

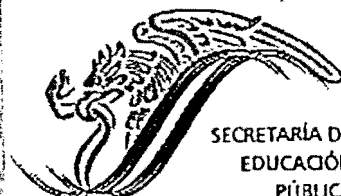
Programa para la Transformación y el Fortalecimiento
Académicos de las Escuelas Normales

Licenciatura en Educación Física

Observación del Proceso Escolar

2° semestre

Enero, 2003.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA | SEP

Índice

Materiales de apoyo

Bloque I

- | | |
|---|----|
|  Desde el patio. El relato de una clase
<i>Raúl H. Gómez</i> | 4 |
|  En busca del entusiasmo perdido
<i>Mariano Giraldes</i> | 11 |
|  El tiempo en la clase: ¿una variable en contra o a favor?
<i>Ángela Aisenstein</i> | 13 |
|  La observación para los profesores en formación
<i>M. Postic y J. M. De Ketele</i> | 19 |
|  El funcionamiento de la clase
<i>Jacques Florence, Jean Brunelle y Ghislain Carlier</i> | 23 |

Bloque II

- | | |
|--|----|
|  ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?
<i>Jorge Valencia</i> | 30 |
|  Las niñas y los niños durante las sesiones
<i>Julia Blández Ángel</i> | 39 |

Bloque III

- | | |
|--|-----|
|  Por día, semana y año: espacios, rituales y rutinas en la escuela
<i>Bradley A. U. Levinson</i> | 50 |
|  La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano
<i>Angélica Gallegos, Eugenia Lucas y Vicente Mayorga</i> | 56 |
|  La maestra jardinera y la educación física
<i>María Laura González de Álvarez</i> | 65 |
|  En la escuela elemental | 86 |
|  Un buen colegio
<i>François Dubet y Danilo Martuccelli</i> | 108 |

- | | |
|-------|-----|
| Anexo | 122 |
|-------|-----|

Observación del Proceso Escolar

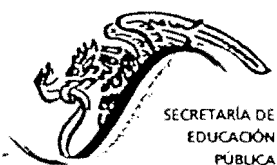
Programa y materiales de apoyo para el estudio

Licenciatura en Educación Física

Segundo semestre

Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales

México, 2003



Observación del Proceso Escolar

Horas/semana: 6

Créditos: 10.5

Introducción

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física reconoce a la escuela de educación básica como un espacio fundamental en la formación inicial de los futuros maestros. La observación y práctica que los estudiantes normalistas realizan en planteles de educación preescolar, primaria y secundaria contribuyen al desarrollo de habilidades y actitudes indispensables para el ejercicio profesional con los niños y los jóvenes que cursan estos niveles educativos.

La experiencia docente y los resultados de la investigación en el campo educativo indican que, además de un sólido dominio de los contenidos y formas de trabajo adecuadas para favorecer en los niños y los adolescentes el desarrollo de diversas manifestaciones de la actividad motriz, la tarea del educador físico demanda competencias específicas para conocer a los alumnos y atender los sucesos que ocurren durante el trabajo con ellos, tales como la toma de decisiones flexibles y oportunas que permitan aplicar las actividades didácticas y alcanzar los propósitos previstos. Éstas y otras acciones exigen del maestro de educación física una gran capacidad para observar a los alumnos, comunicarse con ellos, expresar con claridad las instrucciones de trabajo y la intención de las actividades que aplica, preguntarles, escucharlos, propiciar que los alumnos sugieran actividades y atenderlas, interpretar sus ideas e identificar sus reacciones y estados de ánimo. Asimismo, el surgimiento de situaciones imprevistas durante las sesiones de educación física requiere de la intervención del maestro para aprovecharlas o para encauzarlas dentro de las actividades didácticas.

En el Plan de Estudios se considera que estas competencias sólo se logran en la medida en que los estudiantes enfrentan desafíos específicos, al establecer relación directa con los niños y los adolescentes que asisten a los planteles de educación básica, al observar el conjunto de acciones que llevan a cabo los maestros de educación física con los diferentes grupos durante la jornada escolar, al realizar actividades de apoyo y organización del grupo y al resolver problemas y situaciones imprevistas.

Para lograr estas capacidades y actitudes, en el curso Escuela y Contexto Social los estudiantes normalistas exploraron y analizaron la diversidad de condiciones de las instituciones y del trabajo de los docentes de educación básica; así como su relación con el entorno y con las familias de los alumnos. En Observación del Proceso Escolar observan el trabajo que desarrollan los alumnos y los maestros, en particular el maestro de educación física, en los jardines de niños, escuelas primarias y secundarias; en lo posible aplican una actividad inicial durante una sesión de educación física con la intención de acercarse de forma gradual al trabajo que realiza el maestro.

Este curso tiene relación directa con las asignaturas que integran el Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, en las cuales los estudiantes disponen progresivamente de mayor tiempo para observar el trabajo docente en condiciones reales; eso explica que varios de los contenidos que se incluyen aquí se analicen con mayor profundidad en los siguientes semestres.

El propósito central de este curso es contribuir a que los futuros educadores físicos conozcan a los alumnos de cada nivel educativo, las actividades escolares que éstos llevan a cabo, las formas de trabajo que aplican los maestros de educación física en el patio y en la escuela, y el papel que juegan los demás maestros en el logro de los propósitos educativos; asimismo, se pretende que los estudiantes se familiaricen con la organización y funcionamiento de la escuela, y reconozcan el papel que desempeñan los demás actores que en ella participan. De este modo, se espera que los estudiantes, gradualmente, adquieran las herramientas necesarias para diseñar estrategias de enseñanza apropiadas a las características y necesidades de los alumnos, para establecer relaciones con ellos y con otros actores de la comunidad escolar y para lograr, mediante esas acciones, favorecer la integración de la corporeidad y la edificación de la competencia motriz de los niños y los adolescentes que cursan la educación básica.

Organización de contenidos

Los temas del programa se organizan en tres bloques; sin embargo, el orden en que se proponen no es rígido y podrá modificarse de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes. Se prevé que los aspectos que interesa observar se organicen en torno a los temas de cada bloque.

En cada bloque se incluyen actividades que apoyan el logro de los propósitos y el estudio de los temas; esas actividades se pueden enriquecer con las experiencias de los estudiantes y con las aportaciones del maestro titular de la asignatura.

En el bloque I, “El trabajo del maestro de educación física en la escuela”, se pretende que los estudiantes identifiquen la diversidad y complejidad del trabajo que desarrolla el maestro de educación física, las habilidades y actitudes que pone en juego al trabajar con grupos de niños o adolescentes, así como los retos que enfrenta al organizar las actividades didácticas y atender las reacciones de sus alumnos y los conflictos que se presentan en el trabajo educativo.

Con el estudio de los temas del bloque II, “Los alumnos y las actividades escolares”, los estudiantes normalistas conocen otras características de los alumnos que asisten a las escuelas de educación básica; en particular, analizan el trabajo que los niños y los adolescentes realizan en el salón de clases y en el patio, considerando la diversidad de actividades, ritmos de trabajo y formas de participación durante el trabajo escolar, así como las actitudes que asumen y las relaciones que establecen entre ellos y con sus profesores.

El bloque III, "La organización del trabajo en la escuela", está dedicado a que los estudiantes analicen algunos aspectos de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica y las repercusiones que tienen en el trabajo del maestro de educación física, así como la participación de éste en las actividades de la escuela; entonces, estudian el tipo de actividades que promueve la escuela, las interacciones que establecen los actores, el papel que juegan las normas de la escuela y la influencia del ambiente escolar en las actitudes de los alumnos.

Orientaciones didácticas generales

Se recomienda que, antes de iniciar el tratamiento de los temas, los estudiantes conozcan la estructura y contenido del programa. El conocimiento de los propósitos del curso y los temas de cada bloque aporta elementos para hacer los cambios que sean necesarios o para tomar en cuenta las inquietudes que surjan en las jornadas de observación.

Con el propósito de que los estudiantes normalistas se relacionen con los alumnos que cursan preescolar, primaria y secundaria y se familiaricen con las características del trabajo docente en dichos niveles educativos, en este programa se establece una estrecha vinculación entre el análisis de textos explicativos y la observación en las escuelas de educación básica: el estudio de los temas aporta elementos para las observaciones; a su vez, la información que se recoge durante estas actividades sirve como referente para el análisis de los contenidos propuestos.

Para asegurar el sentido formativo de estas actividades, a continuación se enuncia un conjunto de orientaciones didácticas que conviene considerar al planificar el curso y al desarrollar las actividades de cada bloque temático.

1. La lectura de los textos sugeridos en la bibliografía permite que los estudiantes reflexionen sobre los temas de estudio y, al mismo tiempo, centren su atención en aspectos que conviene observar durante las estancias en las escuelas de educación básica.

2. De acuerdo con los criterios establecidos en el Plan de Estudios, las observaciones en los jardines de niños, las escuelas primarias y secundarias, tienen la intención de que los futuros educadores físicos obtengan elementos que orienten su desempeño profesional; no se pretende que evalúen o califiquen las prácticas observadas. En este sentido, las asignaturas del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar no son cursos de metodología de la observación, ni de técnicas de registro etnográfico.

Las estancias en las escuelas de educación básica se realizan en tres jornadas de observación, de tres días consecutivos cada una, asegurando que los estudiantes observen el trabajo que desarrolla el maestro de educación física en cada nivel educativo, así como la participación de los niños y los adolescentes durante el trabajo escolar, tanto en las sesiones de educación física como en las demás actividades escolares.

En cada jornada, se organizará al grupo de tal manera que algunos estudiantes vayan a una escuela de preescolar, otros a primaria y otros a secundaria. Se trata de que los estudiantes puedan observar el trabajo que desarrolla el maestro de educación física durante uno o dos días completos, con el fin de que adviertan las tareas que él desarrolla y las habilidades que pone en juego al trabajar con grupos escolares. Asimismo, se garantizará que los estudiantes normalistas permanezcan por lo menos un día completo en un grupo escolar; así, al observar todas las actividades, irán conociendo el impacto que tienen las distintas formas de trabajo de los profesores en las actitudes e intereses de los niños y los adolescentes. Es importante que en cada jornada se vaya rotando a los estudiantes en escuelas de diferente nivel educativo, con el fin de que observen el trabajo del educador físico y el tipo de actividades que realizan los alumnos en los tres niveles.

De acuerdo con los avances de los estudiantes, y como resultado de un análisis conjunto entre los maestros de las asignaturas del semestre, durante la tercera jornada los estudiantes normalistas podrán aplicar una actividad inicial de educación física. El diseño de esta actividad y su evaluación estará orientada desde el curso Juego y Educación Física.

Las observaciones que requieren las otras asignaturas del semestre, tal como se establece en el Plan de Estudios, forman parte de las actividades que se organizan en Observación del Proceso Escolar. Los estudiantes elaboran la guía de observación en este espacio, integrando tanto los aspectos que interesa observar y analizar en este curso como los derivados de los temas de los otros cursos. Las demás asignaturas del semestre aportan también elementos que enriquecen las observaciones en las escuelas de educación básica.

Para la elaboración de la guía, los estudiantes revisan los escritos producto de las actividades del bloque e incorporan aspectos que les permitan conocer, de manera informada, las situaciones que se presentan en el trabajo escolar. No se trata de verificar si los elementos revisados en los textos se presentan en las aulas, lo que se busca es contar con más elementos de observación que orienten un análisis posterior de las situaciones particulares observadas.

3. Antes de llevar a cabo las jornadas de observación conviene leer las actividades que se proponen para el análisis, con el fin de conocer los elementos de la práctica docente que van a estudiar a profundidad a partir de sus experiencias en los planteles de educación básica, así como prever la información que no debe faltar en el diario de observación.

De acuerdo con lo que se expresa en el Plan de Estudios, para que las actividades de observación tengan un sentido formativo es necesario que posteriormente se sometan a un análisis. El curso incluye actividades con el fin de reflexionar sobre esas situaciones y buscar posibles explicaciones, donde se evite el simple recuento anecdótico de los sucesos observados. El análisis se orienta a partir de cuestiones que propician la reflexión

sobre los temas que se tratan en cada bloque y pueden modificarse o ampliarse tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes; no son un cuestionario para contestar de manera rigurosa. Se sugiere que las preguntas se comenten considerando la experiencia de los estudiantes, con la finalidad de propiciar el intercambio de puntos de vista y la reflexión, así como la confrontación con los planteamientos de los autores que se revisan.

Para atender el reto que implica reflexionar sobre la diversidad de experiencias que obtienen los estudiantes en las jornadas de observación, se recomienda que al aplicar las actividades de análisis se organicen equipos de trabajo de acuerdo con el nivel educativo en que realizaron la estancia; finalmente, las conclusiones que se obtengan, así como los casos que se consideren relevantes, se discuten con todo el grupo.

Se espera que el análisis de los aspectos observados en las escuelas de preescolar, primaria y secundaria proporcionen elementos para reconocer o formular retos que enfrentan los profesores de educación física. Estas orientaciones destinadas al análisis de la experiencia pueden ser aprovechadas, también, en los demás cursos del semestre.

Al concluir cada una de las actividades destinadas al análisis, cada estudiante elabora un escrito en el que integra lo aprendido en la jornada de observación y en el análisis de la experiencia, y hace una valoración de los aprendizajes obtenidos en su conjunto: los logros, las dificultades y los retos que le plantea el quehacer docente. Se recomienda que se comenten estos escritos en el grupo con el fin de obtener una visión global e integrada del trabajo docente.

Con la intención de tener la información necesaria para el análisis es importante que, al finalizar las actividades del día, los estudiantes relaten en el diario de observaciones las actividades observadas; para sistematizar los datos encontrados pueden tomar como referente la guía de observación, sin que esto se convierta en un requisito riguroso que obstaculice la elaboración del escrito y el estilo personal de cada estudiante.

Sugerencias para la evaluación del curso

La evaluación del curso considera el trabajo permanente del estudiante; por lo que se recomienda atender los siguientes aspectos:

- La responsabilidad y el compromiso del estudiante normalista durante las actividades de observación y práctica en las escuelas de educación básica y durante las actividades que llevan a cabo en la escuela normal.
- La habilidad para diseñar la guía de observación, así como para observar y registrar los principales sucesos en el aula¹ y los referidos a la organización y funcionamiento de la escuela.

¹ En este programa se utiliza la expresión *aula* concebida como cualquier espacio de la escuela donde se llevan a cabo las actividades educativas.

- Las habilidades de lectura, sistematización y uso de la información que los estudiantes evidencien al redactar textos o al participar en discusiones.

Un recurso importante para la evaluación del curso es el *expediente* de cada estudiante, el cual se inició en el primer semestre en Escuela y Contexto Social; durante este semestre se agregarán las producciones que se van generando al realizar las actividades. Este expediente constituye también un elemento útil para la autoevaluación, ya que los estudiantes pueden observar fácilmente los cambios en sus concepciones acerca de los alumnos, el quehacer docente y la vida en las escuelas de educación básica.

Con el propósito de que el alumno tenga claros los aspectos y criterios que se van a considerar en la evaluación se recomienda que, al inicio del curso, el profesor los comente con el grupo. En este momento es conveniente tomar en cuenta los periodos de evaluación de la escuela normal para que, al planear las actividades del curso, pueda decidirse el momento en que se asignará la calificación.

Al finalizar una actividad, un bloque y el curso mismo es necesario dedicar tiempo para que los estudiantes reflexionen sobre los aprendizajes logrados y sobre las dificultades que enfrentaron en el proceso.

Propósitos generales

Al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas en el curso se espera que los estudiantes normalistas:

1. Identifiquen las tareas y competencias del profesor de educación física al trabajar con grupos escolares de distintos niveles educativos, y reconozcan los problemas y los retos que enfrenta en la enseñanza.
2. Avancen en el conocimiento de los comportamientos de los niños y los adolescentes al realizar las actividades escolares; en particular, que distingan las relaciones que los alumnos establecen entre ellos y con sus maestros, así como sus reacciones, intereses y valoraciones en el trabajo de las distintas actividades.
3. Reconozcan las principales características de la organización y el funcionamiento de los jardines de niños, las escuelas primarias y secundarias, y analicen las formas en que dicha organización y funcionamiento influyen en el trabajo que desarrolla el maestro de educación física.
4. Valoren la observación y el diálogo con los alumnos y los maestros, como medios para conocer las características y los retos del trabajo en educación física en los planteles de preescolar, primaria y secundaria.

Bloques temáticos

Bloque I. El trabajo del maestro de educación física en la escuela

Temas

1. Las características del trabajo docente.
 - La atención a distintos grupos.
 - El trabajo con un grupo que también es atendido por otros profesores.
 - El tipo de tareas que el maestro propone a los alumnos. Los recursos que utiliza. Acciones que pone en marcha para obtenerlos.
2. Las habilidades y actitudes del educador físico en el trabajo con grupos escolares.
 - Observación de los alumnos y de lo que sucede durante las actividades.
 - Comunicación con los alumnos en el plano individual y en el grupo.
 - Uso de los recursos educativos, del tiempo y los espacios.
 - La organización de los grupos durante las sesiones de educación física.
 - Relaciones que establece el maestro con los padres de familia y con los demás actores de la escuela (colegas, maestros de grupo, directivos y personal de apoyo).
 - Atención a los sucesos imprevistos, a los conflictos en el grupo y a las reacciones de los alumnos durante las sesiones de educación física.
 - Toma de decisiones para promover la participación de los alumnos. La inclusión de todos los integrantes del grupo en las actividades didácticas.
 - Atención a las exigencias de tipo administrativo.

Bibliografía básica²

- Gómez, Raúl H. (1999), "Desde el patio. El relato de una clase", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 13, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 11-16.
- Dean, Joan (1993), "El rol del maestro", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 34), pp. 59-88.
- Giraldes, Mariano (2001), "En busca del entusiasmo perdido", en *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, Buenos Aires, Stadium, pp. 409-410.
- Aisenstein, Ángela (2000), "El tiempo en la clase: ¿una variable en contra o a favor?", en *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia matriz*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Proyecto en la escuela), pp. 41-48.

² En todos los bloques la bibliografía se presenta siguiendo el orden en que se sugiere sean consultados los materiales.

- Postic, M. y J. M. de Ketele (1998), "La observación para los profesores en formación", en *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea (Educación hoy, estudios), pp. 201-205.
- Porlán, Rafael y José Martín (1998), "Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto", en *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada (Investigación y enseñanza. Serie: Práctica, 6), pp. 21-25.
- Florence, Jacques et al. (2000), "El funcionamiento de la clase", en *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 220-229.

Actividades que se sugieren

La jornada de un maestro de educación física

I. De manera individual, escribir un texto acerca de lo que saben que hace un maestro de educación física durante un día de trabajo (es importante señalar el nivel educativo en el cual labora el maestro referido). Para elaborar el escrito se puede considerar la información obtenida en las visitas realizadas durante el semestre anterior, así como lo que recuerden de su paso por secundaria, primaria o preescolar.

Presentar al grupo algunos escritos con el fin de compartir la visión que se tiene acerca de las tareas y responsabilidades que asumen los maestros de educación física en la escuela.

Una sesión de trabajo en educación física

I. Leer el texto "Desde el patio. El relato de una clase", de Raúl H. Gómez, y en equipo comentar el papel que tiene el educador físico considerando las siguientes cuestiones:

- El conocimiento que tiene el maestro de los niños³ del grupo.
- La comunicación que establece con los niños.
- Las actividades que propone para favorecer el desarrollo psicomotriz de los niños.
- Las formas en que atiende los intereses de los niños.
- Las formas en que organiza al grupo durante la sesión.
- Las reacciones de los niños ante las actividades que propone el maestro.
- La forma en que resuelve los conflictos que se presentan durante la sesión.
- La forma como utiliza y aprovecha los recursos didácticos.

Presentar al grupo los elementos identificados.

³ Si bien el texto se refiere al trabajo con niños pequeños, aporta elementos para analizar el trabajo del educador físico en cualquier nivel educativo.

2. Leer "El rol del maestro", de Joan Dean, para identificar en equipo las tareas y habilidades que debe desarrollar todo profesor. Asimismo, discutir otras habilidades, aparte de las que menciona Dean, que son propias de un maestro de educación física.

En plenaria, presentar al grupo sus conclusiones.

3. De forma individual, responder a la pregunta: ¿qué actitudes debe asumir el maestro de educación física al trabajar con los grupos escolares? y contrastar sus respuestas con lo que expresa Mariano Giraldes en el texto "En busca del entusiasmo perdido".

4. Con base en las conclusiones individuales, elaborar una carta dirigida a un maestro o a una maestra de educación física donde le expresen las habilidades docentes que debe poner en juego un maestro de educación física y los retos que ello le plantea.

El uso del tiempo en la sesión de educación física

1. Leer el texto "El tiempo en la clase: ¿una variable en contra o a favor?", de Ángela Aisenstein; en equipo comentar sobre los puntos siguientes:

- La importancia de usar el tiempo de forma óptima.
- Acciones orientadas al manejo adecuado del tiempo durante las sesiones de educación física.
- Las formas de organizar el trabajo con el grupo escolar como una alternativa para optimizar el uso del tiempo.

Exponer al grupo las conclusiones de cada equipo.

2. Escribir, de forma individual, un texto que se titule "El uso del tiempo de manera efectiva", donde expongan sus conclusiones producto de la actividad anterior.

3. Integrar a la guía de observación los aspectos relacionados con los temas estudiados y que interesa conocer con profundidad durante las estancias en las escuelas de educación básica.

¿Cómo registrar la experiencia obtenida en las escuelas de educación básica?

1. A partir de la lectura del texto "La observación para los profesores en formación", de Postic y De Ketele, en equipo discutir sobre las cuestiones siguientes:

- El sentido de la observación en la formación de profesores.
- La importancia de tener claridad acerca de los aspectos que se pretende observar.
- Las ventajas de observar situaciones concretas en lugar de aspectos globales.
- La relación entre la descripción de los hechos y el análisis reflexivo.
- La necesidad de interrogarse para aprender de las situaciones observadas.
- El uso de la teoría para orientar la observación y para analizar la información obtenida.

Con base en esta información responder a la pregunta: ¿qué aprendizajes se pueden lograr al observar el trabajo que desarrollan los maestros?

Exponer al grupo sus puntos de vista.

2. Revisar el diario de observación que elaboraron en el curso *Escuela y Contexto Social* y discutir acerca de su uso como herramienta de trabajo indispensable al analizar la información obtenida; asimismo, comentar cuáles son los aspectos básicos que es necesario tomar en cuenta al elaborar el diario de observaciones. Para complementar sus apreciaciones, leer el texto “Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto”, de Porlán y Martín.

Preparación de la primera jornada de observación

En la primera jornada los estudiantes, organizados en equipos, observan en escuelas de los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Este periodo de trabajo comprende tres días consecutivos y los estudiantes deben destinar uno o dos días para observar el trabajo que desarrolla el maestro de educación física, desde que llega a la escuela hasta que sale y tomar nota de las actividades que desarrolla en el patio y en la escuela, los recursos educativos que utiliza y cómo los usa, las formas en que organiza al grupo, entre otras situaciones.

El resto del tiempo (uno o dos días de acuerdo con la distribución que decidan) lo dedican para observar a un grupo escolar (eligen un grupo que atienda también el maestro de educación física); es decir, observarán a los alumnos del grupo en el salón de clases, así como al maestro o maestros que los atienden. Se pretende que observen las principales características del trabajo docente, las formas en que el profesor o los profesores organizan las actividades de enseñanza, el papel que tienen los alumnos en el desarrollo de dichas actividades, así como el impacto de la sesión de educación física en las actividades que realizan los alumnos en el salón de clases.

Asimismo, se observan aquellas cuestiones derivadas del estudio de los temas de las demás asignaturas del semestre.

A partir de la realización de las primeras actividades de este bloque y de hacer una primera lectura a las siguientes actividades, se elaborará la guía que orientará la observación durante la visita.

Se recomienda charlar con el maestro de educación física a quien se observa para solicitarle información acerca de cuestiones como las siguientes:

- Años de servicio.
- Carga horaria.
- Grupos que atiende.
- Escuelas y niveles educativos en que labora.
- Organización de los horarios de atención a los grupos.
- Nivel educativo en el que le agrada desempeñarse. ¿Cuál le desagrada? ¿Por qué? ¿Qué tipo de actividades realiza?
- Estrategias que utiliza para conocer a los alumnos.
- Relaciones que establece con los padres y las madres de familia.

- Actividades que realiza en la escuela, además del trabajo con los grupos.
- Gestión que lleva a cabo para obtener los materiales educativos necesarios para las sesiones de educación física.
- Acuerdos que establece con los demás profesores que atienden al grupo, para lograr los propósitos educativos.

En equipo, de acuerdo con la escuela que van a visitar, elaborar un plan de trabajo en el que organicen las actividades que desarrollarán durante la jornada en función del tiempo que permanecerán en dicho plantel escolar.

Análisis de las experiencias obtenidas en las escuelas de educación básica

Mis primeras impresiones

I. En plenaria, comentar las situaciones que llamaron más su atención en relación con las siguientes cuestiones:

- Las tareas del profesor de educación física.
- La participación de los niños y los adolescentes durante la sesión de educación física.
- Los alumnos del grupo en el desarrollo de las actividades escolares.

¿Qué conocí de los alumnos del grupo?

I. Con base en las observaciones a los alumnos durante las sesiones de educación física y en el trabajo que desarrollan en el salón de clase, reflexionar en equipo sobre el conocimiento logrado acerca de los alumnos durante sus actividades en la escuela, para lo cual se pueden apoyar en aspectos como los siguientes:

- Las interacciones de los alumnos entre sí y con sus maestros.
- Las dificultades que enfrentan durante el desarrollo de las actividades didácticas.
- Las acciones que los maestros emprenden para apoyar a los alumnos en la tarea educativa.

El trabajo del maestro de educación física

I. A partir de la información del diario de observaciones, analizar en equipo los aspectos que caracterizan al trabajo del profesor de educación física:

- Las formas de organización del grupo.
- El uso del tiempo y del espacio durante las distintas clases observadas.
- Las estrategias que utiliza para captar y mantener el interés de los alumnos.
- La forma en que emplea los recursos didácticos.

- La comunicación que establece con los alumnos y el tipo de interacciones que propicia entre ellos.
- Las formas en que atiende las sugerencias e inquietudes de los alumnos.
- Las situaciones imprevistas que ocurrieron y las formas en que el maestro las atendió.
- Los desafíos que enfrenta al atender a alumnos de distintos grupos.
- Las relaciones que establece con los padres de familia y con otros actores de la escuela.
- Las exigencias administrativas que atiende en la escuela.
- Las solicitudes a los demás profesores que atienden al grupo para lograr los propósitos educativos a través de las actividades físicas.

2. Comparar sus observaciones acerca de la jornada de un profesor de educación física y discutir sobre la diversidad de tareas que desarrollan los maestros, el carácter simultáneo y complejo de estas acciones y el tipo de problemas y situaciones imprevistas que los profesores enfrentan durante las sesiones de educación física.

3. Leer el texto "El funcionamiento de la clase", de Jacques Florence y otros, para analizar:

- Los factores que influyen en la comunicación que establece el maestro con los alumnos.
- La relación entre la organización del grupo para las actividades y el logro de los propósitos.
- El uso de reglas en las sesiones de educación física con la intención de propiciar un ambiente favorable para el trabajo.

Confrontar sus observaciones de las actividades de educación física con los planteamientos de los autores.

4. Elaborar un escrito individual que dé cuenta de los acontecimientos más relevantes ocurridos en las sesiones de educación física, las actividades y los problemas que los maestros enfrentaron en el trabajo con los niños y los adolescentes, las relaciones entre las actividades que realizaron los maestros y las características de cada grupo. Por último, comentar las relaciones que estableció el maestro con los demás actores de la escuela, así como algunas características del plantel escolar y del contexto que influyeron en la organización y dinámica de las sesiones de educación física.

Bloque II. Los alumnos y las actividades escolares

Temas

I. Los alumnos en el salón de clases.

- Formas de participación. Principales inquietudes y reacciones durante las actividades didácticas.

- Actitudes hacia los maestros y la aceptación de normas de convivencia en el aula.
 - Relaciones que establecen los alumnos entre sí en actividades educativas, juegos libres, conflictos y formas de solución.
 - La influencia del contexto familiar y social en las actitudes que expresan los alumnos.
2. Los alumnos en las sesiones de educación física.
 - Sus opiniones sobre las sesiones de educación física y sobre su maestro.
 - El interés que manifiestan durante la sesión. Sus participaciones.
 - Las manifestaciones motrices de los alumnos.
 - Tipos de actividades que realizan.
 - La valoración que tienen de sus compañeros y de sí mismos.
 3. Los alumnos y la expresión de su motricidad.
 - Los juegos y actividades físicas que practican durante su tiempo libre, dentro y fuera de la escuela.
 - El movimiento natural de los alumnos y su desarrollo físico y psicomotor en la escuela.

Bibliografía básica

- Cohen, Dorothy H. (1997), "Aspectos del desarrollo de niños de cinco años, incluido su estilo de aprender", en *Cómo aprenden los niños*, México FCE/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 67-88.
- Dean, Joan (1993), "Los niños", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 34), pp. 17-38.
- Valencia, Jorge (2002), "¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1º y 2º semestres*, México, pp. 39-46.
- Blández Ángel, Julia (1995), "Las niñas y los niños durante las sesiones", en *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 136-139, 142-146 y 154-161.
- Florence, Jacques (1991), "Problemática general de la motivación", en *Tareas significativas en educación física escolar*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 15-29.

Actividades que se sugieren

¿Quiénes son los alumnos de preescolar, primaria y secundaria?

- I. A partir de la lectura de los textos "Aspectos del desarrollo de niños de cinco años, incluido su estilo de aprender", de Dorothy Cohen, "Los niños", de Joan Dean, y "¿Quié-

nes son los estudiantes de secundaria?”, de Jorge Valencia, organizar un panel para discutir en torno de las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las principales características de los alumnos de cada nivel educativo: jardín de niños, la escuela primaria y la escuela secundaria?
- ¿Cómo se manifiestan esas características en el desarrollo de las actividades escolares?
- ¿Por qué es importante que el maestro de educación física conozca a los alumnos que asisten a los planteles de educación básica?

Discutir en grupo las conclusiones obtenidas y contrastarlas con las observaciones realizadas en las escuelas de educación básica y con la propia experiencia personal.

Las relaciones entre los alumnos y los maestros

1. Con base en la información del diario de observación, identificar las diversas relaciones que establecen los alumnos entre sí y con sus maestros (incluido el educador físico), tomando en cuenta los siguientes aspectos: a) las interacciones que se propician durante las actividades de enseñanza, b) las reacciones y actitudes de los alumnos, c) su participación en las actividades, d) las formas en que los maestros atienden a los intereses e inquietudes de los alumnos, entre otros. Para esta actividad conviene que el análisis de cada equipo se centre en un nivel educativo.

Con los datos obtenidos, elaborar en grupo un cuadro como el siguiente:

	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Las interacciones que se propician durante las actividades de enseñanza.			
Las reacciones y actitudes de los alumnos.			
Su participación en las actividades.			
Las formas en que los maestros atienden los intereses e inquietudes de los alumnos.			

2. En grupo, analizar y comentar la información contenida en el cuadro, considerando lo siguiente:

- Las actividades que, en cada nivel educativo, realizan los alumnos para favorecer el establecimiento de relaciones con sus compañeros y profesores.

- Las actitudes de los maestros, que favorecen establecer relaciones con los alumnos.
- Las semejanzas y diferencias encontradas entre los alumnos de cada nivel educativo.

Registrar individualmente los resultados del análisis.

Los alumnos y las alumnas en las sesiones de educación física

I. Con base en los apartados seleccionados del texto "Los niños y las niñas durante las sesiones", de Julia Blández, realizar las siguientes actividades:

- a) Explicar de qué manera repercute el ambiente escolar, particularmente la sesión de educación física, en la socialización de los niños.
- b) Comentar en equipo y escribir una conclusión personal sobre cómo la educación física puede contribuir a superar los conflictos relacionales y la agresividad de los niños; así como las ventajas de integrar a las sesiones de educación física a alumnos con problemas.
- c) Responder a las preguntas: ¿qué razones explican las diferencias de género tanto en las preferencias lúdicas como en el comportamiento motriz de los alumnos? ¿De qué manera las sesiones de educación física pueden contribuir para modificar estos comportamientos?

Preparación de la segunda jornada de observación

En la segunda jornada los estudiantes observan durante tres días consecutivos en una escuela de preescolar, primaria o secundaria. Se recomienda que vayan a una escuela de un nivel educativo distinto al que observaron en la primera jornada. Uno o dos días los destinan para observar a un grupo de niños, desde su llegada a la escuela hasta su salida, incluyendo el trabajo que realizan con sus demás maestros; el resto del tiempo de la estancia lo destinan para observar el trabajo que desarrolla el maestro de educación física, prestando especial atención a la relación que establece con los alumnos.

Se pretende orientar la observación hacia el comportamiento de los alumnos, sus intereses, gustos y actitudes durante las actividades que realizan en el salón de clases, en las sesiones de educación física y en su tiempo libre dentro y fuera de la escuela. Los aspectos que se proponen en cada actividad del bloque son referentes importantes para elaborar la guía de observación, de igual manera, los temas que estudian en las otras asignaturas del semestre apoyan en la elaboración de la guía; se pueden incluir, además, aspectos como los siguientes:

- En el salón de clases observan conductas motrices relacionadas con habilidades y patrones motores como caminar y desplazarse: ciertos logros y dominios corporales al pararse, sentarse, etcétera; la coordinación motriz al escribir; las pos-

turas corporales que adoptan los alumnos; las actitudes de pasividad o actividad; las interacciones entre pares.

- En el patio escolar distinguen las actividades que realizan los alumnos, qué tiempo le dedican a la actividad motriz o a los juegos; qué necesidades motoras les demanda su cuerpo y cómo las satisfacen; cómo bajan o suben escaleras; cómo caminan, corren o saltan; quiénes muestran mayores habilidades en los juegos; el peso y talla que presentan; qué tipo de actividades realizan de forma libre; cómo juegan en equipo, entre otras posibilidades.
- Durante las sesiones de educación física, observan cómo se comunican maestro y alumnos; qué actividades desarrollan; la motricidad libre de los niños y la que les propone el maestro; cómo se estructura la sesión de educación física, etcétera.

Para obtener mayor información se propone que dialoguen con algunos alumnos del grupo en el que realizan la observación; le pedirán a cada uno de los entrevistados que manifieste su opinión sobre cuestiones como las siguientes:

- Lo que espera de la escuela. Las actividades que le agradan y las que le desagradan. Las razones de ello.
- Su opinión sobre la clase de educación física y sobre su maestro.
- Quiénes son sus amigos. Por qué se reúne con ellos.
- Con qué maestro se identifica y la razón de ello.
- Las actitudes que le desagradan de sus maestros.
- Con quiénes vive. Las actividades que ellos desarrollan. Estudios realizados.

En equipo, organizar las actividades que se desarrollarán en la escuela de educación básica y elaborar el plan de trabajo.

Análisis de las experiencias obtenidas en las escuelas de educación básica

Mis primeras impresiones

1. En plenaria, comentar las situaciones que llamaron más su atención en relación con el conocimiento que lograron de los alumnos.

¿Qué otros aspectos sobre el trabajo del maestro de educación física conocí en esta jornada?

1. Identificar los aspectos que caracterizan el trabajo del profesor de educación física, considerando la información recopilada en la segunda jornada.

2. A partir del análisis de la actividad anterior y con base en las conclusiones y los escritos producto de la actividad "El trabajo del maestro de educación física", del blo-

que anterior, contrastar el trabajo que desarrolla el maestro de educación física al atender grupos escolares de distintos niveles educativos.

3. Leer “Problemática general de la motivación”, de Jacques Florence, y de forma individual responder por escrito a la pregunta: ¿qué acciones debe establecer el educador físico para lograr que los alumnos sientan placer y deseo de realizar actividades físicas?

4. En plenaria, discutir sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué caracteriza el trabajo docente del maestro de educación física en cada nivel educativo?
- ¿Qué retos le plantea al educador físico atender a los alumnos de diferentes niveles educativos?

¿Qué conozco de los alumnos en el trabajo escolar?

1. Con base en la información del diario de observaciones, en equipo (integrado de acuerdo con la escuela que visitaron), analizar los aspectos que se presentan a continuación y que pueden ser ampliados. Elaborar conclusiones.

- ¿Qué actividades se desarrollaron? ¿Qué actitudes observaron en los alumnos durante las actividades? ¿Qué opinión tienen los alumnos sobre las actividades que realizan en la escuela? ¿Cómo influye el gusto o disgusto por determinadas actividades o asignaturas (primaria y secundaria) en el interés y en el desempeño de los alumnos?
- ¿Cómo se manifestó el interés o desinterés de los alumnos en cada actividad? A su juicio, ¿qué provoca el interés o desinterés de los alumnos por cada una de las actividades? ¿Qué cambios se observaron respecto a la atención y al interés que manifestaron los alumnos conforme iban transcurriendo las actividades en la jornada escolar? ¿Cómo influye la actividad anterior en el interés y en el trabajo de la siguiente?
- ¿Qué actitudes asumen los alumnos antes de la sesión de educación física? ¿Cuál es su reacción cuando el educador físico los llama a la sesión? ¿Qué hace el maestro del grupo para relajar a los alumnos después de la sesión de educación física? ¿Qué tipo de actividades propone el maestro de grupo después de dicha sesión?
- ¿Cómo se relacionan los alumnos con sus maestros? ¿De qué forma interactúan los alumnos entre sí, tanto en las actividades del salón de clase como en las sesiones de educación física?
- ¿Qué actividades desarrollan los alumnos durante el recreo o descanso? ¿Quiénes se reúnen? ¿A qué juegan? ¿Dónde juegan? ¿Qué utilizan para jugar? ¿Cuánto tiempo juegan?
- ¿Qué diferencias identificaron en las conductas motrices que asumen los niños y los adolescentes al caminar, desplazarse, pararse, sentarse, etcétera?

- ¿Qué diferencias se perciben entre la motricidad libre de los alumnos y la que les propone el educador físico?
- ¿Qué diferencias se encontraron en relación con el orden y el trabajo en cada actividad y con cada maestro observado? ¿Qué hizo cada maestro para mantener el orden en el aula? ¿Cómo repercuten en el comportamiento y en el desempeño de los alumnos las reglas que establecen los maestros para promover el orden y el trabajo en las actividades que proponen?

2. Escribir, de manera individual, un texto con el tema “Los retos del maestro de escuela preescolar, primaria o secundaria en el trabajo con los alumnos”, en el que expresen las habilidades que requiere el maestro para responder a los avances y dificultades de los alumnos, a sus reacciones, actitudes e intereses durante la clase y, a partir de ellos, encauzar las actividades de enseñanza.

3. Elaborar, con la participación de todo el grupo, un periódico cuyas notas den cuenta del conocimiento que han logrado acerca de los niños y los adolescentes que acuden a las escuelas de educación básica. Algunos de los temas que se pueden desarrollar son:

- Las actitudes y reacciones de los niños del grupo durante la sesión de educación física.
- Las actividades que realizan los alumnos del grupo durante la jornada escolar.
- La atención de los alumnos en distintos momentos del día de trabajo.
- Las relaciones que establecen los niños durante los juegos libres.
- La valoración que tienen los adolescentes de las sesiones de educación física.

Bloque III. La organización del trabajo en la escuela

Temas

1. El funcionamiento de la escuela.

- El impacto de la organización y el funcionamiento de la escuela en las actividades de educación física.
- La distribución de las sesiones de educación física en la escuela.
- Las actividades que desarrollan los alumnos durante el recreo o descanso. La participación del maestro de educación física y de los otros maestros en dichas actividades.

2. El ambiente escolar.

- Las relaciones entre los actores de la escuela.
- La distribución de tareas. La participación de los distintos actores de la escuela.
- Las reglas de convivencia.

Bibliografía básica

- Levinson, Bradley A. U. (2002), "Por día, semana y año: espacios, rituales y rutinas en la escuela", en *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Santillana (Aula XXI), pp. 103-111.
- Gallegos, Angélica et al. (2002), "La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1º y 2º semestres*, México, pp. 118-124 [De este texto sólo se seleccionaron algunos registros de observación].
- González de Álvarez, María Laura (1999), "La maestra jardinera y la educación física", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 13, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 34-53.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), "En la escuela elemental" y "Un buen colegio", en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada, pp. 87-126 y 254-280. [Edición original en francés: 1996.]

Actividades que se sugieren

(Las actividades diarias en la escuela)

1. Leer "Por día, semana y año: espacios, rituales y rutinas en la escuela", de Levinson, y la selección de registros de "La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano", de Gallegos y otros. Identificar, en ambos textos, las acciones que llevan a cabo algunos actores en distintos momentos de la vida de la escuela secundaria, así como las relaciones que establecen los alumnos entre sí y con los maestros y directivos.

2. A partir de la información del diario de observación, producto de la primera y segunda jornadas, comentar cuáles son las actividades que desarrollan los diferentes actores de las escuelas durante un día de trabajo y comentar sobre los compromisos, las tareas y responsabilidades que cada actor asume en la institución.

Con estos elementos reflexionar acerca de las siguientes preguntas:

- ¿Qué actores participan en la escuela y qué actividades realizan? ¿Qué otras actividades, además del trabajo con los grupos escolares, lleva a cabo el maestro de educación física?
- ¿Qué relaciones establecen entre sí los actores en las distintas actividades cotidianas? ¿De qué manera se relaciona el maestro de educación física con el resto del personal docente?
- ¿Qué intereses y comportamientos manifiestan los actores al realizar distintas actividades? ¿A qué se atribuyen?

- ¿Qué otras actividades, además del trabajo con los grupos, desarrolla el personal docente? ¿Cómo participan los distintos actores de la escuela en esas actividades? ¿Cómo participa el maestro de educación física?
- ¿Qué actitudes asumen estos actores ante actividades especiales (ceremonias cívicas, eventos culturales, etcétera) que organiza la escuela?

Presentar al grupo las conclusiones de los equipos y señalar qué aspectos se pueden incorporar a la guía de observación que aplicarán durante la siguiente jornada.

El trabajo entre maestros que atienden al mismo grupo

1. En pareja, discutir las siguientes preguntas:

- En las escuelas de preescolar y primaria, ¿qué actividades desarrollan los maestros del grupo, cuando sus alumnos tienen sesión de educación física?, ¿sobre qué temas dialogan?, ¿qué acuerdos establecen?
- En las escuelas secundarias, ¿qué interacciones establecen los maestros de las asignaturas y el maestro de educación física que atienden al mismo grupo?

2. Leer el texto de María Laura González, "La maestra jardinera y la educación física", y comentar sobre:

- Las ventajas del trabajo conjunto entre los maestros que atienden al mismo grupo.
- Las actitudes que requieren ambos profesores para realizar el trabajo.

Preparación de la tercera jornada de observación

En esta jornada los estudiantes observan, durante el primer día, las actividades que se desarrollan en un grupo escolar de un nivel educativo distinto de los que visitaron en las jornadas anteriores; los días siguientes, observan las actividades que desarrolla el maestro de educación física, al mismo tiempo que observan y recopilan información sobre lo que acontece en la escuela: los patios, los pasillos, las canchas, la sala de maestros, la dirección, etcétera.

Si es posible, durante la jornada aplican una actividad inicial en una sesión de educación física, previo acuerdo con el educador físico titular. Esta actividad consiste en desarrollar con los alumnos un juego en el que se invierten entre 10 y 15 minutos aproximadamente; su diseño y evaluación corresponde al curso Juego y Educación Física.

Por otra parte, los aspectos que interesa observar, y que se tienen que considerar en la guía de observación, son los relativos a las formas de participación de los diferentes actores en las actividades de la escuela –además de las actividades de enseñanza–, la distribución y uso del tiempo y de los espacios escolares, así como las estrategias puestas en marcha para lograr y mantener un clima de trabajo en la escuela. Conviene que se planteen cuestiones acerca de los aspectos que se han precisado en cada actividad de este bloque y en las demás asignaturas del semestre.

En equipo, elaborar el plan de trabajo para organizar, en función del tiempo que permanecerán en la escuela de educación básica, los diferentes tipos de actividades (observaciones, charlas con los actores de la escuela, aplicación de un juego) que desarrollarán los estudiantes durante la estancia en las escuelas de educación básica.

Mis primeras impresiones

1. En plenaria, comentar las situaciones que más llamaron su atención en relación con:

- Cómo se sintieron al aplicar una actividad inicial de educación física. Principales aciertos y dificultades.
- La influencia de la organización y el funcionamiento de la escuela en las sesiones de educación física.
- El papel del maestro de educación física en las actividades de la escuela.

¿Qué caracteriza el ambiente de la escuela?

1. Con base en la información del diario de observación, analizar en equipo los factores que determinan el clima de trabajo en la escuela —la organización de las actividades, la misión de la escuela, la distribución y el uso del tiempo, la participación de los actores, el manejo de los conflictos y el papel de las normas, entre otros— y su relación con las actitudes de los alumnos. Este análisis se puede orientar con las cuestiones siguientes.

- ¿Qué actividades se privilegian en la escuela? ¿A qué actividades se les destina mayor tiempo? ¿Cuáles son las principales preocupaciones del personal directivo y docente acerca de las actividades escolares?
- ¿Cómo se caracteriza el clima de trabajo? ¿Qué relación hay entre el clima de trabajo y las actitudes de los directivos, personal docente y personal de asistencia hacia las actividades que realizan? ¿De qué manera se refleja el ambiente de trabajo en las actitudes y expectativas de los alumnos?
- ¿Qué estrategias se utilizan en la escuela para atender los problemas que “alteran” el orden en el aula y en la escuela? ¿Qué resultados se obtienen con ellas?
- ¿Qué conflictos se presentaron en la escuela? ¿Cómo se atendieron? ¿Qué papel jugaron las normas de la escuela? ¿Qué opinan los alumnos acerca de las reglas que orientan su actuación en la escuela?

2. Elaborar un escrito individual con el tema “El ambiente de la escuela como un factor que repercute en el desarrollo de las actividades de educación física”.

¿Qué aprendí con las actividades del curso?

1. Para sistematizar y valorar los aprendizajes adquiridos durante las actividades realizadas en la escuela normal y en las jornadas de observación como cierre del curso, elaborar un esquema como el siguiente:

	<i>¿Qué aprendí en mis visitas a las escuelas?</i>	<i>¿Qué retos me planteo?</i>
Características de las escuelas visitadas.		
Funciones de los actores de la escuela y sus relaciones.		
Intereses, actitudes y expectativas de los alumnos.		
Formas de trabajo más frecuentes en el aula.		
Tareas y habilidades docentes del profesor de educación física.		
Formas de trabajo más frecuentes en el patio.		

Comentar al grupo los datos del cuadro.

2. Leer los textos “En la escuela elemental” y “Un buen colegio”, de Dubet y Martuccelli, y elaborar esquemas que muestren las características de los niños y de los adolescentes en el trabajo en la escuela primaria y en la secundaria; aunque dichos textos se refieren a la educación en Francia, en ellos se pueden identificar experiencias similares al contexto mexicano (para tener un referente específico, en el anexo se presenta un esquema de la organización del sistema educativo en Francia y su relación con la forma como se organiza el sistema educativo en México).

Presentar al grupo algunos esquemas y comentar los retos que le plantea al educador físico atender alumnos de ambos niveles educativos.

3. De forma individual elaborar un ensayo con el tema “Qué conozco de los alumnos y del maestro de educación física en el trabajo escolar”. Es importante que en el escrito se destaquen las experiencias vividas, así como los cambios en la concepción que tenían, al iniciar el curso, de las formas de ser y de actuar de los niños y de los adolescentes, y del quehacer docente del maestro de educación física.

Comparar este ensayo con su escrito generado en la actividad “La jornada de un maestro de educación física” del bloque I y, advertir cómo cambió su concepción acerca del quehacer de los profesores de educación física.

Bloque I

Educación Física



Gómez, Raúl H. (1999), "Desde el patio. El relato de una clase", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 2, núm. 13, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 11-16.

Cuando el cuerpo es protagonista

0 a 5

LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

Era la hora. Aparecieron en la arcada que comunica los pasillos de la escuela con el patio donde doy clase. La maestra de la sala acostumbra traerlos formando un trencito. El frío de esta tarde obstaculiza la atención, eleva el tono muscular. Se presiente.

Los saludo y les pido que se sienten en las colchonetas. Pueden hacerlo, rápidamente. El espacio grande del patio, desprovisto de materiales, es una invitación a investirlo con carreras, frenos, patinadas, caídas, sobre todo después de estar tres horas en la sala. Entonces les sugiero el juego de corredores y estatuas:

"Juguemos a correr o saltar por todos lados, cuando escuchen mis palmas, quédense quietos como estatuas."

