

# “Caminito de la escuela”. Detalles del sinuoso y violento camino hacia la Universidad

---

Alejandro Espinosa Yáñez  
Griselda Martínez Vázquez\*

Miramos el salón de clases a través de los ojos (y la experiencia y la piel) de los que ahora son profesores. La mirada pedagógica resalta un orden social que desborda las fronteras escolares, materializándose en el salón de clases procesos de disciplina escolar y de violencia física y simbólica difícilmente visibles. Quizá, aunque se requiere una reflexión más profunda, asistimos a lo que señala Montaña, retomando a Enriquez, cuando alude a la obligación de “mirar al otro no simplemente como una fuente de información sino como un ser humano que busca constantemente reconstruirse” (Montaña, 2007: 15).



## RESUMEN

Miramos el salón de clases a través de los ojos (y la experiencia y la piel) de los que ahora son profesores. La mirada pedagógica resalta un orden social que desborda las fronteras escolares, materializándose en el salón de clases procesos de disciplina escolar y de violencia física y simbólica difícilmente visibles. Quizá, aunque se requiere una reflexión más profunda, asistimos a lo que señala Montaña, retomando a Enriquez, cuando alude a la obligación de “mirar al otro no simplemente como una fuente de información sino como un ser humano que busca constantemente reconstruirse” (Montaña, 2007: 15).

---

\*Profesores investigadores del Departamento de Producción Económica, de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. E-mails: aley@correo.xoc.uam.mx; grismar@correo.xoc.uam.mx.

## ABSTRACT

We look at the classroom through the eyes (and the experience and the skin) of those that now are teachers. The pedagogic look highlights a social order that overflows the school frontiers, while processes of school discipline and physical and symbolic violence are being materialized in the classroom, nevertheless hardly visible. Maybe, although a deeper reflection is required, we attend to what Montaña points out, reintroducing Enriquez, when he mentions the obligation of “not simply looking to the other as a source of information but as a human being who constantly looks for to be reconstructed”.

---

**Palabras clave:** disciplina escolar, violencia simbólica, maltrato físico y psicológico

**Key words:** school discipline, symbolic violence, physical and psychological mistreatment

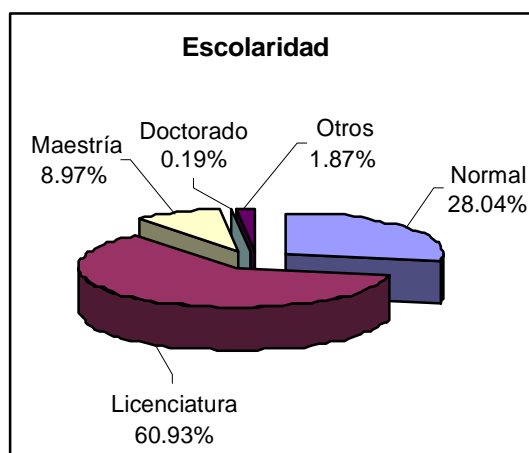
## Introducción

Señalaba Gramsci, retomando a Feuerbach, que "el hombre es lo que come". Extendemos este planteamiento al "hombres es lo que estudia", en su complejidad. De esta manera, podemos señalar que el docente de la educación básica mexicana es producto del trabajo complejo y productor principal de condiciones que se materializan en el estudiante, a la par de que contribuye con ello en la reproducción de las condiciones sociales que hacen posible la reproducción en general; como estudiante fue-es-continuará su historia de producto social, pero no solamente de un profesor sino de la combinación de profesores enlazados en las fases sucesivas del proceso de trabajo magisterial, entendiéndole como encadenamiento productivo en el que en su devenir produce la mercancía fuerza de trabajo, en la que se buscó edificar saberes y capacidad de obediencia. Para el docente, el salón de clases es su espacio laboral, en el desenvuelve su actividad; para el estudiante, dadas las condiciones sociales, se constituye en la antesala laboral. En este proceso juega un papel central la violencia como constructo social legítimo que ocupa un lugar significativo en el conjunto de prácticas sociales. Es decir, la violencia es parte inherente, en el caso de la escuela, de las relaciones sociales que en ella se establecen<sup>1</sup>. Un propósito principal en el presente documento es aproximarnos a su construcción social, partiendo de la premisa de que la violencia social legítima es parte

consustancial del proceso de trabajo<sup>2</sup>.

Para la obtención de la evidencia empírica se aplicó un cuestionario a profesores (537: 205 hombres y 332 mujeres) de educación básica (primaria y secundaria) en México (entidad), egresados de escuelas normales y de universidades.

Gráfica 1



En la elaboración de esta exposición se enfatiza lo alcanzado en la investigación cuantitativa, la cual es en su diseño el resultado de la revisión bibliográfica sobre acoso moral, *mobbing*, violencia escolar y proceso de trabajo. Entre los principales resultados se aprecian diferencias notables en cómo se ejerce la disciplina escolar por género, edades y grado escolar, aceptando con Foucault y De

<sup>1</sup> En el entendido de que al poder hay que entenderlo como dominación pero también como resistencia, Giroux señala que la dominación es un proceso dialéctico: "los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación" (Giroux, 1992: 144).

