el tratar de “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor... La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor, 1998: 16).

El acercamiento teórico al quehacer de los profesores se puede realizar teniendo como perspectiva la sociología de la cotidianidad centrándose en eso que los maestros hacen día con día en sus salones de clase, tomando en cuenta que es ahí donde se cristalizan muchos de los elementos que pueden caracterizar una determinada práctica docente. Se parte del apoyo en Heller (1994 y 1998) cuya teoría pretende explicar los factores que entran en juego y la manera como funciona la vida cotidiana de una sociedad. Esto es posible ya que la escuela, y en particular los sucesos en el aula, tienen un carácter eminentemente social; son fenómenos sociales, por lo tanto, no tendría sentido situar las prácticas escolares fuera del contexto social en que se encuentran inmersas; los acontecimientos escolares no pueden ser ajenos a procesos sociales más amplios.

Para Schütz (1995), el mundo de la vida cotidiana significa un mundo intersubjetivo que existía mucho antes que nosotros nacióramos, experimentado e interpretado por nuestros predecesores, como un mundo organizado y que ahora es dado a nuestra experiencia e interpretación. Es escenario y objeto de nuestras acciones e interacciones. Es un mundo común a todos, en el cual tenemos un interés eminentemente práctico.

Por lo antes señalado, resulta fundamental ubicar la labor docente en el contexto de la vida cotidiana que para Heller (1994:9) “es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social”. Otra idea importante que complementa el concepto anterior, es el que refiere Heller (1998:96) en su libro “Sociología de la vida cotidiana”, en donde señala que “la vida cotidiana es en su conjunto un acto de objetivación: un proceso en el cual el particular como sujeto deviene <<exterior>> y en el que sus capacidades humanas <<exteriorizadas>> comienzan a vivir una vida propia e independiente de él”.

Para Heller, en la vida cotidiana el sujeto considera su ambiente como algo “dado”, como algo ya “hecho”, en el que debe apropiarse del sistema de hábitos y técnicas para lograr un comportamiento pragmático que le permita el éxito en una determinada actividad.

Esta autora también considera que en la vida cotidiana el sujeto tiene como principal propósito su autoconservación; ser capaz de manejar los hábitos y exigencias que le permitan vivir con la menor cantidad de conflictos posibles y una cierta comodidad. Así, la cotidianidad no tiene un sentido autónomo, sino que resulta fundamental el contexto socio-histórico en el que ésta se inscribe.

Heller (1998) refiere que una de las características de la vida cotidiana es la repetición de las acciones, la cual se constituye en la base para la formación de hábitos y costumbres (o usos). Algunos investigadores educativos como McLaren (1995) y Rockwell (1997), entre otros, asocian la repetición en las actividades con rutinas y rituales presentes en las prácticas educativas de los profesores.

Para McLaren (1995:241) los rituales son importantes ya que “todos necesitamos algún grado de predictibilidad en nuestros comedidos cotidianos para sentirnos cómodos y seguros”.

Goffman (1997: 27) señala que “el papel o la rutina es la pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones”. La rutinización de las prácticas sociales es posible debido a lo que Giddens (1998: 24) denomina “naturaleza recursiva de la vida social” que se refiere a la repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día.

Muchas prácticas sociales tienen un carácter situado que se refiere a la ubicación de ellas en un cierto tiempo y espacio, lo que a su vez implica fijeza social, es decir, el desempeño de ciertos roles sociales. Giddens también señala que la rutinización es fundamental para los mecanismos psicológicos que sustentan la confianza y seguridad del sujeto, durante el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana.

Cabe aclarar que el establecimiento de rutinas no necesariamente es producto de una actividad repetida de manera mecánica o inconsciente. Rockwell (1997: 38) señala que “la rutinización en sí no necesariamente empobrece el proceso de enseñar, aunque tiende a marcarle límites. A veces permite una mejor organización de base del grupo que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza, a la atención individual o a la preparación”.

La cotidianidad en la escuela ha sido estudiada en nuestro país, de manera especial por investigadores de la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), destacan entre otros: Rockwell (1997), Edwards (1997), Ezpeleta (1997) y Mercado (1997), cuyos trabajos están referidos predominantemente al nivel de primaria.

