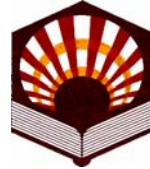


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



**ESCUELA Y CLASE SOCIAL DESFAVORECIDA.  
ESTUDIO DE LAS RELACIONES A TRAVÉS DEL ANÁLISIS  
DEL DISCURSO EN UN CENTRO EDUCATIVO DE UNA  
BARRIADA MARGINAL DE CÓRDOBA**

**TESIS DOCTORAL**

M<sup>a</sup> del Carmen Gil del Pino, 2004

**DIRECTORES**

Luis Sánchez Corral

M<sup>a</sup> Vicenta Pérez Ferrando

Este trabajo es una breve pincelada de un sueño impreciso, insistente, vivo. A quienes me han hecho creer en él y me han ayudado a definirlo, mi agradecimiento. A quienes merecen una vida mejor, mi sueño.

INTRODUCCIÓN ..... 13

**I**

**Primera parte**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

**CAPÍTULO I**

***MARCO TEÓRICO***

1. PUNTO DE PARTIDA..... 21

2. EL FENÓMENO DE LA MARGINACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL ..... 28

    2.1. La pobreza..... 30

    2.2. La marginación social y los mecanismos que intervienen en su creación:  
        el papel del lenguaje..... 32

    2.3. La respuesta educativa a los procesos de discriminación social ..... 37

3. LA ESCUELA ..... 38

    3.1. La historia de la escuela o la historia de una educación elitista..... 40

    3.2. La escuela de hoy ..... 48

    3.3. Funciones de la escuela..... 52

        3.3.1. *Funciones reales* ..... 53

        3.3.2. *Funciones de obligado cumplimiento* ..... 60

4. LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA ..... 61

5. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: EL CAMINO HACIA UNA UTOPIÍA POSIBLE ..... 74

5.1. Planteamientos generales .....	74
5.2. Paulo Freire .....	81
5.2.1. <i>Pensamiento, acción y sentimiento de Paulo Freire</i> .....	87
5.2.2. <i>Educación liberadora</i> .....	89
5.3. La violencia sistémica .....	96
6. LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN: UNA VOZ CRÍTICA DESDE FUERA DE LA PEDAGOGÍA.....	99
6.1. La arbitrariedad cultural .....	102
6.2. La violencia simbólica .....	105

## C A P Í T U L O II

### **MARCO METODOLÓGICO**

1. CONSIDERACIONES PREVIAS .....	109
2. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN QUE NOS GUÍAN .....	112
3. TEORÍA: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN .....	113
4. DISEÑO .....	118
4.1. El objeto de estudio .....	118
4.2. Elección del modelo o diseño de investigación .....	119
4.2.1. <i>La investigación cualitativa como decisión metodológica</i> .....	119
4.2.2. <i>La etnografía, el estudio de casos y la investigación- acción como concreciones de la metodología cualitativa</i> .....	121
4.3. Identificación de los sujetos participantes –población- y de los escenarios y contextos .....	128
4.3.1. <i>Los sujetos</i> .....	128
4.3.2. <i>El escenario</i> .....	136
4.4. Experiencia de la investigadora y sus roles en el estudio .....	156
4.5. Estrategias de recogida de datos.....	159
4.5.1. <i>Materiales del profesor</i> .....	160

4.5.2. <i>Materiales del alumno</i> .....	171
4.5.3. <i>Materiales institucionales</i> .....	176
4.5.4. <i>Documentos informales</i> .....	179
4.6. Técnicas de análisis de datos.....	180
4.6.1. <i>Sistema de categorías</i> .....	186
4.6.2. <i>La elaboración del análisis</i> .....	199
4.6.3. <i>La presentación del análisis</i> .....	202

## II

### Segunda parte

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

### CAPÍTULO III

#### ***EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR***

0. EL PROYECTO ILUSTRADO AL SERVICIO DEL NEOLIBERALISMO ....	205
1. LAS TEORÍAS PERSONALES DE LOS NIÑOS COMO SUSTRATO DEL CONOCIMIENTO .....	207
1.1. El pensamiento implícito del mundo natural .....	209
1.2. El pensamiento implícito del mundo social .....	210
1.3. La reconstrucción del pensamiento implícito .....	217
2. EL LENGUAJE: MEDIADOR CULTURAL E INSTRUMENTO DE LAS ACTIVIDADES MENTALES.....	219
2.1. Palabras y expresiones relacionadas con dificultades de aprendizaje.....	223
2.2. Palabras y expresiones relacionadas con procesos madurativos.....	224
2.3. Palabras y expresiones relacionadas con la propia cultura .....	225
2.4. Palabras y expresiones relacionadas con la cultura microcontextual usadas por la maestra .....	239
2.5. La reconstrucción del lenguaje desde el uso y la valoración .....	240
3. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES, ¿RUTINAS O PROBLEMAS?.....	241

3.1. Las actividades de lenguaje.....	247
3.1.1. <i>Comunicación oral</i> .....	248
3.1.2. <i>Comunicación escrita</i> .....	249
3.1.3. <i>La lengua como objeto de conocimiento</i> .....	251
3.1.4. <i>Sistemas de comunicación verbal y no verbal</i> .....	252
3.2. Las actividades de matemáticas .....	253
3.2.1. <i>Operaciones básicas</i> .....	254
3.2.2. <i>Problemas</i> .....	256
3.2.3. <i>Numeración</i> .....	256
3.2.4. <i>Otras actividades</i> .....	257
3.3. Las actividades de conocimiento del medio.....	258
3.4. La expresión plástica.....	262
3.5. Las Actividades Generales del Centro: del <i>currículum colección al</i> <i>currículum integrado</i> .....	266
3.6. Cuando los niños toman la palabra: las asambleas .....	270
3.7. Actividades de diversa consideración .....	271
3.8. La necesidad de un currículum integrado y de una pedagogía invisible.....	272
4. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON LA MADURACIÓN PERSONAL Y CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA.....	275
4.1. Dificultades y errores en el ámbito lectoescritor.....	278
4.1.1. <i>Dificultades generales debidas a procesos madurativos</i> .....	280
4.1.2. <i>Dificultades debidas al propio proceso de enseñanza</i> .....	294
4.2. Dificultades y errores en el ámbito matemático.....	315
4.2.1. <i>Dificultades generales</i> .....	315
4.2.2. <i>Dificultades en la numeración</i> .....	320
4.2.3. <i>Dificultades relacionadas con los algoritmos operacionales</i> <i>básicos</i> .....	324
4.2.4. <i>Dificultades relacionadas con la resolución de situaciones</i> <i>problemáticas</i> .....	340
4.2.5. <i>Otras dificultades</i> .....	344
4.3. Para cerrar, algunas palabras .....	347

## CAPÍTULO IV

### *EL AULA COMO ESPACIO DE RELACIÓN*

0.	LAS REDES DEL AULA: DEL LÍMITE A LA POSIBILIDAD .....	351
1.	LA CONDUCTA Y LOS VALORES MORALES .....	352
1.1.	Conductas trasgresoras.....	356
1.2.	Conductas positivas.....	370
1.3.	La educación moral como único camino .....	376
2.	LA CONFLICTIVIDAD VERTICAL DEL AULA. CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS.....	377
2.1.	Niños frente a maestros: formas de oposición .....	378
2.2.	Espacios de conflicto, espacios de reflexión.....	397
3.	LA CONFLICTIVIDAD HORIZONTAL DEL AULA. CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS .....	398
3.1.	Envueltos en la violencia: las mil caras del conflicto .....	401
3.2.	Coordenadas espaciotemporales de los conflictos .....	420
3.3.	Espacios de conflicto, espacios de convivencia.....	423
4.	LOS NIÑOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU INTEGRACIÓN EN EL AULA .....	424
4.1.	Las relaciones interpersonales.....	427
4.2.	Del trabajo al juego y del juego al trabajo .....	432
4.3.	Necesidades educativas especiales y familia .....	435
4.4.	Necesidades educativas especiales y persona .....	439
4.5.	Los beneficios de la integración escolar .....	444
5.	DE CARA A LOS SENTIMIENTOS.....	447
5.1.	Con los sentimientos a flor de piel.....	448
5.2.	La autorregulación sentimental .....	459
6.	LA SEXUALIDAD COMO CONCILIACIÓN ENTRE INTELIGENCIA E INSTINTOS.....	462
6.1	Conductas sexuales sanas.....	465
6.2	Agresiones sexuales .....	468
6.3	Necesidad de la educación sexual .....	472

## CAPÍTULO V

### ***EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN PERSONAL***

0.	LA CREACIÓN DEL SUJETO. DEL DISCURSO (UTÓPICO CERRADO) A LA PRÁCTICA (UTÓPICA ABIERTA).....	475
1.	LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO: ASISTENCIA Y ABSENTISMO ESCOLAR .....	477
	1.1. Factores relacionados con el absentismo .....	480
	1.2. La respuesta al absentismo: una escuela con valor .....	490
2.	EL FENÓMENO DISCRIMINADOR: LA PERCEPCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES COMO DEFICIENCIAS GRUPALES .....	492
	2.1. Variables más relevantes de discriminación .....	493
	2.1.1. <i>El género</i> .....	494
	2.1.2. <i>La etnia</i> .....	499
	2.1.3. <i>La clase social</i> .....	500
	2.1.4. <i>La capacidad</i> .....	508
	2.2. La marginación como fenómeno inconsciente.....	511
	2.3. A modo de cierre .....	512
3.	LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA: PROYECTOS LIBRES Y PROYECTOS DIRIGIDOS .....	513
	3.1. Manifestaciones de la creatividad .....	515
	3.1.1. <i>Inventos</i> .....	518
	3.1.2. <i>Creación literaria</i> .....	520
	3.1.3. <i>Mirada creadora</i> .....	524
	3.1.4. <i>Ocurrencias</i> .....	525
	3.1.5. <i>Composición musical</i> .....	527
	3.1.6. <i>Estrategias de aprendizaje</i> .....	528
	3.2. Creatividad y escuela: la necesidad de encontrarse .....	528
4.	LAS EXPECTATIVAS: EL PROYECTO Y EL SUEÑO DE SER PERSONA .....	529



4.1. Tipos de expectativas .....	530
4.1.1. <i>Expectativas sobre sí mismo</i> .....	530
4.1.2. <i>Expectativas sobre la escuela</i> .....	537
4.1.3. <i>Expectativas sobre la familia y la sociedad</i> .....	539
4.2. Conocimiento que la escuela tiene de las expectativas.....	543
4.3. Grado de cumplimiento de las expectativas.....	544
4.4. Apertura de líneas de trabajo.....	547
5. LA VOZ DE LOS ALUMNOS: SUS PROPUESTAS .....	549
5.1. Espacios de diálogo, espacios de encuentro.....	551
5.2. La creación de la realidad a través de la palabra.....	552
5.3. El poder generativo de la palabra.....	555

## CAPÍTULO VI

### ***ESCUELA Y FAMILIA COMO INSTITUCIONES EDUCATIVAS***

1. LA ESCUELA: ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA .....	559
1.1. La función socializadora de la escuela: valores, normas y castigos .....	562
1.2. El absentismo del profesorado .....	567
1.3. Las reuniones de los maestros: de la colaboración (burocrática) a la co-laboración (real) .....	569
1.4. La escuela como sistema relacional .....	573
1.4.1. <i>Relaciones internas</i> .....	573
1.4.2. <i>Relaciones externas</i> .....	575
1.5. La organización del tiempo y su influencia en el aprendizaje .....	579
1.6. Orientación educativa.....	580
1.7. Apoyo didáctico .....	581
1.8. La escuela como sistema de valores.....	583
1.9. La toma de decisiones en la escuela: una tarea difícil desde la incertidumbre .....	584
2. LA ESCUELA: DESDE LA RIGIDEZ A LA VERSATILIDAD ESTRUCTURAL .....	587
2.1. Incidencias de carácter pedagógico.....	588
2.2. Incidencias de carácter familiar .....	589

2.3. Incidencias de carácter personal.....	590
2.4. Incidencias de carácter socionatural y anecdótico .....	591
2.5. Incidencias de carácter burocrático. La escuela de papel.....	593
3. LA FAMILIA COMO ÁMBITO DE SUPERVIVENCIA, SOCIALIZACIÓN Y AUTONOMÍA .....	594
3.1. Estructura y problemática de las familias .....	599
3.2. Valores y contravalores en juego .....	610
3.3. Funciones y disfunciones de la institución familiar .....	629
4. LA FAMILIA: EL PENSAMIENTO MÁGICO, MÍTICO Y FÁCTICO .....	636
4.1. Mitos contruidos, vidas determinadas .....	638
4.2. La enfermedad: mito y rito.....	643
4.2.1. <i>La enfermedad como vivencia y como discurso</i> .....	649
4.2.2. <i>De la enfermedad a la salud a través de la educación</i> .....	654
4.3. Tradiciones: más mitos y más ritos .....	655
4.3.1. <i>La vivencia de las tradiciones y fiestas macrocontextuales</i> .....	656
4.3.2. <i>La vivencia de las tradiciones y fiestas microcontextuales</i> .....	657
4.3.3. <i>La necesidad de un poco de luz: la conciencia crítica</i> .....	660
4.4. Determinismo <i>versus</i> autodeterminación. Del mito al <i>logos</i> .....	661
5. LAS RELACIONES DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA .....	663
5.1. Contactos de carácter formal.....	665
5.2. Contactos de carácter informal.....	669
5.3. La comunidad educativa, ¿para cuándo?.....	674

## CAPÍTULO VII

### ***EL MAESTRO COMO PERSONA QUE ACTÚA, PIENSA Y SIENTE***

1. ACTUACIONES DOCENTES.....	679
1.1. Los cuatro pilares del docente: explicar, poner actividades, reñir y castigar .....	683
1.2. Diez modos de castigar .....	692
1.3. Conductas “merecedoras” de sanción .....	700
1.4. La superación de la presión coercitiva como factor del progreso moral.....	702

1.5. La educación en valores: el quinto pilar .....	704
1.6. Más tareas en menos tiempo, ¿error de cálculo o premeditación?.....	723
1.7. El estilo docente y su poder configurador.....	730
1.8. La incertidumbre en la elección del método y la flexibilidad como ejes metodológicos .....	734
<b>2. EL PENSAMIENTO DEL MAESTRO.....</b>	<b>738</b>
2.1. La agitación mental inconsciente y la reflexión del maestro .....	739
2.2. El «pensamiento propositivo».....	759
2.3. El «pensamiento profético».....	762
<b>3. EL MUNDO AFECTIVO DEL MAESTRO .....</b>	<b>770</b>
3.1. Las aspiraciones .....	774
3.2. El sentimiento de culpabilidad.....	777
3.3. El sentimientos de duda .....	780
3.4. La preocupación .....	784
3.5. Frustración y tristeza del maestro .....	786
3.6. La satisfacción docente .....	796
<b>4. SER MAESTRO, SER PERSONA, SER .....</b>	<b>803</b>

### **III**

#### **Tercera parte**

<b>CONCLUSIONES Y APERTURA DE LÍNEAS DE TRABAJO .....</b>	<b>811</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>837</b>

## INTRODUCCIÓN

A veces me pregunto si mi postura, decididamente a favor de los oprimidos, es sólo una opción teórica, una cantinela de moda que repito y repito sin saber exactamente el alcance de lo que digo. A veces me pregunto si lo que pienso y digo es sólo algo que pienso y digo. A veces me pregunto..., y la respuesta sólo está en la praxis. Que mis hechos avalen cuanto voy a decir (Reflexión personal).

Cuando se habla de los desfavorecidos, cuando se hace de ellos el objeto de una investigación, estamos ya presuponiendo que son *otros*, distintos a *nosotros*, alejados de *nosotros*. Hablar de ellos implica claramente un distanciamiento, una postura elitista, una mirada compasiva desde una posición ventajosa. Los desfavorecidos son *ellos* (tercera persona del plural); *nosotros* (primera persona del plural) somos los seres sensibles y buenos que nos preocupamos de *ellos*, que hablamos por *ellos*, porque *ellos* no lo saben hacer.

El hecho de hablar *acerca de* los hombres oprimidos bajo el supuesto teórico de que ellos no lo saben hacer es, en efecto, creer en el mito de su inferioridad y, por tanto, formar parte de la ideología opresora que los tiene sometidos a la cultura del silencio, lo que entraña, ciertamente, y dado que somos educadores, una profunda contradicción: “Muchos se declaran revolucionarios, pero no confían en los oprimidos que pretenden liberar, como si esto no fuese una contradicción aberrante [...] Muchos desean una educación humanista, y sin embargo también desean mantener la realidad social en la cual la gente resulta deshumanizadora” (Freire, P., 1990: 128).

Sin embargo, hay un modo de superar este distanciamiento, y es hablar *con ellos*. El diálogo constituye, sin duda, un camino indispensable. La pedagogía, dice Freire (1999: 77-78), no puede prescindir de “una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la

denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre”.

No hace falta viajar al Tercer Mundo para percibir formas de dominación de unos –poderosos- sobre otros –oprimidos-. No hace falta ir muy lejos. En las periferias de nuestras ciudades hay elementos más que suficientes para llevarnos a la reflexión y a la acción y, sin embargo, estamos aquí, creyéndonos neutrales, pasivos, espectadores y testigos de la cultura del silencio con toda la violencia que esto implica. Pero no somos neutrales si no hacemos nada, sino que estamos del lado de los poderosos, de los opresores o, peor aún, somos también poderosos y opresores. Nos lavamos las manos creyendo que la situación que viven es una realidad dada e inevitable, y no alcanzamos a ver que se trata de una realidad en proceso, que se está dando, y que nos está desafiando a intervenir en ella. Una realidad, en definitiva, que nos convoca para conquistarla.

Abordamos las relaciones entre la escuela y las clases sociales desfavorecidas a través del análisis del discurso, es decir, del estudio de los significados que se intercambian. Para Halliday ( en Wells, G., 2001: 28), una realidad social, una cultura, no es otra cosa que un conjunto de significados, una construcción semiótica. El lenguaje “simboliza activamente el sistema social”, pues es el medio a través del que se expresa la cultura. Con él las personas representan la estructura del contexto en el que están insertas: los roles que desempeñan, los sistemas de valores que comparten, su visión del mundo etc. Para este autor, el lenguaje no consta de frases, sino de discurso, de texto.

Por tanto, nos proponemos estudiar un contexto social a través del análisis del intercambio de los textos institucional y formal de la escuela, por un lado, y real y espontáneo de los sujetos que integran las clases sociales desfavorecidas, por otro.

Bourdieu y Passeron, en su obra *La reproducción*, publicada en 1970, estudian cómo el capital lingüístico es un elemento mediador en las relaciones entre la escuela y las clases sociales. La escuela elabora, legitima e impone la lengua oficial y la cultura dominante y, paralelamente, sanciona en términos de déficits el capital lingüístico y cultural de otras capas sociales. Utilizan dos conceptos para explicar estas relaciones: el de la arbitrariedad cultural, o selección de significados que no responden a ningún principio universal, y el de la violencia simbólica, o imposición de estos significados ocultando las relaciones de fuerza que los “objetivan”.

En definitiva, descubrir los discursos, los objetivos, las creencias, los valores, etc., de una institución escolar en un contexto marginal y de los sujetos que la nutren es el objetivo prioritario que nos marcamos. Queremos saber si unos y otros son capaces de hablar un mismo lenguaje, si hay entendimiento, si se cree que lo hay sin haberlo, si lo que los sujetos demandan a la escuela es lo mismo que lo que la escuela está dispuesta a darles, si lo que la escuela pide a los alumnos es sólo un desiderátum, etc. Para ello, estudiamos el día a día de una escuela durante un curso completo –99/00-. Se trata del C.P. “Obispo Osio” de Córdoba, un centro situado en la barriada de Las Moreras, zona de fuerte problemática social. Sucede que el estudio lo hacemos desde el rol de docente o, lo que es lo mismo en terminología de investigación, de observador participante, dado que formamos parte de esta realidad educativa desde 1979 a 2000. Por tanto, si el objeto de nuestro estudio lo constituye la realidad vivida durante veintiún años, una realidad problemática y problematizadora, lo que realmente pretendemos es dar a conocer, interpretar y mejorar nuestras propias experiencias, nuestros valores, los significados que hemos construidos, etc., y esto no es otra cosa que sumergirnos en un proceso de investigación-acción, cuya finalidad primordial es el cambio personal y social, la mejora de la práctica a través del perfeccionamiento de las personas y de los grupos que participan en ella: "El cambio social pasa por el cambio de las personas" (Goyette, G. y Lessard-Hébert, M., 1988: 111).

Es preciso –y ético- también establecer unas premisas que dejen patente nuestro punto de vista en relación al tema que abordamos, a las razones que nos mueven y a la manera de hacerlo.

La primera de ellas es que el desarrollo de esta investigación supone para nosotros un espacio lleno de posibilidades de reflexión para la acción. Concebimos, pues, nuestro trabajo de investigación como la asunción de un compromiso para la práctica educativa. Estamos obligados a pasar de un estado de comodidad, quietud y expectación a otro de incomodidad, inquietud y de intervención. Para Freire (1986: 34-35) una de las grandes tragedias del hombre moderno es que renuncia cada vez más a su capacidad de decidir. El hombre, dice, está cada vez más acomodado, convertido en espectador, trágicamente asustado, dudando de sus posibilidades, temiendo a la libertad. Para este autor, cuya teoría y cuya praxis sustentan nuestro trabajo, la educación es

## INTRODUCCIÓN

---

reflexión y acción del hombre sobre el mundo, de manera que una y otra estén orientadas hacia la meta de transformar la situación inicial de la que se parte. Queremos recorrer con una mirada crítica las situaciones educativas que hemos vivido para analizar nuestra práctica docente, los problemas sociales que afectan a los sujetos con los que hemos compartido más de veinte años, y el propio pensamiento, porque todo esto lo consideramos absolutamente imprescindible para trabajar en la transformación de la sociedad y en la mejora de las personas. No cabe la menor duda de que la educación es, fundamentalmente, compromiso, y el compromiso social conlleva actitudes de “búsqueda, de experimentación y de crítica, de interés y de trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración” (Pérez Gómez, A., 1992: 423).

La segunda premisa es que esta investigación no es neutral ni objetiva, sencillamente porque, a nuestro entender, no puede serlo. Para nosotros no existe la neutralidad, ni la objetividad, ni el dogma, ni la verdad absoluta, ni la certeza doctrinaria. Éstos son mitos que funcionan mientras se cree en ellos, y que se desvanecen cuando se deja de hacerlo (nosotros no hemos dejado de creer, simplemente nunca hemos creído):

Las imaginaciones que la gente tiene de los otros, de ellos y de cada aspecto de su mundo son los *hechos sólidos* de la sociedad. Percibiendo su mundo, el hombre es subjetivo. Selectivamente percibe, interpreta y atribuye significados en su mundo y, entonces, actúa en consecuencia. Los *hechos sólidos* de la sociedad son esas percepciones, definiciones, interpretaciones y significados (Dodge y Bogdan, 1974, en Santos Guerra, M.A. 1990: 46).

Hemos estado inmersos en la realidad que ahora estudiamos; lógicamente, hemos vivido en ella múltiples experiencias que nos han transformado y enriquecido. No se nos puede pedir que la miremos con frialdad, porque nos resultaría imposible. Las personas estamos influenciadas, afectadas por la realidad que vivimos, por nuestra realidad, que es única, como también nosotros somos únicos, singulares:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador «objetivo» y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea (Blumer, H., 1969, en Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1987: 20).

La cientificidad en la que creemos está avalada por la intersubjetividad, por el intercambio de experiencias. Lo que nosotros queremos es comunicar nuestros pensamientos -que no son otra cosa que nuestros sentimientos, nuestras conductas y nuestras aspiraciones- a la comunidad investigadora crítica, para que sea ella la que dé – o no- valor a lo que decimos.

Nos movemos dentro de la incertidumbre y de la duda. El rigor, la validez externa, la replicabilidad de la investigación, y todas las demás características propias de la perspectiva positivista, dejan paso a otras como el análisis preciso y auténtico de una realidad social concreta, única, compleja, cambiante, y a la que no podemos mirar con indiferencia. Muchos educadores son presionados para que se conviertan en siervos del poder corporativo, en operarios multinacionales que funcionan como especialistas no comprometidos y sometidos al profesionalismo académico (Giroux, H., 2001: 24). Con demasiada frecuencia la investigación científica ha caído en manos del poder, ha sido guiada por deseos de éxito personal y de reconocimiento, ha estado teñida de aparente seguridad, y ha estado destinada a un grupo minoritario en lugar de a un público en general.

Partimos de la idea, como tercera premisa, de que todos los sujetos poseen cultura, porque, para nosotros, ésta no es otra cosa que la forma de vida y de comportamiento de las personas y de los grupos sociales. Ciertamente, por cultura no entendemos todos lo mismo. Según Gimeno Sacristán (2002b: 63) hay dos acepciones bien diferenciadas:

La primera entiende la cultura, en su acepción antropológica, como el conjunto de significados o informaciones de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, comportamental, etc., que caracteriza a un grupo social, del que se dice que tiene una determinada *cultura*. Es éste un concepto que engloba todo tipo de información y de prácticas: desde las manifestaciones llamadas populares –la cultura folk- hasta las más altas elaboraciones que reconocemos como *alta cultura*. La segunda es, precisamente, este sentido más restringido de alta cultura, *lo mejor* de la condición universal humana, aunque en ciertos casos no sea tan universal como se dice.

Es notorio que existe una cultura hegemónica, dominante, que se impone de manera sutil sobre otras, que son consideradas como subproductos marginales, formas culturales extrañas y amenazantes. Los sujetos que no poseen las formas privilegiadas de patrimonio cultural son denominados “sujetos con privación cultural” y, en



## INTRODUCCIÓN

---

consecuencia, son desvalorizados y excluidos:

En su proceso de formación, la cultura nacional y escolar es la derrota de la cultura popular por la de la elite, de las etnias minoritarias por la mayoritaria [...], de los valores asociados al papel de la mujer por los identificados con el del varón. En su fase de madurez es, además, una cultura excluyente frente al extranjero y al inmigrante (Fernández Enguita, M., 2002c:59).

Finalmente, nuestro trabajo de investigación se desarrolla a lo largo de una línea continua y coherente que integra teoría, práctica, y una propuesta de acción, es decir, el pensamiento, las acciones y las aspiraciones. “Debo trabajar –dice Freire (2001: 44)- sobre la unidad entre mi discurso, mi acción y la utopía que me mueve”. El ámbito del pensamiento –o del discurso con nosotros mismos- se constituye a nivel de fundamentación, de la estructuración conceptual, del por qué de la investigación. El ámbito de las acciones contempla los hechos concretos tendentes a desentrañar la realidad objeto de estudio -que, a su vez, es nuestra propia acción, nuestra práctica docente-, a la elaboración de instrumentos, a la decisión metodológica. El ámbito de las aspiraciones –o de la utopía, entendida como proyecto posible- se configura primero como objetivos y fines, y luego como líneas abiertas de trabajo y de investigación. En ellas se unen el pensamiento y la acción (actuamos para conseguir lo que pensamos). De este planteamiento tridimensional surge un vasto trabajo que se conforma como un todo integrado, abierto a la realidad social y educativa y que pretende ser fundamentalmente una propuesta de acción. Todo ha de servir para la transformación de la realidad educativa y de la realidad social. El sentido de la tesis es mejorar, innovar e intervenir en la práctica educativa, pues coincidimos con Freire (*Op. cit.:* 49) en que cambiar el mundo es tan difícil como posible.

Primera parte

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y  
METODOLÓGICOS**

## CAPÍTULO I

### *MARCO TEÓRICO*

Sin embargo, éstas son, hoy por hoy, mis credenciales: Lucho por los oprimidos a la sombra de un tierno naranjo, ora cuajado de azahar, ora de frutos, siempre al alcance de mi mano. Al llegar la noche, me rindo al sueño, y nada me desvela. Luego amanece, y lucho nuevamente por los oprimidos, bajo el tierno naranjo (Reflexión personal).

#### **1. PUNTO DE PARTIDA**

Se suele considerar como conocimiento científico sólo aquél que se adquiere a través del llamado método científico o también hipotético-deductivo<sup>1</sup>. La modernidad apuesta por el imperio de la razón como instrumento para guiar la actividad científica. El conocimiento no es otra cosa que una imagen racionalista del mundo. No sólo se cree en una verdad única, sino también en un único camino para conquistarla. “La creencia sin sombras en el imperio de la razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien y de la Belleza, a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de

---

<sup>1</sup> El razonamiento, que es la forma básica de la producción del conocimiento, sobre todo del filosófico, puede seguir tres caminos: deductivo, inductivo, e hipotético-deductivo. El razonamiento deductivo ha estado en la base de la racionalidad desde Aristóteles hasta el Renacimiento. En el siglo XVII, Bacon intenta introducir la observación como forma de acercarse al conocimiento científico, invirtiendo así el método deductivo y estableciendo el inductivo, con el que propone estudiar los casos particulares hasta poder establecer leyes, principios y normas generales. La validez científica del método inductivo es cuestionada por Popper (1990: 27), al indicar que “desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre, siempre, el riesgo de resultar falsa”. Ambos métodos de manera aislada encuentran dificultades para erigirse en alternativas válidas y universales del método científico. Ante esta dicotomía surge el método hipotético-deductivo, que recoge e integra las dos vías de conocimiento anteriores: la inducción y la deducción.

producción del conocimiento científico, así como a la derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas, primero en el ámbito de la naturaleza, después en el de las relaciones económicas, y por último en el gobierno de las personas y de los grupos sociales” (Pérez Gómez, A., 1998: 21).

En este marco racionalista se construye un conocimiento independiente de las opiniones, imparcial, comprobable mediante la replicación, que no admite prejuicios, en el que el investigador está desvinculado de la realidad investigada y, por tanto, los resultados de la investigación son también independientes del investigador. El conocimiento intenta ver las cosas “tal como son realmente”, con objetividad, para lo que se requiere el contraste intersubjetivo y la comprobabilidad de las afirmaciones.

Las investigaciones realizadas con el método científico siguen unos pasos fijos y preestablecidos: parten del planteamiento de un problema sobre la realidad, realizan a continuación una revisión bibliográfica sobre el mismo, formulan una hipótesis como respuesta conjeturable, diseñan y llevan a cabo la investigación y, finalmente, verifican o falsan la hipótesis. Estudian la realidad separando sus elementos, aislando variables, generando teorías y verdades. Aunque suelen reconocer que la experiencia proporciona información importante, temen la subjetividad, por lo que necesitan complementarse con otros hechos o fenómenos distintos a los de la experiencia vital.

Nosotros, sin embargo, no vamos a proceder así. Si la realidad es compleja, el conocimiento que aspiramos a construir sobre ella también habrá de serlo. Un trabajo como el que acometemos no puede partir de una hipótesis única que se pretende verificar o falsar. Además, nos resulta totalmente imposible partir de cero, desvincularnos de la realidad investigada, ser imparciales, aislar variables independientes y ver cómo influyen sobre las dependientes, eliminando las extrañas porque pueden contaminar la investigación. Finalmente, no pretendemos que nuestro trabajo tenga validez externa, porque no queremos -ni debemos- generalizar las conclusiones a contextos parecidos, ni elegimos muestras representativas de poblaciones determinadas.

Nos planteamos un trabajo sobre una realidad social concreta y con todos los sujetos que intervienen en ella. A nosotros nos interesan todos y todo: lo que dicen, lo que sienten, lo que hacen, lo que piensan, lo que desean, etc. No creemos, porque no nos

sirve para nuestro objetivo, en el método científico. Y es que, como “no existe ninguna realidad social más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso” (Hargreaves, A., 1996: 44), nos vamos a quedar en el estudio de éstos, nada más y nada menos. Pero, como no renunciamos a que nuestro estudio sea científico<sup>2</sup> y, sobre todo, ético, exponemos a continuación nuestros conocimientos previos, nuestros pre-juicios, porque queremos evidenciarlos para, a través de esta investigación, convertirlos en reconocimientos y juicios. En definitiva, que consideramos necesario, antes de introducirnos en la investigación, desvelar el conocimiento velado que todo investigador, aunque no se quiera reconocer, tiene sobre su objeto de estudio. Nosotros, lógicamente, tenemos el nuestro, que pasamos a exponer.

La primera idea previa es que, en muchos casos, las diferencias grupales son reconstrucciones mentales subjetivas e interesadas. El interés, lógicamente, opera en beneficio del que establece las diferencias, no del grupo diferente. Por tanto, partimos de la base de que mucha diversidad es creada por nosotros, sin base objetiva y por un interés, tal y como se desprende de las siguientes reflexiones del profesor Gimeno Sacristán (2002c: 54):

Se aplican instrumentos de diagnóstico y de evaluación que inventan nuevas maneras de crear diferenciaciones. Hemos elaborado patrones de organización escolar que clasifican a los alumnos y alumnas. Disponemos de referentes culturales para situar a los sujetos. Concebimos constructos que radiografían a los individuos cuando los percibimos. Hay divisiones sociales que los jerarquizan [...] Las diferencias que nombramos y observamos implican con frecuencia valoraciones, de forma que, al asignar los nombres con los que distinguimos a los individuos, también los jerarquizamos (es la diversidad valorada). Ser diferenciado y visto como listo, subnormal, negro, gitano, o ser calificado como sobresaliente en matemáticas, es ser descrito a la vez que valorado y jerarquizado respecto a los demás. Además de haber inventado palabras para denominar las diferencias, las acompañamos de valoraciones a las categorías de sujetos que ellas representan

Se divide a la sociedad en grupos como si todos los que los integran fueran iguales, olvidando que las diferencias son inter e intraindividuales. Las personas son distintas entre sí mismas (cada persona es única) y respecto de sí mismas (cada persona es cambiante no sólo diacrónicamente, a lo largo de su vida, sino también sincrónicamente, es decir, en un momento determinado concreto, al desenvolverse en

---

<sup>2</sup>Consideramos que la cientificidad emana no de que nuestro estudio siga las fases del método científico, sino de su capacidad de analizar e interpretar todos y cada uno de los aspectos que configuran una realidad

distintos contextos y circunstancias que le afectan).

La segunda idea previa cae, tras lo dicho, por su propio peso. Si las diferencias grupales son representaciones mentales individual o socialmente reconstruidas, trabajar para hacerlas desaparecer, dejando aflorar sólo las verdaderas diferencias individuales, es trabajar en nuestro sistema de creencias, en nuestro pensamiento, reflexionando sobre lo que inconscientemente nos impregna.

Tenemos la opinión de que las diferencias agrupan a los sujetos, de que son un criterio válido de clasificación social. Por eso tendemos a generalizar a todo el grupo los datos que vamos acumulando del conocimiento individual de sus miembros. Por eso, cuando nos referimos a uno solo, damos inmediatamente la clave social de clasificación. Un hombre gitano o sencillamente un gitano, un parado, un negro, un mendigo..., son sujetos de las oraciones que construimos constantemente desde nuestros respectivos ámbitos de intervención: medios de comunicación, escuela, familia...; los predicados de los enunciados, con frecuencia, tampoco son inocentes.

En tercer lugar, creemos que el poder de la percepción social de las diferencias actúa a dos niveles:

a) Originando la autopercepción de grupo diferente, puesto que, cuando estos sujetos captan las señales que constantemente se les transmiten de que son grupalmente distintos, llegan a convencerse de que realmente lo son, y generan, en consecuencia, mecanismos de aceptación (falta de expectativas, resignación, incorporación de modelos de conducta de su grupo de pertenencia, creación de teorías justificativas...), de autoinculpación y de cumplimiento de las profecías, de mantenimiento y reforzamiento de fronteras (la violencia y la marginación generan la cohesión del grupo y actitudes de rechazo hacia el grupo dominante), de conflicto permanente (como forma de mantener las relaciones de dominación en el interior), o de rebelión y lucha. Con estos tipos de respuestas la sociedad refuerza las teorías sobre estos sujetos.

---

educativa concreta. Si planteásemos un diseño de investigación experimental o cuasiexperimental no llegaríamos, en nuestra opinión, a conocerla en mayor medida, ni el conocimiento sería más verdadero.

b) Creando unas estructuras que perpetúan la división social, la imagen construida de una sociedad fracturada, desgajada, inconexa, posibilitando estrategias de desintegración, permitiendo pero controlando y manteniendo constante el nivel de rebeldía y reivindicación social, potenciando la sumisión y el orden establecido. Cuando la sociedad ha construido una imagen de sí misma fracturada y ha propiciado que los sujetos situados en cada categoría hayan elaborado también esta representación mental, genera una serie de hechos, estructuras y políticas que actúan para perpetuar la situación, para mantener constantes los niveles de desintegración, para asegurar que los “diferentes” se autoperciban diferentes. Y una de estas estructuras, a nuestro entender, es la escuela.

Pues bien, sostenemos la tesis de que existen desigualdades estructurales que se mantienen y legitiman a través de la institución escolar. Las diferencias sociales -cultura, etnia, religión, género, clase social- se introducen en ella y actúan a su vez sobre la educación (Apple, M, 1996a; Fernández Enguita, M., 1995 y 2002d). Las definiciones culturales de éstas se constituyen como construcciones tanto históricas como sociales (Giroux, H., 1989, en Freire, P. y Macedo, D., 1989: 31). Son significados subjetivos contruidos en base a las formas de vida y a la historia pasada, que se plasman en acciones concretas. La escuela es el instrumento del que se vale la sociedad para manifestar y ostentar su poder político, económico y cultural. El poder de las ideas dominantes ha de garantizarlo la escuela; de lo contrario, se originan conflictos. La escuela actúa, pues, de filtro de desigualdades y de garante del orden establecido. Es un nicho “ecológico” natural de control social. Su forma de atraer a los sujetos “diferentes” es formulando una promesa de movilidad individual. De este modo, los individuos atienden desconcertados al mensaje de salvación explícito que les formula la escuela. A través de la educación pueden huir de su grupo:

La escuela ofrece sobre todo una promesa de movilidad o de reproducción social individual. Para quienes proceden de clases o grupos subordinados o desaventajados, en particular, la oferta de la escuela consiste siempre en la promesa de permitirles escapar de modo individual del sino asignado a su grupo, sea en la forma de hijo de obrero con beca, mujer asimilada a las virtudes masculinas, negro dotado de alma blanca o gitano apoyado. La movilidad individual es el precio de la adaptación y la otra cara de la deserción del grupo de origen (Fernández Enguita, M., 1995: 283-284).

Esta promesa con frecuencia se convierte en una gran trampa en la que caen irremediabilmente estos sujetos dada la obligatoriedad de la enseñanza. Lo que la escuela suele hacer es ahondar más en la desigualdad, favorecer mecanismos de resignación y autoinculpación, convertir, en suma, “su diferencia cultural en fracaso académico o escolar, es decir, tratar de culpabilizarlos por ser distintos”. (Ibídem: 291).

En resumen, las diferencias grupales son poderosas porque están atravesadas por una serie de lineamientos políticos, económicos, sociales, personales, etc. Son realidades subjetivas inamovibles y plasmaciones concretas. Son ideas y prácticas firmemente asentadas.

Para Apple (1996a) el poder de la diferencia actúa en la educación a través de la raza, el género y la clase social. Fernández Enguita (1995 y 2002d) también alude a estas tres variables como principales fracturas de la sociedad. Los trabajadores, las mujeres y los gitanos han sido, según él, primero excluidos, luego escolarizados de manera segregada y finalmente sumados a una escolarización igualitaria.

En torno a estos grupos, que desde luego no son excluyentes, se produce un fenómeno de distanciamiento ideológico que ha sido identificado por Apple (1996a: 44): “La oposición binaria nosotros/ellos adquiere gran importancia. ‘Nosotros’ somos los que estamos de parte de la ley, ‘trabajadores, decentes, virtuosos y homogéneos’. El ‘ellos’ es muy diferente. Ellos son ‘perezosos, inmorales, permisivos y heterogéneos’. Al distanciarnos de *ellos* ocurren dos hechos:

En primer lugar, quedamos preservados y salvaguardados. Nosotros, ante la simple y azarosa realidad de ser mayoría, nos revestimos de cuantas virtudes queremos sin fundamento alguno. Nos apropiamos del universo de valores socialmente construido, como si todos a la vez adquiriésemos la moralidad oficial.

De la misma manera, pero con un proceso a la inversa, cargamos cuanto desechamos de nuestro grupo mayoritario sobre los grupos minoritarios reconocidos y discriminados en nuestra sociedad. Asociamos, igualmente sin lógica alguna, características al color de la piel, al género o a la clase social. Para Hunter (citado por Apple, M., 1996a: 44), la retórica racista está relacionada con los sentimientos contra el estado de bienestar; la retórica antifeminista, por su parte, se articula en torno a la defensa de la familia, la moral tradicional y el fundamentalismo religioso.



Denzin y Licoln (cit. por Pérez Gómez, A., 1998: 68), señalan cómo “no existe ninguna mirada objetiva ni neutral ni en el observador ni en los observados, sino que todas las percepciones y representaciones se encuentra inevitablemente contaminadas por el filtro del lenguaje, del género, de la clase social, de la raza, en definitiva, por la posición que cada uno ocupa en su mundo cercano de relaciones y en la estructura social de la comunidad”.

Partimos también del supuesto de que el fracaso escolar no afecta por igual a todos los alumnos. Coincidimos con Pérez Gómez (2002: 70) en que los estudiantes menos motivados y, por tanto, peor adaptados a las exigencias y rutinas de la vida académica son los que “pertenecen a los grupos social, económico y culturalmente más deprimidos”. Hay estudios que evidencian la diferencia entre los estudiantes de las distintas clases. Pero la escuela no asume responsabilidad alguna en relación al fracaso de los alumnos, como tampoco pone en marcha actuaciones para abordar la desigualdad social.

Ante este crudo panorama, creemos que la escuela tiene que superar urgentemente sus planteamientos y situarse en otros de cambio y transformación. Necesita dar prioridad a la dimensión sociocultural frente a la instrumental. Tiene que contar, porque son enriquecedoras, con las interpretaciones subjetivas y con la identidad cultural de la comunidad en la que se inserta. Apoyamos nuestra propuesta en la acción comunicativa, es decir, en una reorientación de la escuela según el modelo crítico habermasiano, que enfatiza la emancipación y la continua creación de cultura a través del diálogo y el consenso entre los individuos.

La institución escolar, por tanto, se tiene que convertir en un marco facilitador de los procesos de comunicación. Tiene que ser una entidad sociocultural orientada a valores, en la que se vivencie una cultura plural, abierta, indeterminada y emergente. En definitiva, proponemos una escuela que estimule el desarrollo autónomo de todos y cada uno de los individuos, para lo que ha de crear un clima de intercambio y experiencia y proponer alternativas de convivencia democrática y de recreación de la cultura. Y es que, nosotros, como muchos otros educadores, valoramos positivamente la diferencia, por lo que buscamos marcos de actuación que la estimulen y posibiliten luchar contra el desamparo en el que se encuentran hoy día los más desfavorecidos. Pérez Gómez (1998:

95) expresa esta idea en los siguientes términos:

Quienes se encuentran en el papel de perdedores en el “libre” juego de la dura competencia económica, los que sufren la desigualdad, la discriminación e incluso la exclusión del sistema, sufren de forma añadida los efectos del desamparo y la impotencia de la soledad, la imposibilidad incluso de convertirse junto a otros en un germen de influencia y presión reivindicativa.

Es preciso trazar caminos alternativos -y transitar por ellos- para que estos sujetos restablezcan sus derechos, expectativas y posiciones, caminos en los que cobre importancia la agencia humana o “mundo de la vida”. Para ello, debemos actuar de forma diferente a como establecen las estructuras. Mediante la reflexión sobre la propia acción en un contexto educativo de marginación social y, sobre todo, mediante el compromiso que establecemos con los sujetos desfavorecidos y que, en este momento, hacemos público, podremos transformar las situaciones.

Queremos hacer ver la necesidad de trabajar por la igualdad de resultados -no por la de tratamientos<sup>3</sup>-, y a ella se accede tras percibir, interpretar y abordar la diferencia. Consideramos que hay que eliminar las desigualdades que entrañan discriminación y dejar que afloren las verdaderas diferencias individuales: “Nos quedamos en el ámbito de la diversidad de cada individuo respecto al otro, que permite hacer de cada uno un ser original” (Magaluzzi, 1987, en Santos Guerra, M.A., 1995a: 132). En definitiva, planteamos, con Gimeno Sacristán (2002c: 55), suprimir la diversidad que conlleve desigualdad para ejercer los derechos o desplegar las posibilidades, respetar la que no atente a lo anterior, y crear diversidad.

## **2. EL FENÓMENO DE LA MARGINACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

El estudio de la marginación social requiere partir de la definición de pobreza, porque dicho fenómeno, en gran medida, nace y se desarrolla dentro de ésta. A esta afirmación se le podría objetar que existen otras categorías, como género, raza, etnia, nacionalidad, cultura, religión, etc., que sustentan también el fenómeno de la

marginación, de la exclusión social. Y es cierto. La marginación opera contra todo lo que se considera diferente. Para Macedo y Bartolomé (1999: 98), lo distinto se deshumaniza a través de un proceso de construcción social. La sociedad “genera, pero sin embargo ignora los guetos, las reservas, las miserias humanas y las salvajes desigualdades”. En consecuencia, se discrimina al pobre, al negro, al gitano, a la mujer, al inmigrante, etc. Pero a la objeción habría que contestarle con preguntas como éstas: ¿No es la pobreza la que empuja a las personas a emigrar, y por tanto a ser inmigrantes, de otra cultura, de otra religión, o de otra clase? ¿Margina alguien a un negro o a un gitano rico? ¿Son considerados inmigrantes los extranjeros cuyo poder adquisitivo es alto? ¿No es cierto que la discriminación de género es una de las principales causas de pobreza<sup>4</sup> y viceversa? Y es que, desde nuestro punto de vista, en cierta medida todas las variables discriminatorias tienen un denominador común, un punto de partida que resulta ser también un punto de llegada: la pobreza<sup>5</sup>. Gala (1993, en Pérez Gómez, A.I., 1998: 33) lo dice con mayor rotundidad: “las xenofobias poseen causas económicas más que raciales: los ricos son recibidos bien en todas partes, los pobres, en ninguna”.

Por tanto, defendemos la tesis de que no tiene ningún sentido separar las distintas dimensiones que originan la discriminación social porque están mutuamente implicadas constituyendo un conjunto interconectado, y, además, porque creemos que los mecanismos que la construyen y mantienen son idénticos, aunque tomen diversas formas. El racismo, el sexismo, el clasismo, etc., son fenómenos que, a nuestro modo de ver, responden a esquemas similares, y coinciden también en estar bien arraigados en nuestra sociedad.

---

<sup>3</sup> Cuando la Ley General de Educación de 1970 estableció el principio de igualdad de oportunidades, se empezó a dar un tratamiento educativo igualitario a sujetos que partían de situaciones desiguales. Lógicamente, esto hizo que la desigualdad aumentase.

<sup>4</sup> De los 1.300 millones de personas que viven en situación de pobreza en el mundo, más del 70% son mujeres. Además, éstas constituyen dos tercios de la población analfabeta mundial (600 millones), y aunque soportan mayor carga laboral que los hombres, sólo un tercio de sus actividades son remuneradas. Estos datos los hemos tomado del artículo de Branca Guerreiro “Otro mundo es posible: Feminización de la pobreza”, *El clarión* N° 5, Noviembre, 2001, páginas 22-23.

<sup>5</sup> La pobreza, de la misma manera que la riqueza, se transmite de padres a hijos. Por tanto, no afecta a sujetos concretos, sino a generaciones enteras, a las que envuelve en una espiral interminable.

## **2.1. La pobreza**

Ser pobre no es otra cosa que carecer de los recursos necesarios para subsistir dignamente. Es no disponer de comida suficiente, pasar frío en invierno por no tener vivienda o prendas de abrigo apropiadas, mojarse bajo la lluvia, o derretirse al sol del verano. Ser pobre es, además de esto, y sobre todo, no tener un libro que leer y no sentir la necesidad de tenerlo. Y es que la pobreza cultural va asociada a la económica y, a diferencia de ésta, adormece al que la posee y lo hace terriblemente conformista: “Efectivamente, los que más cultura tienen más cultura demandan y más cultura necesitan, mientras los que menos cultura tienen menos demandan porque sienten menos necesidad de ella” (Tiana Ferrer, A. y Sanz Fernández, F., 2003: 332). Pero, en la sociedad de consumo en la que vivimos, ser pobre es también carecer de la estimación y del respeto de los demás. La sociedad crea en las personas aspiraciones materiales, aspiraciones que terminan diferenciando, clasificando y segregando a los individuos, porque los que las alcanzan gozan de mayor prestigio social que el resto:

Las personas se ven obligadas a realizar permanentes adquisiciones puesto que los niveles de vida alcanzados sólo constituyen un punto de partida para alcanzar unos nuevos. El consumo representa la afirmación lógica, coherente y completa de la desigualdad. Consumir es la aspiración continuada e ilusoria por ganar puestos en una carrera por una apariencia de poder que no tendrá fin (Mayoral i Arqué, D., 1998: 73).

Las causas de la pobreza, aunque son múltiples, tenemos que buscarlas fundamentalmente en la estructura social. El sistema socioeconómico genera desequilibrios difíciles de corregir y que, además, pueden verse agravados por situaciones coyunturales. “Los pobres que viven entre nosotros, durmiendo en cajas de cartón y comiendo lo que encuentran en los cubos de basura, forman parte de la economía mundial tanto como el nuevo Monte Olimpo de los Ángeles y el nuevo centro Getty que destaca desde la cima de la colina con vistas al lujoso vecindario de Bel Air” (Mclaren, P., 1999: 101).

La clase social marca la vida de las personas de una forma determinante. El capitalismo cleptocrático anda libre robando a los pobres para dar a los ricos (Mclaren, P., 1999: 101). Para Meiksins Wood (cit. por Mclaren, P., 1999: 117), el capitalismo “es algo más que un sistema de opresión de clases: constituye un proceso totalizador sin

normas que determina nuestras vidas en todos los aspectos y condiciona toda nuestra vida social a los requisitos abstractos del mercado”.

Históricamente, riqueza y pobreza han sido dos conceptos complementarios. El pobre era necesario para que el rico, a través de su compasión y su caridad, alcanzase la salvación. Hay una sentencia, atribuida a San Eligio, que refleja el cinismo y el sarcasmo del pensamiento medieval a este respecto: “Dios debiera haber dado la riqueza a todos los hombres, pero ha querido que haya pobres para que los ricos tuvieran la ocasión de redimir sus pecados”<sup>6</sup>.

La limosna, bajo el presupuesto de ser necesaria para salvarse, va adquiriendo una dimensión social. La Iglesia, por su parte, al encargarse de recibirla, al ser la mediadora entre los pobres y los ricos, adquiere protagonismo; al ser capaz de redistribuirla sin alterar ni un ápice el orden social ni las condiciones que lo generan, es digna, a nuestro entender, del mayor “elogio”.

Por lo que atañe a las causas de la pobreza, y centrándonos en la actual, existen diferentes teorías. Wright (cit. por Mayoral i Arqué, D., 1998: 65-66) estudia el origen de la pobreza y considera cuatro grupos de causas: a) las propias características de los sujetos, como inteligencia, motivación, etc.; b) la cultura de la pobreza, que se transmite de generación en generación; c) las condiciones sociales; y d) la explotación de clase. Aunque hay abierto un descarado debate social acerca de la responsabilidad de los individuos en su propia situación, por nuestra parte descartamos y rebatimos públicamente todos aquellos argumentos que los culpabilizan<sup>7</sup>, pues consideramos que se trata de un problema derivado de la gestión que el capitalismo hace de los recursos, gestión que produce necesariamente las grandes bolsas de pobreza que configuran el *tercer* y el *cuarto mundo*. “La economía global es profundamente asimétrica” (Flecha, R. y Tortajada, I., 1999: 15). Las economías locales han dado paso a una economía global caracterizada por la exclusión del mercado y de la producción de grandes sectores de población.

---

<sup>6</sup> La cita ha sido tomada de las páginas 24 y 25 del libro de Alejandro Tiana Ferrer y Florentino Sanz Fernández citado unas líneas más arriba, que corresponden al capítulo primero del mismo, obra de Miryam Carreño, de la Universidad Complutense.

<sup>7</sup>El discurso conservador individualiza las causas y considera que cada cual es responsable de su propia suerte. Nosotros no compartimos el cinismo que supone condenar a ciertos sujetos a ser pobres –para poder ser nosotros ricos– y, además, responsabilizarlos y marginarlos.

## **2.2. La marginación social y los mecanismos que intervienen en su creación: el papel del lenguaje**

En la primera modernidad la pobreza pierde su connotación sagrada. Deja de ser una virtud y se convierte en un defecto. El pobre, hasta entonces representante de Cristo en la tierra, se va transformando en un potencial peligro. Se empieza a asociar la pobreza con la enfermedad, con la peligrosidad, con la pereza. Pérez De Herrera, protomédico de las galeras, acumula una importante experiencia sobre la marginación y la delincuencia. En su obra *Amparo de pobres* (1975), publicada en 1598, reflexiona sobre la pobreza y considera que a los pobres hay que inculcarles hábitos de trabajo ya que constituyen una fuerza que hay que aprovechar para el bien común.

Para la mayoría de los sociólogos, el tema de las desigualdades no puede abordarse solamente desde una perspectiva económica, sino desde una mucho más amplia, dado que los factores sociales y culturales intervienen de manera decisiva en su origen y en su perpetuación, por lo que proponen integrar el concepto de clase en otro más amplio, el de estratificación social. En *El manifiesto del partido comunista*, Marx y Engels ponen de relieve que las clases sociales están constituidas por elementos económicos, políticos y sociales. Existen dos clases bien definidas y enfrentadas, que son la burguesía y el proletariado.

Con la crisis de la sociedad industrial surge una nueva clase social, compuesta por los sujetos excluidos de la sociedad de consumo. Aparece, en palabras de Mayoral i Arqué (1998: 58) una nueva infraclase («underclass»), una nueva pobreza: “Estamos pasando de una sociedad de clases a una sociedad de estratificación-exclusión”. Los trabajadores ya no constituyen una clase única, sino que entre ellos existen también fuertes desigualdades, que dependen de su situación de empleo, de subempleo o de no empleo. Samper (1990, en Mayoral y Arqué, D., 1998: 57) lo expresa así:

En el nuevo sistema, la desigualdad social no se legitima por la raza, el sexo o el nacimiento o la religión, ya que, formal y jurídicamente, todos los hombres son iguales. Pero que todos los hombres sean “ciudadanos” no significa que no subsistan, e incluso se agraven, las desigualdades sociales. En la nueva sociedad clasista la jerarquización de los individuos responderá fundamentalmente a criterios socioeconómicos: volumen de ingresos, modo de obtención de los mismos, grado de poder y autonomía en la empresa, estabilidad en el

empleo [...] Por otra parte, se ha creado al mismo tiempo “una infraclase” constituida por los trabajadores inmigrantes.

Poco a poco se empieza a tomar conciencia de que tanto la pobreza como la marginación son fenómenos estructurales de raíces socioeconómicas y que no pueden afrontarse con medidas asistenciales o represoras. Pero, curiosamente, se está produciendo, en lugar de un proceso tendente a aportar soluciones, un fenómeno de «invisibilización» y de «instrumentalización» de los colectivos pobres y marginados:

Los excluidos del Estado son los excluidos legales, es decir, los no ciudadanos, los sin papeles, los sin título, los «no reconocidos». El grado de exclusión legal se hará menos notar si están integrados en el Mercado porque, aunque no sean ciudadanos de derecho tienen, sin embargo, valor de mercado reconocido. Pensemos no solamente en los inmigrantes que en lugar de trabajar invierten y en los que entran en un país para gastar en lugar de entrar para ganar. No hay que olvidar a los excluidos culturales identificados como aquellos que, integrados por ley, presentan sin embargo ciertas características que la mentalidad dominante acoge con dificultad como los pobres, los analfabetos, los drogadictos, los enfermos, los negros, etc. Todos estos colectivos formarán parte, cada vez más, del ámbito invisible<sup>8</sup>.

Parkin (cit. por Mayoral i Arqué, D., 1998: 73-74), autor inglés que estudia las relaciones entre las distintas clases sociales, nos aporta el interesantísimo concepto del cierre social («social closure»). Los grupos sociales, dice, mantienen un control sobre los recursos que son considerados indicadores de prestigio y bienestar. Para ello desarrollan dos tipos de estrategias. Unas son las estrategias de exclusión, a través de las cuales se impide el acceso a estos recursos de las personas de estatus más bajo. Otras son las estrategias de usurpación, desarrolladas por los grupos menos favorecidos. A través de ellas pretenden conseguir los recursos que poseen los otros. Los dos tipos de estrategias pueden darse simultáneamente, siendo posible que los sujetos pongan a la vez en juego mecanismos para conseguir privilegios así como para segregar a los que consideren que pueden usurpárselos.

El lenguaje, como adquisición cultural, juega un papel destacado en la creación y mantenimiento de las desigualdades sociales, pues es el elemento que define y cohesiona a la clase y, por tanto, el que delimita a una de otra. El reparto del capital lingüístico – y

---

<sup>8</sup> Ver la obra de Tiana Ferrer, A. y Sanz Fernández, F. (2003): *Génesis y Situación de la Educación Social en Europa*. Madrid, UNED, páginas 342 y 343 (pertenecen al capítulo 12 redactado por Florentino Sanz Fernández).

cultural- no es equitativo, y las posibilidades de acceder a él –y a la cultura- tampoco. La escuela impone a la clase baja –con sus desigualdades lingüísticas- la lengua oficial y, paralelamente, la cultura oficial. Así expresa Mayoral i Arqué (1998: 85) este fenómeno y las consecuencias del mismo:

El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes. El efecto acumulado de un bajo capital cultural y la débil propensión para aumentarlo a través de la escuela conduce a las clases más desprotegidas a la sanción negativa del mercado escolar, es decir, a la eliminación o autoeliminación precoz que conlleva una situación de éxito escaso.

De las anteriores palabras se deduce que con la institucionalización de los códigos elaborados se legitiman los significados y las formas de comunicación de la clase dominante, “lo cual constituye el inicio de un principio mucho más amplio que pone en relación la distribución de los significados [...] con la distribución del poder y las formas de control en la sociedad” (Ibídem: 90).

Bernstein, sociólogo de la educación, ha realizado numerosos trabajos<sup>9</sup> tendentes a encontrar la relación entre lenguaje y clase social. Para él, la clase social influye en el modo de aprehender la realidad, pues se captan los significados relevantes para el grupo de pertenencia. Mayoral i Arqué (1998: 92) explica la distinción que el autor hace entre significados particularistas, o dependientes de contexto, a los que sólo pueden acceder los que comparten ciertos rasgos, y significados universalistas, o independientes de contexto, a los que todo el mundo tiene acceso.

Por otra parte, según Macedo y Bartolomé (1999: 81), el fenómeno de la globalización ha originado grandes dificultades económicas y, como consecuencia, el crecimiento exagerado de la inmigración. Asociado a ésta, crece de manera alarmante el racismo y la xenofobia, y aparece lo que estos autores vienen a llamar «guerra cultural», para la cual es necesario un instrumento clave como es el lenguaje: “Para esta guerra cultural, resulta primordial la creación y existencia de un lenguaje ideológicamente codificado que, por lo menos, realiza dos funciones fundamentales: por un lado, encubre el crudo racismo que caracteriza a nuestra sociedad y, por otro, perpetúa insidiosamente

---

<sup>9</sup> El lector interesado en éstos puede consultar el libro *El lenguaje: Diferencias culturales y desigualdades sociales*, de Mayoral i Arqué (1998), en el que la autora, entre las páginas 85 y 164, hace un magnífico recorrido por la obra de Bernstein.



la ruptura y la desvalorización de las identidades étnicas y raciales” (Ibídem: 82). En consecuencia, el lenguaje, en los fenómenos de discriminación y exclusión social juega un doble papel: actúa y encubre la actuación. A través de él se produce lo que Bourdieu define como *violencia simbólica*.

La discriminación a nivel de lenguaje no es menos peligrosa que la institucional, ya que éste actúa de pantalla que permite realizar acciones discriminatorias, invisibilizarlas y justificarlas. Lo que el lenguaje hace es, desde nuestro punto de vista, constituir al «otro» como ser diferente, a veces más débil y objeto de protección y de paternalismo, y a veces como sujeto peligroso. Una vez que el sujeto está constituido, es decir, que la realidad está fragmentada y distorsionada, que aceptamos la mentira como verdad, una vez que está creado el mito, ¿quién puede librarse de él? A través del lenguaje se establece, pues, los que son sujetos de discriminación:

Utilizando el lenguaje como un espejo de la sociedad, podemos empezar a comprender la necesidad patológica de la sociedad de denominar lo «diferente» así como de tener siempre un enemigo a quien culpar de todos sus males. Durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 tuvimos el comunismo como justificación de todos los demonios a los que había que enfrentarse [...] Ahora hemos encontrado un enemigo duradero: la inmigración ilegal (Macedo, D., y Bartolomé, L., 1999: 90).

Por tanto, por medio del lenguaje se produce un proceso por el que unos sujetos quedan incluidos en el propio discurso y otros excluidos. Popkewitz (1999: 140) considera el problema de la inclusión como un principio social del que se deriva la exclusión. Los discursos consagran los principios que han de ser perseguidos para obtener éxito, para calificar a algunos sujetos; pero, en esta acción, evidentemente, también excluyen y descalifican. Las diferencias que incluyen a unos sujetos y excluyen a otros, aunque parecen naturales, han sido, pues, construidas históricamente y, aunque se consideren universales, sólo son particulares. Los proyectos de ayuda a determinados sujetos los va configurando como necesitados y diferentes. Por tanto, los clasifica como sujetos que requieren ayuda por su pobreza o discriminación: “Este es el espacio discursivo del «niño necesitado» que se ve inmerso en una educación urbana que poco tiene que ver con la ubicación geográfica, sino más bien con la producción del «otro», cuyas actitudes, normas, valores y comportamientos son diferentes de aquellos que son silenciosamente construidos como la norma y lo normal” (*Op. cit.*: 141).

Las argumentaciones que se dan para justificar determinadas prácticas discriminatorias siempre se articulan en torno a retóricas bien pensadas, que provocan efectos de adhesión en los oyentes. Por ejemplo, contra los inmigrantes se esgrime el argumento de que su empleo puede aumentar el paro de los nativos; contra los pobres, el de que son perezosos; contra las mujeres se dice que cualquier cosa que hagan fuera del hogar conlleva el abandono de su familia, etc. Los ámbitos desde los que se explicitan estas argumentaciones son variados: los medios de comunicación, la escuela, los grupos sociales, etc.<sup>10</sup>. Nuevamente el lenguaje juega un papel determinante en los procesos discriminatorios. Si a través de él se constituye, en un primer momento, el sujeto marginado, posteriormente se argumenta contra él, asociándolo a fenómenos abstractos, indemostrables y, desde luego, nunca generalizables. La peligrosidad, la drogadicción, la prostitución, el contagio de enfermedades, la falta de higiene, etc., quedan adheridos a los sujetos marginados como rasgos definitorios de los mismos, de tal manera que, con demasiada frecuencia, son utilizados en sustitución de características básicas de estas personas<sup>11</sup>.

Otro mecanismo que, a nuestro modo de ver, funciona en el fenómeno de la marginación es el desplazamiento del proceso discriminador desde instancias superiores a los propios círculos marginados. Explicemos esto. El poder, que genera las causas de las diferencias sociales y margina conscientemente a los sujetos diferentes, realiza también una especie de corrimiento hacia abajo del problema, traslada el campo de operaciones, de tal manera que los sujetos afectados pugnan entre sí, compiten y se marginan mutuamente<sup>12</sup>, y se olvidan de que tienen un opresor común.

---

<sup>10</sup> Existe una serie de películas –*Mentes peligrosas, Aprende como puedas, El Sustituto, etc.*– que desarrollan un guión a través del cual se une clase social y raza a peligrosidad, delincuencia, droga, etc. Para Giroux (2001: 81) los efectos son “la patologización de los pobres y los estudiantes de color”.

<sup>11</sup> Solemos decir, o al menos oír decir, frases como *ha aparecido muerta una prostituta, o la policía ha alcanzado en un tiroteo a un delincuente, o muere un drogadicto por sobredosis*, etc. Como vemos, la asociación entre el sujeto constituido como marginado y ciertos rasgos que se le adjudican es total. Las características se han solapado e integrado plenamente en los sujetos y nos sirven para transmitir mensajes sobre ellos. ¿Hasta muertos hay que marginarlos? ¿Da menos pena lo que les ha pasado utilizando este lenguaje?

<sup>12</sup> Todos conocemos experiencias relacionadas con esta confrontación, por ejemplo, las originadas por la baremación y exposición pública de la situación económica con objeto de obtener vivienda, ayudas, trabajo, etc. Los marginados se enfrentan unos a otros por el falseamiento o la ocultación de datos, por el bienestar que algunos tienen derivado de una economía sumergida, etc. Se olvidan de que todos, absolutamente todos, tienen derecho al trabajo, a la vivienda, a la educación, etc., y no sólo los más necesitados de ellos. En consecuencia, se desvían del principal problema que tienen y se ocupan de otros

Por último, no podemos olvidar el mecanismo más sangrante de este proceso: la autoinculpación a la que se ven abocados los sujetos excluidos. El opresor, de la misma manera que se ha borrado del punto de mira del oprimido, se lava también las manos y no asume ninguna responsabilidad. Cada sujeto es responsable de su suerte, y así se lo hace saber al marginado, quien no tarda en captar el mensaje y en asimilarlo. Los sujetos marginados son conformistas, renuncian a la lucha por sus derechos, renuncian a su propio nombre. Y todo esto se articula a través de la mediación del lenguaje.

### **2.3. La respuesta educativa a los procesos de discriminación social**

La educación no puede ser un factor de selección y marginación social por la sencilla razón de que, si lo hace, será otra cosa, pero desde luego no educación verdadera, porque ésta sólo puede favorecer la igualdad de oportunidades y la equidad entre las personas. La verdadera educación respeta y valora la diversidad y se plantea el reto de buscar alternativas al actual sistema de relaciones de poder.

El momento presente requiere un tipo de profesional de la educación reflexivo y comprometido, que entienda que cada persona es única y que la diversidad es enriquecedora, por lo que no sólo hay que mantenerla sino también respetarla y fomentarla, pero sin establecer grupos ni jerarquías. Y, si es el lenguaje el principal instrumento que utiliza la clase dominante para ejercer y ocultar la discriminación, será también la mejor herramienta educativa para desmontarla. Para Macedo y Bartolomé (1999: 98) “como intermediarios culturales debemos tener el valor y la integridad ética de denunciar todos los intentos de deshumanizar activamente [...] Ya hemos tenido suficientes guerras culturales; lo que necesitamos es una paz cultural”. Para ello, debemos construir un discurso educativo que nos permita reconceptualizar el falso discurso dominante.

Nos gustaría concluir con unas palabras de Fuentes, recogidas por Macedo y Bartolomé (Ibídem: 99), que se instalan de lleno en una pedagogía de la esperanza que busca un mundo más armónico y menos discriminatorio:

---

secundarios. Abandonan un problema común y abordan otros por separado. En definitiva, muerden el anzuelo.

Seremos capaces de abrazar al otro, ampliando nuestras posibilidades humanas. Las personas y sus culturas perecen en aislamiento, pero han nacido o han vuelto a nacer en contacto con otros hombres y mujeres, con hombres y mujeres de otra cultura, otra creencia, otra raza. Si no reconocemos nuestra humanidad en los otros, no la reconoceremos en nosotros mismos.

### **3. LA ESCUELA**

En una sociedad sometida a incesantes cambios y sobrealimentada de información, quizá la pregunta que habría que hacerse para empezar a hablar de la escuela es hasta qué punto tiene capacidad para transformarse también y para seleccionar información y convertirla en conocimiento. La escuela transmite información acerca de la tradición cultural humana. Pero se hace necesario, ante la enorme acumulación de experiencias y la rapidez con que crece el conocimiento, realizar una selección de las informaciones. Para Gimeno Sacristán (2002a: 18), la información seleccionada en muchos casos no es la mejor de las posibles ni la más relevante. Lo que se enseña, con frecuencia, no añade nada significativo al sujeto aprendiz. Los contenidos suelen estar alejados de los intereses de los alumnos, de su capacidad de comprensión, de la vida. Suelen además estar fragmentados y dispersos. Son muchos los que deben ser aprendidos sin ser necesarios ni tener lógica, por lo que no suelen ser duraderos.

En gran medida, el proceso de enseñanza es un proceso de domesticación y de sometimiento del alumno. El maestro, al mediar entre éste y el mundo, establece sus reglas del juego. Desnaturaliza a uno y a otro; al mundo, al «formatearlo» y desgajarlo de la realidad; al alumno, al frenarlo y disciplinarlo. Se trata pues de un proceso de conversión o transformación. El mundo se convierte en conocimiento del medio, lenguaje o inglés; el alumno, en un aprendiz metódico, pasivo, obediente, callado y desmotivado. La escuela presenta al niño representaciones sesgadas y troceadas de la realidad que, además, no tienen ningún valor para la vida. Para que no se rebele, lo envuelve en normas y lo sumerge en una espiral de monotonía y desvarío que acaba con su curiosidad y sus energías. Sólo el pensamiento divergente puede huir, aunque difícilmente y en contadas ocasiones, de este torbellino. “¿Cuántas cosas enseñamos en nuestras escuelas que no tienen ningún valor para la vida? [...] Nuestro sistema de

enseñanza lo único que hace es reproducir unos contenidos demenciales que sólo tienen valor en el artificioso escenario escolar” (Esteve, J.M., 1999: 16). Pérez Gómez describe de la siguiente manera el problema de la descontextualización del aprendizaje disciplinar:

Por desgracia, en la escuela el estudiante se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. Como plantea Bernstein el problema radica en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos.

La globalización y la mundialización deben hacer que la escuela despierte de cara a reafirmar sus objetivos y a defender escenarios próximos: “Las sociedades modernas se caracterizan, entre otras cosas, por mezclar lo local e inmediato a los individuos con lo global, con el mundo que discurre alejado del medio en el que se desarrollan sus vidas” (Gimeno Sacristán, J., 2002a: 20). ¿Qué hay que hacer en la escuela? Ésta es una pregunta que no está resuelta. Cuanta más información, más falta tendrá la sociedad de la institución escolar, porque ésta tiene que hacer que los sujetos se apropien de ella, la organicen y la valoren.

La escuela, que reclamó para sí la exclusividad de la educación no hace tanto, que desposeyó a la familia de su función educadora, rechaza hoy esa responsabilidad y reclama la asunción de la misma por parte de los padres. Sin embargo, es el medio externo el que toma el relevo. El control lo gana la pandilla, la calle, etc.

Se está produciendo un debate social sobre las funciones de la institución escolar ante la sobrecarga que actualmente tiene asignada; la escuela tiene que hacer muchas cosas a la vez: transmitir saberes, formar a los ciudadanos, a los trabajadores, educar en valores, guardar y custodiar a los escolares, etc. Aunque es un espacio lleno de posibilidades de acción, de reflexión, de crítica y de transformación, con frecuencia, ante la confusión reinante, se refugia en la mera reproducción y conservación del conocimiento construido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta se convierte así en la gran función de la escuela, en cuyo seno discurren o no, las demás. En ella están inmersos los docentes cada día, siendo la concreción última de toda

literatura pedagógica, de toda normativa, de toda filosofía. Es urgente resituar la cuestión, redefinir los objetivos y establecer compromisos. La escuela no puede seguir aceptando nuevas funciones que se le plantean confusas y difusas, sin disponer de mecanismos para desempeñarlas. Debe descubrir qué valores potenciar, pero también cómo y cuándo hacerlo. Deberá definir en términos operativos cuantas funciones asuma, y reivindicar los medios para ejecutarlas. De lo contrario, seguirán siendo una mera declaración de intenciones que se amparan bajo el rótulo de calidad de enseñanza pero que no responden a ningún significado. Su objetivo prioritario es el desarrollo de la subjetividad, que supone sumergirse en las peculiaridades de la cultura de masas asimilada y reelaborada por el individuo, para provocar su contraste y reconstrucción (Pérez Gómez, A., 1998: 259).

### **3.1. La historia de la escuela o la historia de una educación elitista**

Nuestra escuela es heredera de una tradición, fruto de una evolución histórica. Por tanto, creemos imprescindible incorporar a nuestro trabajo un breve estudio histórico que puede dar luz para la comprensión e interpretación de ciertos aspectos, sobre todo los que tienen que ver con la atención educativa que han recibido las capas más desfavorecidas de la sociedad. No es posible comprender la escuela actual sin conocer algunos factores de orden político, social, económico, religioso, etc., que a lo largo del tiempo la han ido configurando, porque el presente se explica con el pasado y se implica en el futuro.

Sumergirse en los antecedentes de la escuela es, al igual que sería hacerlo en tierras movedizas, una experiencia angustiosa. A medida que nos vamos ahondando va creciendo en nosotros la desesperación, la impotencia. Encontramos que durante siglos la escuela ha estado cerrada a las capas bajas de la sociedad. A los pobres de la historia los encontramos en todas partes -ocupando, claro, su lugar correspondiente- menos en la escuela, o bien porque tenían prohibido entrar -la educación ha sido hasta el siglo XVIII un privilegio- o bien porque, cuando las leyes ya lo permiten, no lo hacen las condiciones personales, familiares, sociales y económicas. Y cuando, finalmente, entran porque todas las circunstancias se vuelven favorables, los encontramos separados y

humillados, ubicados en un oscuro rincón. Los desfavorecidos han sufrido la segregación más descarada, y se han visto reclusos tras unas fronteras bien definidas que nunca podían rebasar. Y es que no basta –no seamos ilusos- con decretar una educación universal y obligatoria; hay que poner en marcha medidas que la hagan posible y, en este punto, la historia nos revela datos estremecedores. Pero, en medio de tanto lodo, al menos hay algo, obligados como estamos a ser optimistas, que nos anima, y es que la escuela siempre ha sido considerada como una de las instituciones más importantes. De lo contrario, ¿por qué se reservaba sólo a la clase alta?

