

Education Policy Analysis Archives

Volume 10 Number 13

febrero 13, 2002

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2002, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas

Magister Pablo Daniel Vain
Universidad Nacional de Misiones
Argentina

Abstract

This study on school rituals, based on an socio-anthropology view, has arisen from the hypothesis of the anthropologist Roberto Da Matta. This hypothesis supports the theory that rituals are useful, particularly in a complex society, to promote its social identity and develop its character. Da Matta observes that it is as if the ritual domain were a privileged area from whence to enter the cultural kernel of a society, its main ideology, its system of values. This is the reason why we have put forward the proposal that to enquire about rituals at schools can result in a useful contribution to the analysis of this institution in its reproductive dimension or in the construction of a determined social structure. This research was carried out in three schools in the city of Posadas, Misiones, Argentina. In two of them, the research was pursued as a sustained, long-term and ethnographic observation: students, parents, teachers and the managing staff were interviewed. In the third school, just the teachers and the managing staff were interviewed by means of a probing survey; in both cases, strategies, sources and techniques were

combined.

Resumen

En este estudio, (Nota 1) de carácter socioantropológico, sobre los rituales escolares se ha partido de la hipótesis del antropólogo Roberto Da Matta quién sostiene que “...los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter”. (...) “Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores..” (Nota 2) Por ello nos hemos planteado que indagar acerca de los rituales en la escuela, puede resultar un aporte interesante para analizar esta institución en su dimensión reproductora o de construcción de una determinada estructura social. La investigación se realizó en tres escuelas de la Ciudad de Posadas (Misiones; Argentina). En dos de estos establecimientos se realizó un trabajo de observación sostenida y prolongada de carácter etnográfico, se realizaron entrevistas a alumnos, docentes, directivos y padres; mientras que en la tercera de ellas solo se efectuaron entrevistas y se aplicó una encuesta-sondeo al personal docente y directivo, a modo de triangulación de estrategias, fuentes y técnicas.

1. Introducción: Rituales, prácticas y la escuela invisible

En este trabajo intentamos aproximarnos a las tramas ocultas que se generan en las instituciones educativas. La intención de desnudar mecanismos ocultos en la escuela apunta a ofrecer a los educadores un material de reflexión sobre su práctica profesional. En la Argentina, es relativamente sencillo observar que la institución escolar está abarrotada de rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los “actos escolares”, hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano, como las formaciones, el saludo a las autoridades, los premios y castigos, etc.. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas y generalmente transmitidas de un modo repetitivo, y en apariencia carente de significación para ellos. Los docentes son los encargados de esa transmisión, que entendemos se produce, en la mayoría de los casos, de un modo rutinario, tradicional e inconsciente.

Por otra parte, se percibe un discurso contradictorio respecto a la escuela como institución cargada de ideología. Desde el retorno de la Argentina al sistema democrático, hace más de quince años, se escucha permanentemente hablar de una educación para la democracia, respetuosa de los derechos humanos; sin embargo, las prácticas educativas aparecen profundamente sesgadas por formas autoritarias.

Existen interesantes trabajos que han abordado el problema del autoritarismo en la educación en nuestro país (Filmus, 1988; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987), los cuales se refieren al pasado gobierno militar. Pero a nosotros nos interesa sostener que la estructura autoritaria persiste, y que no sólo proviene de la educación del período 1976-1983, sino que es el reflejo de una sociedad con una importante carga de autoritarismo, relativamente independiente de la alternancia entre gobiernos militares y civiles que ha caracterizado a los últimos cien años de nuestra historia.

Entendemos que los rituales son prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante; y su estudio nos proporcionó precisiones respecto a cuál es la ideología que transmite la escuela; más allá de sus discursos acerca de los valores democráticos. Las hipótesis principales de este trabajo sostienen que: por una parte, más allá de las formulaciones discursivas acerca de la democratización de la educación, la escuela transmite una ideología autoritaria; y que esto se expresa a través de los rituales escolares. Por otra parte, que los educadores transmiten esa ideología de un modo, por lo general, inconsciente.

2. Marco teórico-contextual

En este trabajo hemos abordado la relación educación y sociedad desde un enfoque multirreferenciado (Frigerio; 1995). Esta perspectiva epistemológica requiere tomar la precaución de precisar claramente desde dónde hablamos; qué consideramos es lo compatible; y qué incorporamos a nuestro análisis de cada una de las líneas teóricas que nos nutren.