<sup>2</sup> Valga para ilustrar la referencia sobre los procesos de trabajo en el fordismo. "Gramsci señala: 'La industria Ford exige a sus obreros una discriminación, una aptitud que las demás industrias todavía no piden, una aptitud de un género nuevo, una forma de desgaste de la fuerza de trabajo y una cantidad de fuerzas usadas en el mismo tiempo medio, más penosas y más extenuantes que en otras partes, y que el salario no basta para compensar en todos los obreros, para reconstituir en las condiciones de la sociedad existente'" (Gramsci en Coriat, 1982: 60).

Gaulejac que se trata de una tecnología política aparentemente disociada pero que se vincula por una concepción similar del orden social<sup>3</sup>.

## 1. La socialización escolar, una violencia anunciada, aceptada y promovida

En lo que hace a la construcción disciplinaria, podemos constatar, lo intentaremos demostrar, las prácticas híbridas de castigar los cuerpos y corregir las almas<sup>4</sup>. El lugar que ocupará en este proceso la disciplina es fundamental, y encuentra su pertinencia en que las escuelas no son espacios inocentes ni neutros. En la escuela, y más concretamente en el salón de clases, como relación social, resalta la construcción metódica, ordinaria, y con dosis de aceptación social que van de la casa a la escuela, del orden a la obediencia y viceversa, de los cuadernos y sus contenidos, de los libros y lo pertinente por leer. Proceso en el que el profesor y los cuadros administrativos juegan un lugar protagónico en la vigilancia, lo prolijo en las presentaciones (en su sentido amplio) y en la reproducción de los mecanismos de disciplina y socialización que rigen

en las aulas. El salón, basamento para el desarrollo de funciones sociales, de asignación de roles, de materialización de estratos, y por ello al mismo tiempo espacio impuesto, en él los lugares son asignados, como producto de la jerarquización del espacio (cf. Fischer, 1998; Foucault, 1980). En este mismo orden de ideas podemos seguir las huellas de un Drucker multidimensional, que asocia la evaluación con la capacitación, lo mismo que el lugar de trabajo con el buen desempeño<sup>5</sup>. Este autor nos plantea que “es fundamental colocar a la gente en el lugar exacto, en donde sus mayores habilidades puedan ser explotadas. Observe el desempeño y el rendimiento de sus empleados, lo que hacen bien y lo que hacen mal... Dedique tiempo a evaluar si sus empleados están en el lugar correcto” (Drucker, 1997: 24), lo que obliga la realización de comunicación oral y escrita (y que en el salón de clases implica para el maestro un amplio espacio de poder). Con este planteamiento Drucker está aludiendo, aunque se oculta, a la disciplina que “organiza un espacio analítico”: “A cada individuo su lugar”, “poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para

<sup>3</sup> “El *management* se presenta como el arte de gobernar a los hombres y las cosas: acondicionar y escatimar, por un lado, ordenar y acomodar por el otro. Disponemos aquí de una tecnología política, en el sentido marcado por Michel Foucault en sus análisis del poder. Es decir, se trata de un conjunto de micro dispositivos que no aparecen como el producto de una concepción centralizada, de un sistema de dominación preestablecido, sino como un conjunto inconexo de tecnologías, de reglamentos, de procedimientos, de equipamientos y de discursos que emergen en un momento histórico dado. Aunque se concibieron en lugares distintos y sin que mediara concertación alguna, estos elementos son portadores de características comunes y de una concepción similar del orden social” (De Gaulejac, 2006: 406).

<sup>4</sup> Nos inspiramos en este sentido en Foucault (1980). Retomando este sentido, cf. Ibarra, 1994; De Gaulejac, 2006. En el mismo filón analítico, Ehrenberg apunta: “Administración participativa, grupos de expresión, círculos de calidad, etc., constituyen nuevas formas de ejercicio de la autoridad que buscan inculcar el espíritu de empresa a cada trabajador. Los modos de regulación y de dominación de la fuerza de trabajo se apoyan menos sobre la obediencia mecánica que sobre la iniciativa: responsabilidad, capacidad de evolucionar, de armar proyectos, motivación, flexibilidad, etc., dibujan una nueva liturgia administrativa (...) Se trata menos de someter el cuerpo que de movilizar los afectos y las capacidades mentales de cada asalariado” (Ehrenberg, en Montaña, 2007a: 69-70).