Mi propuesta es rápidamente aceptada y el patio se llena de voces, ruidos y movimientos que contrastan con el silencio y la inmovilidad al escuchar mi aplauso. Damián a veces, casi siempre Roberto, siguen corriendo un poco después de que he dado la señal de detenerse. Todo el grupo los mira, miran también mi actitud.

Antonio pide ser él quien aplauda.

Acepto y yo también corro entre ellos, esperando la señal.

El intercambio en los roles les provoca primero sorpresa, luego alegría, probablemente basada en la posibilidad simbólica que ofrece (¿derrotar al padre?) y también en el hecho de que se nota mi propia alegría por jugar. Ya no siento frío.

Elegimos entre todos a Andrea para

que dé la señal de parar y propongo que las estatuas se paren sobre una línea.

Luego, sobre las líneas que delimitan el patio: *"las blancas"*.

Después de tres intentos: *"¿Cuántas son?" "¡4!"*, responden casi con gritos.

"Trotan por el patio y, a la señal de las palmas, hagan la estatua en las líneas blancas..."

"Ahora va a aplaudir José. Cuando aplauda hagan la estatua en una línea que no hayan visitado."

Los cambios sucesivos y las paradas van permitiendo la progresiva interiorización del espacio, sus límites, lo interno, lo externo. Progresa la sensación de seguridad, de la mano del reconocimiento espacial del lugar donde están actuando y de la sensación de mi presencia organizadora. La clase se mantiene dinámica. Los juegos planteados enfatizan la estimulación del sistema aeróbico. La mutación de roles ha generado condiciones muy propicias para ejercer la atención. Todos están expectantes.

Aprovecho uno de los momentos de expectativa generados por la distribución simétrica de todo el grupo en el espacio, pisando las líneas.

Los llamo a sentarse cerca de mí, para distribuirles los aros, uno a cada uno, nombre por nombre, reafirmando quiénes somos y estamos:

"Ahora que todos tenemos un aro, podemos jugar al juego que más les guste..."

Agrego algunas prevenciones vinculadas con su seguridad y la de las

instalaciones y materiales, y la acción comienza.

La pausa generó nuevas energías.

La mayoría de los varones echa a rodar el aro y lo atrapa...

Daniela, María Luz y Gabriela lo lanzan y lo atrapan con cierta dificultad...

Otros lo ponen en el suelo y lo saltan, entrando y saliendo.

La alegría de los que corren y ruedan el aro llama la atención de todo el grupo rápidamente, sobre todo al ver que mi actitud es permisiva, no directiva.

Les propongo: *"Podemos jugar todos al juego que inventó Carlos..."*

Con gran despliegue, todos ruedan el aro y lo corren, algunos chocan.

Intervengo: *"¿Cómo podemos jugar sin chocarnos?"*

Mostrando cómo se hace, Damián contesta desde el fondo del patio: *"Rodándolo para los lugares vacíos"*. Probamos todos, sale bien, la alegría aumenta, confirma que pertenecemos a un mismo grupo, a un mismo mundo humano vivido, a una misma experiencia de significado.

La situación es muy propicia para trabajar contenidos vinculados con la organización temporal. Derivo el juego hacia:

"Vean cómo lo hace Andrea, rueda el aro, corre más rápido que él, y lo espera..."

Y de allí a estimular la imagen dinámica de sí mismo, y contenidos relativos a los juegos motores.

"¿Pueden inventar juegos parecidos?"

Resalto estas acciones, ligadas a la velocidad:

"Miren el juego que inventó Pablo..."

"Corre a la misma velocidad que el aro, igual de rápido..."

Vamos a inventar juegos parecidos.

Todos expectantes.

RESPUESTAS:

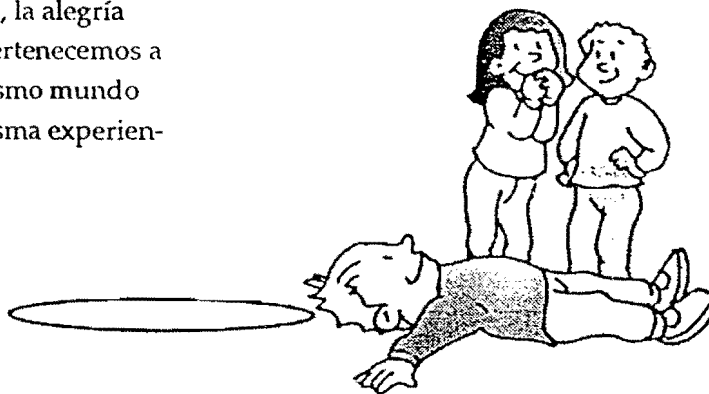
- Ponen y sacan una pierna del aro.

- Corren a la misma velocidad.

- Giran alrededor del aro.

- Detienen la acción cuando el aro queda inmóvil.

- La ocurrencia de Antonio llama la atención de todo el grupo. El simbolismo de detenerse (inmovilidad, muerte) y volver a empezar (moverse, nacer), y la necesidad fisiológica de intercalar pausas en un clima de agitación orgánica son dos atractivos muy fuertes. Imposible sustraerse...



"Probemos el juego de Antonio..."

Algunos comprueban que el aro bailotea antes de caer...

Lo imitan y caen al suelo igual que el aro. El juego desencadena una soltura gestual en la cual las articulaciones de las extremidades son llamadas a

intervenir muy activamente (rodilla, codo, muñeca).

Una y otra vez comienza y recomienza la acción.

Pienso que tal vez este juego de movimiento-inmovilidad permita la construcción de un ritmo grupal, cosa que hasta ahora no había aparecido en la historia motriz (¿sociomotriz?) de este grupo.

Se los propongo:

"Vamos a empezar y terminar el juego todos al mismo tiempo..."

Al cabo de tres intentos comienzan a coincidir los tiempos de caída al suelo, lo que provoca gran sorpresa y comunión grupal.

Interesado en la organización temporal, les digo:

"Si yo mirara hacia otro lado, ¿cómo harían ustedes para que yo me diera cuenta de cuándo están corriendo y cuándo están acostados...?"

Ramiro responde: *"Vamos a hacer ruido con los pies al correr..."* (conceptos de intensidad, fuerte, suave ...).

Probamos. Me doy vuelta y doy la señal. Ahora el contraste entre ruido-movimiento y silencio-inmovilidad es grande y notorio.

Exploramos el conocimiento topográfico del cuerpo:

"¿Con cuál otra parte del cuerpo podemos hacer ruido al correr...?"

RESPUESTAS:

palma
palma-muslo
palma-pies en el suelo
etcétera.

El interés va decayendo... Intento renovarlo, agregando algún elemento exploratorio nuevo:

"Veo que pueden quedarse acostados de diferentes modos junto al aro... Vamos a inventar otros modos nuevos..."

La propuesta es aceptada y renueva el disfrute.

¿De qué modos?:

cucullilla
cuadrupedia
tripedia
parados un pie
parados dos pies separados, juntos, etcétera.

En cada una de las posiciones refuerzo algunos detalles:

- en cucullillas, la espalda extendida;
- en cuadrupedia, mano enteramente apoyada;
- en la posición de pie, poniendo los brazos de diferentes modos.

"Ahora vamos a inventar juegos con los aros, pero de a dos."

Gran excitación por encontrar al compañero predilecto. María Luz tarda en ser elegida.

Son número impar. Intervengo y pongo a María Luz *"con dos amigos, no con uno"*.

"Cada pareja juega al juego que quiera..."

Casi todos ruedan el aro para pasárselo al amigo. El espacio está mal aprovechado. Los aros chocan. Las posibilidades de interiorización del espacio locomotor y la falta de la función proyectiva aún no permiten una distribución equidistante.

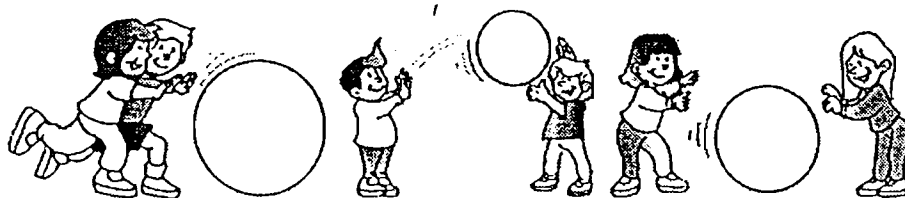
El malestar crece.

"¿Cómo podemos ponernos para que los aros no choquen?"

La mayoría de las parejas toma prudente distancia de las otras; sin embargo, aún no surge una disposición colectiva sobre el eje del patio.

Y todos prueban. Otra vez la noción de velocidad, traída por el hecho de que los aros ruedan con más eficacia, surge de las acciones, sobre todo de los que lanzan dos aros simultáneamente:

"Juguemos a lo que juegan Damián y Pablo..."



Después de dos o tres intentos:

"Inventemos juegos pare-

Todos los juegos que inventan suponen una interacción mediada simbólicamente por el aro y, en todos los casos, se trata de establecer comunicación: pasar por el aire, pasar rodando...

El desarrollo de la coordinación visomotriz no permite aún demasiadas variaciones.

A algunos se les escapa el aro y no logran darle dirección. Intervengo.

"¿Cómo hay que poner las manos para que el aro vaya derecho hacia el compañero, sin caerse en el camino...?"

"¡¡Así, así!!", contestan muchos, ya seguros de que lo saben.

"Explicalo, Roberto..."

"Una mano va en el techo y la otra en la cola del aro..."

cidos, pero no iguales..."

- un aro más rápido que el otro.

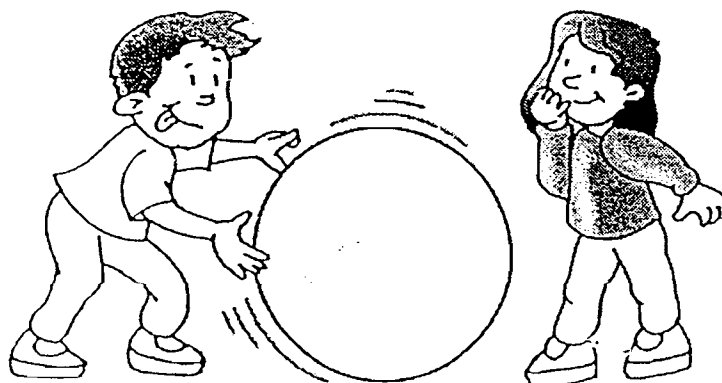
- uno antes y el otro después, pero a la misma velocidad.

Reparamos en las diferencias entre uno y otro juego y refuerzo la noción de simultaneidad y sucesión.

"Traten de rodar los dos aros al mismo tiempo."

Esta adquisición nos permite buscar un juego colectivo, que permita integrar las acciones individuales y en dúos a un proyecto común. ¿Saldrá? Son aún pequeños. Veámos.

Los ayudo a formar una ronda.



EN BUSCA DEL ENTUSIASMO PERDIDO.

Antes de hablar de los métodos de enseñanza, quiero referirme a un aspecto que nos caracterizó como profesores y que hemos perdido: el entusiasmo al enseñar.

Por suerte, el tema está bien investigado, de manera que no hace falta hacer reconvenciones moralizantes.

¿Qué es ser un profesor entuslasta?

¿Obtienen ellos -los entuslastas- más aprendizajes de sus alumnos?

Los indicadores más frecuentes usados para evaluar el entusiasmo de un profesor son los siguientes:

- ▼ La participación corporal del profesor en la actividad.
- ▼ Su muestra de Interés por los alumnos.
- ▼ La retroalimentación o feed-back que proporciona.
- ▼ Las manifestaciones de buen humor.

En cambio, se suele considerar profesores poco entuslastas a aquéllos que:

- ◆ Muestran poco Interés por lo que enseñan.
- ◆ Pretenden mantener un exceso de disciplina.
- ◆ Critican permanentemente a sus alumnos.

Pormenorizando más, las investigaciones han demostrado como muy positivas las siguientes actitudes de los profesores:

- Reír y sonreír. El profesor exterioriza su buen humor.
- El profesor estimula con elogios o con expresiones -verbales o no- de ánimo.
- El profesor juega, hace gimnasia, se mueve con sus alumnos.
- Maneja bien las distintas inflexiones de la voz (volumen y timbre), adecuadas para los distintos momentos de las clases.
- Manifiesta su placer ante lo que hacen sus alumnos.
- Demuestra en forma práctica los ejercicios o habilidades a aprender. El profesor al enseñar, no se limita a explicar sino que ejecuta él mismo. A veces exagera, inclusive o mima un movimiento.

Giraldes, Mariano (2001), "En busca del entusiasmo perdido", en *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, Buenos Aires, Stadium, pp. 409-410.

- Utiliza gestos que ~~estabilizan~~ el apoyo que brinda a sus alumnos y especialmente, su aprobación.
- Se desplaza y corrige yendo de un grupo a otro y de un alumno a otro, de un modo dinámico.
- Usa el contacto "con tacto". Muchas veces el profesor debe guiar con sus manos el movimiento del alumno o, inclusive, otras puede tocarlo al estimularlo, como muestra de su aprecio. Pero a veces no tiene que tocar a una persona que se inhibe o tensiona ante el menor roce.
- La espontaneidad, las intervenciones intuitivas o imprevistas en la presentación de un tema puede ser muy bienvenidas.

"Cuando digo ¡ya!, cada cual le pasa el aro rodando al amigo que está a la derecha, recibiendo el que viene de la izquierda..."

Después de dos o tres intentos hay que recordar y precisar las nociones de derecha e izquierda. Algunos aros se caen. La práctica trae mejoras y nuevamente *sentimiento de proyecto común*.

Ellos piden: "Un punto pierde el que se le cae el aro..."

El agonismo es parte de los intereses de esta etapa, ganar, perder. El desafío mío será rescatar el divertimento compartido por sobre la oposición.

"¿Todos quieren jugar?", pregunto.

Andrea, María Luz, Pablo, dudan. Los demás todo algarabía.

"Juguemos a que gane dos puntos el que lo agarra y uno el que no lo agarra...", propongo.

Esta propuesta tranquiliza a los tres temerosos, sobre todo cuando advierten, después de tres intentos, que no llevo la cuenta ni refuerzo con premio alguno a los que lo hacen bien.

En realidad, intervengo aconsejando a los que se les cae.

El tiempo se nos ha escapado.

En cinco minutos, la maestra vendrá a recogerlos, para volver a las actividades de sala.

Los llamo y les digo que hoy hemos jugado muchos juegos de correr, que ahora es tiempo de jugar juegos sentados o acostados.

Sólo tenemos tres colchonetas. No

puedo pedirles que se acuesten. Con este frío, no podemos trabajar con la relajación.

Sí podemos intentar, sentados, la educación respiratoria.

"Cuando estiro esta gomita invisible, vamos a llenar el pecho con aire..., cuando la aflojo, largamos el aire..."

El soporte visual imaginario representado por el movimiento de mis manos permite la interiorización de la duración del mecanismo respiratorio. Es el primer paso para intentar su control, tan necesario al aprendizaje de la lectura en voz alta.

La atención interiorizada, vuelta sobre sí mismo, los tranquiliza.

Jugamos dos o tres intentos, variando la longitud (y, por ende, el tiempo de la inspiración). Les pido que traten de hacerlo con los brazos flojos.

El ejercicio dura unos tres minutos. Hay tranquilidad y disposición para escucharse entre sí.

"¿Qué juegos les han gustado más hoy...?"

(El de imitar al aro que se caía, parece ser el más llamativo.)

"Damián me empujó cuando yo corría con mi aro...", agrega Roberto.

A pesar de que tenemos menos tiempo, es necesario resolver este conflicto.

"¿Cómo fue eso, Damián?"

Damián: *"Se cruzó en mi camino..."*

Lo ayudo: *"Tal vez no sabía que era tu camino..."*

La moral heterónoma y preoperatoria dificulta aun tomar en cuenta el punto de vista de otro. La cooperación suele facilitar ese desarrollo.

“¿Qué podemos hacer para no cruzarnos en el camino de otros al jugar a correr...?”

Estallan: “Mirar antes de correr”, recordando la consigna dada en su momento.

El tiempo apremia. Trato de no demostrarlo, para no quebrar el clima tónico emocional dificultosamente logrado. En los tiempos sociales que corren es difícil llegar con los niños (y yo mismo) a la *dis-tensión*. Este estado es necesario para el crecimiento de todos. Aprehendernos en una perspectiva irrepetible en la vida cotidiana.

Todo esto atraviesa mi conciencia, mientras escucho, ya, sus reclamos

para ir al baño.

Las nenas van con Cecilia, la maestra, los nenes conmigo. Después nos lavamos, hay unos cuantos botones para abrochar....

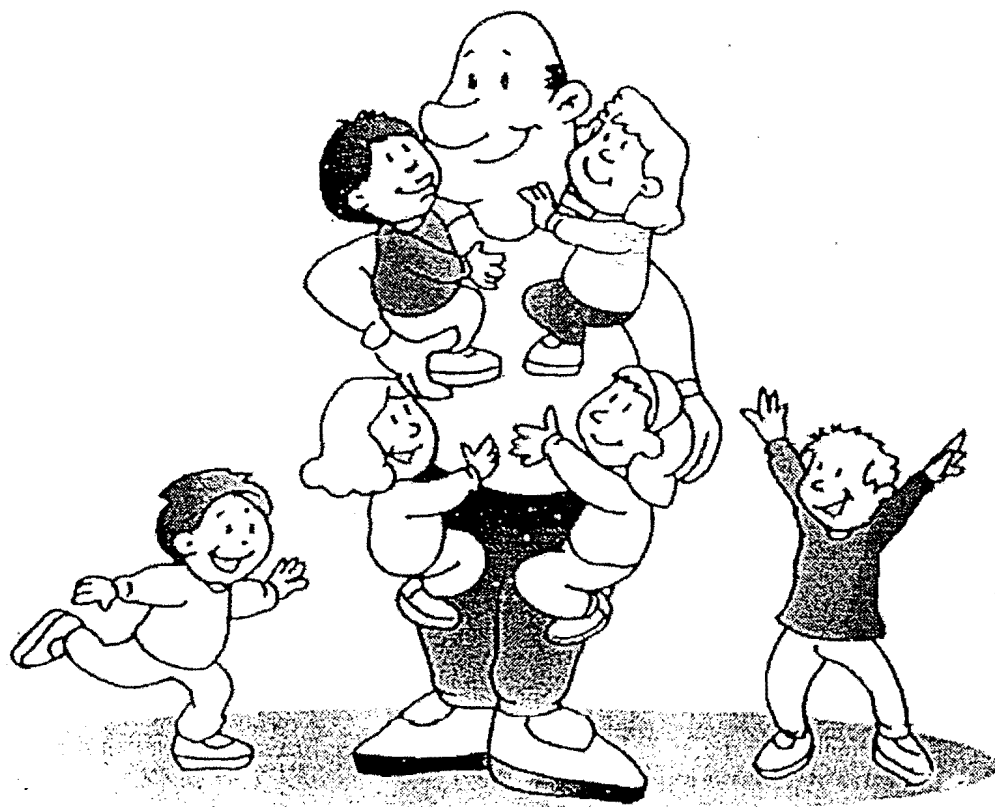
El desarrollo en curso aún no permite el manejo autónomo en esta circunstancia.

Hay que ayudarlos, organizarlos, contenerlos, sin dejar de favorecer *instantes de autonomía*, frente a una tarea social nueva.

Los acompaño hasta la arcada del patio, y ya se van con Cecilia.

Casi todos pugnan por el beso, por el abrazo o el toque, que testimonia, en el mejor lenguaje, lo que sentimos cuando estamos dispuestos.

No hace frío.



Ángela Aisenstein (coord.)

REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

ENTRE LA
EDUCACIÓN INTEGRAL
Y LA COMPETENCIA MOTRIZ

Aisenstein, Ángela (2000), "El tiempo en la clase: ¿una variable en contra o a favor?", en *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Proyecto en la escuela), pp. 41-48.

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

6 El tiempo en la clase: ¿una variable en contra o a favor?

Si algo ha caracterizado a la escuela moderna desde sus orígenes decimonónicos es la organización que ha hecho del tiempo. La enseñanza graduada en años y ciclos, el horario mosaico para distribuir la enseñanza de los diferentes ramos o asignaturas, los cronogramas de inicio y cierre para atender a la característica sistémica y simultánea de los sistemas educativos nacionales modernos, son algunos ejemplos de esa tecnología que tiene que ver con el uso del tiempo escolar.

Cabe señalar que, si bien los ejemplos dados pertenecen a variables de organización institucionales, que anteceden al momento de la clase o no dependen de la voluntad del profesor, la presión o urgencia del tiempo también han permeado las cuestiones directamente referidas a la enseñanza. Ya en la Didáctica Magna, escrita por Comenio¹ en el siglo XVII, el método didáctico es concebido como modo racional y ordenado para enseñar todo a todos, con solidez y rapidez. Ya entonces, "el ahorro de tiempo es un elemento central en el ordenamiento de las acciones educativas". Con este mismo criterio diseña Comenio los primeros textos didácticos: "el trabajo está distribuido para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora" (Narodowski, 1994).

Ahora bien, durante el siglo XIX y primera mitad del XX, cuando la preocupación central era atender a la masividad del sistema educativo,² la pedagogía se abocó a la tarea de diseñar el uso eficiente del tiempo escolar. Esto es, decidir cómo distribuir la enseñanza de los diversos ramos durante la jornada escolar e indicar cuándo correspondía enseñar una cosa u otra a lo largo de un ciclo lectivo o de un nivel del sistema educativo. La necesidad de ajustar la actividad de la clase a las posibilidades y limitaciones horarias fue también, a menudo, el argumento esgrimido para fundamentar algunas otras decisiones didácticas, como, por ejemplo, la distribución de saberes y oportunidades de aprendizaje a partir de la selección de contenidos en un plan de estudios.³

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cárdenas
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

Estos planteos comienzan a ser revisados cuando la preocupación pedagógica vira hacia la cuestión de la calidad de la enseñanza. Si los aprendizajes de los alumnos deben reunir ciertas condiciones (significatividad, permanencia, etc.), no alcanza con jugar solamente con la variable del tiempo a la hora de organizar metodológicamente la clase.

A partir de allí prestarle atención al tiempo en la clase, esto es, preocuparse por un uso eficiente del mismo, comienza a ser entendido como una decisión pedagógicamente incorrecta (y anticuada). Como argumento para sostener dicha postura se postulan ciertas premisas sobre la importancia de los procesos de adquisición y construcción de los aprendizajes frente al valor efímero de los productos resultantes del mismo. Es así que puede no importar si en una clase de Educación Física los alumnos ocupan reiteradamente altos porcentajes del tiempo en tareas organizativas, en detrimento de las motrices, porque en los intercambios interpersonales que se dan durante las primeras puede residir la riqueza del proceso.

Sin negar el valor de esta nueva mirada sobre las formas y modos de aprender, que permitieron identificar los otros saberes significativos que circulan en las clases, puede señalarse que, muy a menudo, derivaron en una pérdida de la preocupación por el uso eficaz del tiempo.

Hoy, cuando la premisa es alcanzar educación de la mejor calidad para todos, se combinan las preocupaciones por ambas variables. Es entonces que comienza a acordarse que una de las condiciones indispensables para mejorar cualitativamente los aprendizajes de muchos alumnos (tantos como componen una clase) es atender a la variable "tiempo". Aquí la eficiencia no entra en contradicción con la significatividad de la tarea o con la eficacia de la enseñanza.

¿Qué supone la acción de manejar la variable tiempo?

Entre otras cosas, flexibilizar su uso y no atarse a estructuras rígidas. En este sentido, habrá que pensar en otras maneras de usarlo en la escuela. Por ejemplo, se puede empezar por:

- Reducir la dispersión del trabajo.
- Participar en la distribución horaria que hace la institución escolar. Si se plantearan módulos de 60 u 80 minutos, ¿se enriquecería la propuesta de enseñanza de la materia?
- Ayudar a los alumnos a adquirir conciencia del trabajo, es decir, orientarlos en la reflexión y organización de su trabajo, y de su tiempo.
- Evitar la monotonía de los tiempos uniformes. ¿Se podrá romper con los momentos rutinarios y típicos de una clase: entrada en calor, desarrollo, juego y cierre?

Proyecto En la escuela - Ediciones Novedades Educativas

Es factible introducir algunas modificaciones, como usar dos o varias horas juntas; utilizar una mañana o una tarde entera para trabajar sobre un tema en especial.⁴ Estas variaciones difícilmente puedan pensarse para todas las escuelas del mismo modo sino que han de ser interpretadas en función de cada institución y grupo de alumnos en particular.⁵

Si bien puede afirmarse, como lo hacía Bell en el siglo XVIII,⁶ que la escuela enseña por sí sola (*The School Teaches Itself*), y que todas las experiencias que los alumnos viven dentro de la institución forman parte del currículo (entendido en sentido amplio), este capítulo intenta identificar algunos momentos del tiempo escolar -el tiempo real de enseñanza intencionada-, para hacerlos jugar como variable a favor de la misma. Se entiende por aprovechamiento real del tiempo de una clase a la cantidad de tiempo que se utiliza en la instrucción (descontado del tiempo que se pierde en cuestiones administrativas y en la no enseñanza intencional. Gibaja, 1993).

Corresponde aclarar que pensar en otra organización de la clase para mejorar los aprendizajes, supone atender a diversas variables. En esta ocasión se toma al tiempo como uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta, ya que se afirma que la concepción y el uso del tiempo conforman un eslabón que hay que romper para realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas. Se trata de producir un cambio cualitativo en el uso didáctico de dicho tiempo.⁷

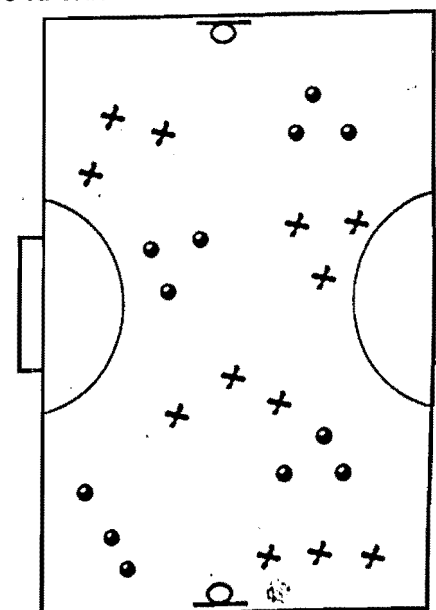


Rápido, que viene la clase

A continuación se presenta una clase de principio de año con un sexto grado mixto de educación básica, con una duración de 60 minutos. La intención del profesor es centrarse en el diagnóstico y recuperación de las habilidades ya adquiridas.

El lugar de trabajo es un patio escolar con arquitos, dos aros de basquet y pelotas de goma o handbol, o basquet (1 cada 2/3 alumnos).

Dado que son 24 alumnos, e intenta observarlos a todos en



Tiros de alumnos trabajando

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

varias situaciones, debe hacer una organización detallada de tareas y tiempo. Inicialmente pide a los alumnos que se dividan en tríos. Luego les entrega y explica la secuencia de ejercitaciones que trae impresa en un papel a los efectos de que los niños puedan administrarla autónomamente.

Propone a los alumnos:

"Hoy vamos a trabajar del siguiente modo: de a tres van a hacer tareas sobre diversos pases. Más allá de que las ejercitaciones son diferentes, cada uno del grupo tiene que pasar dos veces por cada puesto, dentro de la ejercitación, antes de cambiar a la siguiente. Les explico las tareas que tienen enumeradas en el papel; ya las conocen porque las trabajaron el año pasado."

Primer momento de la clase

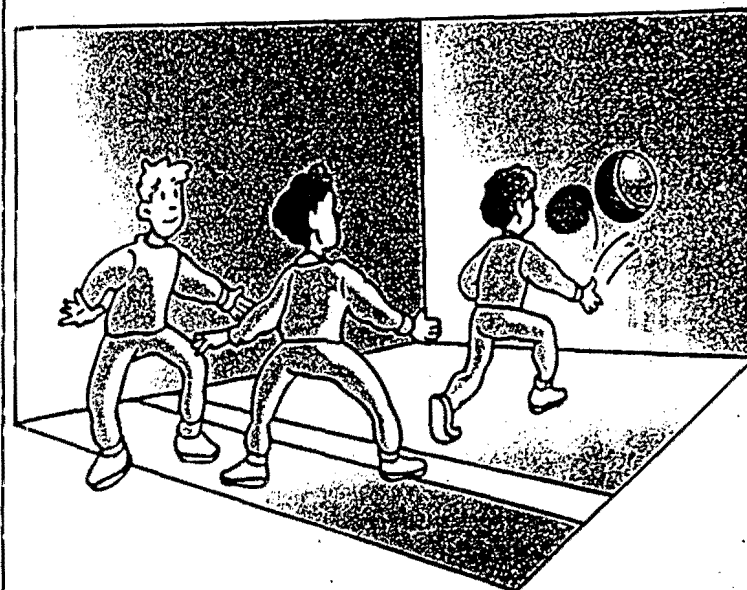
Detalle de las tareas

1. "El medio". De a tres, dos realizan pases mientras el tercero, en el medio, intenta interceptar dichos pases; si lo logra cambia de posición con el que hizo el pase y fue interceptado.



Proyecto En la escuela - Ediciones Novedades Educativas

2. "Frontón contra la pared". De a tres, cada uno a su turno realiza lo siguiente: el primero lanza la pelota contra la pared, recibe el rebote y lanza contra la pared para el segundo (éste repite la acción del anterior) y habilita el tercero, quien vuelve a lanzar contra el frontón para reiniciar el ciclo.



3. "Pasarse la pelota en movimiento por todo el espacio". De a tres, van trocando y pasándose la pelota sin que se les caiga. Deben desplazarse y cambiar de posiciones permanentemente.
4. "Básquet dos contra uno". Dos en ataque deben pasarse la pelota, avanzar con pique y tratar de lanzar al aro. El tercero marca e intenta conseguir la pelota, si lo consigue cambia de lugar con uno de sus compañeros.
5. "Hándbol dos contra uno". El desarrollo es igual al anterior.
6. "Pases en las cuatro direcciones". Un compañero fijo en un lugar les pasa la pelota a los otros dos, que deben moverse de modo opuesto (uno va hacia delante y atrás; el otro hacia derecha e izquierda).

De la educación integral a la competencia motriz

Proyecto En la escuela - Ediciones Novedades Educativas



7. "Tres x tres". Los tres alumnos, con una pelota cada uno, se hacen pases a la vez, desplazándose por todo el espacio, tratando de que no se les caigan las pelotas.

8. "Va y viene". Dos compañeros enfrentados, con una pelota cada uno, y fijos en el lugar; el tercero en el medio realiza la siguiente secuencia: recibe el pase de uno, se lo devuelve, gira y va en busca del otro pase.

Intervención del docente

Mientras los alumnos realizan este trabajo de modo autónomo, el profesor se acerca a cada grupo, ayuda, corrige y registra en una grilla los desempeños de los alumnos.

La intención del docente es lograr un trabajo intenso y de todos los alumnos al mismo tiempo. Aquí introduce algo novedoso, no es él quien va marcando el tiempo de ejecución, sino que cada grupo lo va realizando según sus posibilidades, manteniendo la ejercitación aproximadamente 5 minutos (durante los cuales los tres alumnos repitieron dos veces cada tarea).

Segundo momento de la clase

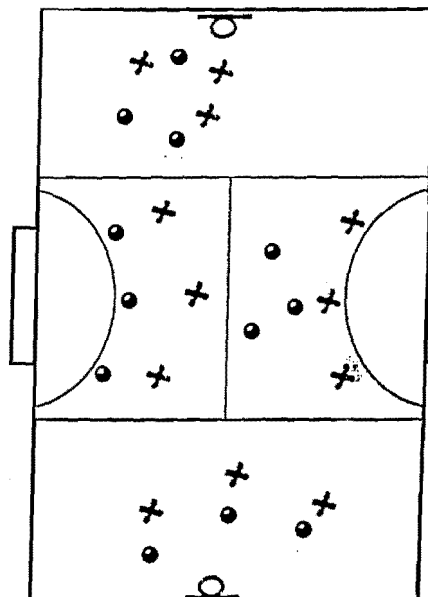
A medida que van terminando las 8 tareas, cada trío se junta con otro para el segundo momento de la clase. Éste consiste en jugar al básquet o al hándbol 3 vs. 3 (según lo tengan asignado de antemano). Para ello, ocupan el sector del patio cercano a los aros y arcos y marcan con tiza los límites de sus canchas.

Puede imaginarse una clase de mucho movimiento cooperativo y simultáneo, el profesor señala dificultades, alienta a quienes ayudan, y se preocupa por dar claras consignas en el trabajo general e individual.

Lo interesante de esta situación es que el tiempo en la clase lo determina el trabajo en grupo, y esto se ve favorecido por el modo de presentar la tarea, la distribución de los alumnos y el uso del espacio y los materiales.

En los últimos cinco minutos, el profesor reúne al grupo total y explicita claramente por qué utilizó esa organización del tiempo. A la vez, les pregunta por sus impresiones respecto de ese modo de presentar y llevar adelante la tarea.

Sin duda hay muchas formas en las que los profesores pueden maximizar las oportunidades que dan a sus alumnos en la clase, sin someterse a las arbitrariedades del tiempo escolar. El análisis que cada profesor hace del tiempo que emplea en determinadas actividades, junto a la estimación de aquél que realmente esas tareas requieren, puede eventualmente mejorar su desempeño didáctico. Quizás sólo le exija un breve período de reflexión al terminar el día escolar, o permitirse el "espacio y tiempo" de un trabajo colaborativo entre pares (Gilbaja 1993).



Juego 3 vs. 3

El trabajo en equipo es una actividad que se realiza en la que dos o más personas se unen para lograr un objetivo común. Este tipo de trabajo es muy beneficioso para el desarrollo personal y profesional de las personas, ya que les permite aprender de los demás, mejorar sus habilidades y trabajar en conjunto para lograr mejores resultados. En el ámbito académico, el trabajo en equipo es una herramienta muy útil para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes compartir sus conocimientos, experiencias y habilidades, lo que les ayuda a comprender mejor los temas que están estudiando. Además, el trabajo en equipo también les permite desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo, que son muy importantes en el mundo laboral.

El trabajo en equipo es una actividad que se realiza en la que dos o más personas se unen para lograr un objetivo común. Este tipo de trabajo es muy beneficioso para el desarrollo personal y profesional de las personas, ya que les permite aprender de los demás, mejorar sus habilidades y trabajar en conjunto para lograr mejores resultados.

OBSERVAR LAS SITUACIONES EDUCATIVAS

M. POSTIC - J.M. DE KETELE

Postic, M. y J. M. De Ketele (1998), "La observación para los profesores en formación", en *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea (Educación Hoy, Estudios), pp. 201-205.



3. FORMAR A LOS PROFESORES

El campo de la utilización de la observación en el marco de la formación inicial y continua de los enseñantes es amplísimo. Se pueden enumerar distintos aspectos:

- aprender observando;
- aprender a observar;
- aprender a regular la aplicación de esquemas de acción concebidos por uno mismo;
- utilizar la videoscopia para tener una observación más analítica de lo que hacen los otros y de lo que uno mismo hace;
- por último, observar y evaluar la formación, en el proceso que ésta introduce, tanto aplicada a un sujeto considerado individualmente como para un grupo de profesores en prácticas tomados bajo la propia responsabilidad, en función de los objetivos que se han marcado.

La observación no es más que una ayuda técnica destinada a hacer adquirir una práctica, pero permite una forma de irse apropiando personalmente de la función docente.

La observación
para los profesores en formación

APRENDER OBSERVANDO

*Observar
situaciones educativas concretas*

La mayor parte de los programas de formación del profesorado prevén períodos de observación desde el momento en que entran en el centro de formación, pero rara vez indican la metodología que se deberá seguir. Las situaciones observables deben ser diversificadas.

Fauquet (Bulletin du CCEN, núm. 3)¹ a este propósito señala que, a medida que los alumnos-profesores se van entrenando en los ejercicios de observación, se constata una evolución en sus polos de interés; al principio predominaban las cuestiones de métodos y de contenidos, pero progresivamente va apareciendo el interés por los aspectos relacionales. Sería importante analizar la articulación entre el acto de enseñanza (estrategias adoptadas por el profesor, ajuste de su acción pedagógica a las reacciones de los alumnos) y el acto de aprendizaje del alumno (actividades y procedimientos desencadenados por la situación propuesta y por la acción del enseñante, el proceso de aprendizaje y los tipos de errores, obstáculos, formas de razonamiento, etc.).

Para que la observación no quede en algo global y vago, es preciso que se circunscriba a situaciones muy concretas y delimitadas dentro del conjunto del funcionamiento de la clase: observar tal tipo de secuencia pedagógica, a tales alumnos que tienen unas características específicas. Algunas situaciones pueden incluso provocarse para conocer, por ejemplo, el comportamiento del niño durante la tarea de resolver un problema, o para analizar la naturaleza de las comunicaciones de los alumnos entre sí durante un trabajo que deben realizar en grupo, o, para establecer alguna comparación entre grupos de niños de distinta edad en un trabajo colectivo.

Conviene emprender observaciones longitudinales: seguir a un número limitado de alumnos de diferentes características, o durante distintas actividades, o en un determinado momento de la actividad pedagógica.

El Comité de Coordinación de las Escuelas Normales da un ejemplo de tema de observación: en qué medida evolucionan con el ambiente las producciones de alumnos y en qué medida ellos lo hacen cambiar (exposición de los trabajos, creación de nuevas estructuras de producción). La noción de entorno debe pues, ser tenida en cuenta. Es el entorno de la clase (disposición espacial, material, etc.) lo que lleva a examinar lo que los niños producen en relación con los medios materiales puestos a su disposición. Es el entorno del centro de educación secundaria con sus aspectos económicos, industriales, sociales, culturales, lo que lleva a buscar qué tipo de relaciones hay que desarrollar y qué proyectos conviene emprender. El centro escolar debe ser analizado en su funcionamiento interno y en sus relaciones con el medio social circundante.

Los métodos que deben emplearse dependen de los objetivos de observación; podrán ser unas veces clínicos o etnológicos y otras sistemáticos. Con bastante frecuencia una técnica ya abandonada, puede sin embargo permitir a los profesores en prácticas aprender a estudiar determinadas secuencias que resultan especialmente significativas en la vida de un aula o de un centro, y sentir la necesidad de analizar los hechos recogidos: es lo que sucede en la técnica de los incidentes críticos de Flanagan (Postic, 1973, 1977). El autor diseña la actividad de una persona cuya situación está dirigida a una finalidad que lleva al éxito o al fracaso dentro de la circunstancia propia de la situación estudiada. En la fórmula de Flanagan la información se recoge mediante cuestionarios o

entrevistas. De esta manera procedieron A. y M. T. Estrela (1977) para reunir incidentes críticos durante cursillos de formación, referidos al saber, a la comunicación y a la relación. Es aconsejable para la formación de los profesores en prácticas, que ellos mismos recojan los incidentes críticos observando directamente la clase o la escuela. Los formadores les avisan de las precauciones que deben tomar para la recogida de los datos en su encadenamiento, sin sacar conclusiones, y dirigen también el análisis a continuación junto con los formados, estudiando la interdependencia de los comportamientos profesor-alumnos y remontándose a los comportamientos inductores de reacciones positivas o negativas.

Adquirir capacidades de análisis

No basta con la descripción de los hechos. Se necesita conocer su significado. Los redactores de los *Cahiers du COPIE*² (1979) ofrecen tres modelos de formación:³

1. El primero, centrado sobre las adquisiciones en el que la teoría precede a la práctica.
2. El segundo, centrado en el procedimiento, que pone el acento sobre el proyecto personal de interacción continua entre la experiencia vivida y el análisis reflexivo.
3. El tercero, concebido como un cambio personal en función de la progresiva toma de conciencia mediante el desarrollo de la capacidad de análisis.

Ferry (1983) aprovecha esta distinción precisando cada modelo. El modelo centrado en el análisis propone desarrollar en sí mismo la capacidad de observar, analizar las situaciones, emprender un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de éstas. Se establece una relación de regulación entre la teoría y la práctica, ligando la práctica a una referencia teórica y confrontando constantemente la teoría con la práctica.

Ferry opta por la aproximación situacional,

«que desarrolla una problemática de la formación fundada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en que está implicado, comprendida entre ellas la situación de su propia formación»

El profesor en formación inicial, cuando asume personalmente situaciones profesionales definidas, caracterizadas por las exigencias de determinados papeles en un marco social e institucional, puede explorarlos y conocerse mientras actúa, analizar su experiencia con la ayuda de la teoría, para contemplar con un cierto distanciamiento lo que ha vivido y buscarle su significación.

¹ *Cahiers du COPIE* = Cuadernos del Consejo Franco-Quebequiano de Orientación para la Prospección e Innovación de la Educación.

Pero previamente es preciso haber despertado en él un gran deseo de interrogarse y haberlo puesto en condiciones de elaborar por sí mismo los medios para analizar la situación y para resolver los problemas que este análisis le plantea.

Supongamos que su pregunta tiene por objeto la identificación de los caracteres técnicos y sociales de una situación de aprendizaje eficaz. Las operaciones de análisis en esa situación versarán sobre:

- las estructuras de las tareas propuestas, las operaciones cognitivas que éstas suscitan;
- las estrategias para guiar al alumno (por ej., descubrimiento guiado, libre; utilización del error, etc.) y los procesos cognitivos desencadenados;
- las implicaciones de objetivos, cognitivos y socioafectivos, aunque éstos no sean explícitos;
- las relaciones entre las formas de organización del trabajo (individual, colectivo) y las formas de comportamiento del profesor y de los alumnos, los modos de control; las condiciones del entorno que actúan sobre los participantes y que contribuyen a otros aprendizajes (por ej., el aprendizaje de los roles sociales);
- los marcos de referencia de las situaciones propuestas en el plano cognitivo y socioafectivo, y los valores subyacentes; ¿son asimiladoras la situaciones, de tal forma que llevan a compartir un sistema de conocimientos y de valores, o son incrementables y permiten crear por sí mismas sistemas?

Como dice Lang (1985), la fase de análisis «es al mismo tiempo un retorno reflexionado y reflexivo sobre prácticas realizadas y elaboración de esas mismas prácticas». Añadamos que adquirir capacidades de análisis es abrirse al desarrollo personal.

El proceso de un análisis conduce a identificar los elementos que constituyen la situación educativa estudiada, los humanos, los materiales, los pedagógicos (objetivos, métodos, etc.), su función, sus relaciones, con el fin de delimitar su importancia y significación dentro de la organización estructurada del conjunto. Pero cada situación aislada pertenece a un sistema. El dispositivo de observación se delimita por la relación con la función del objeto de observación dentro del sistema. En el enfoque sistémico

«el papel principal del observador consiste en explicitar los límites del objeto de estudio, separándolo y aislándolo dentro del entorno» (Berbaum, 1982).

Este autor insiste en la importancia de la decisión de separación de la realidad considerada por el observador y en la modificación que se introduce en la situación, debida a su presencia. Además, añade, la organización y la complejidad del sistema sólo aparecen cuando el conjunto funciona.

No bastan, por tanto, las comparaciones entre elementos característicos de la situación, para descubrir las semejanzas y diferencias. Hay que reconstruir el conjunto del funcionamiento mediante el estudio de las interacciones entre los elementos, de los juegos de procesos que ejercen sus funciones propias unos sobre otros.

Todo análisis tiene algo que ver con elecciones teóricas, ya porque pretende buscar el fundamento de los hechos observados, ya porque el propio análisis utiliza bases teóricas para reconstruir los hechos.

A partir de las estrategias pedagógicas y de los tipos de relaciones que se observan, se pueden descubrir la concepción filosófica e ideológica del profesor, la idea que tiene de la disciplina y la imagen que se ha formado de los alumnos. En un momento se ve, por su modo de aprehensión cognitivo, su estilo de relación, una concepción asimiladora, de integración en un modelo preestablecido; en otra ocasión se manifestará, gracias a un modelo de intervención diferenciada que se adapta a las diferencias características de los alumnos, una concepción acomodaticia.

Pero la recogida de la información y la estructuración de los datos difieren según el marco teórico aplicado. Todo observador debe definir sus marcos de referencia, explicitar sus preferencias. Pourtois (1979), partiendo de un ejemplo (una madre, invitada a que enseñe a su hijo lo que es un cuadrado, le dice: «busca cuadrados en casa»), muestra claramente cómo un mismo comportamiento registrado puede tener significaciones muy distintas según el instrumento de análisis que se utilice. En otras palabras: bajo una misma categoría pueden figurar conductas que tengan significados diferentes. El profesor en formación debe tener posibilidad de tomar conciencia de esto, aplicando formas distintas de análisis (interaccional, sociológico, lingüístico, sistémico, etc.), comparando los resultados obtenidos y remontándose a las causas de las diferencias. Someterá las teorías a la prueba de los hechos para medir su alcance y sus límites. En el plano técnico, aprenderá también a tomar decisiones para la elección de un sistema de análisis en función de sus objetivos.

Colección Educación Física

Florence, Jacques, Jean Brunelle y Ghislain Carlier (2000), "El funcionamiento de la clase", in *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*, Barcelona, INDE (Colección Educación Física), pp. 220-229.

Jacques Florence
Jean Brunelle
Ghislain Carlier



2. EL FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE

El funcionamiento de la clase se basa en variables que determinan el contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje. Estas variables corresponden al montaje de rutinas y reglas que regulan la vida de la clase.

2.1. Las rutinas

Si pensamos en el desarrollo de las sesiones de educación física, vemos que algunas actividades se repiten constantemente mientras que otras varían de una sesión a otra, como por ejemplo la materia a enseñar.

Una rutina corresponde a un procedimiento, relativo a comportamientos que se reproducen en cada sesión, que tiene como función expresar al alumno *quién*, *qué*, *cuándo*, *dónde* y *cómo* hacer. Se clasifican dentro de estos procedimientos las actividades rutinarias en el vestuario, antes de iniciar la sesión, etc.

De ello deriva, tanto para el profesor como para los alumnos, una mayor posibilidad de previsión de comportamiento, una economía de tiempo y energía que permiten dedicar más tiempo a los objetivos previstos por el profesor. Asimismo, el establecimiento de rutinas da una sensación de seguridad a algunos alumnos y orienta el comportamiento de otros alumnos que necesitan saber exactamente lo que tienen que hacer.

Así, el establecimiento de rutinas en la clase de educación física no está dictado por la necesidad de imponerse a los alumnos ni buscar el orden por el orden, sino por el interés por organizar condiciones de aprendizaje válidas. Nosotros hemos agrupado las rutinas bajo dos vocablos: los procedimientos de comunicación y los procedimientos de actividades rutinarias.

2.1.1. Los procedimientos de comunicación

El establecimiento de un sistema de comunicación con los alumnos permite al profesor y alumnos entrar en interacción eficaz y rápidamente en cualquier momento en que estén juntos, ya sea en el vestuario, antes de iniciar la sesión, durante ésta o al finalizarla. Además, el hecho de establecer un código de comunicación verbal y no verbal constituye un potencial de interacciones indispensable para acelerar el desarrollo de las actividades y la eficacia de las interacciones.

Las respuestas a las siguientes preguntas constituyen puntos de referencia para establecer, de acuerdo con los alumnos, procedimientos de comunicación eficaces. Teniendo en cuenta su propia experiencia en enseñanza, los rasgos de su personalidad, las características de sus alumnos, el clima educativo que impera durante sus clases, sus estrategias de intervención, los objetivos previstos y el contenido enseñado, ¿cuáles son las mejores maneras:

- De captar la atención de los alumnos cuando entra Vd. en comunicación con ellos? ¿Aplaudiendo... silbando... pidiéndolo verbalmente...?
- De hacer detener la charla? ¿Permaneciendo en silencio... levantando las manos... pidiendo silencio... etc.?
- De animar al esfuerzo? ¿Haciendo signos de aprobación... empleando expresiones corrientes... practicando con los alumnos... etc.?
- De pedir que se agrupen? ¿Silbando... aplaudiendo... encendiendo y apagando la luz... etc.?
- De hacer iniciar una actividad? ¿A una señal verbal o no verbal dada... silbando... etc.?
- De detener una actividad? ¿Dando criterios a alcanzar... pidiendo a los alumnos que acaben su tarea y luego le miren... etc.?
- De acelerar una actividad? ¿Dando criterios a alcanzar... pidiendo a los alumnos que acaben su tarea y luego le miren... etc.?
- De acelerar una actividad? ¿Dando criterios a alcanzar... pidiendo a los alumnos que acaben su tarea y luego le miren... etc.?