La educación como práctica social

La educación es una práctica social y, en ese sentido, construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político (Kemmis; 1990). En tanto práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social (Zemelman; 1987) que le da sentido, pero es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como la idea de una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de “desfetichización”. Desfetichizar lo social y lo educativo supone dismantlar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen. En este contexto es posible afirmar que la ideología se materializa en las prácticas y no -como proponen algunos autores- que la misma tiene existencia material.

En el concepto de “habitus” propuesto por Pierre Bourdieu encontramos una noción mediadora entre estructura y acción (Bourdieu; 1991), así resulta posible pensar el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos condiciones. Al analizar las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del Estado propuesto por Althusser (Althusser; 1988), señalando cómo la escuela, convertida en aparato ideológico escolar, interviene como productora de sujetos sociales, es decir como generadora de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.

Al percibir a la educación como aparato ideológico del Estado, pensamos que estos aparatos - cuya función es originariamente reproductiva - quedan atrapados en la lucha por la hegemonía que entablan los diferentes grupos y sectores de una sociedad. Es allí donde la reproducción mecánica se hace imposible, en tanto esa lucha es productora de contradicciones y fisuras que crean intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante. Desde los aparatos ideológicos, la ideología

dominante constituye un arbitrario cultural (Bourdieu y Passerón; 1981) que logra imponerse con especial eficacia, en tanto esconde su carácter arbitrario y se presenta como una expresión natural. Este mecanismo implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia escondida, solapada y disimulada: violencia simbólica (Bourdieu y Passerón; 1981). Los actores sociales de la práctica educativa no son conscientes de su carácter de portadores de una ideología, entendida como arbitrariedad que esconde determinado tipo de relaciones sociales. Centrándonos particularmente en los docentes y directivos de las instituciones escolares, proponemos que la eficacia de la violencia simbólica -al presentar lo arbitrario como natural, escondiendo las relaciones sociales que producen las prácticas y las representaciones- logra operar en los actores y a través de ellos.

Consideramos que la ideología se internaliza en un proceso dinámico, no se trata simplemente de una acción mecánica de inculcación que es incorporada pasivamente por el sujeto, porque el mecanismo de imposición no deviene de un todo consolidado y homogéneo, sino que es producto de las luchas por la dominación. Tampoco el arbitrario es asimilado pasivamente por los sujetos; éstos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y en muchos casos tal reelaboración puede resultar contradictoria.

Al abordar el problema del poder indicamos que este no solo acciona desde la estructura social externa, sino que lo hace, también, a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce (Foucault; 1992). Así, el poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras. (Foucault; 1990). Nuestra preocupación por el poder es, entonces, respecto a sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

El dominio del ritual

A partir de esta doble manera de acción del poder (desde lo estructural y desde lo intersubjetivo) establecemos un puente para interpretar el lugar de los rituales en el contexto de las prácticas educativas. Para ello señalamos que el ritual tiene un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Describimos entonces a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos) su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología.

Coincidimos con Margulis (Margulis; 1994) en que somos poseedores de signos, los que, elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura, orientan nuestra

actuación. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo. En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los habitus. Dicho de otro modo, las representaciones son mediaciones entre los contenidos del ritual y la formación de los habitus.

En función de este concepto, resulta posible pensar que los rituales son mecanismos generadores de habitus, y que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren disposiciones duraderas para la acción. También resulta posible afirmar que la internalización de los contenidos de los rituales, en forma de representaciones sociales, producirá los habitus que un sujeto dado pondrá en juego durante la vida social. Es decir que un determinado actor social tendrá mayor o menor disposición a actuar de determinadas maneras, en función de los habitus que ha conformado a partir de las representaciones sociales que ha adquirido mediante diferentes mecanismos, entre ellos el ritual.

Los rituales tienen un aspecto político ya que pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo o, en su carácter impugnador, puede invertir las normas y valores del orden social dominante. Tomando este lado político, y partiendo del modo en que hemos conceptualizado a la totalidad social y a la ideología, es factible proponer que -tal como afirma McLaren- que los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales (McLaren; 1995). En estos procesos de negociación, no encontramos acciones rituales esencialmente narcotizantes o impugnadoras; debemos analizar en cada caso su sentido para los protagonistas y los espectadores, según los contextos o coyunturas (García Canlini; 1982).