De la misma manera que se quita la libertad, como bienpreciado que es, a las personas cuando cometen algún delito y no se les quita otra cosa, así se les priva también –aunque, obviamente, sin delito alguno- de otro bienpreciado: la educación. Desde luego, si ésta no lo fuera no se la hubieran reservado las clases acomodadas para sí mismas. Pero, como entre educación y libertad existen relaciones, y, desde nuestro punto de vista, más que estrechas, los sujetos privados de educación son también sujetos privados de libertad. En nuestra opinión, la educación lleva a la libertad y la libertad a la educación. Sólo puede ser verdaderamente libre quien se educa, pues la educación abre caminos por los que discurrir –las personas que no la poseen sólo pueden discurrir por uno-; y sólo la libertad lleva a la educación, porque ésta es el mejor camino a elegir y, en consecuencia, el que sin duda se elige. ¿Cómo no se va a elegir algo que hace a la persona más libre y más feliz? Pero, no por elegirla “necesariamente”, el hombre deja de ser libre; dejaría de serlo si no la pudiese elegir, porque no la conocería, no la valoraría, y no la necesitaría. En definitiva, que sólo la educación hace al hombre libre, y sólo la libertad lleva al hombre a la educación. No es una paradoja, no, sino un bucle maravilloso e interminable. En consecuencia, a las personas que se les ha privado a lo largo de la historia de la educación se les ha privado también de la libertad, con el agravante de no haber cometido delito alguno, salvo que haber nacido pobres lo sea.

La escuela de hoy hunde sus raíces en las grandes civilizaciones del pasado. Primero Mesopotamia, y después Grecia y Roma, sientan las bases de la institución escolar que conocemos. Las siguientes palabras de Trilla (1993a: 11) encierran algunos datos que pueden ser de interés al respecto:

Es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre todas las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero la escuela es una institución histórica; esto es, ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente. Lo que sí ha existido siempre –y, como elemento consustancial que es de toda sociedad, seguirá existiendo- es la función educativa. Y esta función se ha cumplido también siempre a través de múltiples y heterogéneos canales.

Con Platón y Aristóteles se configura el modelo de escuela que ha llegado hasta nosotros. Pero, a pesar de que Grecia es la cuna de la democracia, la educación es más un privilegio de una minoría selecta que un derecho. El sistema educativo es piramidal, elitista. Cada clase o estamento social ha de educarse de acuerdo con la función que le corresponde desempeñar.

Posteriormente, tanto la escuela romana, fiel reflejo de la griega, como la medieval, cierran también sus puertas a las clases bajas. La educación seguía estando destinada a unos pocos, seguía siendo un privilegio de las familias acomodadas. Para los demás, la única escuela era la vida y el trabajo.

Con el fuerte desarrollo económico en las ciudades que se produce a partir del siglo XII, empieza a aparecer una nueva clase -la burguesía- y, con ella, una nueva estructuración de la sociedad. El número de alumnos y, consiguientemente, el de instituciones escolares, va a crecer, lo que hace que, por primera vez en la historia, veamos unos tímidos efectos niveladores sobre la desigualdad social.

Pero fue en el Renacimiento cuando empieza a extenderse la educación a otras capas sociales. El paso de una sociedad estamental a una sociedad de clases, en la que aparece y destaca con mucha fuerza la burguesía, el progreso económico, el humanismo, el retorno a la cultura clásica, etc., se sitúan como pilares básicos de la ampliación de la educación a las capas populares, aunque todavía seguirá habiendo dos estamentos fuertes – el clero y la nobleza- mientras que, el estado llano, que era el tercer estamento<sup>13</sup>, constituía la clase marginada y receptora de la acción de los otros dos estamentos<sup>14</sup>. No obstante, cada vez va cobrando más fuerza la incipiente burguesía, que reduce las distancias entre la nobleza y el pueblo. La cultura empieza a extenderse a todas las capas sociales, que van adquiriendo ya ciertos niveles de concienciación. El

---

<sup>13</sup> El clero y la nobleza constituían el 10% de la población, mientras que el estado llano estaba formado por el 90% restante.

<sup>14</sup> Los estamentos, al ser ya grupos más abiertos, empiezan a recibir la denominación de clases sociales.



hombre se hace «verdadero hombre» a través de la cultura. La cultura humanista se convierte en un factor de moderación de las relaciones sociales. Aunque en un primer momento los efectos del Humanismo se aprecian sólo en las clases aristocráticas, poco a poco se van haciendo notar también entre los sectores más bajos de la sociedad.

Con Comenio (1592-1670) vislumbramos que se avecinan nuevos tiempos. No puede, dice, excluirse a nadie de la educación por razón de talento, de clase social, de sexo, etc. La escuela debe ser única e igual para todos, “porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas” (Comenio, J.A., 1976: 30). Por tanto, todos, sin excepción, deben gozar de la enseñanza<sup>15</sup>. Plantea que a cada uno se le enseñe todo lo que necesita para ser hombre. Expresa esta idea en los siguientes términos:

Ahora tócanos demostrar que: *En las escuelas hay que enseñar todo a todos*. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia [...] Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error (Ibídem: 33).

No obstante, los grandes cambios en cuanto a la educación del pueblo van a aparecer con la Ilustración<sup>16</sup>. Será Rousseau, figura clave del pensamiento pedagógico ilustrado, considerado el gran revolucionario de la ideología conservadora del Antiguo Régimen, quien dé un paso importante al respecto al hacer una fuerte crítica de la sociedad prerrevolucionaria. Para él, la verdadera educación tiene que orientar al hombre

---

<sup>15</sup>Comenio pretende una sociedad universal que viva en paz por medio del progreso intelectual y moral de todos los hombres. En 1630 publica su obra la *Gran Didáctica o Tratado del Arte de enseñar todo a todos*. Piaget, en el prólogo de la edición de 1976 (Editorial Porrúa, Méjico, página IX) reconoce que con este libro se crea la escuela popular, en la que todos tienen acceso a la educación: hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y adultos, superdotados y atípicos.

<sup>16</sup> La Ilustración es una corriente cultural, económica, social, política, literaria, científica y filosófica que se desarrolla en Europa a lo largo del siglo XVIII. Proclama el poder de la razón humana como único medio de lograr la felicidad. Por toda Europa se desarrollan multitud de academias, escuelas, laboratorios, gabinetes, observatorios, museos, jardines, y centros de las más diversas clases. Un nuevo espíritu se infiltraba en la enseñanza. Los pensadores europeos postulaban un cambio en los planes y métodos de estudio.

a buscar una sociedad justa en la que no haya desigualdades, porque si el hombre se introduce en una sociedad en la que predomina la ley del más fuerte, inevitablemente se corrompe. Hay que constituir una sociedad nueva entre los hombres por medio de un pacto o contrato social bajo los principios de igualdad y de libertad. El verdadero fin de la educación es hacer de cada hombre un ser social, preparándolo para vivir en comunidad<sup>17</sup>.

Con la Revolución Francesa se van a plasmar en realizaciones concretas las ideas ilustradas de progreso y de cambio de las estructuras sociales. La sociedad de fines del XVIII asiste al rápido ascenso y al papel protagonista de la burguesía, a la propagación de las ideas enciclopedistas y antitradicionalistas y a la crisis del Estado del Antiguo Régimen. La educación experimenta un cambio radical pues, a los cambios políticos y sociales, siguen cambios educativos<sup>18</sup>. Proliferan informes, proyectos y planes de estudios sobre instrucción pública. En ellos se reclama el principio de igualdad. La instrucción debe ser para todos, ya que es un bien común. Nadie debe ser legítimamente excluido. En *El informe sobre instrucción pública* que presenta Talleyrand a la Asamblea Nacional en 1791, reza lo siguiente (Capitán Díaz, A., 1984: 703):

Los hombres son reconocidos como iguales y, sin embargo, qué poco se apreciaría esta igualdad de derechos, qué poco real sería, en medio de tantas desigualdades de hecho, si la instrucción no se esforzara sin descanso en restablecer el nivel y debilitar al menos las funestas desigualdades que no puede destruir.

Los principios de gratuidad, obligatoriedad, universalización, laicismo, etc., que llegan hasta nuestros días, fueron propugnados progresivamente durante las diferentes etapas revolucionarias. De la educación para una sola clase social se pasa, pues, a la

---

<sup>17</sup>Existe un gran paralelismo entre la teoría política y social de Rousseau y la de Marx. Hay quienes consideran que la doctrina igualatoria de Rousseau es una premonición de la desarrollada en *El Capital*. La siguiente cita puede servir para entender esta afirmación: “Por tanto, ya en Rousseau encontramos un orden de pensamientos que se asemeja exactamente al que Marx ha seguido en *El Capital*, y gran número de razonamientos dialécticos de que Marx se sirve; he ahí los procesos que, antagónicos por su naturaleza, encierran en sí mismos contradicción... Y si Rousseau no podía en 1754 hablar la jerga de Hegel, no por eso dejaba de estar fuertemente infectado, veintitrés años antes de nacer Hegel, por el contagio hegeliano, por la dialéctica de los contrarios, por la teoría del Logos, por el teologismo, etc”. (Ver Engels, F. [1978]: *Anti-dühring*, 154-156, en Capitán Díaz, A. [1984]: *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa*. Madrid, Dykinson, 604-605).

<sup>18</sup>El 26 de agosto de 1789 la Asamblea Constituyente promulga la *Declaración de los Derechos del Hombre*, entre los que estaba el derecho a la igualdad jurídica. Veintidós días antes, el 4 de agosto, se había abolido el régimen feudal, con lo que se suprimía todo privilegio por razón de nobleza.

educación nacional, dirigida a todas ellas; de la educación como un privilegio, a la educación como un derecho. Comienza entonces una educación pública y nacional.

Condorcet<sup>19</sup>, que no fue un pedagogo, sino un político revolucionario, además de filósofo y jurista, redactó, sin embargo, uno de los trabajos pedagógicos más destacables de la Revolución, el *Informe y Proyecto de Decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. *Libertad e igualdad de derechos* son conceptos sinónimos, porque toda desigualdad institucional –no natural- atenta contra la libertad. Para él, y estamos a finales del siglo XVIII, la instrucción pública tiene que corregir las desigualdades entre los hombres. Al conferirle este poder nivelador o, si queremos, usando un calificativo más actual, compensador, plantea que hay que obligar a todos los niños, sean de la clase social que sean, a recibirla del Estado, pues una educación desigual lleva irremediablemente a la tiranía. En las siguientes palabras extraídas del *Informe o Rapport* podemos apreciar una característica que se refleja en todos sus escritos, y es su optimismo pedagógico, su creencia en que la educación se extenderá a todos los hombres con independencia de la clase social a la que pertenezca. Para que esto suceda, hay que preparar el camino:

Llegará un tiempo [...] en el que la cultura se habrá extendido con igualdad y sobre todos los lugares de un mismo territorio y entre todas las clases de una misma sociedad... pero estos tiempos están lejanos aún; nuestra finalidad debe ser prepararlos; acelerar su advenimiento, y al trabajar para que nazcan instituciones nuevas hemos procurado sin tregua apresurar el feliz instante en que lleguen a ser inútiles (1932: 94-95).

Las ideas revolucionarias francesas van extendiéndose poco a poco por toda Europa. *L'esprit français* se va introduciendo en las estructuras políticas, sociales, económicas, culturales, pedagógicas, etc. España no escapa a este fenómeno de

---

<sup>19</sup> Todos sus biógrafos coinciden en afirmar que fue un hombre moderado, objetivo y valiente, que defendía con ímpetu lo que él consideraba justo y anteponía los intereses comunitarios a los personales. Fue acusado de enemigo de la República y condenado a muerte por la Asamblea. No compareció a defenderse y huyó, refugiándose durante varios meses en casa de una amiga, la viuda de Vernet. Sobre su detención existen varias versiones. Al conocer que la Convención amenazaba con la pena de muerte a los que ocultaran a los condenados, sale de la casa y vaga por el bosque. Disfrazado de labriego, fue descubierto por llevar un libro de Horacio en el bolsillo (leer era impropio de un hombre del campo). La misma cultura que orientó toda su vida fue, paradójicamente, si aceptamos esta versión, la que ocasionó su muerte, aunque ésta no se sabe bien cómo sucedió.

«afrancesamiento» o de «europeización». El conocido como *Informe de Quintana*<sup>20</sup>- aunque fue elaborado por una comisión- establece que la enseñanza sea universal, pública, gratuita e igual para todos.

En 1821 nace un texto legal que, aunque tuvo escasa vigencia, supuso un paso decisivo en la educación española. Nos referimos al *Reglamento General de Instrucción Pública*. Con él se sientan las bases de un nuevo sistema educativo liberal que dará lugar a la *Ley Moyano* de 1857.

En este breve recorrido por la educación no podemos dejar de referirnos a Pestalozzi (1746-1827), un pedagogo suizo con un alto grado de conciencia social. Sus sentimientos hacia los niños desfavorecidos y su fe en la educación le llevaron a dedicar toda su vida a la pedagogía. Pretende liberar al hombre de la miseria por medio de la educación. Todo hombre, dice, necesita educarse para llevar una vida sabia e independiente, y para no correr el peligro de ser el juguete miserable de su propia ignorancia<sup>21</sup>. Cree que la reforma social y el cambio de las estructuras sociales y políticas sólo pueden venir de la mano de la instrucción de las capas populares. Así expresa el propio Pestalozzi esta idea:

Debemos tener en cuenta que, cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer, y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del hombre. No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas sus facultades (Pestalozzi, J.H., 1980, en Capitán Díaz, A., 1984: 766).

Si la praxis educativa quiere conseguir la reforma social ha de ser una praxis que se acerque de verdad al pueblo. Propone que los maestros conozcan a los niños y vivan como ellos. Él mismo lo hizo:

Vivía todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar a mendigos a vivir como hombres (Pestalozzi, J.H., 1976, en Capitán Díaz, A., 1984: 766).

---

<sup>20</sup> Recomendamos al lector consultar Quintana, M.J. (1946): «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública» en *Obras Completas*. T. XIX, Madrid, B.A.E. 1946, 175-191. También puede ver Capitán Díaz, A. (1984): *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson, 725-728.

<sup>21</sup> Ver su novela social *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1976), México, Porrúa. Es una obra que se publicó en 1801. Consta de catorce cartas que dirige a su amigo Gessner, en las que expone gran parte de sus ideas pedagógicas.

Ya en el siglo XX, en torno al primer cuarto de siglo, y como si la historia de la educación de las capas bajas no pudiera tener el final feliz que, a la vista de los últimos datos, cabría esperar, los hechos históricos que vive Europa, sobre todo la aparición del fascismo<sup>22</sup>, truncan los sueños educativos de las masas. Es curioso. Los fascistas, que necesitan el apoyo de éstas, glorifican, a través de discursos demagógicos, los valores populares. Las clases bajas, sintiéndose amenazadas por la modernización, el socialismo, etc., apoyan a los fascistas. Pero, una vez que éstos toman el poder, no hacen nada para mejorar las condiciones sociales, económicas o educativas de la población marginal.

Y es que, el fascismo constituye un movimiento autoritario, plenipotente, contra el estado democrático-liberal. Pretende someter sistemática y completamente a todos los hombres a sus intenciones, y para ello «la educación» es un buen instrumento, aunque no tiene las mismas manifestaciones para todos. Mientras se elige a unos para adoctrinarlos religiosa, política e ideológicamente, y no para educarlos, se excluye a otros por completo de las escuelas. Reproducimos un texto de Manacorda (1976: 54), referido al caso italiano, que documenta esta idea:

El “exceso numérico”, por cuya causa la escuela le parece desorganizada<sup>23</sup>, no constituye para él el efecto de una política escolar maltusiana, insensible a las necesidades culturales, sino que es la culpa de los “muchos” que pretenden tener, de cualquier modo, una instrucción. De esto deriva para Gentile la “caída de la calidad”, porque de este modo la escuela “se mecaniza (...) inducida poco a poco a rebajarse al nivel de los muchos” [...] **Los muchos**: éste es el eterno ritornello del platonismo pedagógico, repetido por milenios por quienes no saben imaginar otra riqueza intelectual o material que no sea la de los pocos fundada sobre la miseria de los muchos, por quienes no saben pensar cultura y bienestar sino como privilegio y no están en situación de vislumbrar una sociedad en la cual el desarrollo de cada uno sea la condición del desarrollo de todos.

Efectivamente, el fascismo sólo imagina un mundo apoyado en la miseria de estos «muchos», sólo piensa en la educación como privilegio de unos pocos. Evidentemente esto no puede ser educación. Los regímenes democráticos que han ido

---

<sup>22</sup> La palabra Fascismo, con «F» mayúscula, alude al sistema político de Italia desde los inicios de la década de los años veinte hasta los de la década de los años cuarenta. La palabra fascismo, con «f» minúscula, se refiere a regímenes tan diversos como el de Hitler en Alemania, el de Franco en España, el de Perón en Argentina o el de Napoleón III en Francia. Puede verse al respecto el libro de Tannenbaum, E.R. (1975): *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*, Madrid, Alianza Editorial.

<sup>23</sup> Se refiere a Giovanni Gentile, Ministro de Educación en el primer gobierno fascista italiano después de la “Marcha sobre Roma” del 28 de octubre de 1922.

derrotando poco a poco a los fascismos presentan en la actualidad un panorama algo más alentador.

### **3.2. La escuela de hoy**

Queremos empezar este apartado con una reflexión que se deriva de cuanto venimos diciendo. La preocupación por la educación de las clases desfavorecidas no es una invención de hoy. La hemos visto asomarse tímidamente en momentos concretos, despuntar en el Renacimiento, tomar cuerpo en la Revolución Francesa. Obviamente, la hemos visto también retroceder de manera importante. Aunque la historia se va haciendo de avances y retrocesos, y es –creemos- una especie de línea quebrada, no obstante, desde nuestro punto de vista, y a la luz de los datos que hemos presentado, es una línea quebrada ascendente. Desde la antigüedad clásica hasta hoy hemos avanzado mucho. Eso es algo evidente. Entonces, ¿cómo es posible que los logros en el tema que nos ocupa sean tan escasos?; ¿qué explicación tiene que, hoy día, las clases bajas posean menos educación?; ¿tan difícil es lograr este objetivo?

Lo cierto es que a lo largo de este análisis se han hallado pocas concreciones que, además, pronto desaparecían. Lo que sí ha quedado bien de relieve es el discurso de lo que debería suceder, discurso que, en los albores del siglo XXI, todavía no ha sucedido. Al hilo del tema conviene recordar que la educación es una teoría práctica, y las teorías prácticas proceden de forma muy diferente a como proceden las teorías científicas. Si éstas se mantienen o se vienen abajo en función de algo que sucede, las teorías prácticas se validan si su cuerpo de conocimientos merece ser puesto en práctica, esto es, si debe suceder. En educación nos movemos con prescripciones, no con descripciones, con fines, con objetivos, no con hechos consumados. Todo lo que hemos venido exponiendo es una prueba de ello.

La distancia que hay entre lo proyectado y lo aplicado, entre *lo que debe ser* y *lo que es* aparece como una constante en la historia. Conocemos la escuela a través del discurso que se hace sobre ella, y este discurso se sitúa en el terreno del *deber ser*. Planes, proyectos, tratados, etc., se mueven dentro de un plano teórico. Decir en un tratado de educación que los pobres deben ser excluidos de las escuelas es bastante

improbable. Realizar prácticas excluyentes es, sin embargo, algo constatable.

Los fenómenos son, casi siempre, multicausados. Consideramos que en la situación de perpetuación de una escuela elitista influyen factores de orden político, económico, social, etc. La escuela que tenemos es una escuela que, en este aspecto, sigue anclada en el pasado -un pasado muy remoto-, pero estableciendo discursos, como antaño, que encantan a sus receptores. Es heredera del modelo ilustrado, y considera que su papel de repartidora de saberes no tiene nada que ver con los problemas sociales o políticos. Es una escuela que se declara “aséptica”, “neutra” y “apolítica”<sup>24</sup>.

Para Pérez Gómez (1998: 16-18), la escuela actual es un espacio ecológico de cruce de culturas: cultura crítica, cultura académica, cultura social, cultura institucional y cultura experiencial. Pero en este cruce, no todas las culturas tienen la misma fuerza. La cultura académica (los conocimientos construidos y seleccionados), la social (las adquisiciones de la sociedad: normas, valores, etc.) y la institucional (las normas de la institución escolar, que solapan las de las instituciones sociales y políticas) se sitúan por encima de la experiencial (el bagaje cultural que los alumnos han construido a través de sus propias vivencias) y de la crítica ( la aportación creativa de los sujetos para la transformación de las situaciones y de las estructuras).

Y esto es así porque estamos hablando de una institución reproductora. Fernández Enguita (1990: 33)<sup>25</sup>, habla de cómo la escuela, dotada de fuerza legal para retener a los alumnos, reproduce la estructura general del Estado (dictadura, democracia...): “Las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales, y de ahí que los nuevos Estados aborden de inmediato reformas escolares”.

Por tanto, la institución escolar, al igual que la sociedad en la que se inserta, es meritocrática. Tras su discurso de igualdad de oportunidades, sólo algunos acceden a los puestos de mando. Se olvida de la igualdad de resultados y se exculpa públicamente, haciendo que cada sujeto asuma la responsabilidad de su propia suerte. Convierte el

---

<sup>24</sup> Pero es también, gracias a pensadores críticos, como veremos más adelante, una escuela contestada y llena de posibilidades.

<sup>25</sup> Ver Fernández Enguita, M. (1990): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Madrid, Eudema. En este libro se puede encontrar un estudio de la relación entre el origen social y el rendimiento escolar. El autor establece un paralelismo entre la escuela y la sociedad. Los seleccionados de la escuela son los que integrarán los círculos sociales de cultura y poder.

fracaso escolar, que, como su nombre indica, es un fracaso de la escuela, en un fracaso personal y social.

Es más que evidente que la escuela comparte con otras instancias educativas sus objetivos y funciones, aunque tiene su modo peculiar de conseguirlos. Los niños acuden a ella a recibir un discurso escolar, discurso que, por una parte, está construido con anterioridad al proceso de enseñanza y a los procesos de aprendizaje y, por otra, es elaborado por instancias ajenas a quienes lo pronuncian. En la escuela recibe el niño, por tanto, los mensajes que «debe» recibir, a criterio de autoridades políticas, académicas, económicas y sociales.

Otra característica de la escuela que no podemos pasar por alto es la descontextualización. Hemos creado escuelas para que los niños estudien la realidad en ellas pero dándole la espalda. Para Santos Guerra (1995a: 138) “muchas son verdaderos centros de clausura”.

Y aún hay más. Nuestra escuela, y esto es más que evidente, no es un contexto de creación de conocimientos. En ella no se crea nada. No interesa para nada el pensamiento divergente. No interesa hacer descubrimientos, investigaciones, aportaciones, etc. Ni siquiera es un lugar en el que se apliquen los saberes, en el que se pongan en práctica teorías, en el que se resuelvan problemas. Sólo es un contexto de reproducción, en el que los conocimientos se repiten tanto por el profesor (a través de las explicaciones) como por los alumnos (a través de los ejercicios, de los exámenes – preferimos este nombre al de evaluaciones, porque nos permite hablar con propiedad: lo que realmente se hace son exámenes tradicionales-, del estudio...). En definitiva, el aprendizaje escolar se convierte en un acto en sí mismo, sin ninguna relación con la acción:

Como plantea Bernstein, el problema radica en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos [...] Los conceptos de las disciplinas no se muestran como herramientas con potencialidad práctica para analizar y organizar la intervención del individuo y del grupo en los problemas de su vida cotidiana, entre los que se encuentran su propia vida como escolares (Pérez Gómez, A.I., 1998: 254).

La institución escolar es, pues, una entidad claramente artificial, una academia donde se empaquetan, distribuyen y consumen los productos culturales ajenos y en la



que, en la medida en que no haya emoción, tampoco hay vida. El niño, dice Maturana (en A.A.V.V., 2003: 25) está donde está su emoción. “Si su emoción no está en la escuela, aunque está su cuerpo ahí, no está ahí”. En resumidas cuentas, la escuela es, al igual que una película, un cuento o un viaje, algo que se sale del plano de la realidad. En ella los niños representan roles muy distintos a los que desempeñan en el hogar.

Además de esto, podemos ver también cómo está atravesada por importantes contradicciones que ponen en evidencia las discrepancias entre la teoría y la práctica, entre lo que realmente sucede en ella y lo que debería suceder. Los proyectos educativos son maravillosos porque son declaraciones de principios e intenciones intachables. Al hacer documentos oficiales, lógicamente, los maestros embellecen los términos, meditan la redacción, guardan las formas. La letra impresa tiene mucho poder. Las prácticas, por su parte, están sujetas a numerosos límites: horarios, normas, cansancio, desánimo, rutina, comodidad, mediocridad, circunstancias... Además, y sobre todo, no son visibles.

Creemos no equivocarnos si decimos que, con demasiada frecuencia, los maestros escriben una cosa, piensan otra diferente, hacen otra distinta y dicen que escriben, que piensan y que hacen algo distinto a lo que sucede en realidad. Pero, además, al describir la acción, al recrearla, la van cambiando en función de variables como el tiempo o la audiencia. No cuentan de la misma manera algo que acaban de vivir que algo que les sucedió hace tiempo; no cuentan lo mismo a los compañeros que a los padres o madres, al director, al inspector, etc. Por tanto, nos parece que hay una falta de correspondencia entre los distintos planos en los que se desenvuelve el docente. Pero, a nuestro modo de ver, esto no es todo. Si nos situamos en un solo plano, por ejemplo, el de la acción educativa, encontramos un segundo factor de análisis. Las acciones varían no sólo de unos sujetos a otros, sino que además existen cambios intrasubjetivos en las prácticas diarias. Un mismo docente no actúa igual al empezar la jornada que al acabarla, en un espacio que en otro, con un grupo de alumnos que con otro; además, inciden sobremanera sus circunstancias personales, su edad, su integración en el Centro, etc. En definitiva, dentro de un mismo plano hay desajustes y disonancias importantes.

Terminamos con una interesante reflexión de Santos Guerra<sup>26</sup>, quien, al hilo de lo

---

<sup>26</sup> Si el lector desea tener un conocimiento mayor del tema puede consultar el artículo de este autor (1995a) “Democracia escolar o el problema de la nieve frita”, en *Varios, Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, 128-141.

que venimos diciendo, cuestiona la institución escolar y saca a la luz una serie de desajustes -bastante evidentes, por cierto- entre el plano normativo y el descriptivo, entre lo que pretende que suceda en ella y lo que realmente sucede, entre el fin y el medio. Entre otras contradicciones, señala que es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad; que es jerárquica y busca educar en y para la democracia; que es heterónoma y debe desarrollar la autonomía; que es sexista y elitista, cuando entre sus objetivos están la coeducación y la igualdad de clases; que es acrítica y llena de imposiciones para educar en la participación.

### **3.3. Funciones de la escuela**

La escuela ha pasado en muy poco tiempo de ser una institución unifuncional –su principal cometido era establecer procesos de enseñanza que posibilitaran el aprendizaje de los alumnos- a tener que asumir múltiples funciones que la obligan a un replanteamiento integral. Si bien muchas funciones están todavía en el terreno de las intenciones, lo cierto es que la sociedad reclama de ella con demasiada insistencia que custodie a sus menores, que los instruya, que los prepare para el trabajo, que los forme como ciudadanos, que los integre en la sociedad, que los haga críticos y reflexivos. Pero lo peor no es esta sobrecarga funcional, sino la contradicción que lleva implícita: “Se le piden objetivos contradictorios, como preparar para la vida, para las profesiones y fomentar la independencia de juicio de ciudadanos cultos”(Gimeno Sacristán, J., 2002b: 69). En la misma dirección apuntan las siguientes palabras de Esteve (1994: 18-19):

No tiene sentido que el sistema de enseñanza continúe el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite. No tienen sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que la utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional. Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y del valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material.

Se ha establecido un monólogo en el que la sociedad habla y demanda y la escuela no responde. Ésta, probablemente aturdida, se refugia en su función tradicional, que es seguir reproduciendo y conservando los saberes construidos y el orden

establecido. Si, por un lado, las exigencias que se le hacen a la escuela son múltiples y diversas y, por otro, las críticas que se vuelcan sobre ella van en la línea de que los famosos niveles de conocimientos están bajando a ritmo vertiginoso y de que los jóvenes transitan por los alrededores de las normas, es más que razonable que acometa acciones fundamentalmente instructivas y socializadoras.

Al hablar de las funciones que cumple la escuela en la realidad social en la que se inserta, como no se debe mezclar el lenguaje descriptivo con el normativo, y retomando la idea que ya ha sido expuesta y defendida de que la práctica educativa dista mucho de la teoría, conviene distinguir dos bloques de funciones: las que discurren en el terreno de la realidad, y las que entran en el ámbito del deber ser o, mejor, del deber hacer.

### *3.3.1. Funciones reales*

#### *\* Función instructiva*

La instrucción es un proceso sistemático e intencional encaminado a “perfeccionar el proceso de socialización espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 256). Tan importante es esta función para las instituciones educativas, que hacen de ella su eje central, su fundamento y razón de ser. Las escuelas existen y se mantienen en tanto en cuanto la desenvuelven: “La educación escolarizada tiene como una de sus justificaciones esenciales la información –dar conocimientos acerca de- aunque su existencia obedezca también a otras razones. O la escuela informa, o deja de serlo y cambiamos el significado del término” (Gimeno Sacristán, J., 2002a: 17).

Pues bien, aunque instruir, en sentido estricto, es transmitir conocimientos e ideas sin pretender llegar a otras esferas de la personalidad, cercanas al mundo de los sentimientos, de los comportamientos y de las creencias, lo cierto es que cuando un ser humano está en relación con otros, inevitablemente influye de muchas formas, e imparte muchas lecciones a la vez (de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, etc.). Por tanto, la instrucción pura es realmente imposible. Además, en caso de que se diera, como indica Fernández Enguita (2002b: 92), correría serio peligro en la sociedad actual:

Si el objetivo de la educación fuese solamente comunicativo –extraer, transmitir o inculcar, tanto da, informaciones, conocimientos, ideas, etc-, la escuela estaría en trance de ser barrida de la faz de la tierra, o lo habría sido ya, por los medios de comunicación de masas, que son incomparablemente más eficaces en lo que concierne a tal fin, más atractivos y más baratos. Pero la desventaja insuperable, en este terreno, del medio de comunicación es que, salvo en la fábula de Orwell, puede ser desconectado.

Pero la escuela, desconcertada y perdida, ajena a esta realidad, sigue gastando la mayor parte de sus energías en lanzar sobre sus clientes contenidos extraños construidos por otros, y en gran medida inútiles y vacíos. Se empeña en llenar las mentes de los alumnos, pero no en estructurarlas. De tal manera esto es así que los invade culturalmente (Freire, P., 1983: 198), olvidando que cualquier cosa que les enseñe ya no podrá ser descubierta por ellos y, en consecuencia, ya no podrá ser comprendida plenamente. Olvida también -o desconoce- que no hay ninguna correspondencia exacta entre enseñar y aprender, que cada aprendiz construye el conocimiento, las estructuras y las estrategias del mismo en función de su experiencia, sus actitudes y sus valores, que es el dueño de su proceso y aprenderá según quiera (motivación e intereses), según pueda (capacidades) y según sepa (estrategias). Confunde la estructura de enseñanza con la estructura de aprendizaje, o mejor dicho, establece una relación lineal entre ambas.

En resumen, si bien la función instructiva supone un esfuerzo intencionado por promover el aprendizaje, éste, sin embargo, con demasiada frecuencia y desde nuestro punto de vista, no siempre es el efecto seguro que cabría esperar.

Conviene referirse, por aclarar y justificar las ideas anteriormente expuestas, a las diversas concepciones que fundamentan la función instructiva y que contribuyen a la práctica aportando líneas de intervención sustentadas en principios bien fundamentados.

La primera que analizamos es la concepción conductista que, aunque superada teóricamente, en gran medida sigue vigente en la escuela actual. El conductismo establece que existe correspondencia entre estímulos (Enseñanza) y respuestas (Aprendizaje), que la relación entre unos y otras es lineal y directa, y que entre ambos, o no se interpone nada, o no interesa conocerlo. Así pues, bajo estos presupuestos, el aprendizaje es un proceso impulsado desde fuera hacia dentro, lo que quiere decir que el acto de enseñar tiene su correlato en el acto de aprender.

Frente a esta teoría conductista, los modelos constructivistas, de base piagetiana, tienen actualmente repercusiones importantes en la instrucción, al sostener que el

aprendizaje es una construcción personal. Es el sujeto que aprende el verdadero agente del aprendizaje, incluso con cierta independencia de la actuación de quienes le rodean. En estos modelos se retoma la mayéutica socrática y se defiende que el aprendizaje es un proceso interno que discurre, contrariamente a lo que defienden los conductistas, de dentro hacia fuera. Por tanto, la actividad del aprendiz es el elemento esencial del proceso, pero tiene que ser una actividad funcional y autoestructurante: “El criterio de la actividad funcional es el interés del alumno; el criterio de la actividad autoestructurante es que el alumno tiene autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones” (Coll, C., 1990, cit. por García Vidal, J., 1992: 431).

Los modelos interactivos -tercera concepción- ponen de relieve el importante papel que juega el medio social en el aprendizaje así como el que éste juega en el desarrollo (el aprendizaje precede al desarrollo, en lugar de seguirlo). La actividad humana no es sólo psicológica, sino también social. El aprendizaje se concibe como el resultado de la acción conjunta del aprendiz y de aquello que le rodea. Es un proceso de doble dirección: de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera.

Desde nuestra perspectiva, las distintas concepciones o teorías no son irreconciliables sino que, al ser enfoques distintos de una misma realidad, pueden y deben integrarse para una mejor comprensión de las relaciones entre instrucción y aprendizaje.

Terminamos diciendo que, si bien la función instructiva es la que mantiene la legitimidad de la escuela, como la información que selecciona no siempre es la mejor ni la más relevante, es también la que provoca mayores actitudes de rechazo hacia el aprendizaje por parte de los alumnos. Como cada vez hay más información, hace falta más tiempo para transmitirla. Para Gimeno Sacristán (2002a: 22), la distancia entre las personas –que parten siempre de cero- y el conocimiento es cada vez mayor, por lo que la carrera por aumentar el tiempo que se dedica a la instrucción no tendría fin. Coincidimos con él en que la única solución que cabe dar a este problema es la selección de contenidos:

Lejos de dibujarse en el horizonte una sociedad desescolarizada, o más escolarizada, lo que se nos reclama es una escolaridad más «sustantiva» que no incluya más contenidos «comprimiendo» todavía más la experiencia humana, sino haciéndolos más relevantes. Más que aprender a aprender –meta que sólo se consigue aprendiendo algo sustancial y

haciéndolo adecuadamente- lo que es preciso adquirir es la conciencia de la necesidad de seguir aprendiendo.

\* Preparación para el mundo laboral

El conocimiento, desde el siglo XIX, tiene validez en la medida en que sirve. El valor del conocimiento es un valor de uso, un valor productivo: “No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de trabajo y capital” (Gimeno Sacristán, J., 2002b: 68). Los contenidos que se seleccionan son aquéllos que pueden servir mejor al sistema laboral. Cotizan más los saberes referidos a las ciencias aplicadas, los idiomas, etc., y bajan los estudios humanísticos. El sistema productivo presiona al escolar para que se ajuste al mercado de trabajo. La presión se agudiza si la economía tiene un fuerte desempleo. La escuela no puede distraerse si el mercado de trabajo es escaso.

Bajo el mandato y la creencia de transmitir los conocimientos necesarios para el desempeño de los distintos puestos de trabajo, lo que hace realmente la escuela es extender diplomas –enfoque credencialista- y crear actitudes de obediencia y sumisión –teoría de la correspondencia- (Fernández Enguita, M., 1990: 31-32). Para este autor, lo que vincula a la escuela con el mundo laboral no es el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo. Para él existe un isomorfismo entre las relaciones laborales y las escolares. El trabajo es jerárquico, uniforme, competitivo, tradicional, aburrido. La escuela, paralelamente, también. Por tanto, a la escuela se le encomienda someter a los alumnos para que, posteriormente, sean sumisos a sus jefes. Ahoga el pensamiento divergente porque la empresa requiere pensamiento convergente, motiva con recompensas extrínsecas (notas) como lo hace también el patrón (salario).

Ante esta tremenda y durísima realidad, los docentes que cada día creen y trabajan por una escuela progresista (creemos y trabajamos), los que actúan próximamente y piensan globalmente, los que mantienen el optimismo y la esperanza (lo hacemos), no pueden permanecer pasivos. El reto que hemos de plantearnos, dice Gimeno Sacristán (2002b: 69), es rescatar el sentido de la formación general y revisar la

racionalidad en la *alta cultura*, sin renunciar a ella. Preparar para puestos de trabajo que cambian rápidamente y crear habilidades sociales que coticen alto en la empresa no puede ser el objetivo de la escuela. Habrá que “encontrar otras formas de conocimiento escolar” (Ibídem: 69), porque “no podemos olvidar que los grupos sociales más desfavorecidos probablemente sólo en la escuela pueden encontrar el espacio para vivir y disfrutar la riqueza de la cultura intelectual” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 257).

\* Formación de ciudadanos

Esta función de la escuela ha sido una constante a lo largo de la historia. Ya en la Grecia clásica la encontramos perfectamente delimitada. La educación es el instrumento que tiene el Estado para formar a los ciudadanos que necesita. Platón imaginó una República en la que la educación forme ciudadanos para desempeñar las distintas funciones sociales (filósofos-gobernantes, soldados, trabajadores, etc.). El fin de toda *paideia* debe ser inexcusablemente la *ἀρετή*, la mejora personal y colectiva. Estrechamente asociada a la vertiente individual de la educación se encuentra en la *παιδεία* platónica la formación social. La educación tiene como objetivo el bien comunitario, la integración del ciudadano en la polis (*πολιτεία*). El bien y la virtud de la comunidad son superiores al bien individual.

Para Aristóteles el hombre es un “animal político”, un ser obligado por su propia esencia a vivir en comunidad, por lo que tiene que ser educado como ciudadano. No todos los miembros de una sociedad deben ser educados igual, sino en función de su participación en la vida pública.

Por tanto, las instituciones políticas se han servido siempre, y se siguen sirviendo, de las escuelas para hacer germinar sus ideas y para mantener y reproducir su estructura. Éstas son laboratorios magníficos en los que se generan los sujetos que necesita la sociedad, sujetos sumisos, participativos, críticos, etc. En ellas se prepara a los niños, pues, para la participación social, para la convivencia, para el desempeño del rol. El mecanismo que usa la institución escolar -tanto si pertenece a una sociedad democrática como autoritaria- para conseguir estos objetivos es, según Fernández Enguita (1990: 34), el de la inculcación ideológica. Pero hay diferencias importantes

entre los regímenes democráticos y los no democráticos. Éstos ejercen un rígido control ideológico y practican sin reparo alguno el adoctrinamiento y la manipulación<sup>27</sup>:

Lo que distingue o tiende a distinguir a un régimen político de otro no democrático es que, si bien los dos recurren a formas directas e indirectas de inculcación ideológica, el segundo no tolera más que la inculcación de una ideología política y trata de lograrla a través de todos los medios, mientras el primero restringe los medios y tolera la expresión de otras ideologías o, lo que es lo mismo, permite el pluralismo a través de la libertad de expresión de los enseñantes.

Pero, la formación de ciudadanos, según el autor anteriormente citado (Ibídem: 34-35) es mucho más que la transmisión de mensajes ideológicos. En la escuela los niños, por primera vez, integran colectivos y aprenden a comportarse como miembros de ellos. Pasan de desempeñar roles particularistas a universalistas, es decir, dejan de ser individuos con nombre propio y se convierten en integrantes de grupos. No cabe duda que en la sociedad este aprendizaje va a serles de gran utilidad.

#### \* Integración social

La función de integración tenemos que tratarla conjuntamente con la de exclusión social, porque una y otra son cara y cruz de una misma moneda, ya que la escuela integra a unos individuos en la sociedad a la vez que excluye a otros. Desde el momento en que acepta el encargo social de sancionar el aprendizaje de sus alumnos, desde el momento en que no contempla en sus prácticas la atención a la diversidad (alumnos con necesidades especiales, inteligentes, blancos, negros, varones, hembras, ricos, pobres, pertenecientes a grupos minoritarios o mayoritarios, etc.), y dado que la consecuencia más directa de ello es la selección de unos y la eliminación de otros, está cumpliendo esta doble tarea. “La escuela nace en situaciones de desigualdad y para consagrarlas” (Beltrán Llavador, F., 2002: 43).

Desde nuestro punto de vista, los conocimientos escolares constituyen un importante factor de distinción y de estratificación social. Para ascender en la escala social hace falta consumir más y mejor educación. La sociedad meritocrática en la que

---

<sup>27</sup> El adoctrinamiento consiste en la selección unilateral de los contenidos que convienen a las convicciones ideológicas del agente, que aspira a reproducirlas en los demás sujetos.



vivimos requiere -y, por lo tanto, fomenta- una escuela meritocrática. De lo anterior se desprende que el conocimiento no tiene valor en sí, sino como instrumento de diferenciación. Los que no lo poseen son los marginados del sistema educativo y del sistema social; los que lo poseen, se integran en la carrera competitiva en que se ha convertido la vida; esto es, mientras unos desaparecen del sistema, otros pugnan por el éxito social y económico.

En consecuencia, con el mero cumplimiento de su papel de repartidora de saberes y de sancionadora de los aprendizajes, la escuela se convierte en un elemento clave de selección y marginación social, porque la transmisión de conocimientos no es otra cosa que un complejo proceso de distribución y valoración. Es decir, la escuela justifica las diferencias en la distribución en base a unos criterios valorados socialmente. Beltrán Llavador (2002: 41) expresa esta idea de la siguiente manera:

El papel de la escuela no se limita sólo a la transmisión, puesto que al distribuir conocimientos entre diferentes grupos sociales (de edad, confesionales, de clase, étnicos, de sexo, etc.), posibilita la producción de otros conocimientos nuevos. Ahora bien, se distribuyen sólo algunos conocimientos y no todos, porque la distribución resulta de aplicar ciertos criterios de valor, que son implícitos las más de las veces.

Pero hay más. La sociedad de hoy no sólo exige a los sujetos que hayan construido aprendizajes, sino también metaaprendizajes, o lo que es lo mismo, saberes sobre lo que saben. Quiere sujetos que se hayan relacionado durante largo tiempo con la *alta cultura*, que hayan aprendido a aprender, y, sobre todo, sujetos que sepan que necesitan seguir aprendiendo. “Ahora se demanda un conocimiento en constante proceso de revisión. El conocimiento no significa tener certezas, sino saber desenvolverse sabiendo que no se tienen” (Gimeno Sacristán, J., 2002a: 21). En definitiva, la sociedad sólo quiere a los que han establecido relaciones armónicas y largas con el Sistema Educativo. Los que lo abandonan antes de tiempo -porque les han hecho abandonar- o los que lo atacan -porque éste los ataca a ellos- no son deseados, sino excluidos de la escuela primero y de la sociedad después, o simultáneamente, o viceversa.

### *3.3.2. Funciones de obligado cumplimiento*

Hasta aquí se ha podido ver que, en la sociedad postmoderna, la escuela cumple un complejo conjunto de funciones. Ahora bien, todas ellas deben acontecer dentro de una que ha de cumplir necesariamente. Nos estamos refiriendo a la función educativa. Ésta sería, desde nuestro punto de vista, la función irrenunciable de la institución escolar, en cuyo seno cobran sentido las otras. Si instruimos o socializamos sin tenerla en cuenta, puede que nuestro trabajo dé pocos frutos o sirva a intereses determinados. Por tanto, habría que establecer una jerarquía de funciones y tener claro cuál debe estar en un lugar destacado, dando luz y razón de ser a todas las demás: “La función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización” (Pérez Gómez, A., 1998: 258).

Esta función persigue la transformación del individuo en sujeto, la humanización y liberación del hombre (Freire, 1983: 88), la autonomía e independencia intelectual, la reflexión y la crítica. La escuela, al asumirla, deja de ser una academia o un mercado de conocimientos donde éstos se adquieren como productos terminados y se convierte en un lugar en el que la cultura se vive y se construye. Así, no admite ya verdades absolutas, sino aquéllas que nacen de la búsqueda compartida, de la reflexión y de la crítica, porque “educar no es convertir al niño, al adolescente y al joven en un almacén de datos, sino dar al ser humano el poder de autogobernarse racionalmente, para no creer sin pruebas” (Miret Magdalena, E., 1996, en Pérez Gómez, 1998: 259).

Esta función, como puede verse, da un giro importante a las otras, a las que, además, impregna de connotaciones éticas. Instruir y socializar, cuando se acepta la primacía de la función educativa, se convierten en procesos totalmente distintos. Y ello porque la educación requiere prácticas escolares nuevas encaminadas al desarrollo consciente y autónomo del sujeto; en suma, a su potenciación.

La función educativa conlleva la compensadora, función más que necesaria en una escuela que corre constantemente el riesgo de relegar, desconsiderar, devaluar, etc., otras formas de vida, otras culturas; una escuela afectada y contaminada de cultura

oficial, de *alta cultura*. Esto se manifiesta en el lenguaje que utiliza, en los estereotipos que sobre las diferencias reproduce, en los valores que potencia. El capital cultural es, en primer lugar, una adquisición sociofamiliar y, en segundo, un aprendizaje escolar. Los niños adquieren en sus hogares el lenguaje, los valores, los hábitos, etc., con los que configuran sus intereses, sus actitudes, su urdimbre afectiva, su rol sexual y sus esquemas de desarrollo cognitivo. Pero este bagaje heredado difiere sustancialmente de unos niños a otros, dependiendo del grupo social al que pertenezcan. Si, al llegar a la escuela, que es la célula de socialización secundaria, son instruidos en una cultura distinta a la de su grupo, están, lógicamente, en desventaja. En consecuencia, la escuela debe equilibrar y compensar los efectos de la desigual socialización primaria, es decir, ha de facilitar que cada sujeto recree su propia cultura y construya su propia identidad. Una cita de Sacristán Lucas (2002a: 59) ilustra bastante acertadamente, a nuestro modo de ver, esta idea:

Cuando la igualdad de acceso a la educación está garantizada mediante la enseñanza obligatoria (que ofrece así teóricamente las mismas posibilidades), el capital cultural heredado por cada estudiante resulta ser desigual desde su mismo origen, condicionando, entre otras cosas, la obtención final del éxito, de buenos resultados.

Y como quiera que la función compensadora ha constituido, a partir de 1983, el eje de la escuela que estudiamos, dedicada desde entonces a distribuir los bienes culturales diferencialmente para así poder corregir la desigualdad de partida entre sus sujetos y restablecerles la condición de iguales, consideramos necesario dedicar a ella una mayor atención.

#### **4. LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA**

Nos introducimos en el concepto de la misma con un texto de Fernández Enguita (2002a: 34) que nos sitúa de lleno en la problemática que lleva aparejada el propio concepto: la igualdad como proceso frente a la igualdad como resultado, o lo que es lo mismo, la igualdad de tratamientos frente a la de metas:

“Así como un aumento de sueldo lineal o una tasa fiscal uniforme mantienen las diferencias económicas entre los afectados, aunque éstas pueden pasar a significar más o menos en términos relativos, una escolarización igual contribuye en principio a mantener las distancias culturales de partida, aunque éstas puedan perder relevancia junto al nuevo acervo común”.

El tratamiento educativo formalmente igual, cuando las situaciones de partida son desiguales, aumenta la desigualdad. Cuanto más igualitaria es la educación, mayor es la influencia del origen social sobre el destino de las personas; es decir, las relaciones entre estas dos variables –origen social y destino-, si la educación se distribuye en dosis iguales entre los sujetos, es de causa-efecto. Por tanto, cuando se neutralizan los efectos de la educación, la clase social opera inevitablemente sobre el destino de las personas<sup>28</sup>. Pero si la educación se distribuye justamente, lo que significa aplicar medidas desiguales para situar a los desfavorecidos en condiciones de igualdad, se rompen las relaciones de linealidad entre ambas variables y se establecen unas nuevas en las que entra en juego la compensación educativa. La educación compensadora, y no la clase social, va a ser ahora la que correlacione directa y positivamente con el futuro de las personas.

Llegados a este punto, estamos ya en condiciones de aportar una definición del concepto que nos ocupa. ¿Qué es compensar? Para nosotros, compensar no es otra cosa que posibilitar la igualdad de resultados o, lo que sería lo mismo, establecer todas las medidas necesarias para que los sujetos que parten de una posición de desventaja puedan llegar a las mismas metas que los otros.

La Educación Compensatoria surge dentro del contexto de la Orientación Preventiva. La mejor manera de abordar los problemas es intentar evitarlos. Esta tarea ha constituido la clave y la razón de ser de los distintos programas surgidos. Shaw y Goodyear (1984: 445) plantean escoger entre intentar rescatar personas que se ahogan y están flotando por la corriente o por el contrario ir río arriba a buscar quién las está tirando al agua.

Son muchas las circunstancias que impiden o dificultan el acceso al éxito escolar de multitud de niños y niñas. Son los marginados del Sistema Educativo, las piezas que

---

<sup>28</sup> Podríamos poner como ejemplo lo que sucede en los diseños experimentales de investigación educativa, en los que una manera de controlar las variables extrañas que pueden contaminar la investigación es introducirlas en el diseño en igual medida para cada uno de los sujetos experimentales; de este modo, el efecto de la variable extraña queda minimizado y no contamina la investigación, que pretende descubrir la

difícilmente encajan en él. A ellos va dirigido el Programa de Educación Compensatoria.

El niño que eligió la familia adecuada al nacer verá doblada su suerte si elige también el centro escolar adecuado, pero es probable que sobreviva, en todo caso, a casi cualquier escuela; el que eligió una familia inadecuada –desde el punto de vista educativo- sucumbirá sin duda a una escuela igualmente inadecuada, y sólo tendrá una segunda oportunidad –no segura- si cursa sus estudios en un centro adecuado (Fernández Enguita, M., 2002a: 31).

Cuando los sujetos que parten de una situación de desventaja llegan a la escuela, encuentran que ésta, amparada en la *teoría del déficit* –piensa que los sujetos pertenecientes a estas clases carecen de algo-, refuerza los rasgos uniformes y uniformizantes del grupo dominante y debilita o elimina los de su grupo social, y esto lo hace a través de numerosos factores o agentes, tres de los cuales describimos a continuación someramente, porque volveremos sobre ellos:

a) El lenguaje: La escuela tiene unos códigos distintos a los de estos alumnos. Ni éstos disponen de los códigos elaborados requeridos para descifrar adecuadamente el mensaje pedagógico, ni la escuela conoce los de estos niños. Cuando un niño habla otro idioma (inglés, francés...), la institución escolar comprende perfectamente la situación y, además, muestra interés por el niño. En cambio, cuando el niño pertenece a una cultura marginal, lo que suele pensar es que el niño habla mal, y rechaza abiertamente su lenguaje. Existe, pues, una relación entre antecedentes socioculturales y rendimiento escolar mediada por el lenguaje: “En la práctica, las tareas y los modos de discurso que se tienden a favorecer son precisamente los que menos familiares son para los niños que no pertenecen a grupos mayoritarios; el resultado es que se crea una situación de desventaja educativa para estos niños” (Wells, G., 2001: 60). Y es que, como afirma Halliday (en Wells, G., 2001: 60), para lograr el éxito en la escuela es necesario tener cierta predisposición a organizar la experiencia y a participar e interactuar con las cosas, y todo ello se hace mediante el lenguaje. El niño que no tiene esta predisposición, como resultado de una desigualdad entre sus órdenes simbólicos y los de la escuela, al haber sufrido un proceso de socialización diferente, no se siente bien en ella.

---

influencia de la variable independiente –en nuestro caso origen social- sobre la dependiente –destino social-.

b) El contenido: De la misma manera que la escuela favorece un modo discursivo determinado, selecciona también, arbitrariamente, una cultura -arbitrariedad cultural- y la impone sobre las demás, con la consiguiente desvalorización de éstas -violencia simbólica- (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981). Lógicamente, los alumnos que no pertenecen a la cultura seleccionada están en desventaja, pues no comprenden las cuestiones que les plantea la institución escolar y ésta, por su parte, tampoco comprende sus respuestas. En estas condiciones no es extraño que el fracaso constituya para ellos la norma.

c) Las expectativas: *Pigmalión en la escuela* (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1980) describe los resultados de una investigación llevada a cabo en una escuela elemental de California con alumnos de ambiente socioeconómico bajo, con una fuerte problemática familiar y social y de diferente origen étnico. Querían poner a prueba la hipótesis de que los alumnos respecto a los cuales los profesores tenían mayores expectativas de rendimiento eran efectivamente los que realizaban mayores progresos. A juicio de los autores, los resultados no permiten abrigar ninguna duda: las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos pueden llegar a afectar significativamente el rendimiento efectivo de éstos. Aunque por motivos éticos en las investigaciones realizadas las expectativas inducidas en los profesores son favorables, de alguna manera se da por supuesto que la profecía de autocumplimiento operará también con expectativas de signo contrario, es decir, que las expectativas desfavorables de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos pueden llegar a afectarlo significativamente de forma negativa.

Como quiera que investigaciones posteriores no han podido replicar estos resultados, habrá que concluir con Rogers (1987, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., 1996: 307) que no se puede afirmar que todas las expectativas de los profesores sobre los alumnos determinan su rendimiento, sino sólo que esto puede ocurrir.

Conviene ahora indicar que nuestro marco legislativo garantiza el derecho a la educación (Constitución Española, artículo 27), establece un modelo de formación basado en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural (LODE, Artículo 2, apartados e,

f, g) y propugna consolidar la adaptación de ese modelo educativo a la realidad concreta del alumno o alumna, teniendo en cuenta su situación, cultura o necesidades especiales. En el artículo 63.1, la LOGSE dice textualmente: “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de derecho a la educación, los Poderes Públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello”; y en su artículo 63.2, dispone lo siguiente: “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

El Programa de Educación Compensatoria (R.D. 1174/83 de 27 de Abril) es un programa educativo apoyado en tres pilares:

**1. Legislativo:** En éste se aglutinan todos los aspectos normativos que contemplan las particularidades de la realidad educativa. La creación de los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEPS) y la disminución de la ratio profesor/alumno son una prueba de ello.

**2. Paidocéntrico:** Los niños o las niñas que sufren cierta desigualdad constituyen el pilar básico del programa. Surgen actuaciones dirigidas hacia la adaptación del currículum escolar, hacia el cambio metodológico y organizativo, hacia la atención de déficits educativos, etc.

**3. Global:** Es necesario cubrir necesidades, en muchos casos primarias, de los alumnos y alumnas. Se ponen en marcha servicios de comedor escolar, de asistencia social, de gratuidad de libros de texto, de apoyo psicopedagógico (“Proyecto de Inteligencia Harvard”, “Programa de Enriquecimiento Instrumental”, “Programa de Lectura Eficaz”...), etc.

La Educación Compensatoria se estructura en diversos subprogramas que son paquetes de actuaciones dirigidas a luchar contra las causas que favorecen y mantienen

las desigualdades de cierto grupo de escolares. En nuestra comunidad fueron los siguientes:

- **Preescolar en casa:** Atención a los escolares en edad infantil por medio de un profesor itinerante que recorre pequeños núcleos de población ultradiseminada. El objetivo es facilitar la educación preescolar (hoy denominada Educación Infantil) a niños y niñas que, en otras condiciones, accederían a su escolarización con un cierto hándicap de partida.

- **Apoyo a Escuelas Rurales:** Su objetivo principal es mejorar las condiciones de escolarización en las escuelas unitarias. Los Colegios Públicos Rurales Agrupados son una respuesta para ello. Son agrupaciones de unitarias que poseen medios, estructuras y profesores compartidos con lo que se posibilita el desarrollo de las especialidades educativas en todas las localidades que componen el centro.

- **Erradicación del Absentismo Temporero:** La forma de vida temporera es algo común al mundo rural de nuestra comunidad. Se pretende, con este subprograma, favorecer la asistencia ininterrumpida a clase a aquellos niños y niñas cuyos padres trabajan en campañas y en épocas concretas: recogida de la aceituna, uva, fresa, etc. Se crean comedores escolares temporeros y se disponen servicios de transporte escolar.

- **Apoyo a Centros con déficits socioculturales:** Es necesario adaptar la escuela a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con déficits socioculturales. Desde este subprograma se orientan las actuaciones que en materia de metodología y organización escolar favorecerán la disminución del fracaso y el abandono escolar. Se aplican programas compensadores y de habilidades sociales, se realizan adaptaciones del currículum, se acometen innovaciones educativas, etc.

- **Aulas ocupacionales:** Este subprograma se orienta sobre todo a jóvenes que han fracasado en su escolaridad pero que aún no tienen la edad ni la preparación básica para integrarse en el mundo laboral.



- **Atención a alumnos ingresados en centros sanitarios:** Las enfermedades infantiles obligan con frecuencia a quienes las padecen a ausentarse durante largos períodos de tiempo del centro escolar, lo que puede provocar el fracaso consiguiente. Se pretende con este subprograma que los menores no corten de forma radical su ritmo de aprendizaje.

- **Atención a alumnos ingresados en centros de Tutela y Reforma:** En este caso es en el que se hacen más patentes las causas que provocan la marginación de un grupo de escolares. Se aplican programas de corte cognitivo, de habilidades sociales, de autoconocimiento y autoestima, etc.

La Educación Compensatoria se introduce en España en 1983 con planteamientos globales e integrales. Los problemas se abordan desde instancias sociales, culturales, políticas, laborales, educativas, siendo la escuela el lugar de encuentro o aglutinante de todas ellas.

Los centros declarados de “actuación educativa preferente” fueron accediendo al Programa de Compensatoria en virtud de la elaboración de un proyecto planteado como un documento fruto de un amplio debate sobre aspectos como:

1. Marco conceptual de los programas compensadores
2. Fines o metas
3. Grado de compromiso ético y social
4. La construcción y participación social

El proceso compensador comporta unas dimensiones ideológicas, tecnológicas, epistemológicas, éticas y normativas. La naturaleza y dimensiones de la compensación educativa, los mecanismos y las estrategias que para su implantación tuvieron que ponerse en juego, han sido preocupaciones importantes de la Administración Educativa en las dos últimas décadas del siglo XX. Esto va a suponer un equipamiento profesional y una formación ideológica que habría de ser asumida creativamente por los docentes. Significará también una renovación de la escuela, que habrá de abordar nuevas

estrategias de aprendizaje, nuevas tecnologías, nuevas estructuras organizativas. Será necesario reflexionar sobre los distintos enfoques teóricos vigentes y convertirlos en principios operativos. La Educación Compensatoria surge pues de la mano de la innovación educativa.

Escudero (1986) refiere el término «innovación» a dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares, dándoles una dirección renovadora. Para realizar cualquier tipo de innovación educativa habrán de ser contemplados unos fenómenos complejos y unos enfoques teóricos que ayuden a analizar, contrastar, sistematizar y orientar una toma de decisiones, y que desemboquen en un cambio que englobe la pluralidad del ámbito institucional y no una parte exclusivamente del mismo.

La Educación Compensatoria es, en definitiva, cambio educativo, mejora de las condiciones y de las prácticas escolares, por lo que supone la puesta en marcha de múltiples procesos. Constituye una empresa, una serie de procesos y una pluralidad de relaciones de alto nivel de complejidad, siempre costosa y difícil. Así se expresa, al respecto, Pérez Gómez (1998: 144):

El cambio educativo se convierte en una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en él, provocando la modificación, no sobrevenida, sino consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de las escuelas, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades”.

En síntesis, hablar de compensación es hablar de innovación, lo que significa diseñar proyectos socioeducativos de transformación tanto de las ideas como de las prácticas educativas. Es, en definitiva, hablar de investigación-acción.

Los proyectos compensatorios se vertebran en torno a los siguientes puntos:

**1. El análisis del contexto:** Es necesario hacer un estudio de la realidad socioeconómica y cultural, del perfil del alumnado y de la problemática interna del Centro, al ser variables que intervienen en el proceso educativo que se va a iniciar. Cada escuela posee unos rasgos sociales propios que la distinguen de cualquier otra. Por lo mismo que no hay dos escuelas iguales, tampoco puede haber dos proyectos que tengan

las mismas características. No cabe la menor duda de que un proyecto pensado por todos los miembros del Centro, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, objetivos, etc., será puesto en marcha de muy distinta manera que uno que proceda del exterior. Y es que los cambios no pueden hacerse por decreto. Se han de tener en cuenta los problemas y necesidades que la escuela tiene, pues el éxito de un proyecto no está en el diseño, sino en el grado de implicación y de compromiso de las personas, y las personas sólo se implican y se comprometen a fondo en un plan de trabajo cuando creen en él porque parte de sus problemas reales y tiende a resolverlos.

Un proyecto de Educación Compensatoria no puede pensarse como algo aislado y desgajado de la realidad, sino como proceso interactivo que, a la vez que la transforma, se deja transformar por ella.

**2. Planificación:** Representa un complejo proceso de toma de decisiones de todos los implicados. Esta fase compromete en un proceso de deliberación social y de concertación a la luz de las coordenadas ideológicas, sociales, económicas y culturales del sistema educativo. Un proyecto de compensación ha de ser ampliamente debatido y avalado por todos, y no relegado a las decisiones coyunturales de la clase política o de los expertos y especialistas. La planificación en Educación Compensatoria requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué, y de qué recursos se dispone. Y de esta fundamentación no puede apropiarse el grupo de expertos. La verdadera planificación se hace desde el análisis de la práctica. Sólo la función crítica de los prácticos puede derivar en proyectos sustantivos, esto es, que alteren realmente las maneras de pensar y hacer, y que respondan a necesidades reales detectadas por ellos.

**3. Implementación:** La aplicación de un proyecto compensatorio supone librar una batalla diaria a la realidad, a lo rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por la transformación de lo existente, una disposición a indagar, crear, reflexionar, criticar, cambiar, etc., dentro de un sistema educativo que disfruta, o sufre, de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. Supone, en definitiva, un cambio personal del docente, cambio orientado al

compromiso ético y a la deliberación compartida. Este proceso es lento, pues afecta al mundo de los valores, al sistema de creencias del sujeto.

**4. Evaluación:** La evaluación del proyecto debe abarcar a todos los elementos que intervienen en él, ha de ser continua y llevada a cabo tanto individual como colectivamente. Es una parte fundamental en los proyectos educativos compensatorios. Es conveniente analizarlos desde tres tipos de criterios. Carr y Kemmis (1988) analizan las implicaciones de tres grandes orientaciones epistemológicas y prácticas en educación: la orientación técnica, la práctica y la crítica. Aludimos a ellas tan sólo como referencia a tres criterios generales que pueden servir para analizar y valorar los proyectos educativos: a) en primer lugar, un criterio de eficacia y funcionalidad debe hacer pensar si han sido eficaces para el logro de los propósitos perseguidos; b) en segundo lugar, un criterio centrado en la práctica habría de articular una reflexión en torno al grado en que los proyectos posibilitan prácticas y experiencias educativas éticas y comprometidas con la mejora, compartidas y revisadas permanentemente; c) en tercer lugar, habría que analizar los proyectos a la luz de criterios sociales e ideológicos. En síntesis, la evaluación debe evidenciar si los proyectos transforman las ideas y las prácticas educativas conjuntamente.

Es necesario ahora, una vez resumidos los ejes de los proyectos de trabajo, clasificar la naturaleza y las dimensiones de la Educación Compensatoria, ya que ésta no es un concepto unívoco, sino que varía a lo largo del tiempo y de persona a persona. Fernández Enguita, en su artículo *Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos* (1995: 281-293), hace un interesante análisis descriptivo de las etapas por las que ha discurrido el proceso compensador. Alude a una primera fase, previa a la compensación educativa, que se denomina igualitarismo formal. En ella las diferencias no se contemplan. Todos los sujetos son tratados oficialmente de igual manera. Se aborda pues la diferencia de forma estandarizada, rutinaria y normalizada. En su artículo *Las condiciones de la igualdad de oportunidades* (2002a: 32), explica en qué consiste este igualitarismo y las consecuencias que de él se derivan:

El tratamiento formalmente igual, combinado con situaciones de partida desiguales constituye, sin lugar a dudas, una garantía de resultados desiguales. Como decían los escolásticos: *summum ius, summa injuria*. Demasiado a menudo, el profesorado se da por satisfecho con la constatación de que todos estudian los mismos programas, leen los mismos libros, hacen los mismos exámenes y son evaluados utilizando los mismos criterios.

La filosofía que inspira los programas, los libros de texto, los proyectos educativos y las prácticas docentes en el igualitarismo es el rasero común. Como todos los niños son iguales (premisa pedagógica, psicológica y sociológicamente falsa), hay que hacer con todos lo mismo. Los chicos tienen que realizar los aprendizajes en el tiempo y forma que disponga el maestro. Todos, el mismo día y a la misma hora, han de aprender la misma cosa.

Aunque la igualdad de tratamiento es, a todas luces, insuficiente, conviene reconocer que fue un logro de la Ley General de Educación de 1970, un paso importante que venía a cerrar dos estadios anteriores: primero, la exclusión -la escuela nace y se desarrolla como institución educativa de una determinada clase social- y, posteriormente, la segregación -cuando la escuela abre sus puertas a las clases sociales desfavorecidas, lo hace estableciendo unas fronteras bien definidas que nunca podrían rebasar-. La actitud cerrada de la escuela ante la diversidad surge de su incapacidad para manejarla. Lo diverso, o se clasifica, o se excluye: “El otro es o bien un semejante a mí (por las características abstractas que compartimos) o no existe como alguien comparable sino como animal o bruto (bárbaro, delincuente, disminuido, anormal, etc.)” (Beltrán Llavador, F., 2002: 44).

Para superar las lagunas del igualitarismo aparece la perspectiva compensadora -segunda etapa considerada por Fernández Enguita-, basada en una elaboración teórica errónea: *la teoría del déficit*. Desde esta teoría se argumenta que los sujetos pertenecientes a las clases sociales bajas tienen escasas estimulaciones al vivir en contextos más restrictivos y menos ricos culturalmente. Las diferencias entre estos sujetos y los pertenecientes a otras clases aparecen en términos cuantitativos y no cualitativos. Para Bronferbrenner (1958), la situación de «privación» de muchas familias ocasiona déficits culturales y lingüísticos en sus miembros. Se considera, pues, desde esta teoría, que las diferencias son deficiencias, que los sujetos que no se identifican con los modelos «universales» carecen de algo. Veamos a continuación un texto de

Titone (1986: 121) referido a lo que venimos diciendo:

Las teorías de la “privación cultural” pueden contener peligrosas posibilidades de ocultamiento de las diversas razones de la inadaptación escolar, además de estimular una concepción de la “inevitabilidad” del problema, que paraliza la acción educativa. No solamente se contiene en ello un juicio de valor sobre la “calidad” del ambiente de formación del niño, sino que se adopta una postura de resignación frente a la constatación del *déficit* que querría justificar los defectos del sistema educativo: la “diversidad” ya estabilizada en el niño, automáticamente asociada a su pertenencia a la clase inferior haría inútil cualquier intervención e incluso, en general, la enseñanza. Desde el momento en que no se espera que el niño aprenda, en cuanto “imposibilitado” para hacerlo, los enseñantes no tienen necesidad de comportarse con él de manera tal que le ayuden a aprender.

En este marco aparece la Educación Compensatoria con el objetivo de aportar a estos sujetos los elementos que no poseen a través de un asistencialismo controlado y público. Se interviene a nivel escolar, laboral, sanitario, cognitivo, etc. La Educación Compensatoria nace y se desarrolla bajo este enfoque reparador. Se les da a los alumnos más cantidad de cuanto se estima que les falta: horas de clase, recursos, programas cognitivos, alimentación, etc., lo que quiere decir que se aborda el problema de la misma manera que se abordaría uno de pobreza económica, cuando hay, según Fernández Enguita (2002a: 34-35), claras diferencias entre una pobreza y otra, por lo que las acciones para intentar solucionarlas también tienen que ser distintas:

Pero hay algo que distingue el aumento salarial del aumento educacional: que la pobreza económica hace aumentar la utilidad de cualquier unidad adicional de renta recibida (cuanto más pobre se es, más necesidad se tiene, o más básicas son las necesidades que se satisfarán), pero la pobreza educativa y cultural puede hacerla disminuir (cuanto más inculto se es, menos capacidad se tiene para sentir las necesidades, percibir las oportunidades y aprovechar los recursos educativos)

La perspectiva interculturalista plantea otra manera de abordar las diferencias – tercera etapa-, y es basándose en el reconocimiento explícito de las mismas como tales, en el respeto y aceptación de ellas y en la adaptación de la escuela como única manera de abordarlas. De la verticalidad y jerarquización del enfoque anterior se pasa a la horizontalidad y equivalencia. Se reconoce una distinción cualitativa y se postula el relativismo cultural. Desde esta perspectiva, las diferencias constituyen un elemento educativo de gran valor. Pérez Gómez (1998: 66) se pronuncia, al respecto, del siguiente modo: “El objetivo de toda práctica educativa -facilitar la reconstrucción del conocimiento experiencial del alumno- no puede entenderse ni desarrollarse sin el

respeto a la diversidad, a las diferencias individuales que determinan el sentido, el ritmo y la calidad de cada uno de los procesos de aprendizaje y desarrollo”.

La perspectiva interculturalista requiere un tipo de profesional comprometido, que asuma para él la tarea y la responsabilidad de diversificar, y no delegue en otros, considerados especialistas, funciones que son de su exclusiva competencia. Por tanto, este enfoque requiere un grado máximo de profesionalización, como bien señala Fernández Enguita (1995: 293). El rol del profesor y su preparación profesional son decisivos. Tendrá que abordar nuevas estrategias de aprendizaje, acometerá la transformación de la enseñanza, se introducirá en un proceso de reflexión y de formación constante y, en definitiva, será partícipe de todas las decisiones que se tomen en el contexto educativo. Por tanto, abordar las diferencias desde este enfoque supone establecer un compromiso que desemboque en un cambio global de ámbito personal e institucional. Nos estamos refiriendo al cambio educativo, a la mejora de las condiciones y de las prácticas escolares.

El Congreso Internacional *Educación para la diversidad en el Siglo XXI* (Zaragoza, 4-8 de Junio de 2000) hace aportaciones importantes que es necesario integrar en las prácticas educativas. Se impone un nuevo concepto de «diversidad» que requiere una nueva manera de abordarla. Dado que ésta es concebida como algo enriquecedor, es preciso mantener lo que nos hace ser diferentes, pero sin establecer jerarquías. Se requiere asimismo un cambio de paradigma que rompa con el enfoque carencial, teoría del déficit o del círculo de pobreza -desde el que los intentos de compensación son totalmente ineficaces- y que dé paso a un paradigma competencial. Estamos ante un problema político que requiere, obviamente, soluciones políticas y globales. En nuestra opinión, sólo cuando políticos, investigadores y profesores trabajen unidos podrán alcanzarse resultados satisfactorios en Educación Compensatoria.

## **5. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: EL CAMINO HACIA UNA UTOPIA POSIBLE**

### **5.1. Planteamientos generales**

En los tiempos que corren, en los que parece haberse instalado una escuela informante dentro de una sociedad de la (des)información, en los que muchos profesores se consideran distribuidores de datos –y no a partes iguales–, en los que la escuela se defiende del principal ataque que se le hace sobre el bajo nivel de contenidos de sus alumnos invirtiendo la mayor parte de su tiempo en transmitirlos, es absolutamente necesario oír el mensaje que nos traen los pedagogos críticos. Con ellos se abre paso, entre las propuestas neoliberales y las viejas perspectivas críticas, una nueva línea de trabajo. La pedagogía es un “acto de ciudadanía crítica y justicia social” (Giroux, H. 1999: 57). Así de claro y de tajante habla el más referenciado –según Flecha– de un conjunto de autores que abren nuevos horizontes a la educación, en el que también destacan Freire, Apple, Macedo, McLaren, etc. Y es que en educación no valen medias tintas porque, si sin ellas los logros son tan escasos, mucho más lo serían si las cosas no se tienen claras (decía Platón que no hay ningún viento favorable para el que no sabe a dónde va).

Cuando muchos pedagogos se derrumban ante el gigante imparable de la globalización neoliberal, la voz de los pedagogos críticos supone un aliento contra el inmovilismo y en pro de acciones educativas transformadoras. El no hacer nada no es otra cosa que colaborar con la derecha e ir cediéndole terreno de la manera más inocente. Lo bueno –o lo malo, según desde donde se mire– de ser educador es no ser espectador pasivo del devenir, sino sujeto activo del mismo. Los educadores tienen que ser necesariamente militantes pedagógico-políticos de la innovación y de la cultura democrática. Nadie puede educar si no cree en las posibilidades de la educación y en las posibilidades del hombre. No existe, desde nuestro punto de vista, porque no puede existir, el pesimismo pedagógico, pues la pedagogía es pura utopía real.