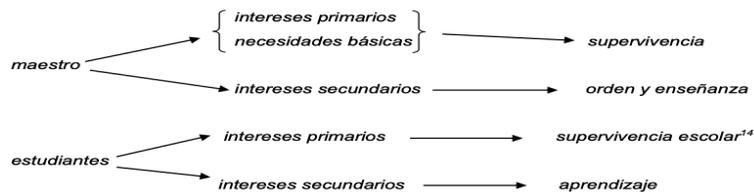
En el caso del nivel medio básico, existen relativamente pocos trabajos que den cuenta de lo que sucede en las aulas. Dos estudiosos que deben ser mencionados de manera obligada son Quiroz (1992, 1996a, 1996b y 1997) y Sandoval (1997 y 2000).

Uno de los investigadores del DIE más productivos respecto a la cotidianidad en la escuela secundaria, es el primero de los referidos en el párrafo anterior, quien utilizando una metodología etnográfica, ha abordado algunos temas, tales como: los obstáculos para la apropiación de contenidos académicos, el tiempo cotidiano en la escuela secundaria y los cambios en el plan y programas de estudio 1993. A continuación se da cuenta de algunos de sus principales hallazgos:

- En la secundaria, la relación entre el conocimiento especializado del currículum formal y las características de los adolescentes, es uno de los problemas determinantes del proceso educativo.
- La atención de los alumnos depende fundamentalmente del tipo de actividad: por ejemplo, si un alumno está en riesgo de que se le pregunte o ser designado para pasar al pizarrón, la atención es máxima, mientras que esta actitud de alerta no es dominante cuando los profesores exponen un tema, y menos aún en aquellos alumnos que quedan fuera del ángulo visual del docente.
- Respecto al esfuerzo adaptativo de los alumnos como obstáculo para la apropiación de contenidos académicos, se encontró que la falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor, puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en este sentido.
- Un obstáculo para la apropiación del contenido académico es su falta de significación para los estudiantes. Los temas de las clases rara vez se convierten en guía para la vida práctica de una gente común y menos aún para la conformación de la personalidad, pues en muchos de ellos no se hace referencia al entorno en donde los estudiantes se mueven fuera de la escuela. En general los contenidos se caracterizan por un alto grado de especialización y resultan interesantes sólo para algunos, pero no para la mayoría.
- Gran parte del éxito escolar consiste en la manipulación inmediata de la actividad, más que en la integración del contenido académico al saber cotidiano, lo que puede constituirse en un obstáculo para la apropiación de esos contenidos, ya que la apropiación de las formas de manipulación de la actividad no garantiza la apropiación de su contenido. Lo fundamental es apropiarse no sólo de la lógica del contenido, sino de la lógica de la actividad, aunque lo segundo no implica lo primero. Por lo que la mayoría de los estudiantes no arriban a lo que Heller denomina actitud teórica ante los contenidos académicos.
- La habilidad didáctica puede ser eficiente en términos de la enseñanza de la lógica de la actividad, aunque con resultados

dudosos en cuanto a la apropiación de los contenidos académicos por parte de los alumnos. Esta es una tendencia presente, sobre todo en materias con altos índices de reprobación como matemáticas, física y química, por la selección de contenidos del currículum formal que priorizan la lógica de las disciplinas y ponen al margen el saber cotidiano de los estudiantes.

- El currículum formal de secundaria también se caracteriza por su fragmentación, lo que implica en los alumnos la necesidad de acoplarse a cada materia y maestro, hay que cumplir con exigencias de diferente índole. Para que el esfuerzo adaptativo de los estudiantes tenga éxito, éstos recurren a diferentes estrategias, por ejemplo, copiar las tareas o en los exámenes. Se puede considerar que existe correspondencia entre lo que hace el maestro y el esfuerzo adaptativo del alumno.<sup>13</sup>



- Para los estudiantes, la supervivencia escolar es fundamental y lo más importante en ese sentido son los resultados o sea, la evaluación de cada curso. Los estudiantes se apropian de los sistemas de uso de evaluación de cada maestro, también en este aspecto el éxito tiene que ver más con el cumplimiento oportuno con respecto a las expectativas de cada maestro, que con la apropiación real de los contenidos académicos. Si lo más importante para sobrevivir en la escuela son las calificaciones, entonces la evaluación se convierte en un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos, sobre todo si se considera la frecuencia con la que se aplican los exámenes.