El contexto socio-educativo

El contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación está signado por una contradicción. Por una parte, aparece la llamada desde el gobierno “Transformación Educativa”; mientras que, por el otro, esta reforma se sitúa en el marco de un Estado que tiende a retirarse de las políticas sociales, a desentenderse de lo que se consideran gastos innecesarios para el aparato estatal, y que colocan a la educación en un proceso global de achicamiento de ese mismo Estado. Algunas políticas compensatorias (por ejemplo el Plan Social Educativo) fueron impulsadas para paliar el déficit educativo. Sin embargo, las propias autoridades nacionales las han reconocido como poco eficaces, al analizar los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa. En su interesante trabajo sobre la relación entre educación y pobreza Tenti Fanfani afirma como el empobrecimiento creciente de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, en términos del deterioro de la cantidad y calidad de los recursos de la oferta educativa (Tenti Fanfani; 1992).

3. Metodología.

El diseño metodológico que utilizamos en esta investigación implica:

a. Sistema de hipótesis

En esta investigación, y siguiendo los supuestos epistemológicos en los cuales se

fundamenta, designamos con el nombre de hipótesis las suposiciones referidas a los aspectos mencionados (Briones; 1982) Pero no utilizamos, en este caso, un sistema de hipótesis causa-efecto, sino que dadas las características de las proposiciones realizadas estas son hipótesis descriptivas en tanto se refieren a: "...la existencia, la estructura, el funcionamiento, las relaciones y los cambios de cierto fenómeno. (Briones; 1982).

Hemos formulado un sistema tentativo de hipótesis, asumiendo que el mismo sería muy probablemente incompleto; que las hipótesis serían absolutamente provisionales y que iríamos a reformulándolas en el propio desarrollo de la investigación. En esa dirección, este trabajo parte de una hipótesis principal que entiende a los rituales escolares como modos de transmisión de la ideología dominante de una sociedad.

De esta hipótesis general derivamos las siguientes:

- Los rituales escolares son transmitidos en la institución escolar por los docentes, quienes no son conscientes de que ideología transmiten.
- Los rituales escolares, en nuestras escuelas, transmiten fundamentalmente principios de un orden autoritario.
- Los rituales escolares no logran transmitir la totalidad de la ideología dominante porque la lucha por la hegemonía produce fisuras en el discurso dominante.
- Los rituales escolares no logran imponer en su totalidad la ideología dominante porque, a pesar de la efectividad de la violencia simbólica que esta utiliza para imponerse, el papel activo de los actores principales produce rupturas en la homogeneidad de su discurso.

b. Estudios de caso

La investigación se realizó en tres escuelas de la Ciudad de Posadas (capital provincial; 254.951 habitantes), que en virtud de los acuerdos efectuados con los Directivos y Docentes de las mismas serán tenidas en el anonimato. En dos de estos establecimientos se realizó el trabajo de observación sostenida y prolongada, se realizaron entrevistas a alumnos, docentes, directivos y padres; mientras que en la tercera de ellas sólo se efectuaron entrevistas y se aplicó una encuesta-sondeo al personal docente y directivo.

Las principales características de estas instituciones son:

Cuadro I
Instituciones en las que se realizará
la investigación y sus principales características.

CARACTERÍSTICAS	ESCUELAS		
	Provincial N° 377	Santa Rosa de Lima	Provincial N° 202
Localización	Urbana, periférica.	Urbana, centro.	Urbana, periférica
Tipo de gestión	Estatal, provincial.	Privada, religiosa.	Estatal, provincial

Matrícula	530 alumnos.	980 alumnos.	620 alumnos.
Cantidad de grados	19 secciones.	21 secciones	25 secciones
Personal docente	30 docentes.	53 docentes.	32 docentes
Nivel Económico-social predominante en el alunado.	Medio-bajo y bajo	Medio-alto y alto.	Medio-bajo y bajo
Infraestructura	Edificio escolar nuevo, amplio y apropiado. Escaso mantenimiento.	Edificio escolar relativamente nuevo, amplio y apropiado. Escaso para la matrícula. Muy bien mantenido.	Edificio escolar antiguo, amplio y apropiado. Escaso mantenimiento.
Equipamiento	Escaso.	Suficiente y muy apropiado.	Escaso.

4. Análisis e interpretación

En esta parte expondremos los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación. En primer lugar, efectuaremos una distinción inicial entre dos tipos de rituales escolares, a los que denominamos formales e informales:

Formales: constituyen rituales especialmente preestablecidos, siendo en este sentido actividades escolares incorporadas al tiempo y espacio escolar de un modo determinado, pudiendo por ello ser previstos. Encontramos entre estos las efemérides, los actos escolares, las formaciones y desfiles, entre otros.