Por otro lado, ¿cuáles son las mejores formas para los alumnos de entrar en comunicación con Vd. cuando quieren llamar su atención, pedirle ayuda, tomar la palabra o hacer algo imprevisto? Viniendo a verle... levantando la mano... indicándole no verbalmente lo que quieren hacer... interpeleándole por su nombre... etc.?

2.1.2. Los procedimientos de actividades rutinarias

Las actividades rutinarias están compuestas por procedimientos que tienen como finalidad evitar la confusión, mantener el orden necesario para el buen desarrollo de las tareas a realizar y, sin duda, ganar tiempo.

Las actividades rutinarias en el vestuario

El objetivo del establecimiento de actividades rutinarias en el vestuario es favorecer un cambio de ropa en un ambiente de diligencia, seguridad y respeto mutuo. Cinco o seis minutos son generalmente necesarios antes y después de la sesión para permitir que los alumnos se cambien. Ni que decir tiene que este período de tiempo se alarga si los alumnos deben tomar una ducha.

Estas actividades rutinarias, ¿son diarias en su práctica? ¿Sus alumnos se presentan juntos en el vestuario y lo abandonan juntos? ¿A veces se encuentran en él dos grupos de alumnos? ¿Cuál es el comportamiento de Vd. mientras está en el vestuario con los alumnos? ¿Estimula a los más lentos? Sus comunicaciones verbales y no verbales, ¿están bien repartidas entre los alumnos? ¿Sería necesario, entre los más jóvenes o los más lentos, preparar una secuencia de cosas que hacer para reducir el "tiempo de vestuario"?

Las actividades rutinarias anteriores a la sesión

El objetivo del establecimiento de las actividades rutinarias anteriores a la sesión es acoger a los alumnos en un ambiente de cordialidad y trabajo propicio para asegurar eficazmente tareas de gestión, crear vínculos significativos con los alumnos y darles la oportunidad de ponerse en movimiento lo más rápidamente posible.

Hacer que los alumnos, desde que se presentan sobre la pista, tengan una tarea precisa que hacer, como:

- Leer informaciones en tabloncitos en relación con actividades escolares, paraescolares, etc.
- Ejecutar ejercicios de calentamiento a partir de ilustraciones o de una animación hecha por alumnos.
- Ayudar a montar el material necesario para la sesión.
- Realizar pequeños juegos divertidos a modo de calentamiento.
- Hacer constar su presencia: por ejemplo, a la señal convenida, ocupando un lugar predeterminado (bajo un número, etc.), lo que permite al profesor identificar a los ausentes de un vistazo.

¿Utiliza Vd. algunas de estas actividades rutinarias antes de iniciar la sesión? ¿Utiliza Vd. otras actividades de este género en su repertorio de rutinas? ¿Se preocupa Vd. de enseñarlas al inicio del curso? ¿Piensa Vd. en felicitar a los alumnos, si se da el caso, cuando cumplen especialmente bien estas actividades rutinarias?

Las actividades rutinarias durante la sesión

El objetivo de las actividades rutinarias durante la sesión es organizar las actividades de soporte a la enseñanza de manera segura, eficaz y rápida.

¿Recorre Vd. a un procedimiento establecido o simplemente deja hacer a los alumnos a su antojo en tareas o situaciones como: ir a buscar el equipamiento y luego ordenarlo... salir del gimnasio para ir a beber o ir a los lavabos... utilizar dorsales en actividades de grupo... agruparse en el centro del gimnasio para recibir explicaciones, para analizar lo que no funciona o reanudar una actividad... llegar tarde a la clase... desplazarse hacia los lugares de práctica tras las explicaciones? ¿No sería necesario enseñar rutinas apropiadas para acelerar los comportamientos de los grupos que no manifiestan comportamientos apropiados?

Composiciones de equipos y grupos de trabajo

La composición de equipos y grupos de trabajo para cada clase es una actividad rutinaria en sí. Dicho de otro modo, cuando los equipos o grupos están formados, sólo se trata de recurrir a un signo convencional cualquiera para que las agrupaciones se hagan tal como convenimos con ellos.

Por otro lado, la composición de estos equipos y estos grupos de trabajo representan posturas demasiado importantes en la consecución de los objetivos educativos y de aprendizaje como para abandonarlos al azar de las circunstancias que dictan dichas elecciones. Como ya hemos señalado, la gran heterogeneidad de los alumnos, de las diferencias culturales marcadas, de los grados de motivación variados, son ejemplos de factores que deberían incitar a los profesores a desempeñar un papel activo en la composición de los equipos y grupos. He aquí una serie de preguntas que deberían ayudarle a revisar su manera de obrar habitual a este respecto.

a) Determinar el número de alumnos.

Teniendo en cuenta los objetivos educativos y de aprendizaje previstos, el profesor debe preguntarse si es preferible que los alumnos trabajen individualmente, con un compañero, en grupos pequeños (de 3 a 6 alumnos), en grupos grandes (7 o más alumnos) o todo el grupo entero.

La determinación del número de alumnos a implicar en la organización de un grupo está dictada por la naturaleza de la tarea a realizar y por el grado de compromiso motor que este tipo de agrupación puede ofrecer a los alumnos.

A menudo hay profesores que eligen formaciones que agrupan a un número de alumnos demasiado elevado para la práctica de la actividad, lo que inevitablemente produce un tiempo de espera importante que favorece la aparición de comportamientos perturbadores.

b) Agrupar a los alumnos según criterios.

Cuando el profesor constituye formaciones en que se encuentra más de un alumno, debe seleccionar a éstos en función de criterios de compatibilidad que les permitan tener interacciones productivas en relación con los objetivos previstos.

c) Identificar los espacios de práctica.

Igualmente, el profesor debe tomar decisiones relativas al espacio de práctica que debería permitir reducir o aumentar la dificultad de la tarea teniendo en cuenta la seguridad que debe garantizarse a los alumnos. Hay que pensar en ofrecer a cada alumno, a cada sub-grupo, un espacio óptimo para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos.

d) Identificar la formación de la clase.

Además, teniendo en cuenta el número de alumnos seleccionado, los criterios que han permitido su agrupamiento, el espacio existente y el equipamiento disponible, es conveniente preguntarse qué posición deberían ocupar sus alumnos sobre el terreno para aprovechar lo mejor posible las explicaciones y las demostraciones. ¿En fila... en columnas... en círculo... en dispersión? ¿Qué posición deberían ocupar para aprovechar lo mejor posible el tiempo de práctica? ¿Por talleres... en fila... en agrupamiento dictado por la actividad... en dispersión?

e) Determinar la utilización del equipamiento.

La elección y la disposición del equipamiento no es una simple cuestión de organización, sino que constituye una condición importante de aprendizaje.

¿Puede cada alumno aprovechar el equipamiento necesario para mantenerlo "comprometido motor" gran parte del tiempo? Si no, ¿cómo organizar la formación para que el tiempo de espera no comprometa la consecución de los objetivos de aprendizaje?

Las actividades rutinarias de después de la sesión

Existen múltiples ventajas en reservar un período de cinco a seis minutos al final de la sesión para hacer un repaso con los alumnos sobre los acontecimientos destacables de ésta. Este período de balance permite al profesor y los alumnos "rizar el rizo". Así, es tan necesario presentar los objetivos y el contenido de la sesión al principio como resulta útil al terminar la sesión destacar sus puntos fuertes y los puntos a mejorar. Este período de reflexión para profesor y alumnos permite que cada uno tome conciencia de puntos a mejorar y, en cierto modo, que se prepare mentalmente para la siguiente sesión.

Demasiado a menudo hay profesores que utilizan este momento de fin de clase para manifestar su mal humor, para sermonear a los alumnos, para recordar sólo aspectos negativos de la sesión. Así, los alumnos acaban pensando que la razón de ser de un balance de fin de sesión, cuando tiene lugar, sólo sirve para recordarles lo que no han hecho bien y lo que deberían haber hecho.

Una reflexión sobre las siguientes cuestiones debería permitir el establecimiento de procedimientos para favorecer un repaso reflexivo productivo sobre los acontecimientos destacables de la sesión.

Al finalizar la sesión, ¿qué agrupamiento de alumnos le permite comunicar más eficazmente con ellos? Teniendo en cuenta los objetivos de autoestima, autonomía y sentido de la responsabilidad previstos en la intervención educativa, ¿cuál es la mejor

estrategia a utilizar durante el balance?... ¿Dar su percepción como profesor...? ¿Dejar hablar a los alumnos...? ¿Hacer que los alumnos cuenten sus percepciones dando Vd. su punto de vista si es necesario? Las preguntas podrían referirse a la manera como se han alcanzado los objetivos de la sesión... lo que creen haber aprendido... lo que han encontrado difícil... las partes de la sesión que se han desarrollado bien, que se han desarrollado mal... sus comportamientos con los demás alumnos... los comportamientos de los otros alumnos hacia ellos... sus sugerencias para mejorar la clase... determinados puntos de ciertas rutinas por aclarar... ¿Sería posible, si llega el caso, que los alumnos llenasen una ficha de evaluación de su comportamiento tras la clase? ¿Sería posible, si llega el caso, hacerles redactar acontecimientos destacables que relaten los momentos que les han atraído más durante la clase? El contenido del cuarto apartado presenta sugerencias a tal efecto.

2.1.3. La enseñanza de las rutinas

Los comportamientos que se esperan de los alumnos en las rutinas necesitan ser explicados y demostrados igual que cualquier otra actividad de aprendizaje. Los alumnos deben tener la ocasión de practicarlos y recibir retroacciones a tal efecto. Las retroacciones, frecuentes al principio del aprendizaje de las rutinas, pueden espaciarse a medida que los alumnos las ejecutan rápidamente y bien. Si el profesor se ha ocupado de establecer un código de comunicación con sus alumnos, luego le basta con utilizar, simplemente, los "desencadenantes" convenientes para obtener los comportamientos apropiados.

También es importante darse cuenta de que no todos los alumnos del grupo-clase han logrado los mismos niveles de desarrollo en la conquista de su autonomía y la apropiación de su sentido de las responsabilidades. De un modo general, podemos decir que los alumnos del primer ciclo de secundaria necesitan hacer aprendizajes precisos y enmarcados en este sentido, mientras que los alumnos de más edad, que ya han hecho este aprendizaje, generalmente no necesitan que se lo recuerden. Sin embargo, como acabamos de señalar, muchos alumnos entre los "desconectados con riesgo" y los "conectados condicionales" necesitan una intervención individual para comprender la necesidad de adoptar un comportamiento apropiado. Así, además de enseñar los papeles que los alumnos deben asumir en las actividades rutinarias, el profesor debe ocuparse de explicar a los alumnos las razones de ser que justifican la presencia de una rutina para ayudarles a valorizar comportamientos significativos para ellos y comprender que no deben obedecer simplemente porque el profesor lo pide. *"Para que el alumno aprenda, sea responsable y solidario, tiene que dar sentido y, para ello, la función de la regla debe ser comprendida y admitida"*²⁰⁵.

Igualmente, es conveniente establecer una buena dosificación entre las actividades rutinarias y las actividades en que los alumnos son "dejados a su antojo". El alumno debe sentir cierta libertad en este sentido y darse cuenta de que a medida que integra las

205. Méard J.A. y Bertone S., *op. cit.*, p. 64.

rutinas; el respeto de éstas le da más tiempo para practicar las actividades en un contexto dinámico y seguro.

2.2. Las reglas

Las reglas propias de la educación física deben inscribirse en las del código de conducta de la escuela. De ningún modo deben ser contrarias a las reglas de la institución. Una regla corresponde fundamentalmente a un principio que circunscribe una expectativa general del profesor relativa a comportamientos a adoptar por los alumnos en contextos dados.

2.2.1. Los tipos de reglas

De un modo general, los autores que tratan la gestión de la clase en educación física²⁰⁶ coinciden al afirmar que los profesores piden generalmente a sus alumnos que respeten cinco grandes reglas básicas para asegurar un clima educativo válido, un entorno seguro y propicio para el aprendizaje. A título de ejemplo, hemos acordado presentar las reglas siguientes.

Aseguramos nuestra seguridad y la de los demás

La cuestión de la seguridad se refiere a la utilización de los equipamientos y a las interacciones entre los alumnos. Ejemplos de procedimientos a seguir: en la práctica de un ejercicio con una pieza de equipamiento, mantenerse a una distancia prudente para no alcanzar a los demás ni ser alcanzado y pedir permiso antes de utilizar un aparato.

Respetamos los derechos de los demás

Esta cuestión concierne a la naturaleza de la relación que se establece con los demás. Ejemplos de procedimientos a seguir: escuchar cuando habla otro, animar a un compañero que se esfuerza por lograr una tarea y evitar ridiculizar a los demás.

Nos preocupamos por el entorno y el equipamiento

Esta cuestión se refiere a la utilización del equipamiento y los lugares. Ejemplos de procedimientos a seguir: no chutar un balón de baloncesto, no agarrarse a la red de volei, no sentarse sobre los balones, no subirse de pie a las barras de las halteras, recoger el material después de haberlo utilizado, mantener limpios los vestuarios, no colgar-se del aro de baloncesto y no dar patadas a las puertas.

206. Pensamos más concretamente en J. Morenco, J.A. Méard, S. Bertone, J. Rink y D. Sledentop.

Nos ayudamos mutuamente si lo necesitamos

La cuestión de la ayuda mutua afecta a todos los comportamientos asociados a la asistencia que ofrecer a los demás y a aceptar compartir con los demás. Ejemplos de procedimientos a seguir: dar una opinión, ayudar a un compañero durante un ejercicio, compartir una pieza de equipamiento con otro o un lugar de práctica.

Siempre hacemos cuanto podemos

Esta cuestión trata de la manera de realizar las tareas de organización y las ligadas al aprendizaje. Ejemplos de procedimientos a seguir: mantener un estado de vigilancia sobre el terreno, permanecer concentrado en la tarea a cumplir y seguir el desarrollo de las actividades esperando.

2.2.2. El mecanismo de integración de las reglas

Para favorecer la comprensión del mecanismo de aprendizaje de las reglas y los procedimientos, utilizamos las nociones de contexto, recontextualización y descontextualización.

Así, si un profesor quiere que sus alumnos integren eventualmente la regla "respetamos los derechos de los demás", deberá explicarles en una situación particular un procedimiento asociado al respeto de los derechos de los demás, como por ejemplo "escuchar cuando habla otro" (contextualización) y continuar así enseñando otros procedimientos asociados a esta regla en diferentes situaciones y de distintas clases (recontextualización) para que los alumnos progresen hacia el dominio de esta regla tan importante que es el respeto a los demás en toda ocasión (descontextualización).

2.2.3. La enseñanza de las reglas

He aquí ocho consignas que pueden servir como balizas para enseñar eficazmente las reglas:

No dar nada por sentado

No podemos dar por sentado que los alumnos hayan aprendido en su medio familiar a dominar "competencias sociales" que les permitan respetar las cinco reglas básicas enunciadas en el apartado precedente. A este respecto, existen diferencias importantes entre alumnos. Los tres tipos de alumnos de que ya hemos hablado en la primera parte de este volumen, es decir, los alumnos "desconectados con riesgo", los "conectados condicionales" y los "conectados incondicionales", son testimonio de esta diferencia y hacen que nos demos cuenta de hasta qué punto la tarea de enseñar "competencias sociales" puede resultar ardua para un profesor.

Enseñar de manera explícita y significativa

La edad de los alumnos es otro factor importante a considerar en la enseñanza de las reglas. Teniendo en cuenta la etapa de su desarrollo psicosocial, las disposiciones de los alumnos a aprender "competencias sociales" son muy fluctuantes. Así, en el segundo ciclo de primaria, los alumnos son, sobre todo, respetuosos con el adulto y obedientes. Por el contrario, a partir del último año de primaria hasta acabar el primer ciclo de secundaria, los alumnos están cada vez menos inclinados a aceptar la autoridad del adulto y buscan más la aprobación de sus compañeros. El primer ciclo de secundaria es propicio a los problemas de comportamiento y las reglas necesitan ser enseñadas explícitamente de manera significativa para los alumnos. Los alumnos de segundo ciclo de secundaria aún necesitan que reglas y procedimientos estén enmarcados. Sin embargo, muestran mucha menor resistencia a la autoridad y a menudo basta con un simple aviso para volver a contar con su cooperación.

Vigilar la coherencia entre el mensajero y el mensaje

Igualmente, el profesor debe mostrarse acorde con los valores y comportamientos que transmiten las reglas y procedimientos en vigor en la escuela y la clase, y preguntarse si corresponden a sus valores fundamentales y sus comportamientos habituales. Los jóvenes de secundaria están mucho más pendientes del mensajero que de los mensajes y la credibilidad de un profesor depende más de su comportamiento, en un momento dado, que del discurso que pronuncia!

Estar centrado en el "qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo"

En el marco de una pedagogía interactiva, el profesor es invitado a asumir sus responsabilidades afirmando sus necesidades como profesor y haciendo que los alumnos expresen las suyas como estudiantes, de modo que lleguen a hacerse cargo de su propio comportamiento. De manera más explícita, el método de enseñanza de las reglas debe permitir a los alumnos "aprender lo que hay que hacer (qué hacer), el modo de hacerlo (cómo hacerlo), en qué momento hacerlo (cuándo hacerlo), así como las razones de hacerlo (por qué hacerlo)"²⁰⁷.

Señalar lo ineludible

Es bueno que los alumnos sean puestos al corriente de que ciertas reglas y procedimientos son no negociables, son ineludibles porque se inscriben en la razón de ser y el código de conducta de la institución o su bien fundado afecta imperiosamente a la seguridad de los alumnos y sus derechos más legítimos.

Además, tanto importa no sobrestimar las "competencias sociales" de los alumnos como no subestimarlas y enseñarles reglas y procedimientos que ya conocen: de ahí la importancia de verificar el estado de dominio de ciertas "competencias sociales".

Aprovechar el período fluctuante de inicio de curso

Ni que decir tiene que las primeras lecciones de principio de curso representan el momento crucial para enseñar las reglas y procedimientos, pues los alumnos están en un período fluctuante en cuanto a su conducta y observan los más mínimos gestos del profesor para evaluar el margen de maniobra de que dispondrán a lo largo de todo el curso!

Hacer participar a los alumnos lo máximo posible

Para asegurarse de que los alumnos han comprendido las reglas y ayudarles a profundizar la lógica y lo bien fundado de éstas, resulta útil presentar las reglas a los alumnos pidiéndoles que den ejemplos y ejemplos contrarios que correspondan a la representación que se han hecho de la regla. En este modo de enseñanza, el profesor se contenta con intervenir según necesidad para situar las cosas en su justa perspectiva, animar a los alumnos a ser más explícitos, reanudar el debate y hacer un balance de éste. Se es preciso, crea situaciones de representación de papeles para concretar el significado de la regla explicada.

Evitar querer enseñarlo todo al mismo tiempo

Además, hay que evitar sobrecargar a los alumnos queriendo enseñarles demasiadas reglas y procedimientos a la vez. El profesor debe remitirse sobre todo a las necesidades esenciales que los alumnos y él mismo experimentan al iniciar el curso para ser operacionales dentro de la clase de educación física y la escuela. La enseñanza de las otras reglas y procedimientos gana si se da a medida que las necesidades de alumnos y profesor lo exijan y que los alumnos puedan comprenderlas teniendo en cuenta su etapa de desarrollo psicosocial.

Las cinco reglas que hemos formulado, ¿corresponden a las que Vd. preconiza? ¿Qué piensa Vd. de la recontextualización para favorecer la integración de las reglas? ¿Hace Vd. "recontextualización" conscientemente? ¿No habría motivos para reflexionar sobre las ocasiones de recontextualización propias de cada regla? De las ocho consignas que hemos dado para la enseñanza de las reglas, ¿cuáles son las que Vd. utiliza más? Las otras, ¿le parecen superfluas? ¿Pone Vd. en práctica otras consignas cuando enseña las reglas?

Bloque II

Escuela y Contexto Social

Observación del Proceso Escolar

Licenciatura en
Educación
Secundaria

Programas y material
de apoyo para el estudio

Valencia, Jorge (1996), "¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?", en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 223-230 y 244-247 [también puede consultarse en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*, México, 2002, pp. 39-46].

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

1^o y 2^o
semestres



030

¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?*

Jorge Valencia**

Introducción

Cuando pensaba de qué hablarles a lectores como ustedes, maestros, mamás, papás, gente que vive su vida trabajando con ellos, rodeado de adolescencia, me vinieron a la mente más bien palabras de consuelo, las mismas que uno dice a un amigo que ha caído en desgracia. Yo he trabajado algunos años cerca de adolescentes y he encontrado con frecuencia gente que me mira condolida al enterarse. Algunos me dicen, para salir del paso, *se necesita vocación*; otros simplemente me miran con desconfianza: no saben si soy un fracasado que fue incapaz de encontrar una mejor posición en el mercado de trabajo o un recio guerrero que pasa la semana en las trincheras, luchando contra el enemigo para salvaguardar la patria. Sin embargo, puedo decir que he disfrutado el tiempo que paso dándoles clase, asesorándolos, viajando con ellos, aprendiendo de ellos y con ellos, gracias a una institución educativa que me permitió y obligó a entender la adolescencia.

Y ésa es la pregunta que me pidieron tratar de contestar en este texto: ¿quién es el adolescente? Comenzaré aventurando una descripción: es un monstruo peludo... que se junta en hordas estruendosas para inaugurar nuevos vandalismos en la historia humana. Es también un gordito simpático que no entiende el mundo sin golosinas de por medio; un larguirucho orejón que no puede acomodarse en ningún lado y le sobran brazos y piernas alrededor del pupitre; una incipiente belleza con poses de Mata Hari experta; o un apenado cuatro-ojos (como yo mismo) que nació para preguntar cosas inverosímiles que no vienen en los libros. En fin, el adolescente es cada adolescente.

La imagen de un chino no es un chino

En nuestra necesidad —casi urgencia— por entenderlo, nos gusta verlo como una descripción, una definición taxonómica que lo ubique sin posibilidad de error en un breve manual de operación. Los occidentales decimos que todos los chinos son iguales; aún más, decimos que todos los orientales son chinos. Uno de mis alumnos, que tuvo la

* En *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp. 223-230 y 244-247.

** Escritor. Especialista en letras españolas y profesor de secundaria con varios años de experiencia.

fortuna de acompañar a su padre en un viaje de trabajo a China, descubrió que ellos nos llaman (sin distinción) ojos de vaca, a todos los occidentales.

Ésa es la principal tentación en una disquisición semejante a ésta, y es la que más quiero evitar. No se puede establecer una radiografía inequívoca de la adolescencia, de sus características, alcances y procesos, ni siquiera si fuera yo realmente un experto, o si dispusiéramos de un simposio entero para esta pregunta. La adolescencia es una etapa compleja y aún en muchos niveles, oscura. Simplificarla podría ser contraproducente: nos deja la falsa ilusión de saber de antemano algo que no debería dejar de observarse día con día; nos deja el prejuicio y nos aleja del alumno. No cabe duda que la tarea del educador sería más fácil si lográramos simplificarla. Así podríamos tener en las escuelas, junto a los de evacuación, sismos e incendios, un sencillo cartel que indicara qué hacer en caso de: si el grupo establece una guerra de avioncitos, tírese al suelo, no grite; si le hacen una pregunta que no puede contestar, no corra; si está a punto de estallar porque acaba de descubrir que uno de sus alumnos acaba de utilizar las reglas que usted mismo dio para burlarse de usted... no empuje.

La tarea sería más sencilla, e infinitamente despreciable, porque no habría nada de educativo en ella. El proceso educativo en la adolescencia tiene una particularidad: un alto contenido de significación emocional está presente en cada paso del aprendizaje. Los adultos hemos logrado desarticular nuestra atención cognitiva del proceso emocional personal; en parte eso es la madurez: la posibilidad de establecer momentos y regulaciones propias con eficiencia que permiten continuar el aprendizaje con relativa independencia de nuestro estado anímico, de nuestro deseo sexual, de nuestra situación familiar, incluso de nuestro cansancio o interés en el tema.

Por lo tanto, el profesor de adolescentes debe tener claro que su reto específico está en incidir de modo activo en el momento del desarrollo de mayores y más significativos cambios en un ser humano. Trabaja con un ser con voluntad propia y capacidades casi por completo desarrolladas, aunque con casi nula experiencia en la aplicación de esas capacidades. Es decir: ustedes, educadores de adolescentes, son los profesores de manejo de un novato, que tiene en sus manos el volante de una pipa de gas. E igual que todo profesor de manejo que se respete, están viajando en la misma cabina que su alumno.

Así, como cada uno de mil millones de chinos no son iguales y, sin embargo, son chinos, los adolescentes comparten desde su individualidad un proceso que —al ser profundamente humano— es describable en sus rasgos genéricos. Mi mayor esperanza es que las siguientes líneas sirvan para un mejor acercamiento a sus adolescentes.

Descripción del adolescente

Lo primero que nos llama la atención de los adolescentes es su forma de actuar. Es cierto que también nos sorprende de pronto su inteligencia, su ternura y su filosófico sentido del humor. Pero, es casi un lugar común decir que cuando no logramos enten-

derlos, nos referimos a que no logramos entender lo que hacen. No se preocupen, es normal, tampoco ellos pueden entender por qué lo hacen.

Lo que el adolescente hace puede ser considerado en otros momentos del desarrollo de la persona como aberrante, perverso o delictivo. Me recuerda ese adagio mexicano: todo lo que se me antoja hace daño, engorda o está prohibido. Los muchachos parecen tener un radar específico para lo prohibido y peligroso. Son crueles en muchos casos y, más que valientes, temerarios; son agresivos y soberbios; suelen mentir, robar, dañar cosas sin propósito.

Frente a este embate, nuestro juicio social ha elegido tratarlos de delincuentes: semiadultos aberrantes o infantes excesivos. Seres extraños o peligrosos a los que hay, ante todo, que *limitar*. En muchos casos la propia escuela, esa especie de estructura social que transmite privilegiadamente los contenidos de una cultura, repite el esquema y reglamenta la acción de los adolescentes desde el mismo parámetro. Sigue exigiéndoles respuestas que pertenecen a mundos más sencillos de manejar: la infancia y la madurez. No se ha dado aún a nivel general en nuestra estructura escolar un esfuerzo por entender esta etapa específica.

Lamentablemente, aún para muchos educadores de nivel secundaria y preparatoria, la frase: *entender al adolescente* significa un peligroso esfuerzo de convalidación, una justificación de actos que deberían ser reprimidos; en una palabra, una invitación al caos.

Hablar su lengua

Muy por el contrario, entender a los adolescentes es un esfuerzo que bien vale la pena. En primer lugar, porque nos facilitará la tarea cotidiana de lidiar con estos seres, sin duda extraordinarios y difíciles. Pero, por sobre todas las cosas, nos permitirá centrar nuestro esfuerzo en propósitos no simplemente normativos, sino, al fin de cuentas, educativos. Ya lo habían descubierto los misioneros hace siglos —aunque estemos de acuerdo o no con sus propósitos—, es necesario hablar la lengua de los lugareños.

Entender la adolescencia

Hace un par de años tuve el honor de ser invitado aquí, a Oaxaca, a dar un taller con profesores de nivel secundaria. El título que escogimos fue *Cómo trabajar con adolescentes... y sobrevivir en el intento*. Más allá del chiste o la broma de los amigos condolientes, es cierto que el trabajo educativo con adolescentes es, por lo menos, desgastante, y tiene visos de ser con facilidad enloquecedor.

Déjenme asentar un principio que me parece fundamental. No es posible intentar la empresa de educar a los recién jóvenes sin tener una carta mínima de navegación. Los profesores que creen en su programa del curso como un perfecto mapa estelar para surcar los mares, se encuentran rápidamente con una desilusión. El programa desglosa contenidos y, en el mejor de los casos, una serie de técnicas pedagógicas para hacerse

cargo de esos contenidos. No nos dice qué hacer frente a las demandas reales de un grupo de secundaria o preparatoria.

La queja más constante entre los profesores que me tocó asesorar era que los alumnos les impedían dar la clase, o que las ordenanzas (normas) no relacionadas con su materia de estudio les hacían perder el tiempo. Me describían de qué manera el programa se iba perdiendo mientras atendían el pase de lista, decirles a uno u otro alumno que guardaran silencio, confiscar cartitas íntimas que circulaban entre las bancas, recoger la basura, dar instrucciones, explicar cuatro veces las instrucciones, etcétera. Sobre todo porque la sensación más profunda de esos profesores era que ocupaban su tiempo en cosas para las que no se habían preparado, que eran repetitivas y sin sentido. El síndrome del ama de casa, le llamábamos: tender camas para destenderlas en la noche, lavar platos para ensuciarlos en la comida, fregar pisos para mancharlos por la tarde. Un trabajo arduo, rutinario, monótono y sin reconocimiento. Parecía muy claro: es imposible darle clases a un adolescente.

Desde esta perspectiva, tenían razón. Es imposible, cuando uno se plantea que debe ofrecer todos los temas del programa y que hay que empujar todos los días para nunca llegar a tener condiciones para dar clase; es decir, cuando uno asume que el curso y el programa son cosas diferentes. Es tanto como querer enseñar a mi mascota a resolver sus necesidades fisiológicas fuera de mi cuarto, poniéndole un letrero con letras cada vez más grandes y enfáticas en la puerta: *Perro del mal, aléjate, orina en el pastito*. El propósito se pierde por una inadecuación a la circunstancia.

El curso que un maestro ofrece debería contener, como elemento primario, unificador, generar condiciones de estudio para la materia específica; éste es precisamente uno de los objetivos del programa. Recoger la basura, pasar la lista, generar un silencio necesario, son todas actividades de desgaste, pero no se mirarán más un tipo de actividades inútiles si se logra asumir que tienen una carga profundamente educativa y que son, en muchos casos, más importantes que los mismos contenidos de estudio. No será menos pesada la labor cotidiana, pero tendrá sentido.

Cuando el tratamiento mismo de la problemática de relacionarse con los adolescentes se convierte en el objeto fundamental de nuestro quehacer educativo, las actividades que antes se miraban insignificantes y estorbosas cobran dimensión educativa.

Por ello, lo urgente para un profesor de estos niveles es asumirse como un educador de adolescentes, no importa si da clases de matemáticas, química o atiende la biblioteca escolar. El elemento central de su trabajo es educar a un adolescente, vía su relación personal con él.

Aceptando este punto de vista, tal vez aparezca mucho más importante —en el panorama de preparación para un docente— aprender algo sobre la adolescencia que aprender más sobre su propia materia.

Nuestra adolescencia

En mi caso, un maestro marcó de manera profunda mis decisiones vocacionales. Gracias a su clase de literatura decidí estudiar esa licenciatura. En la carrera descubrí que muchas de las cosas que le oí decir años antes eran imprecisiones, exageraciones o simples faltas de información. Pero no me desilusionó saberlo. Reconocí que lo mejor que me había dado estaba muy lejos de los datos precisos, me heredó una actitud frente a la lengua y la literatura, una pasión por la lectura que no hallo aún cómo agradecerle. Lo importante no fue su información, sino la relación que mantuvo con nosotros y la relación que le vimos mantener con una materia del conocimiento y el placer humanos que él amaba.

Piensen un poco en su primera juventud: quiénes fueron los maestros que los marcaron más profundamente, si aquellos que sabían hasta de qué color son las piedras lunares o los que fueron presencias de interacción formativa con su grupo.

Y les pido que piensen en su adolescencia, porque es justo ése uno de los pozos donde abreviar es obligatorio. Los adultos solemos huir de nuestra adolescencia como los que huyen de una casa en llamas. Recordamos con parcialidad aquello que no nos avergüenza, que no nos entristece, que no nos enoja. Pero siendo honestos, no nos será difícil encontrar en nuestra propia historia momentos que nos identifiquen con el alumno que tenemos enfrente. También nosotros nos robamos gomas, cuadernos, dinero, también nosotros mentimos, o nos metimos a escondidas al baño a hacer cosas prohibidas (ahí cada quien con su conciencia). Todos sentimos que no se nos escuchaba, que fuimos injustamente maltratados, etcétera.

Así que el primer aprendizaje del profesor de adolescentes tiene que ser también un acto de honestidad, en muchos casos vergonzosa. Si podemos recordar con frescura quiénes fuimos de adolescentes, no nos será tan difícil entender a los que tenemos enfrente. Decir que nuestra generación fue mejor no nos salvará de nada: lo dijeron nuestros padres sobre nosotros y sus padres antes de ellos.

Adolescencia en proceso

Recordemos también en qué forma mirábamos entonces a los adultos: esa momiza de seres aplatanados, que no quería más variables en su vida que un par de días de vacaciones, en donde se sentaban a no hacer nada y que no vivían nada más con mayor intensidad que un partido de fútbol, una película o una pelea de campeonato con una cerveza en la mano. Reconocimos en ellos algo que es previsible que hayamos adquirido. Ya igual lo decía la pequeña Mafalda: *¡Sonamos amigos!, sucede que si uno no se da prisa por cambiar el mundo, el mundo lo cambia a uno.*

A los adultos nos conviene, cada día más, asumir situaciones sin grandes variables, sin movimientos bruscos, porque desgastan, nos generan costos de adaptación y re-aprendizaje. Sin embargo, el trabajo con los adolescentes implica asumir el reto de una rela-

ción con un ente cotidianamente cambiante. Tal vez el rasgo más distintivo del adolescente sea su constante cambio. Son una suerte de *alien*, un sujeto matamórfico que se transforma justo en algo para lo que no estábamos preparados.

Hagamos una breve descripción de los cambios más importantes en la adolescencia, recordando de nuevo que una fotografía del mar está muy lejos de ser el mar.

[...]

Conclusión tentadora

Quiero terminar con un recordatorio: entender al adolescente no es justificarlo, ni dejar de actuar frente a él. Es la posibilidad de que nuestras acciones actuales tengan un significado para su vida futura. Si no se puede entender al adolescente, es recomendable encontrar otro oficio, panadero tal vez. Si no se puede entender al adolescente, nuestro camino docente estará empedrado de buenas intenciones y frustrantes resultados.

Ya lo decía Ortega y Gasset, *el pueblo que no conoce su historia está destinado a repetirla*; así, el profesor que no conoce a sus alumnos está destinado a arrepentirse. Quiero presentarles un breve catálogo de tentaciones (tan terroríficas como las de san Antonio) que están a la puerta cuando:

Tentación primera: *Hitler*

Frente a la perturbadora actividad del adolescente, la normatividad, la multiplicación de reglas y limitaciones se antoja una salida fácil. Pensamos de manera errónea que si le ponemos más instrucciones a un aparato funcionará mejor. La verdad es que la normatividad en este sentido es muy limitada. Las reglas sólo funcionan si aseguran un espacio de trabajo adecuado a una dinámica escolar específica. Así como nadie puede aceptar que en un baile se coloquen letreros que digan *guarde silencio* y nada de extrañeza provoca verlos en el pasillo de un hospital; las reglas operarán siempre y cuando sean correspondientes a un proceso específico. Y no me digan que en el salón de clase se necesita silencio porque es un salón de clase. La autojustificación de las normas no las valida, ni les da sentido. En un salón de clase se ponen en práctica actividades tan diversas, que una llamada genérica al silencio se desdibuja por el exceso. Es igual que el cuento del niño y el lobo: si abusamos del poder *normalizante de la regla*, ésta perderá su poder de convocatoria.

Pero, aun si la tentación se resuelve, no es por más y más draconianas reglamentaciones, sino por el estado terrorista de la persecución. Cuando el adolescente es tratado con desconfianza, devuelve una muy pobre imagen del maestro. Hay quien goza cuando descubre que sus alumnos le llaman calladamente un *perro*. *Estos pelaos sí me respetan*, se dice en sus adentros. El temor se parece a muchas cosas, pero en nada se parece a lo que llamamos respeto. Si logramos que los alumnos nos teman, es probable que nuestro tiempo se acorte y parezca más eficiente nuestra acción; pero, no conseguiremos que el tiempo sea más productivo, ni más educativo. Hay que reco-

nocerlo: es imposible reglamentar toda nuestra actividad docente, tanto o peor aun que intentar reglamentar el ser adolescente.

La norma, como fenómeno de límite que el adulto plantea al adolescente de requisito para llevar a cabo una función de aprendizaje, debe ser un espacio *neutral* en cuanto no es modificable arbitrariamente. Sin embargo, su neutralidad depende de la convencionalidad (igual que la convencionalidad del lenguaje); es decir, de su aceptación expresa y pública de parte de los normados. La norma normaliza: convierte una serie de reglas del juego en reglas aceptadas por todos, en su carácter de ingredientes necesarios para la realización del mismo juego.

La aceptación expresa depende de la oportunidad de la norma y de su establecimiento como un prerrequisito de relación. Piensen ustedes en un partido de fútbol donde el árbitro gritara de pronto ¡penalti!, mientras la pelota corre alegre por el centro de la cancha. Los jugadores lo mirarían atónitos esperando la explicación. No podría decir: *es penalti porque Chuchito miró feo a Paquito*. No señor, no se pueden cambiar las reglas a medio partido y, sobre todo, no es válido querer aplicar una sanción que pertenece a un universo de diferente gravedad. La norma debe ser arbitrada, no arbitraria, señor silbante.

Tentación segunda: *el abuelo*

La tentación anterior nos muestra un profesor enérgico, demasiado enérgico. Ahora pensamos en aquel que prefiere no desgastarse. Sentarse en la barrera y mirar los toros. *A ver, el niño del suéter verde, en la tercera fila, desentiérrale el cuchillo a tu compañero... A ver, Luciferito, es la octava vez que te digo que no prendas fuego a los libros de Martínez*, parece ser la voz de este abuelo cansado que no quiere otra cosa más que el rin de la chicharra. Ser un abuelo no depende de la edad. Es una actitud de autoprotección. Pero así como no hay quien cruce el pantano y no se manche, no hay quien trabaje con adolescentes y no se desgaste. Pretender mantener una relación sin astillas, sin raspones y moretones es tanto o más aún que querer gozar las olas sin arena. Si no se está dispuesto a invertir tiempo, emoción e inteligencia en esta relación, no se está dispuesto a ser maestro.

Tentación tercera: *el cuatacho*

Otros apuntan en dirección de la amistad. *Ay, cómo me quieren mis alumnos, no por nada dicen que soy el mejor maestro, es que yo sí soy bien cuate*. Joven, joven... lo que los adolescentes necesitan no es otro adolescente que haga las veces de profe, necesitan un adulto que se comporte como tal. Claro que idealmente se tratará de un adulto sensible a sus necesidades, con capacidad de escucha, receptivo. Pero, al final, un adulto, alguien que ejerce una función de autoridad y regulación indiscutible en el salón de clase.

Mi experiencia personal es que los alumnos terminan por respetar a los profes cuatachos menos que a ningún otro. Aunque sea doloroso, también nos toca jugar el papel de ese

espejo con distancia, que le permite al adolescente colocarnos su propia proyección. Necesita pelearse con nosotros mientras resuelve cuentas internas con sus figuras parentales y de autoridad, necesita preocuparse de su vida personal, no de la nuestra.

Aunque parezca contradictorio, al adolescente no le sirve que asumamos el rol que nos proyecta, porque entonces le ofreceremos una realidad maleable desde su fantasía. Al adolescente le sirve el proyectárnoslo y el que nosotros actuemos con independencia a su fantasía.

Y el ansiado final

¿Qué nos queda? Espero no haber pintado un panorama tan negro. Nos queda mucho por hacer. Fundamentalmente, nos queda el ejercicio de ser adultos para permitir que otros se conviertan en adultos.

En conclusión: la adolescencia no es solamente un periodo difícil para los maestros. Es en esencia la crisálida del ser humano. Todo aquello que fue posible en la infancia, es ahora una realidad determinada, con la pérdida, duelo y definición que ello conlleva.

Ser maestro no está centrado en dar o en negar lo que el adolescente pide, sino en proporcionar un espacio, una serie de procesos y un marco de límites que favorezcan y alienten el desarrollo de la persona. El maestro es un espejo donde el adolescente proyecta su propia luz, mira en él lo que necesita mirar, en el momento en que necesita mirarlo (un padre, un enemigo, el Estado, *la tira*, su galán(a) ideal, etcétera). Si proporcionamos ese espejo y le ayudamos a formular verbalmente lo que está ocurriendo, le serviremos en su complejo proceso de encontrarse consigo mismo.

Colección *La Educación Física en... Reforma*

Blández Ángel, Julia (1995), "Las niñas y los niños durante las sesiones", en *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*, Barcelona: INDE (La educación física en... reforma), pp. 136-139, 142-146 y 154-161.

LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Propuestas
y recursos didácticos

Julia Blández Ángel

INDE

manos, las relaciones familiares, una escolarización temprana o las características espaciales en las que vive, son algunos de los factores que van moldeando su personalidad.

Actualmente, casi todo el alumnado que empieza 1º curso ha estado ya escolarizado. Sin embargo, al comenzar una nueva etapa escolar, en este caso la de Educación Primaria, siempre aparecen en los colegios nuevas niñas y nuevos niños procedentes de otras escuelas infantiles, por lo que nos encontramos que al iniciarse el curso existen ciertas diferencias en las relaciones interpersonales de los grupos, las/los que ya se conocen del curso anterior y las/los que se incorporan a un grupo que les resulta totalmente desconocido. El carácter abierto, dinámico y desinhibido de algunas niñas y algunos niños, contrastan con el comportamiento tímido, solitario y pasivo de otras/os.

A lo largo del curso, se ha observado una evolución positiva con respecto a la adaptación de estas niñas y estos niños. Este proceso se ha visto favorecido en un ambiente donde el alumnado ha tenido la posibilidad de relacionarse a través de uno de los medios más importantes para la socialización, el juego.

Este juego puede desarrollarse fundamentalmente en dos momentos de la vida escolar, en los recreos y durante las clases de Educación Física.

Nuestras sesiones de juego libre presentan ciertas ventajas con respecto a los recreos. Mientras que en los amplios patios de recreo confluyen cientos de niñas y niños de diferentes edades, en las clases de Educación Física sólo convive el propio grupo, en un lugar mucho más reducido y lleno de ambientes de aprendizaje. Esta situación ha facilitado y ha estimulado el acercamiento, la relación y la cooperación.

"A mi juicio donde primero se ha notado la evolución ha sido en el plano afectivo, en aquellos niños de principios de curso, solitarios, tímidos, inhibidos, que no se movían por no pecar. Niños que en los comienzos estaban fuera de los grupos de amigos y amiguetes que se habían formado en preescolar, y que tendían a jugar solos, presentando una actividad motriz lamentable consecuencia de ese retraimiento.

Cuando estamos a final de curso podemos decir que esto se ha superado, unas veces, con la ayuda de los líderes del grupo que recogían las propuestas del profesor (ayudar a los compañeros, jugar con todos), otras, debido al efecto imán que produce el profesor cuando se pone a jugar con un determinado alumno. El caso es que las caras tristes de principios de curso se han transformado poco a poco en un proceso largo que culminó hacia Semana Santa.

En cuanto a las conductas motrices, y al hilo de esas desinhibiciones, la evolución ha sido clara, de niños que no saltaban a niños saltarines, etc... La libertad en cuanto a los patrones, en cuanto a la forma de moverse, ha suplido en muchos casos las limitaciones familiares.

En resumen, nos encontramos ahora con un grupo perfectamente cohesionado, y que ha experimentado tal variedad de conductas motrices, que le colocan en una muy buena posición de partida de cara al curso que viene." (Benito, mayo de 1993).

1.2. Las relaciones interpersonales

En este apartado nos referiremos a las relaciones interpersonales que se han producido dentro del propio grupo, así como al proceso de adaptación al medio social en el cual las niñas y los niños estaban inmersos.

1.2.1. El proceso de socialización escolar

Los factores ambientales que una niña o un niño haya vivido en sus primeras edades influyen decisivamente en su grado de socialización. El número de hermanas o her-

Una vez superada, por parte de los docentes, la fase de acomodación al nuevo planteamiento didáctico, uno de los centros de interés que surgió de sus observaciones fue las relaciones interpersonales que se establecían en los grupos.

"He leído las primeras reflexiones y llego a la conclusión de que ahora no me preocupan absolutamente nada, cosas que me preocupaban al principio, y sin embargo ahora tengo problemas que entonces no tenía."

"Ya no tengo problemas con el tipo y el grado de actividades que los niños iban a desarrollar, ellos han superado ampliamente todas mis previsiones, pues con el tiempo acaban desarrollándolas de todas las clases. Me preocupan más las relaciones personales que se establecen entre ellos." (Conchi, febrero de 1993).

En las clases en las que se deja al alumnado jugar y organizarse libremente, se captan rápidamente los comportamientos naturales y propios de cada edad. Sin embargo, cuando el docente determina la organización, y el grupo tiene que estructurarse obligatoriamente en función de las actividades propuestas, estas observaciones pasan desapercibidas.

Por un lado, se observaba que este planteamiento didáctico beneficiaba claramente las relaciones interpersonales.

"La mejora a nivel relacional y de aceptación de las normas preliminares, son dos de las grandes ventajas que esta metodología conlleva." (Javier, enero de 1993).

"No creo que esta metodología lo resuelva todo, pero sí que ayuda bastante a que los alumnos se relacionen mucho más entre ellos. El profesor pierde mucho protagonismo y los verdaderos artífices de la actividad son los alumnos." (José Antonio, abril de 1993).

"Uno de los aspectos positivos que destacaría de esta metodología, en comparación con los otros cursos, es una mayor relación entre el grupo de clase. Al principio tienden bastante a jugar el mismo grupo de niños pero poco a poco estos grupos se van haciendo más abiertos, de tal manera que en muchas ocasiones, la actividad que realizan, es la que da el grupo de niños que trabajan juntos." (Ana, junio de 1993).

Pero también se observaron ciertos comportamientos que les preocupaban, y no sabían cómo resolverlos. Uno de ellos, fue la conducta solitaria que mostraban ciertas niñas y ciertos niños en muchas sesiones.

"¿Qué hacemos con los niños solitarios que funcionan de dos maneras?:

. juegan solos;

. no juegan, observan, deambulan, picotean en un sitio y otro, en un grupo y otro." (Maribel, septiembre de 1992).

"Es duro ver a algún niño o niña jugar solos, aunque con cualquier otro método casi seguro que también, pero estarían en algún grupo, pero quizá no jugando con ellos." (Tini, noviembre de 1992).

A los 6 años se empiezan a producir los primeros juegos grupales, aunque son muy esporádicos, con pocos miembros y no muy constantes.

Conseguir que las niñas y los niños del grupo tuvieran unas relaciones más abiertas fue uno de nuestros objetivos. Para ello, decidimos aprovechar los comentarios iniciales y finales, en los que solían expresar con quien habían jugado, y entonces les pedíamos que reflexionaran si había alguien con quien no hubieran jugado nunca, invitándoles a que lo intentaran.

La propuesta era bien acogida, y en muchas ocasiones resultó positiva, sin embargo, no siempre se conseguía, ya que influyen algunos factores decisivos en la formación de grupos, como por ejemplo, las facultades motrices o las preferencias de juego.

Para asociarse con alguien en una actividad es fundamental que el nivel motriz sea similar y que estas personas compartan los mismos intereses.

"Una constante a lo largo de toda la investigación ha sido la formación de grupos más o menos estables para la realización de las distintas actividades. Estos grupos se han creado en función de dos variables: los intereses mostrados por los alumnos y las habilidades que cada uno de ellos tiene para desarrollar esos intereses. Esta segunda variable creo que ha condicionado bastante la primera, la de los intereses, debido a la imposibilidad de determinados alumnos y alumnas para acceder a unas actividades para las que no estaban capacitados. Este condicionamiento ha sido, en mi opinión, decisivo para la formación de estos grupos." (José Antonio, junio de 1993).

Otro de los aspectos que pueden contribuir en la formación de grupos es la elección del bloque temático, así como las características materiales de los ambientes de aprendizaje. En las acciones que se desarrollan en el bloque de "Percepción, control y expresión corporal", y sobre todo en el de "Manejo de objetos", las aptitudes físicas no son tan fundamentales como en los demás bloques temáticos, y por lo tanto facilitan la formación de grupos.

Por otro lado, hay determinados ambientes de aprendizaje que favorecen más las relaciones interpersonales que otros. Por ejemplo, para jugar con los paracaidas, es imprescindible contar con la colaboración del resto del grupo. Una tela tan grande no puede ser manejada por una sola persona, siendo necesaria la cooperación para llevar a buen término cualquier tarea.