- La vida diaria en la escuela secundaria se caracteriza por las difíciles condiciones materiales del trabajo docente, por ejemplo: jornadas agotadoras, gran cantidad de grupos (un profesor

de matemáticas con 40 hrs. a la semana tendrá que atender 8 grupos), con un número de estudiantes que puede ser excesivo (hasta con 60 alumnos cada grupo).

- El maestro se identifica con un saber especificado, con una práctica docente que poco toma en cuenta el saber cotidiano y los intereses de los alumnos. Existe también una diferencia entre la significación del contenido para el maestro y para los alumnos, que deriva en una negociación cuyo centro es la supervivencia escolar de estos últimos y cuya expresión es el predominio de la lógica de la actividad.
- En el ejercicio profesional cotidiano existen pocas posibilidades de reflexionar sobre la significación de los contenidos y el esfuerzo adaptativo que los estudiantes realizan en la escuela, así como una tendencia hacia el predominio de la actividad y a estereotipos de evaluación que tienen como finalidad esencial la asignación de calificaciones, ya que es una exigencia institucional, lo que hace de esta actividad una de las tareas centrales de la práctica docente. Uno de los principales recursos de la evaluación es la aplicación de exámenes en los que se puede identificar una marcada tendencia hacia el formalismo.
- La poca compatibilidad entre la supervivencia escolar de los estudiantes y la apropiación de los contenidos académicos es determinada por las características del currículum formal, las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones académicas del magisterio.
- Respecto al plan y programas de estudios de 1993, se señala que ha cambiado el discurso sobre el enfoque, las orientaciones didácticas y la evaluación, pero permanecieron: la estructura curricular, la selección de contenidos, los libros de texto, las concepciones académicas de los maestros y las condiciones materiales e institucionales, por lo que “el cambio del plan y los programas de estudios tendrá pocas posibilidades de transformar las prácticas de enseñanza” (Quiroz, 1996b: 108).
- La distribución del tiempo se plasma como capacidad para sobrevivir todos los días, para lograr esto, se priorizan ciertas actividades y se relegan otras. Las actividades más frecuentes y centrales en el desarrollo de la clase son las participaciones expositivas

del maestro. El tiempo significa una negociación permanente para ganar minutos en la relación maestro-alumnos. La elevada fragmentación de la jornada escolar es una de las características más visibles de la distribución del tiempo, para los estudiantes significa una experiencia escolar no integrada, para los maestros representa la imposibilidad de conocer en profundidad a sus grupos y alumnos. Esta organización del tiempo, rutinaria y con reglas específicas, se constituye en una condición para hacer las cosas que deben ser hechas cada día, independientemente del sentido que les confieran cada uno de los sujetos participantes. “el tiempo cotidiano de la secundaria, al concretarse en cada salón en el cruce entre la normatividad y los sujetos, condiciona las prácticas escolares” (Quiroz, 1992: 99).

- Los alumnos tienen que adoptar estrategias de supervivencia escolar en lapsos muy breves, tienen que estar atentos cada 50 minutos a diferentes estilos de enseñanza; los maestros no sólo son diferentes, sino incluso, contradictorios unos con otros en cuanto a ideas, valores, carácter, formas de trabajo, exigencias con la disciplina o calificación, etcétera.
- Debido, entre otras situaciones, a las exigencias institucionales, una de las principales preocupaciones en los profesores de este nivel es la intención de terminar el programa o lograr el mayor avance posible del mismo. Pareciera que la mayoría de los maestros siempre tiene prisa.
- No todos los momentos tienen el mismo nivel de importancia para el grupo, es decir, diferentes segmentos de la clase pueden tener diferente peso para cada uno de sus miembros del grupo, así por ejemplo, la exposición del tema (que es fundamental para el profesor) o resolver ejercicios, pueden ser momentos no clave para algunos alumnos; sin embargo, los exámenes suelen significar momentos clave para todos.

Otra investigadora con un gran aporte es Sandoval (2000), cuya tesis doctoral, de donde publica su libro: “La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes”, es una referencia obligada para todos aquellos

interesados en entender lo que sucede actualmente en ella. Como se verá más adelante, muchas de las reflexiones sobre los acontecimientos percibidos en el desarrollo de la presente investigación, se hicieron a la luz de este texto.