<sup>5</sup> “El examen es un espacio de conflicto. En general este espacio se encuentra sobredeterminado por instancias ocultas que actúan y tensan toda situación de examen. Estas instancias son de orden social, institucional, laboral, familiar y personal... [destaca su reduccionismo, como si fuera un asunto estadístico], desconociendo otras dimensiones de la problemática, y c) la similitud que guardan en la actualidad los manuales técnicos de evaluación que han destruido toda cultura pedagógica” (Díaz Barriga, 2001: 7).

utilizar" (Foucault, 1980: 146 y 147)<sup>6</sup>. El proceso disciplinario descrito se aprecia cuando se comprende que el "motivo propulsor y la finalidad determinante del proceso de producción capitalista son, ante todo, obtener la mayor *valorización posible del capital*, es decir, hacer que rinda la mayor plusvalía posible y que, por tanto, el capitalista pueda explotar con la mayor intensidad la fuerza de trabajo" (Marx, 1976: 267). La aportación de Schein (1977) coadyuva en nuestro propósito, cuando plantea con toda claridad que el proceso de socialización organizacional "es la forma de 'ponerse al tanto', el proceso de adoctrinamiento y adiestramiento, en el cual se enseña lo que es importante en una organización o en alguna parte de la misma. Este proceso se da en la escuela" (Schein, 1977: 2). Conocimientos e inculcación ideológica concretados en valores, normas y pautas de conducta convencionalmente aceptados y "exigidos" socialmente, que rompen con la imagen romántica e inocente de una escuela abierta, unificadora y sin compromisos sociales, con cuotas de presión y angustia como aspectos inherentes del proceso de socialización<sup>7</sup>.

## 2. El maltrato: los grados del profesor se imponen a los "dedos finos", con matices

Los profesores, cuando eran estudiantes en primaria,

vivieron el maltrato. En la historia de los profesores destaca el maltrato físico. También podemos apreciar en la información que recabamos, que es en el tercero y cuarto grado donde más se concentra la violencia en el transcurso de primaria. Las mujeres profesoras, cuando estudiantes de primaria, presentan tasas de maltrato por debajo de sus pares masculinos. También a diferencia de los hombres, es en los tres primeros años donde se concentra la historia de violencia; asimismo, el maltrato hacia las mujeres se aprecia sobre todo en el psicológico. El mayor número de años influye en una baja en el maltrato, producto de una franja social que se rebela frente a él, y que cuenta con más herramientas para encararlo.

Sobre las diferencias en que se dirige la violencia de acuerdo al género, la convención social de que la mujer es más ordenada, menos problemática, con mayor disposición a la subordinación, está presente en mucha bibliografía sobre estudios del trabajo y organizacionales. Veamos, para reflexionar sobre lo expuesto, los siguientes dos cuadros.



<sup>6</sup> La evaluación del trabajo, como un correlato de la capacitación, reproduce el sentido del examen: "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 1990:189). La evaluación, en su concreción en nuestra historia, asimismo, es la punta del iceberg de la cultura escolar, y ésta, "... la cultura escolar, lejos de ser algo universal, posee un componente arbitrario por el hecho de ser una extensión de la cultura burguesa" (Bartolucci, 1987: 55).

<sup>7</sup> Las experiencias "erizantes" a que alude Schein transcurren en la escuela, lo cual no es un hecho gratuito ni espontáneo en su origen, si aceptamos con este autor que en las organizaciones se socializa "efectivamente a sus miembros" (Schein, 1977: 16).

**Cuadro 1** Eficiencia terminal por género

	2000E/ Primaria	Secundaria	Profesional	Bachiller	2002E/ Primaria técnico	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato
México	86.5	76.1	43.7	58.9	88	78.8	50.5	61.6
Hombres	85.5	71.7	40.1	54.3	86.9	74.6	46.5	55.3
MUJERES	87.5	81	47.4	63.7	89.1	83.8	54.7	67.9



**Cuadro 2** Deserción escolar por género

	2000E/ Primaria	Secundaria	Profesional	Bachiller	2002E/ Primaria técnico	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato
Estados Unidos								
Mexicanos	1.8	7.9	24.9	17	1.5	6.9	23	15.1
Hombres	2	9.6	28	20.2	1.7	8.2	26.7	17.8
MUJERES	1.7	6.2	22.1	13.9	1.3	5.5	19.2	12.5

Reafirmamos lo expuesto: en los cuadros se aprecia un comportamiento organizacional distinto en las mujeres frente a los hombres: más capacidad de obediencia, de orden, de seguir consignas. En otro alcance, desde las posturas que plantea Lawrence, podemos afirmar que la mujer presenta, hasta ahora, menos resistencias<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Lawrence plantea la resistencia no tanto al cambio técnico sino al social, y que toma cuerpo en las siguientes dimensiones: renunciaciones, transferencias, peleas sistemáticas, hostilidad, acciones ilegítimas, reducción en la producción, como las principales (Lawrence, 1999: 458).