Con otros materiales como telas grandes, cajas de cartón, papeles, o cualquier otro elemento manejable se pueden crear ambientes de aprendizaje socializantes.

"El juego con cajas grandes favorece la socialización entre todos los niños, porque constantemente se producen nuevos y diferentes agrupamientos, aunque sea para actividades en algunas ocasiones bastante esporádicas" (Fernando, enero de 1993).

Las profesoras y los profesores que colaboraron en la investigación manifestaron que estas conductas están muy generalizadas en cursos más avanzados, sobre todo de 4.º a 8.º, provocando muchos conflictos relacionales.

La sociedad en general, vive inmersa en un ambiente muy competitivo, por lo que no es de extrañar que estos comportamientos aparezcan ya en edades tempranas. En la escuela también se percibe este clima de competición.

En las clases de Educación Física, según la orientación que se le da a los juegos se puede fomentar o no esta competitividad.

Al finalizar nuestra experiencia y comprobar que nuestro planteamiento didáctico había favorecido las relaciones interpersonales, se pensó que si se continuara esta forma de trabajo, en sucesivos cursos académicos con los grupos de niñas y niños que habían participado en la investigación, tal vez no se producirían los problemas que la competitividad estaba ocasionando entre los más mayores. Por supuesto, no es más que una hipótesis, que habría que comprobar dentro de tres o cuatro años.

"En mi colegio creo que existe un problema a nivel relacional, los niños/as de los cursos superiores y aquí introduzco desde los que están en 4.º E.G.B. hasta 8.º son extremadamente competitivos, tanto es así que la propuesta de cualquier juego sea "un dado" o un partido de cualquier deporte se convierte en una batalla campal, primando la victoria a cualquier precio, sobre la diversión. Pienso que esta forma de trabajo, si tiene continuidad, puede contribuir a terminar en cierto grado con esta agresividad, al fomentar la relación entre los alumnos/as y el respeto a las normas impuestas por el grupo." (Javier, febrero de 1992).

1.2.4. Los conflictos relacionales

El docente intentaba no intervenir en los conflictos que surgían entre los miembros del grupo, a no ser que éstos tomaran tal magnitud, situación poco frecuente, que tuviera que actuar de mediador.

Pero a veces resultaba difícil mantenerse al margen de los conflictos, cuando con nuestra intervención se pueden solucionar rápido. Sin embargo, debemos de tener en cuenta, que no es lo mismo resolver un conflicto entre iguales, que resolverlo con la autoridad del docente. Cuando ellas y ellos tienen que solucionar un problema, cada una/o tiene que defender lo que considera justo, debiendo por sí misma/o argumentar, escuchar, dialogar, ceder, reconocer, etc., en definitiva están dando un paso adelante hacia la socialización.

"Los niños acuden a mí continuamente. No me dejan parar ni un momento: "Profesor, que me han pegado", "Profe, mira lo que sé hacer", "Profesor, que no tengo material".

Yo no puedo permanecer imparcial. Intervengo lo menos posible, pero trato de solucionar algún que otro problema. Es superior a mis fuerzas decirle al niño que trate de solucionar el problema él sólo." (José Antonio, octubre de 1993).

A principio de curso, solían acudir frecuentemente al adulto con el fin de que le solucionara cualquier problema, para que les atara los cordones de los zapatos, para que les anudara una tela con la que se estaban disfrazando, para decirle que alguien no les dejaba jugar, para quejarse de que le habían empujado, para reclamar material que le habían quitado, etc. Si la profesora o el profesor decidiera ayudarles, establecería un vínculo de protección y dependencia que no les beneficiaría. Invitarles a que intenten hacerlo solos/os, a que pidan colaboración al resto de la clase, a que se resuelvan por sí mismas/os los problemas, es una forma de establecer una verdadera socialización entre iguales, y el ir resolviendo sus propios problemas o conflictos les irá proporcionando seguridad, confianza e independencia.

1.2.5. La agresividad

La agresividad que se producía en algunas sesiones fue otra de las grandes inquietudes de los docentes, que difícilmente aceptaban, porque no comprendían bien los motivos que les empujaba a tener esos comportamientos.

A veces, esa agresividad gratuita, sin motivo aparente, observada en determinados niños, no es más que una manera de relacionarse con sus compañeras/os. Ese modo de contacto físico o agresión entremezclado con juego es una forma de acercamiento y de comunicación. No se busca hacer daño al contrario, lo único que se pretende es llamar la atención y ser aceptado. Como señala Lapierre (1980, 40), *"el deseo de agredir parece ser en esencia un deseo de afirmación y dominación"*.

Esta agresividad física ha sido predominantemente masculina. Los roles sociales marcados para cada sexo ya se dejan ver a través de estas conductas, donde el varón tiene que demostrar su fuerza.

La televisión, es uno de los medios que ejerce gran influencia sobre estas conductas sexista y agresivas. Los niños suelen imitar frecuentemente a determinados personajes como "Superman", "Las Tortugas Ninjas", etc.

"Las peleas que todavía tienen lugar, recuerdan siempre, son imitación de las que ven por televisión. Cosa que se repite en los mismos niños." (Benito, marzo de 1993).

Al respecto, Lapierre y Aucoeur (1984, 39-40) señalan lo siguiente: *"De manera general, la agresividad de los niños es mucho más marcada que la de las niñas, aunque es difícil saber en qué medida esto depende de las influencias culturales."*

Al ver estas conductas, el docente se siente preocupado, incómodo, tiene miedo de que lleguen a hacerse daño, aunque sepa que no es intencionado.

"Me siento incapaz de hacerles entender que el peligro físico o de accidentes deben intentar evitarlo y que no es divertido. Suelen provocarlo más en los demás que en ellos mismos, lo que supone una forma subrepticia de agresividad hacia los demás. Principalmente los empujan o los aplastan (con colchonetas o tirándose encima en un lugar donde es difícil saltarse." (Cali, noviembre de 1992).

El grado de agresividad ha sido muy diferente en unos colegios que en otros, detectándose muchísima más en dos de los centros que han colaborado en la investigación. Ambos tienen unas características espaciales similares, lo que nos impulsa a pensar que este factor es uno de los que influyen en esos comportamientos. Los dos se encuentran en la zona centro de Madrid capital, rodeados de edificios y sin zonas verdes cercanas donde las niñas y los niños puedan jugar. Sus patios de recreo son tremendamente reducidos y sus gimnasios, uno de 58 m² y el otro de 72 m² no reúnen las condiciones mínimas para algunas actividades.

La falta de espacio familiar, urbano y escolar provocan en el alumnado actitudes agresivas, con las que descargan la tensión muscular acumulada por la falta de posibilidad de movimiento, tan necesaria en estas edades.

"Estoy preocupada por 2 ó 3 niños que se pasan la clase golpeándose sistemáticamente, antes con los tubos de cartón y hoy con las botellas. Crean situaciones de mucha tensión y de peligro. Son niños muy tensos y callados."

Me encontré tensa y preocupada por la agresividad y los golpes. Creí que se harían daño."

Estaba asombrada con lo que trabajan, y con lo reprimidos que están, en el colegio y en casa, porque soltaron de todo allí." (Cati, octubre de 1992).

A lo largo del curso, se observó cierta evolución favorable con respecto a estos comportamientos. La agresividad fue disminuyendo percibiéndose un mayor respeto a los demás.

"El aspecto afectivo ha ido mejorando a lo largo del curso, sobre todo lo referente a la agresividad y el respeto al compañero: no colarse en las filas, ayudar a los demás, formación de grupos espontáneos para la realización de proyectos conjuntos donde se establecían reglas de actuación. Especial mención merece el progreso en la autoconfianza y la riqueza de estrategias puestas en juego para resolver diferentes problemas planteados." (Javier, junio de 1993).

Intentamos guiar el proceso de socialización recordándoles y pidiéndoles en todas las sesiones los pautas de comportamiento: respetar el juego de los demás y respetar el material.

Al explicarles lo que significaba "respetar el juego de los demás" intentábamos impulsar unas buenas relaciones interpersonales invitándoles a la cooperación, la colaboración y a la coparticipación.

Al pedirles que "respetaran el material" intentábamos que valoraran y cuidaran los diferentes elementos que se les presentaba.

"En cuanto al respeto de las dos reglas que hemos ido recordando a lo largo de este curso he de decir que la segunda, "respetar el material" se ha cumplido, mientras que la primera "respetar a los compañeros" ha sido más difícil de cumplir debido en primer lugar al reducido espacio en el que las clases se han desarrollado, segundo las disputas originadas por el material y tercero el estado psico-evolutivo en el que los alumnos se encuentran, que, según los expertos, corres-

ponde a una transición entre el egocentrismo y la incipiente socialización, lo que da lugar a diferencias de opinión y peleas." (José Antonio, junio de 1993).

"Positivo ha sido el respeto por el juego de los demás y del material, claro está siempre ha habido alguna excepción, pero rápidamente subsanada, entre ellos o pidiendo ayuda a la profesora." (Josefina, junio de 1993).

En general, respetaron bastante el material, aunque observamos algunos comportamientos agresivos que se produjeron sobre todo con elementos reciclados, como por ejemplo botellas de plástico, envases de yogur vacíos, tubos de cartón, etc.

Es muy posible que el trato que dieron a los materiales fuera el mismo para todos, pero la resistencia de los convencionales contrasta con la fragilidad de los reciclados que no resisten los abatares de muchas sesiones.

Pero también puede haber ocurrido, que los materiales de desecho fueran infravalorados, pensando en que tarde o temprano acabarían en el cubo de basura. En cierta manera, nosotros mismos contribuimos inconscientemente a esta idea, ya que a veces se les ofreció materiales, como papeles de periódico, rollos de papel higiénico, etc., donde arrugar, romper era parte del juego y la diversión.

En la primera experiencia que realizamos con globos, les presentamos 450 hinchados y repartidos por todo el gimnasio. Visualmente era muy atractivo, seguramente por el colorido y el espacio tan repleto que casi no se veía el suelo. Desde nuestra perspectiva adulta nos imaginábamos a las niñas y los niños nadando o escondiéndose entre los globos o lanzándolos por lo alto, pero nunca llegamos a pensar lo que realmente aconteció. Los globos duraron sólo 3 minutos, su juego consistió en ir explotándolos hasta que no quedó ninguno. Todo el grupo, excepto un niño que desde el principio cogió un globo y no le soltó, participó en esta "masacre" de globos, riéndose alegremente en medio de un gran estruendo. Cuando empezaron a romperlos, pensamos que pararían cuando quedaran ya pocos para apropiarse de alguno; pero continuaron hasta el final.

La profesora no intervino hasta que no terminaron, adelantando entonces la puesta en común para analizar con el grupo lo que había pasado.

No volvió a suceder esta experiencia ni con el mismo grupo, cuando se repitió a la sesión siguiente, ni con otros grupos diferentes.

¿Por qué sucedió aquello? No tenemos una respuesta concreta. Tras muchas reflexiones, encontramos algunas explicaciones, aunque no sabemos si son las correctas.

Si analizamos la utilización que en algunas ocasiones se les da a los globos, como en fiestas infantiles, programas de televisión, etc., observaremos que la única finalidad que tienen muchos juegos con globos es el conseguir romperlos de una forma lúdica. Cuando se ha visto jugar a romper globos ¿por qué no probar esta experiencia? o si ya se ha jugado alguna vez a romperlos, ¿por qué no repetir el juego con los 450 globos de la clase?

Por otra parte, pensamos que si se les hubiese recordado en el comentario inicial, lo del "respeto del material", esto no hubiera sucedido. Esta pauta de comportamiento les hubiera reprimido, pero nos preguntamos si no sería más interesante que el grupo cambiara por sí solo de actitud, sin la intervención represora del adulto.

"Acaba de entrar un compañero y me ha visto que estoy haciendo esto y dice que somos "unos cagaos" porque no les tentamos que haber dicho nada a los chavales y tentamos que haber aguantado las sesiones que hubieran querido ellos rompiendo globos, hasta que naturalmente hubieran decidido jugar con ellos, pero no porque se lo hubiéramos mandado nosotras. Me parece válido. Es como si estuviéramos manipulando a los niños. Lo hacemos con demasiada frecuencia. La escuela es represora por naturaleza y nosotros los comisarios encargados de que todo siga los esquemas marcados por la administración. Generalmente los chavales en edad escolar no repercuten negativamente en la sociedad. Cumplimos con nuestro trabajo." (María, octubre de 1992).

En general, podemos decir que todos los comportamientos observados durante las sesiones, responden al período psicoevolutivo de estas edades. El proceso socializador escolar iniciado a los 6 años, junto con los residuos egocéntricos que todavía se conservan da lugar a unas relaciones interpersonales conflictivas que van a ir dando paso a los primeros juegos en grupo y a la colaboración.

1.4. Las diferencias observadas entre las niñas y los niños

A lo largo de la investigación, observamos ciertas diferencias entre los comportamientos de las niñas y los niños.

Consideramos que las características de nuestro planteamiento didáctico, no sólo no es discriminatorio, sino que además favorece la igualdad. Sin embargo, a los 6 años, cada sexo ya ha asumido una serie de conductas que difícilmente hemos podido variar.

En general, podemos decir que el juego está ya muy diferenciado entre niñas y niños, aunque en muchas ocasiones ambos participan conjuntamente en los mismos juegos. Hemos visto niños disfrutar jugando con un grupo de niñas a las "casitas" o a las "comiditas", y también hemos visto niñas divertirse con un grupo de niños jugando juntos a "Superman" o a dar patadas a un balón.

Posiblemente, cuando estas niñas y estos niños reciban de su entorno los primeros comentarios despectivos sobre sus preferencias lúdicas, que socialmente no encajan con lo que se considera "apropiado" para cada sexo, irán separándose de estas actividades y transformando sus conductas, si no se quieren sentir rechazados.

A través del juego simbólico reproducen actividades de los adultos y precisamente en nuestra sociedad, los roles sexuales están muy diferenciados, a pesar de los cambios que se están viviendo en los últimos tiempos en los que la mujer está luchando por la igualdad.

Las niñas reproducen en sus juegos, los roles que la sociedad identifica con la mujer, fundamentalmente el de las tareas domésticas del ama de casa (hacer comida, cuidar de la familia, ir a la compra, etc.). Las tiendas son también otro de sus centros de interés (vendertelas, frutas, etc.) y de vez en cuando interpretan alguna profesión, como enfermeras o profesoras.

Por el contrario, los niños suelen imitar a sus héroes favoritos como "Superman", "Las Tortugas Ninjas", "Indiana Jones", "Tarzán", "Spiderman", "Butragueño", "Magic Johnson", etc.

"El juego simbólico ha tenido especial relevancia sobre todo en el juego de niñas, que consista por lo general en reproducción de actividades de la vida real: compra de ..., madres cuidando a los niños, profesor dando clase a los demás. El juego simbólico en los niños tendía a crear situaciones televisivas: Tortugas Ninjas... Menos reposado y más violento." (Javier, finales)

"Los juegos de los niños difieren generalmente de los de las niñas; mientras la mayoría de éstas juega a "mamás", construyen casas, tiendas, van de compras o

ar parque, tienen hijos..., los niños prefieren juegos más dinámicos e imitan a Indiana Jones, a Superman, a Spiderman..." (Conchi, junio de 1993).

A los docentes participantes en la investigación no les agradaba ver estos comportamientos sexistas, preguntándose cuál podía ser la forma de variarlas. En las clases dirigidas no se producen, porque se pueden encauzar las actividades y no se dejan aflorar estas vivencias.

Adoptar una actitud represora ante estas conductas, no las eliminaría. Los roles sexistas seguirían latentes y se manifestarían en cualquier otra situación.

En nuestro planteamiento didáctico, las niñas y los niños se muestran tal como son y su naturalidad hace que proyecten todas las influencias socioculturales que han recibido.

"Es cierto, lo del "juego simbólico" no me agrada, porque son las chicas las que juegan a mamás. A veces he pensado que a toda costa deberíamos oponernos a que jueguen determinados "roles" las chicas y los chicos, pero el ser drástico y radical no es bueno para nada." (María, enero de 1993).

"Entre lo negativo, si se puede considerar así, destacaría la impotencia ante los niños/as, que tienen una actitud un poco "maruja" (no se que palabra emplear), que hay que estar todo el rato animándoles para que cambien en su comportamiento." (Ana, junio de 1993).

El camino que escogimos, para intentar variar estos comportamientos, ha sido el del análisis y reflexión conjunta con las clases, pero somos consciente que difícilmente podemos influir, ya que lo que ven y oyen en el medio ambiente no corresponde con nuestra propuesta.

En algunos casos, esas preferencias lúdicas eran tan fuertes que cualquier material que se les presentara, lo transformaban según sus intereses. Las niñas convertían las pelotas en manzanas para vender, los frisbis en platos que llenaban de arena para preparar tartas, etc., y los niños jugaban al fútbol con un envase de yogur, un tubo de cartón, un taco de madera, una muñeca de trapo o cualquier otro objeto.

Cuando los ambientes de aprendizaje están formados por elementos fijos o semifijos, es más difícil para ellas y ellos cambiar la orientación temática de los ambientes presentados.

"A lo largo de las diferentes sesiones he podido comprobar como un mismo material, dependiendo del sexo, se le daba una actividad u otra." (Josefina, junio de 1993).

Pero, no sólo se diferencian las niñas y los niños en sus preferencias lúdicas, sino también en su comportamiento motriz. La tranquilidad de las niñas contrasta con el dinamismo de los niños. Ellas se identifican más con los ambientes de aprendizaje sobre el bloque temático de "Manejo de objetos" o el de "Percepción, control y expresión corporal", mientras que, por el contrario, ellos se sienten más atraídos por los que requieren acción, como "Desplazamientos", "Saltos", "Trepas, suspensiones y balanceos", etc.

"Seguramente por condicionamientos socioculturales, los niños son más activos que las niñas, moviéndose más y probando más las posibilidades de los materiales." (Benito, marzo de 1993).

"Los niños, especialmente 3 ó 4, tienen movimientos más amplios, bruscos y hasta violentos que las niñas. Algunos niños, para mi gusto, controlan poco su actividad o se dejan llevar por una actividad frenética que hay que cortar desde fuera. ¿Es necesidad vital o es falta de control?" (Cayo, mayo de 1993).

"Las niñas en general han sido más tranquilas en sus juegos, salvo algún grupo pequeño, y han preferido materiales propicios para construcciones que dan lugar a juegos de las casitas, tiendas, mamás, etc. Han sido más manipulativas que los niños por el contrario estos han sido más activos referente a grandes movimientos, desplazamientos, situaciones que exigían mayor riesgo como trepar, saltar, caídas, equilibrios, etc." (Josefina, junio de 1993).

"Cuando las actividades que se realizan tienen marcado carácter expresivo, la dirección de la actividad suele estar marcada por las niñas, mientras que cuando los juegos se inclinan más por la motricidad la voz cantante está en manos de los niños. Esto no ocurre con el otro grupo en el que niños y niñas adoptan el mismo rol en grupos diferentes." (Conchi, junio de 1993).

"Generalmente los niños han jugado separados de las niñas. Esto quizás haya sido motivado por la diferencia de intereses de unos y otros. Los chicos han preferido todas aquellas actividades en las que se proponía mucho movimiento (coordinación, trepa, etc.) Las chicas aunque también han participado en todas estas actividades, por lo que he podido observar, han sido más sedentarias que los chicos, y se han visto más atraídas por actividades en la que la expresión podía desarrollarse más, aunque los chicos a su manera también la hayan desarrollado con el movimiento." (José Antonio, junio de 1993).

Como hemos comentado al principio, estas diferencias de género no están generalizadas, observando algunas niñas y algunos niños, sobre todo de 1.º curso, que han jugado juntos, sin que nadie reprochase sus preferencias lúdicas o su comportamiento motriz.

Por ejemplo, en los grupos que jugaron con cintas de gimnasia rítmica, que es un elemento que procede de un deporte femenino, todo el mundo disfrutó de esa sesión, y no se oyó ni un sólo comentario, ni por parte de las niñas, ni por parte de los niños, sobre su utilización.

Aunque en estas edades, los comportamientos sexistas no están todavía muy interiorizados, se observa una lenta separación en las relaciones interpersonales entre niñas y niños. Hubo grupos en los que ambos jugaron juntos durante todo el curso, otros se fueron separando lentamente, y por último, los que desde el principio jugaron separados.

En algunas ocasiones, esta separación ha desembocado en un juego competitivo entre niñas y niños.

Posiblemente, en estas diferencias evolutivas influyan otros factores, como liderazgo, la organización del aula, etc.

"No puedo llegar a ninguna conclusión en cuanto a su comportamiento con respecto al otro sexo, pues si en algún grupo, algunos niños y niñas comparten el mismo juego, otros ni lo intentan. Creo por tanto que en este comportamiento influyen más factores externos a la clase de Educación Física, que la metodología en ésta." (Conchi, junio de 1993).

"Una cosa que me ha gustado, es la organización en el juego, donde yo no he tenido que intervenir en nada, ellos solos se han organizado en grupos, de diferentes tamaños, desde la pareja, hasta el gran grupo de clase, eso último en pocas ocasiones, pero si en actividades que implicaban grandes desplazamientos, donde toda la clase se ponía de acuerdo en el mismo juego, donde uno o dos niños lo organizaban todo y eran respetados por el resto.

Otras veces, casi siempre los grupos eran más pequeños, dependiendo de la amistad y los sexos, al igual que las actividades realizadas. Aunque en ocasiones, tanto niños como niñas han compartido conjuntamente los mismos juegos." (Josefina, junio de 1993).

Cambiar estos comportamientos sexistas es muy difícil, ya que las influencias socioculturales que reciben a lo largo de todo el día son mucho más potentes que las dos o tres horas semanales de Educación Física. Sin embargo, algunos profesores, observaron algún cambio positivo. Niñas que al principio se mostraban inactivas e interesadas por juegos muy "de niñas", fueron cambiando a lo largo del curso.

En nuestras sesiones, los ambientes de aprendizaje que les presentamos no están pensados en función del sexo. Si organizamos una sesión con todos los ambientes orientados al bloque de "saltos", estamos invitando a que todo el grupo realice actividades de salto.

En muchas ocasiones también se ha organizado toda una sesión con materiales que se suelen considerar "femeninos" o "masculinos", como por ejemplo toda una sesión con cintas de gimnasia rítmica, o con cuerdas para trepar, etc. De esta forma, se da la posibilidad de que tanto las niñas como los niños prueben todo tipo de actividades.

"El nivel de aprendizaje puede ser muy desigual en unos niños y en otros y dependerá mucho de los ambientes que presentemos. Las niñas que sólo les gusta jugar a las tiendas habrá que buscar los ambientes que las impulsen a hacer otro tipo de actividades. En algunas niñas he observado un cambio en este último trimestre, juegan más con las pelotas, corren etc. y el mundillo de las escaleras lo han abandonado en parte." (Cayo, mayo de 1993).

"Esta metodología es perfecta para la coeducación, ya que cada ambiente brinda las mismas oportunidades a cada sexo." (Maribel, febrero de 1993).

A modo de resumen podemos decir, que aunque se hayan observado diferencias de género tanto en las preferencias lúdicas como en el comportamiento motriz, las niñas y los niños de estas edades todavía no han interiorizado totalmente estas conductas, encontrándonos con diversas situaciones, desde los grupos mixtos que comparten cualquier tipo de juego, hasta los que no quieren saber nada del otro sexo.

Consideramos que nuestro planteamiento didáctico favorece la coeducación, pero las influencias socioculturales son tan fuertes, que difícilmente se pueden variar totalmente estos comportamientos.

1.5. La integración de niñas y niños con problemas

Cuando nos referimos a niñas y niños con problemas, incluimos, no sólo a los que están oficialmente diagnosticados como "de integración" por un equipo multiprofesional, sino también a los que los docentes consideran "conflictivos", a los que no conocen el idioma porque son de otra nacionalidad, etc., es decir a todos los que presentan dificultades para integrarse en la escuela.

Tres de los colegios que participaron en la investigación eran centros de integración, en los que había un total de 8 niñas y 6 niños con necesidades especiales.

Al docente le resulta difícil integrar al alumnado con necesidades especiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje habitualmente utilizados, debiendo realizar cambios que respondan a sus necesidades.

A veces, estas modificaciones obligan a realizar una programación específica, que estas niñas y estos niños desarrollan individualmente, mientras el resto de la clase continúa su marcha, con lo cual se pierde la interacción entre ambas partes.

Si no se facilitan las relaciones interpersonales en el grupo, difícilmente se pueden establecer vínculos afectivos, y en consecuencia, la integración sólo será física.

Para facilitar la integración del alumnado que presenta dificultades psicomotrices es fundamental presentar ambientes de aprendizaje apropiados a su nivel. Los ambientes relacionados con el bloque temático de "Manejo de objetos" o el de "Percepción, control y expresión corporal" suelen atender al mismo tiempo a diferentes niveles, dependiendo su utilización de las capacidades manipulativas o expresivas de cada individuo. Sin embargo, cuando los ambientes implican determinadas destrezas, como "Saltos", "Trepas, suspensiones y balanceos", "Equilibrios", etc., es muy importante ofrecer diferentes niveles de complejidad, donde cada persona pueda practicar en función de sus destrezas.

Los resultados obtenidos al respecto han sido muy positivos. Por ejemplo, no olvidaremos nunca, la alegría que sintió Sandra, una de las niñas de integración del C.P. "Asturias", cuando por primera vez logró ella sola subir y bajar por la espaldera. Repitió la hazaña una y otra vez, y cada vez que terminaba y ponía los pies en el suelo, se aplaudía y nos miraba con la cara llena de satisfacción.

Otro ejemplo es el de Jorge, que presentaba al principio de curso grandes dificultades para integrarse en las actividades.

"Muchas actividades eran un reto, y creo que la gran mayoría han podido lograr vencer ese reto. El ejemplo más claro ha sido el cambio de Jorge, que de no ser capaz al principio de curso de hacer nada, ha pasado a estar totalmente integrado en la clase." (Ana, junio 1993).

Además de los problemas relacionales que pueden presentarse en niñas y niños de integración, también nos encontramos en algunos grupos, niñas y niños de otras nacionalidades (chinas/os, rusas/os, yugoslavas/os, etc.,) que no hablaban el castellano, por lo que se encontraban con problemas de comunicación con el grupo. En estos casos o en otros de tipo relacional, como timidez, individualismo, etc., el movimiento se convierte en el principal medio de expresión y comunicación, y su carácter universal facilita las relaciones interpersonales.

"En relación al aspecto social del niño, creo que este tipo de metodología ha sido bastante positiva, sobre todo para aquellos alumnos tímidos, con dificultad para relacionarse con sus compañeros o incluso niños extranjeros que en un principio no conocían la lengua, pero sí el lenguaje lúdico de la clase y les ha servido para integrarse más fácilmente, como es el caso de una alumna rusa de uno de los segundos" (Josefina, junio 1993).

Por último, podríamos destacar otro grupo de alumnado, que el docente clasifica de "conflictivo", cuyo principal problema es su desadaptación a las normas sociales que el sistema escolar les impone. En este grupo se incluyen, entre otros, algunas niñas y algunos niños gitanos, cuya cultura choca con las normas de la escuela. Les resulta muy difícil adaptarse a un horario rígido, a un espacio fijado, a un comportamiento determinado, etc.

Un planteamiento didáctico no directivo está más cerca de su forma de vida, y por lo tanto les resulta más fácil integrarse en estas clases.

Como ejemplo, transcribiré lo que observó Cati, una de las profesoras del grupo de investigación, sobre la evolución de uno de sus alumnos gitanos, a lo largo del curso académico 1992-93.

"Alumno: Joaquín, 2.º nivel.

Niño gitano, escolarizado por 1.º año en este curso. Niño que desconoce todo tipo de comportamientos en una clase y en un colegio. Suele tirarse al suelo, cantar o hablar en voz alta, en cualquier momento del trabajo. También suele abandonar la clase, sin previo aviso, ni motivo. Su situación familiar es precaria, con padre drogodependiente; vive en una nave con otras familias gitanas.

Aspecto motriz: Joaquín no destaca en ningún nivel motriz, al contrario, es temeroso ante los saltos, equilibrios y el movimiento en general.

Sus preferencias son más infantiles que las de sus compañeros. Suele encantarle estar en el suelo. Rara vez se sube a alguna altura (banco sueco, escalones, otro compañero) y nunca se subió a las espalderas. Le gusta arrastrarse, resbalar, que le arrastren o le conduzcan como un "perro" o un "caballo". Su juego simbólico siempre está relacionado con animales a los que imita frecuentemente, por ejemplo, al toro, el echar polvo hacia atrás con "las patas traseras", montar a caballo, etc.

Joaquín no suele fijarse en otros ambientes en los que juegan los demás, en las primeras sesiones casi los ignoraba y se limitaba a jugar en el suelo. Tampoco

experimentaba excesivo interés por los materiales, salvo por las pelotas, las cuales le encantaban.

Aspecto social: Joaquín jugaba aislado, porque era muy diferente. Joaquín tampoco era nada competitivo, con lo que se integraba poco en el grupo de los niños, que solía serlo.

Es muy respetuoso con los demás y no molesta a nadie.

Tras el curso, Joaquín ha conseguido grandes progresos en todas las áreas, y también en esta. Joaquín logró levantarse del suelo, y comenzó a atreverse a explorar y dominar situaciones de más riesgo, que implicaban equilibrios o suspensiones. De igual modo, su inexpressión dio paso a una gran alegría. Dejó de sentirse incómodo, y se adaptó a permanecer toda la sesión, sin salirse del gimnasio. Incluso, en las puestas finales en común, pasó de la desatención total (se pasaba el tiempo girando sobre sí mismo) a una atención sostenida y en primera fila.

A nivel social, Joaquín ganó amigos que jugaban frecuentemente con él. Nunca impuso juegos o ideas, pero algunos adoptaron las suyas. Yo creo que este método facilitó a Joaquín mucho la integración social y en la escuela, por ser un método muy individualizado, y relacionado con los intereses del niño. Un método más organizado e impositivo, creo que hubiera conseguido pocos resultados."

Otro ejemplo, descrito también por Cati, es el de Raúl, con ciertos problemas socioafectivos generados por una problemática familiar.

"Raúl- 1.º curso

Raúl es el mayor de dos hermanos. En su familia hay un problema: el hermano menor está en el hospital y acapara toda la atención familiar. Vive con sus abuelos

Raúl destaca por su afán de riesgo y de búsqueda de "peligros". Es muy atrevido y le cuesta mucho cuidarse y cuidar a los demás. Es alocado en los desplazamientos y en los saltos. Raúl tiene una gran creatividad y es un líder. Suele mandar de forma inexorable sobre su único y fiel amigo Ellas; Ellas hace todo lo que Raúl dice, sea lo que sea. Ellas no piensa por él mismo, en ningún momento. Raúl es competitivo pero sólo de cara a él mismo y de su amigo Ellas.

Tras el curso, y después de muchas observaciones sobre su forma de trabajo (en las puestas en común), Raúl aceptó jugar sin Ellas, en algunas ocasiones. Ellas es un niño de tremenda imaginación cuando Raúl le deja un poco de libertad. Raúl no juega con los otros, no hay alumnos que le interesen. También conseguimos que Raúl tuviera más cuidado con el peligro físico.

El aspecto menos positivo es que Raúl no consiguió ser feliz; jugaba como una liberación, pero su tensión no desaparecía nunca por completo."

En todos los casos de integración, la evolución es lenta, y no podemos esperar que los cambios se consigan en una sesión. La experiencia nos ha demostrado que hay que ser paciente y esperar que la propia dinámica del grupo vaya integrándoles.

Israel es un niño que en la primera sesión lloraba porque no quería jugar. Nadie le obligaba a participar, por el contrario, la profesora le invitó a que se sentara tranquilamente a mirar, pero él seguía llorando. En la segunda y tercera sesión ya no lloraba, pero estuvo la mayor parte del tiempo sentado junto a la profesora, hablando con ella y mirando a los demás. En la cuarta sesión ya estaba integrado en la dinámica de la clase.

Estas fueron las anotaciones que su profesora, Maribel, hizo sobre él, en las cinco primeras sesiones:

"1.ª sesión (21 de Septiembre de 1992)

No quiere jugar, quiere estudiar. Dice que tiene que aprender muchas cosas. Lloro, se calma. Se queda en la entrada con la puerta abierta. Le invito a jugar. Entra, pero pronto lo deja.

2.ª sesión (24 de Septiembre de 1992)

Inicia la clase como el día anterior. A mitad de la sesión juega y salta en el ambiente n.º 5 hasta el final.

3.ª sesión (28 de Septiembre de 1992)

No juega, pero no llora. Está a mi lado todo el tiempo contándome cosas o haciéndome preguntas. Después juega con Roberto y Carlos.

4.ª sesión (1 de Octubre de 1992)

Se encuentra integrado perfectamente, jugando con niñas y niños.

5.ª sesión (5 de Octubre de 1992)

Se encuentra bien y va formando su grupo."

Tras la experiencia realizada a lo largo de este curso, consideramos que este planteamiento didáctico favorece la integración de niñas y niños con problemas. Desde el punto de vista organizativo, cuando los ambientes de aprendizaje requieran determinadas habilidades o destrezas, es importante ofrecer diferentes niveles de complejidad, para que el alumnado con dificultades psicomotrices, pueda practicar según sus posibilidades.

Por otra parte, el alto potencial de relaciones interpersonales que se desarrollan en estas clases, favorece la integración de niñas y niños con problemas socioafectivos.

Bloque III



BRADLEY A. U. LEVINSON

Todos somos iguales:
cultura y aspiración estudiantil en una
escuela secundaria mexicana -

Levinson, Bradley A. U. (2002), "Por día, semana y año: espacios, rituales y rutinas en la escuela", en *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Santilla (Aula XXI), pp. 103-111.

AULA XXI

XXI

Santillana

POR DÍA, SEMANA Y AÑO: ESPACIOS, RITUALES Y RUTINAS EN LA ESCUELA

Casi todas las mañanas traté de salir de mi casa a las 7 a.m. para unirme al flujo de alumnos que se dirigían a la escuela. Tomaba la ruta más directa, bajaba por un costado de la plaza chica y atravesaba el temprano ajetreo del mercado sobre una calle que, finalmente, llevaba a la entrada principal de la ESF. A medida que cruzaba la plaza, observaba alumnos con uniformes de diferentes colores que abordaban autobuses y camionetas para ir a otras escuelas cercanas. También veía a los de la ESF que se apeaban con su uniforme característico. Los estudiantes tomaban la misma calle en diferentes puntos a lo largo de mi camino. A las 7:10 a.m., los pocos alumnos que inicialmente me acompañaban formaban un bullicioso tropel a sólo una cuadra de la escuela. Trataba de aprovechar esos momentos para entablar conversación con varios de ellos. Si las puertas estaban cerradas cuando llegábamos, me unía a uno de los pequeños grupos, formados afuera de la entrada principal, que estaban platicando o echando relajo. A veces, nos deteníamos a saludar a los maestros que llegaban en los coches que utilizaban para recorrer el camino de siempre. Un pequeño porcentaje de alumnos llegaba a veces en el automóvil de la familia, pero la mayoría caminaba, a pesar de que con los zapatos negros obligatorios de suela dura resultaba difícil recorrer las sucias calles empedradas de la ciudad.

La formación matutina comenzaba a las 7:20, y los lunes por la mañana el horario era aún más apretado, pues la ceremonia cívica; que por lo general duraba unos 20 minutos, le restaba un poco más de tiempo a la primera clase. Se esperaba que los alumnos se reunieran con sus grupos y formaran filas hacia el frente de la plaza cívica, frente a la plataforma que daba a las oficinas administrativas. Comenzando con el grupo 1o. A, los estudiantes formaban de izquierda a derecha filas separadas de hombres y mujeres por grupo, hasta llegar al 3o. F. Dentro de cada grupo, los alumnos se formaban por estatura, el más bajo hasta el frente y el más alto al final. Se esperaba que los jefes de grupo ayudaran a organizar las filas, pero rara vez lo lograban. Después de todo, los estudiantes podían ser bastante rebeldes. La mayoría se arremolinaba platicando y bromeando cerca de su grupo hasta que el director o el sub-

director salía del edificio de oficinas para tomar el micrófono y gritar "¡Fórmense, ya!". Por lo general, seguía una breve serie de movimientos tipo militar, en los que se les ordenaba que dejaran más espacio entre ellos ("¡Tomen paso, ya!"), que dieran media vuelta ("¡Media vuelta, ya!") y prestaran atención ("¡Firmes, ya!"). Esta práctica ritual parecía marcar la transición de los alumnos de una especie de estado de conciencia "de la calle" a uno "de escuela" (McLaren, 1986). Al menos, eso se intentaba. En realidad, variaba el grado en que cada muchacho modificaba su comportamiento para ajustarse a la rutina de la escuela. Muchos rápidamente volvían a mostrar una conducta relajada y pensativa en cuanto el vigía administrativo terminaba el llamado para iniciar las clases. Sin embargo, era evidente que había autoridad al exigirle a los alumnos que se identificaran con sus grupos de esta manera todas las mañanas. Además del reforzamiento discursivo sobre la solidaridad de grupo, la formación matutina proporcionaba regularmente un sentimiento más tangible e inmediato de pertenencia al grupo.

Casi todas las mañanas, los alumnos que llegaban después de la primera llamada al orden eran obligados por un maestro a pararse, por desgracia, en una fila separada del lado izquierdo, y su retraso se anotaba en el control de puntualidad de esa semana. No se les permitía que se incorporaran a su grupo hasta la primera clase. A veces, un maestro recibía a los alumnos en la entrada y regresaba a algunos muchachos por traer el cabello largo o a algunas muchachas por llevar demasiado maquillaje. Se suponía que todos ellos no regresarían hasta que hubieran modificado su apariencia, pero muchos simplemente esperaban un momento más oportuno para pasar sin que los notaran; contaban con que probablemente ningún otro maestro se fijaría en su higiene durante el día. De cualquier manera, la formación comenzaba y terminaba con comentarios por parte de alguno de los altos directivos de la escuela. Los directores informaban a los estudiantes las actividades o los logros de la escuela; también los amonestaban, persuadían o exhortaban a lograr estándares elevados de conducta. Con frecuencia, los directores inspeccionaban las filas y señalaban a determinados alumnos—casi siempre varones— para criticarlos. "El compañero Talavera está faltando el respeto otra vez", podía decir el director, equiparando la plática de Talavera con una muestra de falta de respeto. Mencionar el

apellido del alumno indicaba cierta notoriedad, señal de que no era su primera infracción. Otra amonestación frecuente consistía en pedir a los alumnos que sacaran las manos de los bolsillos si todavía estaban en posición de "firmes".

Los lunes siempre implicaban el acto cívico, el cual presencié por primera vez durante mi visita a principios del verano de 1988. Para la ceremonia, los alumnos se formaban de manera distinta, pues la mitad de los grupos se colocaba frente a frente a ambos lados de la plaza. Empezaban a sonar los irregulares trompetazos de la banda de guerra, formada exclusivamente por muchachos, y un maestro traía la bandera de la oficina del director y la entregaba a la escolta formada por seis muchachas, mientras todos los presentes saludaban levantando su mano derecha sobre el corazón. Las muchachas, en disciplinada formación, marchaban con la bandera alrededor de la plaza al insistente redoble de la banda y se detenían en la esquina izquierda del frente. Luego de un breve silencio, uno de los maestros de Educación Artística dirigía el canto del Himno Nacional.

Me impresionó entonces, como me siguió impresionando casi siempre después, la evidente falta de entusiasmo con que cantaban los alumnos. El maestro recorría tempestuosamente la plaza marcando el ritmo de la música con los brazos y lanzándoles miradas furiosas para que cantaran más fuerte. Los prefectos ayudaban al maestro a mantener el orden y a animar la participación. Cuando terminaba el deslucido himno, varios miembros del grupo que tenía a su cargo la ceremonia de esa semana leían breves efemérides. Entonces, uno de los mejores oradores del grupo tomaba el micrófono para decir un breve pero inspirado discurso, seguido por la dramática declamación de un poema, realizada por otro alumno. Después de esto, la banda de guerra le indicaba a la escolta que retirara la bandera. Cuando finalmente la bandera se hallaba fuera de la vista, otro alumno anunciaba el primero y el último lugar en puntualidad por grupo, y entregaba el micrófono a alguno de los directivos. Éste, a su vez, hablaba sobre la calidad de la ceremonia, anunciaba algunos asuntos de la semana y exhortaba a los estudiantes a trabajar duro por su propio bien y el de su país antes de despachar fila por fila a clases. Como me daría cuenta más tarde, la ceremonia seguía siempre un patrón casi idéntico en todo México.

Recuerdo bien esta primera ceremonia porque me puso ante un dilema. Estaba yo parado en la plataforma que está sobre la plaza, a la vista de maestros y alumnos por igual. Cuando empezó el saludo a la bandera, me pregunté si debía participar. Si lo hacía, ¿pensarían que era yo un hipócrita por saludar y, por tanto, declarar así fidelidad a una bandera que definitivamente no era la mía? Si no saludaba, ¿lo considerarían como un insulto, como una falta de respeto? Me imaginé que estaba visiblemente angustiado, porque, vacilante, levanté el brazo y luego lo dejé caer unos segundos después.

En ese entonces no noté ninguna reacción, pero más tarde ese mismo día el maestro Solana me reclamó durante la comida. ¿Por qué no había saludado a la bandera?, quiso saber. Le relaté mi confusión y movió la cabeza ligeramente disgustado. Nadie habría pensado que eres un hipócrita, dijo. "Al contrario, te hubieran aplaudido tu solidaridad". Así, el maestro Solana se había sentido decepcionado por mi aparente indiferencia hacia sus sentimientos patrióticos. Sin embargo, al día siguiente, pasé a ver al subdirector, con quien había entablado una relación bastante sincera. Otra vez conté mi confusión durante la ceremonia a la bandera, así como el regaño del maestro Solana. El subdirector sonrió y me aseguró que, además del maestro Solana, probablemente pocos se habrían fijado. "No todos somos tan nacionalistas", concluyó con timidez.)

Para el otoño de 1990, ya conocía bastante bien la rutina diaria. Traté de encontrarle sentido desde el punto de vista de los alumnos, así que siempre procuraba pararme o sentarme junto a ellos, esquivando a la mayoría de las autoridades adultas. Durante gran parte del día había que cambiar de salón para cada una de las siete clases de 50 minutos, con un recreo de 20 minutos alrededor de las 11 a.m. (véase la figura 4.1, más adelante). El turno matutino comenzaba a las 7:30 a.m. y terminaba cerca de la 1:40 p.m. Los alumnos permanecían con su grupo durante todas las clases, con excepción de los talleres y el recreo.

¿Cómo era ser un alumno en clase? El ambiente físico difería poco de un salón a otro, pero había que adaptarse a la idiosincrasia de cada maestro. Algunos les pedían a los alumnos que se formaran en filas ordenadas de un solo sexo a lo largo de la pared exterior del salón antes de dejarlos pasar a sentarse sin hacer ruido. Si un salón estaba sin vigi-

lancia cuando llegaban, los alumnos se sentaban o se pasaban el tiempo bromeando o platicando con sus amigos. Algunas maestras exigían que los estudiantes se levantaran formalmente y las saludaran ("Buenos días, maestra") cuando llegaban; otras simplemente entraban al salón y se dirigían a su escritorio sin decir nada. Los maestros también tenían estilos y personalidades diferentes en la clase. Una parte importante del aprendizaje de los alumnos era conocer y adaptarse a esas diferencias (Sandoval, 1998a, 1998b). Algunos maestros mostraban una considerable tolerancia a las conversaciones y juegos, incluso durante el tiempo que debían dedicar al trabajo académico. Otros eran mucho más estrictos y exigían silencio absoluto la mayor parte del tiempo. Los alumnos también conocían los estados de ánimo de los maestros. Algunos, como el maestro Solana, que exigía estrictas normas de disciplina y respeto, a veces se relajaban y bromeaban. "Hoy sí está de muy buen humor", me dijeron sus alumnos en más de una ocasión. Los estudiantes también tenían que adaptarse a diferentes conjuntos de procedimientos y expectativas académicas. Los maestros se distinguían por la manera de calificar las tareas, por el modo que preferían para que respondieran verbalmente (sentados o parados), por la preferencia hacia el trabajo en grupo frente al trabajo individual y las modalidades de evaluación.

Gracias a la distribución física del aula, los maestros podían vigilar muy bien las interacciones de los alumnos cuando querían. Yo mismo me sentí objeto de ese escrutinio. Siempre consciente del amable —pero revocable— permiso que el director me había otorgado para estudiar la escuela, me esforcé en seguir las reglas de los maestros. Sin embargo, los alumnos a menudo me incluían en sus redes comunicativas. En más de una ocasión me pidieron que pasara una nota o que diera la respuesta en un examen. Aprendí a emplear las mismas técnicas subrepticias que habían elaborado: miradas rápidas y furtivas al maestro, pasar las notas en libros "prestados", y cosas por el estilo. Tal vez debido a la eterna vigilancia, la mayoría de los alumnos parecían especialmente apegados a sus mochilas y a sus morrales. En un día cualquiera, debían llevar libros para cinco o seis clases distintas. A falta de casilleros o estantes, las mochilas eran el único espacio privado con el que contaban. A menudo se quejaban de su peso, pero dotaban a las

mochilas de significados distintivos personales y algunos las decoraban con recortes de revistas, juguetes y cualquier otro emblema de la cultura popular.

El recreo interrumpía el día escolar y les daba tiempo a los alumnos para que platicaran más libremente con sus compañeros o con otros amigos de la escuela. La mayoría compraba tortas o dulces y los devoraba rápidamente antes de iniciar un partido de basquetbol, voleibol o futbol. Otros encontraban algún lugar tranquilo para sentarse con sus amigos a comer, platicar u oír música. Otros más paseaban por toda la escuela, buscando hacer contacto con distintos grupos para contar chismes y "echar relajo". El recreo me pareció un turbulento caos hasta que descubrí los patrones de afiliación y conducta sociales. Aprendí la importancia que tenía ese tiempo para expresar y consolidar amistades. También aprendí que el uso del espacio señalaba diferentes categorías de alumnos. Los de los primeros grados se segregaban más por sexos. Casi todos los hombres jugaban futbol mientras que las mujeres se juntaban en grupos alrededor de la tienda para estudiantes. Por lo general, los más populares y de mayor edad ocupaban las áreas centrales en torno a la cancha principal de basquetbol. A veces colgaban una red de voleibol en la cancha de abajo y jugaban, lo cual atraía a la multitud. Mientras tanto, los más jóvenes, o los que provenían de familias socialmente más conservadoras, ocupaban espacios marginales en el patio, como los pasillos o los prados que están entre los edificios y atrás de éstos.

Después del recreo, todavía faltaban tres clases y los alumnos se mostraban cada vez más cansados o inquietos. En las últimas clases, los maestros a veces reconocían esta situación y relajaban los requisitos o dejaban que los estudiantes salieran más temprano. A medida que salían por las puertas de la escuela, casi todos se reunían con sus amigos y caminaban lentamente de regreso a su casa. Para muchos, ésta era una de las pocas ocasiones en las que podían conversar con sus amigos fuera de los confines de la escuela. Algunos se detenían a comprar más golosinas y refrescos, y formaban un pequeño círculo para platicar. Otros se entretenían con algún juego o se ponían de acuerdo a gritos para trabajar o jugar más tarde. Otros más sacaban los libros y se sentaban tranquilamente a copiar o a discutir el trabajo de un compañero.

La salida de la escuela era todo un espectáculo, pues los alumnos uniformados se esparcían en distintas direcciones, poblando las banquetas y las calles.

Ésta era, pues, la rutina diaria de la escuela, pero también había otro grupo de rituales y rutinas regulares en el año. Primero, el año escolar era interrumpido por las funciones académicas requeridas. El inicio del ciclo lectivo reunía a destacados funcionarios escolares, maestros, padres de familia y alumnos para escuchar discursos de motivación para el año entrante. Luego, la "entrega de boleta" de cada ciclo de calificaciones trimestrales se realizaba en una reunión de padres de familia y maestros. En esas ocasiones, las clases terminaban cerca de medio día para que los padres o tutores se reunieran con los asesores de grupo. Estas reuniones eran de las pocas oportunidades que tenían los maestros para hacer pronunciamientos generales acerca del desempeño del grupo. También permitían que los padres hicieran preguntas especiales acerca de sus hijos o, en algunos casos, que objetaran la autoridad del maestro. Algunos padres asistían con regularidad a las juntas de la Mesa Directiva en su calidad de representantes electos,¹¹ y otros desempeñaban cargos en la Sociedad de Padres de Familia. El otro acontecimiento al que los padres de familia asistían regularmente era el acto o fiesta de clausura, un festival de fin de año que tenía un gran significado simbólico (véase el capítulo 7; Levinson, 1998b).