Aunque quieran convencernos de lo contrario, la pedagogía ni ha tocado fondo ni puede tocarlo, porque en su propia naturaleza lleva implícita la esperanza, la creencia en el hombre y en la sociedad, porque juega un papel relevante en la construcción de las



personas y de los pueblos, porque es lo menos material y lo más decisivo que existe. Todo esto, y mucho más, es lo que nos viene a decir la pedagogía crítica como práctica social y política que surge para luchar contra el poder. Es, por tanto, una práctica trasgresora, un desafío a la autoridad. Si éste utiliza la pedagogía para mantenerse y reproducirse, habrá que hacerle frente también desde ella. El objetivo que hay que conseguir es “la transformación de las relaciones de propiedad y [...] la creación de un sistema más justo de apropiación y distribución del bienestar social” (McLaren, P., 1999: 116). Es necesario delimitar primero, para oponerse abiertamente después, las prácticas sociales del modelo dominante:

La pedagogía [crítica] llega a ser una forma de práctica social que surge de ciertas condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales. Arraigada a una visión ética y política que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, la pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y ser capaces de negociar y participar en las estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública (Giroux, H., 1999: 57).

Aunque puede ser un concepto más o menos reciente, este movimiento pedagógico no es un fenómeno actual. Los cambios en educación han venido siempre precedidos de fuertes críticas, si bien no podemos decir, aunque nos gustaría, que éstas siempre hayan desencadenado cambios. Si echamos una mirada a la historia, confirmaremos sin dificultad esta afirmación, porque demasiadas veces el pensamiento crítico no ha tenido su correlato en la práctica. No obstante, nosotros nos vamos a referir sólo a la corriente crítica que se ha producido a lo largo del siglo XX, no sólo por considerar inabarcable el campo, sino también porque sería un trabajo innecesario para el objetivo que nos proponemos.

Claro que no todas las críticas van a tener igual consideración o tratamiento por nuestra parte. Nos vale la distinción que hace Trilla (1986) entre críticas pedagógicas y no pedagógicas. Las primeras se realizan desde dentro de la escuela, afectan a aspectos concretos de la misma y presentan, tras su análisis, propuestas alternativas para desarrollar nuevas formas de lenguaje que nos permitan desvelar el mundo y descubrir un nuevo orden para el mismo (Freinet, Rogers, Freire, Giroux., etc.). En definitiva, lo que plantean es una pedagogía de la esperanza que, para Giroux (1999: 56) significa “escuchar a, y trabajar con, los pobres y otros colectivos excluidos”, y para Freire, “la

acción cultural para la libertad (1983: 68), “la denuncia, sin medias palabras, de los desmanes, de los fraudes y las omisiones” (1997: 119).

Las segundas críticas se hacen desde fuera del sistema educativo (desde la sociología, la economía o la filosofía), cuestionan la escuela y sus efectos sociales, políticos o económicos y no plantean alternativas concretas sino, en todo caso, grandes transformaciones en el sistema social y político (Goodman, Illich, Althusser, Bourdieu, etc.).

No cabe duda de que nuestro interés se centra, en mucha mayor medida, en conocer el primero de los grupos expuestos. Pero antes de introducirnos en el mismo, vamos a presentar la organización que de las corrientes críticas realiza Ayuste (1994), por ser, cuanto menos, exhaustiva. Necesariamente lo hacemos sin grandes profundizaciones.

Esta autora (1994: 23-33) estudia los enfoques críticos habidos en el siglo XX y los clasifica en tres grupos, aunque luego añade un cuarto<sup>29</sup>: a) planteamientos rousseauianos; b) planteamientos anarquistas y marxistas; c) Crítica de la crítica, y d) enfoque comunicativo.

Los enfoques rousseauianos reivindican la función social de la educación, la capacidad que ésta tiene para provocar cambios sociales. Surgen a finales del siglo XIX y se desarrollan durante las primeras décadas del siglo XX, fundamentalmente a través del movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva. Se apoyan en las concepciones educativas de Rousseau y centran su crítica en la falta de conexión entre los intereses de los niños y las actividades escolares, en el autoritarismo del maestro y en la férrea disciplina imperante, que conlleva castigos corporales y psicológicos. En consecuencia, proponen cambios metodológicos que permitan tener en cuenta los intereses y las necesidades de los niños y respetar su evolución personal. Montessori, Ferrière, Decroly, entre otros, como representantes de la Escuela Nueva, y Tostoi, Neil, Rogers, etc., con sus experiencias antiautoritarias, pretenden producir cambios sociales a través de renovaciones pedagógicas.

---

<sup>29</sup> La autora, aunque en su clasificación alude sólo a tres grupos, sin embargo en el cuadro de la página 32 presenta un cuarto –el enfoque comunicativo– que desarrolla luego en el capítulo 3 (páginas 35 a 52).

Los enfoques anarquistas y marxistas hacen una fuerte, interesante y veraz crítica al capitalismo y a sus mecanismos opresores, y proponen un nuevo modelo de sociedad y de persona al que se llegaría a través de la educación, una educación que contemple el trabajo como fuente de desarrollo y que permita tener experiencias cooperativas, autogestionarias y asamblearias. En este grupo hay que citar a Ferrer i Guardia, con su Escuela Moderna, a Freinet, quien defiende la lucha contra las desigualdades sociales, o a Makarenko, con su Colonia Gorki o su Comuna Dzerzhinski.

El tercer grupo está constituido por autores que, según Ayuste, hacen crítica de la crítica. Sitúa en él tanto a los representantes de *la teoría de la reproducción* –Althusser, Bourdieu<sup>30</sup>, Baudelot, Passeron, Establet, Bowles...- como a los de la *genealogía* -con Foucault como representante- y a los de la *postmodernidad* -con Lyotard, entre otros-. Desde este enfoque se pone de relieve el hecho de que la crítica es también un espacio en el que se infiltra sutilmente el poder, es decir, los movimientos críticos son vistos como la máscara tras la que se esconde el sistema dominante<sup>31</sup>:

Las utopías reformadoras de la educación, como la «pedagogía crítica», tratando de proponer discursos liberadores, se quedan en muchos casos sin llegar a las consecuencias prácticas que ofrezcan alternativas reales (Gore, 1996). Es más, la formulación de cualquier visión general de emancipación cae bajo la sospecha de crear regímenes de verdad incontrolables en las manos de los reformadores. ¿Quién controla al emancipador? ¿Quién hace de crítico de la pedagogía crítica? (Gimeno Sacristán, J., 1999: 46-47).

Popkewitz<sup>32</sup> expresa también sus sospechas en relación a las vanguardias que forman los expertos en educación, y alude a las peligrosas consecuencias que pueden acarrear determinadas ideas de cambio educativo. McLaren (1999: 114), por su parte, dice que la mayoría de los educadores y educadoras comprometidos con la pedagogía crítica lo que hacen es defender sus intereses de clase. Sus propuestas se han acomodado al humanismo liberal y progresista, y rara vez critican el capitalismo mundial.

---

<sup>30</sup> La teoría de la reproducción, planteada por Bourdieu y Passeron, la veremos más adelante, ya que, si seguimos el criterio de Trilla, hemos de considerarla crítica no pedagógica y, por tanto, estudiarla separadamente.

<sup>31</sup> Curiosa, pero obviamente, este enfoque crítico es coincidente con el que se hace desde posiciones conservadoras, hasta el punto de que lo mismo puede ser considerado como una crítica de la crítica o como una reacción contra ella, pues deja el camino despejado al poder establecido, quien agradece enormemente la ayuda que se le presta.

<sup>32</sup> Citado por Gimeno Sacristán, J. en el artículo referido anteriormente, 47.

El enfoque crítico comunicativo, en el que Ayuste integra la obra de Habermas, Giroux, Freire, Apple, o Bernstein, será objeto de una atención especial por nuestra parte, dada la relación del mismo con nuestro trabajo<sup>33</sup>. La pedagogía, desde esta perspectiva, es una práctica moral y política, y no una simple técnica. Tiene que enfrentarse a los problemas de desigualdad social, económica o racial; combatir las injusticias; luchar por la identidad; etc.:

Para este proyecto, es básica la necesidad de empezar desde estas intersecciones donde la gente realmente vive su vida. En este contexto, la alfabetización crítica se convierte en parte de la pedagogía pública diseñada para entender el contexto social de la vida cotidiana como relaciones de poder vividas. Pero la alfabetización también representa una pedagogía que rompe, que está hecha para persuadir, al profesorado y a estudiantes, de que se fijen, testimoniándolos, en los dilemas éticos y políticos que dan vida a las particularidades de sus vidas y conexiones con una realidad social más grande. Implícita en esta noción del proyecto, está una afirmación de la naturaleza pública de la educación como forma de política cultural, y está, también, la importancia de la cultura como lucha por el significado y la identidad, una lucha que es menester para la formación de la memoria pública, las ideologías de resistencia y la democracia multicultural. La pedagogía, en este discurso, no es meramente una práctica crítica, sino que es parte de una intervención pedagógica más amplia de la política cultural, y es parte de una escolaridad que se une a los problemas más importantes y significativos de una sociedad y unas consideraciones globales más amplias (Giroux, H. 1999: 59).

Las personas somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997: 10). Por tanto, la pedagogía tiene que romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que niegan la posibilidad de cambio.

Giroux<sup>34</sup> plantea dos procesos como formas de lucha: acción y resistencia. Frente a la primacía del capital y a las desiguales relaciones de poder, frente a la opresión, tenemos la posibilidad de contestación e intervención desde las esferas educativas, porque las escuelas son *esferas públicas democráticas*, ya que juegan un importante papel en el establecimiento de la democracia local. Por tanto, los profesores tienen que comprometerse en la creación de estas escuelas como intelectuales transformativos que consideran la enseñanza como un compromiso ético y político. Reformula el concepto de cultura y rechaza el punto de vista marxista clásico, desde el que la cultura es vista como un simple reflejo de la estructura económica. “En su opinión<sup>35</sup>, la tendencia

---

<sup>33</sup> Ya dejamos constancia de que Freire es el pilar fundamental sobre el que se apoya esta investigación.

<sup>34</sup> Ver el prefacio del libro de Henry A. Giroux, (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, escrito por Peter McLaren, páginas 11 a 24.

<sup>35</sup> Se refiere a Giroux.

presente en el discurso marxiano ortodoxo a mirar el impulso del capital como latido del corazón de la dominación desplaza la atención crítica de los variados modos en que cultura, poder e ideología actúan, como aparatos de dominación que se delatan mutuamente, para formar las subjetividades del estudiante y mantener la separación jerárquica entre grupos dominantes y grupos subordinados” (McLaren, P., en Giroux, H., 1990: 16). La ideología dominante, dice Giroux, se impone de muchas maneras, ya que constituye una red en la que se encuentran atrapados los sujetos. El poder es omnímodo, multidireccional, polifacético, omnipresente, pero también vulnerable. Los agentes sociales pueden trascender las situaciones, que no son inevitables, y alterar el devenir de los acontecimientos.

Como puede verse, la propuesta de la pedagogía crítica no se ciñe sólo al sistema educativo, sino que afecta al sistema social, al mundo de la cultura. Plantea denunciar las prácticas escolares que impiden a ciertos sujetos desarrollarse críticamente mientras potencian a otros que gozan de ventajas sociales. Los educadores tienen que descubrir las relaciones que se establecen entre la escuela y el orden político, social y económico, y ser capaces de integrar –en la escuela y en la sociedad- las identidades sociales, las manifestaciones culturales, las realidades marginadas.

En definitiva, la pedagogía crítica insta a los educadores a ser ciudadanos críticos integrados en la vida pública para, de esta forma, contrarrestar el darwinismo social. Deben éstos enfrentarse al desafío de explicitar las metas que hay tras sus prácticas y desarrollar acciones tendentes a demostrar que el conocimiento está relacionado con el poder de la transformación social. A través de la praxis educativa se puede transformar la sociedad si los profesores se sienten trabajadores culturales, si entran en la esfera pública y se implican y se complican en los asuntos sociales, si cuestionan y hacen cuestionar la autoridad, si son y ayudan a ser sujetos agentes de la historia, y no piezas de su engranaje.

Y es que, quieran los que ostentan el poder o no, la educación es un proyecto político, vitalista y esperanzador. La base de este proyecto está en la consideración de la pedagogía como resultado de diversas luchas, y no como un discurso construido previamente. La pedagogía se hace con la acción, y la acción tiene que ser necesariamente acción política, acción desmitificadora de las prácticas sociales y

políticas de los modelos dominantes, acción que proporcione “lo que Max Weber (citado en Bourdieu y Haacke, p. 83) una vez llamó los modelos de «profecía ejemplar»” (Giroux, 1999: 57), esto es, modelos que entrañen la esperanza como instrumento imprescindible para el profesorado y que, en buena lógica, presenten estrategias de compromiso y de transformación.

El objetivo de la pedagogía comprometida es la oposición a la cultura dominante y la transformación del orden social existente en otro más justo y equitativo. Si el mundo ha sido construido socialmente, también puede ser destruido y rehecho críticamente. La educación tiene que ser el ámbito desde el que se resuelvan los problemas de la sociedad. Para ello, un ideal ético tiene que prender en los educadores, en sus prácticas diarias, en sus creencias, de manera que sean capaces de asumir el papel de intelectuales públicos desde el que enseñar a los estudiantes el lenguaje de la crítica y de la responsabilidad social:

Éste es el lenguaje de esperanza educada y de posibilidades democráticas, que afirma que las escuelas desempeñan un papel vital en el desarrollo de la conciencia política y moral de sus ciudadanos. También se fundamenta en una noción de *lucha y liderazgo educativos* que no empieza por la cuestión de aumentar el nivel de enseñanza o de educar a los estudiantes para que sean expertos, sino por una visión moral y política de lo que significa educar para llevar una vida humana y abordar los problemas de bienestar social de los menos afortunados. La esperanza educada apunta más allá de los datos conocidos, rescatando los sueños que exigen que los pedagogos desarrollen proyectos éticos fuera de la especificidad de los contextos y de las formaciones sociales en donde emprenden esfuerzos para combatir diversas formas de opresión (Giroux, H., 2001: 40).

A pesar de su importancia, o precisamente por ella, el pensamiento crítico está amenazado por muchos frentes. Las constantes exigencias de la sociedad actual para que la escuela reduzca su intervención a un formalismo técnico (contenidos, contenidos y más contenidos), las argumentaciones, tan extendidas ya, de que el fracaso escolar es sólo fruto de las características invariantes de los sujetos y, por tanto, algo inevitable, además de muchos otros fenómenos sociales (el adormecimiento producido por la influencia poderosa de los medios de comunicación social, las condiciones de vida, el desencanto, etc.), nos están introduciendo en un modelo pedagógico que pudiéramos denominar acrítico. Para Giroux (1999: 54) es un modelo totalizador de clases que pretende eliminar el papel que juega la cultura en la formación de sujetos políticos,

porque la cultura, dice, no es otra cosa que lucha pedagógica, política y de resistencia: “Lamentablemente, este modelo no solamente no logra reconocer cómo están entrelazados los asuntos de raza, género, edad, orientación sexual y clase, sino que, además, se niega a reconocer la función pedagógica de la cultura como sitio donde se construyen las identidades, se movilizan los deseos y se forman los valores morales”. Bloom y Rorty (citados por Giroux, H., 1999: 55), cada uno desde su posición – tradicionalista el primero y progresista el segundo-, hablan de la muerte de la esperanza, del romanticismo y de la inspiración, víctimas del discurso del poder. Hablan, en suma, de la muerte de la crítica. Sin embargo, para los educadores críticos la esperanza es imprescindible, pues forma parte de los proyectos pedagógicos y políticos.

En efecto, los educadores críticos tienen necesariamente que unir, dice Giroux, cultura y política; lo pedagógico y lo político han de confundirse, de manera que el aprendizaje se una al cambio social. Las relaciones entre cultura, pedagogía y política han de rehacerse: “Lo que hace falta para convertir cualquier noción viable de pedagogía en profecía ejemplar es el reconocimiento de que la cultura está compuesta de sujetos y política, porque ésta provee los recursos a través de los cuales las personas aprenden a pensar acerca de sí mismas y a relacionarse con los demás y con el mundo que les rodea” (Giroux, H., 1999: 57).

Nos gustaría concluir este epígrafe con las palabras de Vaclav Havel recogidas por Giroux (1999: 61), porque nos parece que expresan extraordinariamente bien el desafío que tiene planteado actualmente la pedagogía crítica. Los educadores, ante los ataques frontales que está recibiendo la educación pública en todo el mundo, tienen que desarrollar proyectos transnacionales para crear sociedades “que tengan espacios para la más rica autodestrucción posible y la más rica participación posible en la vida pública”.

## **5.2. Paulo Freire**

Leer a Freire, el pedagogo de la esperanza, del sueño, de la lucha, de la utopía, en estos momentos de confusión y de pesimismo es, ciertamente, llenarse de fuerza y de sentimiento. Merece la pena persistir en la lucha por cambiar el orden social injusto. Merece la pena denunciar, oponerse, resistir, porque el mundo puede cambiar, si

soñamos con otro, claro: “Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño” (Freire, P., 2001: 64).

Con Freire, entre otras muchas cosas, hemos aprendido a leer y a escribir nuestra realidad y, como quiera que en estos procesos se constituye el pensamiento, porque la palabra crea a la vez realidad y pensamiento, podemos decir que con él hemos aprendido a pensar: “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al leerlo implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, P., 1984: 94). Basta leer en profundidad la cita que acabamos de hacer y aplicarla a la realidad que nos hemos propuesto investigar para comprender la pertinencia de fundamentar nuestras indagaciones en la teoría y en la práctica de Freire.

En efecto, este autor tiene peso más que suficiente para fundamentar por sí sólo nuestra investigación. Lo hemos leído y releído hasta entender –creemos- su mensaje, del que destacaríamos como idea principal que el único camino para llegar al conocimiento es el análisis y la transformación de la propia práctica. Acercarse a él es, por tanto, volver sobre los pasos y acercarse a uno mismo. Conocer su realidad es descubrir la propia.

Así pues, al sumergirnos en los textos de este gran pensador con la intención de buscar un discurso que avalara nuestra práctica, descubrimos en ellos que es la práctica la que genera y avala el discurso, la que constituye el pensamiento. Su obra es, pues, un espejo en el que nos observamos y reflexionamos sobre nosotros mismos. Y es que la propuesta que nos hace no es otra que la de que nos descubramos a través de sus escritos y, por consiguiente, que descubramos también nuestra propia realidad. Aprendemos con él que el conocimiento verdadero se conforma en la reflexión sobre las experiencias vividas, sobre la propia acción. Lo que siempre habíamos venido haciendo como actuaciones paralelas, tal vez también yuxtapuestas –actuar y formarnos- confluyen dialécticamente y constituyen una única y riquísima realidad.

Pretendemos ahora que el siguiente texto nos sirva para introducir el sentido de nuestra reflexión: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertante-*”



(Freire, P., 1983: 75).

Ciertamente, la escuela, para este comprometido educador, tiene una especie de enfermedad que la lleva sólo a narrar, a contestar a preguntas que el alumno no ha hecho, a situarse en un monólogo permanente. Su objetivo primordial es llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Pero estos contenidos están alejados de la realidad en la que se engendran. En su transmisión las palabras se vacían de sus auténticos valores semánticos y se convierten en palabras huecas.

En consecuencia, Freire nos propone la transformación del mundo a través de la *dialogicidad*. El diálogo verdadero requiere un pensar verdadero. Critica la concepción tradicional de la educación en la que se acentúa la contradicción entre educador y educando. El educador deposita conocimientos sobre el educando, como si éste fuera un recipiente vacío que hay que llenar. El educando aparece como un sujeto pasivo y de adaptación. Frente al modelo de educación tradicional, que él denomina *educación bancaria*, postula modelos de cambio y ruptura. Concibe la educación como una práctica de la libertad, y plantea una educación liberadora a través de la que cada hombre tome conciencia de su situación en el mundo y se comprometa para su transformación. La conciencia es, pues, conciencia del mundo, apertura. Sólo existe *concientización* si la educación hace a las personas más autónomas y más creativas. Todo ello supone una transformación de las prácticas pedagógicas.

El educador debe ser consciente de que la autonomía de los educandos supone su propia desaparición, porque, en buena lógica, si admitimos que educar es apostar por el desarrollo en libertad de la capacidad reflexiva y crítica, es decir, hacer que los individuos se conviertan en sujetos, que pasen de una visión del mundo impuesta a otra construida por ellos, no podemos -dice Freire- educar a nadie: “La educación auténtica [...] no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo”(Freire, P., 1983: 112).

Así pues, la educación verdadera, la liberación de los educandos, no se produce ni hablando a ellos ni de ellos, sino con ellos. Convendría aclarar que la preposición *con* tiene, a nuestro juicio, un doble significado:

- a) Hablar con ellos, dialogar, conversar ellos y nosotros.
  
- b) Hablar con ellos, junto a ellos, todos unidos –nosotros y ellos- a otros interlocutores, elaborando un discurso común, un pensamiento común que posibilite que, cuando uno hable, sea la voz de todos –oprimidos, marginados- que con-versan, co-laboran, com-parten, con-fluyen, consienten, con-mueven, con-viven.

Freire nos descubre que lo verdaderamente importante no es el simple hecho de enseñar a leer y a escribir, sino enseñar a leer el mundo, a escribirlo, a denominar los problemas, la realidad. Él plantea una concepción nueva de alfabetización, una concepción, como dice Giroux<sup>36</sup>, reconstituida radicalmente, porque considera que es necesario desarrollar un discurso programático en el que la alfabetización, que debe formar parte de un proyecto político, permita leer críticamente el modo en que la ideología, la cultura y el poder trabajan dentro de las sociedades capitalistas. “El aprendizaje de la lectoescritura de textos [...] implica una comprensión crítica del contexto social al cual se refieren los textos: exige la <lectura> de la realidad por parte de los que son alfabetizados, a través del análisis de la práctica social, cuya producción es una dimensión básica” (Freire, P. y Macedo, D., 1989: 162). En *Pedagogía del Oprimido* (1983: 93), Freire reproduce textualmente la frase de un campesino de un “círculo de cultura” de Chile, pronunciada al ser preguntado por el educador sobre si el mundo podría seguir siéndolo si muriesen todos los hombres, aunque quedasen los árboles, los animales, los ríos, las estrellas, etc.: “No, respondió enfático, faltaría quien dijese: Esto es mundo”. Este campesino ya había hecho, discutiendo el concepto antropológico de cultura, otra declaración que, al igual que la anterior, nos deja sin palabras: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y es que, como dice Sartre<sup>37</sup>, “la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo”.

---

<sup>36</sup> Si el lector desea mayor información al respecto puede leer la magnífica introducción que hace Giroux al libro de Freire, P. y Macedo, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós/MEC. La idea que desarrollamos la hemos tomado de la página 30.

<sup>37</sup> Esta frase de Sartre aparece en la página 93 de *Pedagogía del Oprimido*.

Para configurar la realidad el primer acto es nombrarla. La realidad que no nombramos, la que escapa a nuestro discurso, escapa también a nuestra consideración para pensar y actuar sobre ella. Cuando le damos nombre a las cosas, empiezan a existir. La palabra, dice Freire, es creadora. Cuando nombramos lo que nos está pasando, la palabra genera pensamiento, sentimiento, realidad. Con la palabra constituimos un universo problemático y ahuyentamos el pensamiento mágico, el mito. Pero no sólo hay que constituir este universo dándole nombre sino que, además, es necesario significarlo, esto es, darle propiedades, atribuirle predicados. Zabalza<sup>38</sup> se expresa al respecto en los siguientes términos: “Los procesos de aprendizaje escolar pueden entenderse [...] como el desarrollo de la capacidad de atribuir adecuadamente y de manera cada vez más matizada conjuntos predicativos a un espectro, cada vez más amplio, de datos o hechos [...] Tal presentación suele suponer dar el nombre a la nueva realidad presentada (*‘denominarla’*) y caracterizarla con aquel tipo de predicados o propiedades que le corresponde (*‘significarla’*)”. Saber leer implica saber constituir el contenido de la lectura y de la escritura, saber descifrar y conocer la realidad. La técnica lectoescritora no es suficiente, sino que hay que enseñar al sujeto a desvelar el mundo, porque, de lo contrario, acabará engulléndolo. Con las palabras, dice Loch (citado por Zabalza, en Titone, R., 1986: 20), se pueden designar realidades y hacerlas objeto de enunciados. A través del lenguaje el sujeto aprehende el mundo y realiza una representación cognitiva del mismo. Zabalza (Ibídem: 20) alude a esta función representativa del lenguaje en estos términos: “El sentido general y más profundo del lenguaje en la enseñanza es su función de <hacer significativa> la realidad de las cosas, acciones, ideas, etc.”.

La lectura del mundo es una tarea pedagógico-política que exige la comprensión crítica de la realidad. Es un proceso integrado por dos prácticas, la práctica de denunciar la realidad constatada y la de anunciar su superación. En su libro *Pedagogía de la indignación*, Freire nos dice cómo sólo de este modo es posible perfilar un mundo soñado y luchar para conseguirlo:

La denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el

---

<sup>38</sup>“Introducción” a Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea, 21.

proceso de análisis crítico de la realidad que denunciarnos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en la cabeza antes de hacerla, para poder realizarla (2001: 53).

Dicho lo anterior, conviene volver sobre la idea ya expuesta de la necesidad de fundamentar esta investigación en la pedagogía de Freire, necesidad que, en nuestra opinión, es doble. En primer lugar, los textos de este pensador comprometido con la vida, al poseer una riqueza extraordinaria, suponen para nosotros un descubrimiento de gran valor. Nuestras experiencias, intuiciones, hipótesis, han ido convirtiéndose en conocimientos y en reconocimientos que se vehiculan a través de la palabra, que renace ahora capaz de crear y transformar la realidad (repetir la suya sería no haber entendido su pensamiento). Leer a Freire es, sin duda alguna, un ejercicio vital e imprescindible. En segundo lugar, la decisión está más que justificada dado que sus textos sobrepasan las dimensiones espacio-temporales de las situaciones para las que fueron elaborados, siendo aplicables a otras. Sus temas tienen pleno sentido en contextos como el que nosotros analizamos: la manipulación y alienación del educando, la educación bancaria, la alfabetización como un don –y no como un derecho–, la autodesvalorización inducida de los oprimidos, la prescripción de su comportamiento, etc. Cada frase suya parece que ha sido pronunciada en nuestra realidad educativa<sup>39</sup>. Pero además de esto, el pensamiento de Freire, que es para la praxis, para la acción, genera nuestra esperanza, porque él es un hombre tremendamente optimista. Aunque cambiar es difícil, no es imposible, y no lo es si sabemos convertir las dificultades en posibilidades. En la lucha por cambiar, dice, debemos ser «pacientemente impacientes».

---

<sup>39</sup> Algún tiempo después de escribir este párrafo, descubrimos, al leer una entrevista que Macedo hace a Freire, al preguntarle sobre el impacto que ha tenido su teoría educativa en diferentes campos del saber, que él ya es consciente de este fenómeno, pues así se lo han hecho saber quienes han tenido la suerte y la oportunidad de poder hacerlo. El siguiente fragmento de dicha entrevista testimonia lo que decimos: “He recibido comentarios de mucha gente de Asia y África diciendo: « Leí su libro y ahora comprendo mejor mi propio país». Jamás olvidaré una carta que recibí de un surcoreano que me dijo que estaba leyendo mi libro en secreto (no sé ni siquiera cómo pudo enviarme la carta). Me daba las gracias porque mi libro le ayudaba a entender mejor su sociedad. He recibido cartas similares de otras personas de Oriente” ( Freire, P., 1990: 187). ¡Sorprendente similitud!

### 5.1.1. Pensamiento, acción y sentimiento de Paulo Freire

Freire es un hombre apasionado de la vida, amante de las cosas sencillas, de la gente, un hombre que imagina y espera una muerte también apasionada (“moriré experimentando intensamente conmigo mismo” [1990: 192]), que ama todo lo que hace: trabajar, leer, hacer amigos, escribir, conversar, etc., porque, cuanto más hace, más existe. Quiere crear una existencia desbordante de vida, una vida bien pensada, creada y recreada, hecha y rehecha, una vida llena de amor. Estas son sus propias palabras al respecto:

La única forma de sobrevivir, de estar alerta, de ser verdaderos filósofos, es no dejar jamás que muera el niño que llevamos dentro. La sociedad nos obliga a matar a este niño, pero debemos resistirnos, porque cuando lo matamos, nos estamos matando a nosotros mismos. Nos marchitamos y envejecemos antes de tiempo [...] Lo que hay en el interior de mi cuerpo envejecido está profundamente vivo, sencillamente porque preservo al niño que llevo dentro. También creo que mi cuerpo es tan joven y vital como el del niño que una vez fui y que sigo siendo, ese niño que me lleva a amar tanto la vida.

Siento lo que hay de incompleto dentro de mí, en niveles biológicos, afectivos, críticos e intelectuales, lo incompleto que me empuja constantemente, curiosamente y amorosamente hacia otras personas del mundo, buscando la solidaridad y la superación de la soledad. Todo esto implica querer amar, una capacidad de amar que la gente debe crear en sí misma. Esta capacidad aumenta en la medida en que amemos, disminuye si tenemos miedo de amar (Freire, P., 1990: 194).

Aunque Freire se licenció en Derecho, trabajó toda su vida en el campo educativo, concretamente en el de la educación de adultos, interesado como nadie en la cultura popular, si bien fue también, hasta 1964, profesor de Historia y de Filosofía de la Educación en la Universidad de Recife

En 1969 escribe su libro más famoso, *Pedagogía del Oprimido*. Él mismo considera que éste es un libro radical, que surge de una larga experiencia vital y que está saturado por el tiempo, la historia y la cultura. Toda la universalidad que pueda haber en él, dice, “deriva del vigor y la fuerza de su carácter local” (Freire, P., 1990: 187).

Aunque los estructuralistas -para los que la escuela no puede hacer nada por cambiar la realidad- descalifican a Freire, aunque sus evidentes afirmaciones son negadas por el poder para seguir reforzando sus privilegios, aunque las clases dominantes, lógicamente, no quieren aceptar su pedagogía, aunque el discurso postmoderno quiere destruir cualquier teoría o práctica transformadora, es, sin embargo,

un hecho constatable que en los últimos años del siglo XX se retoman sus ideas. Para muchos, este pensador representa la voz comprometida y apasionada que convoca a hacer de la educación una lucha por cambiar las relaciones de poder, por lograr que lo político sea más pedagógico y que lo pedagógico sea más político, pues a través de ella se adquiere el juicio crítico y se puede definir y proyectar la propia vida. Citemos, entre otros, a Beck, quien nos sitúa en la modernidad reflexiva, o a Habermas, que coloca en el centro de su preocupación el diálogo, o a Giddens, que aborda las transformaciones provocadas por los distintos movimientos sociales.

Para Freire, la educación es el terreno en el que el poder se expresa y, por tanto, desde el que se puede combatir. Comprometido a fondo con la acción transformadora de su entorno, presenta una alternativa viable a la crisis que la teoría y la práctica educativa experimentan a escala mundial. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total, que tienen influencia en todo el mundo. Sin duda, el suyo es uno de los pocos modelos prácticos y emancipadores a partir del que se puede desarrollar una filosofía radical sobre alfabetización. En el estudio de la práctica y en la incorporación a la misma de procesos críticos –tanto de autocrítica como de crítica externa- se constituye el pensamiento, dice, que es fruto de un proceso de conocimiento dialéctico e histórico, porque pensamos en plural, y no individualmente.

El trabajo de Freire ha ejercido una notable influencia no sólo en Brasil y Latinoamérica, sino también en África y algunos puntos aislados de Europa, Norteamérica y Australia<sup>40</sup>.

En el pensamiento de este gran pedagogo resulta central la idea de que el hombre es un ser de transformación y no de adaptación, un ser que está condicionado pero no determinado. El animal se adapta a su soporte, es un ser cerrado en sí mismo, ahistórico, sin posibilidad de darle sentido al mundo en el que vive, pues todo lo que hace está en función de sus necesidades biológicas. Su punto de decisión no está en él, sino en su especie. La vida en el soporte no implica lenguaje. El ser humano, por el contrario, integrándose en su contexto, en su soporte, lo transforma en mundo y, al hacerlo, transforma la vida en existencia (1983: 118-119).

---

<sup>40</sup> Freire, en sus largos años de exilio, desarrolló su praxis político-pedagógica en numerosos espacios, principalmente en África.

A nosotros nos interesa Freire porque, como pedagogo de la conciencia, ha movido la nuestra, y, como pedagogo de la esperanza, nos ha hecho creer que la utopía es posible. Y es que él sabe plantear como nadie grandes interrogantes a nivel teórico a los que sólo se les puede dar respuesta desde la acción, y sabe convocar y convencer a los educadores para que transformen la realidad y para que creen un diálogo común con voces diferentes.

Aporta Freire una concepción nueva de la educación. A partir de él la entendemos como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. A través del proceso educativo el hombre reflexiona sobre sí mismo, sobre su tiempo, se sitúa con una conciencia crítica frente a sus problemas, y es el agente de su propia recuperación. Sin embargo, sometido a condiciones concretas, convertido en objeto, el ser humano sacrifica su vocación ontológica, que es operar en el mundo. El asistencialismo hace de él un ser pasivo y callado, privándolo de la responsabilidad, que es una necesidad fundamental de su alma, un hecho existencial.

En definitiva, por más que digamos de Freire, más quedaría por decir, pues su pensamiento es inabarcable, y es mucho lo que nos ha aportado. Merece la pena destacar, sin embargo, entre otras ideas, que los hombres fueron creados para comunicarse, que nadie “es” si prohíbe que los otros “sean”, que la Historia es posibilidad y no determinismo; que el ser humano es un ser de decisión y de ruptura. Nos propone, en consecuencia, una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética. Su sueño es superar la pesadilla a la que la clase dominante reduce la existencia de los pobres. No implicarse a favor de los oprimidos, dice, es ser el eco del discurso dominante.

### *5.1.2. Educación liberadora*

Aunque el pensamiento de Freire trasciende los marcos histórico-geográficos, no podemos entender bien la aportación que nos hace sin partir de su contexto concreto: el proceso de desarrollo económico y social brasileño y la superación de la cultura colonial. Brasil vive la transición entre una sociedad cerrada y una sociedad democrática por construir, en la que el pueblo es el protagonista. Freire plantea una educación

liberadora que permita reconquistar el derecho de pensar y de decir a los que les ha sido arrebatado. Para él, la cultura no es un atributo de una clase social, sino que todos los hombres son cultos, pero se les ha negado el derecho a expresarse con la privación de los instrumentos básicos para hacerlo: el pensamiento y la palabra. Con y para los sometidos a la «cultura del silencio», “Paulo Freire abrió caminos, rompió cercos, creó y recreó [...] nuevos horizontes de lucha en educación” (Varela Barraza, H. y Escobar Guerrero, M., en Freire, P., 1984: 7). La educación tradicional es domesticadora, alienadora, bancaria:

Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin ni siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de transformación social (Freire, 1984: 87-88).

Las estructuras sociales de dominación actúan sobre los educadores para que éstos, a su vez, lo hagan sobre los educandos. Los opresores tienen una concepción bancaria de la educación. El educando es para ellos un depósito que hay que llenar con las ideas elaboradas por otros. Desde esta concepción, los que poseen el saber, que son autosuficientes, sabios absolutos, lo donan generosos a los que no lo poseen, los ignorantes absolutos: “Es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo” (Freire, P., 1984: 115). El pensamiento de los opresores es un pensamiento necrófilo, pues impiden el pensamiento crítico<sup>41</sup> del educando. Los oprimidos tienen que existir porque justifican la generosidad de los opresores. El educador bancario vacía narraciones sobre sus educandos para adoctrinarlos, adaptarlos a la realidad, invadirlos culturalmente; en definitiva, para alojarse dentro de ellos impidiéndoles ser, convirtiéndolos en seres duales: “Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo, ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres «ineptos y perezosos»” (Freire, P., 1983: 80).

Una vez esto, los oprimidos sólo pueden explicar mágicamente su situación, transfiriendo la responsabilidad de ella a los opresores, que les prohíben el acto de decisión. Liberarse es ir contra el destino, contra la voluntad de Dios. Aprenden a vivir



sin ira, sin protesta, sin sueños. Los opresores, que tienen una concepción materialista del mundo, que identifican ser y tener, que pretenden cambiar la mentalidad de los oprimidos en lugar de las condiciones opresoras, ocasionan la muerte en vida de los oprimidos, anestesiándolos para que no piensen, manipulándolos, dividiéndolos, haciéndoles que vean el mundo desde su perspectiva, que crean en su inferioridad.

En estas circunstancias, el acto de rebelión de los oprimidos no puede ser más que un acto de amor que libera y humaniza al opresor: “El poder de los poderosos siempre procuró aplastar a los que no tienen poder” (Freire, P., 1997: 25). “Si el poder económico y político de los poderosos desaloja a los débiles de los mínimos espacios de supervivencia, no es porque así deba ser. Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Para ello es necesario un rechazo definitivo del fatalismo” (Ibídem: 26). Si aceptamos la inexorabilidad de lo que ocurre estamos colaborando con las fuerzas dominantes. Los «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les priva del derecho de expresión y se les obliga a vivir en una «cultura del silencio».

Freire rompe con la concepción de la educación como un instrumento exclusivo de una clase social para mantener sus intereses. La educación es el derecho básico de los hombres a decir su palabra a otros, es el diálogo entre ellos en el mundo, y no el trasvase de información de unos –educadores– a otros –educandos– que la reciben pasivamente. Con la palabra, entendida como pensamiento y acción, los hombres se hacen hombres y reelaboran su representación sobre el mundo. Es, por tanto, en el diálogo donde la vida cobra sentido.

La educación verdadera es educación para la libertad, una educación que haga a los hombres sujetos y no objetos, que sean capaces de existir -y no sólo de estar- en el mundo y con el mundo, de integrarse y no de adaptarse. La integración conlleva la capacidad de ajustarse al mundo, la de transformarlo y la de elegir. Para elegir el hombre tiene que desarrollar su capacidad crítica, ser agente de su propia vida, y ponerse conscientemente frente a sus problemas. Cuando el hombre renuncia a su capacidad de optar no puede integrarse en el mundo ni transformarlo. Sólo se acomoda, alterándose a

---

<sup>41</sup> El pensamiento crítico es percibido por los opresores como peligroso. A través de él los hombres pueden darse cuenta de las situaciones en las que están inmersos, de las injusticias que soportan, de los derechos que tienen, etc.

sí mismo. Por tanto, la integración conlleva la transformación del mundo, y la adaptación, la alteración del hombre.

El hombre moderno se ha convertido en un espectador dubitativo y asustado que renuncia a su capacidad de decidir. Pero estar en el mundo, para Freire, implica mucho más que mirarlo. Implica estar con el mundo y tomar decisiones para hacerlo (hacerse) mejor.

Claro que la capacidad de decidir no es un don, sino una conquista, un parto lento y doloroso. Los oprimidos deben elegir entre seguir siendo oprimidos o liberarse, entre ser espectadores o actores, entre copiar los dictados de otros o elaborar sus propios textos, entre seguir sumidos en el analfabetismo o emprender la lucha para recuperar la voz arrebatada.

Llegados a este punto, conviene precisar que el analfabetismo no es sólo la incapacidad de leer y escribir, sino un indicador cultural de diferencias, la manifestación tangible de una realidad social injusta:

Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas. En ciertas circunstancias «el hombre analfabeto es el hombre que no necesita leer». En otras circunstancias, es aquel a quien se le ha negado el derecho de leer. En ninguno de los dos casos existe la posibilidad de elegir (Freire, P., 1990: 39).

De lo anterior se desprende que alfabetizar no es simplemente proporcionar a los educandos técnicas que les permitan leer o copiar textos escritos por otros, sino posibilitar que creen los suyos, los que contengan su vida –sus problemas, sus vivencias, sus sueños...-, los que desvelen las claves de su existencia, los que describan las situaciones que los oprimen, los que les permitan, en definitiva, decir su propia palabra y convertirse en sujetos. Hay, pues, un aprendizaje que es previo al de la lectura y la escritura, y es el de la constitución del universo temático. El hombre ha de realizar este aprendizaje básico y subyacente a la técnica lectoescritora, ha de aprender a pronunciar su propia palabra, a leer y a escribir de manera crítica su realidad como autor y testigo de su historia. Por tanto, los textos que sean objeto de su lectura y de su escritura no pueden ser textos extraños o vacíos, sino relacionados con su propia experiencia, extraídos de los contextos y del mundo en el que se inserta. De esta manera el hombre crea la historia y el tiempo, y se distancia del animal, que vive en un tremendo presente.

Logra, en definitiva, «existenciarse», «historicizarse», convertir su vida como biología en vida como biografía.

La importancia de la palabra radica, pues, en que, a través de ella, el individuo se hace hombre, porque el lenguaje es, ante todo, un medio para construir significados, ya que goza de un poder generativo -origina pensamiento simultáneo-, y no sólo un medio de comunicación. El hombre habla y piensa al mismo tiempo. La terrible consecuencia del analfabetismo está precisamente en el hecho de que, más que privar al hombre de la técnica lectoescritora, lo priva del derecho de convertirse en sujeto, en verdadero hombre, al no poder pronunciar su propia palabra, al no saber desvelar ni interpretar el mundo en el que vive.

El hombre analfabeto, desposeído de la palabra verdadera y del pensamiento verdadero, sólo puede tener un pensamiento mágico y fatalista, con el que otorga a los hechos un poder superior, temido, frente al que no se puede hacer nada. Este pensamiento no puede ser eliminado, sino transformado. El que sufre la opresión de la superstición, sólo puede liberarse de ella por medio del desarrollo de la conciencia crítica. El instrumento del que se vale el conocimiento del hombre es la conciencia reflexiva de un objeto trascendente. Conciencia y mundo se constituyen mutuamente, pues el hombre existe en y con el mundo. La experiencia es el punto de encuentro entre el hombre y el mundo y de ella procede el conocimiento de la realidad.

El neoliberalismo utiliza el discurso fatalista para convencer de que el mal es el destino o la suerte de las personas: “La afirmación de que *las cosas son así porque no pueden ser de otra forma* es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder. Los pobres, los desheredados, los excluidos estarían destinados a morir de frío, no importa si en el Norte o en el Sur del mundo” (Freire, P., 1997: 26).

Debido a los cambios históricos-estructurales, la conciencia intransitiva pasa a ser transitiva-ingenua; ésta, a través de la educación, se hace crítica y, por la inserción activa en los movimientos sociales, llega a ser conciencia política. En la intransitividad las preocupaciones del hombre son meramente vegetativas, los problemas que tiene están dentro de su esfera biológicamente vital. A medida que el hombre dialoga con

otros hombres, se van ampliando sus preocupaciones a otras esferas, se va haciendo permeable y comprometido; en palabras de Freire, se transitiva.

La transitividad tiene dos estadios. El primero es la transitividad ingenua, al que se pasa automáticamente. El hombre hace interpretaciones simples de los problemas, se cree superior a ellos dominándolos desde fuera y se considera libre para entenderlos como le plazca. El diálogo está distorsionado. Al segundo estadio, el de la transitividad crítica, se accede por medio de la educación. Los problemas se interpretan con un mayor nivel de profundidad. Se representan no sólo los hechos sino también las relaciones entre ellos. A veces el hombre no llega a este estadio, sino al de la transitividad fanática, en el que la falta de compromiso es mayor que en el de la intransitividad, y el hombre se introduce de lleno en un proceso de masificación, en el que es guiado por los medios de comunicación, se identifica con formas místicas que explican el mundo, es un hombre sin raíces, sin dirección, mudo y, en definitiva, deshumanizado.

En el proceso de conocimiento, la conciencia tiene, pues, una serie de posibilidades. Un primer nivel es el de la *intencionalidad*, en el que la comprensión de la realidad es ingenua –porque no establece relaciones causales entre los hechos- y mágica –porque les atribuye un poder exterior-. Si la conciencia se quedase en este primer nivel, podría perderse en el mundo de los objetos. El segundo nivel es el de la *objetividad*, en el que la conciencia puede transformar la cosa-en-sí en objeto-de-conocimiento, sin llegar todavía a constituir ciencia, sino opinión, conocimiento vulgar. El tercer nivel, que presupone los dos anteriores y abre el camino de la ciencia, es el de la *criticidad*, en el que la conciencia traspasa el objeto para conocer sus componentes y descubrir sus leyes. El cuarto nivel es la *trascendentalidad*; en él la conciencia es capaz de captar los límites de los objetos y trascenderlos. Éstos no constituyen el contorno donde terminan las posibilidades del hombre, sino el punto de comienzo. Con actos-límite se pueden sobrepasar las situaciones límite. La conciencia trascendental va determinando su existencia en cada momento en un proceso constante de creación y recreación.

Si queremos trabajar en esta línea de trascender realidades y superar situaciones límite, debemos plantear transformaciones globales. Los cambios educativos han de

correr paralelos a cambios políticos, sociales y económicos, pues “una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y marginados” (Fiori, H., en Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J.L. 1975: 10). La pedagogía dominante es la de las clases dominantes, cuyos métodos de opresión no pueden servir a la liberación de los oprimidos. Pero los oprimidos no son objetos que se rescatan, sino sujetos que han de autoconfigurarse responsablemente, de conquistar su propia forma, en un proceso de lectura crítica del mundo, de opción y de compromiso. Y no puede caber la menor duda de que esto sólo se puede lograr a través de la educación.

Por otra parte, es necesario que los educadores definamos nuestras posiciones, pues la neutralidad es un mito que nos hace creer que nos podemos comprometer con la humanidad entera entendida ésta como una abstracción. Y estar de parte de la humanidad entera, dice Freire, es, sencillamente, imposible:

Es imposible, por un lado, como ya lo he destacado, una educación neutra, que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por otro, una práctica política vacía de significado educativo. Es en este sentido que todo partido político es siempre educador y, como tal, su propuesta política va ganando carne o no en relación entre los actos de denunciar y anunciar (Freire, 1984: 110).

En consecuencia, es preciso saber a favor de qué y de quién estamos, y esto implica, necesariamente, saber también que estamos en contra de algo y de alguien: “El no ser neutro no significa ser manipulador” (Freire, P., 1984: 112).

Por último, hemos de decir que, aunque es difícil posicionarse del lado de los oprimidos, de los marginados, no tenemos, sin embargo, otro remedio que hacerlo, porque la discriminación que sufren, al afectar a la sustantividad del ser, nos afecta directamente a todos, pues hiere a toda la humanidad. Y hemos de hacerlo porque las personas marginadas, clasificadas en minorías, asumen el perfil y luchan entre ellas, en lugar de hacerlo contra el enemigo común; porque aceptan la culpa que el sistema les atribuye; porque aprenden con facilidad a vivir sin aspiraciones, sin sueños. La educación tiene que aniquilar los mitos que los mantienen oprimidos, deshumanizados, y desvelar la realidad, para que la admiren y transformen. Los que no creen en la

educación liberadora, los que no tienen esperanza, encierran una terrible contradicción, porque la esperanza forma parte de la propia naturaleza del hombre, en cuanto proyecto inacabado.

## **5.2. La violencia sistémica**

Consideramos de sumo interés incorporar a nuestro trabajo, dada la importancia que para el mismo tiene, una de las críticas educativas más actuales. Aunque creemos que es, como a continuación veremos, excesivamente descarnada, no por ello dejamos de valorarla como minuciosa y, en mucha medida, acertada. Nos estamos refiriendo a la teoría que estudia el daño que el propio sistema educativo causa a los escolares –a nuestros sujetos de investigación, sin duda, mucho-, y que se conoce con el nombre de violencia sistémica.

Algunos autores, entre los que citamos a Ross Epps, J., Watkinson, A.M., Macdonald, I.M (en Ross Epp, J. y Watkinson, A.M., 1999), sostienen la tesis de que los sistemas educativos realizan prácticas violentas: políticas discriminatorias, prácticas excluyentes, tolerancia de los malos tratos, etc.

Para Ross Epps ( *Ibíd.*, 1999: 15) hablar de procedimientos educativos violentos encierra una contradicción en sus términos. Pese a ello, hay que reconocer, si analizamos las prácticas de las escuelas que llevan a algunos al éxito y a otros al fracaso, que la violencia sistémica es una realidad palpable. Ésta, sin embargo, no hace alusión a ningún tipo de daño intencionado. Tanto los que la ejercen como los que la padecen suelen desconocer su existencia. Las personas que la ejercen forman parte de un proceso general, cumplen las normas y establecen los principios marcados.

La violencia del sistema educativo afecta a todos los alumnos, aunque no causa en todos un daño por igual. Es más grave para los alumnos desfavorecidos, al despreciar sus experiencias y su patrimonio cultural:

El sesgo urbano, clasista, masculino y payo del currículum supone por sí mismo, al menos una desventaja para el alumnado rural, de origen trabajador, femenino o gitano. En el mejor de los casos, ello constituye una desventaja si el acceso y la asimilación de los contenidos, capacidades, actitudes, etc., elegidos por la escuela les resultan más difíciles u onerosos que a sus iguales que viven en la ciudad, son de clase media, de género masculino o pertenecen a la etnia mayoritaria; y, en el peor de los casos, se genera un conflicto si la adhesión a esta

arbitrariedad cultural supone el rechazo de la propia, es decir, si tienen que elegir, inevitablemente, entre la escuela y su medio sociocultural (Fernández Enguita, M., 2002a: 33).

A los alumnos privilegiados también los daña al transmitirles actitudes sexistas, racistas, elitistas, etc.; al enseñarles a elaborar una concepción materialista de la existencia, en la que el dinero es la medida de todas las cosas, en la que ser equivale a tener; al primárseles la competitividad; al posibilitarles pensar que ellos tienen derecho a «vivir» y los desfavorecidos a «sobrevivir»; al impedirseles la creatividad; al hacerles creer que su éxito se debe a su capacidad personal, etc. Los alumnos privilegiados, temerosos de perder cuanto creen poseer, aprenden a despreciar a los demás, se aíslan de ellos, y se convierten en seres solitarios.

A los alumnos desfavorecidos los impulsa a desaparecer del sistema escolar aceptando la responsabilidad de lo que no es sino el fracaso de una institución. Si, en lugar de abandonar, los sujetos desfavorecidos responden negativamente a la violencia que están sufriendo, tanto el sistema como los alumnos privilegiados que en él obtienen éxitos refuerzan sus teorías sobre ellos y levantan muros que los separen y los distinguen.

Esta violencia está presente de forma endémica en las actividades diarias, aunque también asoma puntualmente en momentos concretos. Ross Epps (en Ross Epp, J. y Watkinson, A.M., 1999: 17-38) propone estudiar tres fuentes de violencia sistémica: a) la estandarización, b) la práctica pedagógica, y c) el castigo.

a) La estandarización: La escuela está organizada sobre la premisa de que los niños de la misma edad tienen que saber las mismas cosas, aprenderlas en el mismo momento y al mismo ritmo. Los alumnos se agrupan en las escuelas por edades y reciben un currículum común. Así, los que constituyen un mismo grupo se ven sometidos a una comparación constante, pues se les supone una misma capacidad y unos mismos intereses. Además, soportan procesos idénticos –prácticas rutinarias, actividades estándar, etc.-, procesos que acaban produciendo en ellos efectos homogeneizadores. Los que, por unos motivos u otros, escapan al fenómeno de estandarización son etiquetados y separados del grupo-aula. La siguiente cita de Ross Epps (Ibídem: 25) nos explica bastante certeramente esta situación:

La suposición de que existe un ritmo evolutivo «normal» y un método para medir el desarrollo conduce al empleo de etiquetas para identificar a aquellos alumnos que no avanzan a ese ritmo. A los niños que no asimilan la información ni desarrollan habilidades al mismo tiempo que sus compañeros se les apoda «de desarrollo retrasado». Esta denominación impide que los alumnos sean tratados de forma individual, y suele desembocar en su separación de las aulas «normales».

b) La práctica pedagógica: La escuela sigue rechazando y minusvalorando el componente afectivo de los alumnos frente al cognitivo. El plano afectivo está devaluado, desdibujado, no es reconocido ni integrado explícitamente en la escuela. Parece que sólo se piensa, pero que no se vivencian los pensamientos. La escuela potencia el enmascaramiento y el abandono de los sentimientos y la sobrevaloración de los conocimientos. Sin embargo, es preciso admitir que los sujetos, al conocer, se implican afectivamente. No pueden, en modo alguno, conocer sin sentir. El siguiente texto de Ross Epps (Ibídem: 28-29) es bastante explícito al respecto:

Resulta paradójico que un currículo adaptado para que incluyera lo afectivo probablemente aumentaría los conocimientos cognitivos. Profesores y alumnos se darían cuenta de los beneficios de las capacidades cognitivas si los alumnos supieran relacionar la información con su vida personal y emplearla de forma significativa [...] El olvido voluntario de lo personal está alimentado por una sociedad deshumanizada y contribuye a su vez a esta deshumanización. Mientras los hechos, las palabras y los números constituyan un tesoro, y se menoscaben y desalienten los sentimientos personales, los niños seguirán convirtiéndose en personas adultas que creen que los hechos, las palabras y los números constituyen los aspectos más importantes de la vida.

Junto al abandono de la afectividad, otra práctica pedagógica violenta es la exigencia de obediencia y conformidad irracional. Los alumnos críticos o rebeldes no suelen tener ni espacios ni tiempos para formular sus críticas o ejercer su rebeldía. Son alumnos acallados por las autoridades escolares que, con demasiada frecuencia, abusan de su autoridad. Los chicos toman buena nota de las posibilidades que tienen –incluido el abuso- los que ostentan el poder. Ante esto sólo existen dos posibilidades, ambas negativas: o aceptan que así funciona el mundo, o se rebelan sabiendo que acabarán perdiendo, porque el poder legal está en la propia escuela.

c) El castigo: Es un estímulo, un refuerzo negativo que produce conductas de aproximación o de evitación. No es un acto educativo, sino de condicionamiento, porque



el sujeto actúa por temor, y su conducta es totalmente previsible (cuanto más predecible es una conducta, menos se puede hablar de educación).

Sin embargo, los castigos constituyen una práctica frecuente en la escuela y refrendada por la ley. Los maestros pueden obligar a los alumnos a que cumplan unas normas, a que realicen unas actividades, etc. Aunque los físicos han disminuido considerablemente, en la actualidad se siguen aplicando castigos públicos y humillantes. Los efectos que suelen ocasionar en los niños son la interiorización de la culpa, el miedo, la indefensión, la aversión, etc. Miller (cit. por Ross Epp, J., en Ross Epp., J y Watkinson, A.M., 1999: 32-38), en un interesante trabajo, analiza el castigo considerándolo como una forma de maltrato infantil integrada en un ciclo más amplio, y examina los motivos personales que nos mueven a utilizarlo. Para interrumpir este ciclo, propone analizar el propio pasado.

En definitiva, el silencio, la deshumanización, la competición, la colonización del conocimiento, el castigo, el abandono de lo afectivo, etc., constituyen prácticas pedagógicas violentas. Siempre que el efecto “positivo” sobre algunos alumnos sea posible mediante el efecto negativo sobre otros, podemos hablar de violencia sistémica.

## **6. LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN: UNA VOZ CRÍTICA DESDE FUERA DE LA PEDAGOGÍA**

Si, como acabamos de ver, son muchas las voces críticas que sobre educación se emiten desde dentro de la Pedagogía, son muchas también las que nos llegan desde fuera, sobre todo desde la filosofía y la sociología, que son los dos campos fundamentales de procedencia. Y es, precisamente, de este último de donde surge una que, por su contundencia y crudeza, así como por las conexiones con la realidad social y educativa objeto de nuestro estudio, no tenemos más remedio que recoger. Nos referimos a la voz conjunta de Bourdieu y Passeron, quienes, en su libro *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, publicado en

1970<sup>42</sup>, hacen un incisivo análisis crítico de la institución educadora socialmente legitimada -la escuela- con la formulación de *la teoría de la reproducción*.

Estos autores, desde una perspectiva marxista, consideran que la escuela es un subsistema del sistema social creado con el objetivo de mantener el orden establecido y las relaciones de clase existentes, puesto que se inscribe como uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, y se encarga de salvaguardar y difundir sus valores y sus normas reforzando los rasgos uniformes y uniformizantes de una cultura -la dominante- y debilitando o eliminando las demás. En consecuencia, cumple, sobre todo, y por encima de su función técnica, una sutil función social: “La Escuela puede mejor que nunca [...] contribuir a la reproducción del orden establecido porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple” (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 225).

Los sujetos, procedentes de un medio social estructurado, entran en la escuela portando significativas diferencias culturales, y es en ella donde éstas se legitiman y se naturalizan, es decir, en la institución escolar se producen dos fenómenos, la oficialización de las diferencias, y el cambio cualitativo, pues lo social pasa a tener consideración de natural:

La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (Bechellochi, G., en Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 19)<sup>43</sup>.

La institución escolar sirve, por tanto, a las estructuras sociales, ya que las mantiene inalterables, al disponer y canalizar el éxito sólo de los sujetos que proceden de la cultura dominante. “Todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la <gran cultura>” (Subirats, M., en Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 11).

Es fácil constatar cómo estos autores, a diferencia de los pedagogos críticos, esperanzados por definición, hacen una interpretación pesimista de las posibilidades de la escuela para producir el cambio social, y niegan la viabilidad de cualquier intento de renovación desde ella. La institución escolar no puede producir cambios, sólo puede

---

<sup>42</sup> Nosotros manejamos la edición española de diciembre de 1981.

reproducir las condiciones institucionales necesarias para la persistencia de lo establecido. Las propuestas de cambio, las críticas, las actividades contestatarias, acaban siendo absorbidas por el sistema que, fortalecido, se prolonga indefinidamente. Su creencia en que las cosas son como son y, por tanto, no es posible cambiarlas, justifica la pasividad y el conformismo, por lo que esta teoría ha sido tachada, y con razón, de funcionalista, conservadora, determinista y reduccionista, y el movimiento social que se desarrolla en torno a ella, de escéptico, dogmático y contradictorio:

Si repasamos la literatura educativa de los setenta y ochenta, resulta impresionante y muy triste la superficialidad y el dogmatismo con que la mayoría de los autores críticos abrazaron la moda reproductorista que llevaba a afirmar que ninguna teoría o práctica educativa podía cambiar las desigualdades sociales (Flecha, R., 1997: 32).

Por nuestra parte, podemos estar de acuerdo con que la escuela es, fundamentalmente, reproductora, pero en modo alguno podemos estarlo con la idea de que no es posible hacer nada desde ella para evitarlo. En consecuencia, no nos puede extrañar que hayan sido abundantes las contestaciones que han recibido estos sociólogos. Presentamos, a continuación, una que hemos recogido del propio libro *La reproducción*:

Del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y los fríe [...] «La reproducción» de las clases y de la cultura de clase no es una reproducción. Por suerte. Por esto el mundo camina y se desarrolla mucho más rápido que los pelícanos. El hombre no es un pelícano; y mucho menos la sociedad humana. No sólo la escuela, sino también las relaciones de clase y de producción y las relaciones con la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan teorías y culturas, reproducen, modifican o destruyen clases. Pero también el proceso de instrucción en sí no es sólo un proceso de reproducción. Es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente e inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines (Ciattoni, F., en Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981:28-29).

En cualquier caso, debemos considerar dos interesantes planteamientos que hacen estos autores y con los que explican cómo lleva a cabo la escuela la función reproductora. Para ellos, los mecanismos que utiliza son la *arbitrariedad cultural* y la

---

<sup>43</sup> Hemos tomado este texto de la introducción a la edición italiana del libro *La reproducción*, publicada en 1972, y que, por su interés, ha sido incorporada a la edición española de 1981.

*violencia simbólica*. Elegir una cultura como la única poseedora de la verdad objetiva es una arbitrariedad; imponerla sobre otras, con la consiguiente desvalorización de éstas, es una manifestación de violencia. Una cita de Mayoral i Arqué (1998: 84) nos puede ayudar a entender mejor ambos conceptos:

La violencia simbólica se basa en la capacidad de imponer significaciones «legítimas» ocultando las relaciones de fuerza en las que se funda su propia fuerza. De acuerdo con Bourdieu toda acción pedagógica constituye un acto de violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural. Nos referimos a la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico y que no obedece a ningún principio universal.

Pero, dada la importancia de ambos mecanismos, consideramos necesario darles un tratamiento por separado. Procedemos, a continuación, a ello.

### **6.1. La arbitrariedad cultural**

Culturas hay muchas, tantas como grupos humanos, pero, sin embargo, es una la que se impone sobre las demás. Toda cultura es una convención social, una realidad construida y, por tanto, arbitraria, convencional, relativa, discutible. ¿Qué hace, pues, que sea una y no otra la elegida?

Elegir una cultura de las muchas que ha creado la sociedad, y elegir una instancia pedagógica para que la reproduzca, pudiera parecer, en principio, algo normal, si no fuera porque ambas elecciones se hacen arbitrariamente, y si no fuera, también, porque lo que se pretende con esto es reproducir las relaciones de clase existentes.

Para Bourdieu y Passeron no existe ninguna cultura legítima. Todas son arbitrarias:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a «la naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana» (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 46).

Entonces, ¿qué sucede? Pues sucede que la escuela oculta esta verdad, y, sencillamente, como cabe esperar, elige la cultura del grupo dominante, la objetiva y la

legítima. Por tanto, identifica la cultura de esta clase con la cultura “cultura” y la toma como única cultura de referencia. Cumple así su función de reproducción social y cultural y fomenta el monoculturalismo, pues entrega el «único saber» o «saber culto» a la «única clase» o «clase culta», con lo que, inevitablemente, perpetúa el orden social. Y, como detrás del haz está el envés, pues a la par que hace esto, hace también la acción contraria, es decir, invisibiliza y, por tanto, excluye, recluye o destruye, que para el caso es lo mismo, a las demás culturas.

Por tanto, la escuela, de manera oculta, selecciona y legitima el cuerpo de conocimientos del grupo social más poderoso y, además, selecciona y reviste de legalidad y de autoridad pedagógica –y aquí aparece una nueva ocultación- a los agentes que han de ejercer la función reproductora. Y como ambas elecciones se hacen arbitraria y ocultamente, hablar de arbitrariedad cultural es hablar de un doble proceso arbitrario y oculto, el de la elección de la cultura y el de la elección de los agentes. De éstos, revestidos de poder pedagógico, nadie va a sospechar que cumplen una función social. Su rol docente enmascara el reproductor: “La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes” (Bechelloni, G., en Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 20).

Las estructuras sociales se reproducen utilizando los bienes simbólicos seleccionados como si fueran productos de mercado. Éstos, como cualquier otro producto, no están al alcance de todos, pues sucede –y no estamos descubriendo nada nuevo- que los niños llegan a la escuela con un capital cultural adquirido en sus microcontextos, capital que, como éstos no son neutros, difiere en términos cualitativos. Y entre estos bienes culturales, lógicamente, tenemos que hablar del lenguaje, pues “uno de los factores que más contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales es el de las desigualdades lingüísticas” ( Mayoral i Arqué, D., 1998: 83). En consecuencia, unos niños estarán más próximos a la cultura seleccionada –sencillamente, porque forman parte de ella- que otros, por lo que serán sancionados de distinta manera. Así, “la mortalidad escolar crecerá forzosamente a medida que nos acerquemos a las clases más alejadas de la lengua escolar” (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 116). Y éste es el grave problema que esconde la arbitrariedad cultural. Se elige una cultura para

seleccionar, para distinguir, para segregar, para mantener lo establecido. Se elige una única cultura para marcar las diferencias que de partida existen entre los sujetos, dado que las relaciones de los distintos grupos con la cultura dominante son diferentes. Pero hemos de saber que lo importante no es la cultura en sí, sino la relación con ella: “Lo que queda cuando se ha olvidado todo es una relación con la cultura definida por el derecho de olvidar que implica el hecho de haber sabido o, mejor, de ser socialmente reconocido como persona que ha aprendido” (Ibídem: 180). Por tanto, el criterio que el sistema utiliza para reproducir ni siquiera es la posesión de la cultura seleccionada, sino el establecimiento de relaciones armónicas y permanentes con ella. Y así, la primera relación armónica con la cultura seleccionada –ventaja social- se traduce en una segunda –ventaja escolar- y desemboca en una tercera –definitivamente, ventaja social-. La escuela, al realizar su función técnica de certificación de capacidades, lo que realiza es una función social, pues conserva y consagra los privilegios con un disimulo tal que difícilmente llega a ser descubierta:

Si la escuela tiene a la vez una función técnica de producción y de certificación de la capacidad y una función social de conservación y de consagración del poder y de los privilegios, se comprende que las sociedades modernas proporcionen al sistema de enseñanza ocasiones múltiples de ejercer su poder de transformación de las ventajas sociales en ventajas escolares, a su vez reconvertibles en ventajas sociales, porque le permiten presentar los requisitos escolares previos, por lo tanto implícitamente sociales, como prerequisites técnicos del ejercicio de una profesión (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 224).

De este modo, la clase poderosa delega la selección de sujetos a la institución escolar, que es aparentemente neutra y aparentemente técnica, y los privilegios ya no son aparentemente hereditarios, sino aparentemente objetivos. Y, para no levantar sospecha alguna, se invoca la movilidad social y se permite “la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social” (Ibídem: 225).

## **6.2. La violencia simbólica**

No vamos a resistir la maravillosa tentación de hablar conjuntamente de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron y de la invasión cultural de Freire, pues, para nosotros, son fenómenos más que relacionados, como pretendemos dejar de manifiesto a lo largo de estas líneas.

La violencia simbólica es el acto velado de imposición de una cultura sobre otras. Si, como vimos anteriormente, todas las culturas son arbitrarias, cuando se trata de presentar una como legítima, lógicamente habrá que imponerla por la fuerza pero, a la par, habrá que disimular esta fuerza. Y este doble acto de imposición y de ocultamiento es denominado por Bourdieu y Passeron (1981: 44) violencia simbólica. Al ocultar las relaciones de fuerza, nace una fuerza más, una fuerza simbólica:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Por su parte, la invasión cultural es un fenómeno que “consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire, P., 1983: 199). Apréciase que, en principio, es difícil hallar diferencias entre una definición y otra.

Como fuerza que es, la violencia simbólica goza de completa eficacia, porque resulta complicado –si no imposible- vencer a un enemigo escurridizo, multiforme, oculto. Los efectos que produce en sus destinatarios son, entre otros, el empobrecimiento, la desvalorización, el sometimiento:

Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas –y, por tanto, más difícilmente aprehensibles-, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Subirats, M., en Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 1981: 11)<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Este texto lo hemos tomado de la introducción a la edición castellana que hace Subirats al libro de Bourdieu y Passeron *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

Estos efectos son los mismos que sitúa Freire como resultantes de la invasión cultural. Los sujetos invadidos culturalmente se desvalorizan, se someten, se alienan: “Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca (Freire, P., 1983: 200). Y decimos bien: “Se desvalorizan, se someten, se alienan”. Son ellos mismos los que, convertidos en seres duales, con el invasor alejado dentro, se producen la invasión. No puede conseguir mayor éxito un invasor que poner al invadido de su parte o, mejor dicho, que convertirlo no sólo en invasor, sino, precisamente, en su propio invasor. El invadido, terminada su invasión, estará listo para invadir a otros que, en buena lógica, harán lo mismo, invadirse e invadir.

Pero del análisis conjunto de ambos fenómenos –invasión cultural y violencia simbólica-, a pesar de la similitud global de los mismos, desde luego no nos ha pasado desapercibido un dato, que nos hace sospechar que la violencia simbólica puede superar en gravedad a la invasión cultural. Ésta, según Freire, se puede realizar discreta o abiertamente, de manera visible o disfrazada, pero la violencia simbólica siempre es invisible y, por tanto, siempre es eficaz. Si el invasor cultural es un enemigo gigantesco e invencible y, por tanto, más vale rendirse que oponerse, al menos el invadido es capaz de percibirlo, de admirarlo, de objetivarlo. Pero la violencia simbólica nos invade diluida en el aire que respiramos y en el agua que bebemos. Nos invade desde la sombra, escondida en su trinchera, vuelta de espaldas.

Sin embargo, la distinción que hacemos no quita que ambos fenómenos confluyan, porque los invasores culturales no suelen operar a cara descubierta, y como quiera que la invisibilidad, siempre que se pueda conseguir –y los poderosos pueden conseguirla, porque lo pueden todo-, es una buena arma, pues la utilizan. En consecuencia, llegamos al punto del que partimos: la invasión cultural es violencia y, en tanto que acción invisible, violencia simbólica: “La invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida” (Freire, P., 1983: 199). Y violenta al ser porque lo obliga a consumir una cultura que no está prescrita para él; lo prescrito para él es su alejamiento definitivo de la misma. En cierto modo, se obliga a los sujetos a entrar en la cultura para, seguidamente, ser arrojados de ella, pues están, y usamos palabras de



Bourdieu y Passeron (1981: 163) “objetivamente destinados a entrar en el juego de la comunicación ficticia, debiendo para ello aceptar la visión del mundo [...] que les condena a la indignidad”.

La violencia simbólica es, por tanto, un acto intencionado de producir unos efectos y de disimular una acción; es el propósito y el acto de operar sobre una realidad a cara cubierta por lo que, el nombre con el que la denominan Bourdieu y Passeron le viene, para nosotros, por una triple vía:

a) Desde su propia concepción ya es violencia. Considerar la legitimación de la cultura de la clase poderosa es concebir una idea violenta.

b) Poner en marcha toda una maquinaria para lograr el violento objetivo es un segundo acto violento. Legitimar la escuela y a los profesores para que, a su vez, legitimen la cultura de una clase, legitimar los instrumentos con los que han de hacerlo – el lenguaje “culto”, por ejemplo-, legitimar los fines, etc., es poner un segundo clavo a las clases alejadas de la cultura seleccionada.

c) Y el tercer clavo, el que definitivamente hace que esta violencia sea calificada como simbólica, está en el enmascaramiento con el que se produce. Dicho fenómeno concibe y ejecuta su proyecto con tanta sutileza, que los receptores del mismo no alcanzan a percibirlo. Una fuerza invisible los empuja, pero ellos tienen la ilusión, dice Freire (1983: 199), de que se mueven: “Los invasores actúan, los invadidos tienen la ilusión de que actúan en la actuación de los invasores”. Y en el mismo sentido se pronuncian Bourdieu y Passeron (1981: 163), para quienes la relación escolar queda reducida a una mera ilusión: “La ilusión de ser comprendido y la ilusión de comprender pueden reforzarse mutuamente, sirviéndose recíprocamente de excusa”.

En definitiva, la escuela, al transmitir los saberes oficiales, está transmitiendo toda la normativa social y haciendo aceptar a cada uno la situación que le corresponde en la jerarquía establecida. Y luego, cuando aparece el fracaso escolar, responsabiliza del mismo al propio alumno, elaborando una argumentación convincente y bien

estructurada, pero totalmente falsa y carente de fundamento. El alumno fracasado reconoce pronto su culpabilidad. Aprende –y esto sí lo aprende bien, porque bien enseña la escuela lo que quiere- que no sirve, que no vale.

## CAPÍTULO II

### *MARCO METODOLÓGICO*

Y cuando por fin llegué al camino despejado que, según dicen, conduce a la “Verdad”, no lo seguí. Tuve miedo a la arrogancia -si la encontraba- y a la frustración- si no lo hacía-. ¿Y si la “Verdad” no existe? [...] Construyo mi propio camino, pues sólo pretendo encontrar mi verdad (Reflexión personal).

#### **1. CONSIDERACIONES PREVIAS**

Los investigadores cualitativos no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, si lo hacen, no es un esquema común para todos. Desde nuestro punto de vista, una investigación, al ser un proceso, tiene un carácter continuo, pero sus fases ni se suceden linealmente ni tienen unos límites claramente delimitados, sino que se superponen unas a otras, aunque siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. En concreto, en nuestro trabajo se podrían distinguir cuatro fases fundamentales - preparatoria, trabajo de campo, analítica e interpretativa- que, en modo alguno, son secuencias temporales sucesivas. Como investigadores cualitativos, nos sumergimos en un complejo proceso en el que todo interactúa, se entremezcla y se enriquece. Ciertamente, no consideramos posible investigar la realidad educativa de otra manera<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nos sería sumamente fácil realizar con algunos de los datos que poseemos una investigación cuasiexperimental. Por ejemplo, podríamos ver si el absentismo –que lo tenemos recogido numéricamente- correlaciona con el rendimiento escolar –tomaríamos las calificaciones de los alumnos, que también las tenemos como datos cuantitativos. Al ser las variables cuantitativas continuas, estar normalmente distribuidas –siguen el modelo de la curva normal-, ser medidas a nivel de intervalo y estar linealmente relacionadas, aplicaríamos la ecuación de Pearson. Suponemos que obtendríamos una correlación alta y negativa. Pero, con este dato, ¿estaríamos en condiciones de afirmar que a mayor

Es difícil imaginar cómo tomar datos sin hacer la más mínima y elemental interpretación; o cómo no estar en el escenario mientras realizamos la fase preparatoria si, de hecho, ya estamos dentro, o cómo no empezar la recogida de datos hasta no tener constituido un marco teórico, cuando sabemos que una buena parte de éste procede del contacto con la realidad<sup>2</sup>. Por tanto, las fases de nuestra investigación no están delimitadas ni definidas como lo estarían si nos situásemos en una posición positivista. Ésta es una investigación completamente natural, en la que no hay fases delimitadas, sino un proceso espiral y cíclico en el que la planificación, la acción, la observación y la reflexión son subprocesos simultáneos.

Y es que el científico social cualitativo, según el problema en el que está interesado, se ve obligado –nosotros nos vemos- a crear su propio método. Para ello, ha de seguir orientaciones –las seguimos-, pero no reglas, servirse de métodos –nos servimos-, pero no ponerse al servicio de ellos.

En definitiva, que nuestra investigación tiene sus peculiaridades. La inmersión en la realidad investigada desde el rol de maestra ( la integración en la cultura escolar que deseamos investigar, el acceso a una clase, a un grupo de apoyo, a las reuniones del claustro, del consejo escolar, de ciclo, del equipo técnico de coordinación pedagógica, a las del grupo de trabajo, a las tutorías con padres, etc.) nos posibilita ver y oír sin alterar las situaciones, pero, como contrapunto, nos obliga a cultivar el distanciamiento del papel, a mantenernos, y hemos de reconocer que lo hacemos con grandes dificultades, fuera de nosotros mismos y de nuestra propia realidad.