Informales: son acontecimientos que transcurren en la vida cotidiana de la escuela, pero que por su eficacia simbólica se transforman en momentos especiales que realzan ciertos valores de la cultura.

En segundo término, precisaremos que no hemos trabajado una descripción exhaustiva de los rituales escolares, que consideramos innecesaria a los fines de nuestra investigación. En consecuencia, a continuación abordaremos seis Grupos de Rituales que hemos seleccionado, cuyo listado se incluye a continuación, dejando debidamente aclarado que estos constituyen solo un segmento del universo total que son los rituales escolares. Previamente debemos puntualizar que hablaremos de Grupos de Rituales, a los que definimos como: agrupaciones de rituales que poseen estructuras similares de significación y/o mecanismos comunes de realización. Dichos grupos son: Rituales del espacio y el tiempo, rituales de la domesticación de los cuerpos, rituales de las distinciones, rituales de los premios y castigos, rituales de la escritura, efemérides y actos escolares.

5. Discusión

En este apartado presentaremos nuestras conclusiones sobre la compleja telaraña que sustenta, anuda y consolida la compleja trama de lo escolar. Durante el desarrollo de esta

investigación hemos tenido una clara evidencia sobre la existencia de un conjunto de rituales que signan la vida de la escuela. Los actores de la institución educativa los reproducen, los reelaboran, los reconstruyen y participan en ellos haciendo posible, de ese modo, que su eficacia simbólica se consolide. De esta manera, la institución educativa - en tanto lugar de condensación entre el individuo y la sociedad - crea lazos sociales, es decir socializa, reproduciendo en los nuevos miembros de una cultura los valores que esta sustenta. Los rituales son actividades esencialmente dramáticas cuya acción opera construyendo significados, poniendo de relieve, subrayando ciertos valores dominantes en una formación cultural dada.

Como ya hemos señalado, a lo largo de este estudio sistematizamos la recolección de datos, el análisis y la interpretación de seis grupos de rituales que atraviesan la vida escolar. Veamos ahora, en una síntesis hermenéutica, cuales son los rasgos destacables de cada uno de estos grupos.

Los rituales del espacio y del tiempo

Definidos como rituales que operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo, manipulando las estructuras espacio-temporales de la acción, como modo de efectuar un control exhaustivo de los sujetos. Los rituales espaciales actúan desde diversas técnicas: la clausura, la zonificación, los emplazamientos funcionales, la distribución según rangos y el investimiento; pero en todo los casos esta tecnología disciplinaria tiende a constituir una topología del control, en la cual se delimitan territorios, se los segmenta y circunscribe, se les asignan valores y se define, en relación con los mismos, la inserción de los sujetos.

Los rituales del tiempo tienen como factor común, respecto a los espaciales, la reticulación. Esa acción sobre el tiempo se desarrolla, por medio de mecanismos específicos: el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto y la utilización exhaustiva. El ritual se desenvuelve a través del régimen de los horarios y del desdoblamiento de los tiempos en tiempos cada vez menores que implican actividades específicas, pero también lo hace pautando los tiempos de ejecución de las tareas, estimulando la mayor productividad en el menor tiempo y pone su acento en la homogeneización de los sujetos, sujetándolos a series temporales predeterminadas y ejerciendo de este modo el poder de control sobre los mismos.

Rituales de la domesticación de los cuerpos

Son rituales que ejercen su función sobre el disciplinamiento del cuerpo. En estos rituales el blanco del poder es el cuerpo y en este sentido cobra relevancia el concepto de lo social hecho cuerpo (Bourdieu). Domesticando el cuerpo se domestica al sujeto. Se apunta a establecer fuertes correlaciones entre el cuerpo y la disciplina, la tecnología de poder que circula a través de estos rituales opera desde el sistema de órdenes y señales, la correlación del cuerpo y del gesto, y la articulación cuerpo-objeto.

Rituales de las distinciones:

Se tiende, mediante ellos a legitimar y subrayar las diferencias entre los alumnos. Estas diferencias no remiten a reconocer la diversidad o valorizar la singularidad de los sujetos, sino a catalogar o rotular a los mismos en categorías que, generalmente, expresan diferencias de orden económico, social y cultural. Los rituales de las

distinciones refuerzan mediante sistemas simbólicos de diversos tipos las diferencias existentes entre los alumnos y marcan la pertenencia de estos a uno u otro sector social.