La ceremonia de graduación era una de las grandes fiestas del año escolar. En su estudio de la política cultural de la educación en México durante las décadas de los años veinte y treinta, Mary Kay Vaughan (1997, pp. 93-94) describe la manera en que el Estado posrevolucionario fortaleció y embelleció los festivales y las celebraciones que existían en las escuelas. Organizados por los maestros de la localidad como una expresión de los principios igualitarios y del fervor patrio, los festivales cívicos servían para mediar los conflictos de clase en las comunidades al "promover la unidad entre las facciones". Las compe-

¹¹ Literalmente, la Mesa Directiva estaba compuesta por los directivos de la escuela, los maestros de las asignaturas clave y los representantes electos de los padres de familia de cada grupo escolar.

tencias deportivas, especialmente el basquetbol, permitían que los muchachos de comunidades rivales se unieran para enfrentar a un adversario común. En 1991, la ESF tenía un apretado programa de días festivos, tanto oficiales como no oficiales, a lo largo del año escolar. Entre las celebraciones oficiales o semioficiales estaban: el Día de la Independencia, el Aniversario de la Revolución, el Día de la Constitución, el nacimiento del ex presidente Benito Juárez, el nacimiento y el fallecimiento del ex presidente Lázaro Cárdenas y el Cinco de Mayo. En la mayoría de estos días festivos se requería la participación de los alumnos. Para el Día de la Independencia, un considerable contingente de la escuela se preparaba para marchar en el desfile de la ciudad junto con otras escuelas. Varios días escolares se acortaban para que los estudiantes pudieran practicar y organizarse para este desfile. Para éste y otros días festivos, los alumnos debían organizar discursos y presentaciones para conmemorar a los personajes o los acontecimientos que inspiraban la festividad. Estas ceremonias podían ir acompañadas de carnavales al aire libre o competencias de basquetbol. De este modo, los alumnos se unían a las formas rituales de identidad cívica y nacional.

Otras festividades seculares proporcionaban alivio a la rutina diaria y permitían que los miembros de la escuela renovaran su sentimiento de unidad. Los más importantes eran las celebraciones del Día de la Madre, el Día del Maestro, el Día del Estudiante y el Aniversario de la Escuela.¹² Cada una de estas festividades se celebraba con un día o medio día de asueto. Tradicionalmente, el Día de la Madre se celebraba con una kermés o "comida rotaria" en honor de las madres, que visitaban la escuela por montones. El Día del Maestro daba a los alumnos la oportunidad de mostrar su aprecio con regalos y la preparación de un programa de entretenimiento. El Día del Estudiante se celebraba casi siempre con un baile en la escuela. Por último, gracias al prestigio y a su importancia simbólica, la ESF celebraba cada marzo su aniversario con gran pompa. Se pintaban y arreglaban las instalaciones para ese

¹² Menos importante, pero que también se celebraba de manera modesta, era el Día de la Amistad, o sea el 14 de febrero, día de san Valentín.

día, es. el que varios dignatarios y ex alumnos de la escuela subían al podio de honor y ofrecían discursos alabando a la escuela.

La separación histórica entre la Iglesia y el Estado en México impedía que se celebraran abiertamente las festividades católicas en la escuela, aunque se reconocían y se adaptaban de diversas maneras. La Navidad y la Semana Santa eran las festividades más importantes y el calendario escolar nacional daba dos semanas de vacaciones en cada una de esas fechas. El Día de Muertos, que se celebra el 1 y 2 de noviembre, también era día de asueto. Ninguna otra festividad religiosa tenía un reconocimiento así, aunque las formas y los significados del ritual católico sí recibían cierta mención. Por ejemplo, la ceremonia anual de graduación se prestaba a la fascinante práctica del compadrazgo. Se esperaba que los alumnos que se graduaban eligieran a un padrino que los acompañara en ese día especial, tal como se eligen padrinos para otros acontecimientos importantes de la vida católica en México: nacimiento, primera comunión, confirmación y matrimonio.

El significado original del compadrazgo en la religión católica era contar con guías y asesores espirituales para el difícil trayecto por la vida. Sin embargo, en toda América Latina los antropólogos han estudiado el uso más bien pragmático de las relaciones de compadrazgo para construir redes de intercambio material y de seguridad (Wolf, 1956; Ingham, 1986). Por tanto, no fue sorprendente volver a ver funcionar esta práctica esencialmente religiosa en el contexto de una graduación escolar. Del mismo modo, maestros y directivos organizaban el inicio de la ceremonia para permitir que las familias asistieran a la iglesia a una misa de "acción de gracias".

Creados históricamente por la interacción de las culturas estatal y local, los espacios, los rituales y las rutinas escolares en la ESF entrelazaban elementos cívicos, religiosos y de identidad juvenil. Mostraban una manera en que la historia se convertía en estructura y proporcionaban importantes contextos institucionales para que los alumnos les dieran su propio significado. La forma en que se presentaba el conocimiento escolar, y la manera en que los maestros veían a los alumnos constituía otra influencia importante en la actividad de estos últimos.

gratuita

Prohibida
su venta
2001-2002

Escuela y Contexto Social

Observación del Proceso Escolar

Licenciatura en
Educación
Secundaria

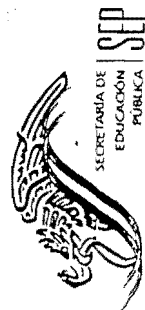
Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

Programas y materiales de apoyo para el estudio

1^o y 2^o

semestres

Gallegos, Angélica, Eugenia Lucas y Vicente Mayorga (1998), "La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano", en *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano*, México, Escuela Normal Superior de México, pp. 142-144, 150-152, 155-156, 159-164, 171-175 y 177-183 [también puede consultarse en SEP, *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres*, México, 2002, pp. 115-124].



056

La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano*

Angélica Gallegos, Eugenia Lucas y Vicente Mayorga

Selección de registros

Antes de entrar a la escuela

Un grupo de tres hombres y dos mujeres platican.

Raúl: —¡Ya estoy cansado de las mujeres!

Roberto: —¡Ayayay!

Raúl: —He tratado con tantas.

Las dos chicas sólo voltean a verse y sonríen.

Una pareja se reúne en la puerta de la escuela, se saludan con un beso y platican.

—Mejor no entramos y nos vamos por ahí —le dice el chico a su novia.

Ella contesta negativamente. Mientras ella lo jala (haciendo un ademán de entrar cada que ella lo jala), él la abraza y le acaricia el cabello.

Casi cierran la puerta y ella suelta su mano, toman sus cosas y se dirigen a la puerta. Finalmente él mueve la cabeza, toma su portafolio y entra a la escuela detrás de la chica.

14:00 hrs. Se escucha el timbre.

Obs.: —¿No vas a entrar?

Rosa: —Sí, pero voy a esperarme.

Obs.: —¿Y eso?

Rosa: —¡Ach! Toca ceremonia y es muy aburrida. Mejor entro cuando acabe.

Obs.: —¿Puedes entrar?

Rosa: —Sí, nada más te apuntan. Ahorita entro, nada más estoy esperando al Mota.

Obs.: —Bueno, nos vemos al rato.

A las 15:50 hrs., fui al grupo 25 y Rosa no estaba. Decidió pasar la tarde fuera de la escuela en compañía del Mota.

* En *La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: una aproximación desde lo cotidiano*, México, Escuela Normal Superior de México, 1988, pp. 142-144, 150-152, 155-156, 159-164, 171-175 y 177-183. (Tesis de Licenciatura) [De este texto sólo se seleccionaron algunos registros de observación.]

La ceremonia cívica

Son las 14:05 hrs., los alumnos han ocupado su lugar habitual de formación (platican, ríen y juegan). Hace un calor intenso.

Gloria es la prefecta y habla por micrófono:

Gloria: —A ver, ¡tomen distancia por tiempos! ¡Uno!

Nadie hace caso de sus indicaciones.

Gloria: —¿Qué no escuchan? ¡Dije media vuelta!

La ignoran. El director le pide el micrófono a Gloria.

Director: —A ver, ¿qué no escuchan? ¡Media vuelta por tiempos, uno, dos, tres!

Dan media vuelta.

Director: —Tomen distancia, formen bien las filas.

Ellos hacen lo que el director les indica. El director le pasa el micrófono a Gloria.

Gloria: —Tomar distancia por tiempos, uno, dos, tres. Saludar. ¡Ya!

Maestro de música: —Vamos a cantar el Himno Nacional. Escuchen la música.

En la parte que me encuentro, nadie canta el Himno Nacional, yo balbuceo la letra; ante tal silencio no puedo cantar con mayor volumen. El sonido en esta parte es muy deficiente.

Hoy se celebra el natalicio de Juárez, es martes y la ceremonia tiene lugar en el patio, con bastante sol. En ella participan el director, el subdirector, dos prefectos y el maestro de música.

Se realizan los honores a la bandera con los cantos correspondientes, los cuales son dirigidos por el maestro de música, haciendo uso de una grabadora portátil.

Los alumnos cantan a media voz (los que lo hacen), generalmente los del frente de la formación, ya que los de atrás platican o juegan, o simplemente observan a los demás.

El prefecto cuida y anota en su cuaderno, sin ser advertido por los alumnos o en su defecto ignorándolos.

Terminan los honores y el profesor de música anuncia la presentación de un canto preparado por los alumnos del grupo 27.

Mientras un alumno lee la biografía de Juárez, otros alumnos que estaban al frente de la formación se sentaban en sus portafolios haciendo muecas para causar risa en los demás y/o se golpean entre ellos. Esta actitud terminó al acercarse el prefecto hacia donde estaban y permanecer un rato en ese sitio.

En la puerta, un gran número de alumnos que llegaron tarde permanecen de pie escuchando la ceremonia.

Cuando se le solicita al grupo 27 subir para interpretar el canto, se oye ruido producido por los grupos formados y el desplazamiento en las escaleras; el momento es aprovechado por los alumnos que llegaron tarde para incorporarse a sus grupos, ya que se realiza un desplazamiento rápido de estudiantes, lo cual permite que las autoridades no se percaten. La mayoría logra hacerlo, pero Hugo (alumno de primer grado), por temor a ser sorprendido y

queriendo desplazarse con rapidez, tropieza y cae precipitadamente al suelo, produciendo mucho ruido, pues sus cosas, al caer, llaman la atención de sus compañeros, y al escuchar la risa de los alumnos, también de autoridades (esto fue observado por el subdirector, pero no dijo nada). Después de escuchar la participación del grupo 27, el director y el subdirector aplaudieron y felicitaron a los alumnos y al maestro; el grupo 27 subió a su salón.

El director y el subdirector bajaron las escaleras, el primero se fue a la dirección y el segundo llamó a Hugo (el adolescente accidentado) y lo llevó junto con los retardados, cuyo número había aumentado. Los formó, les fue revisando el uniforme y regañándolos, además de recoger las prendas no reglamentarias. Después apuntó los nombres de los alumnos y solicitó la presencia de su padre o tutor. En ese momento llegaron tarde otros cinco alumnos, a quienes se les impidió el acceso a los grupos, junto con Hugo, y debieron permanecer de pie en la subdirección, toda la jornada escolar. En algunos momentos, Hugo pudo bajar al patio, momento que se aprovechó para preguntarle acerca de su castigo, a lo cual respondió: "mandaron llamar a mi mamá, pero no la voy a traer; si no ¿para qué quieres?, me pone una... que pa' qué les cuento. Además nunca llego tarde, y hoy pues ya ven, me cacharon".

El descanso

El patio de la escuela tiene diversos espacios, donde los muchachos conviven. En la parte central se encuentran las canchas de juegos: dos de voleibol y una de basquetbol.

Las zonas periféricas son utilizadas para sentarse o estar parados, en pequeños grupos o parejas de hombres o mujeres, sólo he detectado una pareja que de manera abierta "ejerce su noviazgo", por lo común, están en la plataforma del asta bandera.

Ahora, al observar el juego de voleibol, me llamó la atención la seguridad con que juegan los chicos de tercero, en contraste con el grupo de segundo (no es menor el entusiasmo, pero sí la seguridad), quizás se deba a un proceso de apropiación de los espacios y a los usos escolares (no necesariamente académicos). Este día, un maestro juega con los chicos de tercero, es el profesor de inglés.

En la zona de las jardineras, se reúnen pequeños grupos de amigos a platicar. A las 16:50 horas, llega una pareja de novios, quienes abiertamente "lo son". Los grupos indicados se han mantenido desde el inicio del descanso. A las 16:58, han dejado sola a la pareja de novios.

¿Qué hacen los novios? Se abrazan, se besan, platican, pelean amistosamente. A las 17:05, sólo queda un grupo de tres chicas.

El patio de la escuela parece un espacio caótico, sin embargo pueden observarse un conjunto de actividades organizadas:

- Un juego de futbol americano, cuyo balón es un envase de frutsi.
- Dos partidos de voleibol.
- Dos partidos de basquetbol, uno en cada media cancha.
- Dos partidos de futbol.

Cuando se escuchó el timbre, salí del grupo 15 y me dirigí al patio para continuar mi observación:

Las dos canchas con que cuenta la escuela estaban ocupadas por alumnos de segundo y tercer grados.

Alrededor de las canchas se reúnen los alumnos, tanto hombres como mujeres; sólo en algunos casos la permanencia es constante, en general existe una gran movilidad. Los grupos que se reúnen alrededor de la cancha conversan y observan simultáneamente.

La "reta" es integrada por alumnos que observan el partido esperando que el equipo que está en acción pierda sus tres oportunidades y deje entrar al equipo retador. Este sistema es creado de común acuerdo entre jugadores y observadores.

Se escucha el timbre, aun así, algunos alumnos permanecen en el patio.

Observ.: —¿Por qué no suben si ya tocaron?

Alumnos: —¿Para qué? No hay maestro, qué flojera.

Hoy sólo juegan los alumnos de segundo grado, al iniciar el descanso están en "su cancha"; 10 minutos después, al advertir que los chicos de tercero no ocupaban "su cancha", se cambiaron a ésta.

Nota: Se escribe "su cancha" porque destaca la continuidad del espacio ocupado.

En la competencia de hoy se enfrentan los grupos 21 y 23, son varones mostrando gran entusiasmo por su participación, entusiasmo que es compartido por los espectadores; al sonar el timbre aún permanecen en las canchas, pero después se retiran a sus salones.

Hay un alumno de tercer grado que, en los descansos, permanece en las canchas observando los partidos de basquetbol; pocas veces participa y cuando lo hace, manifiesta inseguridad en sus movimientos. Es un muchacho alto y delgado, con poca fuerza muscular. Se le preguntó si le gustaba jugar basquetbol, y contestó afirmativamente. Se escucha el timbre, momento que el adolescente aprovecha para retirarse y evadir otras posibles preguntas.

Un grupo de ocho alumnas juegan con un balón, parecen animadas, pero en realidad tratan de llamar la atención, lo cual es evidente pues voltean de manera constante a su alrededor y señalan cuando alguien del sexo opuesto se acerca. Otro grupo de 10 hombres juega fútbol cerca del grupo de mujeres.

Alejandro sale del grupo y se acerca al de mujeres con el fin de hacer travesuras. Ellas, por su parte, aparentan molestarse; pero cuando el chico se retira, demuestran satisfacción por la acción realizada.

Una pareja se encuentra al final de las escaleras, se miran, se toman de la mano y se dirigen a la cooperativa; una vez ahí ven que hay mucha gente, y él dice:

Mario: —Toma el dinero, guárdalo porque me lo gasto —Laura sonríe y lo toma.

Van a la cooperativa y él compra dos tortas; luego va con el señor de los helados y compra dos. Regresa al lado de la chica, se toman de la mano, le da su helado, y se di-

rigen a una jardinera. Se sientan, abren la bolsa de sus tortas y empiezan a comérselas; él la abraza y la besa, ella comparte su helado y su torta.

Tocan el timbre y ellos continúan sentados; cuando la mayoría de los alumnos se han retirado a sus salones, se paran y caminan lentamente hacia las escaleras. Él la va a dejar a su salón, ella no quiere entrar a su salón, aun cuando el maestro ya ha entrado; se esconden los dos tras la puerta, pero finalmente entra, después de haberse despedido con un beso rápido.

Aurora: —¡Hola maestro!

Obs.: —¡Hola! ¿Qué hacen?

Rosa: —Pues aquí, véngase.

Me recargo en un pilar.

Celia: —Mira, ahí está el “burgués” —dirigiéndose a Rosa.

María: —Voy a pedirle más dinero.

Silvia: —¡Órale!

Rosa: —Mire maestro, ese chavo siempre nos presta dinero.

Obs.: —¿Por qué?

Aurora: —Quién sabe. Pero siempre que le pedimos nos presta, aunque nunca le paguemos. Con tal de que le digamos “burgués”, te presta lo que le pidas; si no le dices “burgués”, no te presta. Por ejemplo si le dices “oye chavo, préstame mil pesos”, no te presta nada; pero si le dices “oye burgués, préstame mil pesos”, o lo que sea, luego luego te lo presta. Y si le quieres pagar, se ofende.

Silvia: —Si no, fíjate. Llámalo, Rosa, para que él vea.

Rosa: —¡Burgués! ¡Burgués!

Celia: —¡Burgués! ¡Burgués! Ven.

Silvia: —¡Burgués!

Obs.: —¿Y por qué les presta?

Rosa: —Quién sabe.

Celia: —¡Burgués!

Un chico se acerca en compañía de otro.

Rosa: —Oye burgués, préstame mil pesos.

Burgués: —¿Mil pesos?

Rosa: —No, mejor préstame dos mil.

El burgués saca su cartera con clara intención de que se vea la cantidad que porta en ella, billetes de diez mil pesos y otros más de dos mil y mil pesos. Toma un billete de dos mil pesos y se lo da a Rosa.

Rosa: —Gracias, luego te lo pago.

Burgués: —Bueno, hasta luego.

Se aleja con un paso rítmico y lento.

Celia: —Ya vio cómo nos da dinero.

Obs.: —¿Es su amigo?

Rosa: —No. Si no es para pedirle dinero, ni le hablamos; pasamos y ni en cuenta. Nada más cuando le pedimos le hablamos.

Los alumnos se reúnen alrededor de la cancha de basquetbol. Se va a celebrar un partido entre alumnos de la Secundaria Técnica núm. 33 y la Secundaria núm. 97.

Una gran parte de los estudiantes se encuentran distribuidos en los pasillos de cada piso, sin ser sancionados por los prefectos, ya que éstos también forman parte de los espectadores, al igual que los maestros.

Cabe mencionar que el partido no fue anunciado con anticipación, lo cual se notó porque los alumnos que representaban a la escuela en este juego no llevaban uniforme adecuado para el partido.

Había un ambiente de ánimo, angustia y alegría; el apoyo al equipo de la escuela era total; todos participaban: maestros, alumnos, prefectos e incluso las autoridades.

El partido abarcó todo el tiempo del descanso (20 minutos), sin que la atención se perdiera, pues el equipo de casa iba ganando.

Sin embargo, el encuentro se dio por terminado al sonar el timbre. El descontento no se hizo esperar, el público deseaba que continuara el partido. La normatividad imperó cuando los prefectos ordenaron a los alumnos que se retiraran a sus salones; aun así, las expresiones de júbilo y alegría por el triunfo del equipo continuaron; se escuchaba, por ejemplo: “¿Qué pasó?”. “¿Quién ganó?”. “¿Ganamos!”. “¿Cuánto quedamos?”, preguntaban algunos aunque no hubieran participado directamente.

En general, el gozo y la satisfacción por pertenecer a la Escuela Secundaria núm. 97 se manifestaron durante toda la jornada escolar; se sentía la solidaridad e identidad colectiva.

Las horas libres

Un chico se encuentra apartado del grupo, se sienta en la parte posterior del salón, se acerca al observador y empieza a conversar.

El chico ingresó este año escolar, a segundo grado, ya que fue expulsado de la Secundaria 17. Comenta que ahora su escuela de antes: “pero ni modo... ahora sí le echo ganas y ya no repruebo, pero la verdad algunos maestros son mala onda y no enseñan nada... la verdad no me adapto al grupo porque son bien relajientos pues... se la pasan jugando. Yo ya no, se acabó, mejor me voy a estudiar...”.

Un grupo de cinco muchachos jugaban “tapaditos”. Este juego consiste en lanzar una moneda al aire y, al caer, debe ser tapada con la mano y si quien destapa adivina lo que los demás tienen en su moneda (águila o sol), todos le pagan, en este caso con estampas de un programa televisivo.

El role

Todos participan. Alguien empieza, cualquiera; toma una mochila, la avienta a otro. En ese momento todos gritan ¡role!, ¡role! y se aseguran de que sus cosas no serán usadas.

Una mochila es aventada en dos o tres ocasiones, pero después se busca otra y así sucesivamente. Inesperadamente, el juego termina. Todo vuelve a la calma.

La pamba

Una chica señala a quién darle pamba, el motivo es que le llaman por su apodo (Tonino). Cinco o seis muchachos la siguen, los demás observan. La pamba se repite tres o cuatro ocasiones: "cuando queremos que estén callados, cuando dicen una sangronada para tranquilizarlos, para echar despapaye".

Alma está llorando.

Beatriz: —¿Qué te pasa manita?

Alma sigue llorando.

Carolina: —¡Déjala que llore!

Beatriz: —Ya me desesperaste. ¡Dime qué tienes!

Alma, sin levantar la cara, confía lo que tiene. Al parecer habla de alguna enfermedad.

Beatriz: —No es tan grave.

Carolina: —Yo también tenía eso, y mírame, todavía ando aquí.

Tocan el timbre, ha terminado la hora, se paran y se van (son de otro grupo).

Alma no tenía los ojos irritados por el llanto; en realidad, parecía no haber llorado.

El grupo está en desorden, hay mucho ruido y aproximadamente 10 o 15 alumnos se encuentran fuera del salón, a pesar de que el prefecto, desde las escaleras, les ordena que se metan.

De pronto se oye: "Ahí viene, ahí viene" y todos, aventando bancas y cosas, logran sentarse donde pueden.

Acaba de llegar el maestro encargado de la disciplina de los segundos, aunque no es su maestro de clase. Al llegar y subir al estrado dice: "Son unos mustios, como si no supiera que son unos diablos".

Voltea y pregunta al representante de grupo, quien permanece de pie, junto a la puerta, sin temor alguno: "¿Qué tal se portan?".

Todo el grupo guarda silencio y sus miradas se centran en el representante (un chico alto, que sobresale por su estatura, del resto del grupo).

Vuelve el silencio.

Juárez: —Muy bien, ya son más tranquilos y todos estudian.

Suspiro de alivio de todo el grupo.

Maestro: —¡Vaya, menos mal! Porque si no... ¡ya saben! —levanta su brazo amenazando con un paraguas que lleva en la mano.

Unos alumnos que alcanzaron a sacar un libro para simular leer, escuchan:

Maestro: —¡Payasos! Como si de veras leyeran; entre más grandes más mañosos —por otro lado, los que no tenían nada en sus pupitres oyen.

Maestro: —¿Y ustedes qué esperan para hacer algo? ¡Saquen tarea o libros! Nada más pierden el tiempo.

Se retira el maestro y dice: "Pero ya saben, ¡así que cuidadito con caminar hueco, porque verán... (amenaza nuevamente con el paraguas). Si alguien se porta mal, me llamas (dirigiéndose al representante)".

Se retira y vuelve el bullicio y alboroto en el grupo.

Educación Física



González de Álvarez, María Laura (1999), "La maestra jardinera y la educación física", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 2, núm. 13, Buenos Aires, Ediciones Educativas, pp. 34-53.

Cuando el cuerpo es protagonista

0 a 5

LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

La maestra jardinera y la educación física

MARÍA LAURA GONZÁLEZ DE ALVAREZ

Maestras jardineras y profesores de educación física reconocen la importancia de alentar el desarrollo y enriquecimiento de la motricidad en las primeras edades, así como la necesaria presencia de los contenidos propios de la educación física dentro de las propuestas del Nivel Inicial. Ambos constituyen un equipo interesante y completo. pero... si no está el profesor, ¿qué puede hacer la maestra con los más pequeños?, ¿cómo organiza la actividad?, ¿cuándo interviene y por qué?...

Escena 1

La maestra está finalizando una actividad con su grupo. Hay comentarios entre los niños. Se ven algunos rostros aún concentrados, otros pensativos, también los hay distraídos. Dos ayudantes recorren las mesas ordenando el

material. De repente miran por la ventana y sonríen: -»¡Chicos, llegó Rodolfo!» -gritan con alegría. Al mismo tiempo, el profesor de educación física se asoma por la puerta: «Permiso, señorita Leticia, ¡hola, chicos!» -dice.

«¡Bieeeeeen! ¡Gimnasia, gimnasia, gimnasia!» gritan los chicos al unísono. Rodolfo se une al grupo. Los chicos le cuentan pormenores y sorpresas de la experiencia que finalizaron. Hay un diálogo fluido y sereno entre todos.

Comienzan a sacarse los delantales y con alegría desbordante salen al patio del jardín. Durante este tiempo, Leticia aprovecha para contarle a Rodolfo las novedades del día: problemas personales de algún chico, estados de ánimo del grupo, desarrollo de la actividad anterior, entre otras. Todo breve y concreto, aparentan una relación afectuosa y profesional.

Los chicos esperan sentados en el lugar convenido. La clase se inicia inmediatamente. Rodolfo sugiere un juego.

Leticia los acompaña. Se muestra interesada por Cristian y Sofia. Dos chicos se acercan a hacerle un comentario. Escucha atenta y los impulsa a regresar al grupo. Sentado junto a ella, Sebastián parece tranquilo, aún no quiere participar de la clase.

Mientras mira, Leticia piensa: "Qué buen clima hay en la clase. Rodolfo ya los conoce y parece encontrar un modo acertado para cada uno. Además, respeta mucho las normas que acordamos en la sala. Los chicos se dan cuenta de que entre nosotros hay entendimiento. Yo me siento segura y me agrada acompañarlo. Cuando él no está puedo manejarme bien con el grupo. No es igual, pero mis chicos no dejan de tener su momento de educación física".



La maestra jardinera

Escena 2



na en gimnasia y con la figura que tengo no me parezco mucho a los profesores. Muchas ganas no tengo de salir a correr con los chicos, pero la verdad es que ellos lo necesitan, no están en condiciones de realizar bien otra actividad".

«¿Y si los dejo jugar solos un rato...? Es verdad que no es lo mismo, pero... Algo aprendí en el profesorado,

tendría que poder ofrecerles algunas actividades interesantes. La verdad es que cuando se alejan mucho, me resulta difícil controlarlos. ¡Tengo que hacerlo!, ¡están tan entusiasmados! Además, no me cabe duda de que les gusta mucho y la actividad física es muy importante en esta edad.»

La maestra observa a los niños en los momentos finales de una actividad. Desde su experiencia entiende que el grupo necesita ahora un tiempo para moverse, saltar, descargar energía. Conoce a sus pequeños y decide cambiar sus previsiones para esta mañana: en este momento es necesario salir al patio del jardín y organizar alguna actividad física. Decidida, se lo comunica a los chicos.

«¡Bieeeee! ¡Gimnasia, gimnasia, gimnasia!» gritan los chicos. Reciben la noticia con alegría y comienzan a ordenar el material utilizado. Algunos, entre comentarios y algarabía, se sacan los delantales y los dejan en las sillitas.

Mientras todo esto sucede, la señorita Carolina los mira. Pensamientos contradictorios la angustian: «¿Por qué no tendré un profesor especial de educación física como la maestra de la escuela 21? Nunca fui bue-

¿Cuántas veces como maestras jardineras nos hemos encontrado en esta situación? Entre el saber que las actividades de educación física son importantes y necesarias para los niños y las limitaciones que entendemos tener para llevarlas a cabo, al no ser especialistas del área.

"Afirmamos que es un deber de todo educador el preocuparse de educación física, ya que es un derecho del niño el poder vivir el mayor número de experiencias motrices. Este derecho debería estar inscrito en una carta reivindicativa de la infancia."

Jacqueline y Guy Azémar (1986)

En algunas jurisdicciones de la Argentina son muy pocos los profesores de educación física que ejercen la docencia en el Nivel Inicial y tampoco se cuenta con larga experiencia de especialización en el mismo. Por ello es, generalmente, la maestra jardinera quien se encarga de organizar para su grupo de niños/as las actividades propias de la disciplina.

El presente trabajo parte del análisis de dos situaciones posibles en el Nivel Inicial:

- El contar en el equipo docente del Nivel Inicial con un profesor/a de educación física.
- El carecer de profesor de educación física para responsabilizarse de la actividad.

¿Qué ocurre cuando se cuenta con un profesor/a de educación física?

¿Quiénes se ocupan del área de educación física en el Nivel Inicial?

Toda vez que sea posible, los profesores de educación física y las maestras jardineras deberían constituir un equipo que trabaje integradamente en el planeamiento y puesta en marcha de las acciones referidas a los aprendizajes propios de los contenidos de educación física.

¿Qué aporta cada uno?



La maestra

- ♦ Un conocimiento más completo de las características de los niños del Nivel Inicial en general y de su grupo en particular.

- ♦ Singulares competencias docentes para la comunicación con los más pequeños.

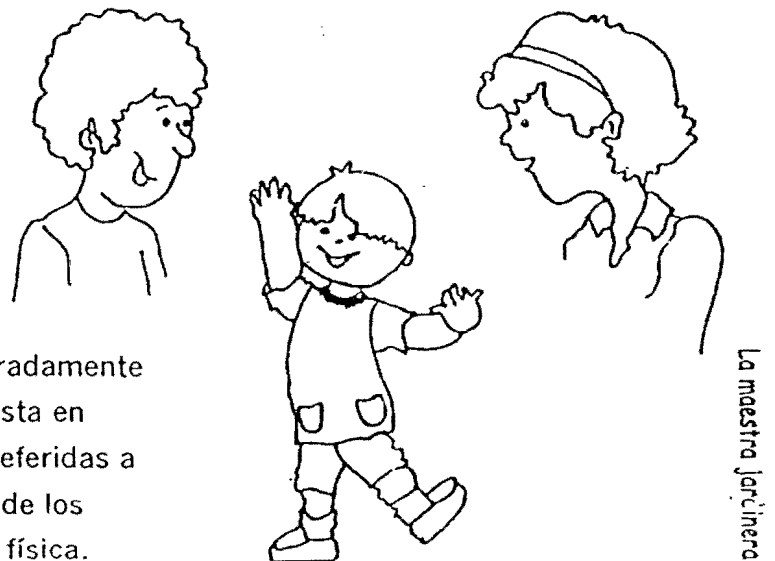
- ♦ El conocimiento de la necesaria integración de los contenidos en los lineamientos educativos del Nivel Inicial.



El profesor

- ♦ Un conocimiento más completo sobre la educación física y más profundo en lo biológico y motoriz.

- ♦ Habilidad en la organización de grupos en actividades físicas y en espacios amplios.



La maestra jardinera

¿Cuáles serían las funciones de ambos integrantes del equipo?

• ***Antes de la actividad:***

- Establecen las relaciones posibles entre los contenidos del área y los de las unidades didácticas previstas en el desarrollo curricular.
- Programan juntos la tarea.

• ***Durante la actividad:***

- El profesor coordina las actividades del grupo.
- La maestra observa, acompaña y contiene al grupo.
- Se acompañan y apoyan mutuamente.

• ***Después de la actividad:***

- Intercambian opiniones sobre la experiencia.
- Evalúan el desarrollo de la actividad y las respuestas del grupo.
- Revisan la propuesta de los próximos encuentros.

A pesar de contar con un docente especializado responsable de las actividades del área, la maestra no debe perder la oportunidad de acompañar y observar el comportamiento de los niños de su grupo

durante las mismas. Parecería oportuno dejar en manos de "los expertos" la conducción de la tarea, pero sería interesante preguntarse si de esa manera:

- ¿la maestra tendría un conocimiento integral de las características de los niños de su grupo?;
- ¿conocería sus reacciones más allá de las oportunidades de acción posibles en la sala?;
- ¿se integraría el grupo de la misma forma que jugando y compartiendo experiencias con ella?;
- ¿le servirían las actividades de la educación física como complemento de los otros saberes del nivel?;
- ¿se cumpliría la intención de la maestra de ofrecer a los niños las actividades que necesiten de acuerdo con los diferentes momentos del día, que complementen o compensen las tareas o que respondan a sus intereses circunstanciales?;
- ¿la maestra podría reflexionar con el profesor de educación física proponiéndole ideas o estrategias con fundamentos precisos?

¿Cómo se integra el profesor de educación física al grupo de niños?

Es deseable que el profesor de educación física inicie su tarea con los

niños luego de un período al que podríamos llamar "de adaptación", que excede lo meramente cronológico y se refiere más a tiempos de vivencias afectivas de descubrimiento y comunicación docente-niños, respondiendo a varios fundamentos:

- El tiempo que todo niño merece para conocer a "otro" adulto con el que compartirá la actividad.
- El tiempo de descubrir y entender una actividad muy diferente a la que se desarrolla en la sala.
- El tiempo imprescindible del profesor para conocer las características personales de los alumnos/as y la dinámica del grupo.

Se sugiere, entonces, que los primeros encuentros faciliten ese intercambio de experiencias y que el profesor de educación física comparta con los niños algunos momentos de la actividad de la sala (la conversación cotidiana, la merienda, un cuento, etc.), de manera tal que los pequeños puedan descubrirlo y conocerlo, tanto en su estilo personal de comunicación, como en su coherencia y afinidad con la maestra jardinera.

¿Qué ocurre cuando no se cuenta con un profesor/a de educación física?

Cuando no se cuenta con el especialista del área en el Nivel Inicial,

y por entender que la maestra jardinera es una conocedora de las características y necesidades de los niños a su cargo, los espacios para concretar los contenidos de la educación física no pueden descartarse.

"Existe una necesidad imperiosa de que la maestra procure aproximarse, sin prevenciones ni juicios prematuros, al mundo del movimiento infantil, [así] podrá adquirir, con eficacia, habilidad para el manejo de las clases y sacar provecho de ellas, porque gradualmente disfrutará con plenitud de su dictado; quienes la irán conduciendo a esta satisfacción serán los mismos niños que advertirán intuitivamente que a ella 'también le gusta hacer gimnasia y jugar'", dice Susana Villá de Cardozo.

La maestra debe tener presente que así como no se trata de formar atletas o gimnastas en miniatura, tampoco es necesario que su aspecto físico o sus habilidades en lo motor sean descolantes. De hecho, en este nivel se elude en lo posible la "copia fiel" de los movimientos que "muestra" el maestro, los que muchas veces están cargados de estereotipos adultos y alejados de la naturalidad deseable. Las actividades a proponer a los niños no exigen de un conocimiento corporal experto, sobre todo porque lo medular de la tarea en el Nivel Inicial es proponer y alentar a los niños para que sean ellos mismos los encargados de experimentar con los movimientos.

Lo que sí debe considerarse como importante, es que la maestra desarrolle diferentes capacidades, tales como: observar las acciones de los niños, organizar variadamente espacios y materiales, manifestar actitudes de confianza y convicción en la propuesta de las tareas y una gran dosis de entusiasmo y voluntad de autoevaluarse permanentemente para mejorar día a día las propuestas.

"La educación física necesita maestros centrados en el proceso educativo más que especialistas en la disciplina, maestros más preocupados por la actuación pedagógica que por el contenido en sí mismo."

Yvonne Surrel (1986)

"No olvide la maestra jardinera que quien posee la vivencia del movimiento es el niño y quien lo educa es ella."

Susana Villá de Cardozo (1974)

Compartiendo el pensamiento de estos especialistas en educación física para niños, invitamos a las docentes del Nivel Inicial a coordinar las actividades propias de esta disciplina. Se entiende que ello permitirá las siguientes ventajas para:

♦ **Los niños**

Responder a sus necesidades prioritarias de acción motriz.

♦ **La educación física**

Iniciar su presencia como disci-

plina escolar al intervenir intencionalmente en la etapa más significativa para las conquistas motrices de base.

♦ **Las docentes del Nivel Inicial**

Ampliar su conocimiento sobre los niños, integrando las respuestas de sus conductas individuales o colectivas en el campo de la acción motriz.

¿Por qué la maestra jardinera debería organizar las actividades de educación física en ausencia del especialista?

Los diseños curriculares del área en las distintas jurisdicciones, desde su fundamentación general hasta la específica para el Nivel Inicial, responden a este interrogante.

Poco podríamos agregar ya y más aún tratándose de destinatarios que están permanentemente en contacto con niños. Todos los docentes son conocedores de su necesidad y capacidad de moverse, de su exigencia fisiológica relacionada con las necesidades orgánicas, de su impulso a la comunicación corporal, de su interés exploratorio sobre el mundo que los rodea, de la atracción por conocerse y descubrir sus propias capacidades, de su creciente desarrollo motor, en suma, de su dinamismo muchas veces irrenunciable.

Como consecuencia de la maduración del sistema nervioso y del pro-

ceso de mielinización, el período que abarca el Nivel Inicial es riquísimo en adquisiciones motrices referidas a las conductas manipulativas y locomotivas. Esto es así hasta tal punto que se considera fundamental para la conquista de la motricidad básica que irá, progresivamente, enriqueciéndose y complejizándose en las edades posteriores. Todas las experiencias de movimiento de esta etapa –positivas o negativas– serán facilitadoras o perturbadoras de la construcción del bagaje motriz de niños y niñas.

Las maestras del Nivel Inicial también saben que cualquier actividad a realizar en la sala involucra al niño como totalidad corporal. Desde el cambio de delantales o atarse los cordones hasta el tomar la merienda; desde el trabajo en las mesas hasta el escuchar un cuento; desde compartir los juguetes hasta el jugar solo, etcétera. Éstas y tantas otras actividades que se realizan en la jornada comprometen en los niños el cálculo de distancias, la organización topológica en el espacio, el reconocimiento de los tiempos personales y los tiempos del otro, la coordinación de movimiento, el conocimiento corporal, la aceptación y colaboración con los otros, el reconocimiento de los objetos y el ajuste imprescindible para su manipuleo.

Cualquiera de los aprendizajes propuestos en el Nivel requiere de una participación activa de los niños y

niñas y esta actividad involucra esencialmente lo corporal. De hecho, la mayoría de los contenidos de las diferentes áreas del diseño jurisdiccional propone una actividad dinámica: los chicos se mueven y juegan corporalmente cuando pintan, conocen el entorno, cantan y hacen sonar instrumentos, se expresan, corren y saltan, forman conjuntos, construyen, clavan, cuidan los animales, preparan una huerta, representan una historia, etcétera. En todas estas ocasiones es de fundamental importancia su repertorio motor, cuya riqueza permitirá a los niños respuestas más o menos ajustadas y requerirá de las maestras el conocimiento de las posibilidades perceptivo motrices de la etapa, para alentar la aplicación de acciones motrices oportunas o sugerir otras acciones nuevas.

Al entender esta presencia importante de la motricidad en todas las acciones infantiles, la maestra de Nivel Inicial se interesa por el conocimiento de sus características, evolución y formas de enriquecimiento. Por ello, podrá intervenir en cualquier actividad de la jornada (el juego libre, una excursión, etc.) y no relegar a “la hora de educación física” sus sugerencias en torno a la actividad motriz.

Para jerarquizar la presencia de la educación física es necesario que las docentes colaboren intencionalmente en relación con las siguientes líneas:

- Apoyando la evolución del desarrollo motor, al propiciar variedad de oportunidades de experiencia motriz.
- Facilitando la búsqueda personal de respuestas motrices a los problemas que presenta el entorno, al variarlo tanto en el espacio físico como en los objetos que en él se encuentren.
- Enriqueciendo el bagaje motriz, al ofrecer nuevas experiencias de movimiento y sugerencias para mejorar la eficacia de las ya adquiridas.
- Alentando el interés por una actividad motriz que genere satisfacción, placer, seguridad en el dominio de sí mismo y creciente autonomía.

¿Cumple la misma función un momento de juego libre que otro dedicado a la educación física?

En muchas oportunidades suele reemplazarse la sesión de educación física por un tiempo de juego libre, en la creencia de que en ambos se predispone igualmente a los niños a experimentar con su cuerpo y sus acciones motrices.

Pero esto no es así. Juego libre y educación física se complementan, se interrelacionan y se hacen necesarios durante las jornadas

del Nivel Inicial porque ambos cumplen con objetivos muy precisos para el aprendizaje y desarrollo de los niños.

La intencionalidad de una docente conocedora de los aspectos medulares de la disciplina, responsable y comprometida con los fundamentos de la educación física para el Nivel Inicial, será imprescindible para encauzar los aprendizajes motrices de los más pequeños, y aun enriquecerlos y hacerlos más complejos.

La maestra jardinera centrará su intervención en que los niños reconozcan progresivamente sus posibilidades corporales, lúdicas y motrices, tendiendo siempre a:

- «estar a gusto» consigo mismo en la acción motriz y por lo tanto a una relación placentera de aceptación de sí mismo,
- «ser capaz de hacer», lo que los llevará a una creciente seguridad en sí mismos durante la acción.

Si bien podría decirse que la estrategia de exploración y descubrimiento que se sugiere más adelante se asocia más al juego libre que a una clásica sesión de educación física, debe aclararse que no es el único posible de emplear en el Nivel Inicial, aunque sí muy apropiado por las características de los niños de estas edades y la simili-

tud con otras estrategias propuestas en la sala. El método de descubrimiento no tiene fin en sí mismo, y como tal tiene siempre un límite de aprovechamiento individual y del grupo. Es en ese momento que la maestra intervendrá guiando y conduciendo la situación a la medida de los niños, de manera de constituirse en una intermediaria hacia las formas más acabadas de acción motriz.

De esta manera debería entenderse que en el campo de la educación física, durante el aprendizaje de los contenidos propios de la disciplina referidos a lo corporal, lúdico y motriz, la maestra deberá fluctuar en ofertas de distintas situaciones de aprendizaje: permitir la exploración y descubrimiento, guiarlos y también alentar la observación y repetición de nuevas o más acabadas acciones motrices.

En síntesis, puede decirse que hasta el juego libre de todos los días puede ser capitalizado por la maestra para orientar los aprendizajes de la educación física, ya que la observación de su grupo durante el mismo (acciones, relaciones, uso de los elementos y/o aparatos, etc.) le permitirá programar las ofertas de las clases ajustándolas tanto a los intereses circunstanciales de los niños como a las necesidades de enriquecimiento y calidad de la motricidad.

¿Cómo puede lograr esto la maestra de Nivel Inicial?

A través de

Una oferta de educación física dinámica, variada e interesante, basada en las propuestas de los chicos y en su necesidad de acción y exploración.

Las características fundamentales de la misma estarán basadas en criterios de:

- ♦ Individualidad → al permitir que cada niño/a, a través de la exploración y del cuestionamiento sobre el hacer, busque autónomamente las soluciones a los problemas que se le presenten.
- ♦ Socialización → al permitir la confrontación de la acción con la de otros compañeros, la aceptación y aun la inclusión en el desarrollo de sus proyectos de acción.
- ♦ Funcionalidad → al responder a las propias necesidades de investigación y de aplicación que manifiesta el niño/a, no sólo en el plano motor sino afectivo y cognitivo.
- ♦ Globalidad → al responder a los modos de actuar del niño/a como totalidad, comprendiendo que las acciones físicas y motrices favorecen el desarrollo en todas manifestaciones.

¿Puede la maestra jardinera perjudicar a los niños al no ser una especialista en el área de educación física?

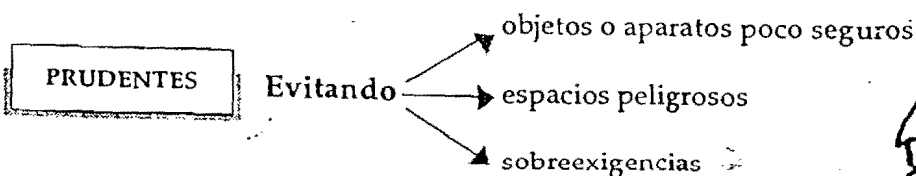
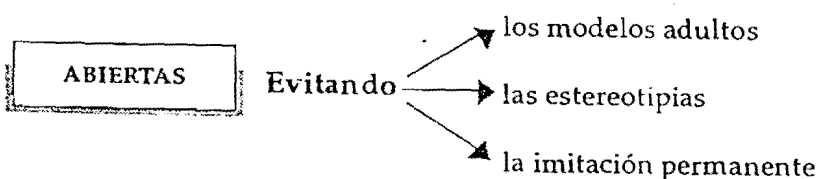
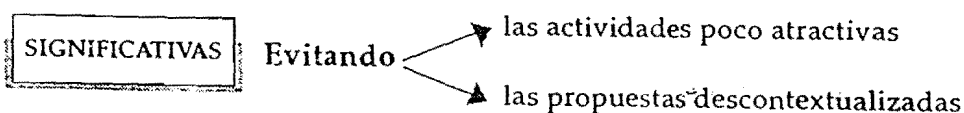
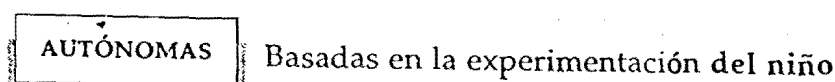
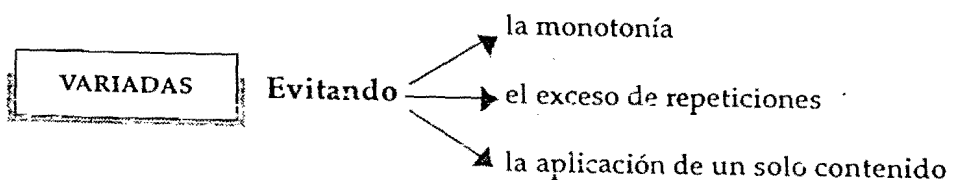
Esta es una pregunta muchas veces escuchada y puede asociarse a dos causas fundamentales:

- falta de conocimiento sobre la educación física;
- dificultades personales de las mismas docentes.

La primera se traduce en el desco-

nocimiento de las características infantiles en cuanto a las conductas motrices propias del área y a una visión compleja y esquematizada de la disciplina. La segunda se revela en un miedo personal en la conducción de las actividades en espacios amplios y en experiencias poco placenteras por ellas vividas en las propias prácticas.

Las maestras de Nivel Inicial deben saber que no hay perjuicios para el niño, toda vez que las actividades propuestas sean:



Además, el proceso de autorregulación propio de la etapa por la que atraviesa el niño facilitará el control de la intensidad de la actividad. Este proceso está presente en todas las acciones infantiles y se manifiesta en un característico accionar en momentos breves pero intensos. Los observadores de las actividades de niños y niñas pueden apreciar cómo los mismos se abocan con atención a aquello que moviliza su interés o reta su curiosidad, pero ante la aparición de algo que los atraiga particularmente abandonan lo que estaban realizando para aproximarse a lo nuevo. Durante la actividad física es común observar algunos momentos de quietismo, a los que podríamos considerar de "descanso" o de "reflexión", luego de los cuales se retoma la actividad. De esta manera, si la maestra puede comprender y respetar este proceso, nunca se excederá.

La maestra puede perjudicar

Cuando:

- No ofrezca experiencias de Educación Física, es decir, cuando no haga nada.
- Sus clases sean rutinarias, porque la rutina anula cualquier buen efecto.
- Las propuestas no estén bien organizadas (desde sí misma o desde los niños), porque partir de los proyectos del niño no es sinónimo de libertinaje.

¿Cómo llevar adelante los momentos dedicados a la actividad?

La selección de una estrategia basada en la exploración y el descubrimiento puede constituir un instrumento al alcance de las maestras jardineras, ya que se asemeja a las tareas que se desarrollan en la sala, tanto en su concepción como en su implementación.

De este modo, la propuesta no se aleja de su experiencia cotidiana. Si bien el espacio amplio, las respuestas motrices de los chicos en el mismo y las formas de relación entre ellos suelen generar incertidumbre, una adecuada selección de dichos espacios de trabajo, su programada variabilidad y complejización así como recursos materiales atractivos lograrán que los grupos proyecten sus propias actividades en un marco deseable y autónomo.

Criterios básicos para la intervención del docente

- ♦ Proponer un medio rico y variado en espacio y materiales.
- ♦ Centrarse en la actividad de los chicos, en sus proyectos.
- ♦ Alentar las conductas motrices activas en las que la acción motriz genere vivencia, iniciativa y toma de decisión.

¿Cuáles son las etapas posibles en el desarrollo de la actividad?