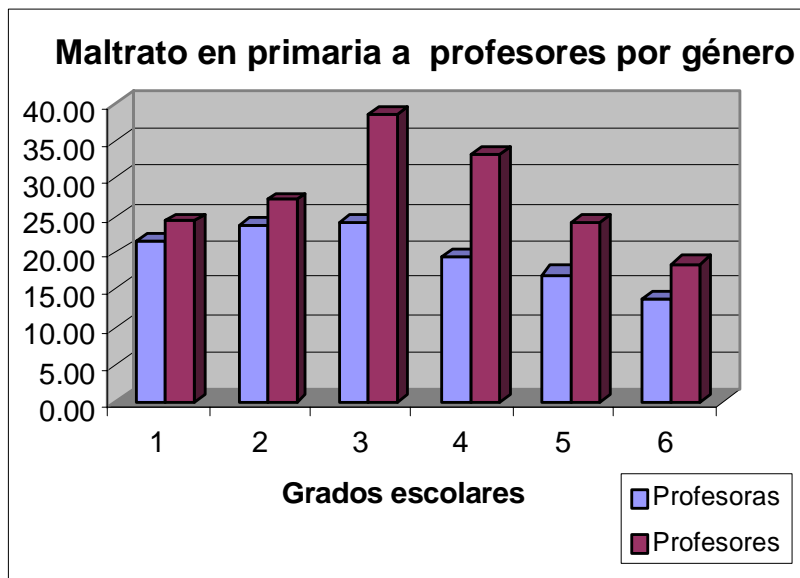
**Cuadro 3**

Profesores						
Porcentajes						
Maltrato en primaria						
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Psicológico	8.12	9.55	5.70	8.04	7.50	5.15
Físico	8.12	10.55	8.33	15.58	11.50	7.22
Ambos	8.12	7.04	24.56	9.55	5.00	6.19
No me maltrataban	75.63	72.86	61.40	66.83	76.00	81.44
Profesoras						
Porcentajes						
Maltrato en primaria						
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Psicológico	8.92	9.82	8.36	8.33	8.64	8.92
Físico	5.85	7.36	5.57	5.25	2.47	1.23
Ambos	6.77	6.44	10.22	5.86	6.17	3.69
No me maltrataban	78.46	76.38	75.85	80.56	82.72	86.15

67

De acuerdo a los datos que están contenidos en los cuadros, veamos en la siguiente gráfica cómo se distingue el maltrato, por género.

**Gráfica 2**



Pongamos ahora atención en el maltrato vivido en secundaria. Interrogando a los actuales profesores, es decir demandando de ellos que hagan un ejercicio retrospectivo, se presentan porcentajes más bajos de maltrato que los de primaria. Asimismo, el maltrato físico presenta una tendencia a la baja, mientras que el maltrato psicológico se mantiene casi en los mismos rangos. Las profesoras, por su parte, configuran en sus respuestas menores tasas de maltrato, tanto en lo físico como en lo psicológico. De acuerdo a evidencia empírica que hemos recogido, hay un desaliento en el uso de la fuerza física en las generaciones de estudiantes del presente.

**Cuadro 4**

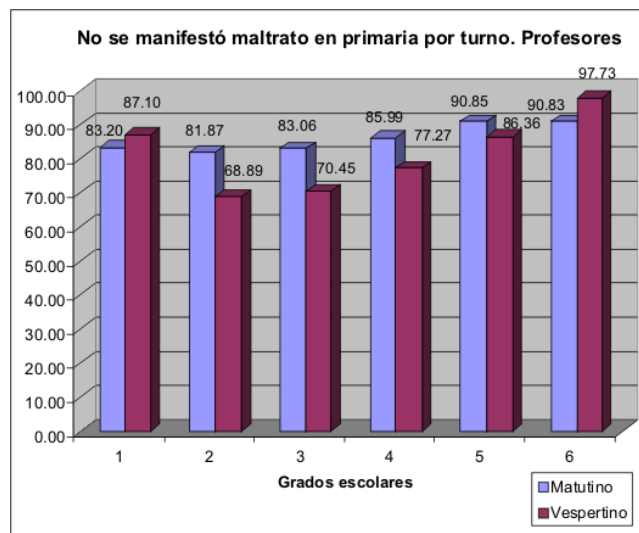
Profesores	Secundaria Primero	Segundo	Tercero
Psicológico	9.60	9.14	9.14
Físico	3.03	4.57	2.54
Ambos	3.54	5.08	4.06
No me maltrataban	83.84	81.22	84.26
Profesoras	Secundaria Primero	Segundo	Tercero
Psicológico	10.12	8.64	6.83
Físico	1.84	2.47	2.17
Ambos	3.07	1.85	2.48
No me maltrataban	84.97	87.04	88.51

En general, en las escuelas objeto de nuestra indagación, los profesores que cursaron en el turno matutino presentaron tasas de maltrato menor que en el turno vespertino. El maltrato psicológico y el maltrato físico presentaron tasas más altas, de acuerdo a nuestros informantes, en las escuelas vespertinas. Donde realmente salta el dato, poniendo sobre la mesa una situación muy delicada, es cuando se suman ambas formas de maltrato. Allí, las escuelas de la tarde llegan al 43.98%, frente al 30.19% de las matutinas. Otra diferencia que vale la pena destacar, se expresa sobre todo en lo que se refiere desde el segundo hasta el quinto grado. En cambio, los estudiantes del turno vespertino, de los grados primero y sexto, presentaron menores tasas de maltrato que sus pares del turno matutino.