Rituales de los premios y castigos

Su principal sentido es destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria (vigilar y castigar). Estos rituales ayudan a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y por oposición las desviaciones de la norma. Infrapenalidad en tanto la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas, estas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter al interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados.

Rituales de la escritura

Este grupo de rituales presenta dispositivos similares a los de otros grupos pero se lo ha destacado por la especial atención que presta la educación de la modernidad a la escritura. En ellos, dos objetos culturales adquieren particular relevancia: los cuadernos y los libros de texto escolar. Estos objetos definen dos campos respecto a la escritura, el de lo que debe ser escrito y el de lo que debe ser leído.

En el primer caso, podemos observar como la alta ritualización de los cuadernos escolares ha determinado categorías de cuadernos y estilos de escritura, que subrayan la importancia del producto por sobre los procesos de construcción del conocimiento y erradican la aceptación del error, como punto de partida, para que esa construcción se opere. En cuanto a lo escrito, la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad, que es pensada unirreferencialmente y desde la versión oficial de la cultura dominante. El caso del texto único aborta toda posibilidad de lectura crítica, en el sentido freireano del término.

Efemérides y actos escolares

Entendemos que la identidad nacional es un arbitrario cultural presentado como orden autoevidente y natural. La nación es una comunidad imaginada y por lo tanto una representación arbitrariamente construida a partir de ciertos dispositivos como: la historia oficial, los mitos nacionales, los símbolos patrios, la religión, y los textos escolares.

Las efemérides ordenan el tiempo escolar de un modo diferente, lo hacen estableciendo una cronología que presenta, en un año, la totalidad de acontecimientos de la historia nacional y universal que la escuela asume deben ser destacados y recordados.

Los actos escolares son la puesta en escena, por excelencia, del conjunto de actividades que la escuela organiza como modo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura. Valores estos que se definen desde los sectores hegemónicos de una

formación social dada. En los dos casos es posible observar una alta asociación entre sus contenidos y el accionar de la modalidad disciplinaria. Las poesías, los himnos y las dramatizaciones memorizadas, las redacciones estereotipadas, las formaciones y saludos, son ejemplos de rituales que cabalgan velando más por los procesos que por los resultados. Al igual que en la domesticación de los cuerpos, en este caso se intenta vincular a los símbolos y fechas patrias con ciertas respuestas condicionadas, la nacionalidad penetra en los cuerpos, lo social se corporiza.

A modo de cierre

Adriana Puiggrós, al referirse al sentido de uno de sus estudios más interesantes sobre historia de la educación señala que el propósito principal de ese trabajo es colaborar en la recuperación de las alternativas pedagógicas “... para que los educadores en cuyas manos se deshace la solemnidad educacional cada día, brotando algo nuevo, no se sientan tan solos en esta áspera actualidad argentina.” (Puiggrós; 1994) Tal vez sin saberlo al iniciar este trabajo, nosotros comenzamos a transitar un camino parecido.

Notas

1. El presente trabajo es un resumen del Proyecto de Investigación desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina); que constituyó la Tesis elaborada por el autor, para acceder al Título de Magister en Educación, en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay).

2. DA MATTA, R. *CARNAVAÍS, MALANDROS E HEROÍAS*. Editorial Zahar. Río de Janeiro, 1983. Pag. 24. La traducción es nuestra.

Bibliografía

ACHILLI, E., La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro, *Cuadernos de Antropología Social*. V 1. núm. 2. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Buenos Aires, 1988.

ALTHUSSER, L., *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión. Buenos Aires, 1988.

ANDERSON, B., *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica. México, 1993.

APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T., *Cultura, política y currículo*, Losada. Buenos Aires, 1997.

BALL, S., *Foucault y la educación*, Disciplinas y saber, Morata. Madrid, 1993.

BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C., *La reproducción*, Laia. Barcelona, 1981.

BOURDIEU, P., *Cosas dichas*, GEDISA. Buenos Aires, 1988.

BOURDIEU, P., *El sentido práctico*, Taurus. Madrid, 1991.