- **Exploración:** por parte de los niños y sobre un espacio especialmente acondicionado que incluya objetos variados o especialmente elegidos.
- **Elaboración del «proyecto de acción»:** a partir de ese interés exploratorio sobre los objetos y el espacio, los niños crean actividades o una secuencia de actividades que impliquen un uso particular de los mismos. Los proyectos pueden ser individuales o colectivos.
- **Modificación y complejización del «proyecto»:** a partir de una intervención intencionada y sin presiones; la maestra sugiere modificaciones tendientes a una forma más acabada o compleja.
- **Elaboración reflexiva. Variabilidad:** los niños/as analizan la tarea realizada y ofrecen alternativas.
- **Reconducción:** la maestra retoma las propuestas de los niños/as y conduce el aprendizaje.

¿Cómo se lleva adelante una actividad exploratoria?

La maestra organiza el espacio (puede distribuir aparatos o gran material de una forma convencional o no; puede concurrir a un es-

pacio especial como la plaza, un campito, etc.) y **propone los materiales** (gran variedad y en cantidad para todos; o selecciona determinados materiales para la ocasión), de tal manera que genera en los niños/as la iniciativa de explorar. Se invita a los chicos a jugar, a utilizar lo que ven.

Si la maestra organiza un espacio grande, que incluya elementos naturales y aparatos u objetos no transportables, alentará a la exploración con acento en las actividades locomotivas: correr, trepar, balancearse, etcétera. Si, en cambio, ofrece una particular variedad de objetos transportables, alentará la exploración con acento en actividades manipulativas (lanzar, patear, transportar, etc.).

Antes de iniciar la tarea, se reflexiona y se acuerda con el grupo cuáles serán las **mínimas reglas** para poder trabajar juntos: el cuidado de sí mismo, de los otros y de los objetos; algunas normas de seguridad; los espacios permitidos y los que no deberán ser usados; la posibilidad de cambios de material; el orden; cuáles serán las consignas para reunirse, etcétera.

La maestra alienta a los niños a la exploración y durante esta primera etapa **observa y escucha**. Su participación en este sentido es muy importante, sus alumnos/as están realizando "algo importante". Es el

momento de **obtener información** sobre lo que cada niño hace, lo que prefiere y lo que desecha; cómo se relaciona; cómo usa el material. En este sentido, el apartado siguiente **¿Qué se debe observar?** ofrece un registro de conductas a las que es necesario atender. También es el **momento de dar seguridad** con la presencia, aunque sin participar. La maestra ofrece el tiempo necesario para la investigación, no apresura a los chicos ni se apresura a sí misma, ella también investiga. Durante todo este tiempo, los chicos ponen en juego su motricidad, arriesgan ideas, buscan compañía en otros, maduran sus proyectos.

Transcurrido un tiempo prudencial, comienza la tarea de **acompañar a los chicos en la concreción de sus proyectos** y aun más, en la complejización de los mismos. La actitud de la maestra es la de **sugerir, dar tiempo a la toma de decisión y a la reflexión sobre la acción**. El momento anterior le ha dado la posibilidad de interpretar las acciones de los alumnos y ya está en condiciones de ofrecer un material complementario, sugerir una regla que ayude al trabajo de grupo, cambiar de material, atender a algún detalle de la ejecución que dé lugar a una actividad más práctica, segura o de mejor calidad, etcétera.

Es muy importante tener presente que **la intervención de la maestra**

es prudente, intenta focalizar la atención de los chicos en la tarea creada, colabora con los indecisos, no se apresura ni pretende respuestas que ella hubiera dado, deja experimentar para que sean los mismos niños los que modifiquen las acciones. Asimismo, está preparada para transformar alguna propuesta en la que pudiera haberse perdido el interés, despertando nuevamente el atractivo y abriendo camino a la curiosidad.

Otra de las tareas a realizar es **descubrir los emergentes**, es decir, aquellas actividades que captan el interés de un número considerable de niños/as y que pueden dar lugar a una intervención más puntual y aun a una propuesta de clase más guiada.

El tiempo de actividad corre ajustándose al ritmo de los chicos. La **maestra puede cerrar los proyectos individualmente o por grupos**. También es interesante que cada grupo pueda explicar cuáles fueron sus ideas de trabajo, contar cómo lo decidieron, mostrar qué hicieron, cuáles fueron las actividades fáciles o difíciles y cómo podrían modificarlas.

El cierre de la actividad debe ofrecer un tiempo para:

- Ordenar el material personalmente o eligiendo, en forma alternada, responsables de la tarea.

- Evaluar la actividad realizada.

- Planificar a partir de los emergentes sobre qué trabajar la próxima clase.

- Graficar el "proyecto" o las acciones realizadas, los objetos utilizados, los desplazamientos en el espacio, etcétera.

***¿Cómo se manifiestan los niños durante la actividad motriz?
¿Qué debe observar la maestra?***

Como ya se ha expresado, la actitud de observación de la maestra es la clave para llevar adelante cualquier estrategia pedagógica con su grupo de niños/as. Dicha observación le permite extraer del grupo información muy valiosa, no sólo para las tareas de educación física. Puede a través de ella conocer mejor a cada uno de sus niños/as, apreciar sus posibilidades y carencias, recibir datos para interpretar sus causas, ayudar a que ellos mismos tomen conciencia de ambas y superar sus dificultades frente a la actividad física.

Como un apoyo al desarrollo de su capacidad de observadora, se propone a continuación una selección de conductas de los mismos que se consideran importantes para la toma de decisión sobre la intervención docente.

Manifestaciones afectivas

Individuales:

- placer-displacer; aceptación-rechazo; alegría-extrañeza; compromiso-abandono;
- acompañamiento verbal relacionado o no con la acción;
- iniciativa; toma de decisiones;
- control del riesgo; temeridad;
- libertad;
- imaginación, creatividad.

De los niños entre sí:

- imitación o búsqueda individual;
- asociación con otros, acatamiento a otro o destrucción por oposición;
- actitud dominante, de sumisión o dependencia;
- autonomía o independencia aun participando;
- solidaridad, aprobación; apoyo;
- indiferencia, abandono, crueldad;
- monólogos colectivos; diálogos abiertos;
- humildad, altanería, deseo de compartir, aislamiento.

Manifestaciones motrices

- Emergentes actividades que mueven particularmente el interés de un número de niños/as. Pueden aparecer por una circunstancia fortuita producto de la exploración o provenir de experiencias fuera de la clase.
- Acciones propias de la etapa evolutiva o más avanzadas.
- Acciones básicas o complejas locomotivas, no locomotivas o manipulativas.
- Combinación de movimientos relacionados o no entre sí.
- Acciones en relación con el medio físico en el que se desarrollan.
- Acciones relacionadas o no con el material seleccionado. Aprovechamiento de las posibilidades del material.
- Calidad de las acciones motrices. Respuesta a las capacidades y posibilidades individuales.
- Ajuste de acciones con un compañero o en grupos.
- Acciones simbólicas.

¿Cuáles deberán ser las actitudes de la maestra durante la actividad motriz de los niños?



RESPONDE A
NECESIDADES

De cada niño en particular
De cada pequeño grupo y su proyecto
De todo el grupo en general

ANIMA COMO
ADULTO

Evita minimizar el proyecto infantil
Utiliza un lenguaje claro y preciso
Respetar y dar tiempo a la elaboración

PARTICIPA
ACTIVAMENTE PERO
SIEMPRE DESDE
SU ROL

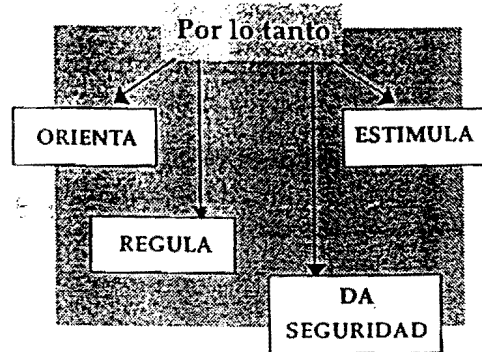
Respetar el principio de que la actividad es para los chicos
No intervenir como un niño más

INTERVIENE CON
AUTORIDAD SI EL JUEGO
Y LA ACTIVIDAD
APARENTA PELIGRO

Enmarcar las situaciones
Regular los límites

La maestra ordinaria

La maestra -retomando la postura de Guy Azemar- "estimula, desbloquea la situación, si es necesario provoca de nuevo el interés, ayuda a superar las dificultades, planteando una pregunta adecuada más que proponiendo una solución".



¿Qué tipo de acciones motrices pueden considerarse relevantes en estas edades?

Recordemos a continuación algunas acciones motrices propias de la dinámica de los grupos de Nivel Inicial e importantes para el desarrollo de los contenidos la educación física

- Desplazamientos
- Giros
- Picar
- Golpear
- Apoyos
- Saltos
- Acciones de puntería
- Patear
- Caídas
- Acciones en y con el agua
- Rodadas y rolidos

- Lanzamientos y recepciones
- Tregar, suspensión y balanceo
- Empujar, arrastrar, transportar, traccionar

Y sus combinaciones....

Todas ellas pueden manifestarse naturalmente, descubrirse u organizarse intencionalmente teniendo en cuenta:

- ♦ el propio cuerpo
- ♦ los otros (con uno o dos compañeros, grupos...)
- ♦ los objetos (aparatos o pequeños elementos; convencionales o modificados)
- ♦ los espacios (con variantes en dimensiones, superficies, abiertos o cerrados, incluida el agua)

La maestra puede alentar el descubrimiento y la práctica de las acciones anteriores a través de:

- la construcción y organización de espacios escolares cerrados o al aire libre: el patio de juegos, un salón cerrado, un natatorio, la plaza, un «campito», el «fondo» del jardín, etc.;
- la sistematización de su intencionalidad pedagógica, organizando las clases de educación física en esos mismos espacios.

¿Cuál es el papel que cumplen los recursos materiales en la oferta de actividad?

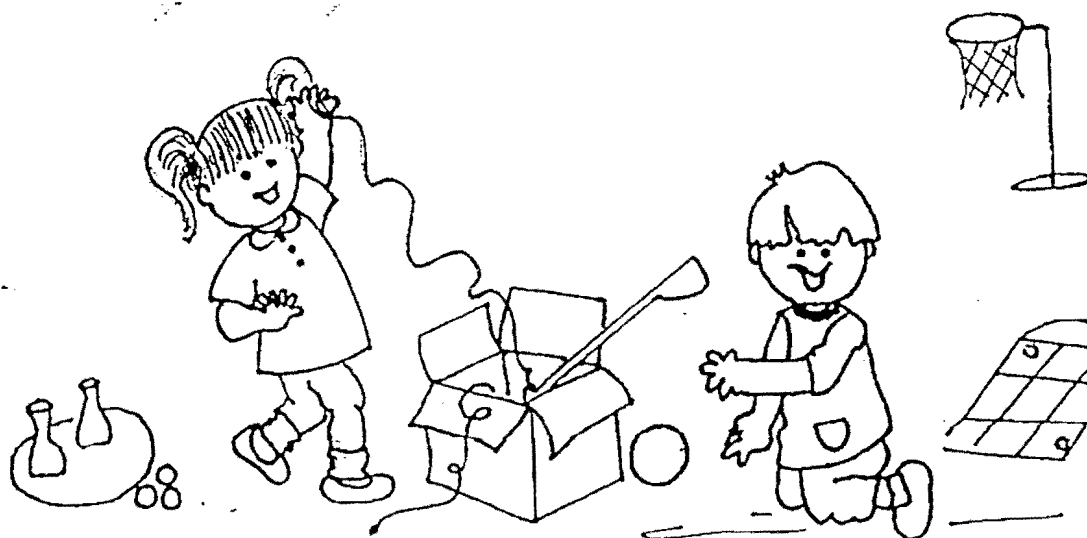
Los recursos materiales constituyen un factor importantísimo para el desarrollo de la actividad. De ellos dependerá el interés de los chicos por elaborar los proyectos de ac-

ción, la riqueza de los mismos y los logros obtenidos a través de ellos.

Se presenta a continuación una síntesis de materiales que las maestras pueden obtener fácilmente y aun fabricar con ayuda de los mismos niños o sus grupos familiares.

GRAN MATERIAL - OBJETOS TRANSPORTABLES O FIJOS

CONVENCIONAL	NO CONVENCIONAL
• Bancos. • Vigas de equilibrio. • Cajones de salto. • Barras fijas. • Espaldares. • Trepadoras sin o con pasamanos. • Tobogán. • Colchonetas. • Mini-tramp. • Cama elástica.	• Troncos de diferentes tamaños. • Cubiertas de camiones. • Puertas de madera maciza. • Tambores de lubricantes. • Caños de fibrocemento. • Escaleras de madera acondicionadas. • Mesas pequeñas. • Sillas. • Sogas para trepar. • Terraplenes o planos inclinados cubiertos de pasto. • Cajas grandes (diferentes tamaños). • Carritos con o sin ruedas. • Triciclos, monopatines. • Paracaídas de tela de avión.



La maestra jardinera

CONVENCIONAL	NO CONVENCIONAL
• Pelotas de goma o cuero. • Sogas de algodón trenzado. • Aros de mimbre. • Paletas de ping pong 	• Pelotas de trapo, papel, medias, telgopor... • Sogas de cámara de auto. • Pompones de lana gruesa. • Globos. • Envases plásticos de varios tamaños. • Paletas y raquetas confeccionadas con medias y caños. • Aros de caño plástico. • Zancos de latas de leche. • Redes de bolsa plástica o tejidas con envases de leche. • Cubiertas de moto o de auto. • Cajas chicas.

Conclusión

Insistir en la integración en equipo entre las maestras jardineras y los docentes especialistas del área (estén o no destinados al Nivel Inicial) con el objeto de enriquecerse mutuamente debería ser casi innecesario, ya que todo proyecto educativo institucional incluye estas bases en su propuesta.

Podrían sintetizarse en este punto algunas sugerencias válidas tanto para maestras como para profesores de educación física:

- Observar al grupo en diferentes situaciones es el camino más acertado para conocerlo e individualizar a cada uno de sus integrantes; registrar sus acciones

individuales como colectivas, sus relaciones, sus preferencias, sus miedos, posibilidades y dificultades.

- Conocer al grupo y a cada uno de sus integrantes es fundamental para intervenir oportunamente en sus aprendizajes.
- Organizar todas las situaciones de aprendizaje atendiendo a los intereses y los saberes previos de los niños, así como a su particular contexto de pertenencia.
- Finalizar cada encuentro con un tiempo para verbalizar y/o graficar las experiencias vividas y reflexionar sobre los aprendizajes, ya que,

a pesar de ser pequeños, los niños tienen una sorprendente capacidad como para llevarlo a cabo.

- Intentar siempre mantener el deseable equilibrio entre lo que los niños/as quieren realizar y lo que el docente sabe que necesitan para enriquecer sus aprendizajes.
- Aprovechar todas las oportunidades que se presenten para mejorar la calidad de las acciones motrices, respetando las etapas del desarrollo motor y ofreciendo consignas claras y oportunas que tiendan a respetar la naturalidad del movimiento infantil.
- Y, finalmente, disponerse con alegría y distensión hacia el aprendizaje motor, sosteniendo el clima de interés y diversión propio de los grupos infantiles en acción y ofreciendo contención, aliento y seguridad a los temerarios.

Alentar a las maestras jardineras a la organización de los contenidos propios de la educación física dentro de la programación del Nivel Inicial debería ser, a esta altura de las innovaciones de la educación, casi innecesario.

- Más aún, si recordamos las palabras de una pionera de la educación preescolar en nuestro país, Marina Margarita Ravioli, en ocasión de prologar el primer libro sobre educación física preescolar, en 1966:

"Ellos saben [los docentes] que la actividad física responde, como pocas, a las necesidades fisiológicas y psicológicas de los párvulos; que la interacción entre el desarrollo físico, la salud, el rendimiento intelectual y el equilibrio emocional es tan íntima, que su planificación debe fundamentar todo programa de educación y muy especialmente el del jardín de infantes, programa que se desarrolla casi espontáneamente, siguiéndose los motivos que más interesan a los párvulos; las diversas actividades no se separan unas de otras sino que se relacionan, se penetran mutuamente, para satisfacer el objetivo de la educación: el desenvolvimiento integral, que es unidad indivisible."

BIBLIOGRAFÍA

- Azémar, Guy et Jacqueline, *El niño y la actividad física*, Editores Amicale EPS et Revue EPS, 1986.
- González de Álvarez, Ma. Laura, Rada de Rey Beatriz, *La educación física Infantil y su didáctica*, Buenos Aires, A-Z, 1996.
- Lleixá Arribas, Teresa, *La educación física de tres a ocho años*, Barcelona, Paidotribo, 1993.
- Ravioli, Margarita, citada en Villá de Cardozo, Susana (1968) en *La Educación Física en el ciclo preescolar*.
- Surrel, Ivonne citada en Azémar Guy et Jacqueline (1986) en *El niño y la actividad física*.
- Villá de Cardozo, Susana, *La educación física en el ciclo preescolar*, Buenos Aires, NUBEF, 1968.

María Laura González de Álvarez es profesora nacional de Jardín de Infantes, de Educación Física, autora de artículos referidos a la educación física en la infancia y co-autora de «Educación física infantil y su didáctica» (editorial AZ). Miembro de la Comisión de Diseño Curricular de Tucumán y profesora en la Universidad Nacional de Tucumán.

EN LA ESCUELA

Sociología
de la experiencia escolar

Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), "En la escuela elemental" y "Un buen colegio", en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada, pp. 87-126 y 254-280.

LOSADA



980

En la escuela elemental

El mundo de los escolares

La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración. Los escolares interiorizan las expectativas y las normas propuestas por los maestros y los alumnos por medio de una "autoridad natural". *A priori*, todo pasa como si los alumnos no fueran sino receptáculos de las categorías escolares y esa lógica de integración, ese conformismo dominan también las relaciones infantiles en el grupo de pares. En este sentido, los alumnos de la escuela elemental con los que trabajamos aparecen como puramente sociales. Esta imagen, que durante largo tiempo dominó la sociología de la educación, no carece de fundamentos: los escolares serían lo que los adultos hacen de ellos. Pero esa lógica de integración y de conformismo no basta para describir la experiencia escolar de alumnos de 9-11 años, que hemos reunido en dos grupos socialmente contrastados.¹

En efecto, los niños son también los actores de su socialización en la medida en que comienzan a percibir una tensión entre el niño y el alumno que cohabitan en ellos, entre dos conformismos que no se recubren exactamente, lo que les permite desprenderse un poco de la omnipotencia del maestro y del control social. Por otra parte, el aula es un espacio competitivo, hecho de fracasos y de éxitos, de anticipaciones individuales, si no de verdaderas estrategias que refuerzan también la subjetivación de los niños. Queda aún que la experiencia infantil en

1. Hemos formado un grupo en una escuela elemental popular, otro en una escuela de clases medias. Estos grupos se reunieron durante el período escolar, en el mes de junio, cuando las tareas escolares se distienden un poco. Los dos grupos no encontraron interlocutores, y discutimos con los niños, organizamos algunos juegos de roles... Dada la prisa de la palabra febril y "desordenada" de los alumnos, cada grupo fue animado por tres investigadores.

la escuela parece fuertemente integrada y unificada, y las diferencias sociales de los dos grupos estudiados dan lugar a un proceso desigual que tomará después un carácter agudo.

La integración

La unidad normativa

El mundo infantil está caracterizado por una unidad normativa que vincula fuertemente las diversas órdenes del relato y los múltiples principios de enjuiciamiento. El escolar está aún ampliamente en el seno de una experiencia social fuertemente integrada, en la cual son reducidas las separaciones entre las dimensiones esenciales de la acción social. Porque el escolar vive en una gran unidad de significaciones o en una muy fuerte aspiración a dicha unidad, un cierto conformismo se impone. Los escolares quieren ser lo que se espera de ellos. La obsesión normativa es la regla: los escolares no cesan de juzgarse en función de criterios del bien y de lo justo, de lo normal y de lo patológico. Es incluso muy difícil para los miembros de nuestros dos grupos distinguir un hecho del juicio de valor que le es asociado. Todas las actividades son leídas a partir de una concepción de la justicia, que opera una convertibilidad general de los diferentes criterios de juicio. El entendimiento infantil realiza una traducción inmediata entre todas las categorías, integradas y regidas en la escuela por los principios del universo escolar. Las fronteras entre lo "bello", el "bien" y lo "verdadero", aun distinguidas en principio, no siempre son respetadas prácticamente. Así, el buen alumno es a la vez gentil, bello y trabajador, mientras que el mal alumno es malvado, feo y haragán. El maestro tiene razón porque es el maestro, y es justo porque es el maestro.

Pero este "monismo normativo" que aparece en los grupos

como primer discurso de los alumnos, comienza a deshacerse poco a poco sin romperse, no obstante. Los alumnos del CM1 y del CM2 se alejan de un uso por lo menos arbitrario de las normas, ya no están persuadidos del carácter sagrado e intangible de las reglas, y bajo la sola influencia del "realismo moral", allí donde la falta es juzgada no teniendo en cuenta la intención del autor, sino en función de las consecuencias materiales del acto cometido. Hacia los 9-11 años, como Piaget lo ha puesto en evidencia, es el mismo grupo de niños el que inventa o transforma las reglas, según los juegos, con plena conciencia y con el mutuo acuerdo de sus miembros.² El contenido normativo ya no es intangible, por el contrario, puede ser objeto de revisiones sucesivas. El nacimiento del sentido de la autonomía de la regla en los niños está fuertemente vinculado al grupo de pares en la medida en que, juntos, los escolares dejan de concebir la ley como una emanación del prestigio y de la autoridad de los adultos. La inflexión es para tener en cuenta, pues los criterios de juicio moral cambian considerablemente. En adelante, es la intención y no las consecuencias de la falta lo que se debe juzgar: las trampas son aprehendidas en función del daño que llevan al juego colectivo, la mentira es juzgada nefasta porque hace que la confianza entre los niños sea imposible...

Pero si el descubrimiento de la autonomía de las reglas y de la intencionalidad está en el corazón del juicio moral de los niños, fuerza es constatar que, en el dominio escolar, las categorías del entendimiento infantil dependen de las normas escolares. Existe, en la clase, una sensibilidad y una cultura infantiles, pero aún no son legítimas frente a los criterios escolares; se desarrollan a la sombra de la escuela. Esto muestra hasta qué punto la experiencia de los escolares está aprisionada en la tensión entre las categorías escolares y la vida del grupo, entre la "autoridad" escolar y la "democracia" infantil. El individuo

2. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, cit. El gran mérito sociológico del estudio de Piaget es haber dado, especialmente frente a Durkheim, toda su importancia al grupo de pares en el proceso de socialización del niño.

piensa como un escolar, vive como un niño. Pero en la escuela primaria no hay todavía, como habrá en el caso del colegio, dos sistemas de valores opuestos: el del grupo de pares y el de la escuela. No obstante, y si bien no hay sino un modelo cultural, él puede a veces ser efectivamente dado la vuelta. Así por ejemplo, en un juego de roles oponiendo a los "buenos" y a los "malos" alumnos, los "buenos" desempeñando en el caso el rol de los "malos", pese al placer vinculado con la liberación del juego, ocurre que estos últimos se han limitado a poner patas arriba el universo escolar. Retomaron los juicios de valores escolares dándoles la vuelta de un modo carnavalesco, sin abandonar nunca las categorías escolares. Los malos alumnos tienen razón de ser malos alumnos porque son "sucios", "groseros", "haraganes", "les importa un pito ser desocupados" y muy poco lo que piensan sus padres... Es divertido ser un mal alumno, pero el mal alumno sigue definiéndose como los adultos lo desean. Al mismo tiempo, los alumnos no logran encontrar para los buenos más que el placer de ser gentil y de darle el gusto al maestro y a sus padres. Los alumnos no "critican" a la escuela en nombre de principios exteriores a ella.

Frente a la escuela, el grupo de niños es una asociación desprovista de contenido. Ciertamente, pone en funcionamiento una fuerte estructura de control sobre todos sus miembros, y esto en el mismo seno de la clase.³ De todos modos esta asociación necesita, para definirse positivamente, de las categorías escolares. En la escuela la cultura infantil está en continuidad y en identificación con la cultura del maestro, a la que a lo sumo puede trastocar.⁴

3. La clase es en efecto un microcosmos donde una serie de estructuras relacionales diversas -sobre todo de naturaleza afectiva, a través de las cuales se regula, a veces de modo más o menos autónomo- se despliega la acción de los alumnos. Véase P. Vayer y C. Roncin, *L'Enfant et le Groupe*, Paris, PUF, 1987.

4. Dicho de otro modo, la cultura y la sociabilidad propiamente infantiles no han cesado de desarrollarse, como lo recuerdan los trabajos de los historiadores, pero no se erigen, en la escuela, en competencia con las normas escolares. Para una evolución de esta cultura infantil hasta los años cincuenta, véase M. Crubellier, *L'Enfance et la Jeunesse dans la société française*, Paris, A. Colin, 1975.

El conformismo infantil

Pero a esta primera manifestación de integración hay que agregar otra. La experiencia infantil está dominada por la aspiración a introducirse en el conformismo del grupo. Este fuerte repliegue del grupo sobre sí mismo se manifiesta notablemente por la amenaza permanente del sentimiento de vergüenza. Sentimiento tanto más inevitable cuanto que los niños necesitan fuertemente de la mirada del otro para valorarse. El encanto de la conversación infantil reside además en que el peso de la vergüenza en la regulación social es enunciado con la mayor claridad. Cuando se les pregunta a los alumnos por qué no se conducen de tal o cual manera, responden sin trampas "es una vergüenza". Los alumnos pueden, por supuesto, percibirse como individuos originales, pero les cuesta vivir esta diferencia como positiva, mientras los criterios del juicio escolar parecen los únicos disponibles.⁵

El punto es importante. A menudo se ha hecho del niño un individuo definido por el deseo del deseo del otro, o por el deseo de ser simplemente como los otros. Ésta es una de las mayores continuidades de la mayoría de las concepciones de la infancia. Ahora bien, la primacía de la lógica de integración se traduce a menudo bajo la forma de una duda radical. Los niños se perciben niños, como seres menos realizados. El niño es "inferior", "pequeño", así pues valora a los "grandes", a los "fuertes", y no deja de colocarse en una escala de grandezas en la cual, aunque haya algunos más pequeños que él mismo, hay otros muchísimo más grandes. Los admira. Les teme y recurre a veces a sus padres, para ponerse bajo su protección.

El conformismo del grupo se manifiesta también en la diferenciación de los sexos en el seno de la escuela. La clase está divi-

5. A lo que aún hace falta agregar la débil percepción que tendrían los niños del estatus social de su familia. Para un análisis de esta experiencia a partir de textos autobiográficos, véase J. Hodgson, *The Search for the Self, Childhood in Autobiography and Fiction since 1940*, Sheffield, Sheffield Academy Press, 1993. Nuestro material no nos invita a creer en esa débil percepción. Se trata más bien de una interdicción: uno no se vanagloria de su familia.

dida por una fuerte segregación sexual. Ella obliga a los escolares a reconocerse en las imágenes de roles reducidos a estereotipos sexuales poco matizados.⁶ Los dos universos son claramente diferentes: muchachos y chicas llegan al extremo de la caricatura del "machismo" y la femineidad. Los muchachos que juegan con las chicas "son la vergüenza de toda la clase". Las chicas que juegan con los muchachos serán a veces tratadas como "cosas que no vamos a repetir", como nos dijeros los muchachos, o sometidas a burlas. "Cuando una simpatiza con un chico, y *budá*, las otras, las de la barra, se ponen a decir que estás enamorada de él." Pero son más bien las chicas las que son rechazadas por los muchachos, cuando se trata de participar en juegos comunes. "Cuando queremos jugar al fútbol o cosas así, *budá*, a nosotras siempre nos rechazan. Dicen: ustedes son mujeres, no saben jugar." Parece que los muchachos tuvieran más tendencia que las chicas a "proteger" un mundo masculino, léase una cierta agresividad. "En el aula hay un armario y yo no podía cerrarlo. Había muchachos. Le pregunté a uno si me podía ayudar a cerrar el armario. ¡Me contestó que no! ¡Arréglate sola!... En fin, siempre es así." Otra chica añade: "Los muchachos se creen más que nosotras, más inteligentes. Somos mejores que ellos, y estamos debajo de ellos y después... ¡Y después hay que mandonear porque si no...!". Pero las chicas se defienden. "Ella dice que los chicos se creen más, pero que ella se cree más que ellos, en fin... ¡Que demuestren por lo menos que no son idiotas! ¡Que ellas prueben que están a la misma altura que ellos!"

Aunque se trate aquí de un elemento más anecdótico, la fuerte primacía de la integración y del conformismo de grupo se manifiesta por la arquitectura misma de la palabra infantil durante las reuniones de grupo. Digámoslo sin ambages: no son los niños quienes hablan, es el grupo quien se expresa a través de los niños. Las frases son quebradas, sin cesar interrumpidas por un alumno que termina la iniciada por otro. Las pala-

6. Ciertos autores hablan incluso a este respecto de la "necesidad vital de diferenciación" (E. Badinet, *XV. De l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob, 1992).

bras se recubren literalmente, al punto que no se sabe ya exactamente quién habla. Las oposiciones y las contradicciones no son percibidas, y las diversas afirmaciones parecen siempre converger, agregarse a una palabra colectiva. Las anécdotas se acumulan para reforzar el sentimiento de unanimidad. Se dice a menudo que los niños no se escuchan mutuamente; sin duda es verdad pero, sobre todo, hablan a varias voces si los adultos no los obligan a respetar sus turnos. Esta palabra "anárquica" es sin embargo extremadamente controlada. No todas las verdades son buenas decirlas en un grupo de niños, y la burla está siempre allí, lista para realizar sus tareas de autocontrol colectivo. Pero lo importante está en otra parte. El discurso del grupo opera como una especie de bolsa plástica, capaz de estirarse o encogerse hasta lo infinito, es decir de retorcerse al extremo sin romperse jamás: el grupo se expande, se abre continuamente a fin de aceptar la nueva afirmación sin preocuparse mucho por la coherencia o las contradicciones. Las oposiciones son raras y "digeridas" por el grupo. Las contradicciones no molestan a nadie, el discurso de grupo es isomorfo al grupo mismo que consume todos los discursos porque, de hecho, no posee ninguno. Se es miembro del grupo, el grupo habla, no en nosotros sino a través de nosotros, como la conciencia colectiva, "exterior" a las conciencias individuales, según Durkheim.

(El maestro todopoderoso)

Los alumnos están fuertemente subordinados a las categorías y normas escolares por la omnipotencia del maestro.⁷ En esta vinculación entre el escolar y el maestro, se manifiesta con más claridad la aspiración a una fuerte unidad, no desprovista

7. La influencia de las categorías escolares y sobre todo del maestro está bien ilustrada por la observación de S. Mollo, sobre las maneras como los alumnos viven los diferentes espacios a través del uso de los pronombres personales: fuera de la escuela el "yo" es de rigor; en la escuela pero fuera de la clase, el "yo" coexiste con el "nosotros" -el grupo de pares-; en la clase emplean el "uno", un sujeto pasivo, a tal punto el maestro es el verdadero actor de la escena escolar. Véase S. Mollo, *Les muets parlent aux sourds*, Paris, Casterman, 1975, págs. 175 y ss.

de conformismo. Los niños se presentan evocando el nombre de su docente, y la relación maestro-alumno se construye sobre la búsqueda de un reconocimiento por el maestro.

"El maestro nos conoce". Frente al maestro, los niños se sienten "transparentes", tienen la impresión de que el maestro ve a través de ellos. "La maestra conoce el carácter de los niños, si trabajan o no, si son voluntarios o no." La maestra es todopoderosa, logra verlos aun cuando esté dándoles la espalda y escribiendo en el pizarrón. "Tiene ojos detrás, a los lados de la cabeza." Esta transparencia, este conocimiento íntimo de los niños por los maestros, no deja de provocar una cierta angustia. Puesto que el maestro conoce a los alumnos, propone sólo ejercicios adaptados a su nivel, lo que impide toda protesta y obliga a sentirse potencialmente culpables. "Yo sentiría vergüenza pues ella pensaría que uno no trabaja bastante, que uno sería demasiado vago, demasiado perezoso." Por lo cual el maestro sigue siendo el mejor colocado para saber si es necesario o no que alguien repita el año, y la mayoría acepta no pasar a la clase superior si no tienen el nivel: "No sirve de nada, si los maestros y las maestras dicen que ella tiene que repetir, vale más que repita". Este temor infantil va a la par con los progresos constantes del entusiasmo "científico" por los niños, por los conocimientos que apuntan a distinguir mejor al individuo en germen de la infancia, a veces en contra del niño mismo. La intrusión en la intimidad de la infancia, asegurada por las ciencias humanas, contribuye probablemente a ese sentimiento de transparencia en los niños.⁸ Pero ya se trate del psicólogo, del censor moral o del pedagogo, el maestro conoce mejor al niño que lo que éste cree conocerse.

Por eso el juicio sobre sí depende totalmente del juicio del maestro. En la escuela, los chicos se describen a sí mismos en el lenguaje del maestro. Así, los niños deben ser juzgados en función de su trabajo escolar. "Pienso que hay que juzgarlos por el

trabajo." Tanto más cuanto el conjunto de los rasgos de la personalidad están muy fuertemente subordinados a la calificación escolar. "Los malos alumnos son los menos gentiles de la clase... Se burlan de todo el mundo. Son muy desagradables." Los buenos alumnos y los grupos hasta llegan a afirmar: "Yo no diré las palabrotas que ellos (los malos alumnos) se dicen entre sí". El mal alumno es siempre un mal chico. "Hay uno en nuestra clase, no aprende sus lecciones, le va con el cuento a la maestra y todo el tiempo saca malas notas." El mal alumno no hace lo que se le pide: "Hace dibujitos mientras uno trabaja". Los alumnos retoman, por su cuenta, el discurso de los docentes: "Sus padres no lo hacen trabajar".

La continuidad implícita entre la imagen de la persona y el juicio escolar aparece aún más claramente cuando preguntamos a los alumnos, en un juego de asociación libre, los adjetivos vinculados con "buen" y "mal" alumno. En cuanto al buen alumno, es definido en el vocabulario mismo de los docentes: "perseverante", "trabajador", "atento", o sea, según el lenguaje del boletín escolar: "resultados satisfactorios". Por otra parte, muchos "caracteres" son esbozados con ayuda de las categorías del juicio escolar: "cabeza dura", "perezoso", "trabajador", los "buenos", los "imbéciles", los "hipócritas", los "que siempre pelean"... Los rasgos de la personalidad quedan sometidos a definiciones escolares, como si los alumnos se juzgaran, como niños, según los ojos del maestro. La misma observación se desprende de los diversos juegos de roles a los cuales fueron invitados los alumnos: encuentro entre los padres y la maestra alrededor de un boletín mediocre, escena familiar alrededor del mismo boletín... El mal alumno, que también es un mal chico, tiene por añadidura malos padres. En la representación de los niños, como en la de los docentes, los problemas escolares tienen siempre su fuente fuera de la escuela: los padres no se llevan bien, no se ocupan de las tareas...

Todo depende de la mirada del maestro. Así, el trabajo personal en clase es fuertemente valorado por los escolares porque "si uno trabaja bien en clase, no se tiene nada que hacer en casa

8. Véase L. Lurcat, "L'impossible connaissance totale de l'enfant", en *Esprit*, noviembre-diciembre de 1982.

después". Pero, sobre todo, trabajando ante el maestro el sentido del trabajo es inmediato. "El alumno prepara las cosas y después se las va a mostrar al maestro, y el maestro dice lo que piensa de todos los dibujos." La maestra no debe hacer distinciones, y debe asegurar a cada uno. "Ella dice: ¡ah, sí, es muy lindo! No va a decir: ¡Ah, tú, tu trabajo es particularmente lindo!" Por supuesto, les gusta trabajar con maestros "gentiles", "amables", "divertidos". Pero hasta la evocación del aburrimiento depende de la actitud de "la maestra que no se ocupa de nosotros, corrige nuestros ejercicios". O aun cuando, soñador, el niño pierde su mirada fuera del aula es porque el maestro lo descuida. Además, desde el punto de vista de los alumnos, las posiciones en la clase testimonian esta dependencia: delante, muy cerca del maestro, los buenos alumnos; detrás, lejos de él, los malos. Estas posiciones son percibidas como una geografía del afecto que el maestro siente ante cada alumno y, más allá, de sus resultados escolares.⁹

El deseo de acaparar la atención del maestro es tal, que los buenos alumnos de nuestros grupos de escolares se declaran hostiles a la mezcla de niveles en la misma clase. Se pronuncian masivamente por clases homogéneas. "Así, el maestro se ocuparía de todo el mundo al mismo tiempo." Mientras los alumnos débiles de los grupos se encierran en el silencio y el enfurruñamiento ante semejantes frases, algunos explican que es en su propio interés. "Los malos podrían progresar mejor, porque copian cuando hay buenos con ellos." El maestro estaría obligado a darles "cosas fáciles" y otorgarles más atención, adaptar mejor el ritmo. El sentido de la justicia permanece no obstante subordinado al deseo de captar al maestro, y los alumnos alzan sin cesar la mano, aun antes de que la pregunta haya sido formulada. Los buenos alumnos no soportan que la maestra se ocupe de los otros más que de ellos mismos, que igualmente lo merecen. "La maestra nos pone nerviosos... Habla en voz alta,

9. Para un estudio exhaustivo de esta dimensión, como así también de la toma en cuenta de su significación social, véase R. Sirola, *L'École primaire au quotidien*, París, PUF, 1988.

se diría que lo hace adrede, eso nos pone mal, solamente se ocupa de los malos mientras que nosotros, nosotros sabemos."

Este vínculo positivo con el maestro está en el núcleo de la mayoría de las teorías tradicionales de la socialización. Pero todo el arte de la educación consiste en aceptar el hecho de que el maestro no está frente a una tabla rasa, sino frente a "realidades existentes que él no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a voluntad".¹⁰ La socialización es comprendida entonces como el proceso de subordinación de las pulsiones egoístas del niño, a sentimientos capaces de asegurar la vida moral de la sociedad. En todo el pensamiento clásico, es a través de la relación entre el maestro y el alumno —relación sostenida y prolongada por la "forma escolar" misma—, que hay que modelar la personalidad social del niño. Entonces estaría el niño sometido al contagio y a la imitación del maestro por un efecto de "hipnosis", decía Durkheim, o de identificación, como diríamos hoy. El tono imperativo del educador desempeña un rol no desdeñable, puesto que esta relación es tan fuerte que prima sobre todas las demás. La relación con el maestro aparece como el útil esencial de la educación, contra los límites de la familia y la influencia desordenada de los grupos de niños. Para Durkheim, como para casi todo el pensamiento pedagógico clásico, es por la palabra y el gesto que el maestro vierte su conciencia, es decir la sociedad, sin más, en la conciencia del niño.¹¹ Su rol y su potencia presumida son tales que, a fin de evitar la repetición de los caracteres personales de los maestros en generaciones enteras de niños, hay que multiplicar los docentes para diversificar las influencias. El niño, en el fondo, no existe como individuo autónomo. No es más que una "fuerza" natural a la que hay que socializar y formar. Durkheim hace referencia a los "rasgos propios" del niño que pueden ser utili-

10. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, cit., pág. 46.

11. Pero es en Rousseau donde la subordinación de la educación al trabajo del maestro sobre el escolar —véase el trabajo exclusivo del primero sobre el segundo—, alcanza su paroxismo; Rousseau no vacila en encarar la figura ideal del alumno como la de un huérfano desprovisto de toda otra influencia. Véase J.-J. Rousseau: *L'Émile ou De l'éducation*, París, Bordas, 1992.

zados para su socialización como, por ejemplo, su inclinación a la movilidad y su gusto por la rutina.¹²

Esta representación puede parecer lejana, arcaica, brutal, a tal punto hemos aprendido a valorar la personalidad infantil, a colocarla en el centro del sistema y sobre todo del discurso.¹³ El niño es reconocido como autónomo, dotado de una creatividad y de una sociabilidad propias.¹⁴ La severidad pedagógica está en adelante inclinada hacia la economía de los sentimientos y la expresión de las personalidades. Pero fuerza es constatar que nuestro material viene más bien en auxilio de Durkheim y de una representación "clásica" de la socialización. La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración y colocada bajo la influencia profunda del maestro. Pero no se puede seguir este análisis hasta el fin, porque el mundo de los escolares está atravesado por una tensión latente entre el *niño* y el *alumno*, según una cierta discontinuidad de la escuela y de la sociedad.

La división del mundo de los niños

A la fuerte integración del mundo escolar, se opone la división esencial entre los distintos dominios de la acción, la escuela y la "vida". Los niños mismos construyen una separación entre su mundo escolar y su mundo infantil, distinción que engendra la formación de "dos" caracteres. El alumno puede pensar que una parte de su carácter queda opaca ante la mirada del otro, especialmente la del maestro y la de los padres. Aunque el maestro sea todopoderoso, "conoce el carácter del

12. E. Durkheim, *L'Éducation morale*, cit., pág. 120. "Gracias al imperio que el hábito tiene tan fácilmente sobre la conciencia del niño, podemos acostumbrarlo a la regularidad y hacer que le tome el gusto; gracias a su sugestionabilidad podemos, al mismo tiempo, darle una primera impresión de las fuerzas morales que lo rodean y de las que depende."

13. Para esta mutación, véase A. Prost, "Famille et société au miroir de l'enfant", en *Éducation, Société et Politiques*, cit.

14. Para una demostración de esta evolución en las escuelas maternas, véase E. Plaisance, *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, París, PUF, 1986.

niño pero no al niño", dice una escolar. Y porque es todopoderoso importa esconder una parte de su vida. Hay cosas íntimas, como la muerte de un pariente y las historias de amistades, que no se quieren comunicar al maestro, "eso no interesa". El niño se siente transparente ante la mirada de los adultos, y sólo en la medida en que sustrae una parte de su existencia del control de ellos puede formarse un mundo propio.

Esto explica el miedo de los alumnos cuando los padres y la maestra se encuentran. Los dos "caracteres" del individuo —el niño y el alumno— se cruzan, y el escolar tiene la impresión de que como resultado de esa conversación "en la cumbre" él quedará "desnudo" ante los otros. Los padres "ya vienen bastante". A los miembros de los grupos no le gustaría que los padres miren cuando ellos están en clase. "Porque a mí me pasa que me levanto y hago como que rompo la regla y cosas así... después uno hace tonterías... eso no andaría muy bien." Y más aún: la presencia de los padres sería vivida como una presión extrema: "Uno sabe que están ahí y uno quisiera ser perfecto...". La diferencia con los más jóvenes es profunda. Al deseo de los más pequeños de ver a sus padres acudir a la escuela, se opone la voluntad de estos chicos de 9-11 años de separar sus dos universos. La oposición entre los dos caracteres remite a dos esferas de actividades diferentes, sometidas a diversos grados de presión. "El alumno en la escuela trata de hacerlo lo mejor que puede. Intenta ser correcto... En fin, al menos si es bueno trata de no hacer tonterías. Mientras que el niño se permite más cosas... En casa, por ejemplo, no me porto tan bien como en la escuela."

La clase siempre es vivida como un conjunto de obligaciones: el lugar asignado, las reglas que hay que observar, los horarios que hay que respetar.¹⁵ Se opone entonces la gestión de los cuerpos o la exigencia de prolijidad, en pocas palabras la disciplina escolar, a la libertad del espacio familiar. "En casa uno

15. Para un análisis minucioso de estas dimensiones en la escuela primaria, véase J. Chobaux, *Les Corps clandestins*, París, Desclée de Brouwer, Epi-Formation, 1993.

hace lo que quiere, en clase uno no hace lo que quiere..." Pero, al mismo tiempo, la escuela autoriza lo que la casa prohíbe. "Yo me perrito en la escuela cosas que no haría en casa. Decir palabrotas en el patio, por ejemplo, cuando en casa nunca las digo." Los alumnos viven en varios tipos de lenguaje –el de la clase, el del patio, el de la calle, el de la familia– y saltan sin cesar de uno al otro, siendo los resbalones inmediatamente sancionados por los adultos como groserías, y por los camaradas como palabras "pretenciosas".

Las categorías del juicio escolar se imponen, aunque la clase sea vivida como un lugar de obligaciones que varían según las condiciones de trabajo.¹⁶ Un alumno explica su desatención en clase así: "Se piensa sobre todo en la casa cuando hace mucho calor en clase, y se hace verdaderamente duro trabajar... Uno está fastidiado a causa del calor, y además la maestra grita... No se puede trabajar más en clase, uno transpira...". Para escapar del ahogo, se inventan excusas: "Uno le miente, uno le dice que va a ir al baño pero lo que quiere es tomar algo, uno quiere sobre todo tomar algo". El hecho de que las sesiones de investigación hayan tenido lugar en el mes de junio, no es ajeno a este aspecto de las cosas. Algunos eligen su lugar en la clase "al lado de la ventana", con el fin de escapar del calor y "recibir aire". Pero en invierno la maestra "había abierto la ventana, hacía mucho frío".

El niño y el alumno

La tensión entre el niño y el alumno, en la base del des-
cuartizamiento de la experiencia escolar, da lugar a dos grandes

16. Sin embargo, en un estudio referente a las prácticas de enseñanza de 31 maestros de CE2, los investigadores subrayan, en el conjunto, la gran libertad de movimientos de los alumnos en la clase. Véase M. Altet, P. Bressoux, M. Bru, C. Lambert, "Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2", *Les Dossiers de la DEP*, núm. 44, septiembre de 1994.

familias de lógicas de subjetivación.¹⁷ Por una parte, el conjunto de los procesos de individualización ligados a la dimensión "escolar" de la experiencia escolar, se traduce por una ruptura de la integración a través del "sufrimiento" escolar y de la percepción de las injusticias del maestro. Por otra parte, el conjunto de los procesos de individualización ligados a la dimensión "infantil" de la experiencia del escolar, son experimentados por una ruptura del unanimismo del grupo, por el amor y, sobre todo, por la amistad y las burlas.

La injusticia del maestro

La instauración de una distancia al mecanismo central de la integración, se opera por diferentes procesos. El más importante es sin duda aquel por el cual el alumno percibe la injusticia del maestro y los límites de su omnipotencia. Esta prueba está dominada por el sentido autónomo de la regla y por la fuerte influencia de la voluntad colectiva sobre el juicio moral individual. Ahora bien, frente a la disciplina escolar y el castigo, esta autonomía de juicio se ve seriamente sacudida. El niño, juzgado por el maestro, juzga al maestro a partir del grupo. Pero lo juzga como miembro de un grupo que comparte las normas escolares. Dicho de otro modo: en nombre de las mismas categorías escolares, el alumno se despega del maestro y accede a las premisas de una subjetivación moral.

El alejamiento del maestro pasa primero por el reconocimiento de sus defectos. Felizmente, el maestro no es perfecto. No siempre está disponible ni de buen humor, y los niños aprenden a administrar sus estados de ánimo. "Yo no entendía

17. Los tres dominios que son la familia, la escuela y el grupo de pares, no engendran solamente el aprendizaje de nuevos roles y el pasaje a categorizaciones universalistas, como lo ha señalado, a justo título, el modelo parsoniano de socialización. Este des-
cuartizamiento de los dominios de acción está también en el origen –a través de procesos específicos– de la constitución de una experiencia individual. Véase T. Parsons y E.F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955.

ese ejercicio y le dije: ¡maestra, no entendí!, y sin embargo había prestado atención. Pero ella me dijo: no prestaste atención. Sí que presté, pero no entendí nada.” “Como esta mañana, uno preguntaba algo que no había entendido, él [el maestro] no nos contestó.” A veces, como delante de aquella docente que no cesa de preguntarles la hora durante la clase, un sentimiento neto de “desprecio” invade a los alumnos. Pero es a través del juego de los castigos que se opera la separación del grupo y del maestro. La disciplina y las sanciones escolares han sido a menudo interpretadas de diversas maneras. Para los niños aparecen ante todo como la expiación de la falta, más que como medio para asegurar la cohesión del grupo frente a la amenaza, o aun como manera de restaurarla, bajo la forma de “sanción restitutiva” a la majestad trastornada de las reglas.¹⁸ “El que comete la tontería debe repararla.” Lo más importante es la intención del autor de la falta: es necesario saber “si la cometió o no adrede.”¹⁹

Los niños se demoran largamente, y de manera detallada, en las injusticias del maestro.²⁰ Desde este punto de vista, el castigo más discutido, el más injusto, junto a aquel en el que uno se hace castigar en lugar de otro, es el castigo colectivo. Es injusto porque “siempre hay algunos que no hicieron nada y son obligados a cumplir un castigo... Pero la maestra está harta y entonces, bueno, así viene la mano”. Los “muy buenos alumnos” son los más desestabilizados por estas injusticias. Aun cuando los padres los sostienen contra el maestro, aceptan el

18. E. Durkheim, *L'Éducation Morale*, cit., pág. 139: “¿Qué hace falta para compensar el mal así producido? Que la ley violada testimonie que, pese a las apariencias, sigue siendo la misma; que no perdió nada de su fuerza, de su autoridad, pese al acto que la ha negado. En otros términos: es necesario que se afirme frente a la ofensa, y que reaccione de modo de manifestar una energía proporcional a la energía del ataque que ha sufrido. La pena no es sino esta manifestación significativa”.