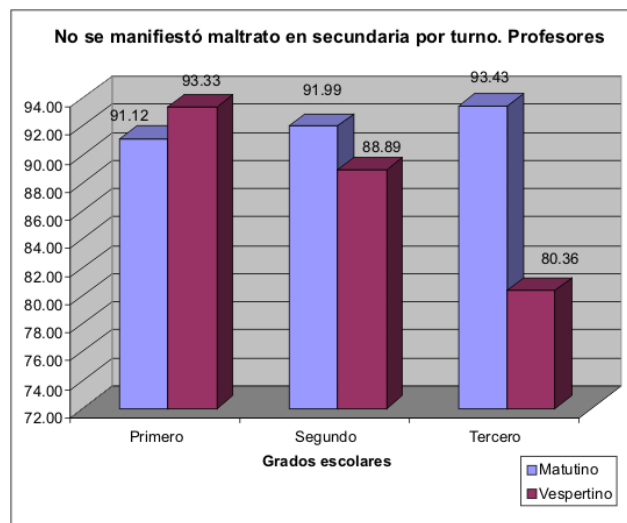
### 3. “Calladito te ves más bonito” o el ruido –ironías aparte- del maltrato

Veamos en esta parte de la exposición las formas concretas

**Gráfico 3**



**Gráfico 4**



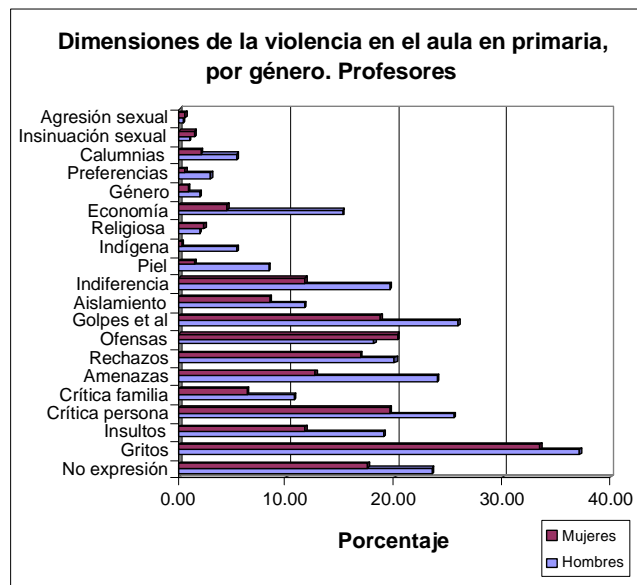


que asume el maltrato-castigo, en esa frontera delgada en la que se aplican las prácticas sociales, en las que la violencia docente está inmersa en el orden social<sup>9</sup>.

En la información que obtuvimos se pone de relieve el énfasis en el silencio productivo. En la experiencia primaria en los actualmente profesores, los gritos y golpes, en ese orden, son los principales recuerdos que saltan en los hombres. En el caso de las mujeres, los gritos también forman parte de las marcas indelebles por su paso en primaria, ubicándose en un segundo lugar las ofensas, por lo que coincidiendo con De Gaulejac, podemos anotar: “El sistema disciplinario se caracteriza por un modo de ordenamiento que requiere precisión, obediencia y docilidad. La orden no necesita ser explicada, debe ser ejecutada. La obediencia debe ser inmediata y absoluta. Para lograrlo, el silencio debe reinar como dueño y señor de manera tal que ninguna distracción llegue a perturbar la atención necesaria para la actividad y la vigilancia permanente a las señales de autoridad” (De Gaulejac, 2006: 412). En la siguiente gráfica se aprecia el peso del silencio –paradoja, demandado a los gritos- como “dueño y señor” en el orden del aula.

Las alusiones al silencio y la palabra no son cosas menores. En el mapeo que hace Muñoz sobre este asunto, lo mismo apunta a la lectura conservadora de la Administración Científica del Trabajo, en donde la palabra significa distracción, baja en la producción y pérdida de tiempo, así como a la relación entre palabra y poder: “hablar es ante todo tener el poder de hablar...sólo los amos pueden

Gráfica 5



hablar...es la única fuente de palabras legítimas” (Muñoz, 2004: 218)<sup>10</sup>.

En la experiencia en secundaria, en el mismo nivel analítico, las huellas más evidentes apuntan a las dificultades para que los dejaran expresarse y, nuevamente, los gritos. En el otro polo, con los porcentajes más bajos se encuentra la insinuación sexual y la agresión sexual: ligeramente, pero en ambos casos en primaria y secundaria, las ahora profesoras manifestaron ser más violentadas en esas dimensiones que sus colegas hombres. En lo referido a los golpes, en los profesores hombres la experiencia de los golpes dobla a las mujeres (25.85% frente a 18.67%,

<sup>9</sup> En este sentido se ubica el trabajo de Roxana Muñoz, cuando plantea que el acoso moral es “toda conducta abusiva que se manifiesta por comportamientos, palabras, actos, gestos, escritos que pueda atentar contra la personalidad, la dignidad o la integridad física y psíquica de una persona, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo” (2004: 213).