No obstante lo anterior, al plasmar por escrito el proceso de investigación, y para

---

absentismo menor rendimiento? ¿Qué hay de otras variables como la motivación, el clima del aula, la familia, la inteligencia, etc.? Sería entonces necesario hallar la correspondiente correlación con cada una de ellas, pero, ¿qué hay del efecto interactivo? ¿Cómo sabríamos en qué medida la combinación de una serie de factores afecta el rendimiento? La verdad es que no creemos en este tipo de investigación, ni siquiera cuando no hay que alterar, como en este ejemplo, la realidad educativa, pero mucho menos cuando se trata de realizar una experimentación, y someter a una serie de sujetos –los que integran el grupo experimental- a la aplicación de un tratamiento mientras se deja a otros –los que integran el grupo de control- sin los efectos del mismo. Si llegamos a constatar que se dan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, objetivo pretendido por todo investigador, ¿se podría considerar ético lo que hemos hecho con el grupo de control?

<sup>2</sup> Desde nuestro punto de vista, el marco teórico no tiene que ser preliminar, porque la teoría se va configurando a la vez que se investiga. Si tuviésemos que esperar a constituir un esquema conceptual potente que soporte nuestra investigación nunca la emprenderíamos, por la sencilla razón de que un componente importante de la teoría viene de la acción. Para Carr (1996) las teorías cobran significado cuando se practican.

que el lector alcance una mayor comprensión del mismo, o, dicho de mejor modo, para que nosotros alcancemos un nivel adecuado de inteligibilidad, lo articulamos siguiendo una rigurosa estructura secuencial.

Nos disponemos, por tanto, a plasmar, por un lado, el marco teórico-conceptual -supuestos, modelos, perspectivas filosóficas, etc.- que configura nuestra visión del mundo, y, por otro, la planificación de actuaciones y la toma de decisiones en una serie de aspectos que delimitan nuestro proceso de investigación -objeto de estudio, identificación del escenario, elección de métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos, etc.-. En definitiva, explicitaremos teoría y diseño, paradigma y método, porqué y cómo del estudio.

Con relación a lo anterior, es elocuente el título que Goetz y LeCompte (1988) - autoras a las que seguimos en este menester- dan al capítulo segundo de su libro *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, y que precisamente dedican a la constitución del sistema conceptual del investigador: «Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño». Para éstas (1988: 58), apoyándose en Denzin (1978), la investigación es un proceso interactivo de conducta y pensamiento. El marco teórico -constituido y compartido por la comunidad de expertos- va indisolublemente unido a todas las fases de una investigación que, para las referidas autoras, deben ser siete<sup>3</sup>:

1. Delimitación del objeto de estudio
2. Elección del modelo o diseño de investigación
3. Identificación de los sujetos participantes –población- así como de los escenarios y contextos investigados
4. Consideración de la experiencia del investigador y sus roles en el estudio
5. Definición de las estrategias de recogida de datos
6. Selección de técnicas empleadas para el análisis de los datos
7. Presentación de los descubrimientos del estudio: interpretación y aplicaciones

---

<sup>3</sup> Estas fases se enumeran en la página 58 del libro y, posteriormente, son tratadas con amplitud a lo largo de los distintos capítulos.

Goetz y LeCompte (1988: 58) denominan también a estas fases “áreas de decisión”. Como este esquema nos sirve mejor que cualquier otro para explicar nuestra investigación, nos vamos a apropiarnos de él. Lógicamente, en este capítulo desarrollamos sólo los seis primeros puntos del mismo, precedidos por la explicitación tanto de las cuestiones de investigación como del marco conceptual que informa nuestro estudio. Aplazamos el punto siete al que reservamos los cinco restantes capítulos.

## **2. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN QUE NOS GUÍAN**

No cabe duda de que el problema fundamental que nos mueve a realizar esta investigación deriva de nuestra propia experiencia vivida, una experiencia intensa que, inevitablemente -no queremos evitarlo-, nos conmueve y nos mueve. Hemos pasado más de veinte años en una escuela en la que (nos) han sucedido muchas cosas. La hemos visto hundida, hemos realizado esfuerzos sobrehumanos -y siempre compartidos- para sacarla a flote y, cuando ya casi lo habíamos conseguido, la misma fuerza poderosa que la había tenido sumida en la miseria cultural se propuso relajar nuestros músculos y hacer que poco a poco nuestras fuerzas se fuesen agotando. Y, como somos humanos, fuimos cediendo. Pero aún no nos damos por vencidos. Tal vez este trabajo sea un último intento desesperado y, tristemente, en solitario, por salvar una realidad social concreta.

¿Qué es lo que queremos, pues? Queremos que los sujetos que habitan en los barrios marginales sueñen con ir a la Universidad (no nos conformamos ya con que vayan si quieren, ahora queremos que quieran ir); queremos que no sean conformistas, que se rebelen y luchen por un mundo -el suyo- mejor, que no se sientan culpables - porque no lo son- del mal que les regalamos cada día; queremos, en definitiva, concienciarlos y concienciarnos de que están viviendo una terrible injusticia.

Y todo esto, y mucho más, si lo redactamos interrogativamente, puede dar forma a nuestras cuestiones de investigación que, haciendo un gran esfuerzo de síntesis, podrían ser tres: ¿Qué estructuras y mecanismos utiliza la sociedad para reproducirse y conseguir que los sujetos marginados consientan perpetuarse como piezas conformistas de su engranaje? ¿Es la escuela, maestros incluidos y, por tanto, incluidos también

nosotros, una de estas estructuras? Si lo fuese, ¿qué medidas globales cabría plantear para hacer de ella una institución transformadora?

### **3. TEORÍA: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN**

Nuestro sistema básico de creencias, nuestros principios, nuestra visión general de la realidad y del conocimiento, no sólo afectan a la elección de los métodos de producción del conocimiento (metodología) sino también a la concepción del mismo (epistemología) y a la consideración de la realidad (ontología). Necesitamos ampararnos en un paradigma que nos permita el tránsito de la objetividad a la subjetividad, del descubrimiento a la construcción. Es preciso que expliquemos qué tipo de racionalidad subyace en nuestro estudio, qué cosmovisión ampara este proceso investigador, porque en una investigación no sólo es necesario explicitar las técnicas, formas e instrumentos más o menos complejos con los que se va a tratar la información, sino también dar conocer las concepciones de las que se parte.

Existen diversos enfoques desde los que abordar el estudio de la realidad, diversas maneras de establecer relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.

En la segunda mitad del siglo XX, y tal vez con más contundencia en sus tres últimas décadas (Pérez Gómez, 1998: 59), se produce un cambio radical en la concepción de los saberes humanos y sociales. La cultura científica y el modelo de racionalidad que ha regido el pensamiento occidental se desvanecen. La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la concepción positivista, la tendencia a buscar y a imponer una verdad como única, etc., se van desmoronando y dejan paso al pensamiento postmoderno. Una crisis metodológica y epistemológica ha recorrido las ciencias sociales, orientándose definitivamente hacia perspectivas interpretativas y sociocríticas.

Hasta no hace mucho hemos asistido, con el paradigma positivista, al imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano, a la búsqueda de un único modelo de verdad, al establecimiento de procedimientos «objetivos» de producción del conocimiento científico. Para el positivismo, que ha constituido la corriente investigativa más importante en educación desde finales del siglo XIX hasta la

actualidad, la realidad existe independientemente del sujeto que la conoce. Éste ha de construir una representación mental de ella lo más exacta posible. El conocimiento es objetivo y construye representaciones isomórficas de la realidad. Se utiliza el método hipotético-deductivo para encontrar verdades que se sumen al cuerpo de conocimientos existente. El objetivo es incrementar el conocimiento, no cambiar la realidad. Existe un afán verificacionista: cuando la hipótesis no se verifica, se repite. Para estudiar la realidad hay que simplificarla aislando unas variables, y controlando o eliminando otras. Una vez esto, hay que acercarse a ella con todas las precauciones posibles porque, de lo contrario, la investigación puede perder validez: “En su decantada imparcialidad [el científico] se aproxima a la realidad en estudio con «guantes» y «máscaras» para no contagiarse ni contagiarse.” (Freire, P., 1984: 74).

Como para nosotros no existe una razón universal independiente y escrita con mayúscula, sino sólo razones diferentes y parciales, creemos necesario elaborar un pensamiento que asuma la pluralidad de los fenómenos, que capte la multidimensionalidad de las relaciones sociales y la riqueza y diversidad de proyecciones creativas. Esto significa nada más y nada menos que abrir la racionalidad a territorios vedados como la intuición, la ideología, el deseo, el mito, etc., es decir, a aquellos aspectos que, aún resistiéndose a un análisis racional, aportan importantes dimensiones. El mito, por ejemplo, o las supersticiones, no soportan el análisis racional y, sin embargo, se encuentran enraizados en la cultura de los grupos humanos. Desconsiderar estos aspectos tan relevantes por no encajar en los patrones de análisis racional es, a todas luces, una actitud irracional.

Las realidades sociales son dinámicas, inestables, evolutivas, complejas, vivas y cognoscibles. Existen, sobre todo, en la mente de las personas. Comprenderlas es, pues, comprender los valores y los pensamientos de éstas. Las acciones no pueden conocerse del mismo modo que los objetos naturales, pues éstas tienen un rasgo característico, que es el tener un sentido para el que las realiza y el ser inteligibles para los otros. Sólo pueden interpretarse por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos, a sus significados subjetivos.

No nos pueden servir los modos de hacer y pensar propios del positivismo porque partimos de la singularidad del ser humano, pues singulares son sus



pensamientos, sus afectos, sus conductas, sus valores, etc. Los comportamientos humanos no pueden ser comprendidos sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos de los que los realizan, como tampoco sin atender al contexto y a la historia que los condiciona y matiza.

El conocimiento en ciencias humanas no puede ser más que una interpretación provisional y parcial de una realidad efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, y éste tampoco lo es porque forma parte de la realidad conocida, pues es una representación subjetiva, una construcción interesada y condicionada. Por tanto, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina los límites entre ambos. El conocimiento no es una representación isomórfica de la realidad, porque sobre ésta existe un conjunto de interpretaciones que hay que tener en cuenta. La realidad no es independiente de los sujetos que la conocen, sino que existen tantas realidades como formas distintas de verla: “No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades, en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 63). En definitiva, que la realidad se identifica con la perspectiva de la persona que la conoce, por lo que se construye a partir de una pluralidad de significados subjetivos que están predeterminados por las formas de vida y por la historia pasada:

Tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos: los hechos y los valores. O mejor, los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos. Tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en él (Pérez Gómez, A.I., 1998: 63).

Nos situamos, en primer lugar, en un paradigma interpretativo, que enfatiza el componente valorativo de la investigación, la naturaleza socialmente construida de la realidad, y la estrecha relación entre investigador y objeto de investigación. Lo importante es la interpretación representativa de los fenómenos. Esto supone hacer un análisis de símbolos y valores. Supone, en definitiva, entrar en el mundo de los sentimientos, de los deseos inconscientes, del lenguaje gestual..., porque nuestra investigación no tiene como objetivo comprobar hipótesis, sino sumergirse en la

complejidad de los acontecimientos reales e indagar sobre ellos elaborando descripciones y abstracciones -siempre provisionales- de los datos. Las variables extrañas, los acontecimientos anómalos o imprevistos, etc., son siempre considerados, pues suponen ocasiones de oro para comprender el funcionamiento de la compleja realidad. Por tanto, nos van a interesar todos los elementos que configuran los fenómenos, incluidos aquellos que pueden emerger en el fluir de la propia investigación.

Sin embargo, trabajar dentro del paradigma interpretativo, aunque es absolutamente necesario para comprender la realidad, no es suficiente si lo que pretendemos es, además, transformarla. Podemos hacer acertadas interpretaciones de los hechos educativos, conocer los entramados en los que acontecen, explicarlos desde distintas perspectivas, etc., pero, si lo que pretendemos es mejorarlos, hemos de situarnos, además, y en segundo lugar, bajo otro paradigma de investigación, el sociocrítico. Bartolomé Pina (1992: 33) plantea que el mejor camino para llegar al conocimiento de las realidades es el de la transformación. Dice así:

No olvidemos que «la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla». Sólo entonces descubrimos los elementos claves que estaban actuando sin que nosotros tuviéramos advertencia de ello. [...] Además, la implicación de los educadores en toda investigación educativa (aún en las de carácter etnográfico), que cada vez se reclama con mayor fuerza, supone entrar en un dinamismo de cambio de forma inevitable.

Pero, por otra parte, también podemos hacer la afirmación contraria: para mejorar la práctica es necesario conocerla en profundidad. Santos Guerra, en su libro *Hacer visible lo cotidiano*, expresa, en este sentido, lo siguiente:

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos de Laurence Stenhouse plantaron un árbol como homenaje póstumo. En la placa situada al pie del árbol escribieron esta sentencia clave de la obra del autor inglés: «Son los profesores los que, al fin, podrán cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo». Es la comprensión profunda del fenómeno educativo que se produce en la escuela lo que provocará la transformación y el cambio en profundidad (1990: 45).

Por tanto, estamos ante un proceso cíclico e interactivo que nos va a permitir llevar a cabo procesos de indagación sistemática y planificada, nos va a orientar la indagación que pretendemos hacer sobre nuestra propia práctica, y nos va a ir marcando,

en definitiva, los pasos que hemos de dar para realizar un proyecto crítico de investigación, enfocando la realidad como cosa problemática, cuestionando *lo que es* a la luz de *lo que podría ser*. La transformación nos lleva al verdadero conocimiento y el conocimiento nos lleva a la verdadera transformación.

Pretendemos hacer ciencia crítica de la educación, lo que supone todo un proceso de reflexión que permita un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran y determinan la acción, y esto requiere que los participantes se conviertan en investigadores. Una ciencia educativa crítica es aquella mediante la que los maestros, los alumnos u otras personas relacionadas con la educación pueden presentar visiones críticas de ésta y proponer alternativas que permitan mejorarla.

El enfoque sociocrítico no busca la prescripción técnica, sino la legitimación de la práctica, orientada al cambio social y guiada por un interés emancipatorio. La ciencia nos permite describir, comprender, analizar y controlar los fenómenos, pero no transformarlos. La transformación exige algo más que conocimiento, exige el análisis de la práctica. Entre las características de este enfoque destacamos las siguientes:

a) Busca como finalidad última la transformación social, y la emancipación como meta concreta de la acción educativa, desarrollando la capacidad crítica y de autodeterminación de los sujetos. Se entiende la enseñanza como práctica emancipatoria.

b) Su carácter “constructivo” determina las constantes referencias a la praxis, al interés por la acción, a la configuración por el cambio basado en la participación democrática de todos los implicados.

c) La preeminencia de los valores crítico-ideológicos sobre los destacados por otros enfoques. Cualquier decisión va impregnada de ideologías, de valores implícitos, de ideas, etc.

d) La emancipación del individuo y la transformación social educativa genera una teoría normativa que no proviene de conclusiones tecnológico-científicas ni de

experiencias personales, sino de ideologías explicitadas y valores compartidos por una comunidad.

e) La importancia concedida a la relación teoría-práctica, entendiendo que ambas se constituyen mutuamente y que, por tanto, no es posible la una sin la otra.

f) La importancia concedida a los docentes no ya como transmisores de una cultura almacenada sino como intelectuales transformadores.

g) El papel activo de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, desde el paradigma sociocrítico se considera que la investigación no es privativa de una elite de intelectuales que tienen unos determinados conocimientos técnicos. Todas las personas pueden elaborar pequeñas teorías desde la reflexión sobre la práctica, porque la finalidad de un proceso investigador es la mejora de la realidad personal y social. Se debe partir, pues, de problemas reales, de los problemas prácticos que se dan en el aula. En definitiva, se trata de la investigación-acción a la que a continuación hacemos referencia. Es preciso plantear una investigación crítica y de comprensión de la totalidad. La investigación y la educación se constituyen mutuamente, pues son procesos simpáticos. Un investigador no puede investigar el pensamiento de otros si no piensa, pero no piensa si los otros no lo hacen. “No es el <Yo pienso> el que constituye al <Nosotros pensamos>, sino más bien el <Nosotros pensamos> lo que me posibilita pensar” (Freire, P., 1990: 113).

## **4. DISEÑO**

### **4.1. El objeto de estudio**

El objeto de nuestra investigación lo constituye una escuela de una barriada marginal de Córdoba que analizamos a través de la consideración de nuestra propia práctica docente –o mejor, y para ser más exactos, del discurso que hemos elaborado de ella-, pues, al haber vivido en esta realidad durante veintiún años, nos parece que

tenemos en las manos algo valioso que nos convoca a la reflexión, una reflexión que deseamos (¿tal vez, necesitamos?) compartir. No podemos consentir que el tiempo adormezca los conocimientos prácticos elaborados durante esta larga etapa, ni queremos dejar de comunicarlos porque sabemos que, al hacerlo, se convierten en verdaderos saberes, pues sólo con la aportación crítica del lector cobrarán la validez que necesitan. Por tanto, lo que realmente pretendemos es dar a conocer e interpretar nuestras propias experiencias para convertirlas en conocimiento científico.

Pero resulta que nuestras experiencias han acaecido ligadas a las de otros sujetos de investigación. En el punto de mira, pues, no sólo estamos nosotros, están también nuestros alumnos, sus familiares, los otros maestros y maestras, los miembros del equipo de orientación educativa, etc. Por tanto, nuestro estudio es un estudio de las relaciones entre todos estos sujetos; en definitiva, analizamos los sistemas escolar, familiar y social así como las redes inter e intrasistémicas.

## **4.2. Elección del modelo o diseño de investigación**

### *4.2.1. La investigación cualitativa como decisión metodológica*

Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa se sumerge en un mundo complejo lleno de tradiciones y modelos, aunque también de contradicciones y conflictos, dado que esta forma de investigar, al ser una opción ético-política, no está libre de valores. No son las personas sino su pensamiento, su lenguaje, sus expectativas, su visión del mundo, su conciencia de las situaciones-límite, su adhesión a ellas (fatalismo), etc., lo que nos interesa descubrir. La escuela, dice Santos Guerra (1990: 5), “es una *caja negra* en la que entran los alumnos con un caudal de saber (muchas veces no se sabe muy bien cuál es), y de la que salen con otro bagaje”. Pues bien, lo que nos proponemos es abrir esta caja negra, desentrañar su entramado y, en definitiva, conocer y comprender –para después transformar- lo que sucede dentro de ella.

Para conseguir nuestro objetivo necesitamos hacer un ejercicio difícil, el de distanciarnos de nuestra propia actividad para reflexionar sobre ella, para admirarla,

para reconsiderarla y recomponerla.

Como los fenómenos que estudiamos tienen un carácter social, es necesario que utilicemos métodos e instrumentos de carácter cualitativo. Estos métodos producen datos descriptivos, como las palabras de las personas, sus textos escritos, su conducta, los escenarios en los que actúan, etc. El científico social cualitativo se ve, generalmente, en la necesidad de crear su propio método. Sigue orientaciones, pero no reglas.

Se suele acusar a la investigación cualitativa de falta de rigor y de asepsia ideológica. Pero hemos de decir que la acusación se hace desde los planteamientos de otros procesos de investigación, por lo que, en buena lógica, tampoco tiene rigor ni asepsia ideológica. Las objeciones han de ser formuladas desde los parámetros de este paradigma, porque de lo contrario estamos presuponiendo que existe un paradigma modelo desde el que han de evaluarse todos los demás.

Otra importante acusación que recibe esta metodología es que adolece de objetividad. Sin embargo, se está revisando desde hace algunos años este concepto. Scriven (1972) afirma que, a veces, se concibe la objetividad en términos del número de investigadores u observadores. Si sólo una persona realiza las observaciones se considera que son más subjetivas y dudosas. Para él, no siempre la objetividad va asociada al número de personas<sup>4</sup>, y establece los conceptos de *objetividad cualitativa*, en la que los datos son de alta calidad si los investigadores se han implicado de manera importante para recogerlos, y *objetividad cuantitativa*, en la que unos investigadores replican las observaciones de otros. Para nosotros, la objetividad, tanto dentro de métodos cuantitativos como cualitativos, viene dada por el espíritu crítico con el que se trabaje. Una investigación, sea del corte que sea, es objetiva si está abierta a la crítica externa.

Planteamos, pues, una investigación en la que no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que juzga el discurso, una investigación que pretende reunir las siete características siguientes, para cuya elaboración nos hemos basado en las señaladas por Tylor y Bogdan (1998: 20-23) para la investigación cualitativa:

---

<sup>4</sup> Ningún investigador puede asegurar que sus observaciones son puras, que no están afectadas por sus concepciones personales, por sus deseos, por sus conocimientos, etc.

a) Inductiva, es decir, que parte de los datos para comprenderlos e interpretarlos, y no para comprobar hipótesis o generar teorías.

b) Contextual, que analiza completamente escenarios globales, contextos. Cualquier acontecimiento, por trivial que nos pueda parecer, tiene valor. Es por tanto una investigación holística, en la que no se aíslan variables, pues todas ellas son de nuestro interés.

c) Natural, que pone en juego dos sentidos fundamentalmente, la vista y el oído. No se altera el curso de los acontecimientos, sino que éstos fluyen naturalmente a la vez que son observados.

d) Descriptiva, que busca, en lugar de la verdad, la narración de los hechos, y en esta narración admite todas las perspectivas.

e) Humanista, que no pretende reducir los datos a números, porque los datos con los que trabajamos son palabras, hechos, sentimientos, vivencias, etc., de personas, y lo que perseguimos es conocerlos, experimentarlos e interpretarlos. Con datos estadísticos no podríamos hacerlo.

f) Transferible, no generalizable, es decir, la investigación se hace en un contexto determinado, no tiene validez externa, no se puede generalizar, sólo transferir a otros contextos.

g) Ética, o sea, que supone un compromiso con la realidad investigada, primando la privacidad y el respeto, devolviendo los datos a los implicados, pues ellos son nuestra principal audiencia.

#### *4.2.2. La etnografía, el estudio de casos y la investigación- acción como concreciones de la metodología cualitativa*

La investigación cualitativa abarca un campo amplio de métodos o formas

características de investigar, cuya elección viene determinada por la naturaleza de los problemas y por las concepciones teóricas que nos guían. Es preciso utilizar estrategias metodológicas con un marcado carácter instrumental, que se encuentren al servicio de los interrogantes planteados. Viene bien saber que cada método descubre aspectos que otras mantienen velados, o se ajusta mejor a un tipo de datos que a otro. Nuestra responsabilidad estriba en el conocimiento y comprensión de los disponibles y de las posibilidades y limitaciones que tiene cada uno.

Pues bien, realizada esta tarea, no consideramos conveniente optar por un único método, no sólo por las limitaciones que de él, elijamos el que elijamos, se derivan, sino también porque no nos sería posible realizar procesos de triangulación. Por tanto, nuestra investigación presenta una necesaria flexibilidad metodológica.

Dentro de la investigación cualitativa hallamos un extenso panorama metodológico: Goetz y Lecompte (1988: 69) señalan entre otros, la etnografía, el estudio de casos, la investigación observacional o los análisis históricos. Pero hemos de decir que, desde nuestro punto de vista, los modelos de investigación son abstracciones que se nos ofrecen para ser adaptadas a nuestro caso particular, y nuestro caso particular requiere la combinación de más de un modelo, lo que es totalmente posible y frecuente: “Los diseños que aplican los científicos sociales incluyen elementos pertenecientes a más de un modelo, aunque puede suceder que uno sea el predominante” (Ibídem: 70). Nos decantamos, porque nuestras preguntas de investigación así nos lo exigen, y porque tienen, a nuestro entender, puntos en común, por los tres métodos que a continuación describimos.

#### \* La etnografía

Entendemos por etnografía un método de investigación por el que se conoce el modo de vida de una unidad social concreta. “Es un descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Spradley, J.P. y McCurdi, W.D., 1972, en Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988: 28). A través de esta metodología se persigue la descripción y reconstrucción analítica de la cultura de un grupo social.

En los estudios etnográficos se hace necesaria la observación directa y



prolongada del investigador en los escenarios que se estudian, así como la profundización en los datos, interesando más la calidad que la cantidad de los mismos. La etnografía presenta un grave problema: cualquier observador externo puede alterar la realidad de manera importante, al menos en los primeros momentos de la recogida de los datos. Existe mucha literatura que evidencia las experiencias de observadores externos en este sentido. La siguiente cita Taylor y Bogdan (1987: 51) es un reflejo de ella:

Sue Smith-Cunnien, en el primer día de un estudio con observación participante alcanzó a oír que una persona le preguntaba a otra: «¿Qué es lo que ella va a hacer... dar vueltas y observarnos todo el tiempo?». Como lo señala Johnson (1975), no es poco común que los observadores se encuentren en medio de una lucha de poderes a propósito de su presencia.

Nuestra propia experiencia docente avala también la idea que estamos desarrollando. Los alumnos, cuando aparece en clase un elemento extraño, sea maestro en formación, sea investigador, sea psicólogo del equipo de orientación educativa, etc., no actúan de manera natural. Intentan captar la atención de la persona nueva y realizan acciones que tienen mucho que ver con el rol que pretenden desempeñar y con la imagen que desean transmitir. Por ello nosotros hemos salvado este inconveniente al hacer coincidir al observador participante con la maestra del grupo investigado. La persona que enfoca la realidad investigada es, además, parte de ella. Aunque esto puede tener otros efectos negativos –pérdida de sensibilidad ante las actividades cotidianas, pérdida de perspectiva, sesgo...-, consideramos que sus numerosas ventajas justifican sobradamente la decisión.

Para Woods (1987: 16), el conocimiento pedagógico es el que tienen los maestros, no los investigadores en educación. Son los profesores, dice, los que deben especificar los problemas. En el mismo sentido se pronuncia Pérez Gómez (1998: 191-192), para quien dicho conocimiento se construye a partir de las vivencias que hemos tenido como escolares, y es la práctica la que, a través de la crisis o conflicto cognitivo, permite desequilibrar este primer y resistente conocimiento. Por tanto, sólo ella propicia el contraste y la reconstrucción del pensamiento. Si no entramos en contacto con la realidad educativa, nuestro pensamiento pedagógico, queramos o no, será conservador, reproductor, simplista, falseado e inconsistente. Como vemos, Pérez Gómez da al traste con el saber de los investigadores teóricos de la educación. Para él, el conocimiento de

éstos, pese a ser los que se han encargado de establecer teorías y discursos y los que se han apropiado de la verdad, del poder y del criterio de autoridad, no es un saber consistente.

Desde nuestra perspectiva, que se identifica con la de Pérez Gómez, los investigadores teóricos deben recorrer un difícil camino, el que los lleva a la realidad desde posiciones e intereses abstractos. Para que su trabajo no sea infructuoso y puedan volver pronto a la posición de la que partieron para establecer teorías y discursos, acotan el campo de trabajo, estudian focalizando algunos aspectos y dejando olvidados otros. Cuando la investigación se realiza sobre problemas educativos, no cabe la menor duda de que este trabajo da pocos frutos, al menos a la hora de que las teorías que se establecen reviertan en la práctica. Sin embargo, el camino que toman los maestros que hacen investigación sobre su práctica es bien distinto. Se trata de un camino inductivo – ascendente- o abductivo<sup>5</sup> -metafórico-. El trabajo investigador de los maestros, cargados de hechos, de anécdotas, de vivencias, de sentimientos, etc., suele producir buenos resultados, pues lo único que tienen que hacer es dar coherencia y fundamentación a los saberes acumulados y sistematizar sus reflexiones<sup>6</sup> con el objetivo de resolver problemas reales. Y es que al conocimiento, que es sintético, holístico, contextual, no es posible acceder parcelando la realidad, sino estudiándola tal como es: compleja, cambiante y viva.

Lo ideal es amalgamar en una misma persona la producción del conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. Lo que sucede es que muchos maestros no son plenamente conscientes de este hecho. Woods (1987: 17) dice lo siguiente al respecto:

Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una «certeza abierta». Lo que con esto quiero decir se inspira en el hecho de que, en cierto sentido, la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro. Del maestro se espera

---

<sup>5</sup> Para Castañares (1992, en Pérez Gómez , A.I. 1998: 69-71), además de la inducción y la deducción, existe otro tipo de razonamiento llamado abducción, que es una inferencia transversal basada en la iconicidad (el icono es un signo que mantiene con su objeto una relación de semejanza).

<sup>6</sup> Los problemas laten en la mente del maestro en todo momento, intentando primero configurarse y luego solucionarse. Para ambas cosas es necesaria la reflexión. Los problemas no vienen dados, sino que hay que constituirlos. El campo del trabajo del maestro está sin acotar y las posibilidades son múltiples. Cuando el maestro acota, decide y soluciona, está investigando. Cuando comete errores, reflexiona sobre ellos y busca alternativas a sus acciones, también.

que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas. Es normal que los maestros dominen esta situación avanzando en un frente amplio para reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una ocasión semejante .

La etnografía hace posible la aparición del maestro-investigador: ¿quién mejor que el propio maestro para descubrir las creencias, valores, perspectivas, etc., de un grupo de alumnos?; ¿quién mejor que él para traspasar sus fronteras e interpretar sus significados? Entre la etnografía y la enseñanza, dice Woods (1987: 20), hay muchas similitudes. Ambas coinciden en el hecho de tener que contar una historia, son una mezcla de arte y ciencia, se interesan por acontecimientos cotidianos aparentemente triviales, etc. Los maestros dedican gran parte de su tiempo a la etnografía. Hacen etnografía cuando observan, cuando escuchan, cuando comprenden, cuando interpretan. Para ello, tienen que realizar un esfuerzo permanente de distanciamiento de la realidad cercana y vivida. Tienen un doble rol difícil de llevar a cabo.

\* El estudio de casos

Este método es un proceso de descripción y de análisis detallado de una unidad social con el objetivo de identificar los distintos procesos interactivos que la conforman. La unidad de estudio, el caso, puede ser un niño, un grupo de alumnos, un profesor, un programa, un aula, o una escuela. Stake (1998: 16) define el caso como un sistema integrado: “No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes”. Cuando un investigador se interesa por un caso, no quiere conocer cómo funcionan otros o resolver algún problema general, sino que lo que intenta es descubrir las claves del funcionamiento del mismo. Es, por tanto, un estudio intrínseco, no generalizable a otros, pues el caso no es una muestra representativa, sino una unidad seleccionada porque se tiene la necesidad de estudiarla. Permite profundizar en los aspectos que, a través de otros métodos, pueden permanecer ocultos, porque supone una forma natural de acercarse a situaciones únicas.

Nuestro caso es un aula y un grupo de apoyo. La elección no es totalmente libre ni viene dada por las características del mismo, sino que, en cierto modo, está determinada por la propia realidad que vivimos. Estudiamos el aula y el grupo de apoyo que, como docente, nos corresponden. Pero este condicionamiento es relativo, porque también podíamos haber seleccionado otras unidades de análisis – otras clases, otros grupos, alumnos concretos, profesores, etc.-. Sin embargo, hemos optado por éstas porque conocemos el fenómeno de la *invisibilidad de la vida cotidiana*. Las personas nos familiarizamos tanto con los acontecimientos vividos que no alcanzamos a analizarlos. Wittrock (1989: 201), al respecto, dice lo siguiente:

El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a *hacer que lo familiar se vuelva extraño* e interesante nuevamente (véase ERICKSON, 1984). Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente.

El estudio de casos nos va a permitir satisfacer la necesidad que tenemos de adquirir un conocimiento profundo de la propia práctica y de descubrir, además, aspectos relacionados con otras personas. Para ello, es preciso aportar nuestra propia interpretación, interactuar con las situaciones, generar significados, valorar el caso, etc. Puede servirnos para documentar esta idea el siguiente texto de Stake (1998: 116):

Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. Para algunos de nosotros un estudio de casos será el mejor trabajo de nuestra vida, si exceptuamos los que dedicamos a nuestra familia. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta.

En este método de investigación cobran, pues, gran importancia las interpretaciones, pero no sólo las del investigador, sino además, y sobre todo, las de las personas objeto de estudio. Hay que recoger las distintas visiones, a veces contradictorias, de lo que sucede. Es preciso que intentemos conseguir la información sin crear interferencias, sin estorbar el curso ordinario de las situaciones.

Este método nos va a permitir fundamentalmente comprender el caso que estudiamos en toda su complejidad, pero también conocer las relaciones de los

elementos que lo integran, los significados de las situaciones y los modelos que las sustentan.

\* La investigación-acción

Este tipo de investigación educativa –*action research*– se caracteriza por ser un proceso de indagación autorreflexiva sobre las propias prácticas, por realizarse en el aula, utilizar la observación participante y la entrevista informal como técnicas fundamentales de recogida de datos, y por basarse en estudios de casos. Es una investigación que recoge datos cualitativos, que realiza con ellos procesos de triangulación para garantizar la validez y que, finalmente, desarrolla un discurso reflexivo sobre las prácticas realizadas que lleva a poner en marcha un proceso de cambio. Ésta es la investigación que nosotros acometemos. En ella se introduce, inevitablemente, una dimensión personal y unas características propias que le confieren singularidad.

Para nosotros, sin duda, esta manera de investigar es más científica que la tradicional, pues permite hacer un análisis más preciso y más auténtico de la realidad social. En definitiva, se trata de una investigación que se realiza en una realidad concreta y busca no sólo describirla, sino también transformarla. El investigador es un participante comprometido, militante, que aprende y se transforma durante la investigación, que no se refugia en la indiferencia.

La importancia que tiene este proceso investigador se explica en gran medida porque ofrece una vía especialmente significativa para acabar con los divorcios teoría-práctica y educador-investigador. El maestro se convierte ahora en investigador, pues nadie mejor que él conoce la realidad educativa. Y aunque la investigación-acción nace como tal a mediados del siglo XX, estamos convencidos, sin embargo, de que no es un invento de nuestros días. Hay autores que ven en ella la recuperación del concepto aristotélico de praxis. Para Aristóteles<sup>7</sup>, las ciencias prácticas tienen como finalidad la

---

<sup>7</sup> Ver *Ética a Nicómaco* (1984), Madrid, Espasa Calpe. Aristóteles diferencia entre acción productiva (hacer) y acción moral (obrar). La primera requiere la τέχνη, o disposición para «hacer» siguiendo unas reglas marcadas y fijas; la segunda requiere la πράξις, que es una acción informada, una reflexión sobre el curso de la acción, una revisión permanente.

sabiduría y la prudencia en el obrar, y su forma de razonamiento es la *πρᾶξις*, que es la acción que se va creando y sometiendo a revisión permanente. La *praxis* se guía por la *φρόνησις*, o disposición moral para obrar correcta y justificadamente. Por tanto, la palabra «práctica», encierra, desde la antigüedad clásica, la reflexión ética sobre lo que se hace. Schwab, en 1969, recupera estos conceptos aristotélicos y distingue entre acción práctica y acción técnica. Carr y Kemmis, en 1988, establecen dos formas de concebir la práctica: como acción moral y política, y entonces necesariamente requiere la reflexión crítica del que la realiza así como el juicio público, y como acción productiva, en la que la práctica se convierte en un ejercicio de aplicación de los dictados establecidos de antemano por otros, y la reflexión no tiene cabida.

### **4.3. Identificación de los sujetos participantes -población- y de los escenarios y contextos**

#### *4.3.1. Los sujetos*

Son muchas las personas que aparecen en la escena de nuestra investigación y muchos los aspectos velados que de ellas, inevitablemente, vamos a descubrir. Cuando releemos los datos tenemos la sensación de estar traicionándolos. No podemos evitar que un fuerte sentimiento de culpa nos invada. Y es que, aunque los sujetos dieran su consentimiento para ser investigados, la verdad es que desconocen las dimensiones que puede tener la investigación así como las interpretaciones que hace la investigadora sobre los hechos en los que ellos participan. Además, se produce pronto el conocido fenómeno de la habituación, y se despreocupan y olvidan del tema (podríamos apostar, y con alta probabilidad ganaríamos, a que a muchos maestros se les olvidó que estábamos haciendo una investigación el mismo día que conocieron el hecho). Nos alegra saber, aunque realmente debería entristecernos, que este sentimiento ha afectado también a otros investigadores. La siguiente cita de Woods es prueba de ello:

Me di cuenta de que había dejado olvidado el documento con mis notas sobre los informes de 4º -¿dónde?- en el suelo de la sala de profesores. Aparte de ser los 2/3 de mi trabajo del día, ¿cuántas pruebas contra mí (por ejemplo, de mi calidad de espía) había o podían encontrarse allí? «¿Qué pasaba si A.R. (un miembro particularmente agresivo del personal y

que estaba completamente en contra de mi investigación) llegaba a descubrir el material? Lo imagino leyendo fragmentos a sus intrigados colegas (1987: 72).

Lo cierto es que los datos registrados pueden perjudicar a las personas. Para Woods (1987: 75), el test ético último es la utilización que se haga del material. El investigador tiene la obligación de preservarlo de personas extrañas y de velar porque sirva a una mejora de la educación.

Por todo lo dicho anteriormente, lo menos que debemos hacer es tratar con seriedad el material que tenemos en nuestras manos y respetar la intimidad de las personas, ocultando su identidad. Sólo la maestra, que coincide con la investigadora, queda, tanto por decisión personal como por razones obvias, al descubierto. No obstante, cuando nos refiramos a ella, haciendo uso del distanciamiento necesario, lo haremos en tercera persona. A los alumnos del aula y del grupo de apoyo nos referimos con dos letras, las correspondientes a las iniciales de su nombre y de su primer apellido. Si éstas coinciden en varios alumnos, se distinguen entonces con una letra minúscula situada entre paréntesis y a continuación de las iniciales. Cuando aludimos a alumnos del Centro o a otras personas que aparecen poco en los documentos (hermanos, padres, etc.), lo hacemos con sus iniciales, sin tener en cuenta que puedan coincidir. Si nos referimos a alguien de quien se desconoce el apellido, colocamos una “X” tras la inicial del nombre propio. Lo hacemos siempre así aunque aparezcan coincidencias, pues éstas no alteran para nada la interpretación de los hechos.

A los maestros, maestras, miembros del E.O.E., monitores, profesionales de la educación en otros ámbitos, limpiadoras, etc., nos referiremos con una sola letra mayúscula, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- De la A a la J: Maestras del Centro, incluidas las que forman parte del equipo directivo.
- De la L a la R: Maestros del Centro, incluido el que forma parte del equipo directivo.
- De la S a la Z: Profesionales del E.O.E., de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Centro de Profesores, antiguos maestros o monitores del Centro, monitores escolares y limpiadoras.

- La letra K se usa para aludir al maestro de prácticas.

\* Los alumnos

Pobreza, violencia y desestructuración familiar, padres parados, madres que limpian “por horas” –si pueden, claro-, hogares monoparentales o en mala hora reconstituidos, droga –incluimos, lógicamente, el alcohol-, enfermedad... ¿Más? Maternidad temprana, machismo, racismo, delincuencia, malnutrición, analfabetismo, hábitos de vida no saludables, empleo inadecuado del tiempo de ocio, consumismo...

Por extensa que parezca la relación anterior, no agotamos con ella, sin embargo, el campo de los problemas que afectan a estos niños, porque los sujetos con los que trabajamos no carecen de nada de lo anteriormente hemos reseñado. Es como si hubieran sido abandonados por todos los dioses. Y luego, si fracasan en la escuela –que fracasarán si no hacemos nada para remediarlo-, y si fracasan en la vida –que lo harán también- diremos, con todo el cinismo, que es por su culpa, que hoy día la educación es gratuita y que el que no estudia –o el que no trabaja- es porque no quiere<sup>8</sup>.

En definitiva, no es arriesgado decir que los alumnos con los que realizamos nuestra investigación presentan, en general, una fuerte problemática, tan fuerte como para marcar el resto de su vida.

A continuación, y para ir concretando, daremos algunos datos de los alumnos. Nos referiremos primero a los del aula y después a los del grupo de apoyo<sup>9</sup>.

a) El grupo-aula

De los veinticuatro alumnos que integran el aula -diez niñas y catorce niños, si

---

<sup>8</sup> Vamos a conceder veracidad a esta afirmación. Realmente, puede que sea cierta. Tal vez lo sea en uno de cada cien casos, o en cinco, o en diez, o incluso en más. En cualquier caso, lo que sí es verdad, rotundamente verdad, es que, si nuestros sujetos estudiaran, o, cuando fuesen mayores, trabajasen, desplazarían a otros, sencillamente porque ni hay puestos escolares para todos –a partir de la enseñanza post-obligatoria, se entiende-, ni puestos de trabajo para todos. No obstante, habría que preguntarse si los “desplazables” –esto es, nosotros-, se dejarían desplazar. ¿A nosotros nos han abandonado alguna vez nuestros dioses?

<sup>9</sup> En la investigación aparecen también, de manera esporádica, alumnos de otros cursos. Lógicamente, una escuela no es un aula ni un grupo de apoyo. Sobre estos alumnos no consideramos necesario presentar más información que la que aportan los propios datos.



bien a mediados de curso uno de ellos causa baja por traslado familiar-, tres viven en hogares monoparentales<sup>10</sup> –C.B., A.C. y C.L.-; dos en hogares rehechos problemáticos – A.B. y J.C.(c)-; uno con la abuela –R.M.-; una, -A.J.-, aunque con sus padres y hermanas, no ha sido reconocida por el padre hasta este año –en 3º la niña tenía otros apellidos, los de la madre<sup>11</sup>-; dos han tenido al padre en la cárcel –J.C.(a) y F.M.-; una ha sufrido los efectos de la violencia directamente al perder a su cuñado –novio de su hermana y padre de su sobrina- en una pelea; otra –J.N.- perdió a su tío –hermano de su padre- a causa de una sobredosis de droga; etc.

La pobreza, aunque afecta a casi todos los alumnos, se ceba sobre todo en cuatro de ellos: A.B. –su padrastro no trabaja y su madre vende romero y “lee las manos”-, C.L. –los padres están separados y la madre rifa papeletas y trabaja de limpiadora, aunque no siempre-, A.C. – vive sólo con la madre, que cuida a unos niños y rifa- y C.F. –el padre es barrendero parado y la madre limpiadora<sup>12</sup>. Otro alumno –J.C. (a)-, aunque tal vez no sea la pobreza lo que lo afecta directamente –su padre vende droga y, según él, guarda mucho dinero en una taza-, tiene muchas necesidades básicas sin cubrir. La negligencia paterna causa peores efectos que la pobreza en sí.

También puede ser de interés conocer algunos aspectos relacionados con el nivel de competencia curricular del grupo. Éste es muy heterogéneo. Se trata de un grupo natural y, por tanto, constituido en 1º de Educación Primaria. Aunque desde 3º está tutorado por la maestra, sujeto también de nuestra investigación, no todos los alumnos están juntos los dos años. Al acabar 3º algunos se marchan y otros llegan al empezar 4º. En concreto, son cinco los que se incorporan el segundo curso del ciclo: tres repetidores y dos que regresan al Centro tras haber asistido a otro durante el curso anterior.

Cada niño tiene sus propias características que lo hacen diferente a los demás. No obstante, con objeto de reflejar en alguna medida la realidad del grupo-aula, podríamos establecer la siguiente clasificación: a) hay un subgrupo de siete alumnos que requiere

---

<sup>10</sup> En los tres casos, el cónyuge que vive con los niños es, como cabe esperar, la madre. En este contexto la monoparentalidad es siempre de género femenino.

<sup>11</sup> Según ésta, el marido decía que no era hija suya, y se negó a registrarla con su apellido. Puede esclarecer decir que A.J. es la menor de tres hermanas, y que las mayores tienen los apellidos del padre, con lo cual advertimos que tras este dato puede haber una fuerte problemática familiar.

<sup>12</sup> Ésta declaró una vez a la maestra que tenía una grave dolencia y que no podía someterse a una operación por necesitar el dinero que ganaba cada día. Esperaba, con resignación, que su mal resistiese el paso del tiempo.

un trabajo individualizado y una atención constante durante la realización; b) otro subgrupo, formado por seis alumnos, tiene un desfase escolar de, al menos, un curso; presenta problemas como lentitud, faltas de ortografía, escritura ilegible, deficiencias lectoras, desorganización, desinterés, atención dispersa...; y c) este subgrupo lo constituyen once alumnos que tienen, más o menos, el nivel de competencia establecido para 4º de Educación Primaria; tienen un ritmo aceptable de trabajo, una cierta autonomía, y un cierto interés.

La atención individualizada, el refuerzo o, si queremos, el apoyo, nos puede dar también una idea de la problemática anteriormente señalada. Los datos siguientes pueden ser muy importantes. Asisten a las aulas de apoyo a la integración seis alumnos durante una hora diaria - un alumno lo hace dos horas al día- y recibe apoyo en áreas instrumentales una alumna. Además, dos de los alumnos de apoyo a la integración realizan psicomotricidad durante dos horas a la semana con el profesor de educación física.

Hemos de hablar también del alto grado de conflictividad entre los alumnos. Hay uno -C.B.- que es denominador común en casi todas las controversias, es rechazado por el grupo y tiene además problemas con otros alumnos del Centro. Otro -R.P.- protagoniza importantes problemas de convivencia conocidos y tratados desde distintas instancias del Centro (Consejo Escolar, Comisión de Convivencia, Equipo Directivo, Tutoría, Ciclo, Grupo de Trabajo). Este alumno manifiesta abiertamente tener respaldo y aprobación paterna de sus conductas, por lo que no sólo no las evita, sino que las fortalece.

Por último, digamos que el absentismo de algunos alumnos es muy significativo: cuatro de ellos presentan un nivel alto, y dos, moderado.

b) El grupo de apoyo<sup>13</sup>

En un primer momento, el grupo está formado por una chica -R.G. (a)- y dos

---

<sup>13</sup> Aunque tal vez sea una obviedad, queremos advertir que este grupo no es el constituido por los alumnos de apoyo del aula que tutora la maestra. Necesariamente los alumnos de apoyo de cada aula tienen que ser atendidos por otros docentes, salvo que condenásemos a los niños a perder la educación física, la música, o el inglés y, por qué no decirlo, a estar siempre unidos -para lo bueno y para lo malo- al mismo maestro: el tutor.

chicos –G.G. y A.E.-, dos de los cuales –R.G.(a) y A.E.- ya recibieron apoyo de la misma maestra durante el curso anterior. Posteriormente se incorpora otro alumno - J.C.(d)- que llega al Centro procedente del C.P. “Duque de Rivas”, sito en la barriada de Las Palmeras, zona también de fuerte marginación social; A.E., como no presenta dificultades importantes en el ámbito matemático, acude al grupo de apoyo sólo los días que se trabaja lectoescritura, aunque al principio asistía a todas las sesiones.

Los alumnos, que cursan 5° de Educación Primaria, manifiestan un importante retraso escolar, fundamentalmente en las materias instrumentales, y necesitan una atención personalizada. El objetivo fundamental del trabajo de apoyo es, por tanto, aumentar el nivel de competencia curricular de estos chicos tanto en lectoescritura como en matemáticas, con objeto de que se reincorporen al aula lo más pronto posible y tengan un ritmo de trabajo adecuado, sin necesidad de la constante atención individualizada.

Las actividades se programan conjuntamente entre la tutora de los alumnos y la maestra que los atiende. En cuanto a la temporalización de las mismas, hay que decir que el grupo de apoyo es atendido por la maestra durante cuatro horas semanales, mientras los alumnos de su tutoría tienen idioma (martes y jueves) y educación física (lunes y miércoles).

Para hacernos una idea de las dificultades de aprendizaje de los alumnos del grupo, unas citas del diario pueden resultar más ilustrativas que cualquier explicación:

- Día 26 de octubre, martes. A primera hora tienen mis alumnos inglés y yo apoyo. Vienen los tres alumnos: R.G.(a), G.G. y J.C.(d). Hacemos tres actividades: 1.- Coloca y suma cantidades. 2.- Di qué letra corresponde a cada cifra (u,d,c, UM, DM, CM...). 3.- Escribe con letra cantidades. Se equivocan todos en la colocación y en la llevada. ¡Qué trabajo les cuesta! (Día 006, 1362-1372).
- Me voy a apoyo con G.G., J.C. (d) y R.G. (a). Nos toca matemáticas. Les pongo cuentas de restar llevando y problemas. R.G. (a) los resuelve por la cuenta de la vieja. Los hace bien. G:G: coloca mal, el número mayor abajo y el menor arriba. No cae en el error y hace su cuenta y aporta una solución. R.G. (a), cuando resta y arriba tiene un 1 y abajo un 5 (p.e.), dice «de cinco hasta diez» (en vez de poner un uno delante pone un cero detrás) (Día 006, 1989-2001).
- A las diez tienen educación física y yo me voy a apoyo con los cuatro alumnos de 5°. Hacemos lengua. Leemos el texto “El adivino”. Cada uno lee un párrafo, pero cuando les toca no saben qué tienen que leer, hay que decirles por dónde van. Les cuesta mucho seguir el hilo y se distraen. Luego les pregunto sobre el texto. G.G., al leer honores pronuncia ahora (Día

006, 3613-3623).

- A.E., en su cuaderno de lenguaje, en la primera hoja, tiene puesto «*leguajen*». A.E. sigue el renglón con el dedo, G.G. lo sigue con el boli y J.C. (d) también con el dedo (Día 006, 8638-8643).

Por lo que atañe a aspectos familiares, estos niños tampoco escapan a la problemática general que afecta a los alumnos del Centro y que ya ha quedado descrita. Y así, J.C.(d) “vive” sólo con su madre y hermana –sus padres están separados-, y hemos entrecomillado vive porque ésta siempre está trabajando, por lo que tanto él como su hermana comen en otra casa –la de C.L.- y duermen en otra diferente – la de A.C.- Sabemos, pues conocemos a todos los hermanos de la madre, al haber sido alumnos de la escuela, que ésta no se crió en el hogar familiar<sup>14</sup>, ya que nació cuando su madre era soltera. El padre de R.G. (a) ha emigrado en busca de trabajo, por lo que la niña vive con su madre y hermanos. El padre de G.G. también trabaja fuera de Córdoba, en concreto, en Madrid. Según cuenta el propio chico, los padres han hablado en más de una ocasión de separarse. Sobre A.E. nos constan datos más normalizados, aunque dentro de la tónica general del ambiente.

#### \* La maestra

Hemos de abordar necesariamente, aunque sea a grandes rasgos, la figura de la maestra, porque ésta es clave para entender los procesos que se desarrollan en el aula, y no nos estamos refiriendo sólo al de enseñanza y a los de aprendizaje, sino también a los de construcción de la personalidad de los alumnos, a los de creación de redes afectivas, o a los de socialización, entre otros. Su formación, su género, su carácter, sus actitudes, sus creencias, etc., son variables que tienen gran influencia.

Consideramos que un dato que, para empezar, puede interesarnos es el referido a su permanencia en el Centro objeto de nuestro estudio durante veintiún cursos, desde 1979 hasta 2000. El día 1 de septiembre de 1979 tomó posesión en el C.P. “Obispo

---

<sup>14</sup> Los hermanos de la madre hablaban de que tenían una hermana mayor que no era hija de su padre, y que vivía con unas monjas. Resulta que esa hermana es la madre de J.C. (d).

Osio” como propietaria definitiva, tras una experiencia profesional de cinco años –uno como maestra interina en una escuela-hogar de La Rambla (Córdoba) y cuatro como propietaria provisional en el C.P. “Los Califas” de Córdoba-, y permanecería en él hasta el 31 de agosto de 2000, con un paréntesis de un curso académico, como ahora veremos.

Casi siempre la maestra desarrolló su trabajo en la antigua segunda etapa de E.G.B., en las áreas de lengua, francés, educación física y sociales, hasta la puesta en marcha del Proyecto de Educación Compensatoria (1984), momento en que, como el resto de los maestros, se responsabilizó de una tutoría<sup>15</sup> en la que abordaba módulos interdisciplinarios de trabajo.

En 1991 la Administración adscribe a los maestros y maestras a una determinada área, en razón de su especialización. La maestra se adscribió al área de lengua, si bien sólo a niveles oficiales, como todos los demás maestros, pues en el Centro nadie hizo uso de su derecho y se siguió trabajando interdisciplinariamente. Sin embargo, esto le valió para, durante un curso, ser desplazada del Centro por falta de horario, pues su plaza de lengua fue suprimida<sup>16</sup>, aunque no su puesto de trabajo. Aunque poseía otras especialidades, la maestra no las podía hacer valer porque no estaba adscrita a ellas, por lo que el 1 de septiembre de 1995 se incorporó al C.P. “Europa”, si bien su puesto de trabajo seguía oficialmente en el “Obispo Osio” –¡cosas de la Administración!-, al que quedó reincorporada terminado el curso 95-96, y en el que iba a permanecer durante cuatro cursos más, pero ya como maestra generalista de Educación Primaria.

Los veinte años reales –veintiuno oficiales- que la maestra ha permanecido en el Centro le han permitido conocer a dos generaciones de alumnos (algunos de los que tiene en el aula son hijos de antiguos alumnos), vivir múltiples experiencias significativas, y tener un alto grado de integración en el barrio y en el Centro, lo cual afecta de manera importante las relaciones y el trabajo.

Es interesante, además, conocer el estilo docente de la maestra, ya que éste es, desde nuestro punto de vista, un elemento configurador no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también del clima del aula y, en buena medida, de la personalidad de los

---

<sup>15</sup> La responsabilidad de la tutoría duraba tres cursos académicos, a saber, 6º, 7º y 8º. Transcurridos éstos, la maestra tomaba otro grupo y repetía el ciclo.

<sup>16</sup> La supresión de la plaza se argumentó desde la Administración educativa aludiendo a criterios nada pedagógicos: esta materia puede ser impartida por el especialista de inglés o el de francés; sin embargo, el maestro de lengua no puede, oficialmente, aunque tenga la competencia, impartir idiomas.

alumnos. De los cuatro más conocidos –el autoritario, el permisivo o *laissez faire*, el democrático y el interrogativo-, ella se mueve entre el estilo permisivo y el democrático (el autoritario queda descartado por completo, y el interrogativo, en cierto modo, también), volcándose la balanza con demasiada frecuencia más hacia el lado de la permisividad (el estilo permisivo es el más negativo de los cuatro, y el democrático, el que da los mejores resultados). Tendremos ocasión de comprobarlo a lo largo de la investigación.

#### *4.3.2. El escenario*

Antes de comenzar a definir el escenario de nuestra investigación, es preciso examinar el lenguaje que utilizamos porque éste es un indicador fiable y válido del pensamiento, de los significados que construimos. Conviene analizarlo porque, desde luego, nunca es inocente.

Ciertos contextos son denominados «contextos desfavorables», pero los sujetos que viven en ellos son catalogados como «sujetos desfavorecidos». Cabría hacerse, al menos, dos preguntas al respecto. La primera sería: ¿Cómo es posible que contextos que pueden desfavorecer, o no, acaben siempre desfavoreciendo? Salta a la vista entonces que la palabra «desfavorable» no se refiere a la posibilidad de desfavorecer sino a la realidad de hacerlo, pues sucede que las personas que viven en contextos marginales, irremediable, y no posiblemente, tienen una vida llena de miseria, de desolación, de desesperanza: “Algunas personas reciben una participación deficitaria en el patrimonio natural o en el histórico, sea individual o colectivamente [...] Los que no pudieron elegir la familia adecuada al nacer se encuentran en desventaja frente a los que sí en el acceso al patrimonio dejado por las generaciones anteriores” ( Fernández Enguita, M., 2002c: 58). Planteamos, en consecuencia, que, si la palabra desfavorable ha perdido su denotación de posibilidad, si realmente significa perjudicial o poco favorable, si no es algo que puede desfavorecer sino que ya lo está haciendo, y si además sabemos que los sujetos sobre los que recae una acción desfavorable son real y no posiblemente sujetos desfavorecidos, hablemos con mayor propiedad y digamos contextos desfavorecedores.

La segunda pregunta que nos hacemos viene relacionada con el significado del

verbo *desfavorecer*. Según el diccionario, *desfavorecer* es dejar de favorecer a uno y hacer oposición a una cosa favoreciendo la contraria. Hallamos aquí dos elementos importantes. El primero, que *desfavorecer* es dejar de hacerlo. El segundo, que en esta acción –que no omisión- se favorece la cosa contraria. Y la pregunta es la siguiente: ¿Fueron favorecidos alguna vez los sujetos que nos ocupan? Como consideramos que no, sólo nos podemos quedar con la segunda parte del significado. *Desfavorecer* es, para nosotros, favorecer desde siempre –porque los desfavorecidos nunca fueron favorecidos- y conscientemente la cosa contraria.

Por tanto, formuladas y resueltas estas preguntas, conviene usar el adjetivo *desfavorecedor* para hacer referencia al contexto que estamos estudiando, pues *desfavorable* significa que puede desfavorecer -la acción aquí está por realizar, pudiendo tener lugar o no-; *desfavorecedor*, que está desfavoreciendo, que desfavorece -la acción ya se está produciendo, es real-; y *desfavorecido*, que ya se ha producido el hecho -la acción ya ha terminado-.

Pero aún cabe hacer otra aclaración, la que parece más sustanciosa. La realidad que estudiamos es una realidad desfavorecedora pero es también, sobre todo, y en primer lugar, una realidad desfavorecida. Aunque esto puede resultar paradójico o difícil de entender, es un proceso que se mueve dentro de unos parámetros lógicos. Mantenemos que los contextos deprimidos se insertan en un ciclo espiral que nunca termina, reproduciendo como sujetos agentes las acciones que recaen sobre ellos como sujetos pacientes, alojando, diría Freire, al opresor dentro de ellos. El contexto marginal recibe la acción cierta –y no posible- y la realiza. Para nada nos vale la palabra *desfavorable*, pues induce a error. No nos sirve para referirnos a un contexto que se deja al margen real e intencionadamente. Sí que nos sirven estas otras: *desfavorecedor* y *desfavorecido*.

\* La barriada de Las Moreras

Es una barriada relativamente reciente. Su origen tenemos que situarlo en 1964, un año después de que unas fuertes inundaciones dejasen a unas 2.500 familias cordobesas sin vivienda y en una situación verdaderamente dramática. En un primer

momento, éstas se cobijan en chabolas en las que viven en condiciones infrahumanas. Poco después de la catástrofe, y con objeto de erradicar el chabolismo, se aprueba la



construcción de 3.000 albergues provisionales<sup>17</sup> para un período máximo de seis años (que luego llegarían a ser más de treinta), de los que 2.076 se cons-

truirían en la zona de Las Moreras, lo que iba a suponer el desplazamiento a esta zona de un buen sector de población instalada anteriormente en El Tejar y de sectores de población pobre campesina. Para algunos, los verdaderos fines de la construcción de la barriada no eran precisamente mejorar las condiciones de vida de la población:

En el año 1964 se construye la barriada de Las Moreras como prueba de que los 25 años de paz, de alguna manera, estaban generando, según criterios del régimen, un balance positivo en la erradicación del chabolismo y en la conquista de una vivienda “digna”<sup>18</sup>.

A raíz del Plan de Estabilización de los años sesenta y como “broche de oro” para la conmemoración de los “25 Años de Paz” se intenta erradicar el chabolismo que tanto afeaba la periferia de la ciudad. Así, en el año 1964 se construyen 2.880 albergues provisionales (¡provisionalidad que va camino de veinte años!) y que serán un auténtico campo de concentración para los chabolistas de la periferia<sup>19</sup>.

Desde sus orígenes, la barriada presenta problemas de infraestructura y servicios: carencia total de servicios sociales, problemas de pavimentación, alcantarillado, tendido eléctrico, conducción de agua, limpieza, recogida de basura, etc. En la página 9 del proyecto que venimos manejando dice así:

<sup>17</sup> Este dato ha sido obtenido de *Diario Córdoba*, 17 de agosto de 1999, página 9, de un artículo titulado “Moreras, por fin un barrio completo”, si bien en el documento del Centro *Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad*, páginas 9 y 55, la cifra que aparece es de 2.880.

<sup>18</sup> Ver *Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad*, C.P. “Obispo Osio”, 1983: 9.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, 55.



Los problemas empiezan pronto y se concretan, al margen del problema estructural, es decir, la propia existencia de dichos albergues provisionales, en los derivados de la falta de equipamientos a nivel de servicios (recogida de basuras, ambulatorios, escuelas, guarderías, zonas verdes, lugares de recreo, centros culturales, etc.).

En el ámbito educativo, sólo se crean tres guarderías, dos colegios de E.G.B. y un colegio dependiente del Secretariado Gitano. Esta problemática, unida a las condiciones de inhabilitación de las viviendas, da lugar a constantes reivindicaciones vecinales. Éstas, denominadas comúnmente “casitas” o “casitas portátiles”, son estructuras prefabricadas de uralita cuya extensión es de 53 metros cuadrados. Constan de tres dormitorios, un salón-comedor, una cocina, un cuarto de baño, un pasillo y un patio. Las malas condiciones de las mismas –iluminación, ventilación, aislamiento del calor y del frío, estado de conservación...- propician un modo de vida abierto en el que la calle es el lugar de reunión. En invierno se reúnen en torno a hogueras; en verano toman el aire en las puertas de las casas.



La Asociación de Vecinos “La Voz”, nacida en 1976, con la democracia, toma fuerza y dirige numerosas protestas vecinales. Se deja de pagar la cuota de 500 pesetas por albergue y el Ayuntamiento abre expedientes de desahucio que, al poco tiempo,

tiene que archivar. Finalmente se consigue la aprobación de un proyecto para la creación de 1.785 viviendas que sustituirán a los albergues provisionales. En 1979 comienza la construcción del nuevo barrio, que se realizará en varias fases y será excesivamente lenta. Las ocho manzanas de la barriada no estarán concluidas hasta 1996, si bien los últimos trabajos se dilatan algunos años más. En el *Diario Córdoba* de 17 de agosto de 1999, página 8, aparece un artículo titulado “Moreras, por fin un barrio completo”, del que extraemos el siguiente fragmento por ser extremadamente elocuente al hilo de lo que acabamos de decir:

Por fin, Moreras será un barrio completo. Las casi dos mil familias de Moreras, como el pueblo judío, están a punto de avistar la Tierra prometida: en su caso, un barrio con una plaza central moderna, con todos los viales urbanizados y con los patios interiores de las manzanas remozadas, todo ello con servicios municipales completos, ya que el Ayuntamiento está negociando también la cesión definitiva del barrio por parte de la Junta de Andalucía. Pero al igual que le ocurrió al Pueblo Elegido, siguiendo con la bíblica comparación, los habitantes de Moreras han tenido que esperar casi cuarenta años para ver cumplidos sus sueños. Cuarenta años de viaje por el desierto, de rebeliones, de plagas, y muchas veces, de hambre y de sed (literalmente, no es una metáfora del libro del Éxodo).

En la construcción del barrio han intervenido once empresas distintas, veinticuatro arquitectos y otros tantos aparejadores. La inversión ha sido de 9.913 millones de pesetas.

En el aspecto demográfico, existe un núcleo de población de etnia gitana que, aunque no aparece en el censo, constituye un importante elemento configurador de la barriada, al tener su propia forma de vida. En 1983, según se desprende del estudio realizado por los maestros para elaborar el proyecto de Educación Compensatoria, la población era de 8.220 habitantes<sup>20</sup>. La activa, dedicada fundamentalmente a la construcción y cuya actividad es, casi siempre, eventual, en esta fecha supone el 30,6%, y el paro se sitúa en el 47,4%. Existe –seguimos refiriéndonos a 1983- un alto número de personas que se dedican a actividades marginales como la delincuencia, la recogida de cartones, las rifas, la venta ambulante, la prostitución, la venta de droga etc. En 1994, en relación a esta última actividad, surgen disturbios en el barrio demandando mayor control policial pues muchos pisos se convierten en verdaderos centros de distribución.

---

<sup>20</sup> Los datos, obtenidos en la sección de estadística del Ayuntamiento de Córdoba, corresponden al censo de 1981, y fueron facilitados al equipo de maestros por la asociación de vecinos “La Voz”.

Nace la coordinadora *Haz tu futuro sin Drogas*, que terminará convirtiéndose en federación y que va a tener una fuerte influencia en el barrio. Recogemos de Diario Córdoba - sábado, 24 de abril de 1999, página 9- un párrafo de un artículo<sup>21</sup> que explicita la labor de esta organización:

La nueva biblioteca, según Amelia Caracuel, es “la más participativa de la red”, primero, por su concepción, ya que responde a las demandas de la federación *Haz tu Futuro sin Drogas*, dentro del acuerdo que en su día firmaron esta coordinadora de los distritos Poniente Norte y Noroeste con la Diputación, la Administración Central y el propio Ayuntamiento. También es participativa por su creación, ya que ha sido levantada por la escuela taller de servicio a la comunidad (otro logro reivindicado por la federación HFD); por último, la biblioteca también funcionará teniendo muy en cuenta las necesidades del barrio y de las asociaciones, ya que, además de los servicios habituales de toda biblioteca, que atenderá un bibliotecario, se organizarán actividades diseñadas por el propio barrio, como programas de fomento de la lectura, actividades de cuentacuentos, grupos de lectura y teatro, etcétera.

El nivel educativo de la población de la barriada, según el estudio realizado por los maestros para elaborar el proyecto de Educación Compensatoria<sup>22</sup>, es el siguiente:

- No saben leer ni escribir..... 3292 habitantes
- Estudios Primarios incompletos..... 2734 habitantes
- Estudios Primarios o Primer Ciclo de E.G.B. .... 1400 habitantes
- Bachiller Elemental o E.G.B. completa ..... 332 habitantes
- Formación Profesional ..... 28 habitantes
- Bachiller Superior, maestría, BUP y COU..... 17 habitantes
- Titulación de Grado Medio ..... 7 habitantes
- Titulación de Grado Superior..... 10 habitantes

En el *Diario Córdoba* del miércoles 18 de noviembre de 1998, página 31, y basándose en el censo de 1995, sobre una población estimada de 8375 personas, encontramos los siguientes datos<sup>23</sup>:

- No saben leer ni escribir..... 1177 habitantes

---

<sup>21</sup> El autor del mismo es Niza, J.M.

<sup>22</sup> Ver *Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad*, páginas 11 y 12.

<sup>23</sup> El artículo, titulado “Más de 6000 personas carecen de alguna titulación básica en Las Moreras y Palmeras”, está escrito por de María José Raya.

- Primaria incompleta ..... 2492 habitantes
- Primaria o certificado de escolaridad ..... 1707 habitantes
- Bachillerato elemental, graduado escolar..... 1121 habitantes
- Formación profesional, oficialía incluida..... 99 habitantes
- Bachillerato superior, maestría, BUP, COU ..... 453 habitantes
- Grado medio ..... 229 habitantes
- Títulos superiores ..... 417 habitantes

Aunque entre una tabla y otra hallamos notables avances, podemos apreciar que en 1995 hay todavía 3669 personas que ni siquiera tienen la Educación Primaria completa y, si añadimos un nivel más, encontramos que son 5376 las personas que no tienen el graduado escolar.

En Las Moreras se dan, desde sus orígenes, situaciones de miseria<sup>24</sup> que hacen que el único principio vital de sus habitantes sea el de ganarse la vida de cualquier manera y a cualquier precio. El paro, la drogadicción, el alcoholismo, la violencia, etc., son algunos de los problemas que los envuelven cada día:

Estaríamos hablando de una espiral de exclusión social que sólo se podría solucionar con modelos adaptados a las circunstancias de esta población, donde se registra un alto paro juvenil, fruto del escaso nivel educativo de muchos de estos adolescentes. Por otro lado, se da la circunstancia de que muchos de estos jóvenes sin estudios trabajan en la economía sumergida y no tienen tiempo de asistir a un centro educativo o necesitan alegar algún tipo de titulación para acceder a un contrato de aprendizaje, algo que mantiene esas importantes bolsas de desempleo y esa falta de educación<sup>25</sup>.

Los que abandonan este escenario no lo tienen más fácil, y se enfrentan a una problemática igualmente dura, porque cambiar de lugar no significa necesariamente cambiar de vida (mas, ¿quién se atreve a decírselo al que, lleno de ilusiones, lo hace?), sobre todo, cuando el contexto de procedencia marca a fuego a sus sujetos. Aunque no hay nada más lejos de nuestra intención que provocar sufrimiento en el lector,

---

<sup>24</sup> Maza Zorrilla (1987:13) distingue entre «pobreza», «indigencia» y «miseria». El término pobreza se refiere a la carencia o privación relativa de los medios necesarios para subsistir; la indigencia es el estado en el que las necesidades elementales, de forma intermitente, no pueden satisfacerse; la miseria es la indigencia permanente.

<sup>25</sup> Este texto es un fragmento del artículo de M<sup>a</sup> José Raya publicado en *Diario Córdoba* con fecha 18 de noviembre de 1998 y referido anteriormente.

consideramos, no obstante, que podría ilustrar esta idea un texto extraído de una carta que una antigua alumna escribe a la maestra desde Tarragona, con fecha 3 de marzo de 1995, tras ésta comunicarle su sentir por la muerte de su madre, una mujer que había llevado una vida muy dura y que, finalmente, decidió emigrar con sus hijos. Reproducimos el texto tal y como lo escribe la joven<sup>26</sup>:

Gracias por lo de mi madre pero ha un no me lo creo que le *alla* pasado esto, pues ahora estaba siendo feliz, pues ella, mi madre se *ajunto* con un primo de ella, y estaba muy bien y no le faltaba de nada. Y yo hace un año que estoy *ajuntado* con un chico y nos *llebamos* muy bien, y tenemos un piso muy bonito. *Seño si* he crecido un poco no mucho pero bueno. *Seño me gustaria* que siempre estuviéramos en contacto por cartas [...] Si *biera ha* mis 2 hermanos al Ramón y Pedro José no los *reconoceria* pues *estan* muy grandes y hablan mucho en *Catalan...*

Como aspectos psicológicos de la población infantil y juvenil pueden citarse, entre otros, los siguientes: a) bajo nivel de comprensión y asimilación de las normas sociales; b) reducida tolerancia a la frustración; c) deterioro de los procesos cognitivos; d) nivel de agresividad superior a la media, e) dificultad para centrar su atención en una tarea concreta; f) relaciones generalmente conflictivas; g) elevada tasa de trastornos de aprendizaje; h) baja autoestima; e i) carencias afectivas importantes que llevan a establecer vínculos de fijación y apego a la mínima relación interpersonal.

\* El Centro

El C.P. “Obispo Osio” de Córdoba nace dentro del contexto de la barriada de Las Moreras (O.M. 29 de abril de 1967 y B.O.E. de 6 de junio de 1967). En sus primeros momentos es un colegio prefabricado, al igual que las viviendas del entorno, con instalaciones precarias y en mal estado. En 1975 (O.M. 31-3-75 y B.O.E. 4-6-75) se amplía con dos unidades más ubicadas en Majari Kali, edificio perteneciente al Secretariado Diocesano de Gitanos (estas unidades pertenecerán al “Obispo Osio” administrativamente hasta 1980). A partir del año 1977, la A.V.V. “La Voz” y la

---

<sup>26</sup> La carta es una verdadera declaración de sentimientos positivos hacia su antigua maestra a la que, al final, le dedica un poema. Adjunta, además, una fotografía. Aunque, al parecer, todo le va bien, sin embargo esta joven se ha visto obligada a enfrentarse, en soledad, a problemas tan importantes como la pérdida de su madre, la integración en una nueva cultura, el idioma, el cuidado de sus hermanos (el padre, cuando ella estaba en el colegio, estaba en la cárcel), la búsqueda de un trabajo, etc.

Asociación de Padres de Alumnos, recién creada, presionan a la Administración para que tome conciencia de las malas condiciones del Centro y de la necesidad de construir uno nuevo. Estas presiones pronto darían sus frutos. Por Orden Ministerial de 6 de agosto de 1979 (B.O.E. 14-9-79) se autoriza el traslado, doce años más tarde, a un nuevo edificio situado en Pago de los Aguijones, ubicación que tiene en la actualidad.

Antes de hacer un estudio del Centro, tal vez dé luz sobre sus características el siguiente relato autobiográfico<sup>27</sup>, fruto, como veremos, de una extensa y rica experiencia de trabajo en este Centro:

El “Obispo Osio” fue mi primer –y único- destino definitivo como maestra. Llegué el 1 de septiembre de 1979, tras haberlo elegido “obligatoriamente” en el concursillo que anualmente distribuía y redistribuía a los maestros con plaza en Córdoba. El mismo día de la elección, un maestro que ya había logrado salir de él – pues éste, al parecer, era el objetivo-, me informó sobre el colegio. Me describió una realidad tan dura que verdaderamente sentí miedo: violencia, drogadicción, delincuencia..., es lo que iba a encontrarme. Me propuse, en aquella situación discursiva y teórica, tomar la dosis justa de la “amarga medicina” y esperar a que el tiempo se aliase conmigo y me situase pronto en un nuevo concursillo y, en consecuencia, en un nuevo colegio. Esta realidad acaeció en mi mente en el nivel puro del pensamiento. Las acciones, teñidas de sentimientos, tomaron otro rumbo.

El colegio era nuevo. Se acababa de realizar el traslado a Pago de los Aguijones. Anteriormente era un colegio prefabricado que estaba situado a unos doscientos metros de éste, en pleno corazón de la barriada de Las Moreras. El cambio, en un principio, era provisional, mientras destruían el prefabricado y construían otro en su lugar. Pero, al terminar la obra, se negoció que el “Obispo Osio” pasase a ser el que estábamos ocupando y el recién terminado fuese un centro nuevo (primero se llamaría C.P. “Inmaculada” y, posteriormente, con la reestructuración de la red de centros derivada de la aplicación de la LOGSE, IESO “Tres Culturas”).