19. Aun prohibido, los castigos siguen siendo frecuentes en la escuela. Se trata lo más a menudo de castigos de “reparación”, deberes a rehacer, privaciones de recreos o trabajos suplementarios. En cuanto a los castigos corporales, el 15% de los maestros confiesan haber dado bofetadas, y el 45% chirros en las nalgas. Véase B. Douet, *Discipline et Punitions à l'École*, Paris, PUF, 1987.

20. Del 60 al 75% los consideran injustas.

castigo temiendo perder el amor del maestro. Importa que el maestro siempre tenga razón, y que los padres discutan al maestro está muy mal visto por los buenos alumnos: “no hay que presionarlos tanto”. Los otros alumnos aceptan más fácilmente reconocer que el maestro es injusto y movilizan de buena gana a sus camaradas y a sus padres en su indignación. Sin embargo, este antagonismo no tiene salida: “Hay uno en la clase que se peleó, en fin, no se peleó verdaderamente, pero bueno, el maestro lo castigó, y el chico dijo muy irónicamente: ¡vamos a ver con mis padres! Entonces el maestro se puso muy nervioso, lo agarró por los pelos, se lo llevó a la sala de computación... y allí no se sabe lo que le hizo, no vimos nada. ¡Lo trajo de vuelta a su lugar y después el chico no dijo nada más!”.

El castigo no es lo único que separa a los alumnos del maestro. La violencia, con la cual los niños tienen relaciones ambivalentes, no es extraña a su experiencia escolar.²¹ “Si no se hace lo que ella ha pedido... ¡vamosi! ¡Te tira de los cabellos y te encaja una bofetada! A mí, apenas cometí una falta, me dio una cachetada.” Y a veces la bofetada puede ser severa: “Con nosotros había uno, el año pasado... ¡Le dieron una tan fuerte que la mejilla le quedó toda colorada”.²² Estas conductas reciben a veces la aprobación de los alumnos, a tal punto creen en el carácter correctivo de la violencia: “Si uno hace una estupidez y recibe un guantazo... después no volverá a hacerla. Salvo los cabezas duras, los que son un caso”. Otros maestros, sobre todo en el establecimiento más popular, golpean en la cabeza de los niños con un libro o intentan otros castigos: “te agarra y te tira contra su escritorio”.²³ Los miembros de los grupos explotan que la presencia de esta violencia hace que la injusti-

21. E. Debarbieux: *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.

22. Esta denuncia de la violencia en la escuela está presente, sobre todo, entre los chicos de las clases populares. Son estos niños quienes más a menudo se dejan maltratar físicamente. Véase P. Jubin: *L'Élève tête à claquet*, Paris, ESF, 1988; D. Zimmerman, *La Sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982.

23. ¿Qué pasa con las violencias reales? Es difícil saberlo, pero queda claro que la amenaza de violencia es parte de la vivencia escolar, si creemos en su presencia en las discusiones de los escolares.

cia sea menos soportable porque, con ella, el maestro sólo se engaña, austa cuentas, "es malo". Es mucho más que injusticia.

Para los escolares, una de las injusticias más hirientes se refiere a la falsa apreciación de los maestros. "Lo que a veces no me gusta, es cuando uno ha dedicado por lo menos dos horas en la tarde para repasar y después, cuando uno llega a tener una nota muy baja, le dicen algo así como, no sé, no repasaste bien o cosas así." Otros experimentan su confusión: "Si algunos no trabajan y tienen una mala nota se comprende, porque él conoce a sus alumnos, pero aquellos que trabajaron por la tarde, a veces durante mucho tiempo, y que encima les digan no trabajaste... Es falso, cuando uno ha trabajado y salió mal. Es muy humillante, uno se queda casi triste". Sin embargo esta niña no se atreve a decirle al maestro que ha trabajado: "En fin, no le dije nada, pero pienso que está mal".

Contra la omnipotencia del maestro, los escolares descubren los límites de su clarividencia. También se introduce, aunque de modo muy confuso —especialmente para los muy buenos alumnos— la existencia de un mundo al lado de la escuela, en el cual ellos son "diferentes". El maestro que "no puede equivocarse", puede ser "injusto". La maestra ignora la vida en la casa, ignora que no siempre los padres pueden ayudar a sus hijos. "Se imagina que los padres no trabajan los miércoles... entonces nos dan montones de deberes difíciles, que no se pueden hacer si los padres no ayudan."

Otra fuente de injusticia deriva de la existencia de favoritos, tanto por soportados como que todos los alumnos quieren ser objeto de la atención preferencial, léase exclusiva, del docente.²⁴ El favorito, el que "hace un trabajo menos bueno pero recibe una nota mejor", viola uno de los preceptos básicos de la moral escolar. Junto a esta imagen del favorito clásico, lindo chico, buen alumno, aparecen otras figuras quizá menos fre-

24. Para el vínculo entre la denuncia del favorito y el esbozo de los principios objetivos de justicia, véase P. Jubin, *Le Chouchou ou l'Élève préféré*, París, ESF, 1991.

cuentes.²⁵ Es así, por ejemplo, que los buenos alumnos protestan fuertemente ante la discriminación positiva de la que gozan los malos alumnos: "Uno quiere leer y entonces levanta la mano ya ni sé por cuanto tiempo... ¡y él nunca nos pregunta!". "Nos dice: leerás la próxima vez, y después no nos preguntan nada." "Yo leí un renglón, los otros habían leído todo un párrafo." Situación injusta y absurda: "A veces hay malos alumnos, nos dicen que el maestro interroga siempre a los mismos porque son los que interroga siempre... ¡y ellos que no tienen ganas de contestar!". Los buenos alumnos se sienten abandonados, "porque no nos pregunta y después nos volveremos malos alumnos". Ignorados, necesitan demostrar al maestro y a los demás que son buenos.

Los escolares sufren sanciones, pero no tienen verdaderos derechos; en todo caso no tienen ningún recurso contra las sanciones. Por eso dicen tan a menudo que la escuela es un lugar muy agradable... "en tanto uno no tenga problemas". Desprovistos de derechos ante el maestro, ciertos alumnos pueden dar la vuelta a las categorías escolares y construir una imagen romántica del mal alumno, del gesto villano y de la réplica que liberan de la dominación de los adultos. "Dicen: no es verdad, yo no fui o cosas por el estilo." "Es verdad, a veces uno no se anima a decir una frase ante los adultos como ante el maestro, uno no se anima a decirle... palabrotas... uno no se anima a decírselas cara a cara, se las dice dentro de la cabeza." "Mi compañero hace gestos feos a espaldas de la maestra, por ejemplo, un día le hizo con el brazo un corte de mangas." En general, estas conductas son reprobadas, pero manifiestan tanto coraje que es difícil no admirarlas. De todos modos, durante la mayor parte del tiempo, la estrategia es la del desgaste: "Hay quienes reciben un castigo y lo ejecutan de inmediato, lo devuelven al maestro; pero también hay quienes se lo toman

25. Desde el punto de vista de los docentes, la elección del favorito parece derivar de un rasgo notado en el alumno y de una problemática personal del maestro. Por eso, dado el reclutamiento social de los docentes, la relación afectiva es también a menudo una forma de selección social. (P. Jubin, cit.)

completamente en broma, esperan a que el maestro reviente... Cuando el maestro no puede más, está completamente excedido... entonces deja caer todo y borra los castigos. Como en todo sistema punitivo, la escalada puede llegar a desestabilizar la fuente misma de la autoridad del maestro.²⁶ "El maestro te pone veinticinco ejercicios. Y después, si al otro día no los hiciste, te mete cincuenta. Y después todavía duplica y así cada vez. Al cabo de doscientos y pico, se da cuenta de que eso no sirve para nada y borra."

Por el castigo, el niño percibe los límites, los defectos, las injusticias del maestro al cual no puede entonces someterse completamente. La relación maestro-alumno, contrariamente a lo que se ha afirmado con más frecuencia, es un triángulo inestable entre el maestro, el alumno y el grupo. Ni pura relación entre dos, ni puro juego de oposición entre dos redes normativas diferentes, ni pura identificación hipnótica con el maestro. El docente está obligado, por su deber, a la imparcialidad y al dominio de sus emociones. El niño, todos los niños, cada uno a su manera y a su vez, está apesadado por el deseo del amor de su maestro. El grupo, del cual cada niño forma parte, es el ser moral por medio del cual se expresa la angustia frente a la decepción, el miedo de cada alumno ante la posibilidad de no ser amado por el maestro.

En este triángulo, el grupo está en situación de debilidad ante el maestro. Teme la fusión del maestro con los alumnos, fuente de su propia disolución. El grupo, en su misma naturaleza, detesta al maestro. Sólo frente a él, en el cuadro de la experiencia pedagógica, no es todopoderoso. El "grupo" sabe, siente que cada uno de sus miembros está listo para desertar no bien los maestros dejan escapar algunos signos de aliento. De

26. Corresponde a Durkheim haber enunciado la razón de este estado de cosas: "El sistema de castigos debe constituir una escala graduada con el mayor cuidado, que comienza lo más bajo posible, y no se debe pasar de un grado a otro sino con mucha prudencia. En efecto, todo castigo, una vez aplicado, pierde por el sólo hecho de su aplicación una parte de su acción. Porque lo que hace su autoridad, lo que hace que sea temido, no es tanto el dolor que causa como la vergüenza moral que implica la reprobación que expresa" (E. Durkheim, *L'Éducation morale*, cit., pág. 166).

allí el conjunto de dispositivos puestos en su lugar por el grupo para impedir esta fusión. Es posible así comprender la hostilidad del grupo con referencia al "muy buen alumno", sobre todo si es elegido por el maestro: una manera de hacerle notar que ha caído en una "relación peligrosa" con el maestro. Se le hará notar a este alumno que es incapaz de cumplir proezas infantiles en el deporte y el juego, por ejemplo. Esto define la doble función de llamada a principios objetivos e impersonales de justicia. Impide, sirviéndose de los valores de la institución escolar, la constitución de vínculos maestro-alumno, pero permite también, y esta vez desde el punto de vista del alumno, protegerse contra un posible desengaño amoroso. Se puede comprender entonces la ambivalencia de un escolar convertido en la "bestia negra" del maestro. En un solo y único movimiento, es a la vez apartado por los otros alumnos que temen ser amalgamados a él, y protegido por el grupo que, gracias a él, escapa de la omnipotencia del maestro.

Este triángulo es esencial para la formación de una autonomía personal. Librado al maestro, el alumno sería incapaz de forjarse una autonomía propia. Librado al grupo, el niño no podría apropiarse de ciertos valores morales y culturales. La realidad escolar, tal como se juega en la clase, y más allá de las diferencias sociales detectables, pasa por este triángulo que autoriza la formación de una subjetivación, aunque limitada, y el aprendizaje de las categorías del entendimiento escolar. Pero el grupo difícilmente podría enfrentarse al maestro si no fuera "objetivamente", ayudado por un elemento estructural del sistema educativo: los castigos. Una de las significaciones sociológicas mayores del castigo escolar, obedece a que introduce al grupo en la relación entre el maestro y el alumno. Frente al castigo, y a la inversa de lo que pasa en la relación pedagógica, el maestro es débil y el grupo es fuerte. De manera "astuta", a través del castigo se juega la revancha del grupo contra el poder del maestro. Una vez más la tensión entre lo "vivido-infantil" y el "pensamiento-escolar" se hace manifiesta. El castigo sólo es juzgado en función de los criterios de la institución escolar,

pero debe pasar, en la práctica, a través del prisma del grupo. En el universo escolar, la relación pedagógica y el castigo son dos caras de la misma moneda. Por esta razón los niños hablan tanto de eso. A través de esas dos caras se juega y se vuelve a jugar, sin descanso, una historia de tres. Cada una, a su modo, asegura la subjetivación del niño en la escuela.

Las clasificaciones escolares

Por supuesto, en un principio de integración, de interiorización y del orden de las cosas, la obligación escolar funciona por sí misma, es como es, "es obligada". Pero los alumnos de los cursos medios saben también que la escuela es útil. Las palabras de los chicos expresan el clima reinante. Saben que la escuela es indispensable para "triunfar en la vida". "Si uno quiere trabajar más adelante, hay que ir a la escuela... para no ser un vagabundo." No es necesario tener un proyecto profesional para comprender que las calificaciones escolares comprometen el futuro, por vago que sea, sobre todo además porque es vago. Pero la escuela también se define por el grupo de compañeros, por la sociabilidad infantil, por el principio de igualdad de todos ante el maestro. Así la escuela es a la vez el aprendizaje de una regla personal y de una vida colectiva, y el de una competencia latente entre todos los alumnos. El encuentro de estos dos principios participa de un proceso de subjetivación en el seno mismo de una socialización comandada por la adhesión normativa. Esta doble representación de la escuela es puesta a prueba por las clasificaciones escolares. El despegue del maestro es así sustituido por la comparación con los otros, por la búsqueda de calificaciones o por la prueba del fracaso.²⁷ Esta presión es tanto más fuerte cuanto que

27. El peso del estatuto escolar en la representación de sí del escolar, no pasa solamente por las miradas de otros alumnos sino también por la de los adultos. Véase M. Gilly, "L'élève en fonction de sa réussite scolaire. Perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même", *Enfance*, t. XXI, 1968.

los escolares empiezan a creer fuertemente en la idea según la cual el éxito corona al trabajo: a esfuerzo igual, éxito igual. Las discusiones oscilan sin cesar entre dos afirmaciones. De un lado, el fracaso y el éxito resultan de los "dones" y de los talentos: los malos alumnos son tontos, los buenos son rápidos. Por otro lado todo es cuestión de voluntad y de trabajo: "Haciendo esfuerzos uno puede triunfar... Sin voluntad no se puede triunfar". En el límite, el deseo de aprender comanda, sin mediación, al resultado escolar: "Si te dices: tengo ganas de hacerlas [las divisiones], tengo que aprender, y después, en algún momento, vas a llegar". Pero, como es siempre el caso en este tipo de afirmación, el punto oscuro siguen siendo los alumnos "que trabajan y sacan malas notas; quedan completamente desmoralizados".

La clasificación relevada por la competencia opera como un principio de división del grupo de pares. Muy a menudo el discurso se torna deportivo y competitivo: "Hay que estar preparados todo el tiempo." Sin embargo, aunque se sienta ya apuntar las formas bastante precisas de un individualismo competitivo extensivo a una perspectiva escolar más larga, es la distinción en el seno del grupo lo que comanda la inversión escolar. De hecho, las dos grandes razones del esfuerzo escolar infantil van aquí a la par: cuanto más bueno se es, más se es distinguido por el maestro, y más uno afirma su valor personal en el seno del grupo. Sea como fuere, la competencia aparece todavía moderada en los alumnos de los cursos medios, que anticipan un endurecimiento considerable de la competencia en el colegio: "En CM2 hay quienes piensan todo el tiempo en el colegio". Frente al paso al colegio, algunos vuelven sobre sus inquietudes durante su entrada al CP: "Yo, cuando estaba en el último año de la maternal, el último día tuve un poco de miedo porque me decía que no sabía leer y todo eso, y tenía miedo. Y entonces le decía a mi madre que me enseñara a leer para que después, en CP, no pasara que yo no supiera nada". El colegio aparece como un mundo más duro en el cual los alumnos están menos sostenidos por los docentes: "Yo sé que

si uno no trabaja, *buá*, los profesores allí verdaderamente no nos van a estimular. En la primaria uno no trabaja, los maestros tratan de hacernos trabajar. Intentan enseñarnos, decírnos por qué uno no trabaja. Y al contrario, en el colegio, uno no trabaja y no nos van a preguntar mil y una cosas. Nos dicen: no trabajas... *buá*, no trabajarás". Este temor conduce a los alumnos de CM2 a aceptar las preguntas sorpresa porque, más tarde, en el colegio y hasta en el liceo, "habrá controles siempre sorpresa". El colegio no solamente hará crecer al escolar, someterá también al niño a la prueba de un mundo menos protegido, más "peligroso" también en uno de los suburbios que hemos trabajado: "A menudo por radio se escuchan historias de... Están los que venden droga a la salida del colegio, no hace mucho hubo un muerto, un alumno que mató a otro; a veces da miedo".

De modo que hay que prepararse para la competencia, hay que ser un buen alumno, adquirir "las bases y los métodos". Esto implica un vínculo más autónomo en el trabajo, una capacidad de reflexionar sobre su propio modo de trabajar y, sobre todo, de explicar sus dificultades. Para los mismos buenos alumnos, el fracaso está ligado al "miedo" y al exceso de trabajo: "Uno trabaja demasiado y después todo se le mezcla... cuando se tienen dos pruebas en el mismo día, para la segunda uno está calzado con el estrés de la primera y de verdad es duro... uno se confunde". "Yo repaso mucho en casa. Sé que tenemos una prueba. Y tengo tanto miedo de equivocarme, me digo no tengo que equivocarme, tengo verdaderamente miedo de equivocarme..." Los alumnos disponen también de explicaciones más psicológicas, el dominio del trabajo está afectado por problemas familiares: "Uno está triste de no tener a los dos padres juntos, entonces eh... uno tiene un bajón". El fracaso escolar, a menudo en los alumnos más débiles, se explica por la teoría de las lagunas: "Están todos esos que se han perdido hace mucho tiempo". Los alumnos creen espontáneamente en una edad de oro del saber, momento bisagra del recorrido escolar en el que hubieran fracasado los fundamentos de la trayectoria escolar.

Los alumnos de los cursos medios tienen ya la nostalgia de su infancia. Pero la explicación dominante sigue siendo la falta de trabajo y de atención: "En lugar de escuchar verdaderamente... bueno, te diviertes. En la prueba lo haces todo mal". Un muchacho designa a aquellos que "a fuerza de no trabajar se les encoge el cerebro". Aunque pueda hacer valer excusas, es al alumno mismo a quien corresponde la responsabilidad absoluta de su fracaso: "Nosotros tenemos a Julien en nuestra clase, la maestra trata de hacer de todo para que trabaje, se pone detrás de él y todo. Pero cuando ella le vuelve la espalda, a él no le importa nada".

A través de las clasificaciones y de las diferencias de las calificaciones individuales, la unanimidad del grupo de pares es sacudida. El alumno está obligado a apropiarse de su propio recorrido escolar. Se constituye todo un conjunto de argumentos, una casuística que permite explicarse a sí mismo sus propias desventuras escolares. Pero son sobre todo los "buenos alumnos medios" quienes piensan así, porque tienen éxito y tienen también accidentes que deben explicarse. Los muy buenos alumnos permanecen en el orden natural; como no pueden hablar en el grupo sin vanagloriarse, se callan. Los alumnos menos buenos se callan también: "Da vergüenza", y la retórica de las excusas infantiles no se sostiene nunca mucho tiempo frente a la brutalidad de los juicios de los maestros, retomados por el conformismo del grupo.

El grupo y los amigos

La experiencia del alumno no es solamente escolar. Existe también una vida propia de los niños, ampliamente autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos. Hay entonces que analizar la manera en que esta lógica de integración coexiste con la emergencia de los sentimientos indivi-

dualizantes, cómo la fuerza del grupo se acomoda al nacimiento de emociones fuertemente personalizadas.²⁸

La educación sentimental

El amor. El despertar de los escolares a la vida sentimental está amenazado por tres escollos. Primero, la fuerte oposición entre los universos masculino y femenino; después el miedo a la burla de los compañeros; y por fin, la torpeza en la expresión del sentimiento amoroso. En el mundo de los escolares la expresión, o más bien la manifestación del amor, su presentación a los otros, plantea un problema. La enamorada y, sobre todo, el enamorado son siempre torpes. Está, por supuesto, el muchacho que “no la deja... siempre le anda detrás”. Un muchacho “¡Escribió una canción con su nombre! ¡Y hacían cosas comunes! No voy a decir más...” Las chicas que reciben cartitas de amor se sienten, por cierto, halagadas, “¡Fue muy gentil, con todo!”. Pero el enamorado se vuelve demasiado insistente: “Se ponía fastidioso porque no dejaba de correr detrás de mí”. Sin embargo, para otra chica, hay “muchachos que tienen un poco el corazón ahí donde hace falta”. En realidad los muchachos parecen experimentar, más claramente que las chicas, una tensión verdadera entre dos concepciones de la alteridad sexual. Como lo dice un alumno, se oscila entre dos extremos: “Por un lado lo de las chicas es una tontería, es una vergüenza, en fin, todo lo que ustedes quieran. Y por otro es bárbaro. ¡Está muy bien! ¡Es lo mejor que existe!”. Es aquí donde la apertura a la cultura de los “grandes” a través de los medios desempeña un rol no desdeñable. Por otra parte, los chicos son los primeros en reconocerlo: “Hay películas que no son en absoluto para los chicos pero ellos las miran y eso les

28. Nuestro razonamiento no excluye la existencia de etapas en la maduración individual, pero apunta a revelar los procesos sociales de construcción del individualismo. Para un estudio ejemplar de una aproximación en términos de “etapas del hombre”, véase entre muchos otros, E. H. Erikson, *Enfant et société*, Neuchâtel, Delachaux y Niestle, 1966, págs. 169-180.

da ideas”. “A veces eso es útil, puedes saber cómo abordarlas y todo eso.” Frente a las series televisadas, los niños no son tontos, separan la ficción de lo real: en *Hélène et les Garçons*, los héroes son estudiantes que no trabajan nunca, nunca van a clase, siempre tienen dinero...²⁹ La burla de los compañeros establece una línea de resistencia a la influencia de la emoción mediática. En la escuela elemental se considera “débil” mirar las series, aunque todo el mundo las mire. Frente a ficciones que apuntan a la participación emocional activa de los chicos, el grupo de pares opera como un principio de desprendimiento: siempre hay que decir que uno no se ha emocionado, que se ha dado cuenta de que era una ficción. Además, es a veces a propósito de las emisiones televisivas, y a causa del gran desprendimiento emocional que deben demostrar frente a sus compañeros, que hemos recogido algunos de los puros momentos de argumentación entre los niños.³⁰ Pero las series proponen una gramática de los sentimientos y un arsenal estratégico que permite saber conducirse y hablar de amor. Los escolares aprenden aquí el galanteo.

Preso en la necesidad de mostrarse a los demás, el amor es siempre un juego de celos. Lo que los niños aman, una vez más y lo más a menudo, es el deseo del deseo de otro. “Hay chicos a los que les gustan a las chicas, pero a las chicas no les gustan ellos, juegan con ellos, los manejan... Simulan que los aman para que después ellos les den caramelos, como en *Premiers Baisers*, Isabelle ama a Anthony y Anthony sale con Virginie e Isabelle ha dicho todo eso, y Anthony deja a Isabelle, Isabelle va a contarle todo a Luc, entonces...” La cadena amorosa es la verdadera representación del amor. Allí donde el deseo en el seno de un grupo comunica sin cesar a uno con otro en una

29. Para una crítica severa de los prejuicios de la televisión sobre el imaginario de los niños, véase L. Lurçat, *Le Temps Volt*, Paris, Les Clés de Brouwer, 1995. Una aproximación más comprensiva, y más cercana a nuestras observaciones, es propuesta por D. Pasquier, “Chère Hélène. Les usages sociaux des séries colléges”, en *Réseaux*, 70, 1995.

30. Ya hacia fines de los años setenta, un estudio había destacado el rol de la socialización por las imágenes: véase M.-J. Chombard de Lauwe y C. Bellan, *Enfants de l'image*, Paris, Payot, 1979.

especie de espiral, es el conjunto del grupo mismo lo que se convierte en objeto de amor. La primacía de la integración se realiza por una vía poco frecuentada. En el amor infantil, amando a quien no me ama pero que ama a otro que, en algún momento, me ha amado, es el grupo mismo que se ama. El amor infantil no puede realizarse: su fin social es dar una cohesión al grupo. En la medida en que me inserto en la cadena del deseo colectivo, me afirmo en ella. Por eso el amor infantil sigue estando, o debe seguir estando o puede seguir estando, fuera del mundo del maestro y de los padres. Lo esencial es que el amor sea colectivo. Se habla a alguien que habla de algún otro, que... Lo importante es hablar o, mejor, lo importante es que los otros hablen. Tanto cuando uno hace solo su declaración de amor o cuando delega la responsabilidad en un compañero o una compañera, el objetivo es siempre que todo el mundo esté al corriente.

El amor les parece a muchos un sentimiento, o sea una emoción, extraño al mundo infantil aun cuando los escolares dicen observar verdaderas historias de amor, esas parejas "¡que se aman verdaderamente, verdaderamente, sí!". Parece que lo esencial sea mostrar su pareja a los demás: "Estaban *en medio del patio* y ahí se besaban". Los niños disponen de un conjunto de códigos amorosos a través de los cuales se esfuerzan por representar sus sentimientos. Por eso aun si algunos encuentran que besarse "a su edad es un poco apresurado", otros no se avergüenzan en "crónometrar" los besos. La lógica es la de la competencia con relación a los otros. El amor infantil es inseparable de la relación con los demás. De allí la jactancia inevitable, y precaria, puesto que en todo momento el grupo puede volverse, y la jactancia del Don Juan de ayer convertirse en el compromiso con el mundo de las chicas. "Tiemblas, tu corazón hace PUM PUM... te pones colorado como un tomate y entonces, cuando la chica te da el beso, haces PSHIII."

Y sin embargo, ya desde la infancia las reglas del eterno enamorado están en su lugar. Especialmente aquella que consiste en decir que todo amor pasado no ha sido amor, y que sólo el

último amor es el verdadero. Entre los escolares, este discurso toma la forma de oposición entre lo "serio" y lo simplemente "bonito": "En la maternal, entre los chicos es bonito. Todavía son pequeños. Mientras que ahora, con nuestra edad sabemos lo que quiere decir, sabemos lo que puede representar, ya no es lo mismo". La idea es retomada muchas veces. Los pequeños no saben lo que es estar enamorados, mientras que ellos, saben. Nosotros no sabremos más.

La amistad. Lo que sabemos del amor se encuentra también en la amistad. En un tipo de amistad al menos, se observa el mismo tironeo entre el deseo de ostentar una amistad verdadera frente al grupo, y la necesidad de tener un espacio íntimo. Los chicos de diez años, a diferencia de los más pequeños, ya no construyen exclusivamente su relación de amistad sobre el rechazo de un tercero.³¹ Por el contrario, se manifiestan y se enuncian. El verdadero amigo es aquel a quien "le decimos todos nuestros secretos". Aquel a quien uno "cuenta sus desgracias". "Uno que no abandona." Ser puesto al corriente del secreto de otro es el rasgo mayor de la amistad. Una amistad se funda alrededor de las cosas robadas a los demás, especie de saber secreto que suelda una cofradía. En la base de las amistades está el ritual del juramento, del silencio. Sin embargo —y toda la dificultad de la amistad infantil está allí— es imposible guardar un secreto. Si realmente lo guardo, nadie estará al corriente de la amistad que me privilegia, si entrego a los demás el secreto que me han confiado, traiciono la amistad depositada en mí. De ahí la solución infantil: se inventan sin cesar secretos que permiten cada vez volver a fundar, a menudo con el mismo amigo, el ritual escondido del grupo, lo que engendra la inestabilidad crónica de la amistad infantil, la ronda de enojos y de reconciliaciones. Este mecanismo parece ser el mismo para los muchachos y para las chicas, aunque las formas de la amis-

31. Véase B. Reymond-Rivier, *Le Développement social de l'enfant et l'adolescent*, Liège, Mardaga, 12a., 1991.

dad sean distintas. Mientras que los muchachos tienen una predilección por el grupo y por los juegos en la calle entre compañeros, las chicas, por su parte, prefieren los pequeños grupos de amigas, "dos o tres, siempre las mismas".

Hay que comprender la lógica social que comanda el despertar de estas emociones. En la medida en que el amor y la amistad verdadera son sentimientos individualizantes, se oponen, aparentemente, al imperativo de la integración del grupo. Por eso estas parejas, estos micro-grupos, deben estar al servicio del grupo principal y por eso la "traición" desempeña un papel tan grande. Digámoslo claramente, el secreto y la traición son una pareja indisoluble de la amistad infantil. Los dos son absolutamente necesarios para su construcción. La historia de la amistad infantil es la historia de la traición permanente: "Le he contado cosas a un compañero y creía que no iba a repetirlas; ese compañero fue a repetírselas a otro compañero, y después se las repitió a todo el mundo... toda la clase lo sabía y no hacían sino burlarse de mí". Ahora bien, la "traición" está permitida porque integra, disolviéndola, la amistad en el seno del grupo principal. Mientras que el "cuentero" está excluido porque traduce al grupo mismo frente al exterior, la "traición" es tolerada, o sea necesaria porque integra. A la inversa, el cuentero es condenado, mal juzgado porque atenta contra el grupo mismo. Cuando se denuncia a un compañero ante el maestro, en realidad se denuncia a la vez al grupo y a uno de sus miembros. Al traicionar un secreto, se refuerza el grupo y se pone en claro una amistad.

El mundo de la amistad infantil no se define ni en pro ni en contra de la escuela. A decir verdad, en esta dimensión y a esa edad la influencia del mundo escolar parece más bien débil. Los amigos, los verdaderos, como los compañeros, pueden, en función del lugar de residencia, pertenecer o no al mundo de la escuela. Sin embargo, aunque la autonomía parezca grande, los cuadros del juicio quedan marcados por el mundo escolar. En el juego de asociaciones libres, el buen compañero es caracterizado del mismo modo que el buen alumno: es "cortés", "gen-

til", "honesto", "trabajador". En cuanto al mal compañero, es "deshonesto", "vago", "peleador", "idiota", "molesto"... En fin, como un escolar lo dice simplemente: "mal alumno". La autonomía emocional del mundo de las amistades infantiles tiene a veces la oposición de la vigilancia de los padres. Cuando los padres no conocen para nada al compañero de un niño, primero tratan de informarse. Otras veces desaconsejan algunas amistades: "mi hermano se entendía bien con un muchacho y mamá dijo: ¡ay ay ay, no vayas con él, es verdaderamente peleador y de hecho lo ha sido con los otros". Parece que las "verdaderas" historias de amistad existen, quizá porque son más confesables: "Yo tenía verdaderamente un buen compañero que se fue de la escuela, y era verdaderamente un buen compañero. Entonces le escribí cartas, cosas así, fui a su casa... nos llevamos verdaderamente muy bien." Aquí vemos dibujarse una subjetivación por los sentimientos, y especialmente por el estado del *agapé*, como lo dice L. Boltanski, allí donde los individuos se caracterizan por una preferencia por el presente, el rechazo de la comparación y de la equivalencia, una construcción de sí y del otro.³² Por supuesto, estos sentimientos individualizantes pasan por la mediación y el control del grupo, pero no impiden la construcción de un en sí-mismo.

La burla

La individualidad del escolar emerge de una lógica de subjetivación también ligada al grupo: la broma. Para los niños, tan fuertemente definidos por el grupo, la soledad siempre es una excepción. Uno no se retira del grupo, es obligado a retirarse. Por cierto, el proceso puede ser más o menos bien vivido, pero no impide que la soledad sea ante todo el fruto de un rechazo. "Bueno, a menudo juegan al fútbol o cosas así, y como a mí me gusta tallar madera o hacer cosas decorativas, los compañeros

32. Véase Boltanski, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990.

me dicen a menudo: no sabes jugar, en fin, casi casi maldades y todo porque soy un poco diferente de ellos. Entonces debe de haber alguna diferencia." La diferencia plantea un problema porque muestra la distancia que separa al niño de los demás en universos donde el único ideal, imposible de alcanzar porque está vacío de contenido, se encuncia así: "Hay que ser parecido a ellos". Ellos: es decir el grupo mismo, un conjunto desprovisto de cualidades propias.

El esbozo de la diferencia individual está inmediatamente bajo la influencia directa de la broma. El niño se individualiza porque los otros se burlan de él. Cuando más se burlan los demás, más "carácter" adquiere el niño. Mecanismo inevitable. La primacía de la lógica de integración es tan grande que el individuo no tiene valor para separarse del grupo. Es entonces necesario que para hacerlo se vea obligado, impulsado. A la burla infantil corresponde esta función. En esta integración entre sí y los otros, a través de la burla se construye un "carácter" contra los otros, gracias a los otros. "Hay momentos en que yo, cuando me palmean, cuando se burlan de mí, me voy solo y trato de meterme en un rincón..." El descubrimiento y la construcción de la individualidad son experiencias dolorosas. Uno se vuelve "yo mismo" porque los otros decretan que uno no puede ser como los otros.

No es exagerado hablar de la "astucia" de la burla infantil. Se la experimenta como una máquina igualitaria: "¡No quieren que uno sea diferente de ellos! ¡Quieren que uno sea parecido a ellos, igual a ellos!". La burla produce, al fin y al cabo, el resultado contrario. No es por casualidad que, en los grupos que constituimos, el más rechazado por los otros fue el que logró expresar con mayor fuerza un sentimiento de autonomía. "Yo no tengo confianza en nadie, no cambio mi carácter en la escuela." La burla "separa" a un individuo. Por otra parte, es el mismo mecanismo que funciona en los juegos de los sobrenombres y la acentuación de las diferencias. La fealdad desempeña un rol mayor en esta captación de sí. Sólo más tarde, mucho más tarde, los individuos se dotarán de una identidad "desencarnada". Los

niños son más habitados por sus cuerpos que habitantes de sus cuerpos. Los escolares se describen por su aspecto físico: "espárrago", "la rana", "gordo", "mosquito", "Jumbo elefante"... En el universo de los escolares todos están sometidos, tarde o temprano, al capricho de la crueldad. Es necesario entonces ser capaz de desempeñarse en ese espacio regulado, de "convertir" sus defectos en un dominio en virtudes en otro dominio. Es decir: simplemente protegerse. El que es malo en clase y del cual los otros se burlan, "anda bien afuera". El buen alumno es sometido a la burla no bien sale de clase... "Se burlan de todo el mundo, eres malo en los deportes, corres como un avestruz, haces esto, haces aquello...". La experiencia de un muy buen alumno es particularmente dura: "Cuando elegían para formar el cuadro de fútbol no me tuvieron en cuenta, me rechazaron en el último momento. Me encontré con los peores de la clase y fue realmente muy feo... ¡Me abandonaron! Y lo volvieron a hacer. Había que formar grupos de a tres, para los bolos muy bien. Llego a la escuela... ¡me rechazan otra vez! Y tengo miedo de que vuelva a suceder". La burla de los chicos constituye, a través del miedo, un ser más independiente.³³

Resistencia y competencia

Aunque hayamos formado dos grupos de alumnos en dos escuelas socialmente contrastantes, elegimos presentar un análisis de conjunto de la experiencia de todos esos escolares. Los puntos comunes son más numerosos que las diferencias. En los dos casos, la lógica de la integración prima. Domina las órde-

33. Las cuatro lógicas de subjetivación detectadas no dejan de vincularse con la noción de "disociación de sí" de G.H. Mead, para quien la socialización se desarrolla siempre entre dos peligros: sea la disolución en la identidad colectiva y el conformismo, el *moi*, sea en el aislamiento hacia la identidad individual y la fragilidad, el "yo". Véase G.H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, cit.

nes de juicio, asegura la omnipotencia del maestro y pone en funcionamiento mecanismos de socialización idénticos. Esta homogeneidad se debe probablemente a diversas razones. En primer lugar, las escuelas primarias, centradas en aprendizajes fundamentales, son menos diversificadas que los colegios y los liceos. La oferta escolar de la escuela elemental acentúa relativamente poco las diferencias. Por otra parte, el peso de la infancia propiamente dicha y la imagen unanimista que se le asocia, contribuye a reforzar la unidad de la experiencia de los escolares, más allá de sus diferencias de calificaciones. En cuanto a las modalidades de una subjetivación en la construcción de un juicio y de una sociabilidad autónomos, no se distinguen mucho en los dos grupos.

No obstante aparecen diferencias que podrían parecer relativamente sutiles, pero que no podemos ignorar porque esbozan un proceso de diversificación que no dejará de ahondarse y acentuarse en el colegio, y después en el liceo. Los efectos de las diferencias sociales, relativamente limitados en la escuela elemental, deben ser observados con cuidado en la medida en que crecerán "geométricamente". Si se quisieran resumir las diferencias observadas, se diría que los escolares populares experimentan a menudo como violencia la tensión entre el niño y el alumno, mientras que los escolares de las clases medias experimentan dicha tensión en forma de estrés. En un caso domina la distancia entre el niño y el escolar, distancia que es la que media entre la escuela y la familia. En el otro, es el peso del proyecto social de los padres que, reduciendo esa distancia, produce una angustia³⁴.

Resistencias

La vida del gran conjunto, tan desprestigiada con los juegos sin control de los niños y la presencia continua de la tele, es

34. Lo que aparece de modo atenuado entre los escolares se vuelve mucho más explícito cuando se observa a sus familias (cap. 3).

presentada por los escolares como una vida feliz y libre. Sobre todo en las tardes de junio cuando se puede jugar largo tiempo lejos de la mirada de los adultos, y conquistar territorios que sólo les pertenecen a ellos. La mejor alumna del grupo y una de sus camaradas, hija de docente, desconfían de los "vagos", pero confiesan también que su sueño sería unírseles y abandonar un poco los juegos educativos. A los maestros les gusta *La Guerre des boutons*, les gusta también *Le Cancre* de Prévert, y exhiben de buena gana fotos de Doisneau que representan a chiquillos jugando en las calles de París antes de la guerra. Pero cuando esta libertad infantil se hace realidad, pierde su aura poética y populista para convertirse en causa de dificultades escolares.

En el grupo de escolares populares, las resistencias a la escuela dejan aparecer un sentimiento de violencia y de dominación que no se formula directamente, sino que se expresa por la banda. El tema de las violencias físicas de los maestros está mucho más presente en la escuela popular, tema reforzado por la violencia de los padres, que doblaría a la de los maestros. Pero, sobre todo, los escolares dejan aparecer un deseo de violencia contra la maestra: "Cuando la maestra los fastidia, que las hay, siempre tienen ganas de hacerle morisquetas". "Me da ganas de pelear siempre". "Tengo ganas de agarrar a la maestra y romperle la cabeza." "Tengo ganas de darle con el puntero en el traste." "Me dan ganas de arrancarle las orejas". Este deseo de violencia es tanto más fuerte cuanto que los maestros no creen a esos escolares, acusan siempre a los mismos, ignoran la validez de sus excusas y no saben nada de su vida personal. Una chica, alumna floja, dice que la maestra no deja de burlarse de ella; en sus sueños "vomita sobre la cabeza de la maestra".

En cuanto al futuro de estos escolares, todo está trazado. Irán al colegio más cercano y no perciben mucho de las etapas de escolaridad, un poco más adelante. Los oficios imaginados son sueños infantiles en los cuales la futura escolaridad no juega un rol preciso. Los escolares esperan una escolaridad "normal", sin fracasos ni repeticiones, pero no inician la partida de una larga competencia al dejar la escuela elemental.

Los escolares de las clases medias están sometidos a un control familiar mucho más ajustado que los de las clases populares. Los momentos de ocio familiares son más "educativos" y organizados: música, deportes, salidas familiares... Los padres controlan también más claramente las frecuencias de los niños que reciben a sus amigos en sus casas. De tal modo, el mundo de los niños está mucho más cercano al de los alumnos. Queda claro, a ojos de los escolares, que el tronco pedagógico es tirado por el maestro y por los padres. Los ejercicios son revisados en casa, los trabajos de documentación exigen la participación de las familias y los alumnos del grupo explican, muy naturalmente, las dificultades escolares de sus camaradas por el desinterés de los padres, pues tanto el niño como sus padres están en la escuela.

Esta continuidad entre escuela y familia se articula sobre el culto a las calificaciones: "Cuando uno se acostumbra a tener buenas notas, siempre se hace la apuesta de llegar un poco más arriba. Pero en un momento dado, todo el mundo empezaba a alcanzarme, y entonces yo subía un poquito más y finalmente me dije: Bueno, tiene que ser siempre así. Lo conseguía. Pero finalmente fracasé... siempre más alto, siempre hacer más, más, más que los demás y después de cada examen uno se da cuenta que también los otros hicieron lo mismo...". Para los niños, la clase está bajo la impronta de una competencia organizada: "Uno va sobre todo a pelear contra los otros si están al mismo nivel". Clasificación explícita o no, todos los alumnos conocen su rango: "Se sabe quién tiene el mejor promedio y más o menos los diez primeros". Las fórmulas carecen de ambigüedad: "Es siempre un deseo de calificarse, siempre más alto, un poco como los deportes. Siempre un centímetro más, ganar un segundo más". Esta competencia provoca estrés, el *track* de los deportistas que no tienen "el derecho de perder". No se trata de decepcionar al maestro y a los padres. Las más mínimas debilidades son percibidas como peligrosos síntomas, y los

alumnos dicen que a menudo el miedo los acompaña. Es verdad que, ubicados en la cumbre de la jerarquía, habiéndose saltado a menudo una clase, tienen todo que perder y poco que ganar. Por supuesto, todos irán al colegio, es natural. Pero el colegio no es sino la prolongación de una competencia que se ha hecho más difícil porque muchos de ellos evitarán el colegio del barrio, en favor de un establecimiento más reputado que coronará sus calificaciones. Estos escolares poseen ya los primeros útiles de una verdadera estrategia de carrera.

Hemos elegido estudiar la experiencia escolar desde el punto de vista de los escolares y su dinámica interna. Para esto, no hay que reducir al actor social, aunque sea "naciente", al rol de receptáculo de las normas escolares que se vuelcan sobre él. Tampoco hay que tomarlo sólo en la tensión entre la socialización familiar y la socialización escolar. El deseo de entrar "en la experiencia" de los escolares ha podido acercarnos a la psicología social y especialmente a Piaget, quien articuló fuertemente el desarrollo cognoscitivo y moral de los niños en los aspectos de la socialización, de la relación jerárquica y de la relación entre iguales.

Esto no impide que los procesos de subjetivación de los niños, que les permiten apropiarse de su experiencia escolar, estén marcados por la impronta de una lógica de integración. Los niños son lo que los adultos hacen de ellos de manera más o menos voluntaria. Pero la experiencia de los escolares del curso medio no es totalmente reductible a esta lógica dominada por la identificación, el rol de la vergüenza y el conformismo. Ya se esbozan los elementos que no dejarán de ganar fuerza y autonomía. En vísperas de su entrada al colegio los alumnos comienzan a acceder a un dominio estratégico de los estudios, más claramente marcado en las clases medias. Comienzan tam-

bién a construir un mundo propio, el de la infancia, que se desarrollará plenamente en el colegio, a veces junto a la escuela, a menudo en contra. Así, la experiencia escolar de los escolares no es totalmente reductible a la acción y a la voluntad de los adultos, aun si ella no puede ser comprendida sin el estudio de esta acción y de esta voluntad.

Un buen colegio

Las tensiones de la experiencia colegial aparecieron con extrema vivacidad en el colegio popular. Son mucho menos intensas en el buen colegio de clases medias. Allí donde se observaba una distancia entre la escuela y la sociedad, las familias intentan asegurar una continuidad y, a veces, van más allá de las expectativas de la escuela reforzando sin cesar los pedidos de resultados. Allí donde el futuro parecía incierto y peligroso, el colegio es aún el tiempo de una escolaridad "natural", cuya importancia es medida por cada uno sobre todo por temor a decepcionar. La tensión entre la adolescencia y la escuela, entre payasos y bufones, existe también en el buen colegio, pero suavizada porque los colegiales aceptan de mejor gana la influencia de las categorías escolares sobre la imagen que tienen de ellos mismos. En pocas palabras: la experiencia de los colegiales de clases medias es mucho más "escolar" que la de sus camaradas de clases populares. Siguen siendo "pequeños" durante más tiempo, y experimentan con más fuerza el estrés de una prueba escolar que los otros, habitados primero por un sentimiento de violencia. La fuerte impronta de las categorías escolares sobre la experiencia de los alumnos nos ha conducido a interesarnos en dos grupos contrastados, surgidos de una "buena" y de una "mala" clase. Esta elección se explica por el hecho de que los alumnos ubicados en posiciones "extremas", ponen mejor en evidencia la naturaleza de sus experiencias, y también porque —al no tener los recorridos escolares nada de automático pese a los determinantes sociales— había que interesarse en el caso de los "fracasados" de un sistema.¹

1. Para una presentación del establecimiento y de su evolución, véase O. Cousin, *L'Effet d'établissement. Étude comparative de douze collèges*, tesis de doctorado, Universidad de Burdeos II, enero de 1994.

La continuidad escolar

Los colegiales oponen de buena gana el estilo educativo "contractual" y más liberal de la casa, al de la escuela. Algunos se sienten mejor tratados en su hogar, "mucho mejor, diez veces mejor". "Con mis padres puedo bromear, soy libre, no toman a mal mis chistes enseguida." Como lo dice bonitamente una colegiala de quinto: "Nuestros padres son nuestra familia, nuestra vida... Pero la escuela no lo es. Los profesores no son nuestra familia aunque sean nuestro destino." Pero el estilo liberal no impide un control meticuloso porque, si los chicos pueden hacer lo que quieren, importa saber lo que hacen. Los colegiales gozan de una cierta libertad, de una relación "relajada" con sus padres, con la condición de que obtengan buenas notas en la escuela. Es sobre todo aquí donde se ejerce el control.²

Lo esencial reside en el refuerzo familiar de las demandas de la escuela. "Yo, para que me ayude en los deberes, calculo una hora con mi educadora". Algunos movilizan relaciones. "Mi vecina de enfrente hace el profesorado de inglés, el año pasado yo andaba mal en inglés y ella venía a casa todas las tardes, para explicarme lo que yo no había entendido." "Este año bajé en matemáticas, entonces nuestro vecino que es joven y muy atento y estudia medicina me ayuda." En la mayoría de los casos, son los mismos padres quienes se consagran a esta actividad escolar. "A veces hay algo que no entiendo, entonces pregunto a mis padres. Son ellos quienes me ayudan con los ejercicios de matemáticas. Me dicen la respuesta, no la escriben para que no se note que la escritura es distinta de la mía." "Un día tuve un trabajo de redacción, tenía que hacerlo esa misma tarde. Me repelía, me repelía... Al final saqué una nota muy alta. ¡Y era mi madre quien me lo había hecho!" Masivamente

2. P. Ferrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Ginebra, Droz, 1984.

en quinto, un poco menos en tercero, el trabajo en casa se hace "con" los padres. Esta ayuda parece tan natural que en ocasiones participa del sentido mismo de los estudios. "Yo necesito que mis padres estén allí, porque si no me es imposible decidir." La participación de los padres implica algunas presiones y disgregaciones, porque los progenitores no tienen la paciencia ni la distancia de los profesores. "Ayer no entendía nada de fracciones y es cierto que parecía huraño. Pero no lo hacía adrede y con todo mi padre se pone a decir: odio cuando ella pone esa cara, se diría que lo hace a propósito. Como si no entender fuera a propósito." "Mi padre, lo recuerdo bien... una vez que yo no había entendido. Mi madre estaba al lado, mirando la tele. La primera vez que yo no había entendido pasó un ratito y después mi padre encuentra la respuesta. ¡Eso es! Me lo dice. Y entonces mi madre que comienza; ¡pero qué paciencia tienes! Si le das así el resultado, sin explicación; no ayudas en nada..."