<sup>10</sup> Apoyándonos en Freire, podemos hacer referencia de una pedagogía comunicativa autoritaria, en la que el diálogo es residual, por lo que en ella destaca la educación bancaria monológica (el profesor es el que sabe, el alumno el que recibe como un depósito los conocimientos).

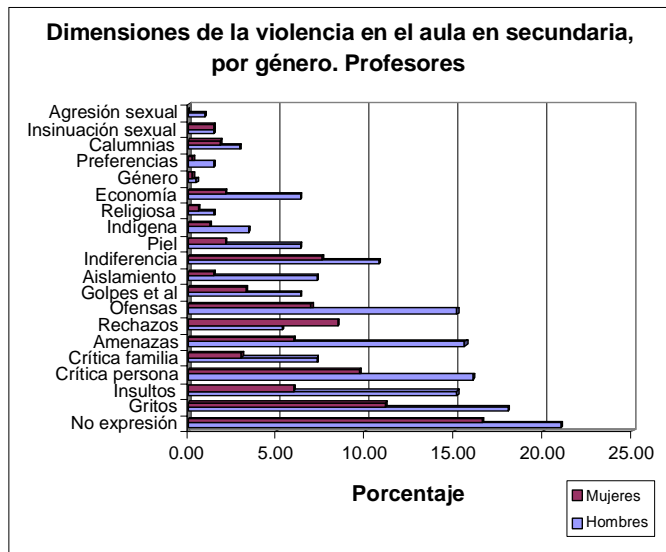
esta información de los que señalaron ser golpeados), experiencia que en la escuela primaria es más consistente, mientras que en secundaria ocupa un rango menor. Sin embargo, aun con este menor relieve, los hombres manifestaron ser dos veces más golpeados que las mujeres (6.34% frente a 3.31%, respectivamente).

decantación de la socialización, aceptando que ésta es, como indica Durkheim –relacionándola con la educación–, disciplinarse: “... cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos como una fuerza generalmente irresistible” (Durkheim en Ibarrola, 1985: 21). La socialización implica la aceptación de las reglas del juego: “Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida. Esta socialización se cumple en doble sentido: por un lado satisfaciendo no sólo la necesidad de enseñar las diferentes pautas, valores y formas de vida existentes en la sociedad, sino también la necesidad de regular de este modo el comportamiento de los miembros de la misma” (Gutiérrez, 2002: 20) (cf. Althusser, 1998).

En las formas que asume la violencia en el salón de clases (en la escuela en general), prevalece el modelo jerárquico (controlando el espacio, apropiándose de la palabra, entre otras), el énfasis en la disciplina, la presencia del control y de la vigilancia jerárquica, en las que el cuerpo sigue siendo objeto de represión, que es visible la sumisión frente a la jerarquía (los “cuerpos dóciles” de Foucault). Pero en expansión, año con año, generación tras generación, el castigo psicológico va ocupando un lugar de mayor relieve. En las escuelas, las formas de construcción de cuerpos sometidos y ejercitados (“control escrupuloso de la actividad para adaptar el cuerpo al ejercicio del trabajo”, De Gaulejac, 2006, 416) están presentes y al mismo tiempo en tránsito hacia el relieve de los valores y otras formas de control., dándole nuevas configuraciones

70

Gráfica 6



Vale dirigir nuestra mirada con una intención: abandonar posturas que ven a la escuela como espacios de unificación (cf. la postura contraria en Baudelot y Establet, 1975) o refractarios al conflicto (cf. Dahrendorf, 1984), o bien en los cuales el sufrimiento no ocupa lugar (cf. Fernández, 1994). Al contrario, la división, el conflicto y el sufrimiento, entre otros, son partes constitutivas del espacio escolar; asimismo, el espacio escolar es la

(por ejemplo en los vínculos con la familia<sup>11</sup>) y sentido a la violencia social legítima.

## Consideraciones finales

Las escuelas y las familias (como en un momento posterior las fábricas) forman parte del entramado organizacional, caracterizado por un eje que las atraviesa y al mismo tiempo las articula: la disciplina. En las familias y posteriormente en las escuelas –como antecelas del espacio laboral-, se demandan y producen seres sociales con rasgos específicos, en los que uno principal es la capacidad de obedecer; otro, no menos importante, la posesión de saberes. La violencia social legítima ocupa un lugar en esta historia de la dominación, en el que está presente en las relaciones sociales la arbitrariedad cultural, cambios en la forma de gestión del maltrato y nuevos campos sociales de regulación del castigo.

En el salón de clases los actores viven la violencia pedagógica tradicional, jugando una franja de estudiantes la suerte de depósito del grito, del golpe, de la sanción "normalizadora", de la vigilancia evidente a partir del control de los tiempos y movimientos, de los gritos que se imponen y los silencios que se producen. "De su ventana se ve la plaza, pero se ignoran los cantegriles", señala el poeta uruguayo Benedetti. Esta ignorancia de lo que ocurre en la plaza pública o en el espacio mismo de trabajo está

presente en la escuela y en la fábrica, como decantaciones del orden común. La escuela y el profesor como la metáfora de un nuevo género de prisión y un nuevo género de carcelero. Viendo al salón de clases como el espacio donde se produce, donde hay un proceso de producción de obediencia y saberes, en los que el conflicto no está ausente, la violencia no está aislada de las relaciones sociales que en el aula se producen: la violencia está incrustada en la propia relación pedagógica, en su configuración material y/o simbólica.