Al llegar al Centro empecé a vivir experiencias que fueron cambiando mi pensamiento. No era un colegio para irse, sino para quedarse. No era un colegio para no hacer nada, sino para hacer mucho.

Los niños vivían verdaderos dramas familiares. A.B. me confesó que, cuando faltaba a la escuela era porque su hermano se ponía sus pantalones y él no tenía qué ponerse. Terminó por dormir vestido. Era un niño con una sensibilidad increíble. Escribía poemas capaces de estremecer a las piedras. M.O. perdió a su madre de la manera más absurda y difícil de aceptar que hay. Estaba sentada a la puerta de su “casita” cuando un coche invadió la minúscula acera y la atropelló. La de T.X. murió de S.I.D.A. en la cárcel; a la de I.C. se la llevó un cáncer en tres meses...

Los chicos estaban más en la calle que en la casa. Se divertían en las esquinas cantando alrededor de hogueras, jugando sin ningún juguete, bailando, haciendo palmas. Pronto empezaban a beber y a fumar. Pronto olían pegamento y, los más atrevidos, empezaban con la droga. El sexo también era normal a muy temprana edad. Recuerdo perfectamente el día en que V.M. me confesó, al llegar a la escuela una mañana, que ya lo había hecho. Yo, aunque entendí a lo que se refería, como no sabía qué decir, le pregunté:

-¿Qué es lo que has hecho?

Y él me contestó sonriendo:

-Eso, con una nena.

---

<sup>27</sup> Estas reflexiones fueron escritas hace algún tiempo por la maestra, sujeto de la investigación e investigadora.

Mi primera decisión difícil fue en el verano de 1981. Fuimos de excursión a Mallorca. Los niños vivieron experiencias maravillosas: su primer viaje en tren –hasta Valencia-, su primer barco con piscina, cine y discoteca, su primer amor... Recuerdo que se movían por él olvidando su cansancio y su mareo. Aunque en altamar hacía frío, se bañaban en la piscina; aunque no tenían gana, bailaban felices al compás de una música malísima. Luego, la experiencia de la playa, la del hotel, la del buffet libre, etc.

Una tarde fuimos a visitar una tienda de perlas majóricas. Numerosas vitrinas rodeadas de guardias de seguridad exhibían apetitosos collares, pulseras, broches, gargantillas, anillos... Al salir del establecimiento, observo, atónita, cómo muchos niños han cogido, con una habilidad fuera de toda duda, regalos para sus madres y hermanas. Yo podía hacer dos cosas: volver a entrar y entregar a mis alumnos –ilusiones incluidas- a los guardias de seguridad, o hacer como la que no me he dado cuenta y, por tanto, convertirme en cómplice del robo. En aquellos momentos comprendí que lo más difícil de ser maestro –y persona- es tomar decisiones. Yo cogí la segunda opción y permití que los niños volviesen a Córdoba con buenos regalos para sus familiares. Aunque aún no sé si hice bien, sé que este hecho nunca me ha quitado el sueño y que, si volviera a estar en esta situación hoy, haría lo mismo.

L.H. incendió su “casita” al hacer tostadas en el brasero para él y para sus cinco hermanos menores mientras su madre, que siempre me decía que no la llamara para ir al colegio porque “tenía un pie fuera y otro dentro de la cárcel”, y que nunca abría su puerta por lo que pudiera pasar, vendía en un mercado ambulante. Su hermana R.H. se quedó embarazada al terminar 8º de E.G.B. de A.E., un chico de la clase contigua. Cuando nació la criatura, los gastos de su alimentación y vestido se repartieron, por semanas, entre las dos familias.

A M.C.G.P. la atropelló su padre con el coche tras una discusión familiar. Fue ingresada al igual que su abuela y su tía, que también resultaron heridas en la pelea. La madre, embarazada, presentaba hematomas en la cara (luego, el padre estuvo en la cárcel y, finalmente, murió). La chica acabó enganchada en la droga. Su hermana Y.G.P. enviudó con diecinueve años y se quedó con un hijo de pocos meses –su marido apareció muerto en la calle; según dicen, murió de sobredosis-.

Me costó algún tiempo comprender que la lucha por cambiar esta realidad no era sólo educativa. Creí ciegamente en el poder de la educación el tiempo justo que tardé en apreciar que, al salir de la escuela, los niños eran envueltos en un torbellino que los hacía desaparecer del sistema. Unos acababan en la cárcel; otros mendigaban en los semáforos, con la mirada extraviada y los brazos cosidos a pinchazos; otros morían. Entonces comprendí que había que abandonar, sólo físicamente, el escenario, para ver los acontecimientos desde la zona de butacas, con objeto de posibilitar que la obra en la que actuaba tomase otro rumbo y tuviese otro final. No escatimé esfuerzos: estudié Ciencias de la Educación, hice los cursos de doctorado, oposité para salir de la escena, y me embarqué en una tesis doctoral que, mucho antes de iniciarla, ya tenía tema y contenido.

Uno de los problemas más importantes que aquejan al Centro desde sus orígenes es el alto grado de conflictividad de su alumnado. Peleas, robos, extorsiones, etc., tanto dentro como fuera del mismo, son hechos muy frecuentes:

La Policía ha detenido a tres menores del Colegio Público Obispo Osio, en la barriada de Las Moreras, como supuestos autores de la agresión y extorsión que padeció un niño de ese mismo colegio. El menor era amenazado, a veces verbalmente y otras con una navaja, para que entregara a los presuntos extorsionistas diversas cantidades de dinero, toda vez que en una ocasión fue abordado y agredido en la calle cuando se dirigía hacia su domicilio, una vez

finalizadas las clases<sup>28</sup>.

El cambio del profesorado es una dinámica constante en el Centro, si bien se frena en gran medida en la década de los ochenta, debido fundamentalmente al compromiso que establecen muchos de sus maestros en relación a un proyecto de Educación Compensatoria. El colegio es, hasta entonces, un lugar de paso hacia destinos menos problemáticos<sup>29</sup>. Además, muchas plazas, dado el desprestigio del Centro, no se cubren con profesores definitivos, por lo son ocupadas por provisionales nombrados sólo para un curso escolar. El alto número de bajas por enfermedad –sirvan como ejemplo las catorce del curso 82/83- es otro índice del malestar de los profesores en esta escuela.

En relación con el binomio éxito/fracaso escolar, entendido como la obtención o no del título de Graduado Escolar, tenemos que decir que los datos de los que disponemos están muy alejados tanto de la media teórica como de la media nacional. Veamos un corte estadístico en relación al éxito:

<u>Curso</u>	<u>Títulos de G.E.</u>
75/76.....	81%
76/77.....	32%
77/78.....	58%
78/79.....	58%
79/80.....	36%
80/81.....	38%
81/82.....	29%

En los datos anteriores queda de manifiesto el alto índice de fracaso escolar de los alumnos del Centro. Además, conviene tener en cuenta otro dato importante al respecto, el de alumnos repetidores. En el curso 81-82, por ejemplo, el porcentaje fue de

---

<sup>28</sup> Este fragmento pertenece al artículo de Manuel Guerrero publicado en la página 9 de *Diario Córdoba* el martes 13 de mayo de 1997.

<sup>29</sup> En *Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad* encontramos, en la página 65, que el curso 77-78 cambió un 30% la plantilla; en el 78/79, un 50%; en el 79/80, un 60%; en el 80/81, un 45%; en el 81/82, un 65%; y en el 82/83, un 50%.



33% (la media nacional fue de 8,65%), y el de los alumnos con desfase escolar fue del 30%.

La población que nutre esta escuela es, en un principio, casi exclusivamente de Las Moreras, pero a partir de 1979, con el cambio de ubicación, se diversifica la procedencia del alumnado. Si en el curso 78/79 el 94,5% de los alumnos procedían de Moreras, en el 79/80 el porcentaje de esta barriada baja al 75,35, y se mantiene en estos niveles prácticamente hasta la fecha del estudio. La cuarta parte de la población escolar procede de la Carretera de Trassierra, Margaritas, Huerta de la Reina, Colonia de la Paz y, posteriormente, de Arroyo del Moro. Aunque estos barrios pertenecen a la zona de influencia de la escuela, su población infantil se suele desplazar hacia otros de mayor prestigio, buscando, fundamentalmente, establecer relaciones con niños de clase social más elevada<sup>30</sup>, debido a que la población de las Moreras sigue apostando por el Colegio “Obispo Osio”. No obstante, hemos de decir que estos barrios tienen una problemática social y familiar muy parecida a la de Las Moreras:

R. M. T., un guardia civil de la reserva de 43 años, se autolesionó la tarde de ayer de manera muy grave con un cuchillo tras asestar una puñalada a su esposa, E.M.C., de 38 años, en el domicilio conyugal, situado en el número 16 de la calle Arroyo del Moro. El matrimonio tuvo una reyerta alrededor de las 14,30 horas, presenciada, según una vecina, por una de sus hijas, la cual llamó al 061 a las 14,59 horas. La mujer está ingresada en planta tras serle practicado un hemotórax, mientras que el marido, que llegó al hospital al borde de la muerte, fue intervenido de inmediato para posteriormente ser trasladado a la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI)<sup>31</sup>.

Durante el curso escolar 82-83, un detallado estudio del entorno, realizado por un equipo de profesores, condujo a la elaboración de un proyecto de trabajo al que se le dio el nombre de “Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad”. En las páginas 4 y 5 de dicho proyecto reza un dato escalofriante: un fracaso escolar del 47%. Veamos:

La hipótesis básica ha sido que la tasa tan elevada de “fracaso escolar” (47%) es debida a los

---

<sup>30</sup> Se produce un fenómeno curioso. Existe un discurso en torno al C.P. “Obispo Osio” que, en muchos aspectos, nada tiene que ver con la realidad pero que opera en sus receptores con mayor fuerza que los mismos hechos. Aunque muchos padres estén contentos con el progreso de sus hijos en el colegio, terminan llevándose en base a este discurso (“es un colegio de gitanos”, “hay muchas peleas” “se aprende poco”, etc.).

<sup>31</sup> Ver en *Diario Córdoba*, viernes 9 de enero de 1998, página 10, un artículo de Rafael R. Pontes titulado “Un guardia civil de la reserva apuñala a su esposa y después se autolesiona con el mismo cuchillo”. Los hijos del matrimonio eran alumnos del Centro.

condicionamientos sociales, económicos, motivacionales, etc., de nuestros alumnos, que están necesitados de una educación compensatoria que haga efectiva la igualdad de oportunidades, corrigiendo, desde el comienzo de la escolarización y durante la misma las desigualdades sociales que son la causa del “fracaso escolar”. Desigualdades que no pueden ser compensadas por medio de un tratamiento igualitario, sino por un tratamiento diferenciado que tenga en cuenta no sólo los factores escolares que condicionan el “fracaso” sino también los factores extraescolares.

Tras la correspondiente solicitud realizada ante la Administración por el Claustro de Profesores, el colegio fue considerado desde 1984 “Centro de Actuación Educativa Preferente” (C.A.E.P.) y, por tanto, incluido en el Programa de Educación Compensatoria y en el Plan de Apoyo a Centros Docentes de Zonas de Actuación Educativa Preferente de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

La aplicación del proyecto tendría una temporalización de tres años prorrogables (luego se habría de prorrogar). Se posibilitó la adhesión de maestros y maestras que, sin pertenecer a la plantilla, realizasen un plan de trabajo individual o grupal que encajase en el ya elaborado en el Centro y se comprometiesen a actuar en la línea del mismo.

Los tres grandes objetivos marcados eran los siguientes: a) mejora de las prácticas educativas; b) democratización del proceso de aprendizaje; y c) búsqueda de la igualdad de resultados. Pasamos, a continuación, a desarrollarlos.

#### a) Mejora de las prácticas educativas

Con la formulación de este objetivo se buscaba un cambio sustantivo que afectase a los contenidos y a los métodos, al fondo y a la forma. En definitiva, lo que se pretendía era la innovación educativa desde el análisis de las creencias, conceptos, hábitos, actitudes, valores, etc., de los participantes. Mejorar las prácticas suponía cambiar la manera de entenderlas y de vivirlas. Cambiar, en definitiva, todos los elementos curriculares a través del cambio personal iba a ser el gran reto.

La innovación educativa, al igual que cualquier otro cambio que nos planteemos en cualquier aspecto de nuestra vida, genera tensiones, dudas, miedos, etc. Sin embargo, conviene ver el cambio como un proceso natural e inevitable. Cuando no se produce es porque se está impidiendo a través de acciones y omisiones diversas. Freire, en su libro *A la sombra de este árbol* (1997: 77) plantea que, en el fondo, el conservador es quien es

el verdadero subversivo, pues lucha porque se mantenga lo que ya no tiene razón de ser. No se conserva, dice, lo que tiene vigencia. Lo vigente es capaz de perdurar por sí mismo. Lo único que permite el conservador es el reformismo como manera de distraer la atención y evitar la transformación verdadera<sup>32</sup>. Para Fullan (1987), es necesario que los proyectos innovadores elaboren perfiles del cambio unitarios y comprensivos en los que se defina con toda claridad la filosofía del mismo y sus metas, las estrategias metodológicas más plausibles, los materiales y recursos más idóneos, los nuevos roles y relaciones entre los sujetos, etc. Un cambio educativo requiere un cuidadoso diseño y una reflexiva puesta en práctica.

Los maestros y maestras implicados en el Proyecto de Educación Compensatoria se sumieron plena y conscientemente en un proceso de investigación-acción. Los objetos de este tipo de investigación son las propias prácticas educativas, así como la comprensión y explicación de las mismas en el interior de las situaciones en que tienen lugar. Actuar educativamente en contextos sociales es investigar; comprometerse en la mejora de éstos, también. Entre sus realizaciones concretas citamos las siguientes: 1) programaciones; 2) dinámicas de investigación; 3) talleres; 4) la globalización y la interdisciplinariedad como líneas metodológicas; 5) elaboración de materiales; y 6) participación en convocatorias de proyectos de innovación, experimentación educativa y de formación en centros.

1) Programaciones: El punto de partida del cambio lo constituye la elaboración de centros de interés con el objetivo de motivar a los niños a partir de objetos de estudio más cercanos y atractivos. Destacamos, por ejemplo, el cuerpo, la calle, el río, la siembra, el mercado, el laboratorio meteorológico, el ferrocarril, la mezquita, los medios de comunicación, etc. Estos módulos se desarrollan de manera globalizada (primera etapa de E.G.B.) e interdisciplinar (segunda etapa de E.G.B.), y a través de una enseñanza activa: creación del huerto escolar, instalación de una emisora de radio, puesta en funcionamiento de una caseta meteorológica, etc.

Una larga tradición pedagógica resalta la importancia de ordenar los programas

---

<sup>32</sup> Las constantes reformas a las que en los últimos años estamos asistiendo nos hacen creer que las cosas cambian mientras, en el fondo, todo sigue igual.

escolares en torno a unidades globales de cierta extensión, con capacidad de integración de contenidos diversos. El éxito de esta fórmula se ha constatado en diversos campos curriculares debido a una serie de razones: a) facilita la motivación del alumno, que de este modo puede apreciar mayor coherencia entre los contenidos y las actividades; b) se plantea una actividad metodológica variada, integradora de recursos; c) se favorecen los ritmos de trabajo propios de los alumnos; d) se presenta realidades totales, completas, relacionadas con la vida y con los intereses de los alumnos; e) se promueve la construcción personal del conocimiento; f) se permite ligar la parte de la realidad estudiada a un universo conceptual más amplio; y g) se posibilita la contradicción o conflicto cognitivo.

2) Dinámicas de investigación: Dado que los maestros entendían que tan importante era el proceso como el resultado, el hacer como el lograr, diseñaron unas estrategias o procedimientos con objeto de posibilitar la constante interacción de los niños y de éstos con los objetos de aprendizaje. Las dinámicas de investigación fueron herramientas valiosas para usar constantemente, ya que permitían a los niños realizar un proceso de aprendizaje autónomo. El debate, la encuesta, el archivo, la cartografía, etc., son algunos ejemplos.

3) Talleres: Se crearon seis talleres: Taller de Medio; Taller de Expresión; Taller de Impresión; Taller de Imagen; Taller de Juego y Deporte, y Taller de Plástica y Pretecnología. Todos los maestros pertenecían al Taller del Medio (cuyo ámbito de trabajo era el estudio de la realidad social y natural así como el de las áreas instrumentales- lengua y matemáticas-) y, además, estaban incluidos en uno de los otros cinco. Dicho taller ocupaba todo el horario de mañana; los otros, tenían lugar por las tardes (cada tarde los alumnos trabajaban en un taller). Teatro, taller de radio, recopilación de tradiciones, periódico escolar, cómics, acampadas, construcción de aparatos, máscaras, huerto, etc., eran algunas de las actividades que se acometían desde éstos. Siempre las actividades se programaban en equipo y dentro del módulo de trabajo, lo que suponía la coordinación del profesorado tanto vertical (en los talleres había maestros y maestras de los distintos ciclos) como horizontalmente (los equipos de ciclo

diseñaban las módulos con las actividades de taller incluidas). Había también flujo de actividades entre talleres –los textos creados en el taller de expresión suponían el contenido del de impresión, los aparatos para el taller de medio se construían en el de plástica, etc.-.

4) La globalización y la interdisciplinariedad como líneas metodológicas: En la primera etapa de E.G.B. se trabajaban los contenidos de manera globalizada, dado que la realidad es compleja y los significados se construyen mediante la interacción con ella. En la segunda etapa, en el intento de hacer lo mismo, los maestros plantearon la interdisciplinariedad y la superación de las especialidades del profesorado<sup>33</sup>. Los horarios se reestructuran y desaparecen los tiempos dedicados a lengua o a matemáticas y los maestros especialistas. Surgen los módulos de trabajo que se abordan en cada aula por el maestro tutor correspondiente, quien sigue una secuenciación de actividades perfectamente calibrada. Después de trabajar, por ejemplo, la comprensión y el vocabulario de un texto sobre el ferrocarril, pasaba a discutir y a reflexionar sobre su aparición en la historia, sobre la máquina de vapor, sobre las fuentes de energía, o sobre la velocidad. Esto supuso un gran esfuerzo de trabajar en equipo, pues no es posible, por razones obvias, abordar la interdisciplinariedad de otra manera. Había que ajustar contenidos sin perder de vista que se tenía que respetar la significatividad lógica, psicológica y sociológica de los mismos. Los errores que se cometían en esta difícil pero posible tarea llevaban a nuevos planteamientos y a nuevas acciones. Por ejemplo, para solucionar el problema de la discontinuidad temporal con la que a veces aparecían los hechos históricos<sup>34</sup>, los maestros elaboraron un friso en el que ubicaban cada trabajo en sus coordenadas temporales; para el tema de los contenidos que quedaban fuera o que entraban forzados en los módulos, hacían un permanente reajuste de los mismos;

---

<sup>33</sup> Es sabido que esto conlleva muchas dificultades y resistencias, porque los maestros basan su autoridad, su seguridad y su prestigio en su parcela concreta de saber. La materia, en la escuela logocéntrica, es el salvavidas al que los profesores se aferran.

<sup>34</sup> A nuestro modo de ver, los hechos históricos pueden presentarse al niño sin tener un orden cronológico, porque nos estamos moviendo en una dimensión temporal tan amplia que el niño no la domina. Lo importante es que sepa, por ejemplo, que en un momento determinado el hombre se hace agricultor y que ese hecho tiene unas enormes consecuencias en su vida. Poco le importa que, a continuación de esto, le hablemos de la agricultura actual o de la revolución agrícola del siglo XIX sin antes haber dado la agricultura de la Edad Antigua o Media. El concepto de *era* para el niño no significa nada.

para resolver los problemas de especialización del profesorado<sup>35</sup>, implantaron el sistema de puertas abiertas, por el que los maestros se apoyaban y se cambiaban de aula para realizar actividades concretas, etc.

5) Elaboración de materiales: Los materiales constituyen un elemento esencial en la construcción del saber. Si los maestros habían organizado el aprendizaje en torno a unos módulos didácticos, es evidente que ello significaba la elaboración de los mismos; si habían concebido unas dinámicas de investigación, tenían que ejecutarlas. En definitiva, si los maestros habían realizado el discurso sobre el cambio, tenían también que plasmarlo en realizaciones prácticas.

Cambiar los materiales es un proceso difícil, y no nos estamos refiriendo sólo a los aspectos técnicos, sino a la dificultad de tomar la decisión de hacerlo, dado que el libro de texto permite la seguridad del maestro, y su sustitución lo hace vulnerable.

Los nuevos materiales debían cumplir, necesariamente, tres funciones: a) función estructuradora de la realidad; b) función motivadora; y c) función configuradora de la relación sujeto-objeto.

6) Participación en Convocatorias de Proyectos de Innovación, Experimentación Educativa y de Formación en Centros: Los maestros del Centro, concienciados de la necesidad de actualizarse, consideran que el espacio natural para su formación es la propia escuela. Sus preocupaciones prioritarias son los problemas cotidianos, por lo que quieren formarse para saber dar respuesta a los mismos. Se incorporan a diversos proyectos de trabajo (animación a la lectura, huerto escolar, periódico, radio, cerámica, etc.) que les permitan generar prácticas innovadoras. El modelo de formación en centros parece ser el más adecuado para atender las necesidades formativas del profesorado<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> El verdadero problema, más que el desconocimiento de ciertos contenidos -estamos hablando de 6º, 7º y 8º de E.G.B. de un C.A.E.P.-, a nuestro juicio es la inseguridad y la vulnerabilidad que tiene un profesor cuando se mueve en ámbitos que no son de su especialidad.

<sup>36</sup> En 1992, la Consejería aprueba el Plan Andaluz de Perfeccionamiento (Decreto 164/1992 de 8 de septiembre). Entre las características de este plan destacamos dos que están relacionadas con el modelo de formación que demandan los maestros del Centro: a) estar centrado en la actividad cotidiana del aula, y b) prestar atención preferente a las actividades de formación conectadas con las características específicas del puesto de trabajo de cada docente. El Decreto 194/1997 de 29 de julio (BOJA de 9 de agosto de 1997) considera el centro educativo como eje vertebrador de la formación del profesorado, y la ORDEN de 18 de mayo de 1998 (BOJA de 25 de julio), establece tres modalidades de formación en centros tendentes las

b) Democratización del proceso educativo

La escuela tenía, como cualquier otra, una estructura jerárquica. Todo estaba fijado y predeterminado: los contenidos oficiales, el reglamento disciplinario, el sistema de evaluación, etc. Había que diseñar mecanismos de participación, de diálogo permanente, de crítica, de respeto, de tolerancia. Había que hacer una escuela democrática. “La esencia de la democratización en nuestro tiempo consiste en el grado de participación que el hombre alcance en la totalidad de las actividades y en el ensanchamiento de su campo y horizontes hacia cualquier dirección que opte por escoger” (Dave., R.H., 1979: 105). Cuando en el proyecto se explicita que se pretende conseguir una escuela en la que no quepan discriminaciones por sexo, raza, cultura o capacidad personal, se está manifestando la voluntad de hacer de la educación una actividad exenta de elitismos y un derecho fundamental del hombre. Hay que poner a éste en disposición de participar en su medio social, de elegir, de expresarse libremente, de tolerar, de solidarizarse, de respetar, etc.

La democratización del proceso educativo requiere poner en marcha estructuras participativas y encarnar determinados comportamientos, principios y actitudes: pensamiento crítico, valoración de las distintas opiniones, reflexión, solidaridad, escucha, respeto, tolerancia, etc. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen que tener la posibilidad real de que su voz se oiga en las distintas instancias de participación del Centro, porque la educación “es, fundamentalmente, respeto, comprensión, convivencia, generosidad, solidaridad, democracia, participación, etc.” (López Melero, M., en A.A.V.V., 2003: 24). La democracia es el arte de la convivencia, el modo de entender la relación con los otros.

Entre las realizaciones de los maestros en su intento democratizador citamos la creación de la asociación de alumnos, la puesta en funcionamiento de las asambleas -de aula y de delegados-, de la Escuela de madres, etc.

Con relación a las asambleas, de resultados muy positivos, los maestros partieron del reconocimiento y aceptación de la cualidad más natural del ser humano: la diferencia. “Lo normal es la diferencia y no la homogeneidad” (Ibídem: 31). Para ellos,

---

tres al análisis de la práctica.

la diversidad no es un lastre inevitable sino un elemento de gran riqueza<sup>37</sup>. Por tanto, supieron ver en la misma un elemento crucial para las interacciones sociales y para la generación de procesos actitudinales nuevos en los alumnos. Tener en las aulas niños payos, niños gitanos, niños de necesidades educativas ordinarias, niños de necesidades educativas extraordinarias, etc., es disponer de un elemento educativo enriquecedor. En consecuencia, las asambleas encontrarían en la diversidad su verdadero germen. Surgen conflictos constantemente que se resuelven mediante el debate, la exposición de distintos puntos de vista, la negociación etc. En definitiva, los conflictos se resuelven en situaciones organizadas de conflicto y de controversia que pueden generar otros nuevos, que se vuelven a tratar de la misma manera.

c) Búsqueda de la igualdad de resultados

Los alumnos eran –y son- sujetos de discriminación social. La ley entonces en vigor -Ley General de Educación de 1970- con su principio de igualdad de oportunidades, posibilitaba dar tratamientos iguales a lo que de partida era desigual. Si en la línea de salida no había igualdad, por lógica, en la de llegada, tras un tratamiento igualitario, menos aún, pues se estaban alimentando las desigualdades. Con el aval de las cifras, los maestros reivindicaban a instancias superiores recursos que permitan la igualdad de metas para sus alumnos. La Administración Educativa les ofreció la posibilidad de incorporarse al Programa de Educación Compensatoria, dentro del cual la escuela pasaba a ser de atención preferente a la hora de librar presupuestos, plantillas, implementar subprogramas -de estimulación temprana, de enriquecimiento instrumental...-, etc.

Pero además, los maestros, en su lucha por la igualdad, alzaron también su voz ante otras instituciones -Diputación, Ayuntamiento, Delegación de Asuntos Sociales, etc.- para que se implicasen en la mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Consiguieron, entre otras realizaciones, el comedor escolar o los talleres preprofesionales para alumnos de 14 a 16 años<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Durante mucho tiempo se había venido manteniendo la idea de que la homogeneidad era una meta deseable que facilitaría la mejora del proceso educativo.

<sup>38</sup> Se ponen en funcionamiento los talleres preprofesionales de carpintería, fontanería y electricidad, a



Sin embargo, las primeras valoraciones que se hacen de los resultados del trabajo son extremadamente negativas<sup>39</sup>. Aunque es cierto que los cambios en educación son lentos y difíciles de medir, las cosas mejoran demasiado poco. No se entendía cómo, tras remover tantos elementos educativos como se removieron –materiales, organización, contenidos, metodología, etc.–, la realidad permanecía prácticamente inalterable. El análisis descarnado y duro que se hace de los hechos deja entrever una posible causa. En el fondo había un grave problema de concepción de la Educación Compensatoria. Sin duda alguna, Administración y escuela la entienden de diferente manera, lo que quiere decir que el modo de abordar la realidad, obviamente, también varía.

La Administración educativa parte, fundamentalmente, de un enfoque asistencialista, carencial y cuantitativo. Por tanto, libra mayores presupuestos, aumenta la plantilla de profesores, dota al Centro de recursos diversos, etc. Está claro, pues, que interpreta las diferencias como deficiencias, y que contempla éstas mientras desestima las competencias. Es decir, desde instancias oficiales se considera que el problema se puede resolver aportando a los niños todos los elementos de los que carecen.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la compensación educativa no es una cuestión numérica ni económica, porque, de haberlo sido, es evidente que se hubieran apreciado sustanciosos progresos<sup>40</sup>, pues sustanciosas fueron las inversiones realizadas.

La escuela, por su parte, acomete cambios cualitativos. Gasta muchas energías en elaborar materiales, en cambiar métodos, horario, etc.; estos cambios, inevitablemente, quedan incardinados en un marco mayor, el macrotexto de la Administración. Pero ésta y los maestros usan un lenguaje común, lo que no sólo oculta sino que agrava el problema. La escuela hace algo muy distinto a lo que hacen las instancias superiores, pero ambas creen que están haciendo lo mismo, porque lo denominan con la misma terminología<sup>41</sup>. Éste es el verdadero problema, un problema de desencuentro, un

---

cargo de monitores especialistas; además, se organiza un taller de integración social; se trabaja la prevención de drogodependencias en el propio Centro a cargo de personal externo; se establecen relaciones con ADSAM (Asociación que recogía a muchos de los alumnos cuando salían del Centro), etc.

<sup>39</sup> Pueden verse, al respecto, las Memorias Finales de los cursos en los que se llevó a cabo el Proyecto así como la Memoria de Progreso realizada al finalizar el primer período de aplicación del mismo.

<sup>40</sup> Un ejemplo nos puede ayudar a entender mejor la idea. Imaginemos un enfermo que no responde a un tratamiento farmacológico. ¿Qué sucedería si se le aumenta la dosis de sus medicinas? Es evidente que en el mejor de los casos seguiría sin responder y, en el peor, se agravaría su estado. Pues esto es exactamente lo que, a nuestro modo de ver, pudo suceder en el Centro.

<sup>41</sup> Lo malo no es que no haya entendimiento, sino creer que lo hay cuando no es así. En el primer caso se

problema invisible y, por tanto, irresoluble.

La valoración negativa de la Educación Compensatoria se viene haciendo desde mucho antes de que en España se implante. Según Jiménez Fernández (1987: 258), Coleman (1966, 1968) y Jensen (1969) son los primeros en alertar sobre el fracaso de ésta. Las ganancias obtenidas en C.I. desaparecen en un período corto de tiempo. Para Miguel Díaz (1984, en Jiménez Fernández, C, 1987: 258), las primeras evaluaciones de los programas de Educación Compensatoria “cayeron como una auténtica losa sobre las expectativas de los alumnos desfavorecidos e impidieron durante mucho tiempo tomar la escuela como medio de compensación de las desigualdades económicas”.

En definitiva, aunque tras veinte años de trabajo se aprecian algunos logros, lo cierto es que son mucho menores a los esfuerzos realizados y, además, coincidimos aquí con Coleman, las ganancias pronto se pierden. Y es que, a nuestro entender, sólo es posible la mejora si los cambios educativos se incardinan dentro de los políticos, sociales y económicos. Tenemos buen respaldo para hacer esta afirmación:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores (Freire, P., 2001: 53).

Pese a todo, la buena noticia es que la compensación educativa sigue adelante. En la Orden de 25 de noviembre de 1997 (BOJA 4 de diciembre de 1997) esta escuela aparece relacionada entre los centros de especial dificultad. La cuestión es ahora hacer mejor las cosas.

#### **4.4. Experiencia de la investigadora y sus roles en el estudio**

Cuando una investigadora se plantea hacer un estudio etnográfico por primera vez -como es nuestro caso-, y cuando lo que quiere describir es la propia realidad en la que está sumergida desempeñando el rol de maestra, ciertamente se está planteando una tarea extremadamente difícil. Al adquirir el rol de investigadora participante se plantea

---

busca llegar a un acuerdo; en el segundo, lógicamente, no.

actuar sobre un medio que, a la vez, le está influyendo a ella. Describir los eventos que tienen lugar en la vida de los sujetos investigados cuando se es uno de esos sujetos resulta una actividad complicada, porque exige mantener la perspectiva cuando la mirada que se hace sobre la realidad es una mirada apasionada, pues se trata de una realidad vivida.

Por tanto, se hace necesario combinar la implicación personal con el distanciamiento, porque si no se corre el riesgo de volverse «nativo», esto es, de que se produzca una identificación tan completa con el grupo que se llegue a perder la capacidad reflexiva y crítica:

El compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones (Woods, P. 1987: 50).

En nuestra investigación nos situamos en dos frentes a la vez, servimos a dos amos simultáneamente, somos, como suele decirse, juez y parte. Tal vez no sea exagerado decir que el equilibrio psicológico puede sentirse amenazado, porque el trabajo que nos imponemos, además de difícil, entraña el riesgo de rayar en la esquizofrenia. Hablamos de la maestra con un distanciamiento tal que, por momentos, llegamos a creer que se trata de otra persona. Pero lo peor no es eso. Tenemos, además, que poner sobre la mesa nuestras propias acciones docentes, con frecuencia cargadas de errores, y superar el pudor que causa aludir a los aciertos que hayamos podido tener.

Sin embargo, la opción de ser una investigadora participante está plenamente justificada. Este rol permite penetrar en las experiencias del grupo investigado desde una excelente posición, desde la menor distancia posible: “¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás?” (Woods, P., 1987: 49). Nuestro propósito es, pues, observar la realidad y participar en ella, siempre con el conocimiento y consentimiento de los sujetos implicados, para registrar los acontecimientos, las redes de conducta, los esquemas de actuación comunes o singulares, para descubrir la discontinuidad entre las

palabras y los hechos, para indagar en los pensamientos y en las teorías y detectar su relación con la práctica.

Mediante un escrito con registro de entrada N° 1086 y fecha 25 de febrero de 1999, comunicamos a la dirección del Centro nuestros propósitos y solicitamos el correspondiente permiso:

Sra. Directora del C.P. "Obispo Osio": Pongo en su conocimiento que estoy realizando una tesis doctoral [...] Debo recoger datos de los alumnos de este Centro, fundamentalmente de los de mi aula, sin que ello vaya a suponer ningún deterioro o abandono de mi labor docente, pues parto de un planteamiento ético. En todo momento estaré dispuesta a presentar los datos que recoja o las reflexiones o interpretaciones que haga a cualquier miembro del claustro o de la comunidad educativa que pudiese estar interesado. Solicito, por todo lo cual, su visto bueno y le adjunto una copia del proyecto por si pudiera ser de su interés.

En el aula, como unidad fundamental de análisis, también comunicamos que íbamos a realizar una serie de observaciones y que las plasmaríamos por escrito. Aunque las anotaciones se realizaban, generalmente, al terminar las clases (recreo, horas lectivas sin alumnos, tiempo de permanencia en el Centro tras la jornada escolar, casa, etc.) los niños conocían el diario –estaba siempre sobre nuestra mesa-. Hay textos que así lo evidencian:

- A las diez voy a clase. Les leo la parte del diario de ayer a la última hora y les pido soluciones. J.C. (c) dice que se va a portar mejor y que me va a tratar como si yo fuera su madre. C.B. también, J.N... (Día 006, 5453-5458).
- Mi *seño* no se cansa de escribir. Mi *seño* utiliza *gavas*. Mi *seño* tiene un diario de los castigados o *lo* que se portan mal (Trab. 07, A.M.).

Las dificultades asociadas al desempeño del doble rol -por otra parte, totalmente salvables-, se empuñan al lado de las enormes ventajas que tiene. El mejor sujeto informante que podemos encontrar para investigar un contexto educativo es el maestro, porque conoce mejor que nadie la realidad. Por tanto, a nosotros, desde el rol investigador, nos interesa desentrañar una realidad que, al trabajar en ella, conocemos bien y, desde el rol docente, nos interesa que nuestra realidad sea investigada y, en consecuencia, mejorada.

Otra enorme ventaja es que, como en los grupos investigados –el grupo de alumnos de 4° de Educación Primaria y el grupo de apoyo de 5°- no aparece un

investigador de la noche a la mañana, los alumnos actúan con toda naturalidad, ya que nada extraño les sucede, y la maestra también porque es ella misma la que hace los registros y los hace para ella, no para un investigador ajeno, por lo que no se siente tentada a dejar de registrar algunos datos que pueden no favorecerle (castigos, errores, etc.), porque es ella la que los va a analizar como investigadora y porque no conoce el alcance de lo que está escribiendo<sup>42</sup>. Además, se produce un fenómeno curioso que debemos señalar. Los planteamientos se realizan desde el rol de investigadora y las acciones desde el rol de maestra. Cuando ésta anota, está pensando en que lo que escribe le sirva más a corto que a largo plazo. Es decir, el papel de maestra, por su inmediatez, adquiere protagonismo y el de investigadora pasa a un segundo plano, pues queda diferido en el tiempo.

En suma, y haciendo ya uso de la distancia que las circunstancias requieren, la maestra ocupa el lugar central del proceso de investigación y se convierte en el mejor – en teoría- y más flexible instrumento del mismo, pues es capaz de captar y de ofrecernos lo que ni observadores altamente experimentados ni medios sofisticados podrían.

#### **4.5. Estrategias de recogida de datos**

Nuestra opción metodológica, de la que ya hemos dejado constancia – recordemos, la etnografía, el estudio de casos y la investigación-acción como concreciones de la metodología cualitativa- determina en gran medida las técnicas, estrategias o instrumentos de recogida de datos. Tenemos, llegados a este punto, que decidir las que vamos a utilizar en el trabajo de campo. Para nosotros es importantísimo elegir instrumentos que posean las dos características básicas de cualquier instrumento de medida: la fiabilidad y la validez. Consideramos que estos requisitos no son exclusivos de los tests empleados en la investigación experimental<sup>43</sup>. Goetz y LeCompte

---

<sup>42</sup> Los acontecimientos registrados son acontecimientos cotidianos con los que ella está totalmente familiarizada. Además, las unidades de análisis no cobran su verdadero sentido hasta que no se engarzan con otras y se estudian desde una mayor distancia, por lo que ella no tiene conciencia de su significatividad.

<sup>43</sup> La fiabilidad es la característica básica que deben tener los instrumentos de medida. El enfoque de fiabilidad más moderno la considera como la proporción en que las puntuaciones empíricas representan a las verdaderas, o lo que es lo mismo, la proporción en que la varianza verdadera explica la varianza total. Existen dos tipos de errores: a) sistemáticos, que son los que se derivan de una característica interna del instrumento; y b) aleatorios, que son los que se deben a variables cuyos efectos nos resultan desconocidos

(1988: 212-235), recomiendan a los investigadores cualitativos no perder de vista estos criterios. Pero, aunque nosotros somos de los que seguimos esta recomendación, es necesario que aclaremos en qué sentido lo hacemos. Si la fiabilidad se entiende como precisión o estabilidad al medir los datos, un instrumento es fiable en investigación cuantitativa cuando, aplicado dos veces en situaciones similares, conduce a los mismos resultados. Sin embargo, nosotros, como lo que hacemos es investigación cualitativa, no vamos a replicar la situación. Lo que sí necesitamos es que los instrumentos que elijamos sean precisos, es decir, que nos sirvan para reflejar con la mayor exactitud las realidades objeto de nuestro análisis. Pero la fiabilidad, siendo necesaria, no es suficiente. Nuestros instrumentos tienen que ser, además, válidos, es decir, que sirvan para conseguir el objetivo que nos planteamos, que nos permitan descubrir todos los aspectos que configuran el objeto de nuestro estudio, establecer relaciones, hacer análisis, etc.

El planteamiento anterior nos lleva a considerar que las técnicas que mejor nos pueden servir son las que a continuación desarrollamos clasificadas en los cuatro grupos siguientes: a) materiales del profesor, b) materiales del alumno; c) materiales institucionales, y d) materiales informales.

#### *4.5.1. Materiales del profesor*

Llamamos materiales del profesor a los instrumentos utilizados para recoger la información relevante de nuestra unidad de estudio –la escuela- desde el rol docente.

En un primer momento nos planteamos recopilar datos durante dos cursos

---

y actúan de acuerdo con la ley del azar. La fiabilidad consiste precisamente en determinar el grado en que las medidas están libres de errores aleatorios. Además de fiables, es necesario que los instrumentos sean válidos, es decir, que midan lo que dicen medir. Existen diversos enfoques de la validez de los instrumentos: a) validez de contenido, o adecuación, relevancia y representatividad de los elementos de una prueba; b) validez de constructo, que hace referencia al objeto mismo de la medición (un instrumento será válido si se comporta de la manera que cabe esperar, ofreciendo una estimación de las características que se estudian); c) validez predictiva, o la capacidad que tiene un test para formular predicciones sobre criterios establecidos, relacionados con el objeto de medida de la prueba ; d) validez concurrente, que es una modalidad de la anterior, en la que no transcurre tiempo entre las dos mediciones como en el caso anterior, sino que son casi simultáneas; y e) validez aparente o didáctica, que se refiere a los aspectos externos de la prueba (es una validez superficial con poco interés desde el punto de vista de la medición; su importancia está en la influencia que tienen sobre las respuestas aspectos como el formato atractivo, la longitud de la prueba, las aclaraciones, la adaptación del lenguaje, etc.).

académicos –98/99 y 99/00-, y, de hecho, así lo hacemos<sup>44</sup>. Pero la acumulación de información es tal, que nos vemos obligados a centrar nuestra atención sólo en un curso, y optamos por el 99/00, del que, habida cuenta que ya conocíamos que éste iba a ser nuestro último año de permanencia en el Centro, poseemos información más sistematizada.

Las principales técnicas etnográficas utilizadas son tres: el diario, el anecdotario y el cuaderno de observación sistemática. Decidimos que éstas sean las que nos sirvan de guía y de soporte material a nuestras observaciones. ¿Por qué tres instrumentos sobre la misma realidad? En primer lugar, porque cada uno de ellos nos puede permitir acercarnos a esta realidad con una mirada distinta. Con el diario la observamos en toda su extensión, pero con poca profundidad. Escribir todos los días, por obligación, puede hacer que tengamos una mirada plana, rápida, poco incisiva. No obstante, su valor es incalculable para tener una visión amplia de cuanto acontece en un centro porque, al ser un registro realizado -obviamente- día a día, lo que un día puede pasar desapercibido o no ser relevante, otro cualquiera sale a la luz. Hemos de decir que el rigor en cuanto a la sistematización de los registros es grande. Ni un solo día, de los ciento setenta y tres que componen el curso, dejamos de recoger información<sup>45</sup>.

Por su parte, el anecdotario y el cuaderno de observación sistemática nos obligan a aplicar una mirada precisa e intensa sobre los acontecimientos significativos –en el caso del anecdotario- o sobre las visitas de los padres y los recreos –en el caso del cuaderno-.

Como para las tres técnicas utilizamos el mismo proceso -la observación participante- o, dicho de otro modo, como los datos observacionales se vuelcan sobre el diario, el anecdotario, y el cuaderno de observación sistemática, dedicamos a continuación, y antes de pasar a la descripción de éstos, unas líneas a clarificar en qué consiste esta técnica. Contamos, además, entre los materiales del profesor con un cuarto instrumento: las entrevistas. Con la descripción de las mismas, muy ligadas también a la

---

<sup>44</sup> Ya hemos visto cómo con fecha 25 de febrero de 1999 está registrada en el Centro la comunicación oficial de la investigación y la solicitud del correspondiente permiso.

<sup>45</sup> Nos hemos ausentado del Centro sólo en tres sesiones concretas durante todo el curso, y mientras los alumnos eran atendidos, como cualquier otro día, por sus maestros especialistas.

observación, hasta el punto de ser identificadas por algunos autores con ella<sup>46</sup>, daremos por concluido el apartado que nos ocupa.

Aunque, a primera vista, parece que la observación es un fenómeno sencillo, sin embargo es un proceso que encierra una gran complejidad, y mucho más si hacemos de ella, como es el caso, la estrategia básica de nuestra investigación.

Lo que solemos hacer cuando creemos que estamos observando es, sencillamente, mirar, pues “observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador” (De Ketele, 1984, en Santos Guerra, M.A., 1990: 89). Por tanto, la observación requiere una disposición para estar atentos a los aspectos de la realidad considerados más significativos, que pueden ser, precisamente, los que para un observador cotidiano, o para nosotros mismos cuando no tenemos el propósito de observar, pasen inadvertidos<sup>47</sup>.

Un importante problema que nos afecta a la hora de realizar observaciones es el de la subjetividad. La siguiente cita de Watson (1973: 44) es tajante al respecto:

Toda observación es subjetiva porque depende del estado de ánimo del observador. Tratamos de hacerla lo más objetiva posible al organizar las condiciones de la observación, de modo que el elemento humano pueda ser minimizado (aunque nunca eliminado).

Cuando observamos lo hacemos, inevitablemente, desde nuestra perspectiva, que es, como todas, una perspectiva cargada de prejuicios, de intencionalidades, de deseos, etc. A menudo vemos sólo lo que queremos ver e interpretamos sólo lo que queremos interpretar. Los análisis los hacemos desde nuestros posicionamientos, desde nuestra manera singular de ver la realidad<sup>48</sup>. Este problema lo intentamos solucionar con la estancia prolongada en el escenario observado y ampliando el ámbito de nuestra

---

<sup>46</sup> Para Woods (1987: 104), las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se usan junto a la observación. Lo principal acerca de las entrevistas etnográficas, dice, es que constituyen una forma de observación participante.

<sup>47</sup> Paradójicamente, la observación no se limita sólo a lo observable, a lo manifiesto, sino que busca intenciones, pensamientos, sentimientos...

<sup>48</sup> Es elocuente, al respecto, el ejemplo que pone Santos Guerra (en A.A.V.V., 2003: 69), sobre el saltamontes: “Tengo un saltamontes en la mano y salta. Y le digo: saltamontes, salta. Y salta. Y ahora le corto las patas. Y le digo: salta, y ahora no salta. Y saco una conclusión: cuando a un saltamontes se le cortan las patas no oye. De alguna manera, yo he reflexionado, pero he sacado la conclusión que yo quiero”.



observación.

De las cuatro variantes de observador que establece Santos Guerra (1990: 90-91) según la participación que tenga en la acción y el conocimiento que los sujetos observados tengan de él -participante conocido, participante desconocido, no participante conocido y no participante desconocido-, nosotros, ya lo evidenciamos en el apartado anterior, asumimos el rol de participante conocida.

Para registrar los datos observacionales elegimos sistemas narrativos<sup>49</sup>, que son sistemas abiertos que permiten describir de manera detallada amplios segmentos de acontecimientos. Al tomar esta opción, unimos varias técnicas etnográficas –la observación, el diario, el anecdotario y el cuaderno de observación sistemática- porque nos parece más interesante elaborar estos instrumentos que un registro de notas de campo –como suele ser habitual-, pues son técnicas de observación que nos permiten incluir, además de los datos observados, los sentimientos del observador, las emociones, la evolución personal, etc., lo que consideramos de suma importancia para la investigación. Recoger notas de campo es, a nuestro parecer, situarse más como investigador que como investigado. Hacer un diario, por ejemplo, es sentirse, además de investigador, sujeto investigado, y colocarse de manera consciente en el punto de mira de observadores externos. Para Woods (1987: 127), los diarios se diferencian de las notas de campo en que contemplan la implicación personal del observador, sus dudas, sus temores, sus preocupaciones, etc. Santos Guerra (1990: 111) pone, al respecto, un clarificador ejemplo:

En un libro de viajes las notas de campo recogerían la descripción interpretativa del paisaje y de los hechos que contempla el viajero. El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y su evolución personal.

Finalmente, para cerrar nuestro discurso sobre la observación aplicada, hemos de decir que, además de estar a cargo de una participante conocida, tiene las siguientes

---

<sup>49</sup>Wittrock, en su libro *La investigación de la enseñanza* (tomo II, 322-323), identifica cuatro procedimientos de recolección de datos: a) sistemas categoriales, que son cerrados y con categorías predeterminadas -listas de comprobación, escalas de valoración...-; b) sistemas descriptivos, que son sistemas abiertos y que pueden tener, o no, categorías prefijadas -sistemas de análisis estructurados descriptivos-; c) sistemas narrativos, abiertos y sin categorías –diarios, registros anecdóticos, registros e muestras...- y d) registros tecnológicos, que son abiertos, sin categorías establecidas y usan recursos técnicos –grabadoras de imagen y sonido, de sonido, cámaras fotográficas...-.

características:

a) Significativa: Atendemos, fundamentándonos en la experiencia, a la significación de los hechos, a los que les atribuimos valor, relaciones, explicaciones, etc. No describimos minuciosamente todos los acontecimientos, sino sólo los que, para nosotros, tienen importancia, los que valoramos como datos de especial interés.

b) Libre: Nuestra observación no parte de esquemas prefijados, de plantillas diseñadas que condicionan la dirección de la mirada, sino que va focalizando y centrando su interés allí donde sea necesario hacerlo.

c) De registro inmediato: Es una observación que se registra diariamente. Los acontecimientos cotidianos son tan parecidos, que si dilatamos su anotación se generan interferencias y olvidos. En este aspecto el rigor es importante. Las observaciones de todos y cada uno de los días del curso son recogidas el mismo día en el que tienen lugar.

d) Natural: Recogemos las situaciones tal y como se producen, en su contexto, con toda su espontaneidad, sin adulteraciones, sin instrumentación técnica.

e) Longitudinal: Observamos una unidad social durante un curso completo, lo que nos permite captar la evolución de las situaciones, de las personas, de los problemas.

#### 4.5.1.1. El diario

Para Taylor y Bogdan (1986, en Santos Guerra, M.A., 1990: 110), lo que “no está escrito no sucedió nunca”. Por consiguiente, hacer un diario es conferirle a la realidad vivida, en primer lugar, existencia y, en segundo, perpetuidad. Cuando lo leemos recreamos los acontecimientos vividos, nos implicamos en ellos nuevamente, sentimos emociones. Lo verdaderamente importante de este instrumento no son los datos descritos, descontextualizados y desgajados de la realidad, sino las cargas de significado que se les atribuyen, la implicación personal del que lo escribe, sus

emociones, su evolución personal, etc., puesto que la tipología de este género de escritura, de manera similar a lo que sucede enunciativamente en la autobiografía, inscribe en el interior del texto las huellas discursivas del sujeto enunciador y del contexto por él experimentado. Además, todo esto aparece sin filtros porque cuando se escribe no se tiene la intención de entregárselo a los demás. El diario es, pues, un documento personal al que uno confía sus temores, sus dudas, sus errores, etc., y en ello radica su verdadero valor:

En un diario personal [...] no hay restricciones de ningún tipo. El escritor es sincero y abierto, nos introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás, proporciona un comentario sobre los miembros en la vida de la escuela que gobiernan su movimiento, pero no están nunca a la vista. Hay análisis [...] inmediatos y post hoc, invaluable para el maestro en la tarea de administrar las relaciones en el seno de las complejidades de la vida escolar (Woods, P., 1987: 125).

Hay que decir, por otra parte, que el diario es inevitablemente selectivo. La propia naturaleza narrativa del mismo actúa como filtro sobre los materiales estructurales de la escritura y sobre los valores del universo semántico.

Por lo que atañe a las razones que mueven a una persona a plasmar sus experiencias por escrito, es necesario reconocer con Woods (Ibídem: 122) que son, ciertamente, variadas. Es posible que se escriba “por la satisfacción personal de recordar acontecimientos interesantes que han procurado placer, o por una suerte de celebración del yo a través de la anotación de las hazañas propias, antes de olvidarlas; o como una apología, o una suerte de terapia al abrirse camino a través de una serie de acontecimientos que han producido disminución personal, dolor o turbación; o con vistas a su posterior publicación y conocimiento público”.

En nuestro caso, utilizamos esta técnica por sus enormes ventajas para cubrir los objetivos que nos proponemos en esta investigación. Desde luego, nos ayuda mejor que cualquier otra a conocer profundamente y, por consiguiente, a mejorar, la propia práctica educativa. En el diario lo expresamos así:

Éste será mi último año como maestra y quiero saborearlo, disfrutarlo a tope. Quiero hacer un buen trabajo. Quiero despedirme dándole todo ya que la escuela, mi escuela, me lo ha dado todo a mí. [...] Me propongo escribir un diario que me ayudará a organizarme, a reflexionar, a mejorar (Día 006, 11-17).

Por otra parte, creemos que el diario es un instrumento que se ajusta muy bien a nuestras propias características. Jamás nos hubiésemos planteado utilizar instrumentos sofisticados, porque ni nos gustan, ni creemos en ellos, ni, probablemente, sepamos manejarlos correctamente. Además, pensamos que los recursos tecnológicos pueden alterar los acontecimientos, por lo que sólo en contados momentos de la investigación utilizamos una grabadora de audio<sup>50</sup>.

Sin embargo, el diario es una técnica sumamente agradable y fácil. Lo único que requiere es constancia. Sólo hay que proponerse no abandonarlo, aunque parezca que lo que se escribe en él no tiene ningún valor.

El contenido de este instrumento de trabajo y de investigación consiste en las reflexiones diarias sobre lo que acontece fundamentalmente en el aula, pero también fuera de ella. Las anotaciones se realizan al término de cada jornada escolar, aunque a veces se aprovechan huecos en el horario, tales como recreos, horas sin docencia directa, cambios de clase, etc.

La ventaja de poder observar los fenómenos educativos *in situ* se puede ver afectada, sin embargo, por el gran inconveniente que supone el marco interpretativo desarrollado durante los años de docencia en el Centro. “Se corre el riesgo de «volverse nativo», es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real”(Woods, P.,1987: 50). Se precisa, pues, sigue diciendo el citado autor (Ibídem: 50) una cierta «limpieza» de los propios procesos de pensamiento, además de la conversión del grupo o escuela en algo «antropológicamente extraño».

De lo anterior se desprende la necesidad de combinar el distanciamiento de la realidad con la implicación personal. Nuestro diario es un ir y volver permanente entre la enunciación y la reflexión, un sumergirse y emerger constante. Dejamos deliberadamente que trascorra un período de tiempo entre la elaboración y el análisis del mismo, porque, sin duda, esto posibilita volver sobre los datos con una nueva

---

<sup>50</sup>Convendría tener en cuenta la siguiente consideración que hace Woods a propósito del uso de medios técnicos: “Hasta cierto punto, nos hemos dejado seducir por las ayudas mecánicas y nos hemos olvidado de nuestros recursos mnemotécnicos y taquigráficos personales; sin embargo, debiéramos cultivar estos últimos, pues a veces los medios mecánicos no funcionan o no se los puede usar. Además, y a menudo, hay informaciones clave que se producen cuando el grabador está apagado, en el ambiente relajado y la charla general que precede o sigue a las sesiones y que constituyen en realidad momentos de oro para las verdades duras y las confidencias compartidas” (1987: 96).

mirada, una mirada investigadora, crítica e interpretativa. En nuestro caso esto es posible debido a la salida definitiva del escenario<sup>51</sup>. Así pues, utilizamos otro espacio y otro tiempo como recursos investigativos, como elementos valiosos que producen el alejamiento necesario para enfocar la realidad educativa como algo extraño.

Por último, hemos de decir que el diario nos permite conocer el contexto diacrónico –es necesario tener en cuenta la historia- y sincrónico –los códigos lingüísticos, de comportamiento, ideológicos...- del Centro durante un curso completo. Asimismo, nos resulta posible percibir las discordancias en la maestra entre el pensamiento real y el oficial –lo que piensa y lo que dice que piensa-, entre la reflexión y la acción, entre las indagaciones que hace en un momento y en otro, etc.

#### 4.5.1.2. El anecdotario

Este instrumento nos permite recoger, con lenguaje cotidiano, los hechos más significativos, relevantes y críticos de la realidad objeto de estudio: incidentes, curiosidades, etc. Además de proporcionarnos un mayor conocimiento y comprensión de los acontecimientos, nos ayuda a identificar las variables que intervienen en ellos así como a descubrir los aspectos que permanecen constantes. La importancia de este documento no está en recoger muchos datos, sino en ofrecer un alto grado de profundización sobre ellos, y en ofrecernos detalles que pueden resultar de sumo interés.

El registro anecdótico tiene, como el diario, un componente selectivo, ya que es el propio investigador el que decide qué acontecimientos han de registrarse. Lo que se registra depende en gran parte de su sistema perceptivo y de su capacidad para transmitir lo que observa. El observador es, pues, el verdadero instrumento de la observación.

Aunque esta técnica participa de muchas características del diario, tiene, sin embargo, su especificidad. Nosotros lo utilizamos, fundamentalmente, para cubrir dos objetivos:

---

<sup>51</sup> Aunque un primer nivel de análisis tiene lugar inevitablemente a la par que la recogida de datos, la interpretación definitiva la realizamos desde fuera de la escuela y del rol de maestra, pues el 1 de septiembre de 2000 nos incorporamos a otra etapa educativa –E. Secundaria- y a otro puesto de trabajo –orientadora-. El cambio de etapa, al ser conocido por nosotros desde julio de 1999, entra a formar parte de la investigación. Realmente la incorporación al nuevo cuerpo debería haberse producido un año antes, pero solicitamos a la Administración el aplazamiento con objeto de realizar la recogida de datos de una realidad concreta en un tiempo concreto para ser analizados desde otra realidad y otro tiempo.

a) Recoger la ocurrencia natural de conductas, situaciones, acciones, conversaciones, etc., que consideramos relevantes.

b) Desarrollar más ampliamente unidades de información recogidas en el diario. Muchos segmentos de la realidad aparecen en ambos instrumentos, si bien con distinto nivel de desarrollo.

La utilización que hacemos del registro anecdótico va, pues, unida a la del diario. Recogemos en él, a través de ciento nueve secuencias, los acontecimientos más significativos con relación al proceso de aprendizaje, a los conflictos, a la familia, etc.

#### 4.5.1.3. El cuaderno de observación sistemática

A través de este instrumento es posible llevar un seguimiento de cualquier aspecto de la dinámica escolar que nos interese. Nosotros lo utilizamos para estudiar dos realidades que consideramos muy importantes: las conversaciones espontáneas entre los padres y la maestra, y las actividades lúdicas que se desarrollan durante el recreo.

Por lo que atañe al primer hecho, dado que los padres tienen la costumbre de conversar con los maestros en el momento y lugar en que se los encuentren, sin observar el horario establecido ni la petición de cita previa, nos parece que los registros de estas entrevistas espontáneas constituyen una buena fuente informativa, porque nos pueden dar una idea acertada de las preocupaciones respecto a la educación de sus hijos, de las expectativas que tienen, de las opiniones y percepciones de los hechos. Es más, oír sus historias nos permite descubrir sus sentimientos. Y todo ello porque estas entrevistas están teñidas de naturalidad, y su fuente de alimentación es siempre un problema concreto.

En cuanto al recreo, conviene decir que éste es un espacio magnífico que permite a los niños expresarse libremente, relacionarse con quienes quieran, descansar, etc. Si los observamos podemos descubrir, entre otros aspectos, sus comportamientos, sus juegos, las reglas que establecen, el liderazgo, o el aislamiento. La recogida de datos en estas situaciones puede suministrar información muy útil. El método más común

empleado en estas situaciones es *la observación no participante*, pues se trata de desempeñar el rol de investigador ajeno a los procesos que observa los hechos tal como suceden, naturalmente, sin interferir en ellos. No obstante, teniendo en cuenta nuestro rol docente, en cierto sentido siempre somos observadores participantes.

Esta técnica goza para nosotros de un gran crédito, al permitirnos recoger de una manera sistemática situaciones ordinarias. Y es que, con demasiada frecuencia, tendemos a pensar que los datos valiosos están más ocultos y lejanos de lo que realmente están:

Entre los etnógrafos es muy conocido el sentimiento -llamado «síndrome de otro sitio»- de que lo realmente importante ocurre en algún otro sitio. Y por mucho que se cambie el programa del investigador para tratar de detectar ese otro sitio, éste parece siempre desplazarse exasperadamente [...] Las pautas que esperamos descubrir y las explicaciones que aspiramos [a] introducir no llegarán hasta que nos hayamos sumergido en fragmentos de la vida real (Woods, P., 1987: 62-63).

Como nos consideramos obligados a decirlo todo –y no sólo lo positivo-, no queremos ocultar que el registro de los recreos que nos propusimos realizar quincenalmente no goza del rigor que caracteriza a los otros registros. Son sólo ocho los que hemos observado. Del propio cuaderno de observación extraemos el siguiente texto, escrito el tres de febrero de 2000, cuando sólo habíamos anotado datos referidos al recreo de dos días:

He dejado esta actividad olvidada pero hoy pienso retomarla (Cua 003, 641-642).

#### 4.5.1.4. Entrevistas

Utilizamos también esta técnica porque nos ayuda a conocer aspectos de la realidad investigada de un modo más democrático que la observación, ya que los sujetos participan abiertamente en ella. Su objetivo prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas de las personas investigadas. “A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (Woods, P., 1987: 77).

Aplicamos fundamentalmente entrevistas informales –en el patio, en las subidas

y bajadas a clase, al acercarse los alumnos a la mesa de la maestra para que les corrija la tarea...- y no estructuradas. A través de ellas pretendemos recoger información personal y familiar, descubrir las causas de los conflictos, conocer problemas diversos, etc. Claro que, para asegurarnos un determinado éxito, al realizarlas no adoptamos ninguna postura investigadora, sino que nos comportamos con total naturalidad, sin sugerir respuestas, escuchando, sin manifestar sorpresa, etc. Procuramos, además, no mostrar ante los sujetos que tenemos necesidad de datos. Sólo nos hacemos presentes y estamos siempre preparados para oírles. Lo cierto es que, dado que las personas tienen mucha necesidad de comunicar lo que les pasa<sup>52</sup>, la aplicación de esta técnica resulta sumamente fácil. En realidad, sólo hemos de facilitar el proceso de comunicación y escuchar con la mayor espontaneidad, es decir, crear el clima adecuado. Woods recoge en su libro *La escuela por dentro* (1987: 84) unas palabras de Stenhouse sumamente clarificadoras:

Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo.

Obran en nuestro poder, sin duda, entrevistas sumamente sustanciosas<sup>53</sup> –padres que cuentan problemas personales importantes, alumnos que desvelan realidades familiares generalmente ocultas, etc.- que nos aportan aspectos que no hubiéramos podido obtener con ninguna otra técnica.

Por último, es preciso decir que nos interesa también esta estrategia como medio de contrastar informaciones. Preguntar repetidas veces la misma cosa a la misma persona nos posibilita conocer la fiabilidad de las respuestas. Un niño no responde lo mismo cuando lo hace en alto que en privado, cuando responde por primera vez que por segunda, cuando acaban de suceder los hechos que al cabo de los días, cuando teme un castigo que cuando no lo teme.

---

<sup>52</sup> Está más que demostrado el poder terapéutico de la entrevista, al ser capaz de aliviar tensiones y posibilitar la reorientación de los problemas.

<sup>53</sup> Aunque algunas de ellas las registramos como tales, de muchas otras damos cuenta en el diario, en el anecdotario y en el cuaderno de observación sistemática.



#### 4.5.2. *Materiales del alumno*

Aunque Woods (1987:113) incluye bajo la denominación de *documentos personales* todos aquellos materiales escritos de los alumnos que constituyen un apoyo útil a la observación, nosotros, para referirnos a lo mismo, preferimos darle el nombre de *materiales del alumno*, porque nos parece más clarificador y, además, por no salirnos de la estructura que venimos desarrollando –materiales del profesor, materiales del alumno, materiales institucionales y materiales informales-. Llámense como se llamen, lo cierto es que éstos son considerados por muchos investigadores como instrumentos cuasiobservacionales, y reemplazan al investigador en los lugares y momentos en los que le es imposible estar. En ellos tenemos una importantísima información acerca de los sentimientos, experiencias, conocimientos, expectativas, trabajo, valores, etc., de los niños, información que sería prácticamente imposible de conseguir por otros medios utilizados como la observación –es obvio que no todo se puede observar- o la entrevista –no se revela todo, siempre hay parcelas que permanecen en la intimidad de los sujetos-. Woods dice, al respecto, lo siguiente:

Los cuadernos de «noticias» y de «historias» de los niños contienen un fondo de información, de la que una gran parte sería muy difícil de conseguir por otros medios, pues a menudo en ejercicios «creativos» nos conducirán a sitios secretos. Y es esto, después de todo, lo que al etnógrafo le interesa por encima de todo –a saber, lo que hay en el interior de la gente- y que no siempre se puede observar u obtener mediante una entrevista. A través de ello podemos descubrir muchísimos detalles acerca de su vida familiar, sus padres, otros parientes y amigos, así como sus relaciones con ellos, qué programas de televisión miran y qué piensan de ellos, a qué juegan, qué comen, sus vacaciones y sus entretenimientos. También son portadores de un espectro de percepciones y de sentimientos –esperanzas, temores y expectativas acerca del futuro («Cuando sea mayor...»), opiniones de los demás («Mi maestro ideal», «Nuestra escuela», «Un paseo»), experiencias de acontecimientos especiales («Nuestra feria de otoño», «Mi primer día de escuela»), fantasías relativas a situaciones hipotéticas («Si fuera rico», «Si fuera invisible») (1987:115-116).

Muchos datos de este tipo obran en nuestro poder. Tenemos materiales individuales -cuarenta y cinco cuadernos, veintidós diarios, diecinueve ejercicios de diversa índole realizados sobre folio- y colectivos –un cuaderno de asambleas y cuatro libros con dibujos y poemas de los alumnos realizados durante la semana del libro-. En ellos los chicos desvelan, a través de textos escritos y, sobre todo, de dibujos, informaciones interesantísimas, tanto suyas como de su familia, sobre experiencias,

valores, expectativas, preocupaciones, temores, deseos, relaciones, visión de la escuela, etc.

En relación con el dibujo de los escolares -y nos referimos, lógicamente, al dibujo libre- es preciso decir que se trata de un magnífico instrumento de investigación, al permitirnos conocer aspectos inconfesables o simplemente inconscientes de su personalidad y de su vida. No cabe la menor duda de que, como dice Sáinz Martín (2001:13), “es un medio idóneo para conocer las ideas, los sentimientos y los valores de quien lo realiza, pues no es sólo su parte descriptiva la que tiene carácter informativo, sino que posee valor *proyectivo*, dado que es reflejo del mundo inconsciente del autor”.

En suma, los materiales de los alumnos nos interesan porque tienen la potencialidad de producir en el lector la recreación de la escena, la vivenciación de las situaciones a las que se refieren. Y es que los trabajos infantiles carecen de filtro, son vivos, directos y naturales. Al entrar en contacto con ellos somos arrastrados hasta la realidad descrita o dibujada y podemos llegar a sentir las mismas emociones que sintieron ellos.

Aportamos seguidamente alguna información de interés sobre cada uno de estos instrumentos.

#### 4.5.2.1. Materiales individuales

##### \* Los cuadernos de trabajo

Los cuarenta y cuatro cuadernos que obran en nuestro poder ni son seleccionados al azar ni sobre la base de ningún criterio de investigación relevante. Sencillamente, tomando como punto de partida el hecho de que no nos pertenecen, decimos a los niños que cuando los terminen y los lleven a casa para que los vean sus padres, o al final del curso, nos los entreguen si así lo desean, dado que son de nuestro interés. Somos, pues, claros -y creemos que también éticos- a la hora de hacernos con ellos. Por tanto, estos materiales son donaciones de los chicos. El número de cuadernos que cada uno entrega oscila entre cero -hay siete niños que no entregan ninguno- y seis, lo que arroja una

media de casi dos cuadernos por niño –1,87, exactamente<sup>54</sup>.

Los cuadernos no sólo nos sirven para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos –dificultades, errores, logros, etc.- sino que en ellos tenemos también una fuente importante de información sobre algunas de sus características. El estado en que se encuentran, las estampas adheridas, las notas escritas en sus pastas, los dibujos, las actividades abandonadas, etc., nos permiten conocer aspectos de su personalidad.

\* Los diarios

Los diarios no son, contrariamente a lo que pudiera pensarse, cuadernos en blanco que entregamos a los niños para que escriban con total libertad lo que consideren oportuno. Y no lo son, sencillamente, porque así no obtendríamos información alguna, al menos no de la mayoría de los niños. Aparecerían dos problemas: muchos no sabrían qué escribir y muchos otros no querrían hacerlo. Ya el curso anterior intentamos hacer un diario de aula, para lo que dispusimos de un cuaderno vacío y dijimos a los alumnos que cada día uno de la clase debía escribir y dibujar lo más significativo de la jornada escolar. La experiencia no dio los frutos buscados. Conservamos el documento con la narración de sólo doce jornadas. Por tanto, si no es fácil conseguir que los chicos plasmen por escrito cada veinte o veintidós días lo que sucede en el aula, no podemos pretender que lo hagan diariamente.

Los diarios son unos cuadernillos personales que, a través de textos, dibujos y ejercicios diversos, invitan a los niños a la reflexión sobre sí mismos y sobre los demás. Se realizan en clase en días y en momentos determinados, como cualquier otra actividad. No obstante, tienen sus peculiaridades: los chicos saben que no se corrigen, que cualquier cosa que pongan, si la piensan, está bien, que pueden dejarse sin hacer algo para lo que no encuentren respuesta, que cada uno debe hacerlo a su modo, a su ritmo, etc.

---

<sup>54</sup> Aunque no nos gustan las medias, porque todas falsean la realidad - por ejemplo, una persona puede morir ahogada en un río cuya profundidad media sea de un metro, si cae al agua por la parte más profunda-, por si el lector es amante de ellas dividimos 44 entre 23,5 niños –uno causó baja a mediados de curso- y obtenemos este dato.

\* Trabajos diversos

Contamos también con una serie compuesta por diecinueve ejercicios que se plantean a los alumnos a lo largo de todo el curso con objeto de recopilar una información que consideramos valiosa, como los programas de televisión que ven, el uso que hacen de la videoconsola, las relaciones en el aula, etc. Aunque la mayor parte de estos instrumentos son diseñados para la investigación – de ahí que se les pida a los niños que los hagan en folio y los entreguen-, algunos son fruto de la necesidad de conocer una realidad concreta para intervenir en la práctica, y de inmediato, desde el rol docente. Por ejemplo, el día 5 de abril, la maestra relata en su diario lo siguiente:

Sale el tema del niño que ha matado a sus padres y a su hermana y que tenía videojuegos de matar. Les pregunto y ellos parece ser que tienen muchos de ese tipo. Pienso escribir todos los videojuegos que tienen y hablar con las madres» (Día 006, 6645-6651).

Ese mismo día construye y pasa a los niños un cuestionario con el que obtener la información que precisaba.

Los materiales que integran este conjunto son descripciones, cuestionarios, viñetas, frases, diálogos, dibujo libre de tema, etc., realizados sobre folio. Muchos de ellos combinan el texto escrito con el dibujo. Los relacionamos a continuación con el mismo enunciado con el que se les presenta a los alumnos:

- 1) Mi verano
  - Quiero aprender en 4º...
  - Dibujo
  - Cuentas y numeración
- 2) Dibuja las tres cosas más importantes que te sucedieron el curso pasado en el colegio.
- 3) Escribe frases que te digan tus papás. Haz dibujos relacionados.
- 4) ¿Qué hago los fines de semana?
  - Texto
  - Dibujo
- 5) Haz un diálogo entre una persona de tu familia y tú (en folio).
- 6) Mis tres deseos

- 7) Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita”y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.
- 8) Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno con una frase que hayan dicho alguna vez y que sea importante.
- 9) Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.
- 10) Imagínate dentro de veinte años. Dibújate.
- 11) Hacemos cuatro partes el folio. Dibujamos en cada una de ellas una función que realicen los maestros.
- 12) Dibuja tres cosas que te gustaría que desaparecieran.
- 13) Construimos un rascacielos. Hacemos una planta por cada cosa que hagamos bien.
- 14) Dibujo: Así soy, así quiero ser
- 15) Dibujo a mi familia viendo la televisión
- 16) Cuestionario sobre videoconsola
- 17) Dibujo a mi mejor amigo/a y a mi peor amigo/a
- 18) Cuestionario sobre la televisión
- 19) Cuestionario sobre el colegio y sobre expectativas personales. Dibuja lo mejor y lo peor que te haya pasado en el colegio.

#### 4.5.2.2. Materiales colectivos

\* El cuaderno de asambleas

Este documento es, en esencia, un verdadero libro de actas que nos da idea de los problemas que abordan los alumnos en sus reuniones así como de la manera que tienen para solucionarlos. En cada acta podemos distinguir con dificultad, porque con frecuencia aparecen entremezcladas, dos partes, una descriptiva, en la que se enuncia el tema en cuestión y se registran, a través de frases generalmente construidas con infinitivos, las informaciones dadas por parte de los delegados y las opiniones de los intervinientes; y otra parte propositiva, en la que se reflejan, también con el mismo estilo, las aportaciones habidas en relación con la búsqueda de soluciones y la formulación de propuestas de mejora. Está escrito por el delegado, la subdelegada o, en

caso de ausencia de alguno de los anteriores, los suplentes.

\* Libros colectivos

Contamos también con cuatro librillos elaborados por los alumnos durante la semana del libro, que en concreto este año se dedica a la figura de Rafael Alberti. En ellos podemos encontrar bellas creaciones literarias –poesías y cuentos-, dibujos de los niños realizados a partir de estrofas de *Rafael* –como acaban por llamarle-, dibujos del poeta coloreados por ellos, etc. Además, tenemos el poema que realiza toda la clase y que constituye una página del gran libro colectivo de toda la escuela. Lo titulan *Poema azul*.

4.5.3. *Materiales institucionales*

Con los materiales del profesor y los materiales del alumno podemos llegar a conocer dos textos, dos discursos sumamente interesantes, pero, para el objetivo que nos mueve, insuficientes, porque nos falta conocer qué dice oficialmente la escuela. El estudio de la realidad documental del Centro nos puede permitir descubrir aspectos sustanciosos de la escuela como institución, como estructura. Ésta habla oficialmente a través de sus actas de reuniones, de sus planes de centro, de sus memorias, de sus normas, de sus finalidades educativas, de los boletines de notas, de los expedientes de los alumnos, etc.

Aunque nada nos gustaría más que explorar todos y cada uno de estos y otros muchos documentos<sup>55</sup>, una vez más nos vemos obligados a elegir. Es preciso decir al respecto que el verdadero criterio que guía la selección no es la relevancia, sino la falta de espacio y de tiempo<sup>56</sup>. En definitiva, nos quedamos, muy a pesar nuestro, con sólo

---

<sup>55</sup> ¡Qué interesante sería estudiar la utilidad de los expedientes de los niños, o los temas recurrentes del Centro a través de las actas de los claustros, o la relación entre las propuestas de las memorias finales con los objetivos de los planes de centro del curso siguiente, o la que pueda haber entre las cartas oficiales y la realidad escolar, o entre las finalidades educativas y el reglamento, o entre el plan de centro de un año y de otro, o la relación de éstos con el proyecto curricular!