En Jalisco, Ramos (1997) en su artículo “Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias”, refiere la observación hecha en ocho escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara y áreas rurales de Tala y Ameca, que encontró la “existencia de prácticas docentes muy similares en relación con los aspectos de: estructura de la lección, formatos instruccionales, contenidos y productos, evaluaciones y relaciones maestro-alumno” (1997: 45). A continuación se presentan algunas de sus consideraciones:

- La vida de las escuelas obedece a una cultura de organización, control y actividad académica muy similares. Las prácticas escolares son regulares y previsibles, giran alrededor del control y la disciplina.
- Si se toma en cuenta la conformación de la clase en tres segmentos: apertura, desarrollo y cierre, los que protagonizan la práctica docente son el de apertura y el de cierre; además, en el desarrollo lo fundamental resulta ser la explicación-exposición de un tema nuevo por parte del profesor, así, tal organización confiere a éste un papel protagónico.
- El tipo de conocimientos que se ofrecen a los alumnos son principalmente declarativos y normativos, coincidiendo con los hallazgos de Edwards (1977) en educación primaria. Ramos (1997) también señala que, en el caso de matemáticas, se utiliza la acción repetida y la mecanización como formas de aprendizaje, las cuales se presentan, sobre todo, en los segmentos de ejercitación.
- Puesto que los formatos instruccionales más generalizados se refieren al repaso del tema anterior y la exposición-explicación del tema nuevo por parte del profesor, ello implica, para los alumnos, la exigencia de escuchar y poner atención, así como memorizar los contenidos expuestos; de donde se desprende que los principales aspectos cognitivos que se intenta desarrollar son precisamente la atención y la memorización.

Una buena parte de los anteriores señalamientos tiene su base en el carácter reproductivo de las prácticas escolares, Marucco (1994: 41) señala al respecto que el maestro “más allá de las teorías estudiadas en la Escuela Normal o en cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y aprendizaje adquiridas en muchos años de estudio”.

Otro de los trabajos importantes sobre práctica docente es la tesis doctoral realizada por Sañudo (1997b: 13), quien utiliza cuatro categorías constitutivas del proceso educativo: el profesor, el alumno, el contenido y la interacción, considerando que “estos elementos se estructuran e interrelacionan entre sí, de tal manera que, aunque son claramente distinguibles, ninguno puede darse sin la intervención del otro”. A continuación se recuperan algunas reflexiones que la autora hace, a manera de diagnóstico, de cada una de las categorías antes mencionadas:

- El profesor es quien dirige el aprendizaje, pero difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o producto de sus alumnos. Expresa en su discurso propuestas didácticas que generalmente no aplica. Asiste a cursos de actualización y posgrado, pero su práctica diaria no cambia.
- El alumno no se involucra realmente en los procesos escolares. A través de la memorización es como responde a las demandas de aprendizaje de los contenidos, que generalmente están segmentados. Paralelo al proceso de apropiación de esos contenidos, desarrolla competencias de “supervivencia” como copiar la tarea, hacer trampa en los exámenes, etcétera.
- El contenido que se maneja en el aula difiere sustancialmente del programado por las autoridades educativas. Lo fundamental en el proceso es el control de la clase que se realiza a través del manejo del contenido, pero sin existir una adecuada apropiación de éste por parte del alumno. El contenido y el proceso no se articulan, como no se articulan tampoco, el contenido con la realidad inmediata del educando.
- Respecto a la interacción, fundamental en la relación maestro-alumno, debe señalarse que el profesor privilegia la expresión verbal unidireccional. No se articulan realmente los proce-

tos del alumno con los del profesor, quien ejerce los roles de autoridad, tanto de tipo moral, como en la organización (selección y jerarquización) de los contenidos.

Otro importante trabajo de investigación respecto a la práctica docente, es un análisis de caso realizado por Salgueiro (1999) a la práctica docente de una maestra de una escuela de educación básica en un barrio de Barcelona. A continuación se da cuenta de las conclusiones a las que ella arribó:

- Los docentes producen sus propios saberes y prácticas a través del quehacer cotidiano, los cuales no son convenientemente valorados ni por las autoridades educativas, ni por la sociedad en general.
- Las prácticas son el resultado de un proceso histórico y social, en el que intervienen aspectos más amplios, tales como la cultura, la economía y la política, entre otros, y es en este contexto en el que se pueden explicar las concepciones sobre la enseñanza (didáctica, disciplina, contenidos, evaluación, etcétera).
- Estos saberes y prácticas son el resultado de un proceso de reflexión colectiva en la escuela, y es sólo en este contexto que es posible propiciar su mejoramiento continuo.