Los primeros pasos de la ofensiva contra los ahora profesores, en la historia corta, previa a su incursión escolar, aunque ellos no lo recuerden, se dio en sus casas, en un proceso de socialización en el sentido planteado por Schein, como inculcación y adiestramiento, aunque sin duda en la escuela se expresará de manera más consistente, en lo que serían sus primeros pasos hacia las Normales y diferentes Universidades, construyendo un escenario social de aceptación del castigo-maltrato que deviene en múltiples dispositivos pero que se sintetizan en una mirada del orden común.

Así como en las fábricas el taylorismo se materializa en la separación tajante entre el que se diseña y el que ejecuta, la arbitrariedad cultural de un lado, la sumisión del otro, en las escuelas las arbitrariedades culturales también son visibles en los profesores, mientras que las hojas en blanco vienen a ser los estudiantes, los

<sup>11</sup>En un testimonio de un profesor, éste destacaba que cuando estaba en primaria, en alguna ocasión llegó su padre con el profesor y le indicó lo siguiente: "esta vara es con la que me hace caso mi hijo, se la dejo para que si es necesario la utilice". El profesor la aceptó, y la utilizó en diversas ocasiones. Ese es un recuerdo imborrable para nuestro informante. No se aparta lo señalado de lo aportado por Bowles y Gintis, cuando citan: "los padres tienden a pasar a sus hijos las lecciones derivadas de las condiciones de la vida de su propia clase social –y ello contribuye a preparar a sus hijos para una posición de clase similar" (Bowles y Gintis, 1981: 196). Lo que encontramos es, de acuerdo a lo planteado por Khon y que retomamos los autores anteriormente citados, que "los padres de estatus más bajo prefieren los buenos modales, la limpieza, la honradez y la obediencia" (Bowles y Gintis, 1981:195).

que en este discurso autoritario no saben nada hasta que llegan a la escuela y comienzan aprender. La prolongación de la familia-escuela-fábrica toma rumbos similares, como lo hemos intentado demostrar. A lo anterior hay que agregar las disposiciones estratégicas para construir un ser social que al conocimiento y la obediencia agregue la fe. Como en los paradigmas gerenciales, en la escuela la violencia se decanta en obediencia y domesticidad, en sometimiento corporal –inculcado como modo socialmente impuesto, y con ello legítimo, de inculcación de la obediencia/práctica pedagógica y aceptación, así, de la dominación.

La violencia en la escuela forma parte de la socialización, se encuentra en ella. Ni los sujetos se encuentran al margen de la socialización (incluidos los socializadores como parte de sus representaciones sociales) ni la socialización es un dato fijo: en ella, a pesar de las conveniencias dominantes, están presentes múltiples sentidos, traslados institucionales, conflictos. La socialización busca la obediencia y la cooperación, pero

en la propia cooperación están los gérmenes del conflicto, de la diferencia y disputa.

A lo largo del trabajo nos inspiramos en Foucault. Pudimos constatar a partir del análisis de la evidencia empírica que en nuestras escuelas mexicanas se ha vivido un tránsito del castigo físico (de castigar los cuerpos) a la tarea de corregir las almas. Es un cambio significativo en el paradigma del maltrato en el aula. Con ello, demostramos que las escuelas no son espacios neutros, sin sentido, solamente lugar de protección; al contrario, en el salón de clases está presente el conflicto, el castigo como enderezador, el aula como lugar de maltrato, y una subjetividad en la que si bien se ha desalentado el golpe, el pellizco, el empujón, las largas horas al sol, a veces cargando libros no para leerlos sino con la finalidad de cumplir el papel de ladrillos, todos estos hechos como cosas cotidianas (prácticas no abandonadas, simplemente no dominantes), sigue jugando un papel principal la “sanción normalizadora”.