<sup>56</sup> Las coordenadas espaciotemporales aparecen lógicamente, como en todos los procesos humanos, en nuestra investigación, recordándonos en todo momento que hemos de centrarnos en nuestro tema de estudio y que es preciso marcar también unos límites temporales.

dos fuentes de información: la procedente del grupo de trabajo “Prevención del maltrato entre compañeros” y la que nos ofrecen los documentos de evaluación de los alumnos.

#### 4.5.3.1. Los materiales del grupo de trabajo

Estos materiales nos sirven magníficamente para conocer el análisis que de la realidad convivencial hace un grupo de catorce maestros que funciona en el Centro durante el bienio 98-00. Pero, sobre todo, nos informan de sus preocupaciones, de sus proyectos, de sus metas, etc. Es más, como quiera que la puesta en funcionamiento del grupo está aprobada por el claustro de maestros e incluida en el plan de centro, en realidad, de lo que nos informan estos documentos es de las preocupaciones y de los proyectos de la escuela. Nos centramos sobre todo en los trabajos realizados por el grupo durante el curso escolar que estamos estudiando –99/00- y que son los que citamos a continuación:

- Cuestionario cumplimentado por los catorce maestros del grupo sobre los conflictos entre los alumnos.
- Documento con los resultados del mismo.
- Cuestionario aplicado a ciento cuarenta alumnos.
- Documento con los resultados del mismo.
- Registro de conductas violentas de los alumnos así como de las intervenciones de los maestros.
- Actas de las reuniones.
- Memoria final.
- Artículo “El tratamiento de conflictos en el centro”<sup>57</sup> escrito por la coordinadora del grupo.

---

<sup>57</sup> Dicho artículo está publicado en la revista *Enseñar. Propuestas y experiencias de Centro y aula*, Nº 1, septiembre de 2000, 89-92.

#### 4.5.3.2. Documentos de evaluación

Respecto a la evaluación, la escuela establece dos tipos de discurso: el educativo, a través del que corrige, reorienta y mejora los procesos de aprendizaje; y el sancionador, con el que acredita oficialmente el saber o, en el caso de los resultados de los tests de aptitudes, las capacidades de los niños. Mientras el primero va dirigido al alumno<sup>58</sup>, el segundo se dirige a la sociedad, pero con la crueldad añadida –a nuestro juicio, claro- de que usa como canal de comunicación al propio chico. Es él el que tiene que comunicar a la sociedad sus resultados escolares. A donde quiera que vaya lleva el discurso sancionador de la escuela preparado porque, se lo pidan o no, él se cree obligado a desvelarlo<sup>59</sup>.

Aunque la función educativa de la evaluación hace progresos significativos, hoy por hoy ninguna escuela puede dejar de emitir informes fríos, numéricos, de rigor sólo aparente, sobre sus alumnos. Por tanto, mientras el éxito y el fracaso escolar se midan en estos términos<sup>60</sup>, este material tendrá su importancia.

---

<sup>58</sup> Ningún maestro, que sepamos, puede librarse de la ardua tarea que consiste en corregir constantemente. Los niños necesitan saber, casi a la par que trabajan, si lo están haciendo bien o si tienen que borrar y empezar de nuevo. Si el maestro no se acerca a ellos, no podrá evitar las largas colas en su mesa.

<sup>59</sup> Tal vez el lector haya sido testigo alguna vez de un diálogo parecido a éste:

ADULTO CUALQUIERA: ¿Cuántos años tienes?

NIÑO: Tenía que estar en 5º, pero es que he repetido, soy el mayor de mi clase.

ADULTO CUALQUIERA: Bien, pero ¿cuántos tienes?

NIÑO: Cumpilé once en enero. En 5º tengo amigos con diez, porque nacen en mayo, o junio. Yo es que nací en enero, y encima he repetido. Pero sólo he repetido una vez.

Aunque el diálogo anterior es obra de nuestra imaginación, poseemos, sin embargo, nuestras propias evidencias:

MAESTRA: ¿Cómo te llamas?

C.F.: C.F.

MAESTRA: ¿Cuántos años tienes?

C.F.: Diez años.

MAESTRA: ¿Qué más?

C.F.: He *repetío* curso y..., ¿qué digo más? (Ent 004, C.F.).

S.G.: Eeeh..., S.G.M., he *repetío ter...* tercero, y *ten...*, en el curso *cuar...* cuarto. Tengo cinco hermanos, mi... mi hermana R. trabaja en panadería y mi hermana..., y mi hermano R. trabaja en Román. Mi padre está *parao*, es pintor pero está *parao*, pero, y mi madre está en casa, en mi casa, siempre. Uuum... Me he *mudao* al Figueroa en el portal número ocho, tercero uno (Ent 005, S.G.).

<sup>60</sup> Desde nuestro punto de vista, ni el éxito consiste en obtener buenos resultados ni el fracaso en obtenerlos malos, pero ni siquiera en el sentido literal y justo de los términos, porque un niño puede lograr buenos resultados y no haber seguido un buen proceso de aprendizaje mientras que otro con malas calificaciones puede haber aprendido muchísimo. Recordemos que la evaluación que se hace sigue teniendo como referencia una norma -siempre externa al sujeto- y no un criterio -que sitúa la referencia en la situación de partida del propio alumno-, como debería ser. Mientras no se practique la evaluación



Los boletines de notas, las actas de evaluación, los resultados de los tests aplicados por el E.O.E. a los niños, son, entre otros, los materiales que mejor información nos pueden ofrecer sobre el discurso sancionador de la escuela. En función de las notas los padres premian a sus hijos –los de nuestra escuela, ya lo veremos, haciéndoles agujeros en las orejas- o los castigan duramente –algunos de los nuestros, con demasiada dureza, pero sólo hasta que al día siguiente se les olvida; otros, reciben el boletín de notas del curso anterior cuando empieza el siguiente, o no lo reciben<sup>61</sup>. En definitiva, en los boletines se halla la información que, aunque concisa y en clave, da la escuela –y la sociedad- a los alumnos y a sus padres. Se trata de una información preciosa porque tiene mucho que ver con la configuración del autoconcepto, de la autoestima y, en consecuencia, de las expectativas de los alumnos. Y llegados a este punto sí que adquiere el fracaso escolar interés para nosotros, porque, en realidad, lo grave de una mala calificación es que produzca efectos en la personalidad del alumno. Si un niño que obtiene malos resultados académicos llega a valorarse poco y aspira a poco o a nada, podemos hablar, sin duda, de fracaso. Es decir, éste, en nuestra opinión, no es la nota, sino el mensaje que lleva inevitablemente adjunto, la sanción social que, en resumidas cuentas, es toda evaluación sumativa.

Pero además, los boletines de notas nos interesan porque tenemos también en ellos el registro del absentismo de cada alumno, aspecto que es muy importante en nuestro estudio.

#### *4.5.4. Documentos informales*

Los documentos informales suponen para un investigador etnográfico un fondo de información valiosísima imposible de conseguir por otros medios. Además, muchos de ellos llegan a sus manos continua y fácilmente. Los niños no dejan de brindarlos a sus maestros a modo de regalo. Por esta vía han llegado a nosotros hojas de cuadernos

---

críterial, para nosotros no será éxito aprobar ni fracaso no hacerlo. Pero además, y en un sentido ya más filosófico, ¿verdaderamente es un éxito escolar aprobar al precio que sea? ¿Verdaderamente es fracasar no someterse a los dictados de una institución que obliga a todos los sujetos a aprender lo mismo y a manifestar que lo han aprendido de la misma manera, generalmente con pruebas de rendimientos arcaicas y sesgadas? Si alguien lo cree así, esperamos poder contar con sus argumentos.

<sup>61</sup> En nuestro poder obran, todavía, tres boletines de notas no recogidos por los padres, uno del curso 98/99 y dos del 99/00.

multiformes, olorosas y adhesivas, estampas de sus mitos, poesías, entradas infantiles gratuitas para un parque acuático, cristmas, fotografías diversas, etc. Hacernos con ellos no requiere ningún esfuerzo, pues no es preciso prepararlos, ni buscarlos, ni siquiera, en un primer momento, interpretarlos. Sólo, desde nuestro punto de vista, hemos de saber intuir su potencial valor y, en consecuencia, estar dispuestos a custodiarlos convenientemente.

Sin embargo, no todos estos documentos llegan por su propio pie ante el investigador. A veces éste tiene también que buscarlos, a pesar de que su ubicación es muy dispersa. Cualquier material puede ser un documento informal si permite extraer de él algún dato para la investigación. Por ejemplo, los permisos que firman los padres antes de que sus hijos realicen una salida, o los escritos que éstos dirigen al maestro, o los justificantes médicos, pueden ser magníficos documentos informales. Por ejemplo, poseemos un permiso firmado sobre un papel que nada tiene que ver con la salida, otro en un estado higiénico lamentable, un boletín de notas que volvió de casa completamente roto y pintado, o tres por los que nadie se ha interesado, o cuadernos con las pastas pintadas (penes, corazones, labios, etc.) y con estampas adheridas, etc. En todos ellos, qué duda cabe, se halla una fuente informativa natural que nos suministra valiosas indicaciones acerca del mundo de los sujetos investigados.

#### **4.6. Técnicas de análisis de datos**

El análisis de datos es un proceso de inferencia científica. Analizar no es otra cosa que formular y contrastar continuamente hipótesis: “El instrumento fundamental del análisis de datos es, precisamente, la formulación continua de hipótesis. El etnógrafo comprueba y genera sucesivamente explicaciones, tanto de sentido común como teóricas, del comportamiento y actitudes de los individuos y grupos que estudia” (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D., 1988: 180).

Nuestro proceso analítico es un proceso de búsqueda de vínculos, de relaciones significativas entre los fenómenos con objeto de, una vez terminado, estar en disposición de hacer conjeturas, esto es, predecir con un alto nivel de confianza que estas relaciones seguirán dándose en el futuro y poder plantear acciones que medien en ellas.

Aunque al recoger los datos realizamos, inevitablemente, un primer análisis de

los mismos<sup>62</sup>, llega un momento en que es necesario analizarlos minuciosamente, para lo cual lo primero es ordenar tan ingente masa de información mediante algún sistema:

Lacey siente «con mucha fuerza que el mundo que se investiga según un método de recogida de datos se distorsiona enormemente debido a las limitaciones de esos datos y al método de análisis disponible» (1976: 61). Cuanto más estrechamente podamos ligarlos, pues, a través de la triangulación, de la intensificación, la interacción o cualquier otro método, más sólido será el producto final (Woods, P., 1987: 135).

Todo el esfuerzo realizado en la recogida de datos sería en vano si no fuésemos capaces de acercarnos posteriormente a cada uno de ellos y calibrar su valor en relación al conjunto de todos los demás, porque éstos, por separado, no sirven de nada (o mejor dicho, sirven para dar una imagen equivocada de la realidad). Es, por tanto, necesario confrontar unas informaciones con otras, proceso que recibe el nombre de triangulación.

Existen múltiples maneras de triangular<sup>63</sup>. Triangulamos cuando contrastamos lo que dice sobre un tema concreto un maestro, un alumno y un padre -triangulación de sujetos-, cuando observamos una misma realidad desde distinta perspectiva, por ejemplo, a través de un diario, de una entrevista o de un documento institucional -triangulación de métodos-, o cuando observamos un hecho en tres momentos diferentes -triangulación de tiempos-. Con otras palabras, un investigador necesita apreciar las distintas perspectivas de las situaciones, contrastar los pareceres de los distintos sujetos, mirar los hechos en distintos momentos, etc., de tal manera que aparezcan, entre otros aspectos, las discrepancias, las contradicciones y las omisiones significativas que le permitan realizar un análisis completo y exhaustivo de la realidad objeto de estudio.

Para Woods (1987: 102), los triángulos tienen una fuerza enorme. Constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las posibilidades de exactitud.

---

<sup>62</sup> Al volcar los datos observacionales sobre nuestros documentos básicos –diario, anecdotario y cuaderno de observación- realizamos muchas valoraciones de los hechos porque, ni se puede evitar hacerlo, ni hemos querido evitarlo, pues en ellas se halla un elemento valiosísimo de la investigación: la interpretación de los hechos en el propio escenario en el que ocurren, en el tiempo en el que ocurren y desde el rol docente.

<sup>63</sup> En *Hacer visible lo cotidiano* (1990: 116-121), Santos Guerra recoge cuatro tipos de triangulación: a) de métodos; b) de sujetos; c) de momentos, y d) de expertos.

Como no existe una manera única para analizar las informaciones, perfilamos a continuación nuestro particular proceso de análisis, elaborado en función de las características de los materiales que tenemos, de nuestro marco teórico y, lógicamente, de nuestra capacidad.

La ingente cantidad de datos y la necesidad de establecer relaciones entre ellos nos obliga a elegir un procedimiento de ordenación, reducción, masticación o, si queremos, y así usamos ya el nombre exacto del proceso, de categorización de los mismos. A partir del diario de la maestra, por ser el documento que enfoca la unidad de estudio más ampliamente, establecemos, como herramienta principal, un sistema de «categorías» con el que constituimos el hilo conductor del análisis de todos los documentos aunque, obviamente, no en todos aparecen todas las categorías posibles.

Distribuir los datos en categorías es una labor muy costosa. Requiere mucha paciencia y mucho tiempo. El diario, por ejemplo, tiene ciento cincuenta y cinco páginas escritas a ordenador a un espacio y medio<sup>64</sup>. Sería muy laborioso llevar una a una las unidades de significado a sus archivos correspondientes. Por tanto, para analizar este documento, así como el anecdotario y el cuaderno de observación sistemática, utilizamos una herramienta que no sólo nos facilita la tarea, sino que también nos permite hacer un trabajo más minucioso y completo. Nos referimos al programa de análisis cualitativo Aquad Five para Windows (**A**nálisis **q**ualitative **d**ata).

El Aquad Five es un programa creado por Günter Huber para el análisis de datos cualitativos a través del ordenador. Es una reformulación de otras versiones anteriores. Su característica fundamental es su competencia tanto para categorizar y después reunir los datos para cada categoría como para permitirnos extraer conclusiones relacionando las categorías entre sí.

Los pasos que nosotros seguimos son:

1) En primer lugar, buscamos en el documento *diario* las unidades de significado, es decir, los temas, las ideas, los conceptos relevantes y significativos. Para ello, leemos detenidamente su contenido, hacemos un análisis en profundidad,

---

<sup>64</sup> El diario original está escrito a mano. Su extensión desborda las previsiones iniciales: en lugar de un cuaderno ocupa tres.

establecemos comparaciones etc., hasta que vamos descubriendo no sólo dichas unidades, sino también semejanzas y diferencias entre ellas. Entonces, vamos marcando manualmente sobre el documento dichos subconjuntos –subrayamos, rodeamos o señalamos los límites- y anotando el nombre que, en principio, nos sugiera esa unidad. Lo que estamos haciendo no es otra cosa que un *proceso de categorización*, pues agrupamos bajo un mismo concepto las unidades que consideramos que comparten las mismas propiedades. La categorización encierra, evidentemente, una vertiente interpretativa.

La siguiente cita de Goetz y LeCompte (1988:177) resume magníficamente lo que acabamos de decir:

La categorización requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí [...] Estas categorías o grupos pueden ser elaborados a partir de la inspección de los datos o bien haberse establecido con anterioridad a la fase de recogida de datos, por su relevancia a priori para la investigación.

Si las categorías se establecen tras la lectura de los datos, el proceso de categorización será inductivo; si se establecen a priori y, por tanto, éstos se ubican posteriormente en ellas, será deductivo. Nosotros utilizamos el primer procedimiento, pues nos parece mejor partir de los datos que tenemos para establecer los conceptos que distribuirlos –estamos seguros de que, a veces, habría que hacerlo con calzador- en unas categorías preestablecidas. No obstante, no encontramos inconveniente en utilizar, para algunas unidades de significado, categorías creadas por otros autores, por ajustarse perfectamente a ellas, aunque para la mayoría generamos las nuestras. El número de éstas depende de la cantidad y naturaleza de los datos recogidos. Nosotros establecemos treinta y tres. Conviene decir que puede suceder, y de hecho en nuestros documentos sucede con demasiada frecuencia, que haya unidades de significado que pertenezcan a varias categorías<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Para entender mejor esta idea, veamos el siguiente texto extraído del diario: «I.S. dice que estuvo viendo <penículas> toda la noche, que a las dos empiezan las guarrerías y su padre lo manda a la cama. Le picaban los pies y no se podía dormir. Se levantó [...] y dice que se fue a la calle porque había una fiesta gitana. Un gitano se había casado y tocaban los timbales» (Día 006, 2009-2017). Estamos ante una unidad de texto que pertenece a tres categorías diferentes: a) familia, b) tradiciones y fiestas, y c) códigos lingüísticos. Quiere esto decir que los documentos por separado también permiten realizar un primer nivel de triangulación, porque enfocar su contenido desde tres ángulos no es otra cosa que triangular. Además,

Una vez determinadas las categorías, las agrupamos dentro de grandes metacategorías o dimensiones, que elaboramos a través de la búsqueda de la comunalidad entre ellas, de manera que aquello que es común a varias categorías define un conjunto al que llamamos metacategoría o dimensión. Nuestras dimensiones son tres: dimensión clase, dimensión institucional y dimensión personal.

2) El segundo momento es la codificación. Hay que decidir ahora el código que vamos a asignar a cada categoría (generalmente, tres letras que la evoquen) y, además, volver sobre el texto, para afinar el trabajo realizado en el proceso de categorización. Aunque la codificación se puede hacer directamente en el ordenador, nosotros preferimos hacerla también sobre papel. Borrarnos ahora los nombres de los temas que escribimos sobre las unidades y ponemos el código con el que identificamos ya el contenido de la misma. Pero en esta fase, el investigador -al menos nosotros lo hacemos- cambia muchos presupuestos originales. Al volver nuevamente sobre los datos ve aspectos que no vio antes, por lo que no sólo codifica sino que también categoriza o, mejor dicho, reajusta la categorización anterior.

3) Creamos, en tercer lugar, un proyecto de trabajo en Aquad Five. Para ello, guardamos antes el documento como MS-Dos con salto de línea y con unos márgenes determinados (no más de sesenta caracteres por línea). Luego lo importamos a Aquad Five y le ponemos un nombre. Una vez esto ya podemos informatizar la codificación, para lo que seleccionamos las unidades y les adscribimos el código o códigos que establecimos en la fase anterior.

4) Terminada la codificación, el programa agrupa por sí solo las unidades de significado codificadas dentro de la misma categoría, de tal manera que el documento base se despliega en tantos como categorías hayamos introducido en él. La lectura de las

---

como entre el estudio de una categoría y otra puede mediar mucho tiempo, y no creemos que haya ningún investigador que se lea todo lo que lleva escrito antes de iniciar una nueva categoría –muchas unidades de texto de la nueva categoría han sido ya estudiadas en otras, pero, obviamente, no todas en la misma, por lo que habría que hacer un rastreo por todo lo escrito- puede suceder que en las interpretaciones de los textos aparezcan discrepancias que constituyan un nuevo elemento de análisis y, en consecuencia, que enriquezcan la investigación.

categorías nos va a permitir analizarlas, establecer relaciones y conexiones entre las unidades que hay dentro de ellas, hacer recuentos de frecuencias, etc.

5) El programa Aquad Five tiene además un sub-menú titulado «Estructuras de códigos» que nos permite descubrir los códigos múltiples (unidades que han sido codificadas en dos o más categorías) y los códigos anidados (segmentos de texto que contienen a su vez otros segmentos de texto dentro de sus límites). Con ello podemos obtener información sobre las relaciones de carácter jerárquico entre las categorías objeto de estudio.

En definitiva, en este programa informático hemos hallado el instrumento idóneo para el estudio que nos ocupa, un instrumento que nos sirve para analizar datos cualitativos y poder generar teoría a la que se le suponga, cuanto menos, el mismo rigor que se le supone a la que generan los investigadores cuantitativos. Además, Aquad es también el magnífico instrumento que todo investigador necesita para tener ordenados sus datos y poder ubicar fácil y rápidamente cualquiera de ellos, pues, al numerar las líneas de cada documento (en nuestro diario contabiliza 9034, en el anecdotario, 561, y en el cuaderno de observación sistemática, 765 líneas) cualquier secuencia puede ser localizada en su archivo con muchísima mayor prontitud que se localiza un texto extraído de una página de un libro. El nombre de cada archivo constará de cinco letras como máximo (nosotros utilizamos sólo tres: en el diario *Dia*, en el anecdotario *Ane*, y en el cuaderno de observación sistemática *Cua*) y una extensión de tres números (para nosotros en el diario 006, en el anecdotario 001, y en el cuaderno 003)<sup>66</sup>. Por tanto, cualquier unidad se identifica con el nombre de su archivo y las líneas que limitan su extensión (por ejemplo, si tomamos un fragmento del diario que va de la línea trescientos dieciséis a la trescientos veinte, ponemos, tras el mismo, lo siguiente: *Dia* 006, 316-320).

---

<sup>66</sup> Al diario le asignamos la extensión 006 porque introducimos el documento en Aquad al sexto intento (creamos antes cinco proyectos de trabajo infructuosos); el anecdotario entra sin dificultad, por lo que su extensión es 001; el cuaderno de observación sistemática que trabajamos en el programa es el tercer ensayo -003-.

#### *4.6.1. Sistema de categorías*

Damos fe a continuación, aunque lo uno no es mejor que lo otro<sup>67</sup>, de que nuestro sistema de categorías se realiza a posteriori. Cuando comenzamos a elaborar el diario, el 15 de septiembre de 1999, sólo pretendemos recoger en él aspectos relacionados con los siguientes temas:

a) **Absentismo:** Nos interesa saber la interpretación que los alumnos hacen de su propio absentismo, porque partimos de la base de que hacerles reflexionar sobre el mismo posibilita su concienciación. Por tanto, cada día reflejamos con notoria sistematicidad qué alumnos han faltado a clase y, si es posible, los motivos de las ausencias. Si no, lo preguntamos al día siguiente. En las explicaciones dadas vamos a encontrar un riquísimo indicador de la valoración que tanto los padres como los chicos hacen de la escuela:

Le pregunto a I.S. por qué no vino ayer. Dice que porque no quiso, porque llovía mucho y había mucho agua (Día 006, 1247-1250).

b) **Dificultades de aprendizaje:** Como la herramienta del diario la utilizamos, desde nuestro rol docente, para mejorar los procesos de aprendizaje, evidentemente hemos de reflejar en él lo que más trabajo cuesta a los alumnos, cómo aprenden mejor (en qué sitio, junto a quién, etc.), qué errores cometen y en qué momento del proceso, etc.

Hacemos matemáticas: líneas perpendiculares, cuentas de restar y de multiplicar. Vuelven a equivocarse en las restas (cuando pasan unos días sin hacerlas pasa esto) (Día 006, 3336-3340).

c) **Conflictos:** Nos proponemos describir todas las situaciones conflictivas que acontezcan tanto en el aula como fuera de ella, para analizarlas desde su origen hasta su resolución. En el análisis pretendemos examinar también nuestra propia actuación:

---

<sup>67</sup> Las categorías diseñadas a priori guían la investigación, aunque pueden también encorsetarla. Las que se realizan a posteriori permiten que el investigador recoja más libremente los datos, aunque puede que se pierda en ellos. Realmente nosotros seguimos un proceso mixto, porque establecemos un esquema a priori, lo que sucede es que se nos queda demasiado pequeño. Nuestras previsiones son ridículas, porque la realidad nos brinda muchos más datos de los que podíamos imaginar.



C.B. se pelea en el recreo con A.M. y con un niño de 5º, en clase con J.C.(c) y con A.B. Ayer a la salida también tuvo algo con J.C (c), y lo tuve que sacar yo del colegio cuando el otro ya se fue (Dia 006, 522,527).

d) Familia: Nos interesa también saber y reflexionar sobre la estructura, valores, funciones, problemas, mitos, etc. de las familias, porque consideramos que todos estos factores juegan un papel importante en la educación. Así, nos proponemos recoger todos los aspectos que tengan que ver con la atención de los padres hacia sus hijos: alimentación, cuidado, higiene, educación, salud, etc.

- En el recreo, R.G. ( c) dice que odia a todo el mundo, y que si a su padre lo pillara lo cogería del cuello, porque robaba y le echaba la culpa a él (Dia 006, 6867-6870).
- Mi padre me pega, anoche me pegó y me dejó el ojo rojo (Dia 006, 6520-6522).

Pues bien, aunque éstas eran las categorías teóricas, las que nos interesaban a priori, el diario arroja una gama mucho más rica y extensa. Contrariamente a lo que pudiera pensarse, nos hallamos ante un gran valor de la investigación cualitativa: la flexibilidad, la apertura, la imprevisión. Al estar relacionadas todas sus fases, se producen procesos de retroalimentación, de tal manera que siempre resulta posible redefinir los procesos. Y es que, “cuando los etnógrafos entran en el campo tras haber previsto ciertos métodos de recogida de datos, utilizan la información obtenida sobre el terreno para terminar de desarrollarlos” (Goetz y LeCompte, 1988: 173).

Y ya, sin más demora, pasamos a exponer las treinta y tres categorías con las que trabajamos encuadradas en sus correspondientes dimensiones.

#### 4.6.1.1. Dimensión clase

Esta dimensión es la que integra el mayor número de categorías –quince-. En ella estudiamos los sistemas que funcionan en el aula así como las relaciones entre ellos. Según Doyle (Pérez Gómez, A., 1998: 268-272), dos son las estructuras que configuran una clase: la de tareas académicas y la estructura social de participación. No cabe duda de que ambas conforman en buena medida la personalidad de los alumnos. Por tanto, damos cuenta y analizamos aquí las actividades que concretan el currículum, las normas

y patrones culturales que rigen las relaciones en el aula, y los elementos que intervienen en la construcción del sujeto.

\* ABS. ABSentismo

En esta categoría estudiamos las faltas a clase de los alumnos y la explicación que dan los familiares, los vecinos, los propios niños o la maestra sobre las mismas:

J.C. (a) falta porque está malo (la madre se lo ha dicho a S.G.). Me voy a apoyo con G.G. y con R.G. (a). J.C.(d) está malo (Dia 006, 4509-4512).

\* ACT. ACTividades de los alumnos

Estudiamos en este bloque el discurso instructivo, es decir, el conjunto de tareas académicas que ocupan a los alumnos: cuentas, vocabulario, mapas, oraciones gramaticales, numeración, etc. Buscamos sobre todo conocer quien elabora este discurso y el grado de comunicación o aislamiento entre las distintas áreas curriculares. Ponemos el siguiente texto como ejemplo de la categoría:

A las once y media hacemos lengua. Convertimos oraciones enunciativas en interrogativas y exclamativas. Creamos oraciones de los tres tipos (enunciativas, interrogativas y exclamativas) y buscamos en un texto. Luego pasamos a medio. Seguimos con la extinción de las especies, la conservación de la naturaleza, las asociaciones ecologistas... (Dia 006, 3878-3887).

\* CAM. Conflictos entre Alumnos y Maestros

Recogemos en esta categoría las referencias a los enfrentamientos directos de los alumnos con los maestros, esto es, los desafíos de los alumnos, las amenazas, los gestos provocadores, los intentos de agresión, las ofensas, el destrozo intencionado de material durante un conflicto, etc. En definitiva, estudiamos las relaciones conflictivas verticales de la escuela:

Encuentro a G. enfadada con J.C. (a). Dice que ha tirado todo al suelo (Dia 006, 1558-1559).

\* COA. CONFLICTOS entre Alumnos

En esta otra categoría pretendemos analizar los problemas horizontales que alteran el clima psicosocial del aula. Nos interesa reflexionar sobre los intercambios personales de los alumnos y sobre las reglas que los rigen, intentando descubrir qué es lo que hace que se tornen violentos. Veamos un ejemplo:

Al subir, L.X. (6º) empuja a R.P. como si fuera un muñeco. Cae al suelo y llora. Le digo a L.X. que a la salida vaya a mi clase (Día 006, 4246-4249).

\* COL. CÓDIGOS Lingüísticos

Clasificamos y analizamos ahora las palabras o expresiones específicas de los alumnos extraídas tanto de sus textos escritos como orales y que constituyen el bagaje lingüístico con el que se comunican y construyen sus significados. A través de ellas pretendemos descubrir la realidad que viven o, mejor dicho, y dado que el lenguaje es una representación de la misma grupalmente convenida, la interpretación que de su contexto social nos brindan:

E.R. pone, refiriéndose a una cosa que le haya sucedido «me caí y me *soyé* una pierna» (Día 006, 8856-8858).

\* CRE. CREatividad

Esta categoría comprende las manifestaciones originales de los alumnos en cualquier actividad escolar, como dibujos, textos literarios, composiciones musicales, trabajos, construcción de aparatos, etc. Desvelamos con ella, utilizando palabras de Marina (1993), *la inteligencia creadora*:

J.C. (a) ha hecho un ventilador. Tiene un mando y dos botones; con uno gira para un lado y con otro para el otro (Día 006, 8901-8903).

\* DAP. Dificultades de APrendizaje

Categorizamos aquí todas las referencias en relación a las dificultades que presentan los alumnos en su proceso de aprendizaje. Nos interesa saber qué es lo que más les cuesta, de qué manera trabajan mejor, qué errores cometen y en qué momento del proceso, etc.:

Hemos visto cuándo se usa mayúscula. Al hacer ejercicios, algunos niños se ve que no se han enterado y la colocan cuando les parece, incluso en medio de una palabra (Día 006, 379-384).

\* DIS. DIScriminación

Esta categoría abarca las acciones y comentarios discriminatorios que hacen los sujetos de investigación sobre personas en razón de su sexo, clase social, etnia, capacidad, etc.:

Después hacen un diálogo. Se trata del abuelo Nicomedes y sus nietos que están en un restaurante. Tienen que conversar con el camarero y entre ellos. [...] C.B., en el diálogo, no pone a la niña, sólo pide el abuelo y el niño. Cuando le digo que la niña también debe decir algo lo que dice es «quiero lo mismo» (Día 006, 3031?-3036).

\* EXA. EXpectativas de los Alumnos

Registramos en este bloque todas las referencias a lo que los alumnos esperan de la escuela, del aprendizaje, de los maestros, de sí mismos, de la vida. El objetivo que nos guía es considerar el ajuste o desajuste entre éstas y las acciones que se emprenden para conseguir las:

Hacemos la siguiente actividad: Imagínate dentro de veinte años. Dibújate. Hay varios niños que se dibujan como policías, otros futbolistas. Unas niñas se dibujan como peluqueras, otras como modelos... (Día 006, 4855-4861).

\* MAS. MANifestación Sexual

Analizamos ahora los materiales que nos ofrecen información sobre los

repertorios de la conducta sexual tanto de los niños como del grupo de adultos. Intentamos desvelar a través de los relatos de éstos y de la maestra cuanto nos sea posible en relación a la sexualidad del grupo:

I.S., en la Facultad, tocó los pechos y la vagina de una estatua (otros también, J.C.[c], R.M...) (Día 006, 7312-7314).

\* MOA. MOral y conducta de los Alumnos

Recopilamos en este bloque textos que nos permitan conocer los hábitos de conducta y los patrones culturales que los determinan. Queremos analizar tanto los comportamientos positivos como los negativos: mentiras, reconocimiento de errores, comportamiento en clase, apropiación o devolución de objetos, etc. Cuando la conducta llega a ser agresiva, se recoge en otra categoría:

A J.C. (a) le pregunto y me dice que él trae lápiz y goma. El lápiz dice que se lo llevó a fin de curso y que es del *cole*, y la goma es suya (Día 006, 86-90).

\* N.E.E. Necesidades Educativas Especiales

En esta categoría incluimos las referencias a las necesidades de los alumnos con hándicaps sensoriales, motóricos, intelectuales o afectivo-sociales que exigen una respuesta educativa diferenciada. Recogemos en ella la descripción de situaciones, de actuaciones de los alumnos, de recursos educativos puestos a disposición de ellos y de acciones de los maestros para que consigan los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos:

J.C. (a) no hace casi nada, juega con las unidades, decenas y centenas, con los barquitos... Solamente le pongo unas palabras para que las lea y dibuje lo que ponga. No lo hace, sólo juega (Día 006, 4725-4730).

\* PRO. PROpuestas de los alumnos

Nos sirve esta categoría para aglutinar cuantas iniciativas, sugerencias e ideas

explicitan los alumnos en relación a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, del clima del aula y del Centro, de su conducta, etc.:

Sobre J.C. (a) se dice que debe trabajar más y no jugar en clase tanto (Dia 006, 2756-2757).

**\* SEA. SEntimientos de Alumnos**

Reunimos en este apartado las unidades de texto que se refieren a las manifestaciones de la afectividad de los alumnos hacia sus maestros y compañeros: cartas, regalos, besos, expresiones, llantos, etc.:

Ayer, a la salida, me dio A.J. una cartita que pone «Para mi querida y guapa seño». Me dice que me quiere mucho y que espera que me guste su dibujo (Dia 006, 4400-4404).

**\* TIM. Teorías IMplícitas**

Incluimos aquí todas las alusiones a las ideas previas de los alumnos, al conocimiento vulgar, intuitivo, empírico, etc., que han construido en su vida cotidiana sobre cualquier aspecto. Nos interesan éstas porque nos permiten conocer las creencias de sentido común que tienen y, además, porque es necesario partir de ellas para construir el conocimiento científico:

En los árboles y sus frutos, F.M. dice que el albaricoque da melocotones, la palmera cocos y el higo, higos (Dia 006, 7002-7004).

**4.6.1.2. Dimensión institucional**

Esta dimensión desarrolla, a través de siete categorías, temas relativos a las dos instituciones educativas más importantes –la escuela y la familia- así como a la interacción entre ambas. Pretendemos con ella estudiar la cultura escolar –normas, rutinas, organización, etc.- la cultura familiar –valores, mitos, hábitos, etc.- y las redes tejidas entre ambas.

\* DIN. DINámica de Centro

Constituimos esta categoría para adentrarnos en las estructuras organizativas del Centro: reuniones, medidas adoptadas en relación con la ausencia de profesores, actividades del E.O.E., alumnado de prácticas, normas, castigos, expectativas del Centro sobre los alumnos, relaciones entre profesores, conflictos con padres, etc.:

En el recreo sube O. a buscar a algunos castigados de ayer. A las dos tenemos reunión del equipo técnico de coordinación pedagógica. (Día 006, 249-252).

\* ENF. ENFermedades

En esta categoría recogemos todos los aspectos relacionados con la salud y la enfermedad no sólo de los alumnos sino también de su familia: visitas al médico, análisis, ingresos en centros hospitalarios, operaciones, malestar en clase, caries, automedicación, etc.

R.F. llega a las diez con un papel de venir del médico. Le digo que a qué ha ido y me enseña los granitos de las muñecas (Día 006, 6360-6363).

\* FAM. FAMilia: Funciones, estructura, conflictos, valores...

Nos es posible conocer, dada la permeabilidad de los sistemas sociales, aspectos del contexto familiar desde el contexto escolar. Estudiamos aquí la familia a través del conjunto de señales que nos llegan de ella. Los aspectos por los que nos interesamos son las obligaciones que tiene en relación a los hijos ( alimentación, higiene, cuidado, educación, salud...), los conflictos, la estructura, los valores, etc. La relación de la familia con la escuela la decodificamos aparte.

Le digo que quién lo ha traído y me dice que ha venido solo. Me enseña cien pesetas y me dice que no le ha dado tiempo a comprarse nada (Día 006, 78-81).

\* INC. INCidencias y modificación de actividad

Aunque en la escuela parece estar todo determinado, sin embargo no es así. Surgen acontecimientos puntuales e imprevistos que ocasionan cambios en la dinámica habitual del Centro y del aula: ausencia de profesores, lluvia, accidentes, etc. A nosotros nos interesan y, obviamente, los contemplamos también. Veamos un ejemplo:

A las diez y diez aviso a O., pues no se ha presentado. Me dice que han venido a instalar el ordenador y que si me da igual después del recreo. A las once y media sube a por los niños y me dice que se había despistado en el horario (Día 006, 208-214).

\* MIT. MITos

Consideramos interesante estudiar la cosmovisión encubierta de nuestro grupo social porque nos parece que determina en gran medida su vida. Los mitos son historias colectivas, creencias mágicas, irracionales y fatalistas que están fuertemente arraigadas y que nos llegan bien servidos a través de los textos de las madres, padres o alumnos:

Les hace gracia que me haya puesto gafas (a fin de curso no las usaba). Una niña me dice que se están riendo de mí y que de los defectos no se debe reír nadie porque le salen al que se ría (Día 006, 109-114).

\* REF. Relaciones Escuela-Familia

En este bloque nos interesa codificar, para decodificar después, los encuentros entre las dos instituciones educativas, los motivos que los ocasionan, la continuidad o discontinuidad de éstos, y las personas de la familia que se encargan de establecer dicha relación. En definitiva, lo que queremos saber es si existe colaboración entre la escuela y la familia así como el significado que para ambas instituciones tiene el término:

La abuela de R.M. me dice que su nieto se ha ido, pero su B.X. (5º) está aquí. Me dice que le eche un vistazo, que el otro día lo pilló un coche y se quedó como muerto. La madre de A.C. me dice que a la niña que ella cuida ( la hermana de J.C. [d] ) también le ha pasado algo (Día 006, 6753-6760).



\* TRA. TRAdiciones y fiestas

Las celebraciones -bodas, primeras comuniones, cumpleaños, veladas-, las costumbres, los juegos, etc., transmiten información importante sobre la cultura de un grupo social, información que a nosotros nos interesa y en la que, como es lógico, reparamos:

I.S. dice que estuvo «viendo *penículas*» toda la noche, que a las dos empiezan las guarrerías y su padre lo manda a la cama. Le picaban los pies y no podía dormir. Se levantó (otra vez) y dice que se fue a la calle porque había una fiesta gitana. Un gitano se había casado y tocaban los timbales (Dia 006, 2009-2017).

4.6.1.3. Dimensión personal

Esta dimensión -integrada por once categorías- pretende dar cabida a todos los aspectos relacionados con la subjetividad de la maestra/investigadora que, inevitablemente y en gran medida, entran en juego. Recordemos que los datos los tomamos desde el rol docente, como observadora participante. Esto quiere decir que somos parte de la realidad investigada, por lo que no tenemos más remedio que contemplar las referencias que hacemos sobre nuestras propias acciones, experiencias, creencias, sentimientos, expectativas, frustraciones, etc. Además, este discurso lo analizaríamos aunque fuésemos investigadores externos, porque defendemos la tesis de que la realidad personal y la profesional son inseparables, por lo que creemos que nadie puede desempeñar ningún rol olvidándose de que es persona o de los problemas que, como tal, le afectan. Los aspectos personales de cualquier investigador, ocupe la posición que ocupe, merecen ser tenidos en cuenta. No obstante, para referirnos a las categorías de esta dimensión, preferimos utilizar la tercera persona.

\* ACD. ACtuaciones Docentes

Incluimos aquí la narración del conjunto de comportamientos que la maestra pone en juego con objeto de producir aprendizaje académico en los alumnos, o lo que es lo mismo, las secuencias del proceso de enseñanza que establece para que éstos

aprendan los contenidos de la cultura. Nos interesa reflexionar, por tanto, sobre cualquier aspecto relacionado con el rol docente: selección de contenidos, presentación de los mismos, recursos metodológicos, evaluación, etc.:

Tras el recreo están bastante inquietos, no pueden parar de moverse. Les cuento a última hora dos leyendas y les reparto su bloc de dibujo para que lo empiecen (Día 006, 191-195).

\* EDV. EDucación en Valores

Codificamos ahora una serie de secuencias que configuran el discurso docente sobre el cumplimiento de la función educativa. Nos interesa analizar lo que la maestra dice que hace para que sus alumnos sean críticos, reflexivos, solidarios, participativos, pacíficos, etc.:

Les leo el cuento «La gaita maravillosa». Luego bajamos al recreo ¡vaya recreo! R.P. le pega una patada a R.M. y le tira el bocadillo. R.M. le quiere pegar y corre, pero no lo pilla. R.P. dice que la madre de R.M. «folla», y R.M., que el padre era muy «canijo». También se intenta pelear C.B. con J.C.(c) , con F.M., con A.B..... Al final se pelea con I.S. C.B. dice que sólo le ha dicho «me cago en tus muertos», e I.S. le pega un puñetazo en el cuello. I.S. está atacado, lo tienen que agarrar. Cuando subo, pongo a I.S. en el rincón. Hablo con R.P. y le digo que no puede seguir teniendo esa actitud con los compañeros de ofender, pegar, amenazar con su padre y salir victorioso. R.M. ha llorado pero se ha conformado pronto a no pegarle. Al principio decía que lo tenía que coger, pero luego fue noble (Día 006, 8740-8761).

\* EXP. EXPectativas sobre alumnos

Abordamos ahora el estudio del discurso que la maestra elabora en relación a los logros de los alumnos. Su importancia está en ser un verdadero texto profético, porque lo que espera de ellos, se lo comunique explícitamente o no<sup>68</sup>, acaba, generalmente, siendo una realidad:

J.C. (a) trabaja pero sigue negándose a hacer lo que yo le digo. Él elige el cuadernillo que desea trabajar. No sé cómo voy a conseguir que trabaje sistemáticamente, que aprenda a leer, que admita dificultades graduales... Tengo que enseñarlo a leer y a escribir. Sé que es difícil, pero él es capaz de hacerlo y yo tengo que serlo de enseñarle (Día 006, 308-317).

---

<sup>68</sup>La comunicación de las expectativas que un profesor tiene sobre sus alumnos puede hacerse por múltiples canales: miradas, actitudes, silencios, gestos, etc.

\* PRM. PRopuestas de Mejora

Es interesante explorar los textos que se refieren a los cambios que planea la maestra en su actuación docente para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como las relaciones de los alumnos. Esta categoría la dedicamos a ello:

Estoy intentando que las subidas y bajadas mejoren. Insisto en que lo hagan sin correr, todos detrás de mí y sin pararse en los servicios ni bajar por otras escaleras (Día 006, 357-361).

\* REA. REflexión sobre el Aprendizaje

Pretendemos ahora recoger, para reflexionar sobre ellos, los comentarios que la maestra hace sobre lo que piensa acerca del proceso de aprendizaje. Todo maestro se pregunta, inevitablemente, por los elementos que influyen en éste, por la relación entre tipos de tareas y conducta, etc. Estas reflexiones, realizadas en el propio escenario de aprendizaje por el elemento clave del mismo, constituyen un rico material de investigación:

A las diez y media pasamos a lengua, mandando para casa lo que tengan de matemáticas sin acabar (por cierto, bastante; parece que me he pasado en las tareas y por eso, al ver tantas, creo, se han portado regular) (Día 6081-6086).

\* SAS. Sentimientos: ASpiraciones

Nos interesamos aquí por las ilusiones, deseos, metas, etc., que la maestra declara tener en relación con su acción docente:

Hoy empieza el curso. Tengo ilusión. Me imagino a mis alumnos, los mismos que dejé hace casi tres meses, algo más altos y más fuertes. Tengo ganas de verlos (Día 006, 7-11).

\* SCU. Sentimiento de CULpa

En esta categoría incluimos las expresiones que aluden a las acciones que la docente considera que no ha realizado bien, a los fallos cometidos, a la responsabilidad que tiene en la educación de sus alumnos, etc.:

J.N. vuelve de educación física mala y vomita en clase. Creo que ha bebido mucho agua cuando estaba sudando y se le ha cortado el cuerpo. Al principio pensé que eran cuentos para no trabajar, porque cuando está cansada se pone mimosa y siempre dice que le duele algo. Hoy era verdad y casi no la creí (Día 006, 463-471).

\* *SDU. Sentimientos: DUda*

Como la educación ni es una ciencia exacta ni una técnica, sino una práctica<sup>69</sup>, y como además los resultados aparecen -o no- muy a largo plazo, en numerosas ocasiones el docente no sabe si habrá hecho bien, ni qué hacer a continuación, ni qué pasa, ni por qué pasa. Dedicamos un espacio también a recapacitar sobre estas dudas:

No sé qué hacer. Me gustaría cambiar estas actitudes pero ¿cómo? Hablaré con ellos y les pediré soluciones, compromisos. Creo que la solución está en ellos, no en mí. Si no quieren trabajar, poco puedo hacer (Día 006, 5433-5438).

\* *SFR. Sentimientos: FRustración, tristeza...*

Diseñamos esta categoría para dar cabida a las alusiones al malestar de la maestra ante acontecimientos inesperados en relación a la dinámica del Centro, al proceso de aprendizaje o al comportamiento de los alumnos. Los sentimientos negativos que le invadieron en medio de la escena –tristeza, decepción, rabia, etc.- pueden ahora, acabada la función, servirnos para extraer de ellos algunas conclusiones:

El comportamiento de hoy ha sido malísimo en general. Creo que ha influido el cambio de aula: los taburetes que giraban, las mesas grandes, los lavabos que los invitaban a beber, el material de laboratorio cerca (esqueletos, botes, animales en alcohol, aparatos, herramientas...). Además, el calor sofocante que hace en este lugar (Día 006, 8144-8153).

\* *SPR. Sentimientos: PReocupación*

Distinguimos otro estado sentimental que afecta también con frecuencia al docente: la inquietud, el miedo, la preocupación por algo:

---

<sup>69</sup> La práctica es, necesariamente, una acción reflexiva, cuestionada, informada.

Me preocupa E.R. Suele decirme que le duele la barriga. Eso le da pie a ir al wáter cada vez que me lo dice, a no trabajar, a echarse sobre la mesa. El caso es que el otro día era verdad y vomitó. Puede inventarlo cuando no sabe la tarea o tiene dificultades, pero no estoy segura (Día 006, 901-908).

\* SSA. Sentimientos: Satisfacción

Organizamos, finalmente, un bloque con todas las expresiones a través de las cuales la maestra manifiesta alegría por el buen comportamiento de los alumnos, por los logros, por el buen ritmo de trabajo, o por cualquier otro acontecimiento:

Parece ser que la actividad les ha gustado, porque se están portando estupendamente (para lo que estoy acostumbrada) (Día 006, 6043-6046).

#### *4.6.2. La elaboración del análisis*

Es necesario también dar a conocer el procedimiento analítico de nuestra investigación, dejar constancia clara de las fases por las que discurre, de las decisiones que tomamos y de los criterios con los que actuamos.

Una vez establecido el sistema de categorías a partir del documento *Diario de la maestra*, y sentados frente a una montaña de datos, nos hacemos una elemental pregunta, repetidas veces, además: ¿qué debemos hacer? Tres opciones se presentan claramente ante nosotros: a) trabajar todos los documentos a media profundidad; b) seleccionar uno, dos o, como mucho, tres, y despreciar los otros; y c) trabajar uno en profundidad y utilizar el resto selectivamente. Pues bien, como la primera opción sólo nos permitiría asomarnos a la realidad, con lo que nos quedaríamos sin conocerla realmente y, lo peor, sin darla a conocer, y la segunda la consideramos un triste desperdicio de tiempo, de información y de energías, nos quedamos con la tercera.

Decidimos, por tanto, que nuestra investigación tenga su hilo conductor, su sustrato y su fundamento en el diario de la maestra. De este documento no dejamos ningún rincón por examinar. Analizado el mismo, exploramos los demás documentos uno a uno, buscando en ellos datos que avalen o que contradigan las informaciones vertidas en él. En este rastreo por los materiales complementarios no nos interesa más reforzar una idea expuesta que ponerla en cuestión, pues creemos que es tan productivo

encontrar convergencias como divergencias, porque éstas nos harán dudar y nos plantearán la tan necesaria crisis cognitiva para producir el conocimiento científico. Como contamos ya con los treinta y tres bloques o categorías, llevamos los hallazgos a su lugar correspondiente, y remodelamos la redacción.

Podíamos seguir también otro camino. Trabajado el diario, podíamos situarnos en cada una de sus categorías y hacer la exploración documental para completarlas sucesivamente, de tal manera que no trabajamos una nueva categoría hasta no estar completamente terminada la anterior. Aunque, aparentemente, éste es un camino más fácil, sin embargo nos obliga a pasar treinta y tres veces por los materiales<sup>70</sup> para buscar la información que tengan en relación con cada categoría, lo que sin duda es un proceso monótono, largo e inútil.

Como a partir de ahora se presentan al lector textos extraídos de los distintos materiales, terminamos este apartado con la exposición de una tabla de equivalencias entre éstos y los símbolos que los representan. Las citas llevan siempre, tras ellas y entre paréntesis, las referencias de la fuente de la que proceden. Para los materiales del profesor usamos tres letras y tres números; para los de los alumnos, cuatro letras y dos números; los institucionales y los informales llevan el nombre completo.

\* Materiales del profesor

En el diario, anecdótico y cuaderno de observación sistemática, la extensión de las secuencias es siempre la misma (006 para el diario, 001 para el anecdótico y 003 para el cuaderno), e indicamos, tras ella, a través del número correspondiente a las líneas de comienzo y de final del fragmento, el intervalo que ocupa. En las entrevistas la extensión cambia según el número de entrevista que sea, y añadimos, además, las iniciales del sujeto entrevistado:

Diario de la maestra ..... Dia 006  
Anecdótico ..... Ane 001

---

<sup>70</sup> Conviene aclarar que no siempre es necesario el examen de todos los documentos, pues no todos poseen información relativa a todas las categorías, pero sí por muchos de ellos.

Cuaderno de observación sistemática ..... Cua 003  
Entrevistas ..... Ent 001, Ent 002...

\* Materiales de los alumnos

a) Individuales

Nos referimos a los documentos individuales de los alumnos con cuatro letras que los evocan, dos dígitos numéricos -que en el caso de los cuadernos de clase, discurren entre el 01 y el 45 (número de cuadernos que hay), en el de los diarios, entre el 01 y el 22, y en el de los trabajos diversos, entre el 01 y el 19- y las iniciales del alumno propietario del mismo. En caso de ser un trabajo sin identificar, añadimos las letras S.I. Los trabajos diversos tienen su peculiaridad porque, aunque son individuales, como cada uno está realizado por todos los alumnos (o por casi todos) admite las distintas iniciales:

Cuadernos ..... Cuad 01, 02..., 45  
Diarios ..... Diar 01, 02..., 22  
Trabajos ..... Trab 01, 02..., 19

b) Colectivos

En el cuaderno de asambleas, los dos dígitos que colocamos tras las cuatro letras se refieren a la página de la que hemos obtenido la cita. Como el documento tiene cuarenta y siete páginas, estos dígitos discurren entre el 01 y el 47. En los libros colectivos de aula, los dígitos se refieren al libro en cuestión (01, para el libro primero, 02 para el segundo, 03 para el tercero y 04 para el cuarto). Para hacer alusión a la página añadimos otros dos tras una barra:

Cuadernos de asambleas ..... Asam 01, 02..., 47  
Libros colectivos ..... Libr 01, 02..., 04/01

#### 4.6.3. La presentación del análisis

Finalmente, conviene clarificar la estructuración del análisis de los datos que damos a conocer en los capítulos que siguen. Las categorías, ordenadas alfabéticamente en la presentación que de ellas hemos hecho, se reorganizan ahora, dentro de sus respectivas dimensiones, atendiendo a un criterio de significatividad lógica, y aparecen ya con una denominación más elaborada. La dimensión clase, sin duda, la más extensa – consta de quince categorías-, se desarrolla a lo largo de tres capítulos: *El aula como espacio de construcción del conocimiento escolar* -Capítulo III-, *El aula como espacio de relación* -Capítulo IV-, y *El aula como espacio de construcción personal*<sup>71</sup> -Capítulo V-. La dimensión institucional constituye el capítulo VI, titulado *Escuela y familia como instituciones educativas*; y la dimensión personal da origen al capítulo VII, *El maestro como persona que actúa, piensa y siente*.

Por otra parte, hemos de hacer también una aclaración importante con respecto a la organización del contenido de los temas. La descripción y la interpretación de los datos de cada categoría se presentan de manera integrada, con el objetivo de que el lector pueda descubrir los fundamentos de las relaciones que se establecen y la relevancia o irrelevancia de las mismas y, en consecuencia, evalúe el estudio. Además, tras el análisis de los hallazgos, se extraen unas conclusiones y se explicitan algunas propuestas de trabajo y de investigación.

Todavía nos queda algo por decir, y es que el lector tendrá ocasión de comprobar cómo se desvelan y comentan tanto los casos comunes como los discrepantes, porque consideramos que estos últimos no sólo son elementos valiosos de la investigación sino que, además, contribuyen a la comprensión y a la credibilidad de la misma.

---

<sup>71</sup> Zabalza, en la introducción al libro de Titone *El lenguaje en la interacción didáctica* (1986: 12-13), hace una clasificación, tomando el lenguaje como elemento de referencia, que presenta analogías con la nuestra. Distingue tres plataformas de análisis del mismo: a) como parte del discurso pedagógico; b) como parte del discurso didáctico; y c) como parte del discurso relacional. El discurso pedagógico conlleva, según él, el desarrollo integral del sujeto -lo que nosotros llamamos *construcción personal*-; el didáctico produce el desarrollo instructivo -*construcción del conocimiento escolar*, para nosotros-; y el discurso relacional es el creador de un espacio comunicativo -al que llamados *de relación*-.



Segunda parte

**ANÁLISIS DE DATOS**

## CAPÍTULO III

### *EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR*

Lo recuerdo. Acordamos hablar juntos, vosotros y yo. Acordamos abrir la puerta de nuestra clase, de nuestra escuela, de nosotros mismos. ¡Pero ha pasado tanto tiempo! ¿Estáis aún ahí? Yo sigo adelante, y no puedo evitar sentir que os he traicionado. Sin embargo, sé que me perdonaréis si alguien me oye (Reflexión personal).

#### **0. EL PROYECTO ILUSTRADO AL SERVICIO DEL NEOLIBERALISMO**

Cuando la fluencia cultural que recorre Europa en el siglo XVIII, conocida con el nombre de «Ilustración», proclama el poder de la razón humana como único medio válido para lograr el progreso, la felicidad y el bienestar de los hombres y, en consecuencia, de la sociedad, sin duda no podía atisbar el curso que iban a tomar los acontecimientos; cuando deposita su confianza en la educación para conseguir la justicia, con toda seguridad no preveía que trescientos años más tarde ésta sirviera precisamente a la injusticia; cuando llena Europa de academias, sociedades literarias y científicas, etc., porque quiere extender la cultura a todos los rincones, no podía imaginar que ésta sería con el tiempo el instrumento para reproducir y crear desigualdad. No basta, por tanto, y desde nuestro punto de vista, con ilustrar a los hombres, con universalizar la educación; hay que velar porque ésta no se convierta en un instrumento del sistema; hay que trabajar, en suma, por los fines de la misma.

Desde luego, hoy es una realidad palpable que todos los niños van a la escuela, y obviamente hemos de felicitarnos por ello. Pero, por otra parte, es preciso reparar en el

hecho de que van a una escuela concreta, inserta también en una sociedad concreta -la del conocimiento, en la que juega un papel central el saber-, que exige, sobre todo, la transmisión de habilidades académicas. Vamos a tener ocasión de comprobar cómo en la institución escolar, aún cuando su discurso sea, como es el caso de la que nos ocupa, crítico e innovador, sigue desarrollándose con gran fuerza el currículum tradicional, pues los profesionales de la enseñanza seguimos concibiendo la escuela como un lugar en el que solamente se distribuyen contenidos. En este sentido se manifiesta Gimeno Sacristán (2002a: 18) cuando dice:

Nos une una «*narrativa*» que concibe el espacio y el tiempo escolares como una oportunidad de informarse, de adquirir conocimiento. Ha sido ésta precisamente la narrativa por excelencia que ha mantenido la legitimidad del aparato escolar en su *orientación moderna*. Compartimos una manera de pensar los fines, la estructura, el funcionamiento y la calidad de todo ese aparato, centrada en torno a la transmisión de la *información o del conocimiento*.

Pero el problema, desde nuestro punto de vista, no está en el hecho en sí, sino en las consecuencias del mismo. La transmisión de conocimientos se basa en una racionalidad instrumental. El aprendizaje de éstos, memorístico y, por tanto, inútil y perecedero, está sirviendo a fines no educativos. El maestro, que no sólo sabe contenidos sino también cuándo y cómo transmitirlos, posee el legado cultural y la licencia bien regulada para disponer sobre él: “El legado cultural, la memoria potencial, ha sido sesgada en las escuelas, manipulada y sacralizada. Ha servido para potenciar una idea de progreso muchas veces mutilador del medio ambiente, de las personas y de los grupos sociales desfavorecidos” (Gimeno Sacristán, J., 1999: 40).

En resumidas cuentas, a nuestro modo de ver la enseñanza de contenidos no es una actividad inocente, dado que porta un discurso neoliberal, un “metarrelato” -si usamos las palabras de Rigal (1999: 161)- con pretensiones totalizadoras que hace surgir “una escuela fragmentada en su visión de la realidad y fragmentadora de sujetos, en la que existe una notoria contradicción entre los enunciados del discurso y la vida cotidiana escolar”. El currículum que se transmite, aparentemente aséptico, es la única propuesta de consumo cultural que se hace a los niños, lo que quiere decir que sólo pueden “optar” entre ser o no receptores del mismo. En caso de que su opción sea la segunda, serán excluidos de la escuela, de lo que se deduce que la cultura escolar tiene mucho que ver

con el destino de las personas.

Por tanto, el conocimiento establece una línea divisoria entre unos niños y otros, es decir, segrega, dado que en razón de su asimilación son clasificados, desvalorizados y desunidos. De este modo, el aula se convierte en un ámbito de desencuentro. Ya Bourdieu y Passeron avisan de ello en los años setenta. Lo que interesa a la sociedad, dicen, no es la cultura en sí, sino la relación con ella. En su libro *La Reproducción* (1981: 224) incorporan unas palabras de Durkeim que pueden servir para clarificar esta idea: “Sin duda, el colegio del ‘Ancien Régime’ no hacía médicos, ni sacerdotes, ni hombres de Estado, abogados, jueces o profesores; pero se consideraba que, para poder ser profesor, abogado, juez, etc., era indispensable haber pasado por el Colegio”.

Si los principios que inspiraron el modelo ilustrado -igualdad (reestructuración de las clases sociales, reparto de la riqueza, participación política...), libertad, racionalidad, etc.-, hoy día, a nivel discursivo, siguen valiendo, sin embargo, éstos no pueden desarrollarse cuando los materiales culturales se reproducen a través de un ejercicio de erudición, cuando los saberes se transmiten a través de monólogos, porque entonces sólo suponen un añadido provisional, un accidente del sujeto cuyo efecto es el contrario al que, en teoría, se pretende. En resumidas cuentas, los contenidos de aprendizaje no constituyen, en buena medida, los peldaños para llegar a ser persona. A lo largo del presente capítulo quedará documentada esta idea.

## **1. LAS TEORÍAS PERSONALES DE LOS NIÑOS COMO SUSTRATO DEL CONOCIMIENTO**

Es fácil observar cómo los niños han elaborado, a partir de sus experiencias de interacción con la cultura de su grupo social, su propia representación mental de la realidad: “Los individuos humanos van formando a la edad de 5 años incipientes conjunto de creencias organizadas, cosmovisiones relativamente estables que les sirven para orientarse en la realidad que viven. Este conjunto organizado de ideas recibe la denominación de teorías intuitivas o prácticas, ideas implícitas (Rodrigo, 1995; Schön, 1983, 1987; Goodman, 1992)” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 231).

Las teorías prácticas, implícitas, empíricas o intuitivas, constituyen, según Pérez Gómez (1998: 235) la base de lo que él denomina cultura experiencial, que es “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ con el medio social y familiar que ha rodeado su existencia” (Ibídem: 199).

Para el citado autor (Ibídem: 233-234), estas teorías tienen una serie de características: a) se componen de conocimiento propositivo –contenidos de la realidad- y conocimiento procedimental –formas de conocer-; b) son cosmovisiones con orientación totalitaria, es decir, pretenden dar explicaciones globales de la realidad en su conjunto –ámbito natural, ámbito social, y ámbito mental-; c) son empíricas y fenoménicas, y sirven para resolver los problemas cotidianos; d) gran parte de sus determinantes son de origen afectivo y permanecen inconscientes; e) están saturadas de errores, lagunas, prejuicios, etc., de alto poder pragmático; f) tienen carácter contextual y biográfico; g) son resistentes al cambio y a la disolución; y h) admiten ser reconstruidas progresivamente.

El hecho de que las teorías prácticas tengan su origen en una cultura concreta no quiere decir que sean homogéneas en todos los sujetos de esa cultura. Existe, y vamos a tener ocasión de comprobarlo, una amplísima gama de ellas, pues son reconstrucciones individuales y, por lo tanto, admiten una gran diversidad.

Estas teorías, aunque por elaborarse en los intercambios del sujeto con su propia cultura no pueden separarse de ésta, nosotros, no obstante, y sólo por motivos organizativos, las estudiamos por separado<sup>1</sup>.

Abordamos este tema guiados por un claro propósito pragmático. O la escuela conoce las teorías implícitas e intenta transformarlas paulatinamente, o emergerán inevitablemente una y otra vez, porque con ellas los niños resuelven sus problemas cotidianos, mientras que con las científicas –las aportadas por la escuela- constituyen un cuerpo de conocimientos yuxtapuesto que les sirve sólo para desenvolverse en el contexto académico. Un aprendizaje significativo y relevante sólo es posible poniendo

---

<sup>1</sup>En el Capítulo VI analizamos los mitos y los valores del grupo social del que los niños forman parte.

frente a frente ambos conjuntos de saberes y provocando la crisis y reconstrucción de las ideas intuitivas.

### **1.1. El pensamiento implícito del mundo natural**

Muchos son los conocimientos previos que hemos detectado en este ámbito. En primer lugar, algunos niños creen que el agua tiene color (azul, blanco) y sabor (salado, ácido, “a río”) porque la ven de color cuando observan el mar, los ríos o los pantanos, y porque han probado la del mar o la del río. Es normal, pues, dado que éstas son teorías de sentido común, que crean y digan lo que se refleja en el siguiente texto:

En conocimiento del medio obtengo sus ideas previas sobre el agua, que es el tema que empezamos hoy. Algunos me dicen que el agua es un líquido. Hay quien opina que su color es azul e incluso blanco. La mayoría dice que es transparente. Sobre su sabor opinan que es ácida, otros salada, y otros que no tiene sabor. Para C.C. el agua sabe a río (Dia 006, 586-596).

Por otra parte, confunden el aire con el viento. Para algunos es lo mismo. Y es que deben de haber oído decir, por ejemplo, cuando hace un día de viento, que “hace aire”, porque ésta es una expresión más que frecuente. Por tanto, han interiorizado y reconstruido la creencia que hay en su grupo social, y la han convertido en un conocimiento erróneo, pero firme:

Después de matemáticas pasamos a conocimiento del medio. Hacen un copiado sobre el viento y tres preguntas –qué utilidad tiene el viento para las plantas, buscar en el diccionario huracán y decir algunos deportes que utilicen la fuerza del viento-. Algunos confunden el viento con el aire y dicen que el viento sirve a las plantas para respirar. S.R. y R.P. no encuentran huracán en el diccionario (lo están buscando sin h) (Dia 006, 1266-1277).

Vamos a ver a continuación cómo una chica ha incorporado otra creencia existente en su grupo relacionada con el mote, que, como es sabido, es el segundo nombre que se atribuye a una persona. Pues bien, si el ozono es algo parecido al aire, quiere esto decir que será el mote que se aplica a éste. Más claramente no puede expresar sus vivencias personales y familiares:

Cuando el monitor (un químico becario) nos dijo que el ozono era como el aire, dice P.J. que si eso era «un mote» del aire (Dia 006, 4302-4305).

Presentamos algunos textos más, de los muchos que cabría exponer, que manifiestan que estas ideas son variadas, fijas, poderosas. Ni siquiera la lógica deductiva puede deshacerlas:

- En los árboles y sus frutos, F.M. dice que el albaricoque da melocotones, la palmera cocos y el higo, higos (Dia 006, 7002-7004).
- MAESTRA: ¿Y cuando seas mayor qué quieres ser?  
S.G.: *Veteninario*  
MAESTRA: A ver, ¿eso qué es?  
S.G.: Una cosa que tiene que estar en la *pa*, en una pajarería, curando los perros, te dan perros *pa* cuidarlos, y *to* (Ent 005, S.G.).
- PREGUNTA: ¿Cuál es la profesión más difícil? ¿Por qué?  
RESPUESTA: veterinaria, porque *imaginate* me traen una serpiente ¿y *que?* di *tu* (Trab 19, I.F.).
- PREGUNTA: ¿Qué costumbre tiene la vaca?  
RESPUESTA: *torear* (Cuad 10, C.F.).
- PREGUNTA: ¿Qué diferencia hay entre la nieve y el granizo?  
RESPUESTA: que la nieve es redonda, que el granizo es cuadrado (Cuad 14, S.G.).
- PREGUNTA: ¿Qué costumbre tiene el toro?  
RESPUESTA: *dar con los cuernos* (Cuad 14, S.G.).
- ADIVINANZA: Es la reina de los mares, todos dicen que es muy buena, y por no ir nunca vacía, siempre va llena.  
SOLUCIÓN: *pulpo* (Cua 16, S.G.).
- A las diez hacemos conocimiento del medio. Seguimos con el agua. J. C. (b) me dice que hay que beber tres o cuatro vasos a la semana (en lugar de dos o tres litros al día) (Dia 006, 667-672).

## 1.2. El pensamiento implícito del mundo social

Al igual que sobre el mundo natural, los niños elaboran también teorías respecto a los saberes construidos socialmente: valores, mitos, fiestas, normas, lenguaje, etc. Comenzamos con su particular teoría sobre la vejez que, como mínimo, va a causar sorpresa. Lo más lógico es exponer primero algunos textos para, a continuación, abordar su comentario:

- Una de las tareas de lengua es calcular la edad de un abuelo que es el protagonista de un cuento. Todos dicen que es viejo y su edad 50, 52, 54... (Dia 006, 2557-2561).
- PREGUNTA: ¿Cómo te imaginas al abuelo?  
RESPUESTA: con pelo blanco sin gafas amable que tuviera una *parsela* y plantara muchas cosas.  
PREGUNTA: ¿Cuántos años piensas que tiene?  
RESPUESTA: 50 años (Cuad 23, C.L.).
- PREGUNTA: ¿Cómo te imaginas al abuelo?  
RESPUESTA: viejo  
PREGUNTA: ¿Cuántos años piensas que tiene?  
RESPUESTA: 54 años (Cuad 15, S.G.).

Desde nuestro punto de vista, en la elaboración de esta teoría entran dos elementos en juego. Por una parte, la consideración de los niños en general de que cualquier cifra distante de su edad, sea la que sea, es muy elevada. Ellos ven treinta, cuarenta, cincuenta, etc., como números altos entre los que no hay grandes diferencias. Así pues, diez o veinte años en edades alejadas a la suya no son nada<sup>2</sup>, mientras que en edades próximas un año o dos supone una gran variación. Presentamos seguidamente un fragmento de una entrevista que la maestra –que ya había cumplido los cuarenta- hace a una alumna:

MAESTRA: Y les enseñas, ¿no? (Silencio). Y si fueses modelo, ¿cuándo tuvieses cuarenta años o cincuenta, ¿podías ser modelo?  
P.J.: No  
MAESTRA: ¿Qué harías entonces?  
P.J.: Quedarme en mi casa.  
MAESTRA: Ya te quedabas *pará* ¿no? Y las maestras, ¿con cuarenta años pueden ser maestras, y con cincuenta?  
P.J.: No sé. Me parece que no.  
MAESTRA: ¿Los mayores no pueden ser maestros? (Silencio). Sí, más tiempo que las modelos, ¿no? Las modelos...  
P.J.: Las modelos lo que tardan más que las de esas. Con veinte años o veintiuno ya las echan, ¿no?  
MAESTRA: No, pero con treinta ya son viejas, y una maestra con treinta puede todavía trabajar, y con cuarenta, con cincuenta... (Ent 007, P.J.).

El segundo elemento es de carácter contextual. Estos niños son, casi todos, hijos de padres muy jóvenes. Sus hermanos, vecinos, primos, etc., tienen hijos o se casan - muchos- antes de los veinte. Sus abuelos son muy jóvenes pero, a pesar de ello, viven

---

<sup>2</sup> Adoptamos unos segundos nuestro rol docente para reforzar esta idea. Una vez, un niño, calculando nuestra edad, decía que podíamos tener unos cuarenta u ochenta años. Para él no había grandes diferencias entre una cifra u otra.



como los mayores. Las enfermedades, el paro, la jubilación, etc., los hace adquirir pautas de comportamiento propias de ancianos. Su aspecto empieza también a configurarse como tal. No nos puede extrañar pues la teoría implícita de los niños, construida a partir de los significados recibidos de su grupo social o experimentados en él. Curiosamente, la maestra, que es mayor que casi todos sus padres- recordemos que ha sido la maestra de muchos de ellos- es vista como persona joven. Lo hemos podido comprobar en el fragmento de la entrevista y lo apreciamos también a continuación:

- Mi señorita es guapa, es moderna... (Trab 07, C.V.).
- Mi *seño* todavía tiene años de poder divertirse porque ella tiene años de eso y ponerse *Moderna* (Trab 07, C.L.).

Desarrollan también estos chicos sus propios significados sobre las variables discriminatorias más frecuentes –género, etnia y clase social-. Servimos algunos textos:

- Sale el tema de los minusválidos [...], también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...- (Dia 006, 2205-2210).
- Sale el tema de que el que le pega a una niña es mariquita, que las niñas son más débiles... (Dia 006, 2748-2750).
- A las diez se van a educación física y yo a apoyo. Hacemos un dictado sobre hay, ahí y ¡ay!. Les dicto alcaldesa (en Córdoba hay alcaldesa). A.E. dice que es la mujer del alcalde, J.C. (d) que es una plaza, y R.G. (a), una mujer que manda. Falta G.G. (Dia 006, 8242, 8248).

En el último de los textos anteriores puede apreciarse cómo A.E. considera que la alcaldesa es la mujer del alcalde. El que manda ha de ser un hombre con una mujer a su lado. Pese a que el alumno vive en una ciudad en la que hay alcaldesa, está claro que la realidad no ha logrado desequilibrar sus teorías implícitas sexistas. Ciertamente, se trata de una realidad yuxtapuesta que a él no le hace dudar. Para otro chico –G.G.-, la palabra alcaldesa se refiere a una plaza. La chica -R.G. (a)- es la única que se permite pensar que las mujeres pueden mandar.

Los cambios que actualmente sufre –o disfruta- la familia, más que evidentes, conforman también la cultura experiencial de cada niño. A la vista de los datos, no

parece arriesgado afirmar que, en efecto, las vivencias determinan su pensamiento implícito:

A la vuelta del recreo hacemos las cuentas en la pizarra. J.C. (c) y C.V. discuten sobre un hermano pequeño de J.C. (c). Dice que su hermano se llama A.C.S. Ella dice que si no coincide el segundo apellido será su hermanastro. Les explico lo que es un hermanastro y un hermano de padre o de madre. Salen muchos comentarios curiosos (C.B. dice que su madre se separó y se echó otro novio; C.L., que su hermana la mayor es de otro padre; S.R. dice que sus primos cada uno tiene un padre...) (Día 006, 2847-2860).

La institución familiar ha cambiado en consonancia a los cambios sociales. El modelo de familia patriarcal ha dejado paso a otro que incorpora, entre otros elementos, el replanteamiento de las relaciones conyugales, una profunda reflexión sobre los modelos de género, el incremento significativo de madres trabajadoras con la consiguiente atención de sus hijos en guarderías, la proliferación de las familias monoparentales, el aumento de familias con hijos procedentes de matrimonios anteriores de los cónyuges, la disminución de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida.

En el texto anterior cabe analizar dos aspectos. En primer lugar cómo los niños discuten sobre el nombre que se da a un hijo del padre con otra mujer; en segundo, cómo manifiestan con total naturalidad que sus familias han cambiado. En cuanto al primer hecho lo importante es advertir el desequilibrio que la alumna C.V. produce en J.C. (c) al decirle que, como su hermano pequeño tiene su segundo apellido diferente, no es su hermano, sino su hermanastro. J.C. (c) tiene un hermano que, según C.V., no es más que un hermanastro. Vemos cómo las teorías implícitas de cada uno son diferentes y cómo colisionan frontalmente, con lo que se produce la crisis o conflicto cognitivo. A J.C. (c), lógicamente, se le tambalea todo. Aunque el afecto y la relación con su hermano no cambien si realmente es un hermanastro, el nombre tiene demasiada importancia. La maestra acude y resuelve la cuestión. Su hermano es un hermano de padre, pero hermano. J.C. (c) se queda tranquilo<sup>3</sup>. Este texto podría servirnos de ejemplo de cómo se produce la crisis y reconstrucción de las teorías implícitas y, en consecuencia, de cómo se realiza aprendizaje relevante y significativo.

El segundo aspecto refleja más ampliamente los cambios que está teniendo la

---

<sup>3</sup>Este niño vive con la madre, su hermana, el compañero de la madre y los hijos del compañero. El padre vive con su compañera y un hijo de ambos, el hermano pequeño de J.C. (c).

familia actual. C.B. expone, al hilo del tema, sin que nadie le pregunte, que su madre «se separó y se echó otro novio». Este chico habla de que tiene dos padres, y es que cuando nació él ya no vivía en la casa el padre biológico, sino el novio (que tampoco vive ya con la madre). C.L., por su parte, habla de que su hermana la mayor es hija de otro padre. Ella y la pequeña son del mismo, aunque la madre está separada de uno y de otro, y vive sola con sus tres hijas. S.R. habla de que sus primos tienen cada uno un padre. Los niños, por tanto, asisten a los cambios familiares, los viven y los cuentan, a veces, con toda la naturalidad<sup>4</sup>.