Las condiciones materiales e institucionales de las escuelas operan como elementos que posibilitan o limitan la práctica docente, en ellas se establece el alejamiento entre los saberes producidos por los cursos de formación y los obtenidos por el hacer cotidiano.

Podrá advertirse que, en lo que han encontrado investigadores como Rockwell, Edwards, Quiroz, Ramos, Sañudo y Salgueiro, entre otros, existen grandes semejanzas y puntos de coincidencia que nos acercan a las condiciones en que se desarrolla la cotidianidad de la vida de las escuelas en general, con las particularidades que le son propias a las de educación secundaria, así como a las prácticas docentes que en ellas se dan.

## Referencias bibliográficas

- Berger, L. y Luckmann, Thomas. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Coulon, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, Verónica. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En: Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. (1997). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Documentos DIE, CINESTAV-IPNM.
- Giddens, Anthony. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, Agnes. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Marucco, Marta. (1994). Recorriendo la escuela. En *La escuela, una utopía cotidiana*. Solves, Hebe (compiladora). Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mercado, Ruth. (1997). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Plaisance, Eric. (1979). Interpretación del fracaso escolar. En Séve, Lucien, Verret, Michel y Snyder, Georges. *El fracaso escolar*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Quiroz, E. Rafael. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. En revista *Nueva Antropología*, Vol. XII, No. 42, México.
- (1996a). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. México: Documento DIE 33B, CINESTAV-IPN.
- (1996b). Del plan de estudios a las aulas. En: *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- (1997). *Los cambios de 1993 en los planes de estudio en la educación secundaria*. México: Documento DIE 40, CINESTAV-IPN.

- Ramos, C. Mario. (1997). Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias. En *Revista Educar* núm. 1, segunda época. Guadalajara, Jalisco, México.
- Rockwell, Elsie. (1997). De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- y Mercado, Ruth. (1986). *La escuela lugar del trabajo docente*. México: Dirección de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- Salgueiro, C. Ana María. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sandoval, F. Etelvina. (1997). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En Rockwell, Elsie (compiladora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN, y Plaza y Valdez.
- Sañudo, G. Lya Esther. (1997a). Una experiencia sobre la transformación de la Práctica docente. En Campechano, Juan y otros. *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara: Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco.
- (1997b). *Construcción de un modelo de asesoría para propiciar la transformación de la práctica docente*. Tesis de Doctorado en Educación Superior. Guadalajara, Jalisco, México: UdeG.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, Alfred. Natanson Maurice (compilador). (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

## Notas

<sup>1</sup> En este documento se utiliza en el mismo sentido actividad(es) cotidiana(s) y hacer o quehacer cotidiano; se incluyen tanto las actividades que el profesor realiza en el aula, como las que les propone hacer a sus alumnos.

<sup>2</sup> Para Berger (1997:41) “La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hom-

bres. El conocimiento de sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana”.

<sup>3</sup> “...el mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo es un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros” (Schütz, 1995: 280).

<sup>4</sup> En el sentido de las actividades que el sujeto hace para lograr un determinado fin u objetivo.

<sup>5</sup> Aunque ubicada desde un enfoque fenomenológico, se considera útil la idea de rutina de Berger (1997:41) en que se le considera como una “faceta no problemática de mi vida cotidiana”.

<sup>6</sup> Para Goffman (1997:28) “un rol social implicará uno o más papeles... que pueden ser representados por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas”. El rol social es la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado.

<sup>7</sup> Ramos (1997:48) señala que “los formatos de instrucción más generalizados son los que se refieren al repaso del tema anterior y a la exposición-explicación del profesor”.

<sup>8</sup> En el sentido expresado por Heller (1994: 413) cuando señala que “la personalidad para-sí encarna las posibilidades existentes dentro de la vida del particular de desarrollar libremente las capacidades humanas”.

<sup>9</sup> También Coulon (1995) coincide con este punto de vista y Edwards (1997) da cuenta ampliamente de esta afirmación en la escuela primaria.