## Bibliografía

- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Quinto Sol, México, 1998.
- Aubert, Nicole y Vincent de Gaulejac, *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?*, Paidós, México, 1993.
- Barba, Antonio, "Conflicto organizacional: estrategias corporativas y relaciones de poder", en autores varios, *Estrategias organizacionales*, UAM-I, Serie de Investigación II, México, 1993.
- Bartolucci, Jorge, "Educación, reproducción social y sociología", *Sociológica*, no. 5, UAM-A, México, otoño 1987.
- Baudelot, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1975.
- - Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, SXXI, México, 1998.
- - Bourdieu, Pierre, *Sociología de la cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- - Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1981.
- - Crozier, Michel, *La fabricación de hombres*, Editorial Deucalión, Buenos Aires, 1954.
- - Cuche, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Éditions La Découverte, 1996.
- - Dahrendorf, Ralf, "Hacia una teoría del conflicto social", Etzioni, Amitai y Etzioni, Eva (comps.), *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984
- De Gaulejac, Vincent, "Management y comunicación: del poder disciplinario al poder managerial: el poder de la comunicación", en Páramo, Teresa (coord.), *Sociedad y comunicación. Una mirada al siglo XXI*, UAM-I/Plaza y Valdés, México, 2006, pp. 405-424.
- De Ibarrola, María, *Las dimensiones sociales de la educación*, El Caballito, México, 1985.
- De Ibarrola, María. "Subordinar la educación a la productividad, un error histórico", *Horizonte Sindical*, no. 1, IESA-SNTE, México, enero-marzo 1991
- Dejours, Christophe, "Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations", en Jean-François Chanlat (coord.), *L'individu dans l'organisation*, Les Presses de l'Université Laval, Éditions Eska, Canadá, 1998.
- Drucker, Peter, "El ejecutivo eficiente", *Gestión*, Argentina, noviembre-diciembre 1997.
- - Dubar, Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin Éditeur, París, 1991.

- - Edwards Mark R. y Ann J. Ewen, "Evaluación múltiple", *Gestión*, no. 4, Argentina, julio-agosto 1997, pp. 78-83.
- - Espinosa, Alejandro, "La escuela mexicana en la construcción del sujeto pedagógico-laboral. Una evidencia empírica", en Rendón, Marcela (coord.), *Organización y cultura. Tradición, poder y modernidad en México*, UAM-I, México, 2007, pp. 15-59.
- - Fernández, Lidia M., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- - Fischer, Gustave-Nicolas y Jacqueline C. Vischer, *L'évaluation des environnements de travail. La méthode diagnostique*, Les Preses de l'Université de Montréal, Canadá, 1998.
- - Fischer, Gustave-Nicolas, "Espace, identité et organisation", en Jean-François Chanlat (coord.), *L'individu dans l'organisation*, Les Presses de l'Université Laval, Éditions Eska, Canadá, 1998.
- - Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*, Siglo Veintiuno Editores, colección Nueva criminología y Derecho, México, 1980.
- - Gibson, James L., John M. Ivancevich y James H. Donnelly, *Las organizaciones: Comportamiento, estructura, procesos*, McGraw-Hill-Irwin, Bogotá, 1996.
- - Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, SXXI, México, 1992.
- - Giroux, Henry, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos políticos*, no. 44, julio-diciembre, México, 1985, pp. 34-65.
- - Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit, París, 1974.
- - Guevara Niebla, Gilberto, "Familia-escuela: un puente indispensable", en 2º Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad: Compromiso del SNTE, *Lecturas Selectas*, Antología, Tomo II, SNTE, México, noviembre 1997, pp. 153-154, 1997.
- - Gutiérrez Francisco, *Educación como praxis política*, México, Edición novena, Ed. Siglo veintiuno, 2002.
- - Ibarra, Eduardo, "Organización del trabajo y dirección estratégica. Caracterización de la evolución de los paradigmas gerenciales", en *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*, Serie de Investigación 13, UAM-I, México, 1994.
- - Illich, Iván, *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1973.

- INEGI, *Censos generales de población y vivienda, 1980 y 1990*, Aguascalientes, 1984 y 1992, respectivamente.
- INEGI, *Tabulados básicos, Aguascalientes, XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Aguascalientes, 2001.
- Laurell, A.C. y Noriega, M, *La salud en la fábrica*, ERA, México, 1990.
- Lawrence, Paul R., "Cómo enfrentarse a la resistencia al cambio", en Bartlett, Alton C., y Thomas A. Kayser, *Cambio de la conducta organizacional*, Editorial Trillas, México, 2002, pp. 457-474.
- Martínez, Griselda, "Violencia masculina. De los fantasmas de los géneros al acoso sexual", *El Cotidiano*, UAM-A, no. 113, México, mayo-junio 2002, pp. 15-27.
- Marx, Carlos, *El capital. Crítica de la economía política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Montañó Hirose, Luis (editor), *Enigmas y laberintos. Eugène Enriquez y el análisis organizacional*, UAM Iztapalapa, México, 2007.
- Montañó Hirose, Luis, "Nuevos modelos organizacionales y violencia en el trabajo", Peña Saint Martin, Florencia, Patricia Ravelo Blancas y Sergio Sánchez Díaz (coords.), *Cuando el trabajo nos castiga. Debates sobre el mobbing en México*, Eon-UAM Iztapalapa, México, 2007a.
- Muñoz Roxana, "El acoso moral en los estudios organizacionales", en Montañó Hirose, Luis (coordinador general), *Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*, UAM/Universidad de Occidente/Miguel Ángel Porrúa, México, 2004, pp. 213-230.
- Sainsaulieu, R., *Les relations de travail à l'usine*, París, Éditions d'Organisation, 1972.
- Schein, Edgar H., "Socialización organizacional" y "Desarrollo personal y de la carrera", en Kolb D.A. e I.M. Rubin, *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos*, Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1977, pp. 1-17 y 200-240.
- Teiger, C, *Paroles au travail*, París, L'Harmattan, 1995.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.