- BOURDIEU, P., *Honor y gracia*, en: PITT-RIVERS, J. y PERISTIANY, J., Alianza. Madrid, 1992.
- BRASLAVSKY, C., *La discriminación educativa en Argentina*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1994.
- BROW, J. *Notes on Community, Hegemony and the Uses of the Past* (Traducción F. Jaume), 1990. (mimeograma).
- BRIONES, G. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*, Trillas. México, 1992.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e horois*, Zahar. Río de Janeiro, 1983.
- DE ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995.
- DIAZ BARRIGA, A., *El currículo escolar*, REI/ IDEAS/ Aique. Buenos Aires, 1992.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P., *Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Revista Mexicana de Sociología.
- FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. *A escola invisível (Jogos de poder, saber e verdade)*, Editora da Universidade. UFRGS. Porto Alegre, 1995.
- FILMUS, D. y FRIGERIO, G., *Educación, autoritarismo y democracia*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1988.
- FOLLARI, R., *Práctica educativa y rol docente*, REI -Aique-IDEAS. Buenos Aires, 1992.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Siglo XXI. Buenos Aires, 1989.
- FOUCAULT, M., *Diálogos sobre el poder*, Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990.
- FOUCAULT, M., *Microfísica del poder*, La Piqueta. Madrid, 1992.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI. México 1983.
- FRIGERIO, G. (Compiladora) *De aquí y de allá. textos sobre la institución educativa y su dirección*, Kapelusz. Buenos Aires, 1995.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Las culturas populares en el capitalismo*, Casa de las Américas. La Habana, 1982.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo. México, 1990.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa. Barcelona, 1992.
- GIDDENS, A. y otros., *La teoría social hoy*, Editorial Alianza. México, 1990.
- GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI. México, 1992.

- GRAMSCI, A., *Antología*, Siglo XXI . México, 1988.
- GUTIERREZ, A., *Pierre Boudieu. Las prácticas sociales*, Editorial Universitaria. Posadas, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, C., *Antropología estructural*, EUDEBA. Buenos Aires, 1977.
- KEMMIS, S. en CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes. Barcelona, 1990.
- LUKACS, G., *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo. México, 1969.
- McLAREN, P., *La escuela como una performance ritual*, Siglo XXI. México, 1995.
- MARGULIS, M., *La cultura de la noche*, Espasa. Buenos Aires, 1994.
- POPKIEWITZ, T., *Sociología política de las reformas educativas*, Morata. Madrid, 1994.
- PUIGGRÓS, A., *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Galerna. Buenos Aires, 1991.
- PUIGGRÓS, A., *Sujetos, disciplina y curriculum*, Galerna. Buenos Aires, 1994.
- PUIGGRÓS, A., *Volver a educar*, Ariel. Buenos Aires, 1995.
- SAVIANI, D., *Pedagogía histórico-crítica. Primeras aproximaciones*, Cortez Editora. San Pablo, 1991.
- SAVIANI, D., *Educación: temas de actualidad*, Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1991.
- TEDESCO, J. BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R., *El proyecto educativo autoritario (Argentina 1976-1982)*, Miño y Dávila. Buenos Aires, 1987.
- TENTI FANFANI, E. *Los nuevos pobres, : efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Losada-UNICEF. Buenos Aires, 1992.
- TURNER, V., *La selva de los símbolos*, Siglo XXI. Madrid, 1980.
- ZELMANOVICH, P. y otros, *Efemérides: entre el mito y la historia*, Paidós. Buenos Aires, 1996.

Acerca del Autoro

Pablo Daniel Vain

Professor in Universidad Nacional de Misiones. Director of the Master in University Teaching. General Secretary in the same University.
 Profesor de Educación Física, Certificado de Estudios en Antropología

Social y Magister en Educación, realiza actualmente estudios de Doctorado en la Universidad de Málaga (España). Es Profesor Titular de Grado y Postgrado e

Investigador de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), Director de la Maestría en Docencia Universitaria y Secretario General Académico de la misma Universidad. Ha desempeñado, además, diversos cargos en la gestión universitaria.

Copyright 2002 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is <http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)
Universidad de Guadalajara
aacosta@ucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)
Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
brachodis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)
Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de

J. Félix Angulo Rasco (Spain)
Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)
Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga

México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia
e Estatística
simon@airbrasil.org

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseis UCLA.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covalleskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

William McInerney
Purdue University

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmkhelp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North
Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher
Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Michael Scriven

scriven@aol.com

Robert Stonehill

U.S. Department of Education

David D. Williams

Brigham Young University

Robert E. Stake

University of Illinois--UC

Robert T. Stout

Arizona State University