De quinto a tercero, de buenos a malos alumnos, y más allá de las diferentes estrategias empleadas, se trata siempre de mantener la presión, de producir una responsabilidad individual y una voluntad de triunfo. "Hasta ahora me dejaban solo, pero como mis notas bajaron ya no me tienen confianza." Tanto para los padres como para los profesores lo esencial son las notas. Un alumno hasta llega a decir que tiene "la impresión de que es más importante la mala nota que el haber entendido o no". Según algunos colegiales, los padres "sólo miran las malas notas". "Cuando vuelvo a casa digo: mamá, saqué un diez en conjugación, un ocho en matemáticas. Ella pregunta: ¿y las malas? Siempre es así." Otros tienen miedo. "A veces, cuando le digo mi promedio general, mi padre me da un poco de miedo. Eso me motiva y entonces trato de mejorar." A los buenos alumnos que deben seguir siéndolo, no se les consiente ningún paso en falso. "De hecho, siempre saco buenas notas. Pero el otro día tuve un bajón en historia y tuve miedo de que mi madre me riñera, porque está acostumbrada a que siempre las saque altas... Pero no me riñó, como era la primera del año

no me dijo nada. Seguro que si le llevo otras malas notas me hará castigar." Las astucias son siempre las mismas. "A veces uno no dice las buenas notas. Cuando amontoño muchas buenas y unas pocas malas, entonces se las digo a mis padres, y entonces ellos perdonan porque las buenas son más que las malas... Uno lo hace porque tiene miedo." Las estrategias pueden ser extremadamente sofisticadas. "Yo me las arreglo para que mi madre no me castigue. A veces saco una nota alta y otra baja. Entonces voy y le digo: tengo una buena noticia y una mala noticia, ¿cuál quieres que te dé primero? Ella me contesta: bueno, primero la mala... Y así lo hago y ya está." Pero no todos tienen semejante suerte: "Si yo hago eso quién sabe lo que me pasa...". De todos modos, en esta situación es posible imaginar otra trampita: "Cuando sacas dos malas notas al mismo tiempo, primero se dice una y a la semana siguiente la otra". En tercero, la descripción del control de los padres causa más vergüenza, los alumnos son más grandes y tienen más libertades. Pero los colegiales piensan que los padres "siguen el trabajo, quizás un poco demasiado". "Mis padres no me pegan pero me dicen: tienes que trabajar más. Entonces a veces, cuando quiero ver la tele, empiezan a molestarme. Me dicen: deja la tele, tienes que estudiar. Pero estoy hartito, fue un día de mucho trabajo, ya hice mis deberes..." Muchos se quejan de castigos frecuentes: "privado de salida, privado de tele, privado de...". Si bien en el buen colegio no se habla de violencias es evidente que más allá del rostro colegial que ostenta indiferencia, muchos alumnos sienten que viven "bajo presión".

Pero no olvidemos que el estilo educativo de las clases medias es liberal, y que el peso del control sobre la escolaridad está asociado a un imperativo de expansión y de libertad. Los colegiales están sometidos a órdenes contradictorias.³ Los padres exigen una cosa y al mismo tiempo lo contrario: un pedido de resultado escolar, y la incitación a la expansión adolescente. "Es lo que dice mi madre: escucha, no vayas a enfer-

3. G. Beteon, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Éd. du Seuil, 1977, 1980.

martes estudiando, ya verás. Y después, cuando llevo las notas: tratarás de recuperar la próxima vez.” Para algunos alumnos es un verdadero círculo vicioso. A través de las solicitudes de resultados, y la cantidad de actividades extraescolares en las que encuadran a sus hijos, los padres de clases medias producen una “presión” que, por otra parte, querrían anular. No hay duda: muchos colegiales combinan fácilmente estas dos exigencias, pero esto no impide que ellas, por naturaleza, sean incompatibles y acarreen un tipo de experiencia muy particular.

Una adolescencia controlada

La vida adolescente es una y dividida. Una porque los modelos de consumo cultural son ahora ampliamente los mismos para todos los adolescentes, más allá de las pertenencias sociales.⁴ Dividida porque la cultura adolescente no es vivida de la misma manera, según las posiciones sociales de los actores. A la relativa independencia de los colegiales de las clases populares, vinculada a la vida de la ciudad, se opone la subordinación de los alumnos del buen colegio a las demandas familiares, incluso cuando exigen autonomía. Los padres intervienen más o menos discretamente en las elecciones amistosas. “Son mis padres quienes indican un poco con quién debo salir.” “Si tengo un compañero que no les gusta mucho a mis padres y salgo con él... sé que tengo una probabilidad sobre dos de que digan que no tengo derecho.” Pero la principal forma de control es de naturaleza “estructural”. Consiste en multiplicar las actividades organizadas como la música, el deporte, la danza, los movimientos juveniles... “Competentes”, los padres son auxiliares de la escolaridad impulsando a sus hijos hacia actividades educativas de las que piensan que serán, al final, escolarmente útiles. “Fuera del colegio hago alemán, cursos de piano

y saxofón... practico equitación...” En todos estos casos, los tiempos de ocio organizados se oponen a los juegos espontáneos de la calle y de la ciudad, y participan de un esfuerzo educativo racional y manejado. La multiplicación de estas actividades impide que los chicos “anden por ahí quién sabe con quién” y, sobre todo, induce a una verdadera “pedagogización” de la vida adolescente. Estas actividades proceden de una extensión de la forma escolar, aunque son más libres y más expresivas. “En las actividades fuera del colegio eres tú quien toma la iniciativa de hacer cualquier cosa porque te gusta, porque te encanta. Aquí nunca podrás hacerlo. Está el profe siempre detrás para decirte que hagas esto o que hagas lo otro. Cuando estás fuera sí, puedes tomar la iniciativa.” Pero lo esencial reside en que el encuadre de las actividades está guiado por un proyecto pedagógico. Y a veces los colegiales se sienten un poco “obligados” a entregarse a una actividad que prolonga el espíritu competitivo de la escuela. Se presentan a concursos musicales, son seleccionados en equipos deportivos donde no se puede decir que el relajamiento y la “expansión” sean la regla. Basta con observar la angustia de los jugadores de tenis muy jóvenes que disputan sus partidos “a cuchillo”, con sus padres y su entrenador prendidos de las rejas. Por otra parte, la mayoría de los adolescentes abandonan estas actividades después de los años de colegio.⁵

Gracias a este control indirecto, el adolescente no se erige en contra de la escuela; a lo sumo la deja de lado. La construcción del mundo de los compañeros está sometida a las exigencias familiares y escolares. Las amistades no están parasitadas por frecuentaciones que torcerían demasiado los objetivos escolares. Por el juego de invitaciones a fiestas, no es raro que las madres se esfuercen en sugerir un amiguito tan capaz de tener tan buenas calificaciones como su propio hijo. La jerarquía de las actividades es sólidamente mantenida. Los padres se aseguran de que los deberes estén hechos de antemano y, en la mayo-

4. M. Choquet y S. Ledoux, *Adolescence*, Paris, La Documentation Française, INSERM, 1994. Según su estudio, la edad es una variable más influyente que la pertenencia social.

5. J.-P. Augustin, *Les Jeunes dans la ville*, Butdeos, PUB, 1991.

ría de los casos, el derecho a mirar la televisión, a salir y a recibir amigos sólo se obtiene una vez realizadas las tareas escolares. La "ósmosis" entre las disposiciones culturales familiares y las exigencias escolares se refuerza por la homología de la vida escolar y la vida fuera de la escuela, evitando así un corte entre las dos esferas. La tensión entre la vida social y la vida escolar, entre el alumno y el adolescente, resulta fuertemente atenuada. En una amplia medida, la libertad adolescente es el salario del triunfo escolar, el individualismo expresivo es sometido a la eficiencia del individualismo "utilitarista".

Los estudios

El sentido de los estudios

El "sentido" autónomo de los estudios no aparece más afirmado en el buen colegio que en el colegio popular. Allí también el mundo de las evidencias infantiles se ha deshecho, sin ser sustituido por un verdadero interés intelectual y la finalidad de un proyecto preciso. Pero la convergencia de las expectativas familiares y las demandas escolares, como así también la evidencia del hecho mismo de estar en el colegio, permite construir un "oficio" de alumno eficaz y manejado. El "hábito" escolar no siempre basta, y el juego de los castigos y las recompensas viene a paliar sus desfallecimientos. A veces estas medidas son interpretadas como una forma de extorsión. "El año pasado me iban a regalar una malla y un espejo. Después me dieron las calificaciones y no pasé a segundo. No hubo regalos. No me parece normal, es como un chantaje." "Los padres te chantajea, de cualquier modo." Los padres, que a menudo deben su posición a sus diplomas, recuerdan sin cesar los riesgos de caída y de exclusión. "No hay mucho que ganar triunfando en el colegio, pero sí todo para perder." "Dicen que haría

falta que mejorara mis notas, que si no seré un desempleado. Como decirte: serás un pordiosero". Como los liceístas, los colegiales se sienten hoy comprometidos en una aventura peligrosa. "La escuela sirve para después. Si no asisto a los cursos, tendré problemas en la vida." "Es verdad cuando te dicen que el destino está en manos del profesor. Es verdad, y de grande no quiero ser mujer de servicio doméstico." Este tipo de motivación "negativa"—se corre menos para avanzar que para no caer— pesa a veces. "No tengo nada de ganas de ir a la escuela, me da asco." Pero todos saben que irán "para dar el gusto a todo el mundo, voy obligada y forzada".⁶

Si el colegio aparece como una etapa indispensable para protegerse del desempleo, no es considerado sin embargo como suficiente. Por supuesto, los diplomas son siempre necesarios: "Con todo hace falta tener el bachillerato. ¡Y ahora hasta hay que tener carnet para ser sirvienta!". La extensión del desempleo crea un sentimiento de incertidumbre en cuanto al valor mismo de los diplomas. Una "fractura" aparece, ante los ojos de los colegiales de las clases medias, en el corazón mismo del "pacto" implícito que garantiza el valor de los estudios. Los colegiales se sienten impulsados en una carrera hacia adelante, una sobrepuja, porque si los diplomas ya no valen gran cosa... solamente los diplomas valen algo.⁷ El miedo ante el futuro está en la base del *ethos* del trabajo. Los colegiales saben que deberán multiplicar los esfuerzos y las estrategias escolares. "Ahora ya no habrá que elegir un oficio, habrá que saber varios." "Para tener un oficio son necesarios muchos diplomas, porque ahora todo es duro, así que no hay que perder el tiempo. De lo contrario estaremos en la escuela hasta los treinta años." "Hay que ganar tiempo, llegar a obtener diplomas en poco tiempo para poder

6. Sin embargo, es entre los buenos alumnos de este tipo de público donde se pudo constatar la existencia de saberes escolares con sentido (véase B. Charlot, E. Bautier y J.-Y. Rochex, *École de Savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, cit.).

7. Para una presentación de los mecanismos de vinculación imaginaria al valor nominal de los diplomas, durante el proceso de inflación de los diplomas, véase J.-L. Passeron, "L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", en *Revue française de sociologie*, XXIII, 4, 1982.

tener trabajos. Y si uno no logra tener un oficio, pasar a otro.” Y todo el grupo asiente: “¡Claro, eso es!”

Alumnos eficaces

Para la mayoría de los colegiales, la orientación es un “falso” obstáculo, su origen social los pone al abrigo de esta prueba. Hacen la economía de “proyectos” personales, a tal punto su supervivencia en el sistema escolar parece garantizada. Por cierto, “hay que prestar atención a las posibilidades que se eligen, porque uno no va a caer en un oficio donde el desempleo es completo. De nada sirve hacer estudios super prolongados si es para no tener nada después”. Pero se trata aquí de una preocupación a muy largo plazo, puesto que se impone una sola vía digna de cualquier trazado: la entrada a segundo en un liceo de enseñanza general. A diferencia de los colegiales de clases populares, aquí el recorrido escolar se desarrolla ya con el vivo sentimiento de que la carrera al triunfo está bien iniciada, aunque lo principal queda aún por recorrer. Estos colegiales han comenzado en una carrera de resistencia, y deben adquirir el “oficio” que les permitirá sobrevivir, si no triunfar.

Como todos sus camaradas, los colegiales eficaces aprenden rápidamente a medir las inversiones y los costes, en razón del peso respectivo de las materias, de las manías de los profesores, de los recursos a emplear, de los recursos a movilizar... Pero, en la medida en que la tensión entre payasos y bufones está más atenuada en ellos que en el colegio popular, en la medida también en que sus padres poseen un largo hábito de la escuela, desarrollan una capacidad de juzgar sus relaciones con los profesores que participan plenamente de su oficio. Disponen de una seria ventaja “comunicacional”. “Con la profe, hace diez años, me mostraba expresamente gentil. Simulaba trabajar y ella me decía: participa en clase.” Gracias a esta estrategia “pasé a cuarto no sé cómo. Había algunos profes que me querían mucho, y otros no. Fui atento con los que me daban más apoyo. ¡Hay

que saber con quiénes! Y ellos siempre dijeron que yo era agradable, simpático. La señora C., es nuestra profesora de historia y geografía, me gusta mucho. ¡Y me da apoyo!”. Estas estrategias de relaciones pueden también recurrir a las intervenciones de padres que “saben hablar” a los docentes, poner en evidencia su buena voluntad y sus competencias educativas. Así, una alumna de tercero considerada demasiado tímida por los profesores, fue alentada por su familia a ser delegada del curso a fin de adquirir confianza en sí misma, que le permitiera de paso mejorar sus relaciones con los docentes. Considerando los resultados escolares, la estrategia resultó eficaz.

Pero sería absurdo concluir en que la proximidad entre su universo social y el mundo escolar empuja a estos colegiales a la influencia social total de un conformismo escolar.⁸ El colegio es también un campo de acción donde los alumnos juegan con los recursos de que disponen, para extender sus márgenes de maniobra. Una de las estrategias consiste en no colaborar jamás, sin abstenerse no obstante, por la denegación y la ausencia de responsabilidades. Está el ritual de las frases hechas cuando un alumno es convocado por el director: “no hice nada”, “no es culpa mía”, “siempre me acusan a mí”, “no fui el único” y por fin “¿pero yo qué hice?”. Según los alumnos “frases muy buenas”. Hay que tener reflejos rápidos. “¡Tienes un minuto! ¡El tiempo justo de bajar hasta el despacho del director y encontrar una buena excusa!” La lógica de la farsa no es bastante fuerte como para conducir al conflicto, entonces hay que negar siempre. “Yo no me veo diciendo que en todo caso es mi culpa. No, prefiero negar en bloque, todo en bloque. ¡Jamás diré que es culpa mía!” Ante los castigos, cada uno desarrolla estrategias en función de sus aptitudes. Es así como las chicas, sobre todo las “pequeñas” de quinto, despliegan más bien técnicas de con-

8. En un estudio sobre las escuelas privadas de elite en Inglaterra, hasta se pudo observar que la actitud de “conformismo” escolar era marginal. La principal actitud de los alumnos era una “manipulación” hábil del sistema de reglas a fin de obtener una vida cómoda en la escuela. Véase Wakeford, *The Cloistered Elite: a Sociological Analysis of the English Boarding School*, Londres, MacMillan, 1969.

miseración. "Me pongo a llorar cuando me dicen que tendré una hora de penitencia, entonces me la quitan ..."⁹

El oficio de alumno se aprende en el aula, donde la "buena" estrategia no es sobrecargar sobre la pasividad o la falsa actividad, sino más bien aplicarse a "distraer" al docente, a frentar intentando apartarlo de su objetivo. Pero a este primer peldaño -todavía buen chico y gentil-, le sucede toda una panoplia de acciones diversas mediante las cuales los alumnos "desestabilizan" al profesor.¹⁰ Demos algunos ejemplos. Frente al exceso de trabajo, cuando un profesor da deberes "pero no se preocupa por las otras materias", la clase envía a sus delegados, juega sobre la relación presentida entre los docentes, o puede recurrir al jaleo. Para enervar a un profesor "se charla en clase", "no se hace la tarea", "se hace todo lo contrario de lo que él nos dice", "hacemos reír a la clase", "se perturba a la clase". A veces, se trata de "superar" al profesor. "De todos modos hay profes que son más débiles, no se sienten seguros de sí mismos, entonces..." "Sea porque no tengan nada de autoridad, sea porque son novatos y acaban de debutar en la docencia, entonces no saben cómo arreglarse." La percepción de la personalidad del profesor es de las más sutiles. "Cuando ella dice que te va a sancionar... lo hace. Mientras que otra lo dice y uno sabe que no lo hará... Tiene miedo de algunos alumnos." "Hay profes que, no bien se los ve, uno sabe si son fuertes o son débiles." Mientras en el colegio popular el jaleo puede ser una forma vaga de venganza y de conflicto, aquí es una liberación colectiva sobre el eslabón más débil de la organización. El jaleo no es un desafío, sino una liberación cuya subida a los extremos es siempre calculada y prudentemente practicada. "Ella empezó a

9. Veremos en el cap. 8 que los profesores no son tontos, y que a menudo no encuentran simpáticos a los buenos alumnos de los buenos colegios: son "disimuladores" y "obsecuentes". Desde muchos puntos de vista, los malos alumnos son más agradables. ¡Pero el trabajo es mucho más difícil con ellos!

10. La "definición de la situación" debe, según muchos docentes, imponerse desde el primer curso; algunos llegan a afirmar que es la naturaleza del primer encuentro la que determina el éxito o el fracaso del año. Véase S. Ball, "Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment", en P. Woods, *Pupil Strategies*, Londres, Droom Helm, 1980.

ponerme mala cara, yo le dije: no quiero ir con los otros. Y me quedé en mi lugar. Me dijo: ve a buscarlos. No fui. ¡Eso! Te mandaré a ver al director, dijo. Y pese a todo no fui... Me amenazaba pero no cumple sus amenazas, así que me quedo." En algunos casos, a fin de protestar contra un profesor, los más grandes eligen la huelga de brazos caídos. "Un profe no quería que avanzáramos un curso, entonces nos sentamos y no hicimos nada durante toda la clase. No respondíamos a las preguntas... O decíamos cualquier cosa." También aquí es necesario que el profesor sea percibido como débil.

El oficio de alumno eficaz se adquiere a través de toda una serie de prácticas de desvío, que no son en absoluto un desafío a la escuela. La trampa permite resistir a las diferentes presiones escolares. En principio la de los padres. "A veces, cuando uno copia, es un poco por culpa de los padres, porque uno tiene miedo, no estudió la lección. Si uno saca una mala nota, se hará reprender por los padres, también es un poco eso." Luego, a causa de la importancia de la sanción escolar. "¡Para nosotros es nuestro futuro! ¡La nota determina nuestro futuro, de hecho! Si saca un buen promedio cada vez, es seguro que uno pasa a la clase superior." El fin justifica los medios: "Mira, esta semana me fue bien en inglés. Puse el libro debajo del pupitre y copié. Saqué una buena nota". Pero el fraude autoriza también la realización práctica de la autonomía normativa del mundo de los colegiales. Las reglas son claras. No hay que abusar: "Al que te pregunta todo el tiempo, todo el año, se lo deja caer... Está bien que uno sople y haga algunos favores a veces, pero no hay que exagerar". Es necesario respetar al otro: "Hay que respetar a los demás, cada uno tiene sus ideas. Por ejemplo: no me gusta que, en redacción por ejemplo, otro me robe mis buenas ideas... Cuando se le copia al compañero o compañera sin pedírselo, uno está traicionándolo". En fin, hay que pagar las deudas: "Cuando uno le pide a otro que le sople, y después el otro se lo pide a uno, hay que responderle. Así las cosas pueden funcionar". "Hay personas que quieren que las ayuden, pero no quieren ayudar a los demás... Entonces, cuando me preguntan

a mí, los mando a paseo.” Todas estas reglas implícitas demuestran que el fraude participa del reconocimiento de los valores morales y pasa por la transgresión. Dicho de otro modo: los colegiales se desprenden de las reglas escolares en nombre de una moral de la reciprocidad, considerada más elevada que el estricto respeto por las reglas, sobre todo en la medida en que dicha moral no transforma las condiciones fundamentales de la competencia y donde nadie es engañado ni se deja engañar. “Si veo una buena nota en mi boletín y mis padres dicen: bien, sacaste una buena nota... no está bien si en mi cabeza sé que he copiado.” “Copiar funciona con el profe, pero no con uno mismo. Nunca nos va a ayudar, y más adelante no entenderemos nada.” Por la trampa, en un solo y mismo movimiento, el colegial puede afirmar su autonomía moral y enunciar su adhesión a los valores de la institución. En este sentido, participa de los *mecanismos* clásicos de la desviación tolerada, en la cual la transgresión de normas establece, en último término, la adhesión conformista. Todo pasa como si fuera necesario infringir la regla para experimentar la realidad.

Buenos y malos alumnos

En el colegio eficaz, las clasificaciones y los criterios escolares influyen sobre todas las otras dimensiones de la identificación. Organizada alrededor de una competencia latente, la experiencia de los alumnos es tributaria de los juicios escolares más que en ninguna otra parte. Más que en la escuela primaria, donde la infancia y la relación personal con el maestro aseguran una protección relativa; más que en el colegio popular donde la vida juvenil es autónoma, y más que en el liceo —ya lo veremos— donde la vida personal no se deja encerrar totalmente en el mundo escolar. Es necesario decir que el buen colegio está organizado de la manera más neta por la

jerarquía de las buenas y las malas clases. Los alumnos de tercero no ignoran nada de este sistema. “En cada comienzo de año distinguen ya las clases, por ejemplo tercero B es el mejor, después los demás.” Esta clasificación es reforzada sin cesar por las comparaciones cotidianas a las cuales las clases están sometidas. “Nos comparan todo el tiempo con tercero B, eso me cabrea. ¡Los de tercero B trabajaron hoy mejor que ustedes!”¹¹

La buena clase

Los resultados

En este tipo de clase, la escolaridad está dominada por la carrera hacia el éxito. Por supuesto, siempre está al lado el mundo de la sociabilidad adolescente, pero más que nunca está invadido por la competencia y los resultados que comandan la imagen que los alumnos tienen de sí mismos. Estar mejor calificado que otro quiere decir que se es superior. El clima general de la clase está sometido a la primacía de la competencia, y el juego de bromas y burlas está ampliamente subordinado a las calificaciones de cada uno. El temor de ser superado o de quedar atrás puede ser afirmado públicamente, sin vergüenza. “Lo que me estresa es que a principios de año era muy buena en alemán, y el año pasado también porque estudiaba fuera. Y cuando veo que algunos me superan, que contestan siempre y yo no entiendo... me estreso, yo era muy buena y no sé por qué ahora no lo soy tanto.” Los colegiales tienen una medida muy exacta de su valor. “Está el que ocupa el décimo puesto,

11: Sobre los efectos escolares de las clases homogéneas, véase la serie de estudios presentados sobre este tema en W. Tyler, *School Organization*, Londres, Croom Helm, 1988, en particular el cap. VII.

otro es el undécimo y así; el del décimo dirá: soy mejor que él, es un idiota, lo puedo." Algunos preferirían salirse de la carrera, pero pese a todo la competencia se impone y sólo se puede ostentar un desapego creíble si los resultados lo permiten. Hay que quedarse en el pelotón. "Si trabajara como una loca este año podría tener mejor promedio, pero no tengo ninguna gana de trabajar y estoy contenta con menos." Pero de inmediato los colegiales reaccionan porque no pueden desprenderse de lo que se espera de ellos. Hay que escapar al menos de la "mediocridad", "porque con mis padres que son gente culta yo podría ser muy buena pero... detesto ese promedio, preferiría tener un poco más, lo que tengo no es bastante". En pocas palabras: "puedo ser mejor". En la buena clase no se recurre a inversiones estacionales. "Si tuve tres buenas notas de entrada, quiere decir que puedo llegar, así que es mejor que la cuarta nota también sea buena." El discurso de los alumnos adopta, aproximadamente, el de los atletas que se sienten liberados cuando han "dado el máximo". "Siempre hay que dar más, hay que entregarse a fondo." También es deportiva la obsesión de la precisión en la medida de las calificaciones. "En un buen promedio se cuentan hasta las décimas." Hasta cuando los alumnos afirman trabajar por sí mismos y no tener "necesidad de compararse con los demás", sigue vigente que la competencia se impone con el "egoísmo" de los buenos alumnos que "te mandan a paseo porque no quieren que saques una buena nota", y sobre todo "porque la nota es una especie de juicio, ¿no?".

La burla

Mientras que en general la burla apunta a los comportamientos, los sentimientos, las opiniones, y se esfuerza en no sustituir los juicios de los profesores, en la buena clase esa burla descansa sobre consideraciones escolares. En quinto, el temor a la burla escolar es omnipresente. "A veces nos formulan una

pregunta, sabemos la respuesta buena pero tenemos miedo de decirla. Porque uno tiene miedo de decir una tontería. Y los otros se burlan." "Uno teme la vergüenza, teme que todo el mundo lo trate de idiota." "Uno sabe que en el recreo van a decirnos: eres nulo, no sabes nada, vuelve al curso anterior." Hay que subrayar este fenómeno muy particular, porque en las otras clases tampoco los alumnos se atreven a responder, pero por otras razones. Temen que el profesor se burle de ellos y, sobre todo, tienen miedo -si su respuesta es equivocada- de que sus camaradas se burlen de ellos. No porque la respuesta sea equivocada sino porque quedaron como "obsecuentes". En el peor de los casos, reirán con el profesor, pero no construyen la burla sobre los juicios escolares. En tercer lugar, la burla ya se ve suavizada y matizada por el ascenso de una igualdad adolescente que limita una adhesión igualmente profunda a los juicios escolares. Entonces algunos rechazan la burla. "Yo estoy en la escuela, debo pagar 14 y tengo 10. O bien, al contrario, yo tengo 14 y él tiene 10, a mí no me importa. Yo no digo: no vales nada. No, pero es verdad." Pero el control social de la broma es reemplazado por una fuerte interiorización de los juicios escolares. "En cuanto al trabajo escolar hay cosas que nos hieren; hay alguien que nos dice: eres un nulo, tengo dos puntos más que tú. Es más duro para llegar. Alguien que trabajó bien tendrá un buen promedio, y otro que trabajó menos pero que tiene más posibilidades tendrá uno mejor... Y entonces qué le importa, el otro no lo va a apreciar." Todo pasa como si la importancia de las heridas potenciales limitara la agresividad de los competidores. De todos modos la competencia no desaparece, sólo que el vencido es lo suficientemente desdichado como para que no se encarnicen con él.

El buen alumno

En la buena clase no hay verdaderamente doble jerarquía. "De hecho son los buenos los que se burlan de nosotros, por-

que hay algunos que no pueden saberlo todo. Pero los muy buenos que siempre saben todo después te dicen: pero no, no es así, reflexiona." Los buenos hacen la ley, los otros los siguen. El buen alumno es objeto de sentimientos por lo menos ambivalentes. Encarnación del deseo de éxito, se encuentra en la encrucijada de los sentimientos de celos. A menudo codiciado, a veces admirado, raramente amado a menos que tenga la gran habilidad de aparentar que se opone a la escuela y se disculpe por sus logros, lo que lo convierte en una "estrella". En la buena clase del buen colegio, el buen alumno no es objeto de un abierto rechazo. Allí está toda la diferencia con otras situaciones escolares y sociales: para ser respetado no necesita buscar la popularidad. Le basta con no hacerse detestar. Salvo que sea odioso -y por lo tanto condenado- será el *primus inter pares*. En un universo donde no cesa la comparación con otros, la comparación con el primero de la clase tiene un perfume particular. Como lo confiesa esta alumna: "Ella siempre quiere mirar. ¿Qué nota sacaste? Si tengo menos que ella sonrío de oreja a oreja". El buen alumno sabe pertinentemente que no siempre es bien visto, que la "opinión general" hacia él nunca está completa. Por un lado el primero de la clase -de hecho, y más a menudo la primera- en la medida en que lo o la apoyan por tantos elementos objetivos, puede conformarse con una estrategia "simpática y discreta". Ayuda a los otros y "no anda con cuentos". "Anne es mejor que yo, le pediré que me ayude y lo hará porque puede. Y no es tan tonta como para decir: no tengo ganas de que saquen una nota mejor que la mía así que no voy a ayudarla." Por otro lado, el buen alumno puede jugar la distinción escolar contra la sociabilidad adolescente. "Cuando un profesor le habla es él y nada más que él, el centro de la clase." "Se les suben los humos un poco, dicen: siempre saco las mejores notas." "Y ella está allí como diciendo: soy yo la que habla, atención." Ni alumno, ni profesor, ni chica, ni muchacho, este alumno ha encontrado un apodo: "hermafrodita".

El mal alumno

El mal alumno de la buena clase está lejos de ser el reverso perfecto del buen alumno. No es una figura popular. Es cierto que hace reír a los demás, pero no sin cierta condescendencia. En quinto, la situación de estos alumnos hasta llega a ser insostenible. "El primero de la clase está con los buenos, y el mal alumno se lo ve venir cuando le dicen: no, ábrete, eres un nulo, no queremos saber nada contigo. O si no vas a jugar con ellos al fútbol o al basket y te tiran la pelota a la cara, cosas así." "O si no te dicen: cállate, tú no trabajas, cuando se es el último de la clase se calla la boca." El mal alumno ni siquiera puede apelar a una cultura antiescolar. Ni siquiera tiene el derecho al anonimato ante terceros: "Te ridiculizan ante los demás y te hacen pasar vergüenza. Por ejemplo, llegan otros compañeros, y uno no los conoce y los demás sí, los recién llegados preguntan: ¿quién es ése? Y le responden: es un nulo, es el papelón de la clase, no sabe nada de nada". Y si la intensidad y las formas de las burlas cambian profundamente en tercero, la actitud en el fondo permanece igual. "Cuando le formulan una pregunta, todo el mundo se burla o casi, ¿no ves?" Por supuesto: el mal alumno puede ostentar, fuera de la clase, sus habilidades deportivas o su camaradería. Pero, en medio de un universo competitivo, será ante todo definido por sus malas calificaciones escolares. Obligado por la situación, entra entonces en un juego de farsa que lo lleva hasta la adhesión al estereotipo de "pésimo estudiante". Era malo, se convierte en pésimo. Y los demás lo encierran en ese rol: "A él le divierte, por eso es así. Se hace reehazar y hace cualquier cosa para hacerse notar".

Como sucede a menudo en caso de situaciones muy competitivas, los alumnos "medianos" se definen por su peloteo entre los dos extremos. Temen ser víctimas designadas de las burlas de la clase, burlas de las que participan con entusiasmo porque, si bien no esperan alcanzar la cumbre, tienen miedo ante todo de terminar en cola de pelotón. Son inquietos y más que sensibles a los juicios de los profesores. "Uno se angustia

con los deberes y los ejercicios, porque si el profesor verifica y uno no los hizo te dicen: no eres serio, no hiciste los ejercicios. Aunque suceda una vez cada año, eso nos marca como para veinte." En la clase, nada es más peligroso que ser considerado un tramposo. Estos alumnos no cesan de justificarse. "La profe cree, seguro, que uno no trabajó, pero es el estrés también."

El estrés

Los colegiales de la buena clase describen ampliamente el peso de la escuela bajo la forma del estrés, de la presión constante y del miedo a fracasar.¹² "Estoy como atragantado." "Uno se enferma, me digo; sí, esto no va ni para atrás ni para adelante, y entonces a la fuerza... no va." "Uno trata de relajarse, trata de pensar en otra cosa y así. Pero cuando uno tiene solamente eso en la cabeza y llega el momento de hacerlo... ¡no se piensa más que en eso! Aunque uno trate de distraerse." El estrés está tan presente que puede ser considerado por los colegiales, como el responsable de ciertos contra-resultados. "Cuando estoy frente al papel es como un gran agujero, no me acuerdo de nada. Repaso hasta la una de la mañana, duermo cuatro horas, en fin... ¡es un gran estrés y me digo: repasé para nada." Algunos utilizan ya medicamentos. "El año pasado captaba completamente, el doctor me había dado vitaminas, pero yo estaba siempre alerta." Este estrés es tanto más penoso en cuanto que no puede ser compartido. "No hablamos a menudo de eso, uno trata de pensar en otra cosa entre nosotros; bastante se estresa uno con un examen, no vale la pena estresarse entre todos." "No puedo hacer sufrir mis problemas a los demás." Muchos alumnos del grupo de investigación dicen que ellos sufren una implosión silenciosa en el estrés, pero también en la fatiga. "A veces no tenemos tiempo. La última, no me acuerdo

12. Para las consecuencias psicológicas de las calificaciones escolares, cf. P. Mannoni, *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, 1986.

en qué materia, debía leer tres o cuatro páginas. Era viernes, para colmo. No tenía tiempo, tenía mis cursos personales, no podía más." "Lo que fastidia es que después de una jornada de trabajo, por la tarde hay que hacer los deberes y a veces, si uno no entendió..." "Yo también, por la tarde ante los deberes me quedo así, me digo: ¿qué voy a escribir? ¿qué hago? No tengo ganas..."

La mala clase

No todos los alumnos del buen colegio son buenos alumnos.¹³ Reagrupados en las malas clases del buen colegio están los vencidos en la competencia, estigmatizados por el peso de sus fracasos.¹⁴ Toda su experiencia se vincula tarde o temprano con esta evidencia, y sus testimonios oscilan sin cesar de una farsa explosiva y alegre a una "depre" sombría.

Al principio, está el estigma a través del cual los colegiales se afirman y expresan su confusión.¹⁵ "Nuestra clase es lo peor." "De hecho, preguntas a un profesor qué clase no quiere tener y dice: Tercero E. ¡Seguro!" "Si los profesores ven el tercero B están contentos. Pero si les toca tercero E... ¡adiós sonrisas!" Evidentemente, los colegiales son capaces de resistir a estas imágenes oponiéndoles la realidad "interior" de la clase. "A nosotros el tercero E nos parece bien." Y además, la situación no tiene sino inconvenientes. "¿Por qué no hay sanciones? No

13. No olvidemos que podrían ser alumnos medianos o buenos en otro establecimiento, tanto las escalas de juicio pueden variar de un colegio a otro. Véase M. Duru-Bellat y A. Mingat, *De l'orientation en fin de 5 au fonctionnement du collège*, Cahiers de l'IREU, 46, 48, 51, Dijon, IREU, 1985, 1988, 1992.

14. Una experiencia tan marcada por la escuela que da lugar a una gran similitud entre los discursos de los malos alumnos más allá de sus orígenes sociales. Para una comparación con los malos alumnos de colegios de suburbios, véase J.-P. Payet, "Ce que disent les mauvais élèves", *Les Annales de la recherche urbaine*, núm. 54, noviembre de 1992.

15. La teoría de la etiquetación señala que la desviación es creada por la institución de reglas cuya transgresión constituye la desviación y, por aplicación de estos principios a individuos habiéndolos transgredido; la desviación es el resultado de un juicio social. Véase H. Becker, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985. Para una representación exhaustiva de trabajos sobre la etiquetación en la escuela, véase A. Coulon, *Ethnomethodologie et Education*, cit., págs. 108 y ss.

pueden hacernos nada, somos demasiados. Y si tienen que castigar a la mitad de la clase...".¹⁶ En la buena escuela, los alumnos malos no pueden oponer el mundo de la calle, el de las "dos inteligencias" –escolar y social– a las categorías del juicio escolar. Para los profesores, son malos alumnos y no víctimas de injusticias sociales. Así la capacidad de resistir a la estigmatización es débil y los alumnos se sienten maltratados. "Cada vez que uno pide algo se lo niegan." "Pase lo que pase en este establecimiento, los alborotadores somos siempre nosotros!" A veces apunta el tema de la persecución. "Hace un mes un profesor dijo: tercero B es una porquería, sólo están los peores alumnos... Y todos los profesores se pusieron a buscar uno: mira, éste es de mi grupo, y aquél molesta en la clase y los otros no trabajan. ¿Y qué hicieron después? ¡Una lista! Una lista de todos los que los molestaban, en fin, y encontraron siempre a los mismos en todos los cursos." El sentimiento de estigmatización es tan fuerte que lleva a la idea de complot. "Hay una alianza entre ellos, claro".¹⁷

Los relatos de los itinerarios personales también están dominados por la conciencia de ser estigmatizados. "Uno está en tercero, y después en sexto tiene una libreta donde está marcado que es un perturbador... Llegamos al comienzo de año y ya está. El profesor... Sé que el año pasado, cuando llegué, al cabo de dos meses estaba vigilado por el profe, no podía decir nada, no podía hacer nada... ¡Ni siquiera me hacía preguntas!" Evidentemente, estos alumnos practican con talento, humor y autoirrisión algo así como una manera de deslizarse en el estigma disociándose "a fondo" de él. Compadecen a los profesores que tuvieron la mala suerte de tenerlos en sus clases. "Estoy allí

16. No perdamos de vista que ciertos docentes anian las clases "simpáticas" y débiles, que les dejan mayor autonomía pedagógica y les permiten vincularse a los alumnos que pueden "salvar" o "ayudar".

17. Guardando las distancias, la "mala clase" es entonces un equivalente funcional, en el seno de una continuidad entre las familias y el colegio, de las "subculturas" de adolescentes opuestos a las normas escolares. Para un vistazo sobre la importancia de este tema en la sociología británica de la desviación escolar, véase V. Furlong, *The Deviant Pupil*, Milton Keynes, Open University Press, 1985.

desde sexto y cada año, cuando uno llega, siente pena por los profesores que tienen que tenerse en su clase." Los colegiales se definen a sí mismos como "perturbadores" o "haraganes", siempre sabiéndose arrastrados por un destino. "De todos modos, aunque me tranquilice, aunque me vuelva razonable... ya tendría antecedentes."

Frente al estigma, los colegiales desarrollan una fuerte conciencia de grupo dirigida contra los docentes, y asegurando un fuerte control de los individuos. Aquí no se salva nadie. "Si alguno ha hecho algo se lo defiende, nadie lo denunciará... Estamos juntos." "Aunque una persona que altere el orden en la clase, aunque todos seamos sancionados por su causa, aunque no la queramos... bueno, no se la denunciará." Todos sienten necesidad de esta protección. Frente a la estigmatización escolar, los alumnos necesitan percibirse como un bloque y afirmar, más allá de lo verosímil, la unidad sin falla de sus amistades. Gracias a esta cohesión, una tímida inversión normativa puede manifestarse, los "otros", los buenos de las buenas clases, no serían sino "tarados". "El fin de semana no es para descansar, no, para ellos es cuestión de repasar y eso. Nosotros vamos al cine." Pero la escuela pesa demasiado para deshacerse de ella y estos colegiales saben que sólo están unidos por lo que a cada uno los aísla en un sufrimiento irremediamente íntimo: su fracaso.

Mientras que en el colegio popular la farsa se apoya en un personaje social, el del bufón al cual todos más o menos se adhieren, aquí los malos alumnos oscilan entre la farsa y la confesión. La herida escolar, constantemente reabierto en este colegio, es demasiado profunda para que el sufrimiento, por vergonzoso que sea, no se manifieste de manera irreprimible. "Cuando ves que repites, te crees realmente el último de los brutos." "Repetir es una vergüenza. ¡No quiero repetir, no quiero repetir! ¡No lo soportaría! Es demasiado pesado..." Ahora bien, estos colegiales no protestan contra la sanción en sí misma. Algunos se resignan. "Vuelvo a tomar las bases que no tenía el año pasado y ya está." Otros se cuelan en el discurso del

colegio: "No es un castigo, al contrario, nos ayuda". "Es una segunda oportunidad para el diploma." En fin, todos asumen la responsabilidad de su fracaso, explicándolo como una última manera de preservarse. "Es completamente por mi culpa. Fui yo quien levanté una pared y después no quise superarla." "No trabajé lo bastante el último año, eso es todo. No fue por otra cosa. Merezco repetir."

La puesta en escena colectiva de este sufrimiento implica un recurso masivo a la farsa. "Yo no trabajaba y tuve que repetir, lo que es normal, claro. No podía pasar trampeando, pero con todo hice trampas." También se puede ostentar su despreocupación. "Sentía ganas de tener tiempo libre." Algunos simulan que no les concierne. "Entonces, a fin de año, me enteré de que repetí, eso me da vueltas en la cabeza durante una hora y después me olvido de todo, estoy de vacaciones." La farsa aquí no es una mentira, es una de las maneras posibles de anunciar la verdad con algunas precauciones. De golpe, estos colegiales salen de la farsa y vuelven a la gramática del sufrimiento, como aquel "peor alumno" enternecido que recuerda el choque de su primera hora de castigo en el colegio. "La primera vez que me dieron una hora de castigo me dije: ¿pero qué es esto? Me pareció idiota. Pero me acuerdo, me marcó." El acontecimiento no fue sino el comienzo de una larga "carrera". Haraganea en la clase, como aquello me importaba un pito me desanimaba y volvía a casa y después, bueno, me dieron montones de veces en dos años". Y sin embargo, en ese mismo momento el testimonio sale de la farsa. "Por la mañana cuando vuelvo, en el autobús que me lleva al colegio, me dan ganas de no ir. De regresar a casa. No sé. No tengo más ganas de ver a esos profesores que me joden. Sí, me sucede a menudo, casi todos los días. A veces por la mañana me levanto más tarde que de costumbre y llego como una hora tarde. Me fastidia tanto que ya no me interesa." Demasiado lejana, demasiado personal, demasiado dura, la farsa habrá retornado. Pensando haber ido demasiado lejos en la confesión, este colegial advierte a sus camara-

das: "Si me siento verdaderamente, eh... en fin, si me fastidian un poco, agarro al tipo..."

La dinámica de la mala clase es totalmente diferente de la observada en la buena clase. A la competencia organizada le sustituye una especie de danza de grupo tendente a mantener un desorden desorganizado.¹⁸ No obstante, el carácter desordenado del jaleo está sabiamente construido. "Es como un redoble, por ejemplo un día uno deja de crear problemas y después va a empezar en el baño y otro va a querer parar y así, un redoble... Siempre continuo." Los alumnos están en una espiral y nadie puede detener verdaderamente el torbellino. Todo el mundo se ve arrastrado a una clase "agitada". Todo el mundo encuentra allí su motivo. "Los alumnos que no hacen nada, están bien contentos cuando se arma un gran jaleo en clase." "Cuando todo el mundo jode, si tú no lo haces quedas como un tonto." Los alumnos más tímidos no resisten. "Porque él jode cuando todos joden, y trabaja cuando todo el mundo trabaja. Es un oportunista."

A diferencia de la buena clase donde los buenos hacen la ley, aquí son los "peores alumnos" quienes dictan las reglas. Además, las sanciones virtuales de la desobediencia al grupo atestatan este cambio. Aquí es la intimidación. "De todos modos, las chicas no tienen elección". En cuanto a aquellos que quisieran parar, no pueden decirlo: "quizá lo piensan por lo bajo". El "jefe" lo sabe: "Tienen miedo. Pero no tienen por qué tenerlo. No entiendo por qué no se quejan". Los otros le recuerdan sus propias reglas: "Si se quejan no será bueno para ellos".

No todos son igualmente malos en la mala clase. Hay también buenos entre los malos, que serían supuestos malos entre los buenos. La indiferencia condescendiente de las relaciones entre los buenos y los malos alumnos en el seno de una buena

18. El jaleo en este tipo de clases y de públicos aparece como una combinación de las dos grandes formas de jaleo distinguidas por J. Testanière. Del jaleo "tradicional" conserva su carácter global (concierne a todos los alumnos) y su carácter estratégico (apunta sobre todo a las materias subalternas), pero también participa a veces del jaleo "anómico" en cuanto al carácter explosivo. J. Testanière, "Chahut traditionnel et chahut anémique", en *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.

clase, es aquí reemplazada por una verdadera guerra fría. Para el buen alumno, el peor alumno encarna sólo la injusticia de un sistema escolar que lo ha colocado donde no debería estar. Para el peor alumno, un buen alumno recuerda la influencia de la escuela y la debilidad de la cohesión de un grupo siempre presto a traicionar. Si en el grupo de investigación sus choques son tan frecuentes, es porque son dos mitades de una misma realidad. Su conflicto pone en escena la conversación interior de todos. Todo está allí. Desde la envidia al odio de sí mismo.

El jefe: "Pero Frédéric, si no estás contento no tienes más que cambiar de clase".

El buen alumno: "Lo pedí, para que lo sepas".

Otro alumno: "¡Estoy seguro de que lo pediste a partir de cuarto!".

El buen alumno: "Quieres estar con tus compañeros que no trabajarán. Porque allí no se puede trabajar. No se puede".

Otro alumno: "Bueno, no tienes más que irte".

El buen alumno: "¡Pero no puedo! ¡No quisieron!".

Otro alumno: "Y bueno, bien puedes insistir".

El jefe: "¡Oh, nene, tienes ganas de irte! ¿Por qué?".

El buen alumno: "Porque aquí no se puede trabajar".

El jefe: "¡Anda, nene! No me enerves o te echo".

Hay algo de trágico en el peor alumno de clase media. Todo lo predispone a un futuro escolar radiante. Todo su universo social está construido alrededor de esta exigencia. Y he aquí que se descubre en el fracaso, estigmatizado, rechazado, quizás "orientado" en el peor de los casos. La cultura de los jóvenes, la de la calle y la del barrio, no pueden realmente sostenerlo porque él es producto solamente de la escuela. Por cierto, intenta sumergir al colegio en la cultura adolescente, el ruido, el rechazo de las reglas, la farsa, pero sólo queda definido como mal alumno. No puede construir subjetividad sino de manera "reac-

tiva", a falta de poder ser verdaderamente conflictivo. No queda prisionero del rechazo del colegio. El "peor alumno" no puede olvidar la escuela. Todos los caminos conducen a ella. Todas sus hazañas remiten a la escuela. Puro producto de la escuela, es en su seno donde debe salvar la cara puesto que se ha convertido, por la fuerza de las circunstancias, en hombre de honor. "Cuando llegas a clase no te conocen, al primero que me joda le encajo una."

La farsa se convierte en asunto grave. Sin ella está desnudo y no puede dejar de jactarse de sus hazañas. Sucede que a veces se muestra orgulloso de su renombre. "No entendiste lo que ella te dijo. Una vez dijo: los profes se acordarán siempre de los que tienen un buen promedio y de los que crean más problemas. De mí se acordarán." El *crescendo* sentimental de la dene-gación es tal que sería ridículo si no mostrara otro tanto de confusión. "¡A mí que me importa el promedio, qué me importan los profes, qué me importa el cole!"

Si uno quisiera ponerse en el punto de vista educativo y, más aún, en el punto de vista de la subjetivación en la experiencia colegial, la comparación de los dos establecimientos contrastados conduciría a un resultado sorprendente. En la medida en que la experiencia de los buenos alumnos del buen colegio está mucho más integrada, mucho más asentada en continuidades culturales y sociales, mantiene una primacía de las categorías escolares y de las actitudes que podríamos considerar como "infantiles". De hecho, no se trata de eso, pues la entrada en la competencia inicia también un modo de subjetivación que sólo se realizará más tarde, en una tensión entre el individualismo expresivo de la juventud y la búsqueda de los resultados. Algunos de esos alumnos lograrán combinar las dos dimensiones, en el seno mismo de sus estudios, con el descu-

brimiento de las "pasiones" escolares. Los buenos alumnos habían como la escuela y como sus padres, mientras que los alumnos del colegio popular, colocados en el centro de tensiones más vivas, parecen a veces "maduros" y tienen un discurso más reflexivo y más complejo, comprendidos los buenos alumnos del colegio popular que deben superar pruebas de la misma naturaleza que las de sus camaradas. En el fondo, los alumnos más "maltratados" son los malos alumnos de los buenos establecimientos, aquellos que no pueden escapar de las categorías escolares que los invalidan ante sus propios ojos, y no disponen de ningún recurso para separarse de esta prueba.

De todos modos, la imagen del colegio aparece extremadamente confusa si se consideran las experiencias de los alumnos. En todos los casos, el colegio se acomoda mal a la autonomía del adolescente, no sabe qué hacer con ella. Centrado en objetivos de resultados y de selección, no toma verdaderamente a su cargo los fracasos. Tampoco encuentra un verdadero punto de equilibrio con el objetivo de una educación que prolonga, para todos y en larga medida, las ambiciones de la escuela primaria. El colegio aparece siempre desfasado. Y en la experiencia de los profesores es donde este desfase se hace más visible.

Anexo

Esquema de organización del sistema educativo en Francia

México	Francia			
	ABREVIACIÓN	CURSO	EDAD	NIVEL ESCOLAR
3°	T	terminal	17-18	Liceo
2°	1°	primero	16-17	
1° Preparatoria	2°	segundo	15-16	
3°	3°	tercero	14-15	Colegio
2°	4°	cuarto	13-14	
1° Secundaria	5°	quinto	12-13	
6°	6°	sexto	11-12	
5°	CM2	curso medio 2	10-11	Escuela elemental
4°	CM1	curso medio 1	9-10	
3°	CE2	curso elemental 2	8-9	
2°	CE1	curso elemental 1	7-8	
1° Primaria	CP	curso preparatorio	6-7	
Preescolar		maternal gran sección	5	Escuela maternal
		maternal sección media	4	
		maternal pequeña sección	3	