En el siguiente ejemplo podemos apreciar que las teorías implícitas están determinadas por factores de carácter afectivo que permanecen inconscientes y automatizados. Para los niños los nombres verdaderos de las personas son aquellos con los que se denominan en su entorno familiar, y no los que se registran en los documentos oficiales (listas de clase, libro de familia, libro de escolaridad, etc.):

J.C. (d) dice que tiene una tía que se llama Angelita, pero no M<sup>a</sup> Ángeles<sup>5</sup> (Día 006, 7530-7531).

El carácter contextual, o dicho de otro modo, la fuerte dependencia del grupo social en el que se desarrolla la vida de los niños se evidencia claramente en las creencias que, a juzgar por lo que se expresa en los siguientes fragmentos, algunos niños han elaborado sobre la Semana Santa. Parece ser que hay quien no la ha visto o, cuanto menos, no sabe lo que ve realmente. Muchas fiestas las viven ellos en su barrio, haciendo una vida normal, aislados del gran contexto social que los envuelve:

---

<sup>4</sup> J.C. (c), sin embargo, tiene problemas al reconstruir su familia: no habla de su hermana, no habla de sus hermanastros –los hijos del compañero de su madre–, no habla del compañero de su madre, etc. La maestra se enteró de que tenía una hermana porque un día, peleándose con otro, dijo que iba a venir su hermana a pegarle.

<sup>5</sup> La frase del diario es tan breve que no refleja los hechos tal como sucedieron en la clase. La maestra descubre que J.C. (d) es sobrino de unos alumnos que tuvo ella hace tiempo, hijo de una hermana mayor que éstos nombraban y que vivía con unas monjas, dado que la madre la tuvo de soltera y, al parecer, era de otro padre. La maestra, para asegurarse de que era sobrino de sus antiguos alumnos, le nombra a todos sus tíos: J, M<sup>a</sup> Ángeles, L., M. y C. J.C. (d) los reconoce a todos menos a M<sup>a</sup> Ángeles, y dice que él no tiene ninguna tía que se llame de ese modo. Así quedó la cosa. Al día siguiente, tras hablar con su madre, le dice a la maestra lo que consta en el fragmento que estamos analizando. Sin duda, el nombre dicho de otra manera distorsiona la realidad hasta este extremo.

- Hacemos un dibujo de la Semana Santa. Algunos dibujan personajes con la cara descubierta con un gorrito cónico sobre la cabeza, nada de túnica y nada de capirote (Dia 006, 6626-6630).
- ACTIVIDAD: Haz una redacción sobre la Semana Santa  
RESPUESTA: *Ebito los cristol de los falores vi mucho* (Cuad 03, C.C.).

Y con el fragmento que a continuación presentamos se corrobora la influencia del contexto en la configuración de la cultura experiencial. Ningún niño que no sea de Córdoba puede desarrollar esta creencia:

Le digo a M.B. que cómo había olvidado que era su cumpleaños. Se ríe. Le digo que también ayer fue el cumpleaños de la Reina. Me dice: «¿De qué reina?». Le contesto que de la Reina Sofía. Me dice que cómo va a ser el cumpleaños del hospital (Ane 001, 82-87)<sup>6</sup>.

Procedemos ahora a exponer una serie de textos que nos van a dejar constancia de que los niños no sólo toman de su cultura conocimientos propositivos, sino también procedimentales, es decir, estrategias, modos de hacer. Así forman muchas teorías personales, y lo hacen a partir de insignificantes evidencias empíricas, de indicios poco significativos, sobre los que no ejercen ningún tipo de actividad reflexiva. Son los siguientes:

- A.E. pone que el antónimo de guapo es fea (en femenino), y el de negro, rojo. G.G. pone marrón (Dia 006, 7991-7993).
- Hacemos lengua. Leemos un cuento de la editorial Espasa Calpe. R.G. (a) dice que no es Espasa, que es «España» (Dia 006, 2825-2828).
- Un niño (S.G.), explicando lo que significa «pasarle bomba» dice que es «pasarle bien con una bomba» ( Dia 006, 2938-2940).

En el primero de los textos anteriores, se aprecian dos cosas diferentes. La primera es la explicitación de ideas sexistas: A.E. cambia de género para poner el antónimo de guapo. La segunda es la confusión entre dos conceptos: contrario y distinto. Rojo y marrón son los antónimos de negro.

---

<sup>6</sup> Tenemos más evidencias de que ellos desconocen quiénes son los Reyes. Una vez, una chica, mirando la foto oficial que de éstos manda la Administración a las escuelas y que estaba guardada en un cajón de la clase, formuló la siguiente pregunta a la maestra: «¿Éstos son tus tíos». Para ella, cuyos padres estaban en la cárcel, y que vivía con su abuela y sus hermanos menores -a los que, dicho sea de paso, cuidaba magníficamente a pesar de sus once años-, aquellos personajes sólo podían ser unos buenos tíos.

La protagonista del segundo fragmento, R.G. (a), al enfrentarse a una palabra nueva, realiza una identificación con otra conocida, adapta esa palabra a otra que le resulta familiar, y llega a decir que está equivocada. Está convencida de que *Espasa* no es una palabra correcta; la correcta es España<sup>7</sup>.

En la tercera secuencia se puede advertir cómo la teoría personal elaborada por S.G. compendia contenidos de la realidad en la que vive (“pasarle bien”) y formas de conocer empíricas y de sentido común (“con una bomba”).

Nos resulta posible presentar más ejemplos de que las teorías implícitas tienen este componente procedimental. No creemos que los chicos a los que aluden los textos siguientes hayan tomado esos conocimientos de su entorno, pero sí que se han apropiado del estilo de pensamiento, del modo de producción del saber, y hacen uso de él para resolver los problemas que se les plantean en las distintas situaciones escolares:

- ACTIVIDAD: Pon el femenino de: toro, caballo, gallo...  
RESPUESTA: torera, caballa, *galla*... (Cuad 27, F.M.).
  
- Hacemos lengua: una receta y un copiado. En la receta, S.G. dice que para hacer una tortilla los ingredientes son «*güevos*» y «un kilo de azúcar». Luego habla repetidas veces de «la aceite» (Día 006, 1389-1394).
  
- A la una explico medio: un tema nuevo, los medios de transporte. Les introduzco el tema, les hago preguntas previas... Les pregunto cómo se llama un barco que viene dibujado y sólo lo sabe C.B. Es un trasatlántico. Pregunto que por qué se llamará así y dice I.S. «porque es blanco», y R.P. dice que porque «traza el Atlántico» (Día 006, 8387-8395)<sup>8</sup>.
  
- C.L. dice que tiene cinco abuelos. Le digo que eso no puede ser y me dice: «¿se pueden contar los bisabuelos?» (Día 006, 2566-2568).
  
- No saben cuántos días tiene un mes. J.C. (d) dice que cincuenta, R.G. (a) que ella no lo sabe porque ella no pregunta esas cosas ni le interesan. G.G. es el único que lo sabía (Día 006, 4041-4045).

---

<sup>7</sup> Lo curioso es que hemos encontrado también el hecho contrario, el que aparezca una palabra errónea y pregunten su significado porque no es posible, a su modo de entender, que un libro se pueda equivocar. Pero en esta otra circunstancia la palabra no guardaba parecido con ninguna otra (era “ten”, en lugar de “en”; evidentemente este término no les sugería nada).

<sup>8</sup>I.S. tiene una explicación simplista de la denominación de las cosas. Los nombres, según él, se dan atendiendo a criterios tan aleatorios como la rima. A un barco se le llama trasatlántico porque es blanco. Más lógica es la explicación de R.P., sólo que comete el error de no fijarse bien en las grafías de la palabra además de estar afectado su razonamiento por el seseo de la cultura en la que vive.

### **1.3. La reconstrucción del pensamiento implícito**

EL pensamiento implícito del niño constituye, necesariamente, el punto de partida del proceso educativo. El docente tiene que proponerse como objetivo prioritario la reconstrucción del mismo porque, al estar tan arraigado, al tener componentes afectivos, al ser inconsciente, no es posible su sustitución: “Flaco servicio se hace cuando, desde instancias académicas o escolares, se pretende desacreditar o sustituir de golpe tales plataformas cognitivas por extrañas aunque correctas explicaciones científicas (Pérez Gómez, A.I., 1998: 234).

El logro de este objetivo requiere poner en contacto las teorías intuitivas con los conocimientos científicos, para lo que se hace necesario plantear situaciones problemáticas y problematizadoras que creen conflictos sociocognitivos en los sujetos, quienes actuarán para hallar el necesario equilibrio, y lo harán a través de la reflexión y el diálogo no sólo sobre los problemas sino también sobre la percepción que de ellos tienen, sobre el conocimiento construido acerca de ellos. Pérez Gómez expresa esta idea de la siguiente manera:

Parece que el modo de provocar su transformación no es la sustitución por teorías epistemológicamente más elegantes, sino su progresiva reconstrucción cuando al utilizarlas y explicitarlas profusamente en la escuela o en la vida social se manifiestan sus lagunas e insuficiencias, y el contraste o el conflicto cognitivo demuestra la superioridad teórica y práctica de otras formas o esquemas de interpretación y actuación. Así, en la práctica y mediante la vinculación afectiva con intereses y propósitos pragmáticos, se reconstruyen y transforman los esquemas de conocimiento que también surgieron en el transcurso de experiencias vitales afectivamente contaminadas (Ibídem: 234-235).

Aunque anteriormente pudimos advertir, al poner el ejemplo de las teorías sobre el parentesco (hermanos de padre, de madre y hermanastros), el proceso de reconstrucción del pensamiento que analizamos, conviene, a partir de otro ejemplo, sistematizar los pasos que, a nuestro juicio, habría que dar para propiciarlo. Y como con el despliegue anterior no se han agotado las manifestaciones de las teorías de los niños – hemos seleccionado sólo las más significativas-, para no ser repetitivos procedemos a tomar una creencia nueva. Sacamos a la luz ahora una estrategia que funciona en este grupo social y que configura su cultura experiencial. Es la de la exculpación sistemática.

Nunca tienen –ni ellos ni sus familiares- la culpa de nada<sup>9</sup>. Los malos son siempre otros, y lo son porque crean, según ellos, las situaciones. El que está envuelto en una situación determinada no es “malo” si no la ha propiciado él<sup>10</sup>. En el cuestionario que el grupo de trabajo pasó a ciento cuarenta alumnos del Centro, en el ítem 20, en el que se les pregunta si han participado activamente en situaciones conflictivas, cincuenta y dos dicen que no han participado y, de los que reconocen haberlo hecho, cuarenta y cinco lo hicieron porque fueron provocados. Hemos observado también cómo, por ejemplo, a raíz de la separación de los padres, el cónyuge que sale del hogar –generalmente el padre- pasa, de la noche a la mañana, a ser “malo” para los niños. Si un familiar es encarcelado, es siempre víctima de un error judicial, por lo que suele ser mitificado; si se pelea, la culpa la tuvo el otro, etc. Mostramos algunos datos:

- R.G. (a) dice que su cuñado se llama *Fortuoso* y le dicen *Fortu*. Dice también que a su primo lo metieron en la cárcel sin hacer nada (fue a llevar a su hermana a un mandado y era a comprar droga y luego la metió en su coche. Él no sabía lo que llevaba y lo cogió la policía y lo metió en la cárcel) (Ane 001, 252-258).
- A las cinco menos cuarto viene a visitarme el padre de J.C. (c), que ya en diciembre me había manifestado sus deseos de venir a hablar conmigo. Me cuenta sin ningún reparo su vida: su infancia desdichada (eran diez hermanos y su padre dice que era el más malo del mundo: dormía en la calle, pasó hambre y frío...) (Ane 001, 178-185).
- ...Y se lió a voces –ea- y después se puso las zapatillas, se vistió, bajó, llamó a mi padre por la terraza –estaba un poco borracho el hombre- y dijo mi padre: –¿qué quieres? Y dice el hombre: *abaja pa bajo*. Y mi padre estaba en chanclas, *abajó* al portal, empezaron a hablar, pegó una voz el hombre y le dio un cabezazo a mi padre [...] y mi padre no quería pelea (Ane 001, 432-439).
- MAESTRA: ¿Y tú te peleas con tu hermana?  
J.C. (a): Ella.  
MAESTRA: ¿Ella?, ¿qué te hace?  
J.C.(a): Pegarme.  
MAESTRA: ¿Y tú qué le haces?

---

<sup>9</sup> Es curioso. Se exculpan sistemáticamente de muchas actuaciones concretas en las que han tenido alguna participación y, paradójicamente, se autoinculpan -o se inhiben en la búsqueda de culpables- de su situación económica, laboral, social y cultural. Puede ejemplificar esta idea el siguiente texto: «Me dice [C.F.] que su padre es barrendero, pero que ahora no trabaja porque han pasado ya los tres meses (muy convencida de que eso es así, de que el paro es lógico y normal). Volverá a trabajar cuando lo llamen otra vez (Ane 001, 55-59).

<sup>10</sup> Una vez tuvimos que mediar en una pelea de madres cuyas hijas tenían piojos. El razonamiento de cada madre era idéntico: «tu hija se los ha pegado a la mía». Cuando les dijimos que eso era imposible de saber y que, además, daba lo mismo, porque a la “supuesta culpable” también se los habría contagiado alguien, nos sorprendió oír decir, a ambas también, que hay cabezas que los crían, sin ser contagiadas por nadie. Buscan culpables y éstos son, sin duda, no los que realizan acciones desacertadas –en este caso falta de higiene- sino los que las inician.

J.C.(a): También.

MAESTRA: Entonces tú también te peleas, ¿no? (Ent 001, J.C.[a]).

A nuestro juicio, la primera tarea que es preciso acometer es hacer aflorar las teorías personales, permitir que salgan a la luz. Para ello, es necesario estar abiertos al diálogo, saber escuchar sin manifestar sorpresa, saber comprender. En segundo lugar, habrá que plantear a los niños los elementos que sean necesarios para hacerles dudar. En el último de los textos anteriores, se aprecia cómo la maestra lo hace. Pero, como consideramos que el poder de las acciones puntuales es limitado, y como, en nuestra opinión, no tiene por qué hacerlo sólo la maestra –el conflicto cognitivo más eficaz, al menos en estos temas de moralidad, es el que se produce cuando el maestro hace enfrentar las ideas de unos y las de otros- nuestra propuesta va en la línea de planteamientos como el que ejemplificamos a continuación:

Sobre la pelea se opina que fijarse de un dibujo no es razón para pelearse, aunque P.J. no debería haberse fijado. Podían haber hablado, no hacía falta pegarse. Dicen que quedaron las dos en ridículo, porque P.J. fue castigada y, al final, perdió (Día 006, 5664-5670).

En definitiva, apostamos por el trabajo organizado, basado en objetivos bien delimitados, en acciones engarzadas dirigidas todas en la misma dirección. En este caso concreto que estamos estudiando, se hace necesario trabajar sistemáticamente el valor de la responsabilidad. Estos niños tienen que aprender a analizar los problemas en los que se vean envueltos y a asumir, y este es el tercer punto de nuestra propuesta, la responsabilidad que les toque, que alguna les toca, hasta que lleguen a decir y a poner en práctica teorías como ésta:

Nos *responsabilizamos* cada uno de nuestro comportamiento (Asam 26).

## **2. EL LENGUAJE: MEDIADOR CULTURAL E INSTRUMENTO DE LAS ACTIVIDADES MENTALES**

La antropología lingüística considera que la lengua concreta que se conoce y se utiliza condiciona la manera de enfrentarse a los problemas sociales, de estar en la vida y, en definitiva, de entender el mundo. Claro que, a la vez, el medio en el que se vive



condiciona el lenguaje, porque existen estrechas y biunívocas relaciones entre lenguaje y cultura o, si queremos, entre lenguaje y contexto social: “El contexto, dice Halliday (en Wells, G., 2001: 29), desempeña un papel determinante en lo que decimos; y lo que decimos desempeña un papel determinante en el contexto”. Lo que constituye y cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un repertorio verbal y comunicativo. Para Tusón (en Lomas C. y otros, 1996: 79), existe la cohesión cuando se establecen redes de comunicación entre las personas relativamente estables y estrechas. En esta misma línea se sitúa Gumperz (cit. por Tusón, A., *Ibíd.*: 78)<sup>11</sup>, para quien los hablantes participan de la misma comunidad de habla si comparten el conocimiento de las restricciones comunicativas. El aprendizaje de una lengua no consiste sólo en adquirir unos códigos sino también y sobre todo en saber cómo y cuándo utilizarlos. Para Bernstein<sup>12</sup> es el grupo social el que determina este aprendizaje. La construcción verbal está determinada por la relación social y viceversa. Este autor (1971, en Mayoral i Arqué, D., 1998: 116) establece dos tipos de códigos: el *código elaborado* y el *código restringido*:

Puede definirse, a nivel lingüístico, en términos de probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar su significado. En el caso del código elaborado el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente reducida. En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa enormemente.

Pues bien, la utilización del código restringido no implica déficits sino diferencias culturales, porque las diferencias entre ambos códigos son cualitativas, no cuantitativas. El código restringido refleja una manera de pensar, sentir o vivir determinada, que nada tiene que ver con la manera de pensar, sentir o vivir de las personas que utilizan el código elaborado. Lo que sucede es que, como los análisis se hacen siempre desde el mismo lado, esto es, desde el lado en el que se cree que todo se posee –cultura,

---

<sup>11</sup> Amparo Tusón desarrolla un interesante capítulo en el libro Lomas, C. y otros (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. En la página 78 recoge la siguiente cita de Gumperz: « Si los hablantes comparten el conocimiento de las restricciones comunicativas y las opciones que rigen un número significativo de situaciones sociales, podemos decir que pertenecen a la misma **comunidad de habla**. (Gumperz, 1972: 16 [T.A.] )».

<sup>12</sup> Puede consultarse, para mayor información, el libro *Lenguaje y clase social en la infancia. Apéndice: marxismo y sociolingüística*, de Miguel Siguán, en el que el autor hace un interesante estudio de la teoría de Bernstein.

educación, código elaborado, etc.-, existe una tendencia a ver a la otra parte como desposeída de todo, lo cual es totalmente falso. La otra parte tiene su propia cultura, su propia educación, su propio código<sup>13</sup>.

La cultura de los grupos sociales está entrelazada, pues, con su lenguaje. Con el lenguaje se comunican, representan su realidad, conceptualizan, piensan. El lenguaje es el instrumento básico de socialización, el elemento que une a los individuos con su cultura. Por tanto, se materializa en un entorno social concreto. Como los hechos comunicativos son diferentes de una cultura a otra, el lenguaje, lógicamente, también lo será. Mientras que en un grupo religioso consistirán en ritos, creencias, simbolismos, etc., en una comunidad agrícola estos hechos serán los cuidados de la tierra, la siembra, la recolección, los fenómenos atmosféricos, etc., y en una cultura marginal serán los mecanismos de supervivencia, el paro, la droga, la cárcel o la violencia:

Me dice [F.M.] textualmente: «Un matrimonio se *separaron* y la vecina<sup>14</sup> de al lado, como estaban juntos por la ventana, le decía a las niñas: «¿y el ojitos<sup>15</sup>, dónde está?». Cuando se separaron se iba a Pryca y después llamó la nena<sup>16</sup> por teléfono y le decía «puta» y *tó* eso a la mujer y después, en los pisos ricos, la cogió y la mujer del «ojitos» llevaba un cuchillo en lo del carrito (en la bolsa) y le pegó un cabezazo contra la pared. Después vino el padre de la nena diciéndole que por qué le ha pegado el cabezazo y después ya me fui yo que lo vi *tó*, y el hombre decía: -es que somos aquí *mi* chismosos (por la ventana). Y se lió a voces -ea- y después se puso las zapatillas<sup>17</sup>, se vistió, *abajó*, llamó a mi padre por la terraza -estaba un poco borracho el hombre- y dijo mi padre: -¿qué quieres? Y dice el hombre: -*abaja pá* bajo. Y mi padre estaba en chanclas, *abajó* al portal, empezaron a hablar, pegó una voz el hombre y le dio un cabezazo a mi padre ('el *oitos*') y mi padre no quería pelea o si no, ya tenía siete años<sup>18</sup> -yo tenía cinco años- porque él tenía una moto y vino mi tío y decía que era de él y le quitó la moto a mi padre y se pelearon y después vino a mi casa y le dice mi tío a mi madre: -¿Dónde está el casco? Mi madre se lo dio y después vino mi padre y dijo: -¿Dónde está el casco? Y dijo: -Se lo he *dao*. Y dijo: -¿Por qué se lo has *dao*? -Porque me lo pidió. Y después tuvo un juicio y lo denunciaron porque la moto no era de mi tío» (Ane 001, 419-449).

---

<sup>13</sup> Es preciso hacer un análisis serio de este fenómeno que sesga sistemáticamente todas nuestras percepciones, y que consiste en convertir las relaciones cualitativas en relaciones cuantitativas. En las primeras, se acepta la existencia de varias realidades que se abordan con el criterio de distinción. En las segundas, sólo existe una realidad, la del que hace el análisis, y el criterio que adopta es el de posesión (o se tiene lo que yo tengo o no se tiene, pero no se puede tener otra cosa, porque no existe).

<sup>14</sup> Parece ser la amante del vecino.

<sup>15</sup> Apodo del vecino.

<sup>16</sup> Se refiere a la vecina amante.

<sup>17</sup> El alumno encadena otro conflicto diferente. Aunque puede guardar relación con el anterior, ésta no se refleja en el discurso. Probablemente, F.M. que, según él, lo vio todo, se lo contó a su padre y éste debió también contarle, lo que pudo originar este segundo episodio.

<sup>18</sup> Este es el tercer conflicto narrado. Recuerda F.M. que su padre estuvo en la cárcel siete años cuando él tenía cinco.

El modo de hablar, como el de escribir o el de gesticular, es un indicador cultural de diferencias. No se puede separar el lenguaje de un grupo social de sus hábitos y valores. Pero es el propio lenguaje el que también produce desigualdades culturales y sociales, pues juega un papel importante en los fenómenos de discriminación y exclusión social<sup>19</sup>. Expresa y, a la vez, genera diferencias. Por tanto, entendemos que entre lenguaje y clase social desfavorecida existen una circularidad constante, unas relaciones causales de ida y vuelta, biunívocas.

La etnografía de la comunicación estudia los grupos humanos a partir de la observación directa de su comportamiento comunicativo para descubrir patrones que revelen maneras de entender el mundo, de organizarse en él, etc. El estudio que nosotros abordamos aquí, en buena medida, depende de este enfoque etnográfico. Nos interesamos por la diversidad de usos lingüísticos de los alumnos como parte de su realidad diversa. Queremos descubrir la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Hemos de decir que, necesariamente, abordamos este estudio desde el lenguaje dominante; analizamos su cultura, su pensamiento y su lenguaje desde nuestra cultura, nuestro pensamiento y nuestro lenguaje. Somos conscientes de ello, como también de que es la única herramienta que poseemos para hacerlo. Sin embargo, nos esforzamos por ser intermediarios culturales entre dos grupos sociales diferentes pero de igual consideración para nosotros.

En esta categoría estudiamos las palabras o expresiones de los niños que constituyen su bagaje lingüístico. Hacemos primero, a partir del diario de la maestra, una relación de los términos y expresiones recogidos en éste, para después enriquecerla con los de otros documentos y abordar, finalmente, su análisis e interpretación.

---

<sup>19</sup> Estamos hartos de leer u oír noticias en las que se incorporan adjetivos totalmente innecesarios para entender el sentido del texto, a no ser que lo que se pretenda sea transmitir determinadas valoraciones (¿qué sentido tiene decir que ha aparecido muerto un inmigrante, un gitano o una prostituta?; ¿hasta muertos son inmigrantes, gitanos o prostitutas antes que hombres y mujeres?; ¿o es que se pretende decir que bien merecido se tienen lo que les ha pasado?).

## 2.1. Palabras y expresiones relacionadas con dificultades de aprendizaje

Aunque no nos vamos a detener en este tipo de códigos dado que se interpretan extensamente en el apartado *Dificultades de aprendizaje*, presentamos al menos la relación de los mismos así como algunos ejemplos. Son los que siguen:

- *Basano*/Bálsamo
- *Bairaní*/Bailarín
- *Paraneda*/Panadera
- *Gavas*/Gafas
- *Mellijón*/Mejillón
- *Guego*/Juego
- *Forblo*/Fútbol
- *Coro*/Corro
- *Leguajen*/Lenguaje
- *Piposos*/Con pipas
- *Abrigosos*/Que abrigan.

De los once códigos relacionados, hay seis que pertenecen exclusivamente al lenguaje escrito y que son «*bairaní*», «*paraneda*», «*gavas*», «*forblo*», «*coro*» y «*leguajen*». En el diario queda muy claro que son errores sólo de escritura:

- En lugar de bailarín pone «*bairaní*» y en vez de panadera «*paraneda*» (Dia006, 4164-4166).
- R.F. ha puesto que le gusta el fútbol. R.M. dice textualmente: «yo *guego* bien al *Forblo coro* mucho ligo mucho» (Dia 006. 4844-4847).

Los que afectan al lenguaje oral, pudiendo estar incorporados o no al lenguaje escrito son: «*basano*», «*mellijón*», «*guego*», «*piposos*» y «*abrigosos*».

- En una adivinanza I.S. dice «*mellijón*» en lugar de mejillón (Dia 006, 4673-4675).
- C.V. pone a girasoles «*piposos*» y a chaleco «*abrigoso*» (Dia 006, 574-583).
- G.G. lee como llana una palabra esdrújula y le quita además la 2ª consonante a la sílaba mixta (*basano* por bálsamo). La lee mal muchas veces, a lo largo de todo el texto. Al preguntarle,

también dice *basano* y tras explicarle qué es bálsamo y repetirlo varias veces, vuelve a decir *basano*. Mientras leía ha fijado el error (Día 006, 574-583).

## 2.2. Palabras y expresiones relacionadas con procesos madurativos

Los códigos que vamos a analizar relacionados con la maduración son los siguientes:

- Esto *vola*/Esto vuela
- *Hambe*/Hambre
- *Lilo*/Hilo
- *Juga*/Juega
- *Calesafión*/Calefacción

Es preciso decir, antes de presentar los fragmentos de texto, que estas palabras se concentran en tres alumnos concretos, a saber:

- J.C. (a) (alumno de 4º nivel)<sup>20</sup>: «*Hambe*», «*vola*» y «*lilo*».
- J.G. (a) (alumno de 3º nivel): «*juga*».
- J.C. (d) (alumno de 5º nivel): «*calesafion*».

Los dos primeros son alumnos de necesidades educativas especiales y son atendidos en el aula de apoyo a la integración; el tercero (J.C.[d]) es un alumno con dificultades de aprendizaje importantes que recibe apoyo didáctico. Exponemos ahora las secuencias correspondientes:

- J.C. (a) hace una cometa y el carpintero que está en el pasillo le corta unos palitos. Me pregunta: «¿seño, esto *vola*». Le digo que sí, que mañana en el recreo lo hacemos volar (Día 006, 600-605).
- En el recreo J.C. (a) viene y me dice «tengo *hambe*» (Día 006, 2018-2019).

---

<sup>20</sup> Archivamos, grabadas en audio, dos entrevistas realizadas por la maestra a este alumno. De ellas se desprende que son muchos más los códigos de este tipo usados por el chico. Entresacamos, por si pueden servir de ejemplo, los siguientes: *riro*/digo; *bancos*/blancos; *eskibir*/escribir; *parre*/padre; *marre*/madre; *corores*/colores; *keo*/creo; *Hombes*/ hombres; *chachichas*/salchichas; *banonesa*/mayonesa; *nara*/nada; *rario*/radio; *rande*/grande; *tasparente*/transparente; *bobo*/globo; *encende*/enciende.

- J.C.(a) corrige una palabra que yo le he puesto «*lele*» y pone «*lilo*» y dibuja una bobina de hilo (él le dice «*lilo*») (Día 006, 3564-3567).
- En el recreo J.G. (a) (el gemelo) viene muy serio y me dice: «esos niños me han dicho «*juga*» y luego no me pasan la pelota». Voy a hablar con ellos y me dicen que estaba jugando «de gato» (Día 006, 4073-4078).
- J.C. (d) dice que él se ha puesto al lado de la «*calesafión*» y luego dice otra vez lo mismo, creyendo que es correcto (Día 006, 4142-4145).

Pues bien, aunque estos cinco códigos son aparentemente códigos temporales, usados por los niños mientras son pequeños y que con el tiempo deberían desaparecer, sin embargo cabe la posibilidad de que esto no suceda. Excluyendo «*hambe*», que manifiesta la dificultad de J.C. (a) para pronunciar la sílaba trabada /bre/, pero que sin duda llegará a hacerlo, el resto es posible que haya fraguado ya en ellos (tengamos en cuenta que un alumno es ya de 5º nivel) con el refuerzo además del contexto en el que viven. «*Juga*», «*vola*», «*lilo*» y «*calesafión*» son palabras a medio camino entre las que tienen una etiología evolutiva y las que se originan y refuerzan en un medio cultural concreto. Nos consta que hay adultos que hacen regulares los verbos irregulares y a los que les cuesta mucho trabajo pronunciar palabras complicadas por ser esdrújulas, largas (frigorífico, calefacción...) o empezar con sonido vocálico. En este último caso, por ejemplo, unen la consonante final del determinante que lleve el término (el hilo, las arras, los hijos...) y forman uno nuevo más fácil de emitir («*lilo*», «*sarras*», «*sijos*»...).

### 2.3. Palabras y expresiones relacionadas con la propia cultura

Este grupo no sólo es el más nutrido sino también el que contiene una mayor variedad. Veamos:

- *Guevos/Huevos*
- *Bendigo/Mendigo*
- *Penículas/Películas*
- *Cortaminas/Portaminas*
- *Porme/Ponme*
- *Arma/alma*

- *Mérica/Médica*
- *Abujetas/Agujetas*
- *Sais/seis*
- *Duliese/Doliese*
- *Difácil/Difícil*
- *Lluviendo/Lloviendo*
- *Almorena/Almudena*
- *Bocasa/Bocazas*
- *To/Todo*
- *Toa/Toda*
- *Pa/Para*
- *Ámonos/Vámonos*
- *Peasos/Pedazos*
- *Follaora/Folladora*
- *Reondo/redondo*
- *Mu/Muy*
- *Ajuntar/Convivir en pareja*
- *Alangosta/Langosta*
- *Amarrón/Marrón*
- *Abajar/Bajar*
- *Arretirar/retirar*
- *De re pronto/ De repente o de pronto*
- *Dormeis/Dormís*
- *Grabiél/Gabriel*
- *La aceite/El aceite*
- *Macosté/Me acosté*
- *El J.C.(c)/J.C.(c)*
- *El R.P./R.P.*
- *El R./R.*
- *El J./J.*
- *El Enrique/ Enrique*

- *El Antonio*/Antonio
- *La Rocío*/Rocío
- *Gugates*/Jugaste
- *Bujero*/Agujero
- *Me soyé*/Me desollé
- *Miraitis*/Mirabais
- *Fullerías*/Trampas
- El colegio *se hundía*/El colegio se inundaba
- *Picha*/Pene
- Se ha *chivado*/Ha acusado, ha dicho
- *Guarrerías*/Pornografía
- *Cachos*/Trozos de texto, párrafos
- *Tutora*/Autora
- *Se pone*/Dice
- *Vaya a que me dijeras*/No sea que me dijeras
- *Seño*/Maestra
- *Bolondro*/Bola gorda
- *Toto*/Vagina
- *Coño*/Vagina
- *Pirado*/Marchado, ido
- *Chuches*/Golosinas
- *Priva*/Gusta.

Al estudiar estos códigos se observa que, aun teniendo distinta etiología, todos conforman realidades subjetivas fuertemente arraigadas y, por tanto, difíciles de cambiar. Hacemos con ellos, para proceder a su interpretación, nueve subgrupos. Los ocho primeros están constituidos por palabras que tienen su origen en dificultades de aprendizaje, pero se diferencian de los códigos estudiados en ese grupo en que los de ahora han cobrado vida propia y se han incorporado con mayor fuerza al lenguaje tanto oral como escrito, aunque no son aceptados ni reconocidos por la cultura oficial. El noveno subgrupo se compone de palabras o frases muy específicas, reales, con una carga



semántica compartida por todos los integrantes de este contexto social. Si en las primeras cabría esperar algunos cambios (siempre se puede conseguir que un niño deje de decir «*guevos*», o «*toa*», o por lo menos que sepa que se escribe «*huevos*» o «*toda*»), sin embargo es muy difícil hacer que denominen su realidad y que piensen en ella con otro universo léxico ¿Podríamos nosotros dejar de llamar a las cosas por el nombre convenido y compartido por todos?

### 2.3.1. Códigos lingüísticos relacionados con sustituciones de grafemas y fonemas<sup>21</sup>

Son varias las causas que parecen originar este tipo de cambios. En cuanto a la sustitución de algunos grafemas, encontramos que los niños la hacen por razones de similitud o simetría. La sustitución fonemática, por su parte, se basa, además de en la similitud del sonido, en la mayor facilidad de pronunciación<sup>22</sup>, de comprensión y de memorización de la palabra<sup>23</sup>. En el habla andaluza existen muchos términos que se utilizan comúnmente y que están afectados por este hecho (la hache aspirada, por ejemplo, en tantas palabras; los cambios de una vocal por otra, etc.). Son denominados vulgarismos. Nosotros aquí hemos encontrado las siguientes sustituciones:

\* /g/ por /h/ («*guevo*»)

En la receta, S.G. dice que para hacer una tortilla los ingredientes son «*guevos*» y «un kilo de azúcar» (Día 006, 1390-1392).

\* /b/ por /m/ («*bendigo*»)

En el recreo, C.F. me ha dicho que su padre ha sido actor en tres películas. En una fue «*bendigo*» (mendigo) (Día 006, 1475-1477).

---

<sup>21</sup> Preferimos, para no hacer excesivas clasificaciones, agrupar bajo este nombre todos los códigos en los que se producen cambios de grafías, ya sean confusiones de consonante («*abujetas*» por «*agujetas*», «*bendigo*» por «*mendigo*»), cambios de consonante («*penículas*» por «*películas*», «*cortaminas*» por «*portaminas*...»), o cierres vocálicos («*duliese*» por «*doliese*», «*lluyendo*» por «*lloviendo*»).

<sup>22</sup> En nuestra opinión, es la comodidad del hablante la que hace suavizar el fonema /j/ tanto que casi llega a desaparecer en algunas palabras: «*Avi/Javi*; *Ugar/ Jugar*...

<sup>23</sup> Éste es el caso, por ejemplo, de «*cortaminas*» o «*Almorena*». «*Corta*» y «*morena*» tienen más sentido para el chico que «*porta*» y «*mudena*».

\* /n/ por /l/ («*penículas*»)

I.S. dice que estuvo «viendo *penículas*» toda la noche (Dia 006, 2009-2010).

\* /c/ por /p/ («*cortaminas*»)

G.G. tiene un lápiz pequeñísimo. Le pregunto si no tiene otro y contesta J.C. (d): «tiene un *cortaminas* pero no tiene mina» (Dia 006, 2891-2894).

\* /r/ por /n/ («*porme*»)

S.G. (pone) «*porme*» por *ponme*. Le pongo para que lo repita y vuelve a escribir «*porme*» (Dia 006, 3030-3032).

\* /r/ por /l/ («*arma*»)

Dice así [...]: «SEÑORITA LA QUIERO MUCHO (dibuja un corazón). PARA MI SEÑORITA DE MI 'ARMA'» (Hay un dibujo de una muñeca) (Ane 01, 295-305).

\* /r/ por /d/ («*mérica*»)

R.F. fue al médico [...] Dice que le ha hecho una radiografía porque no puede comer chocolate porque le dan pinchazos por la *teta* y también le han hecho un electrodo. Le ha dicho la «*mérica*» que no tome nada de caféina, ni chocolate, ni gases (Ane 001, 475-480).

\* /b/ por /g/ («*abujetas*»)

I.S. viene y dice que ha faltado un día porque se quedó dormido y otro porque tenía «*abujetas*» (Dia 006, 3091-3093).

\* /a/ por /e/ («*sais*»)<sup>24</sup>

MAESTRA: ¿Cuántos vivís en tu casa?

J.I.: Uuuuh, *sais* (Ent 006, J.I.).

MAESTRA: ¿Cuántos vivís en tu casa?

P.J.: Uuuuh, ¿en total?, ¿yo me cuento también? *Sais* (Ent 007, P.J.).

---

<sup>24</sup> Este fenómeno es conocido con el nombre de dialectalismo.

\* /u/ por /o/ («*duliese*», «*lluviendo*»)

- En un ejercicio que pregunta qué prefieren comer, si medio pastel o dos cuartos del mismo, S.G. dice que medio pastel, «porque con dos cuartos me *duliese* la barriga» (Dia 006, 5575-5579).
- I.S. llega muy contento. Dice que el miércoles no vino porque estaba «*lluviendo*», y ayer porque se despertó a las siete y estaba cansado (Dia 006, 6176-6180).

\* /or/ por /ud/ («*Almorena*»)

En el recreo, R.G. (c) dice que odia a todo el mundo, y que si a su padre lo pillara, lo cogería del cuello, porque robaba y le echaba la culpa a él. Su hermano, a una niña que se llama Almudena le dice «*Almorena*» (Dia 006, 6867-6872).

\* /g/ por /j/ («*guego*»)

Yo *guego* bien... (Dia 006, 6867-6872).

\* /a/ por /i/ («*difácil*»)

R.G. (c) (3º) dice en lugar de *fácil* «*muy difácil*» (Ane 001, 321-322).

### 2.3.2. Códigos lingüísticos relacionados con supresiones de letras

Muchos de estos códigos son usuales en el habla andaluza. Todos, excepto dos («*peasos*» y «*ámonos*»), se han recogido del lenguaje oral de los niños.

\* Supresión de la consonante /d/ («*to*», «*toa*»)<sup>25</sup>

- Le pregunto a C.B. que me cuente su versión y me dice: «Estaba el R.P. y el J.C. (c), ¿no?, y como no le había dado la canica pues se estaba metiendo conmigo, y el J.C. (c) y yo le estábamos diciendo cosas a R.P., y *el R.P.* metiéndose con nosotros *to* el rato y me pegó un puñetazo y yo le pegué otro y ya empezó *toa* la pelea (Dia 006, 1865-1874).
- En apoyo, A.E. en lugar de pedazos copia «*peasos*» (Dia 006, 3865-3866).

---

<sup>25</sup> La supresión de consonantes en medio de palabras es un fenómeno conocido como «síncopa». Puede suprimirse la /d/ («*coo*» por «*codo*»), la /r/ («*míala*» por «*mírala*»), o incluso más de una consonante («*mae*» por «*madre*»).

- (I.X.) decía muchas barbaridades («tu madre la *follaora...*») y quería pegarle. Estaba enrabiado llorando (Dia 006, 7417-7420).
- MAESTRA: ¿y qué vende papá?  
J.C.(a): De eso «*reondo*»  
MAESTRA: *Reondo*, ¿cómo se llama?  
J.C.(a): Chocolate (Ent 001, J.C.[a]).

\* Supresión de la sílaba /ra/ («*pa*»)

Yo le he dado un puñetazo *pa* atrás y ya hemos empezado a pegarnos. Ha seguido él pegándome puñetazos (Dia 006, 1908-1911).

\* Supresión de la consonante inicial /v/ («*ámonos*»)<sup>26</sup>

J.C. (c) pone «*ámonos*» (por vámonos) (Dia 006, 3029-3030).

\* Supresión de la /y/ final («*mu*»)<sup>27</sup>

Le pregunto a J.C. (c) por qué faltó ayer. Dice que le dolía la cabeza. I.S. dice, después de pensarlo mucho «porque *macosté mu* tarde» (Dia 006, 2811-2814).

### 2.3.3. Códigos lingüísticos relacionados con adiciones de letras

Hemos encontrado también códigos que se han originado al añadir letras o sílabas a palabras, bien al comenzar éstas o bien en medio de ellas.

\* Adición de la letra /a/ al iniciar la palabra («*ajuntar*», «*alangosta*», «*amarrón*», «*abajar*», «*aluego*», «*arretirrar*»...)

- Me dice que (su hermana) no se quiere casar, que se quiere «*ajuntar*». Vive en casa del novio con sus padres. Cuando se quedó embarazada se fue de su casa y estuvo en una casa de acogida, pues tuvo problemas con el novio (Dia 006, 2728-2734).
- A.B. me dice que si *alangosta* es con / h/ (Dia 006, 8565-8566).
- MAESTRA: ¿y qué es tabaco lo que vende tu papá?  
J.C. (a): ¿Qué?

---

<sup>26</sup> La supresión de la letra o sílaba inicial se denomina «aféresis».

<sup>27</sup> Esta supresión recibe el nombre de «apócope».

- MAESTRA: ¿Es tabaco?  
J.C. (a): Una cosa *amarrón* (Ent 001, J.C.[a]).
- MAESTRA: Lo que más te gusta del *cole*...  
S.G.: Eeeeh, eeeeh... escribir y *abajarme* ahí abajo, al recreo (Ent 005, S.G.).
  - MAESTRA: ¿Con R.P. no te peleas?  
S.G.: Alguna vez me peleé [...] Se puso con los nervios y lo cogieron y ya está. *Aluego*, *aluego* lo perdoné (Ent 005, S.G.).
  - ACTIVIDAD: Haz un diálogo entre alguien de tu familia y tú  
RESPUESTA:  
C.V.: papá dame dinero para comprarme una merienda  
PAPÁ: ya *voi esperate* que ahora mismo no puedo  
[...]  
C.V.: vale yo llamo y luego me das dinero  
PAPÁ: vale no te *arretires* de ay (Cuad 38, C.V.).

«*Alangosta*», «*ajuntar*», «*amarrón*», «*abajarse*», «*aluego*», «*arretirar*», etc., son vulgarismos denominados prótesis. Aunque damos cuenta sólo de estos cinco, son muy variados en el lenguaje de estos alumnos. Suelen decir muchos más, como «*amoto*», «*arradio*», etc.

- \* Adición de la sílaba /re/ al iniciar la palabra («*de repronto*»)

C.B. me pone la siguiente palabra inventada por él: «*de repronto*» (mezcla de «de repente» y «de pronto» (Dia 006,3651-3654).

- \* Adición de la letra /e/ en medio de la palabra, o diptongación («*dormeis*»)

En duermo, J.C. (d), cuando llega a la segunda persona del plural pone «vosotros *dormeis*» (Dia 006, 8538-8541).

#### 2.3.4. Códigos lingüísticos relacionados con inversiones en el lugar que ocupan las letras (*metátesis*)

Aunque los cuadernos de los niños son elocuentes en relación a este tipo de códigos -en ellos encontramos palabras como *frabica* o *trempano*- sólo uno aparece en el diario de la maestra en este apartado, y es la palabra *Grabiel*. Es frecuente oír este nombre pronunciado de esta manera. Si su origen puede estar en una dificultad de

pronunciación asociada a la edad y madurez de los niños, creemos sin embargo que la palabra se aprende y se utiliza erróneamente, con independencia de que los sujetos que la pronuncian tengan o no dificultad para hacerlo con corrección. Es decir, la palabra que realmente existe para ellos es *Grabiel*<sup>28</sup>:

R.P., en la de Málaga, pone: «Vas a hacer algún mal a ‘*Grabiel*’», en lugar de Gabriel, y le sale «*Málaga*» (Día 006, 7271-7273).

### 2.3.5. Códigos lingüísticos relacionados con la unión entre palabras

Cuando una palabra acaba en vocal y la siguiente empieza por vocal, es normal que en el lenguaje oral se pronuncien ambas vocales en una sola sílaba (es lo que en poesía se conoce con el nombre de sinalefa). Existen evidencias en el diario de este hecho en dos ocasiones:

\* /a/ por /e a/

I.S. dice, después de pensarlo mucho, «porque *macosté mu* tarde» (Día 006, 2813-2814).

\* /la/ por /el a/

Esta unión de palabras es algo más complicada. Pongamos, en primer lugar, para poder seguir el proceso de interpretación, la cita en la que la hemos encontrado:

Luego habla repetidas veces de «*la aceite*» (Día 006, 1393-1394).

Aunque el alumno acaba uniendo las vocales de dos palabras, antes ha realizado un cambio, pues ha sustituido el determinante masculino «el» por el femenino «la», y

---

<sup>28</sup> Los propios sujetos que así se llaman suelen pronunciar su nombre con el error porque realmente creen que así se llaman. Aunque sin relación con la metátesis, pero sí con la creencia ciega en ciertos códigos erróneos, nos viene a la memoria una anécdota curiosa. Una vez un alumno nos decía que su hermano mayor se llamaba “*Bartolo*”, pero que en la “mili” le decían “*Bartolomé*”, y que no sabía por qué allí le decían eso.

luego ha procedido a la unión. El camino por el que ha discurrido este hecho probablemente haya sido el siguiente:

1. Separación de la /l/ de /el/ y unión a la palabra siguiente:

e-laceite

2. Eliminación de la /e/:

laceite

3. Consideración de /la/ como determinante:

la ceite

4. Reconsideración de la palabra «ceite» y conversión en la verdadera palabra:

«aceite»

5. Unión de las vocales del determinante y del nombre en la pronunciación:

«la aceite».

Es, como vemos, el proceso contrario al de «el amoto» o «el arradio». En estos casos el niño pasa de utilizar el determinante femenino al masculino. Piensa que la palabra empieza por /a/ y que está realizando una unión de vocales (/a/ + /a/). Si antes suprimía la letra /e/ ahora la antepone basándose en el mismo criterio: la arbitrariedad<sup>29</sup>.

La moto → <u>la</u> amoto → <u>el</u> amoto
---------------------------------------------

### *2.3.6. Códigos lingüísticos relacionados con la creencia de que los nombres propios de persona llevan artículo*

Los alumnos hablan poniendo el artículo delante del nombre de persona. Es una práctica profundamente arraigada en ellos y casi imposible de modificar. Aunque saben que esto no es correcto en la cultura oficial (leen en los libros nombres de personas sin determinante, oyen a la maestra corregirlos, etc.), sí lo es para ellos, al menos en su lenguaje oral, para referirse a las personas de su entorno. El artículo para estos sujetos tiene una carga semántica fuerte, pues con él manifiestan su conocimiento del personaje,

---

<sup>29</sup> La arbitrariedad les hace, como vemos, cometer un tipo de error en unas palabras y el error contrario en otras. Ya hemos visto antes adiciones y supresiones, sonidos alterados (lo mismo dicen «*guevo*» que «*ugar*», lo mismo «*aguelo*» que «*abuja*»), etc.

su aproximación a él, su afecto. Veamos las siguientes citas que son tremendamente ilustrativas. Sus compañeros, sus hermanos, e incluso sus maestros, son nombrados de esta manera:

- Estaba *el R.P.* y *el J.C.(b)* ¿no?, y como no le había dado la canica pues se estaba metiendo conmigo, y *el J.C. (c)* y yo le estábamos diciendo cosas a R.P. y *el R.P.* metiéndose con nosotros *to el rato* (Dia 006, 1867-1872).
- Estábamos jugando a las canicas y *el Antonio* se pone... -¿Qué Antonio?, le digo, -*el A.B.*, dice... *El Antonio* me dijo que hiciéramos fullerías *pa* ganarle más canicas. Yo le dije que no porque si no después nos íbamos a pelear y *el Antonio* le dijo *al J.C.(c)* que iba a hacer fullerías *pa* ganarle más canicas [...] Entramos aquí y yo le estaba diciendo que me diera la canica, pero él decía que no, y el J.C. (c) decía: -cómete cuatro *mierdas*... (Dia 006, 1889-1905).
- MAESTRA: Oye, ¿y los otros hermanos quiénes son?  
C.F.: *El R.*, *el J.* (Ent 004, C.F.)
- MAESTRA: ¿Quiénes? Dime los nombres [de los que viven en tu casa].  
J.I.: Mi padre que se llama J.; mi madre que se llama Ch; yo, J; mi hermana *la Y.*, y mi hermana *la R.* (Ent 006, J.I.)
- MAESTRA: ¿Y maestros? [¿Cuáles te gustan más?].  
S.G.: ¿Maestros? Tú y *el K.* y... y K. ¿y cuál más era?  
MAESTRA: ¿O.?  
S.G.: y *el O.* (Ent 005, S.G.).

### 2.3.7. Códigos lingüísticos relacionados con sustituciones e inversiones

Hemos encontrado dos citas en las que apreciamos estos dos fenómenos en la misma palabra. Una palabra es «*gugates*», segunda persona del singular de pretérito perfecto de indicativo. Es corriente que los alumnos cambien la /s/ de lugar no sólo en este verbo sino en cualquier otro (*comites*, *bebites*, *salites*...). Pero en esta palabra hay, además, una sustitución, la del fonema /j/ por el fonema /g/, fenómeno comprobado también en otras palabras que lo llevan. Los alumnos suavizan sobremanera este sonido y pueden llegar a pronunciarlo como si fuese una /g/ o incluso como si fuera un sonido vocálico sólo ( *Ose/Jose*; *Oitos/Ojitos*; *Avi/Javi*; *Uan/Juan*, *Áeles/Ángeles*...). Por tanto, aunque a la confusión de fonemas le sigue la de grafemas, no se trata sólo de una falta de ortografía (ellos saben que la /g/ con la /u/ tiene un sonido distinto a cuando va con la /e/ o con la /i/), sino de la transcripción de lo que realmente pronuncian, una /j/ tan suave que suena como una /g/. En el apartado dedicado a códigos relacionados con las



sustituciones de grafías, puede encontrarse una cita que alude a la confusión entre estos dos («yo *guego*»). Exponemos el texto en el que se ha hallado el término que analizamos:

G.G. pone «*gugates*» por «jugaste» (Dia 006,8649-8650).

La otra palabra encierra un código muy usual en este contexto. Nos referimos a «*miraitis*», también segunda persona del plural del pretérito perfecto de indicativo. Aunque sólo poseemos un texto, nos consta la dificultad que tienen los alumnos para emitir el código oficial en esta persona, este número y este tiempo de cualquier verbo. Y así, es corriente oírles decir «*comitis*» por «comisteis», «*jugatis*» por «jugasteis», etc.:

A.E. pone, en lugar de mirabais, «*miraitis*» (Dia 006, 8541-8542).

#### *2.3.8. Códigos lingüísticos relacionados con supresiones y sustituciones*

Damos cuenta también de dos códigos lingüísticos hallados en cuya génesis intervienen tanto la supresión de letras o sílabas (/a/ y /de/) como la sustitución de unas grafías por otras (/g/ por /b/ y /ll/ por /y/):

- J.C. (a) y R.F. vienen de música con M. sofocado. Dice que no pueden estar allí, que han clavado puntillas en la puerta. Estaban haciendo un instrumento y han dado en la puerta, en la pared... Ellos dicen que era «de mentira». J.C. (a) dice que ha hecho un «*bujero mu* chiquitito, como un piojo, que no se puede hasta ver» (Ane 001, 481-487).
- E.R. pone, refiriéndose a una cosa que le haya sucedido, «me caí y me *soyé* la pierna» (Dia 006, 8856-8858).

#### *2.3.9. Códigos lingüísticos específicos no relacionados con dificultades de aprendizaje*

Los alumnos tienen un amplio universo léxico propio de su contexto, de su cultura. De nuestro estudio se desprende que este universo está compuesto por tres grupos de palabras:

- \* Palabras creadas en el propio grupo cultural, aunque a veces compartidas por otros grupos:

Hemos encontrado ocho palabras de este tipo, a saber: «*picha*», «*guarrerías*», «*seño*», «*bolondro*», «*toto*», «*coño*», «*pirado*» y «*chuches*». Pasamos a exponer los textos:

- En el recreo me dice E.P. que a su primo de cinco años lo ha violado otro primo de trece. Me aclara que le ha metido la *picha* por el culo, y que le han dado puntos (Dia 006, 1566-1570).
- I.S. dice [...] que a las dos empiezan las *guarrerías* y su padre lo manda a la cama (Dia 006, 2009-2012).
- Me pregunta: «*Seño, ¿esto vola?*» (Dia 006, 602-603).
- A.B. dice que J.C. (a) le debe diez duros; le digo que de qué y dice que del «*bolondro*» que le vendió por 250 ptas. y que sólo le dio 200 (Dia 006,6934-6937).
- ¡Vaya tarde que da C.B. Ya subió J.N. diciendo que le ha pegado una patada en «*el toto*» (Dia 006, 7440-7442).
- J.C. (c) le dice a C.B. que su hermana está calva y que su madre tiene piojos en el *coño* (Dia 006, 6396-6398).
- R.G. (c) me cuenta este chiste: «Dice uno: mamá, mamá, y dice ‘su tabaco, por favor, gracias’». Explica que estaba buscando a su madre que se había *pirado* (Dia 006, 8425-8430).
- Comportamiento en música: No llevarse *chuches* (Asam 22).

- \* Palabras extraídas de la cultura oficial y usadas como únicos códigos con los que referirse a unos significados:

Es preciso hacer alusión a la exclusividad de la que gozan algunas palabras. Por ejemplo, para referirse a *trampa* siempre usan la palabra «*fullería*», y para referirse al hecho de acusar o culpabilizar a alguien de algo, siempre usan la palabra «*chivarse*»<sup>30</sup>:

- Y por eso a mí no me quiso dar la canica que gané, porque se creía que yo también había hecho *fullerías* (Dia 006, 1898-1901).

---

<sup>30</sup> Aprovechemos la ocasión para comentar que en este contexto esta palabra se refiere a una acción muy grave, de las más graves que se pueden hacer, pues encierra acciones como traicionar, engañar, incumplir los pactos del grupo., etc. Un chivato es un desertor que traiciona a los suyos y los entrega a los enemigos (la policía, la justicia...). La respuesta suele ser el ajuste de cuentas.

- A las once menos cuarto se van A.E., R.G.(a) y G.G. a comerse el bocadillo porque van a un concierto a las once. J.C.(d) se queda porque el permiso se lo ha firmado él, y no puede ir. Le pregunto y me dice que lo ha hecho porque su madre no lo dejaba y que se *ha chivado* «la Rocío, la de las muletas» (R.G. [b]) (Día 006, 1941-1949).
  
- \* Palabras y expresiones extraídas de la cultura oficial usadas con otra significación:

Son seis las expresiones halladas que, en principio, no presentarían ninguna particularidad si no fuera porque para ellos tienen un significado diferente. Las toman de la cultura oficial pero las dotan de una significación distinta y compartida sólo por ellos. Pasamos a la exposición de las citas que son harto elocuentes:

- Es curioso cómo J.C. (a) se ha oído a lo que venía P.; sabía que algo pasaba. Decía que el colegio se «*hundía*» (por se inundaba) (Día 006, 1220-1223).
- P.J. me pone al final de la noticia «*TUTORA: P.J.*», en lugar de autora (Día 006, 3661-3663).
- I.F. se pone ella el siguiente título en la actividad anterior: «Copia *cachos* de lo que tú quieras» (también su prima C.L.)<sup>31</sup> (Día 006, 2794-2797).

En el texto anterior puede observarse cómo la alumna utiliza la palabra *cachos* para referirse a fragmentos de texto. Aunque este término alude a trozos o porciones de algo, desde luego no es frecuente darle el uso que le dan I.S. y C.L., como tampoco es usual lo que vamos a tener ocasión de conocer en los textos que siguen: utilizar *vaya a* en lugar de *no sea que*, *se pone* en lugar de *dice*, o *privar* para referirse a *gustar mucho* o *encantar*:

- Coloca en una multiplicación la segunda fila exactamente debajo de la primera. Le digo que por qué coloca así y me dice que «*vaya a que* me dijeras que no era de la otra manera» (Día 006, 5867-5872).
- Me contesta textualmente: « [...] El Antonio *se pone* [...] el Antonio me dijo que... (Día 006, 1888 -1893).
- Le digo que elija otro y elige escribir, que dice «que le *priva*» (Día 006, 8548-8550).

---

<sup>31</sup> Pueden verse, al respecto, los cuadernos de trabajo de ambas alumnas ( Cuad 08, I.F.; y Cuad 23, C.L.).

#### 2.4. Palabras y expresiones relacionadas con la cultura microcontextual usadas por la maestra

Este cuarto grupo, aunque está integrado por tres códigos solamente, nos parece que es necesario considerarlo por su gran importancia, ya que recoge códigos del contexto social de los alumnos utilizados inconscientemente por la maestra. Son los siguientes:

- *Choto/Golpe*
- *Cagarse en los muertos/Ofender a los antepasados*
- *Le mete un puñetazo/Le da un puñetazo*

Con este hallazgo podría confirmarse la idea ya expresada de que el lenguaje no sólo cumple una función comunicativa o educativa, sino también reflexiva. Ciertamente, los códigos sirven para pensar, y descubrimos con sorpresa que con los de este microsistema no sólo piensan los alumnos sino también la maestra:

- C.B. se pelea con F.M. Cuando F.M. pasa por el lado de C.B. con su botella de agua, le dio un *choto* (Día 006, 8451-8454).
- Luego, cuando vuelve de llevarla, le da C.B., y F.M. le *mete* un puñetazo (Día 006, 8454-8456).
- P.J. y R.P. se han tirado las carteras uno al otro por la clase. Los pongo fuera. Ya P.J. empezó antes dándome una mala contestación, y R.P. también, en el recreo, pegándole a G.G. y *cagándose* en sus muertos (Día 006, 8495-8500).
- A J.C. (a) le pega F.M. porque parece ser que se ha *cagado* en sus muertos (Día 006, 1480-1481).

«*Choto*», «*meter*» y «*cagarse en los muertos*» son, al parecer, tres expresiones interiorizadas y aceptadas por la maestra. Prueba evidente de ello es que las ha usado para describir unos hechos y no las ha puesto entre comillas como suele ser habitual cuando alude a expresiones de los alumnos. Son ya suyas, adquiridas en sus relaciones con la cultura de sus alumnos, cultura de la que, sin duda, ella también forma parte. Prueba además de esta integración de la maestra podría ser que no hace ninguna exclamación, no expresa ningún sentimiento en ninguna de las citas que estamos

trabajando. Tampoco hay ninguna indicación a los alumnos de que algo no se dice, ni ninguna corrección al respecto.

## **2.5. La reconstrucción del lenguaje desde el uso y la valoración**

Tras el análisis anterior, consideramos que quedan demostradas suficientemente las afirmaciones con las que abríamos el tema. El lenguaje, el contexto social y el pensamiento son tres realidades interrelacionadas. La cultura se construye, se expresa y, en consecuencia, se transmite, a través del lenguaje, que es también el instrumento más poderoso del pensamiento. Por tanto, el lenguaje crea y expresa cultura y pensamiento.

Hemos podido comprobar que, como afirma Halliday (en Wells, G., 2001: 48), “el lenguaje es la condición esencial del conocer, el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento”. A través de él nuestros niños construyen y expresan su saber, cotidiano, sí, pero, como hemos podido ver al estudiar las teorías personales, básico para más adelante construir otro más científico:

MAESTRA: ¿Y tú qué quieres ser cuando seas mayor?

P.J.: Yo... maestra o modelo.

MAESTRA: ¿Y qué piensas hacer? Si quieres ser maestra, ¿qué piensas hacer?

P.J.: Pues trabajar.

MAESTRA: ¿Para llegar a ser maestra, ¿qué tienes que hacer?

P.J.: Pues hacer los estudios bien.

MAESTRA: ¿Y para llegar a ser modelo?

P.J.: Pues hacer los estudios bien y... y ser canija (Ent 007, P.J.).

Por tanto, el estudio del lenguaje nos permite conocer no sólo las experiencias que los sujetos han vivido –su contexto-, sino también, y sobre todo, el pensamiento que tienen sobre ellas.

Claro que, por aquello de que somos educadores, no podemos quedarnos sólo en el conocimiento de los fenómenos, sino que estamos obligados a trascenderlos. Y aquí se nos plantea el siguiente problema: ¿qué tratamiento educativo cabe aplicar sobre una realidad –el lenguaje- que va engarzada a otras dos tan potentes como el contexto social –o la cultura- y el pensamiento?

En los contextos socializadores primarios los niños viven unas experiencias y aprenden unos códigos con los que las conceptualizan y las comunican. Pero al llegar a

la escuela –contexto secundario de socialización-, al vivir en ella otras experiencias y al aprender otros códigos, los maestros deben posibilitar la reconstrucción del lenguaje de los niños -y, obviamente, de su cultura y de su pensamiento- de tal manera que no se cree, como suele suceder, un mundo paralelo. El lenguaje ha de ser el instrumento que sirva para unir el contexto natural y el escolar: “Solamente una estrategia de acercamiento del trabajo escolar a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana puede servir de andamiaje inicial para el tránsito entre ambas culturas” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 271).

A nuestro juicio, en la medida en que sea valorado el propio lenguaje de los niños –y la mejor manera de valorarlo es permitirles usarlo y entender lo que dicen<sup>32</sup>-, éste se irá transformando. El proceso debe consistir en captar los significados que los niños transmiten con sus códigos y devolverles el mensaje construido a partir de códigos elaborados, de tal manera que se problematicen, entiendan que existe otra manera de decir las cosas y generen un producto lingüístico nuevo que sea la única herramienta que tengan para denominar ambos mundos –contexto social y contexto escolar- y para pensar sobre ellos. Probablemente se entienda mejor esta idea con un ejemplo:

MAESTRA: ¿Y tú en la casa a qué juegas, J.?  
J.C. (a): Con una moto que tengo y a ver si «ranca».  
MAESTRA: ¿Qué quieres, arreglarla a ver si arranca?  
J.C.(a): Sí (Ent 001, J.C.[a]).

Podemos apreciar cómo la maestra entiende sin vacilación alguna al niño y le sirve enseguida un nuevo elemento lingüístico que puede problematizarlo.

### **3. LAS ACTIVIDADES ESCOLARES, ¿ROUTINAS O PROBLEMAS?**

¿Educación bancaria o educación liberadora? ¿Los alumnos como depositarios del saber del maestro o como generadores de su propio saber? ¿Contenidos digeridos o contenidos indigestos? ¿Discursos o diálogos? ¿Qué hacemos en la escuela? ¿Qué exigimos que hagan los niños? Freire nos regala el siguiente texto, para ayudarnos a

---

<sup>32</sup> Los maestros han de aprender a decodificar los mensajes que los niños les transmiten en su propio lenguaje. De no hacerlo, es posible que éstos dejen de comunicarse con ellos y, desde luego, ya no habrá manera de transformarlo.

resolver nuestras dudas:

La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos [...] Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica (Freire, P., 1983: 89-90).

Pues bien, no nos puede caber duda. En la medida en que volquemos saberes sobre los sujetos pacientes-pasivos (y por tanto objetos), en la medida en que los consideremos depósitos, recipientes vacíos a la espera de ser llenados por nosotros, somos educadores bancarios; y en la medida en que les presentemos, como sujetos agentes-activos (y, por tanto, verdaderos sujetos) problemas para que los resuelvan, retos, desafíos, etc., en la medida en que desconfiemos más de nosotros y dejemos de creer en nuestra omnipotencia y, por consiguiente, confiemos más en ellos y los consideremos - porque son- verdaderos protagonistas de su aprendizaje, en la medida en que hagamos esto, seremos educadores liberadores, problematizadores.

A nuestro juicio, el verdadero problema de los contenidos, el verdadero problema de las actividades escolares es, precisamente, su dificultad para convertirse en problemas, para dejar de ser respuestas y empezar a ser preguntas, para dejar de ser discursos y empezar a ser diálogos. Cuando un maestro explica a una clase entera, callada, quieta, está resolviendo su problema –el que él tiene de cumplir con lo que considera su obligación-. Cuando termina respira tranquilo, pues ha resuelto su problema, y piensa -¡ingenuo!- que todos los niños se han enterado. Pero éstos, que mientras el maestro explicaba no tenían ningún problema que resolver, sólo intentar estar quietos y callados –para que no los castigue-, en el mejor de los casos hasta han podido entender lo que su maestro explicaba, pero eso no es un aprendizaje, porque el verdadero aprendizaje tiene un componente práctico. Si el tema era, por ejemplo, la resta, cuando los niños hagan las operaciones les surgirán mil dudas y entonces, y sólo entonces, es cuando realmente están preparados para realizar un aprendizaje verdadero, porque tienen ya el problema. Por tanto, el aprendizaje es un proceso personal, diferente

en cada niño:

- Explico las actividades de ayer y las hacemos en la pizarra. Les pongo también cuatro actividades más. Una de ellas les cuesta muchísimo (Día 006, 1446-1450).
- A las diez explico las palabras agudas, las llanas y las esdrújulas. Parece que se han enterado. Luego tienen que poner diez de cada tipo, y averiguar cómo es su nombre y el de su familia. A la hora de las actividades tienen muchas dificultades: confunden sílaba con letra, no detectan la tónica, cuando la detectan y es la primera dicen esdrújula aunque sea llana (y eso que les digo que sólo vale decir última, penúltima y antepenúltima) (Día 006, 3763-3774).

Y sin más preámbulos, nos adentramos ya en los materiales con el objetivo de descubrir el tipo de actividades que realizan estos niños y, a través de ellas, el modelo teórico que las inspira:

- Mi señorita es muy *sipatica* y muy guapa pero *riñes* un poco y *mada mucha tarea* (Trab 07, R.M.).
- Mi maestra. Los pantalones son de cuadritos. La camiseta es de color negro. Y el pelo es *marron*. Me corrige las tareas y me *dan* tareas (Trab 07, I.S).
- Mi *seño* pone cuentas pero como no las hago me castiga a su lado. Mi *seño* se para para que los niños se callen (Trab 11, C.L.).
- Hoy os *enseñare* a sumar. Hoy os *enseñare* a abrocharos los botones. Hoy nos limpiaremos los dientes muy bien (Trab 11, S.R.).

En el diario de la maestra hay nada más y nada menos que 437 secuencias que describen el hacer cotidiano del aula. Demasiadas. Sin embargo, el dato no nos puede decir nada hasta no conocer su contenido. En consecuencia, nos proponemos desentrañarlas para descubrir si los saberes son donaciones que la maestra hace a los alumnos, transmisiones frías, trasvases de información de su cabeza “pensante” a las de los niños, que no tienen por qué pensar, o si, por el contrario, facilitan la puesta en marcha de procesos cognitivos –asimilación, acomodación y equilibración- que permitan realizar aprendizajes relevantes y significativos:

- ACTIVIDAD: Hacemos cuatro partes el folio. Dibujamos en cada una de ellas una función que realicen los maestros.  
RESPUESTA: El maestro dice que *bajemo* al patio/ la señorita *se* que *juemos* a *reconde*/ los maestros *se despide*/ el maestro *Nos* dice que *agamo* las *cuenta* (Trab 11, S.G.).
- ACTIVIDAD: Hacemos cuatro partes el folio. Dibujamos en cada una de ellas una función



que realicen los maestros.

RESPUESTA: Explicar /jugar en el patio (Trab 11, A.M.).

- ACTIVIDAD: Hacemos cuatro partes el folio. Dibujamos en cada una de ellas una función que realicen los maestros.

RESPUESTA: La maestra *Esprica*/ La maestra se sienta/ La maestra *hable* la persiana/ La maestra le riñe al niño (Trab 11, E.R.).

Mucho nos tememos que hoy día, para más de uno, la enseñanza siga siendo una transacción bancaria. Mucho nos tememos que Esteve (1999: 10) lleve razón al afirmar lo siguiente: “Es bien sabido que los resultados de las investigaciones científicas en torno a la educación, por muy interesantes que sean, tardan demasiados años en incorporarse a la práctica real de las aulas, porque es difícil romper la inercia de la tradición”.

En líneas generales, podemos decir que los contenidos se trabajan desgajados doblemente –entre sí y con la realidad-. Lo que se hace en lenguaje nada tiene que ver con lo que se hace en matemáticas, ni en inglés, ni en plástica, ni en conocimiento del medio. Hallamos, para un niño que percibe realidades totales, una escuela que le fragmenta el conocimiento de la realidad; para un niño que realiza una percepción holística del mundo, una metodología no globalizada. Y en esto tiene mucha culpa el protagonismo del libro de texto.

¿Qué puede suceder para que, en tiempos nuevos, con necesidades nuevas, se sigan realizando actividades tradicionales, fundamentalmente discursivas, vacías, inútiles? Tal vez las siguientes palabras de Freire (1986: 90-91) nos ayuden a delimitar mejor el problema:

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua.

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Juzgamos conveniente exponer la particular teoría que hemos elaborado sobre la cuestión que nos ocupa. A nuestro entender, el maestro actual, atrapado e indefenso ante

los cambiantes escenarios en los que actúa, recurre al abrigo de la tradición, porque en ella se siente seguro. En el libro de texto, página a página, instala su credo. Es inflexible, rutinario, convencional, monolítico. Reproduce y estabiliza lo que está prescrito socialmente, la cultura dominante, que impregna todas las relaciones escolares. Así, la inseguridad docente toma formas de seguridad, de rigidez, de sabiduría.

Pero hay más. Resulta que el agente de los cambios vertiginosos coincide con el que selecciona los dictados culturales. El sistema social, poniéndole nombre, es el responsable del ritmo acelerado en el que nos sumergimos a la vez que lo es del conocimiento oficial. Pudiera haber una relación patente o latente, racional o subracional, manifiesta u oculta, entre ambos fenómenos. Se generan cambios desconcertantes que producen inseguridad en los docentes; esta inseguridad se refugia en un marco conceptual cerrado, en un cuerpo de conocimientos construido socialmente, salvaguardado, custodiado y transmitido con fervor sagrado, cual santa reliquia. El sistema social, pues, ocasiona la enfermedad y receta la medicina que a él le interesa; origina el cambio y, a la vez, la necesidad en los docentes de ser conservadores, porque, en medio de tanto elemento cambiante, éstos reaccionan con mecanismos de desentendimiento e inhibición, y se construyen marcos artificiales a los que se aferran irreflexivamente, por puro “instinto de conservación”<sup>33</sup>.

Si todo se mueve, si todo gira, y si además lo hace vertiginosamente, la respuesta más instintiva es la de agarrarse a lo que hay, porque en tales circunstancias sólo se puede tender, como seres vivos, a conservar la posición, la quietud, el reposo. En consecuencia, y en cierto modo, se puede justificar que los maestros se vuelvan reaccionarios, conservadores, añorantes, melancólicos, reproductores, mecánicos, burocráticos, supervivientes.

Y es que no basta, en nuestra opinión, con que se nos permita teóricamente pensar, decir y actuar; hace falta crear las condiciones para ello. Cuando alguien, visible,

---

<sup>33</sup> Es como si girásemos sin parar en una cazuela dentro de un carrusel que, a su vez, gira sobre sí –aunque en sentido inverso a la cazuela- y, para colmo, se desplaza también vertiginosamente sobre la superficie. Aunque las reglas del carrusel fuesen poco rigurosas y se nos permitiese hacer cuanto quisiésemos -levantarnos, hablar, reflexionar, pasear, imaginar, etc.- no podríamos. Pronunciaríamos sólo entrecortadas frases admirativas o interrogativas –ninguna enunciativa-; nos agarraríamos fuertemente a la barra protectora del artefacto porque sabríamos que, de soltarnos, saldríamos despedidos; no podríamos pensar nada, porque el mareo nos impediría hacerlo; y sólo desearíamos poder bajarnos cuanto antes de aquel cacharro.

dicta el discurso, los demás saben que sólo tienen dos opciones: o copiarlo, o, con grandes riesgos, combatirlo. Pero al menos saben esto. Cuando el dictador del discurso se invisibiliza, se difumina, nadie tiene conciencia de estar escribiendo al dictado y tampoco, por supuesto, necesidad de combatirlo.

Aunque para el análisis vamos a organizar en bloques las actividades curriculares, antes queremos presentar dos textos del diario de la maestra que describen sendas jornadas escolares completas, con objeto de facilitar al lector una visión de conjunto que le guíe la lectura del tema y con la que pueda formular sus hipótesis sobre la interconexión de las áreas y el protagonismo del libro de texto:

- Día 7 de octubre, jueves. Empezamos con inglés. Yo me voy a 5º a sustituir a F. que está en Granada en unas jornadas. Ha dejado la programación sobre la mesa. Tienen matemáticas. Parece que éstos también han olvidado la resta. Les explico en la pizarra el mecanismo y empiezan a trabajar con normalidad. A segunda hora tenemos lenguaje. Hacemos el abecedario en mayúscula y minúscula. Hay niños que mezclan graffías mayúsculas con minúsculas (S.G., C.L...). Son pocos. También ordenamos alfabéticamente las palabras. Les cuesta muchísimo. No sé qué pasa que no lo entienden, al igual que el año pasado. Tras el recreo hacemos matemáticas. Se trata de cuentas a las que les faltan números, tienen que averiguar lo que falta. También continúan series. De medio hacemos los mismos ejercicios del día anterior, ya que casi nadie los hizo. Al acabar, hacen dibujos (Dia 006, 770-796).
- Día 12 de enero, miércoles. Empezamos con la tabla. Les dejo cinco minutos para repasar y empiezo a preguntarles. Ha faltado sólo I.S. Me llevo una agradable sorpresa. Casi todos se saben muy bien la tabla que se aprendieron ayer. S.G. no ha querido decir ninguna. La verdad es que, como faltó ayer, no se esperaba esto. Luego hacemos las cuentas de ayer en la pizarra y un dictado de cantidades. A las diez hacemos lengua: la sílaba tónica y las palabras agudas, llanas y esdrújulas. A las once y media tenemos apoyo (lengua). Hacemos actividades de vocabulario (buscar en el diccionario) y aprendemos nombres de monedas de distintos países. A las doce y media hacemos medio: el tema 10, «La naturaleza y el ser humano». Les explico la adaptación del ser vivo al medio. Están muy motivados en este tema. Les explico los animales extinguidos, los que están en peligro de extinción... y les planteo tres actividades del libro (Dia 006, 3710-3736).