<sup>10</sup> Un pensamiento relativamente autónomo “capaz de alejarse de la praxis en el espacio y en el tiempo” (Heller, 1994: 334).

<sup>11</sup> Plaisance (1979) y Bordieu (1996) hacen una crítica a la postura psicologista que atribuye el fracaso escolar a las insuficiencias en las capacidades individuales e intelectuales del alumno y coinciden en que ese fenómeno en gran parte se debe a las relaciones y estructura social que se manifiestan en la escuela.

<sup>12</sup> Como ya se mencionó, en la concepción tradicional más generalizada sobre las matemáticas se les considera como un cuerpo de conocimientos sistematizados y válidos, configurados formalmente en una estructura lógico-deductiva. Por tanto, “saber matemáticas” consiste en la apropiación de tal configuración (Moreno, 1996).

<sup>13</sup> Berger (1997) refieren la necesidad de “esquemas tipificadores” en las interacciones de la vida cotidiana. Así, si el profesor concibe a sus alumnos como inferiores a él o recipientes vacíos, “burros” o “aplicados”, etcétera. entonces actuará en consecuencia; pero también los alumnos hacen esto mismo etiquetando a sus profesores como autoritarios, mediocres, buenos, etcétera. Debe considerarse que estas tipificaciones no son estáticas, sino que están en permanente negociación.

<sup>14</sup> Rockwell (1997) igualmente habla de esta supervivencia pero en la escuela de educación primaria.

<sup>15</sup> En el sentido de calificación.

<sup>16</sup> Además, habría que analizar el tipo y la calidad de esos exámenes, si consideramos que en la mayoría de los casos (sobre todo en las ciencias denominadas “duras”), son ellos el principal instrumento mediante el cual se determina la calificación y por tanto la aprobación o no del alumno.

<sup>17</sup> Para Rockwell (1986: 66) las condiciones del trabajo docente “no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres”.

<sup>18</sup> Otro aspecto a considerar del que no da cuenta Quiroz, se refiere a que en nuestro medio hay muchos maestros que, para completar las horas de su nombramiento, tienen que impartir clases incluso de materias que no corresponden a su formación académica, por lo que no es raro encontrar profesores con especialidad en inglés, español, ciencias sociales, etcétera, impartiendo también matemática, y viceversa.

<sup>19</sup> Cuando suena el timbre indicando la terminación de la clase y el profesor no ha concluido su exposición o indicaciones, en la mayoría de los casos, es notoria la ansiedad de los alumnos en espera de que el profesor se vaya para poder salir del salón o por lo menos levantarse y relajarse un poco.

<sup>20</sup> Ramos (1997: 45) señala que “todo segmento tiene un principio, un desarrollo y un desenlace o conclusión”, y cita a Susan Stodolsky quien “describe la práctica docente en el contexto de los segmentos de lección, y del formato instruccional que es operado en el mismo”.

<sup>21</sup> Cabe recordar que Edwards (1997) encontró que el conocimiento tópico es una de las formas más utilizadas para el manejo de los contenidos que se transmiten en las escuelas primarias.

<sup>22</sup> En este sentido, se puede apreciar la semejanza de estas formas de aprendizaje con lo que Edwards (1997) denomina “conocimiento como operación”; estas formas de aprendizaje también son frecuentemente utilizadas en educación primaria.

<sup>23</sup> En el sentido de que predominantemente tendemos a enseñar de la manera como nos enseñaron.

<sup>24</sup> Salgueiro, en una investigación sobre práctica docente, llega a una conclusión similar: “los cursos, cursillos, jornadas e incluso seminarios que el profesorado realiza en general, no generan cambios en lo cotidiano escolar” (1999: 263) y como ya se mencionó, esto también coincide con lo señalado por Marucco (1994).

<sup>25</sup> La necesidad de esta “supervivencia” en la escuela es también referida por Quiroz (1992 y 1996a) y Rockwell (1997).

<sup>26</sup> Este enunciado coincide con lo antes expresado por Ramos (1997).

<sup>27</sup> Aquí pueden percibirse también, las semejanzas con lo señalado por Quiroz (1996a) a este respecto.

<sup>28</sup> Esta conclusión ratifica los señalamientos que Rockwell (1997) hace sobre este mismo asunto.