Son siete los bloques que constituimos, a saber: a) lenguaje, b) matemáticas, c) conocimiento del medio, d) educación plástica, e) actividades generales del centro, f) asambleas, y g) otros.

En cada grupo, nuestra primera intención fue exponer las actividades en el mismo orden en el que se abordaban en el aula, y repetirlas tantas veces como se repitieran en ella. Pretendíamos con ello reconstruir más fielmente la realidad y situarnos en el lugar del alumno. Y así lo hicimos. Las relacionamos con las mismas palabras que lo hacía la maestra y las repetimos tantas veces como se repetían en el diario, para saber si se

vuelve sobre ellas o se abordan en una sola ocasión. Obtuvimos unas listas inmensamente largas y monótonas de las que, necesariamente, teníamos que deshacernos, si bien es justo decir que antes de destruirlas pudimos apreciar que los contenidos se abordan cíclicamente, lo que quiere decir que son recurrentes, que se avanza desde lo simple y lo concreto hasta lo complejo y abstracto y que la maestra parece tener una concepción constructivista del aprendizaje.

### **3.1. Las actividades de lenguaje**

Se da la paradoja de que muchos niños sacan malas notas en el área de lenguaje porque hablan mucho en clase. Y lo dicen ellos, y los maestros, y los padres, y los tíos. Todos están, además, convencidos de lo que dicen. Pero, ¿cómo es esto posible?, ¿cómo puede un maestro convertir la lengua en silencio?, ¿cómo puede un niño aceptar tamaña barbaridad?: “Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, P.,1983: 104).

¿Qué hacen estos niños en el área de lengua? ¿Pueden usar la lengua o se les obliga a tenerla en reposo? Vamos a intentar descubrirlo.

Los dos objetivos prioritarios que se ha marcado la maestra para el curso tienen mucho que ver con el uso de la lengua, lo que nos hace pensar, en principio, que para ella ésta es una herramienta de trabajo imprescindible:

A las cinco menos cuarto vienen los padres para tener conmigo la reunión informativa de comienzos de curso. Les hablo de lo siguiente: [...] 2.- Objetivos prioritarios: mejorar el proceso lector/escriptor/ Mejorar las relaciones del grupo y del Centro (Día 006, 606-616).

Quiere la maestra que sus alumnos lean mejor, escriban mejor, y se relacionen mejor. ¿Es sólo teoría? En los materiales encontramos actividades sistemáticas –que nada tienen que ver con el libro de texto- que van en la línea que marcan los objetivos. La lectura de libros de la biblioteca de aula elegidos por los niños, la narración o lectura de cuentos a cargo de la maestra, la elaboración por parte de los chicos de su diario personal, la creación literaria, los debates, etc., sirven magníficamente a dichos fines:

- Empezamos con lectura individual y silenciosa. Cada niño elige un libro de la biblioteca de aula. Los niños suelen elegir de animales, y las niñas, cuentos. Están un cuarto de hora muy concentrados (la mayoría) (Día 006, 859-864).
- Antes del recreo les reparto el libro de lectura que tienen empezado. Leen un ratito (Día 006, 836-838).
- A las diez y media les leo un cuento de Rodríguez Almodóvar –Cuentos al amor de la lumbre-. Es de miedo: «El borracho y la calavera». Lo comentamos entre todos (Día 006, 4708-4713).
- Empezamos haciendo dos páginas del diario, una que es qué le dirías a alguien para convencerle de algo y otra que es hacer propuestas buenas para que tres compañeros las acepten (Día 006, 5722-5727).
  - A las diez tenemos primero un ratito para hacer cuatro páginas del diario. Escriben tres cosas que les hayan pasado buenas, dibujan un sueño, escriben cinco cosas que tenerlas sea una suerte para ellos y, por último, nombran a tres personas y dicen cosas buenas de ellas (Día 006, 4909-4916).
- ACTIVIDAD: Crea una poesía.  
RESPUESTA:  
*Alegria*  
hay en el mar  
*Alegria*  
hay en la vida  
*Alegria*  
hay en mi *corazon* (Cuad 42, S.I.).

Para proceder al análisis de los numerosísimos datos que obran en nuestro poder, vamos a utilizar –porque nos vienen bien- los cuatro apartados que recoge el Decreto de Educación Primaria de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 –CECJA, 1992) para la enseñanza de la lengua: comunicación oral; comunicación escrita; la lengua como objeto de conocimiento; y sistemas de comunicación verbal y no verbal<sup>34</sup>.

### *3.1.1. Comunicación oral*

Son numerosas las actividades relacionadas con la expresión y la comprensión oral: los niños aprenden trabalenguas, exponen oralmente un trabajo realizado, contestan

---

<sup>34</sup> Sabemos y advertimos que las actividades que se integran en un apartado no son exclusivas del mismo. Por ejemplo, cuando los niños contestan oralmente a preguntas de comprensión lectora estamos ante una actividad a caballo entre los dos primeros grupos, pues hay comunicación escrita ( el texto leído) y comunicación oral (sus respuestas); cuando se aprenden un trabalenguas (comunicación oral) puede que esté escrito en el libro, que ellos lo copien para memorizarlo mejor, etc.

a preguntas, escuchan textos leídos o narrados por la maestra, hacen comentarios orales, cuentan cuentos, exponen sus teorías explícitas, relatan experiencias, etc.:

- Hacemos una lectura del libro, pero primero contestamos a preguntas que evidencian sus ideas previas (Día 006, 4890-4893).
- Cuando acaban de leer, les pregunto sobre el texto (Día 006, 5511-5512).
- Hacemos una actividad que consiste en contar el cuento “Bien puede ser” como si uno fuese el rey, otro el pastor, otro el caballero, y otra la princesa (Día 006, 6373-6377).
- Leemos el texto “Quién ayuda en casa” y hacemos, tras comentarlo, dos actividades (Día 006, 8057-8060).

### *3.1.2. Comunicación escrita*

Este apartado se nutre de actividades muy variadas. En primer lugar, señalamos las de codificación y decodificación de signos lingüísticos escritos o grafemas, como la lectura silenciosa o en alta voz de libros elegidos libremente de la biblioteca de aula, de cuentos, de poesías, de adivinanzas, o de textos dialogados:

- Empezamos con lengua: lectura de «Un hallazgo sorprendente». Como es teatro, lo leemos entre varios (Día 006, 5402-5403).
- Tras el recreo les leo lo que ayer leyeron ellos individualmente, y lo comentamos (Día 006, 1133-1135).

En segundo lugar, los niños realizan muchas actividades de comprensión lectora, como contestar preguntas, dar color a una poesía según su contenido, contar algo parecido a lo que leen, hacer un dibujo sobre un texto, explicar expresiones hechas, o realizar juegos de comprensión:

- A las doce y media seguimos con el libro de ayer «Pisando charcos», y hacemos el juego de las preguntas (Día 006, 6876- 6878).
- Hacemos la lectura de la zorra, la liebre y el gallo. Después pongo actividades –tres- que continuamos después del recreo. Una es de comprensión, otra de creación (inventar otro final para el cuento y hacer un dibujo) y unir con flechas trozos de palabras para componerlas (Día 006, 1842-1850).

- PREGUNTA: ¿Qué personaje de la lectura te parece más egoísta?  
RESPUESTA: La zorra.  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: *Por que* a la liebre le *quito* su casa.  
PREGUNTA: ¿Qué personaje es el más valiente?  
RESPUESTA: *el* gallo.  
PREGUNTA: ¿Te ha gustado el final del cuento?  
RESPUESTA: *Si*.  
PREGUNTA: ¿Qué le dirías si te encontraras a la zorra?  
RESPUESTA: ¿Por qué eres mala zorra?  
ACTIVIDAD: Comenta con tus compañeros y compañeras de qué otra manera hubiese podido acabar el cuento. Dibuja en tu cuaderno el final elegido.  
RESPUESTA: Y *llego* el toro y *saco* a la zorra de la casa de la liebre (Cuad 23, C.L.).

En tercer lugar, abundan también las actividades de copia -poesías, noticias, etc.- y de escritura libre -formar palabras a partir de una letra, formar frases a partir de palabras, hacer fichas sobre animales, hacer redacciones, cuentos, pareados, descripciones, diálogos, poesías, adivinanzas, escribir cartas, noticias, etc.-:

- Copiamos dos textos muy cortitos sobre la mariposa: uno es un poema de Salvador Rueda y otro es una definición del diccionario. Luego hacen lo propio con la palabra margarita (crear un texto y buscarla en el diccionario) (Día 006, 4447-4486).
- En lengua una de las actividades es escribir un sueño que les gustaría que se cumpliera (Día 006, 4723-4725).
- Hacemos un trabajo en folio: contar algo parecido que nos haya sucedido y hacer un dibujo (se trata de la ayuda entre seres diferentes en capacidad, fuerza, edad, poder...). Es curioso, R.P. cuenta que su padre se iba a pelear en el fútbol con un hombre y su madre los apartó (Día 006, 3083-3090).
- Les mando la siguiente tarea: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo. Algunos cuentan caídas, olvido de llaves y no poder entrar al piso, presencia de espíritus... (creo que ven películas de espíritus). Pregunto quién ha visto «El sexto sentido» y tres o cuatro la han visto: J.N., S.G. y C.V. (Día 006, 4550-4559).
- Copian una poesía de Manuel Machado de siete versos y se la aprenden de memoria. Luego copian otra pero sustituyendo algunas palabras (seis) por otras que están en un laberinto (Día 006, 5933-5938).
- ACTIVIDAD: Escribe frases que te digan tus papás. Haz dibujos relacionados.  
RESPUESTA: -Niña *acuentate* ya *queson* las 11./ -*Recoje* tu cuarto. /M. *avaja* un poco la tele./ -M. haz las *escalera* y yo lo *fego*./-*Entreten* a tu hermana que voy a comprar el pan. /- Ve a casa de *la* L. un rato./ -Pon una *sinta* de *video* a tu hermana para que se entretenga./- M. ven a poner la mesa./-M. *porlo* en antena tres. /-Niñas venir a ver los *Dibujos* de canal ese./- No le *pegas* a tu hermana (Trab 03, C.L.).
- ACTIVIDAD: Escribe frases que te digan tus papás. Haz dibujos relacionados.  
RESPUESTA: *Acuestate* ya que son las 10 / No *tepelee* / No digas palabrotas que lo *ba* a *sabertu* hermano/ A. *bebete* la leche./ A. no seas todavía *mas* malo (Trab 03, A.C.).

Completan este apartado actividades de resumen, de ordenación de fragmentos de texto, de búsqueda en el diccionario, de reflexión, de escritura al dictado, etc.:

- Hacemos una ficha de actividades que les preparo a modo de resumen del curso –lo mejor que les ha pasado, lo peor, lo que más les ha gustado, qué serán en el futuro si estudian... (Día 006, 8923-8928).
- Después buscamos en el diccionario palabras con varios significados: gato, banco, jota, falda, coco... En falda, R.G. (a) dice «falda de una niña y falda de una monja» (al decirle yo mon... para que dijera montaña) (Día 006, 6093-6099).

### *3.1.3. La lengua como objeto de conocimiento*

Son muchas también y variadísimas las actividades metalingüísticas o de reflexión sobre el lenguaje que se realizan en el aula y de las que la maestra da justa cuenta. Las clasificamos en los siguientes cuatro grupos:

- a) Nivel ortográfico: reglas de ortografía, reglas de acentuación, mayúscula, minúscula, signos de puntuación, ordenación alfabética de palabras, etc.
- b) Nivel fonológico: palabras homófonas; palabras agudas, llanas y esdrújulas; la sílaba; la rima, etc.
- c) Nivel léxicosemántico: sinonimia y antonimia, derivación y composición, familias de palabras, polisemia, gentilicios, comparación, sentido figurado, onomatopeyas, etc.
- d) Nivel morfosintáctico: género y número, la oración gramatical, sus partes, etc.

Hemos seleccionado los siguientes ejemplos:

- Cuando acaban pasamos a lengua. Trabajamos las sílabas y la sílaba tónica (Día 006, 1611-1613).
- ACTIVIDAD: Copiado  
RESPUESTA: Cada golpe de voz con el que pronunciamos una palabra es una sílaba. Ejemplo Pá-ja-ros. Cada palabra tiene una sílaba que, al pronunciarla, suena más fuerte. Se la llama sílaba tónica [...] El resto de sílabas de la palabra se las llama sílaba *atómicas* (Cuad



21, A.J.).

- Hacemos lengua. Ponemos cuatro verbos (soñar, navegar, llegar y cargar) en pretérito imperfecto y los conjugamos. Luego rellenamos el espacio vacío de unas oraciones con el verbo que falta (Dia 006,4743-4748).
- Hacemos dos actividades de lengua muy facilitas. Son de ortografía, la /r/ y la /rr/. Tienen que escribir diez palabras con /r/ y diez con /rr/ (Dia 006993-996).

#### 3.1.4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Se realizan también actividades que interrelacionan códigos comunicativos lingüísticos e icónicos, como escribir textos en bocadillos de historietas, escribir chistes a partir de dibujos, poner texto a una imagen, poner frases en la boca de los personajes de una escena, hacer viñetas, ver películas, crear una historia secuenciada, asistir a una obra de teatro, relacionar palabras con imágenes, o reflexionar sobre el uso de la videoconsola. Presentamos algunas secuencias que ejemplifican algunas de estas actividades:

- A las doce y cuarenta y cinco nos vamos y continuamos viendo “La llave mágica”, pero no terminamos de verla. Están todos atentos menos P.J., que llama la atención constantemente, y cuenta lo que va a suceder (Dia 006, 6524-6529).
- A las diez hacemos lengua: creación de una historia en tres viñetas (Dia 006, 7399-7401).
- A las once nos vamos para el teatro los de tercero y cuarto. Viene C. con nosotros. La obra está muy bien (Dia 006, 2302-2304).
- A las doce y media les pongo unas preguntas en la pizarra sobre videoconsola y videojuegos (Dia 006, 6662-6664).
- ACTIVIDAD. Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno con una frase que hayan dicho alguna vez y que sea importante.  
RESPUESTA:  
PADRE: J. *bengalla alacama*  
NIÑO: *PAPA dejame un rato*  
MADRE: P. *dejalo un rato* (Trab 08, C.L.).
- ACTIVIDAD. Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno con una frase que hayan dicho alguna vez y que sea importante.  
RESPUESTA:  
NIÑO: *mama me puedo ir a la calle*  
MADRE: *dirselo ha tu padre*  
PADRE: *si puede si vete a la calle* (Trab 08, C.L.).

En resumen, puede afirmarse que los dos grupos más densos, los que ocupan en mayor medida a los alumnos son el segundo –comunicación escrita- y el tercero –la lengua como objeto de conocimiento-. La conclusión más obvia que cabe extraer es que los niños realizan muchas actividades de papel y lápiz, bien expresándose por escrito, bien reflexionando sobre la lengua. El registro oral está presente pero tiene menor peso, así como las actividades que integran sistemas de comunicación verbal y no verbal, y no hemos hallado registro alguno de actividades como el mimo o el movimiento corporal. Por otra parte, no hay apenas evidencias de explicaciones teóricas, casi siempre éstas están destinadas a introducir la actividad que tienen que realizar los alumnos, y se aprecia una cierta conexión entre el contenido de las actividades y el de su realidad. No obstante, el peso del libro de texto es notorio.

### **3.2. Las actividades de matemáticas**

Al igual que en el área de lenguaje, el libro de texto juega también un papel importante en el sentido de que marca la secuencia de las tareas que realizan los niños, aunque, obviamente, la maestra realiza una selección de las mismas y dilata en el tiempo las que considera que requieren una mayor práctica:

La práctica y la experiencia son factores que pueden ayudar a explicar el aumento de la velocidad y capacidad de procesamiento. Las operaciones mentales pueden realizarse más rápidamente y con menor gasto atencional después de que se hayan practicado una y otra vez. La información resulta entonces más familiar y las operaciones se ejecutan más deprisa. Hasta el punto de que una parte importante de los procesos cognitivos se puede realizar de forma automática, lo que requiere menos esfuerzo mental y libera recursos para atender y procesar nueva información. Todos hemos comprobado la diferencia entre la realización de una tarea nueva y la realización de la misma tarea tras un largo período de práctica (pensemos, por ejemplo, en la orientación en un espacio urbano, en una tarea de lectura o en un cálculo aritmético (Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C., 1999: 332).

Tras analizar los materiales, no podemos evitar preguntarnos –tampoco podemos evitar manifestarlo- por la utilidad que podrían tener fuera del contexto escolar algunos de los contenidos trabajados. Por ejemplo, ¿para qué les sirve a los niños realizar giros, simetrías, polígonos, ángulos, etc.?<sup>35</sup> Además, habría que estudiar la pervivencia de los

---

<sup>35</sup> Nosotros, que también aprendimos estas cosas en la escuela, no las hemos utilizado jamás.

mismos pasado algún tiempo. Lo más seguro es que se esfumen al volver la esquina.

Vamos a agrupar las actividades matemáticas en cuatro bloques: a) operaciones básicas, b) problemas, c) numeración, y d) otras.

### *3.2.1. Operaciones básicas*

No cabe duda de que a los niños les gusta mucho hacer cuentas. En numerosas ocasiones hemos podido comprobar que donde realmente se mueven a gusto es en las actividades mecánicas. Les encanta que la maestra les ponga cuentas personalmente en el cuaderno, y que luego se las corrija y les ponga una “b” grande y roja sobre cada una. Las actividades que requieren una mayor implicación mental gozan, sin embargo, de menos partidarios:

A.B. no hace las cuentas. ¡Es curioso, con lo que le gusta hacerlas! Cuando le pregunto qué le pasa, dice que no tiene gana. Me dice que quiere hacerlas mañana (Día 006, 3811-3815).

El aprendizaje de los algoritmos básicos requiere la automatización de los procesos mentales y ésta sólo se produce con la utilización de estrategias de repetición o repaso. Cuando los niños dejan de practicar una operación la olvidan y, al retomarla, cometen errores que antes no cometían. No obstante, los procesos de recuperación son más rápidos que los de adquisición. Procedemos a exponer a continuación tres textos ordenados cronológicamente –el primero pertenece al 15 de septiembre, el segundo al 30, y el tercero al 1 de octubre- que ejemplifican lo que acabamos de decir:

- Tras el recreo hacemos cuentas y compruebo, ya lo suponía, que han olvidado casi todo (Día 006, 96-98).
- Tras el recreo hacemos seis cuentas de restar. Salen bastante mejor, aunque algunos niños se equivocan (A.M., C.L.... las hacen fatal) (Día 006, 487-490).
- En matemáticas seguimos con la resta, hoy aplicada a problemas. El mecanismo ya lo han vuelto a coger, pero les falta saber cuándo hay que aplicarla (Día 006, 548-552).

Puede apreciarse, por tanto, que la repetición de las operaciones matemáticas está más que justificada. Además, hay que tener en cuenta el solapamiento de las operaciones

de suma y resta en las de multiplicación y división, la reversibilidad de la suma y la resta por un lado y de la multiplicación y división por otro, etc.

Pero dicho esto, hay que manifestar asimismo que la automatización no está reñida con la resolución de problemas, que se pueden hacer muchas cuentas aplicadas a situaciones reales: compras, pérdidas, rebajas, repartos, etc. Sin embargo, parece que esta unión no se da siempre en la práctica, y eso que la maestra descubre pronto la necesidad de hacerlo:

Día 13 de enero, jueves. Empiezo con apoyo: matemáticas. Seguimos con las cuentas de dividir por dos cifras y les pongo dos problemas, uno de multiplicar y otro de dividir. R.G. (a), en el de multiplicar, da una respuesta. Le digo que cómo ha llegado a esa respuesta y me dice que con una cuenta. Me la vuelve a poner y ha restado los kilómetros y las horas. G.G. multiplica pero se equivoca. Compruebo que cuando les pongo cuentas de multiplicar las hacen bien, pero cuando se trata de aplicarlas a problemas o a divisiones, fallan en cuentas muy sencillas (tanto de multiplicar como de restar) (Día 006, 3743-3760).

Pues bien, la suma, la resta, la multiplicación y la división ocupan buena parte del tiempo escolar. Los niños operan con números naturales y decimales, hacen cálculos mentales, colocan los números que faltan en cuentas incompletas, realizan operaciones con cantidades que tengan ceros, disponen los números para efectuar las cuentas, construyen y estudian la tabla de multiplicar, dividen por dos y tres cifras, etc.:

- Cuando acaban hacemos matemáticas: sumas mentales ( $45 + 8...$ ) (Día 006, 6642-6644).
- A las once y media les pongo cuatro cuentas de multiplicar y dos de restar. Aprovecho que hay poquitos niños y las pongo diferentes. Cada uno construye una tabla y se la aprende (Día 006, 3804-3808).
- Empezamos haciendo cuentas de dividir. Les hago en la pizarra ocho y luego les pongo otras ocho (tres números). Como hoy tienen que dar un paso más, tienen dificultad. Sólo al ver la cuenta más larga dicen que no saben. Les pongo el ejemplo de un albañil que sabe hacer una casa de dos plantas y le mandan hacer una de tres. ¿Tiene que aprender de nuevo o es sólo seguir y hacer un piso más? (Día 006, 3993-4004).
- A última hora hacemos matemáticas: dos problemas y cuentas de multiplicar de tres factores ( $5 \times 4 \times 6 =$ ). Tengo que recordarles cómo se hace pues las han olvidado (Día 006, 3172-3176).
- Empezamos con la tabla. Les dejo cinco minutos para repasar y empiezo a preguntarles (Día 006, 3710-3712).
- Tras el recreo hacemos matemáticas. Se trata de cuentas a las que les faltan números, tienen que averiguar lo que falta (Día 006, 790-793).

- En matemáticas averiguamos cuánto va de 27 a 35, de 40 a 48... Luego hacemos pequeñas divisiones mentales y vemos lo que sobraría (Día 006, 4374-4378).

### 3.2.2. Problemas

Observamos que la resolución de problemas tiene también un importante peso dentro de las actividades escolares. Los niños resuelven continuamente situaciones problemáticas como las que a continuación señalamos:

- Hemos empezado por matemáticas. Los ejercicios son problemas de sumar y restar. Hay bastantes errores, incluso en colocar las restas, pues colocan las cantidades arbitrariamente y con frecuencia la menor arriba (Día 006, 730-735).
- Hacemos matemáticas: cuentas de restar aplicadas a rebajas de precios. Les cuesta. Intuyen las respuestas, hacen la cuenta de la vieja, pero les cuesta hacer la operación apropiada (Día 006, 1398-1403).
- A las once y media les pongo matemáticas: problemas de operaciones combinadas y uso del paréntesis (Día 006, 8762-8765).
- Trabajamos las monedas. Hacemos compras, dinero exacto, devoluciones... (Día 006, 868-871).
- Empiezo con apoyo: matemáticas. Seguimos con las cuentas de dividir por dos cifras y les pongo dos problemas, uno de multiplicar y otro de dividir. R.G.(a), en el de multiplicar, da una respuesta. Le digo que cómo ha llegado a esa respuesta y me dice que con una cuenta. Me la vuelve a poner y ha restado los kilómetros con las horas. G.G. multiplica pero se equivoca. Compruebo que cuando les pongo cuentas de multiplicar las hacen bien, pero cuando se trata de aplicarlas a problemas o a divisiones, fallan en cuentas muy sencillas (tanto de multiplicar como de restar) (Día 006, 3744-3760).
- PROBLEMA: ¿Cuántos recipientes de 5 litros necesitamos para envasar 575 litros de agua?

RESPUESTA:

$$\begin{array}{r} 575 \text{ } \underline{) 5} \\ -5 \quad 115 \\ \quad 07 \\ \quad \underline{-5} \\ \quad \quad 25 \\ \quad \quad \underline{-25} \\ \quad \quad \quad 00 \end{array}$$

Solución: 00 (Cuad 41, S.I.).

### 3.2.3. Numeración

Son numerosas también las actividades en este ámbito. Los niños comparan y redondean cantidades, las ordenan de mayor a menor o viceversa, descomponen y componen números, trabajan el valor relativo de las cifras, realizan dictados de

cantidades, ponen con números cifras escritas con letra y al revés, realizan series, colocan signos de mayor, menor o igual en sumas y restas indicadas, hacen combinaciones:

- Trabajamos redondeando cantidades, ordenando de mayor a menor, comparando... (Dia 006, 267-269).
- Descomponemos números y trabajamos el valor relativo de las cifras (Dia 006, 243-245).
- Les dicto cantidades para ver cómo están (Dia 006, 707-708).
- Seguimos descomponiendo cantidades. Luego escribimos cantidades con letra y para finalizar hacemos un dictado de cifras. Les encanta esta actividad (Dia 006, 1090-1094).

#### *3.2.4. Otras actividades*

Con el despliegue anterior no hemos agotado todavía, ni muchísimo menos, la extensísima gama de actividades matemáticas. Nos resta hablar de las fracciones, de los números romanos, de la moneda, o del reloj:

- A las diez pasamos a matemáticas. Trabajamos las monedas. Hacemos compras, dinero exacto, devoluciones... Algunos niños simplifican la tarea con una maestría que me sorprende. Si tienen que contestar dos respuestas contestan una, si tienen que pintar monedas no lo hacen... (Dia 006, 868-876).
- ACTIVIDAD: Escribe en números romanos  
RESPUESTA: 19→ IXXX, 40→XXXX, 52→LII, 31→XXXI, 28 →□; 102→□  
550→□ (Cuad 10, C.F.).
- Les explico las horas y los minutos en un reloj de agujas y en un reloj digital. Hacemos actividades y compruebo errores como que cuando son las nueve y cinco ponen y trece (ya que las trece están en el lugar que señalaría el minuterero cuando fuesen las nueve y cinco). En cuanto a las menos cuarto o menos veinte todos se equivocan (Por ejemplo: Once menos veinte... 23:20 ó 23:40, pero no pone 22:40 casi nadie) (Dia 006,1176-1187).
- Luego seguimos con fracciones: suma y resta (Dia 006, 5317-5318).

La geometría forma también parte importante del currículum. Las líneas, los ángulos, los polígonos, los cuerpos geométricos, etc., son algunos de los contenidos trabajados:

- A las once y media les reparto una pirámide cuadrangular y un prisma triangular. Lo

colorean, lo recortan y lo pegan (Día 006, 5840-5843).

- A las doce y media explico matemáticas: ángulos agudos, rectos y obtusos. Hacemos cuatro actividades (Día 006, 3393-3395).
- Luego hacemos matemáticas: suma de segmentos. (Día 006, 3434-3435).
- A continuación hacemos matemáticas: recortar polígonos, giros, simetrías, localizarlos en un cuadro... Les falta material (tijeras, reglas...) como siempre (Día 006, 3780-3784).

Las medidas de longitud, peso, superficie y capacidad, la temperatura, la media, la moda, y representaciones gráficas completan el mapa:

- Empezamos un tema nuevo: la temperatura, los grados, diferencias de temperatura... (Día 006, 8029-8031).
- A las once y media hacemos matemáticas. Empezamos un tema nuevo, el 18: el plano. Hacemos un plano de la clase (Día 006, 8447-8450).
- Hacemos matemáticas: una media (Día 006, 5063-5064).
- Empezamos con matemáticas: Kilo, gramo y tonelada. Hacemos actividades de equivalencias, de llegar hasta mil con distintas pesas... (Día 006, 6345-6347).
- Hacemos dos actividades de escala y una de un cuadro de doble entrada (buscar en él objetos: 2 A, 3 B, 5 D...) (Día 006, 8520-8523).

Concluimos este apartado con una pregunta necesaria y con un apunte, también necesario: ¿El abultadísimo currículum oficial deja margen de maniobra al maestro? Mérito tiene, desde luego, el que, obligado a hacer todo esto, se mueve con cierta flexibilidad en la escuela.

### **3.3. Las actividades de conocimiento del medio**

De Freire hemos aprendido muchas cosas, pero una de las más importantes es la obligación que contraemos los docentes de enseñar a leer el mundo a nuestros alumnos. Conocer el mundo es el requisito básico para poder transformarlo, y transformarlo es la obligación de todos. Los hombres, al contrario que los animales, pueden separarse de éste, objetivarlo, tener conciencia de él, transformarlo con su acción: “Lo propio de los hombres es estar como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con la realidad (Freire, P., 1983: 121).

De lo anterior se desprende que el conocimiento del medio es mucho más que una materia del currículum. Si las áreas instrumentales son aprendizajes básicos para desenvolverse en la vida, la que ahora abordamos goza de mayor relevancia porque trata de la misma vida, y aporta a los alumnos el que sin duda es el instrumento más necesario de todos para vivir: la capacidad reflexiva y crítica. Por muchos instrumentos que tengan, si los niños no aprenden a desvelar el mundo serán absorbidos por él.

Los bloques temáticos que programa y desarrolla la maestra son los siguientes:

a) El aparato digestivo y los alimentos

Las partes del aparato digestivo, los tipos de alimentos, la dieta equilibrada, la higiene bucodental, etc., son algunos de los contenidos que se trabajan en este bloque:

- Después del recreo hacemos conocimiento del medio: el aparato digestivo, sus partes (Día 006, 246-248).
- Explico lo que es una dieta equilibrada. Algunos niños no la hacen. Queso no suelen comer, ni pescado. Me sorprende que tomen verduras, hortalizas y fruta (al menos, eso dicen) (Día 006, 481-486).

b) Localidad, comarca y provincia. El mundo natural

Los alumnos estudian aquí el entorno natural más cercano y los elementos que lo configuran, como el agua, el aire, el clima, el suelo, los animales, las plantas y el ecosistema. Los siguientes ejemplos pueden ilustrar la idea:

- A las doce y media hacemos medio: El tema 10, «La Naturaleza y el ser humano», les explico la adaptación del ser vivo al medio. Están muy motivados con este tema. Les explico los animales extinguidos, los que están en peligro de extinción..., y les planteo tres actividades del libro (Día 006, 3729-3736).
- Les explico las asociaciones ecologistas, el medio ambiente, el tabaco. Participan mucho en cuanto al tabaco, la droga... La única actividad que hacemos es leer en alto lo que viene en el libro y escribir una acción que vayamos a hacer realmente para ayudar a la naturaleza. Al volver leemos en alto lo que hemos escrito, comprometiéndonos a cumplirlo (Día 006, 4060-4069).



- En medio trabajamos sobre la encina. Por la tarde acabamos lo de la mañana y hacemos dibujo: una encina con tres flechas que llevan a dibujar objetos que salen de ella (de madera, de taninos –industria textil- y relacionados con la bellota (cerdos, carnicería...)) (Día 006, 6578-6586).
- También hacemos dos murales, uno con las cosas que podemos reciclar (botes, tetra brik, periódicos...), y otro con la lista para anotar gráficamente quién recicla y cuánto (Día 006, 4121-4125).
- Por la tarde les reparto un folio doble para hacer a limpio el trabajo de grupo. Tienen que hacer una ficha sobre un animal elegido para ponerla en común. Les encanta esta actividad pero forman mucho jaleo (Día 006, 2045-2050).

### c) Población y actividades humanas

Este bloque temático tiene como finalidad que los niños conozcan aspectos del mundo social: tipos de población –rural y urbana- demografía, actividades humanas – sectores primario, secundario y terciario-, organizaciones, medios de comunicación social, medios de transporte, educación vial, etc.:

- Hacemos medio. Les pongo ocho preguntas en la pizarra sobre los medios de comunicación social. Las hacen en folio para llevármelas yo, pues me interesa saber la tele que ven, los programas violentos, las horas que están ante el televisor... (Día 006, 8652-8659).
- Seguimos con transportes y la educación vial: señales de tráfico, cómo ir en bici o andando por la carretera... (Día 006, 8562-8565).

### d) Máquinas y aparatos de uso frecuente. Fuentes de energía (Este bloque no es abordado, al menos no de forma sistemática).

El libro de texto es usado en esta área como auxiliar. La maestra selecciona de él los temas y actividades que mejor se ajustan a sus bloques temáticos. Además, organiza tres centros de interés que son *el agua*, *La Judería* y *el huerto*. Abordamos en este apartado los dos primeros, y dejamos para el bloque de Actividades Generales de Centro el tercero –*el huerto*-, al ser un módulo que, aunque se programa y desarrolla para los alumnos del aula, no es un trabajo específico de la misma, sino que afecta a todos los cursos.

*\* El agua*

En torno a una salida a EMACSA (Empresa Municipal de Aguas de Córdoba Sociedad Anónima) se genera una serie de actividades. Es preciso decir que cuando se trabaja en torno a centros de interés necesariamente se ha de aplicar una metodología globalizadora, lo que significa romper la estructura disciplinar y acometer trabajos diversos para desentrañar el objeto de estudio. Son tres los momentos que atraviesa el desarrollo del módulo:

a) Antes del contacto con la realidad: Se prepara la salida y se realiza un conjunto de tareas previas con objeto de informar y motivar a los alumnos.

- Hacemos el cuadernillo de El agua pues el miércoles vamos a EMACSA y hay que acabarlo antes. Trabajamos el número de habitantes de Córdoba, el agua que consumen, la que consumían nuestros abuelos, cómo se llama el embalse que nos abastece, cuándo se construyó... (Dia 006, 4133-4140).
- Después el recreo seguimos con el cuadernillo hasta la una y media (Dia 006, 4168-4169).
- Cuando acaban, colorean unas viñetas del cuaderno de EMACSA (Dia 006, 4192-4193).
- A las diez vengo a clase. Continuamos con el cuadernillo. Hacemos cuatro páginas: en qué gastamos agua, cómo la podemos ahorrar, hacemos un dibujo y una frase para invitar a ahorrar agua, y miramos en unos dibujos para decir si hay agua limpia o contaminada. Trabajan medio bien. A las once bajan al recreo. A las once y media seguimos con el cuaderno: trabajamos un texto y unas preguntas de comprensión (Dia 006, 4216-4224).

Se aprecia claramente en estas cuatro secuencias la globalización a la que antes aludíamos.

b) La salida: Una vez realizadas todas las actividades previas los alumnos realizan la salida planificada:

Nos vamos a EMACSA a las diez menos diez. Se queda A.M., que no ha traído ni dinero ni permiso. Vienen 21 alumnos. Han faltado E.R. y R.M. Nos llevamos el cuadernillo y el cuaderno de trabajo. Vienen sin permiso I.F. y J.C. (b), si bien han pagado y sus madres quieren que vayan. A A.M. lo bajo a 3º (Dia 006, 4264-4272)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup>Aunque no se especifica en la cita la cantidad abonada por los alumnos, hemos de decir que es sólo de cien pesetas, cantidad simbólica establecida por el Centro con objeto de posibilitar la valoración de las actividades por parte de los alumnos y de los padres. Cuando las actividades eran subvencionadas íntegramente por la escuela –salidas, comedor, etc. - el grado de compromiso era muy bajo.

c) Después de la salida: Los alumnos han de organizar toda la información recogida una vez que vuelven al Centro:

- Les pongo las siguientes tareas: Redacción y dibujo, vocabulario (ozono, cloro, cal y filtro) y acabar el cuadernillo (colorear unas viñetas sobre el ciclo del agua, ordenarlas, recortarlas y pegarlas) (Día 006, 4296-4301).
- Acabamos el cuadernillo de EMACSA (4358-4359).

*\* La Judería*

El mismo esquema de trabajo y la misma metodología globalizadora se repite en este otro centro de interés, si bien el horario ahora sufre menos variación. Los alumnos trabajan algunos aspectos del centro de interés antes de realizar la visita, luego la realizan y, una vez de vuelta, continúan las actividades sobre el núcleo temático.

- Empezamos explicando el cuadernillo de la salida de mañana: plano (edificios principales, río, puente romano...), actividades a realizar... (Día 006, 7253-7256).
- Nos lleva el del autocar hasta la ribera, a la altura del puente romano. Nos bajamos y vemos el puente, el arco del triunfo, el patio de los naranjos, la facultad de Filosofía y Letras, la estatua de Averroes, el Zoco, la sinagoga, Maimónides... A las doce está el autocar en la ribera (algo antes) y nos venimos al *cole* (Día 006, 7299-7308).
- Al llegar al *cole*, hacemos antes de subir un pequeño recreo (diez minutos). Suben muy nerviosos, con el pájaro, con pocas ganas de trabajar. Me pongo algo autoritaria pues si no, cualquiera aguanta la hora (Día 006, 7323-7328).
- Hacemos las actividades en limpio y dibujamos el patio de los naranjos ( Día 006, 7309-7310).

### **3.4. La expresión plástica**

Pocas cosas gustan tanto a los niños como dibujar, recortar, colorear, pegar, hacer murales, etc.:

- Se pone a colorear [A.B.] y empieza a portarse bien. F.M. también se ve que estaba cansado y busca juego. Al ponerse a colorear no hay niño (Día 006, 3815-3819).
- Tras educación física, como vienen muy cansados, hacemos plástica (Día 006, 888-890).
- A las doce y veinte más o menos llega P. (el de 2º) a decir que se ha desbordado el Arroyo

del Moro y que las madres están llamando y queriéndose llevar a los niños. No está ni la directora ni O., así que F. no sabe qué hacer. Ya lo saben los bomberos por si tuviesen que venir. La pista de futbito está inundada, también las calles de fuera, aunque el patio en general no está mal. A la una llega O. y le digo que no se los lleve, que para media hora no merece la pena. Están coloreando una ficha muy entusiasmados. Estaban nerviosos con la lluvia y dejamos lenguaje y les repartí la ficha para que se olvidasen un poco del tiempo (Dia 006, 1202-1219).

- Por la tarde dibujamos pero sólo los que han terminado lo de la mañana. Ya no me fío de los que me dicen que acaban en su casa. Cuando van terminando, cogen el bloc de dibujo y hacen un dibujo libre. A. R.F. le pongo cuentas (Dia 006,1149-1155).
- A la una acaban las tareas de lengua y voy dejando jugar o dibujar al que acaba (Dia 006, 8101-8103).

Son múltiples las experiencias que nos permiten decir que la imaginación de los niños es muy grande. Lo mejor que puede hacer un maestro es, desde nuestro punto de vista, no darles demasiadas instrucciones. Aunque ellos tienen un tiempo –las dos tardes- y un espacio para expresarse plásticamente –un bloc de dibujo-, la necesidad y el placer de jugar con las formas, con el color, con el tamaño, etc., sobrepasan fácilmente toda limitación, por lo que podemos hablar de una actividad constante e integrada en todas las demás.

Al analizar los materiales se observa nítidamente que casi todos los ejercicios son diseñados por la maestra para conocer a sus alumnos, para gratificarlos después de realizar otros de mayor rigor, para complementar otras actividades (el dibujo con frecuencia es el cierre de un resumen, de un comentario, de un cuento...), o para entretener:

- Acaban el dibujo del viernes sobre el cuento que les leí. P.J. me hace un mural sobre Córdoba, con monumentos que yo le proporciono (Dia 006, 894-897).
- Por la tarde hacemos un dibujo del teatro y acabamos los diálogos de la mañana (Dia 006, 2322-2324).
- Dibuja tres cosas que te gustaría que desaparecieran (Trab 12).

Las razones que inciden en este hecho son variadas. En primer lugar, los alumnos, dada la escasez de recursos económicos, no compran los libros de texto. En cada clase hay lotes de libros de lengua, de matemáticas y de conocimiento del medio, que los chicos utilizan durante todo el curso y que luego pasan a la promoción

siguiente<sup>37</sup>. Los libros de plástica, como son material fungible, sólo podrían ser utilizados durante un curso académico, lo cual supondría un gasto elevado y, con toda seguridad, innecesario para el Centro. Por tanto, solamente existen algunos ejemplares de distintas editoriales, de los que la maestra selecciona algunas páginas y las fotocopia para los alumnos.

Otra razón que puede influir en que la materia no se aborde con rigidez puede estar en el hecho de que la maestra satisface frecuentemente los deseos y necesidades de los alumnos al respecto. A todos les gusta dibujar, pero no dibujar cualquier cosa. Ellos tienen mucho que expresar y la maestra -¿por qué no?- permite que lo hagan, máxime cuando ella misma reconoce ser poco hábil en estos menesteres. Pero no sólo permite sino que, además, fomenta la libertad de expresión. Y es que el dibujo, sobre todo a estas edades, es un ámbito de expresión antes que el dominio de una técnica, por lo que supone un magnífico test proyectivo a través del que se pueden revelar aspectos importantes de la personalidad. Y al hilo de la libertad de expresión, es preciso decir que hemos podido comprobar que lo que los niños realizan es “Dibujo Libre de Tema” (D.L.T.), esto es, un trabajo libre pero orientado a través de una propuesta aceptada, hecha por los niños o por la maestra. Los dibujos se realizan con total autonomía pero sobre determinados cuentos, fiestas, animales, etc.<sup>38</sup>.

Contemplamos también otra razón de la flexibilidad de esta materia, y es el deseo manifiesto de la maestra de dotarse de materiales con los que reflexionar sobre los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje de sus alumnos: variables personales –autoestima, autoconcepto, motivación, interés...- , maestros, familia, medios

---

<sup>37</sup> Aunque los alumnos y los padres consideran que los libros son del Centro, en realidad se adquieren con los fondos de las becas concedidas por la Administración, becas que son nominales, es decir, que se conceden a niños concretos. El Consejo Escolar llega a este acuerdo por ser más rentable pedagógicamente hablando, pues, con frecuencia, los niños más necesitados son los que no solicitan la ayuda –lo hace el Consejo Escolar-, no documentan su situación, son absentistas, etc. Lo mismo sucede con las becas de comedor. Hay un porcentaje de ellas que gestiona directamente el Centro, porque los más necesitados, paradójicamente -o tal vez no- son los que menos pendientes están de solucionar su problema o, al menos, de solucionarlo en el tiempo y la forma establecidos. Además, al considerar que los libros son del Centro, los alumnos tienen un mayor cuidado de ellos; y, al no llevárselos a casa cuando acaba el curso, se genera un ahorro que revierte en nuevos fondos bibliográficos (bibliotecas de aula, de Centro, y reposición de libros deteriorados).

<sup>38</sup> El Dibujo Libre, sin un tema de referencia, posee, desde nuestro punto de vista, menos posibilidades. Suele acabar abandonándose o siendo un mero ejercicio de copia. El niño se siente tan libre que no cree necesario, con frecuencia, continuar, o no tiene suficientes ideas, recursos, etc. Cuando hay un núcleo generador de la actividad se le abren muchas más posibilidades.

de comunicación, grupo de iguales, institución escolar, clima del aula, etc..

En consecuencia, vamos a dividir la serie de actividades realizadas en esta área en dos grupos, uno que recoge todas aquéllas que tienden a desarrollar algunas técnicas concretas o algún contenido, y otro en el que situamos las actividades que pretenden la expresividad de los niños.

*\* Actividades que favorecen el aprendizaje de técnicas y/o contenidos*

Son numerosas y variadas las tareas que la maestra propone para que los niños dominen más estrategias de expresión. Entre ellas, destacamos las siguientes: componer a base de rayas, hacer fichas sobre gama de colores, colorear cuadrículas y obtener formas, realizar contornos sobre siluetas punteadas, hacer figuras para un belén (recortadas de cartulina), dibujar figuras geométricas, colorear, puntear, etc. Veamos algunos ejemplos:

- Por la tarde (hoy es el primer día) dibujamos. Componemos algo a base de rayas de distintos colores. Salen cosas bonitas (Día 006, 597-600).
- Les doy papel cuadriculado para que colorean cuadrículas y obtengan formas: flores, animales, árboles... Algunos hacen dibujo libre. Les dejo porque hay pocos niños y tendremos que repetir esta tarea (Día 006, 1430-1435).
- A las tres y media hacemos plástica. Les doy una ficha con dos paisajes idénticos, uno para que lo colorean y otro para que lo hagan con la técnica de punteo, y así observen las diferencias (Día 006, 6034-6039).
- Hacemos plástica: medios de transporte, ordenados de más antiguos a más modernos (Día 006, 6802-6804).

*\* Actividades para facilitar la expresión del niño*

Destacamos, de una amplia gama, la realización de murales, la creación de una mascota, los cristmas, los dibujos libres o sobre temas dados, etc.:

- También hacemos dos murales, uno con las cosas que podemos reciclar (botes, tetra-brik, periódicos...) y otro con la lista para anotar gráficamente quién recicla y cuánto (Día 006, 4121-4125).
- Reparto trabajos atrasados que he encontrado en un cajón. Sólo dos o tres, que tienen todo

- terminado, acaban los murales del reciclaje: objetos que podemos reciclar (Día 006, 4249-4254).
- Hacemos la siguiente actividad: Dibuja las tres cosas más importantes que te sucedieron el curso pasado en el colegio (Día 006, 1058-1062).
  - Hacemos la siguiente tarea: «¿Qué hago los fines de semana?» (por escrito). En otro folio dibujan también lo que hacen los fines de semana. Pueden seleccionar lo que más les guste, dibujar todo, hacer viñetas... (Día 006,1974-1979).
  - La tarea es: Mi señorita. Tienen que escribir lo que piensan y hacer un dibujo de mí (Día 006, 4177-4179).
  - La tarea de la tarde es: Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno y una frase dentro que hayan dicho alguna vez y que sea importante (Día 006, 4493-4497).
  - Les mando la siguiente tarea: escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo. Algunos cuentan caídas, olvidos de llaves y no poder entrar al piso, presencia de espíritus... (creo que ven películas de espíritus). Pregunto quién ha visto El sexto sentido y tres o cuatro la han visto: J.N., S.G. y C.V. (Día 006, 4550-4559).
  - Por la tarde empezamos terminando lo de la mañana. No empiezan a dibujar hasta que no terminan. El dibujo es hacer a su familia viendo la televisión (Día 006, 6279-6282).
  - Hacemos la siguiente actividad: Imagínate dentro de veinte años. Dibújate. Hay varios niños que se dibujan como policías, otros futbolistas. Unas niñas se dibujan como peluqueras, otras como modelos... (Día 006, 4855-4861).
  - Por la tarde les pongo la siguiente actividad: El rascacielos. Vamos a construir nuestro propio rascacielos. Levantamos pisos por cada cosa que hacemos bien o de la que estamos orgullosos (Día 006, 5581-5586).
  - Hacemos un dibujo de la Semana Santa. Algunos dibujan personajes con la cara descubierta con un gorrito cónico sobre la cabeza, nada de túnica y nada de capirote (Día 006, 6626-6630).

### **3.5. Las actividades Generales del Centro: del *currículum colección* al *currículum integrado***

En tres momentos del calendario escolar se rompen las dimensiones disciplinar y espaciotemporal del proceso de enseñanza y de los procesos de aprendizaje y se trabaja con una metodología globalizadora. En estos momentos no hay áreas, no hay horarios (salvo los necesarios de entrada y salida), no hay aulas. Sólo existe el objeto de estudio y los niños que lo han de abordar.

Las Actividades Generales del Centro constituyen el testigo de una historia vivida. Lo que sucede en estos momentos puntuales es algo parecido a lo que sucedía a diario durante los años en los que el proyecto de Educación Compensatoria tuvo su

esplendor. El paso del tiempo, el cambio de plantilla (debido tanto a la recolocación de los maestros que actuaban en el Centro para implementar el proyecto como a las exigencias de la nueva estructura de la LOGSE), la disminución de recursos materiales y humanos, la frustración del profesorado al no obtener resultados tangibles, etc., constituyen factores determinantes para que haya ido desapareciendo un proyecto de trabajo que, aunque inevaluable a corto plazo, suponía, sin duda, un buen camino para lograr cambios sustanciales.

Son tres las actividades que comprometen a todo el profesorado: a) la Semana de la Naturaleza; b) la Semana del Libro; y c) La Olimpiada escolar. Estas actividades se retoman todos los años y se incardinan en el Plan de Centro, cambiando lógicamente los contenidos concretos que se trabajan en cada uno de los niveles.

*\* Semana de la Naturaleza*

La Semana de la Naturaleza, celebrada del 22 al 26 de Noviembre, tiene como eje de trabajo el huerto escolar que, aunque se inicia durante la celebración de esta Semana, obviamente continúa su desarrollo a lo largo de todo el curso. Todo lo que se trabaja en estos cinco días –dibujos, poesías, cuentos, investigación bibliográfica...- está relacionado.

Veamos algunas secuencias al respecto, ya que son sumamente elocuentes:

- Les explico lo que vamos a hacer la Semana de la Naturaleza, que es la semana que viene (Día 006, 2547-2549).
- El dibujo que hacen hoy es sobre el huerto, cómo les gustaría que fuese una vez que nosotros hayamos intervenido. Se lo grapo junto al que hicieron el otro día sobre lo que estaban haciendo unos hombres (arado, limpieza...) (Día 006, 2569-2575).
- Día 22 de noviembre, lunes. Empezamos a las nueve explicando las actividades de la semana. Luego trabajamos sobre las plantas, sus partes, sus utilidades... (Día 006, 2576-2580).
- A las doce y media bajamos a observar todos los árboles que hay en el colegio, en qué estado están, si tienen hojas o no, su altura aproximada... Vemos también el huerto y nuestra parcela. Hacemos una lista con las basuras encontradas en el huerto o sus alrededores (Día 006, 2598-2605).
- Después del recreo seguimos con lo mismo pues nadie ha acabado. Cuando terminan pasamos a hacer unas actividades sobre el suelo. Buscan en el diccionario **humus** (Día 006,



2650-2654).

- Por la tarde hacemos la siguiente actividad: Relacionamos con las plantas. Recortan objetos de revistas y escriben debajo una frase que los relacione con las plantas. Por ejemplo, el jamón es del cerdo que come bellotas (Día 006, 2659-2665).
- Clasificamos las semillas traídas y las colocamos en botes haciendo una pequeña exposición. A las diez nos salimos al jardín contiguo al colegio para hacer un croquis del mismo y observar lo siguiente: estado del jardín, tipo de plantas, usos del jardín y mobiliario urbano. También observamos el sol y colocamos los puntos cardinales (Día 006, 2682-2691).
- En el huerto conocemos nuestra parcela, las plantas que nos corresponden por ahora (un pino y un romero), aprendemos nombres de herramientas... (Día 006, 2701-2705).
- A las diez hacemos un cuento sobre un suelo que no era fértil. Salen cuentos bonitos, pero fallan en la ortografía, en los signos de puntuación... (Día 006, 2738-2742).
- A las doce y media nos bajamos a sembrar y a cavar. Sembramos un pino y un romero. Labramos un poco la tierra para sembrar hortalizas mañana o la próxima semana (Día 006, 2758-2762).
- A las diez recojo a cinco niños de religión –R.F., J.C. (a), A.J., P.J. y S.G.-. Hacemos surcos. A las diez y media bajamos todos y acabamos de hacer las labores de preparación del huerto: limpieza, hoyos, surcos, arado... (Día 006, 2775-2781).
- Al subir del recreo manejamos un cuadernillo en el que vienen distintos cultivos: patatas, ajos, cebollas... Leemos y seleccionamos (cada niño uno). Averiguan sus cuidados con vistas a sembrar (Día 006, 2788-2793).
- A última hora reparto tres papeles continuos de metro y medio aproximadamente. Hacemos nuestra parcela. Dibujamos lo que hemos sembrado, los surcos, el hoyo para la higuera, los pasillos... Los que no acaban siguen con su trabajo y se van incorporando a los murales según van acabando (Día 006, 2798-2806).

Cuando concluye la Semana de la Naturaleza, algunas actividades permanecen a lo largo del curso:

- Hacemos el semillero, mezclamos tierra con mantillo y la echamos en el semillero. Mañana sembraremos (Día 006, 2952-2955).
- Les pinto en la pizarra el semillero con sus cuarenta y ocho compartimentos. Les reparto dos a cada uno, y les digo que lo hagan también en su cuaderno (Día 006,3017-3021).
- Algunos pasan a medio (los menos). Seguimos con el suelo. También siembra cada niño sus semillas en sus compartimentos respectivos (Día 006, 3064-3067).
- Acabamos matemáticas y nos bajamos al huerto a abonar, regar, quitar hojas y sembrar. Sembramos alpiste y patatas en un caballón. Los otros tres los reservamos para zanahorias, rábanos y lechugas (Día 006, 3225-3230).
- Llego y me quedo en el huerto con J.C. (a) y R.F. porque no me los puedo literalmente quitar de encima. Sembramos unas patatas que traigo yo y una planta (parece ser tomate) que me ha brotado en una maceta. Regamos y subimos a clase (Día 006, 5683-5689).

- Bajamos al huerto A.J., P.J. y yo. Quitamos hierbas y regamos. Sólo hay dos matas de patatas y tres de ajos. Poca cosa. No sé qué ha pasado con las patatas (Día 006,6327-6331).

\* *Semana del libro*

Esta actividad general se celebra en primavera y pretende poner al niño en contacto con la literatura a través de un autor relevante. Este año es Rafael Alberti el que centraliza todas las actividades que se desarrollan en el Centro: lectura, recitación, dibujo, creación literaria, exposición, elaboración de un libro colectivo, etc. En el aula que estamos analizando se realizan las siguientes: copia de poesías de Rafael Alberti, realización de dibujos sobre poesías o estrofas, lectura de una estrofa de Alberti y creación de respuestas (poesías, cuentos, adivinanzas...), recitación de poesías, elaboración de un libro de aula con los trabajos de los alumnos, creación de un poema colectivo, trabajo sobre la biografía de Alberti, composición de dos páginas para el libro colectivo del Centro, etc.:

- A las diez, en clase, pongo una estrofa de Alberti, en concreto, ésta: La paloma equivocada / hoy ya no se equivocó / leyendo a la madrugada. Tienen que contestarle a Alberti con otra poesía, cuento, cómic, dibujo, adivinanza... Salen unas cosas muy buenas, la verdad (Día 006, 7704-7712).
- A última hora tienen música y van a recitar las poesías con M., por lo que antes deben ensayarlas conmigo. Tras el recreo, recitan por grupos. Insisto en la entonación, vocalización, gestos... Sale bien (Día 006, 7713-7718).
- A las doce y media les explico la vida de Rafael Alberti. Les encanta. Luego seguimos con los trabajos para la exposición: cuentos, dibujos... (Día 006, 7809-7812).
- A las diez me voy a clase. Acabamos el poema colectivo. Sale bien. Lo titulan "Poema azul". Seguimos con el cuaderno o libro de aula. Va bien, pero lento (Día 006, 7821-7825).
- La Semana del libro no *a* parecido A. *a o pinado* que *a* sido positiva toda la clase cree que *emos* aprendido mucho de Rafael (Asam 44).

\* *La Olimpiada escolar*

Es otra actividad que centraliza el hacer de toda la escuela durante algunos días. Los niños realizan cartelería, estudian el origen de las Olimpiadas, conocen las ventajas de hacer deporte, etc. El último día de la semana –este año se aplazó por lluvia- se realizan las Olimpiadas. Todos los niños participan en ellas y todos los niños obtienen premio. Veamos algunas secuencias:

- A las diez y media hacemos murales para las olimpiadas. Los motivos son las distintas pruebas: longitud, altura, fondo y velocidad. Se ponen en grupos de cuatro. Les falta material, porque hay ocho o nueve que no han traído cartera (Día 006, 6927-6933).
- Sobre papel continuo marrón ponemos unas letras (Las Olimpiadas) y, en cuanto estén acabados los folios de cada uno, los pegaremos para bajarlos al gimnasio (Día 006, 7019-7023).
- Día 26 de abril, miércoles. A las nueve y media bajamos al patio pues vamos a celebrar las olimpiadas. Hacemos primero resistencia, luego tenemos un descanso para los bocadillos. A las once menos cuarto entramos al gimnasio y hacemos salto de altura (Día 006, 7075-7082).
- Olimpiadas Nos *an* parecido *positibas* y antes dice la clase que es mejor tener las camisetas puestas para las olimpiadas. Esta bien que den diplomas (Asam 45).

### **3.6. Cuando los niños toman la palabra: las asambleas**

Una actividad que se desarrolla periódicamente a lo largo del curso es la asamblea de aula con la que se trabajan aspectos como la expresión y comprensión oral, la escucha, el respeto, el consenso, etc.

Como no es posible debatir en el vacío, las asambleas tienen como eje motivador una fábula de un conjunto de nueve seleccionado a propósito por el maestro responsable de la coordinación de esta actividad en la escuela. Cada mes se debe trabajar una fábula en cada curso:

A las once y media hacemos asamblea. Se bajan los de apoyo y los de 3º. Nos quedamos más claritos. R.F. quiere quedarse y lo dejo. Les leo un texto «El león y el ratón agradecido». Creo que es positivo el debate. Hablan de las veces que ellos ayudan a sus padres, a sus maestros, a personas extrañas... Sale el tema de los minusválidos –ellos ayudan al maestro M. porque no ve bien, a viejecitos...-, también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...-. Sacan la conclusión de que todas las personas somos útiles, seamos como seamos (Día 006, 2197-2212).

Pero no siempre hay que llenar de contenido el debate porque, en demasiadas ocasiones, hay elementos más que suficientes para generarlo:

A las once y media hacemos asamblea. Hay dos puntos anotados por el delegado: -C.B. y S.R. se pelean a patadas /-J.C.(a) no hace caso a la señorita. Sale el tema de que el que le pega a una niña es mariquita, que las niñas son más débiles... Intervengo algo y al final parecen estar de acuerdo en que hay niños fuertes y niños débiles, niñas fuertes y niñas débiles, y que además la fuerza no se demuestra pegando o ganando. Sobre J.C. (a) se dice que debe trabajar más y no jugar en clase tanto (Día 006, 2743-2757).

Las asambleas constituyen el espacio natural en el que los niños hacen propuestas de unas actividades y valoraciones de otras:

- A las once y media hacemos asamblea. Tratamos puntos que mañana se tienen que ver en la asamblea de delegados: patines en el colegio, comportamiento en música, servicios (limpieza), liga de fútbol... Se llega a conclusiones como portarse con el maestro M. igual que con los demás, cuidar para que queden los servicios limpios, formar una liga de fútbol (se apuntan los interesados) (Día 006, 4362-2372).
- A las once y media hacemos asamblea: valoración de las olimpiadas y amenazas (Día 006, 7124-7126).

### **3.7. Actividades de diversa consideración**

Para terminar de configurar el mapa ocupacional de los alumnos hemos de aludir a algunas otras actividades. Además de escribir, leer, hacer cuentas, dibujar, escuchar, opinar, etc., los niños invierten su tiempo en otros menesteres con los que desarrollan su sociabilidad, se hacen responsables, toman decisiones, disfrutan, etc. La siguiente relación nos ilustra lo que acabamos de decir:

#### *\* Elección de delegado*

Más tarde hacemos la elección de delegado/a. Casi todos sacan un voto (debe votarse cada uno a sí mismo). C.B. y A.J. sacan dos, y S.R. y R.P., tres. Se hace una nueva elección entre estos dos últimos y se obtienen los siguientes resultados: -R.P.: 15 votos / -S.R.: 8 votos. Por tanto, el delegado será R.P. y la subdelegada S.R. (Día 006, 221-231).

#### *\* Poner temas para la asamblea*

A primera hora ponemos en el cuaderno de asambleas temas que nos interesa tratar (Día 006, 1521-1524).

#### *\* Realizar juegos (ajedrez, parchís, oca, juegos de cuerda, de pelota, de pizarra...)*

En el recreo nos quedamos en clase pues sigue lloviendo. Juegan al ajedrez, a la goma, a la cuerda, al ping-pong... (Día 006, 1195-1198).

*\* Ordenar el aula*

Ayer, al salir, pusimos las mesas en forma de U, haciendo otra u pequeña dentro. Ha quedado así: (Ver diario original) (Día 006, 1524-1528).

*\* Celebrar fiestas*

- Bajamos al recreo y les reparten las madres de la AMPA bocadillos y batidos. El recreo es más largo. Al subir ponemos las mesas y bajamos a Infantil a cantar villancicos. Luego vamos a la filmoteca a ver a los Reyes Magos. Al subir comemos y bailamos. A la una y media nos vamos (Día 006, 3591-3598).
- A las once y media toca para el recreo. Se reparten bocadillos y batidos. A las doce vienen los bomberos. Echan agua y espuma. Se ponen todos los niños chorreando, pero felices. J.C. (a) al principio no se atreve pero luego se mete y viene feliz a que lo vea mojado. J.C. (c) viene por la valla con su bici y, cuando ve la fiesta, dice que quiere entrar pero que qué hace con la bici. Le digo que la lleve corriendo a su casa. Viene enseguida y se lo pasa genial. Los maestros y maestras también pillamos agua, unos más gustosos (B., F., M...) y otros menos (P., Ñ., yo...). A la una y media acabamos (Día 006, 8989-9005).

*\* Asistir a las reuniones de delegados*

A las doce y media se van los delegados y J.N. a una reunión con Ñ. para preparar la intervención de mañana (Día 006, 5142-5145).

*\* Visitar otra clase*

Bajamos a clase de A. a ver dos conejitos y un pájaro que tiene hoy. Son preciosos (Día 006, 8218-8220).

### **3.8. La necesidad de un currículum integrado y de una pedagogía invisible**

Con el desarrollo anterior creemos haber dejado constancia de que son muchos los contenidos que componen el currículum escolar. Es más que evidente que los niños en la escuela “aprenden” demasiadas cosas. Ante este hecho, es necesario preguntarse por la significatividad de los materiales culturales, es decir, hay que reflexionar sobre la relación entre la abundancia de contenidos y la producción de aprendizajes significativos y relevantes y, por ende, lógicos, útiles y duraderos.

Desde nuestro punto de vista, la dificultad de los contenidos para provocar en los alumnos la crisis cognitiva crece cuando lo hace su cuantía, pues, al igual que una ingestión abundante de alimentos dificulta el proceso digestivo, la abundancia de saberes afecta, indudablemente, a la comprensión y utilización de los mismos.

Pero es que, además de ser demasiados, los materiales de aprendizaje son difíciles, descontextualizados y desconectados<sup>39</sup>. En este sentido se expresa Torres Santomé (2002: 79) cuando dice:

Si hay una crítica común y reiterada a lo largo de la historia de las instituciones educativas es la de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturales poco relevantes, de forma nada motivadora para el alumnado y, por lo tanto, con el riesgo de perder el contacto con la realidad en la que se ubican [...] Las situaciones y problemas de la vida cotidiana, las preocupaciones personales, acostumbran a quedar al margen de los contenidos y procesos educativos, fuera de los muros de las aulas y centros de enseñanza.

Si convenimos en que los contenidos escolares son ya una selección (“entiendo la cultura académica como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela” [Pérez Gómez, A.I., 1998: 253]) y que, pese a ello, son excesivos, hemos de convenir también en que hay que hacer una selección de la selección que contemple, además, los criterios de relevancia y significatividad. Muchos son los peligros que le vemos a no hacer este trabajo. Entre otros, señalamos la instrumentalización del docente, que es envuelto y guiado por el currículum cuando debiera suceder lo contrario. De este modo se convierte en un técnico ejecutor de rutinas, en una especie de robot dirigido por control remoto, en un mero transmisor de conocimientos que obliga a los niños a reproducirlos, y no a crearlos, ni tampoco a aplicarlos. Y como el verdadero maestro no es un técnico sino un práctico -y la práctica integra la reflexión y la acción-, pues se produce, por otra parte, un malestar en él, que paga la comodidad de discurrir por un camino hecho con monedas de curso actual: la insatisfacción, el desencanto, el malestar, la depresión, la decepción, etc.

Pérez Gómez (1998: 269-271) distingue, con Bernstein, dos componentes en el discurso instructivo: a) el currículum –qué enseñar-, y b) la pedagogía –cómo enseñar-. El currículum puede ser enciclopédico, en el que los contenidos están aislados unos de

---

<sup>39</sup> En consecuencia, aplicamos cuatro “des” a los contenidos: demasiados, difíciles, desconectados y descontextualizados.

otros, o integrado, en el que la transferencia entre las disciplinas es fluida. La pedagogía, por su parte, puede ser visible, en la que las reglas que rigen los intercambios están bien definidas, o invisible, en la que éstas están implícitas y poco definidas, por lo que el alumno puede crear sus propias normas.

Pues bien, nuestra propuesta va en la línea de la necesidad de articular un currículum integrado con una pedagogía invisible, o dicho de otro modo, es necesario lograr una total comunicación no sólo entre las áreas del currículum, sino también entre éstas y las necesidades del alumnado. Planteamos, en definitiva, la relación entre saberes y entre éstos y sus destinatarios:

La función compensatoria de la escuela [...] requiere la flexibilidad y apertura de las pedagogías invisibles, pues la distancia entre los códigos y contenidos de la cultura familiar y social de los más desfavorecidos y los propios de la cultura académica de las disciplinas, es tan amplia que solamente una estrategia de acercamiento del trabajo escolar a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana puede servir de andamiaje inicial para el tránsito de ambas culturas (*Op. cit.:* 271).

Y terminamos como nos gusta, con ejemplos de la realidad educativa, que nos satisfacen tanto como las ideas de expertos, porque los niños saben muy bien lo que quieren. Preguntados a principios de curso (exactamente, el 18 de octubre) sobre las tres cosas más importante que les sucedieron el curso anterior en la escuela, de veintitrés, todos, salvo dos que no contestan y sólo dibujan algo cuyo sentido no podemos determinar, narran vivencias, diecinueve agradables (salidas, olimpiadas, juegos, bailes, mejoras en la conducta...) y dos desagradables (castigos, peleas, terminar con la novia, etc.). Pues bien, de los diecinueve que destacan vivencias positivas, sólo una chica alude a un aprendizaje curricular. La verdad, no nos extraña. Parece estar claro que, o hacemos que el proceso de aprendizaje sea una vivencia, o todo nuestro esfuerzo se esfumará como por encanto con el transcurrir del tiempo:

- *cuando Fui al Teatro/ cuando Fuimo al Eroqui/ I cuando al lo pato* (Trab 02, A.B.).
- *Abredi a ser Cuentas y contar/ Fui al teatro y me porte Bien/ fui a los patos y meseñaro las estatuas* (Trab 02, C.L.).
- *Cundo hisimos barro que me lo pase bien, e hisimos una figura muy bonita que era un jarro cuando se puso duro lo pintemos con pintura berde, y naranja./ Cuando Fuimos a un baile muy bonito que se llamaba dilleicum fuimo 5 nenas y 5 nenes y no lo pasemos muy bien y despues isimos un teatro./ cuando benian por el colegio de la tarde unos maestros que isimos*

un *carte* para toda la clase y *tanvien* un nido y fuimos al campo y el nido lo *pusimo* y se *metian* los *pajaros* (Trab 02, P.J.).

- *miamigo secaillo* de 4 metro de un *muros*/ yo *al alloda al miermana poque sepuso mala/ llo acabre una nobia* (Trab 02, R.M.).

#### 4. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON LA MADURACIÓN PERSONAL Y CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Explorar los cuadernos de trabajo de los alumnos con una mirada investigadora es una apasionante aventura con todos sus ingredientes: sorpresa, diversión, cansancio, admiración, decepción, alegría, tristeza, etc. Y es una aventura porque éstos constituyen la huella de la travesía de los niños por el bosque del aprendizaje y, como toda huella, nos dan pistas fiables de sus avances, estancamientos, peligros, dificultades, errores, aciertos, etc.

J.C. (b), cuyo cuaderno (Cuad 05, J.C.[b]) alterna hojas escritas en los dos sentidos en los que se puede escribir en un cuaderno (del principio hacia el final y del final hacia el principio), por lo que unas están invertidas, y que además deja algunas en blanco, escribe, por poner algún ejemplo, «*guelos*», «*melogotón*», «*habeto*» o «*ensegida*». En otro cuaderno suyo (Cuad 06, J.C.[b]) encontramos «*bisigleta*», «*sententimetro*» o «*distado*». I.F. (Cuad 07, I.F.) nos deleita repetidas veces con unas riquísimas «*armondigas*». Luego, escribe una carta a una prima suya en la que la invita a jugar a «*resconder*» y exhibe el cotidiano «*mese*» («*mese orvidaba*»). C.F. (Cuad 10, C.F.) escribe a su prima una carta en la que le dice que está contenta de que le «*halla escribido*»; luego (Cuad 12, C.F.) nos sorprende “inventándose” la siguiente adivinanza: «Oro parece, plata no es, el que no lo acierte tonto es. El plátano»; y termina diciendo que las crías de los conejos se llaman «*conejillos*».

Pero si adentrarnos en los materiales de los alumnos es toda una aventura provechosa, lo es más aún hacerlo en los de la maestra, porque entonces la aventura se convierte en una exploración guiada, y ciertamente bien guiada, pues nuestra guía no es otra que la misma persona que dirigió también la aventura de los alumnos por su bosque particular. Aunque participaremos más de esta segunda aventura, no obstante haremos



también incursiones por nuestra cuenta con objeto de completarle al lector un buen mapa de viajes.

Conocer, de un modo u otro, las dificultades de aprendizaje de los alumnos es imprescindible en un estudio relacional como el que llevamos a cabo, y es imprescindible porque generalmente éstas se originan, como vamos a tener ocasión de comprobar, en las relaciones que se establecen en el aula, tanto entre el maestro y los alumnos como entre unos alumnos y otros. No parece que las dificultades de aprendizaje surjan en la relación del alumno con la actividad, sino con la explicación de la misma. No están, pues, en la tarea en sí, sino en la representación mental de la misma, y ésta está mediada por la explicación del maestro. Con frecuencia, lo que sucede es que no entienden lo que tienen que hacer, pero saben hacerlo.

Procedemos, por tanto, a interesarnos por los diferentes errores y por el conocimiento que maestros y alumnos tienen de ellos. Abordamos, pues, tanto los procesos cognitivos –atención, memoria y comprensión– como los metacognitivos –control consciente de los procesos de cognición<sup>40</sup>, para lo cual analizamos detenidamente, además de las realizaciones escolares –o el discurso sobre ellas–, las reflexiones de los alumnos sobre sus procesos mentales –o el discurso sobre ellos–.

En la verbalización de los pasos que siguen los niños al desarrollar una tarea realizada erróneamente descubrimos un importante medio de análisis:

Se equivoca también al sumar. Le digo que lo haga en alto y hace así:  $0 + 5 + 5 + 0 =$  diez y cinco quince y cinco veinte y diez treinta (los ceros para él son diez). Se lleva tres (Día 006, 2337-2342).

Los chicos no sólo tienen conocimientos acerca de lo que les rodea, sino también acerca de ellos mismos: sobre sus sentimientos, sobre sus deseos, sobre sus dificultades, sobre su aprendizaje, etc. Ellos saben mejor que nadie si aprenden o no, si les cuesta más o menos trabajo, si olvidan con facilidad, etc. Pero sucede que a veces tienen un conocimiento desfocalizado y confuso sobre sus procesos mentales. Lo suelen expresar en frases como éstas:

---

<sup>40</sup> Puede consultarse para mayor información el capítulo de Ríos Cabrera en Puente, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez Madrid: Pirámide (páginas 275-298).

- PREGUNTA: Si tú fueras buen estudiante, ¿qué llegarías a ser en el futuro?  
RESPUESTA: *nose* porque *abeses* *soi* listo *abeses* *distraido* *platero* (Trab 19, J.I.).
- *Qiero* aprender en 4º *lee- escribi* (Trab 01, A.B.)
- Yo *Quiero* aprender *vien* la *diviciones* (Trab 01, C.F.).
- Leo muy *vien*, dibujo muy *vien* (Diar, 19, E,R.).
  
- Dibujo muy bien *ago* la letra muy bien y me porto muy bien (Diar 17, J.N.).

Nos parece que la mejor manera de trabajar esta extensa categoría es realizando un catálogo de dificultades y errores por materias de tal manera que nos sea posible analizar e interpretar el contenido. Hemos de advertir que distinguimos entre errores o dificultades de carácter general, y errores que no son cometidos por todos los niños sino sólo por algunos de ellos. Para el análisis no tendremos en cuenta la autoría, pues el objetivo ahora no es intervenir con los alumnos que se equivocan (la maestra sí tenía este objetivo) sino estudiar los errores tipo que se producen, y que de alguna manera pueden ser comunes. Por ello, cuando aludimos a un error o dificultad, aunque tenga una sola ocurrencia, hablamos genéricamente. También queremos hacer una segunda advertencia, necesaria tras la revisión bibliográfica sobre el tema. Las dificultades de aprendizaje que presentamos no tienen el matiz patológico que advertimos en muchas obras, en primer lugar porque no se han obtenido de niños con dificultades específicas, sino de un grupo-aula ordinario; y, en segundo, por nuestra propia actitud profesional ante ellas, que es una actitud normalizadora. Pensamos, al contrario que muchos profesionales de la educación, que casi todas son dificultades normales, que desaparecerán con el desarrollo del niño, es decir, con los procesos madurativos y de aprendizaje<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Conservamos cuadernos de nuestra infancia y adolescencia que nos confirman esta idea. Nosotros cometíamos errores parecidos. Lo que sucede es que, como la memoria es selectiva, muchos adultos se recuerdan a una edad con características que han adquirido después, por lo que suelen tener una actitud crítica feroz contra las generaciones más jóvenes. Todos los que dicen, por ejemplo, que no ponían faltas de ortografía a cierta edad, deberían haber guardado los cuadernos como hemos hecho nosotros. Se darían cuenta de que, sencillamente, no es cierto.

#### **4.1. Dificultades y errores en el ámbito lectoescritor**

Educación y lenguaje son dos realidades inseparables o, si queremos, parte de una misma realidad. La educación, al ser fundamentalmente comunicación, se nutre del lenguaje, se inserta dentro del concepto más amplio de comunicación. Para Rodríguez Diéguez (en Rodríguez Illera, J.L. 1988: 133), la enseñanza es una realidad más limitada: “Es una comunicación intencionalmente perfecta y al tiempo controlada”.

El lenguaje es una conducta que se desarrolla socialmente, es decir, sólo se materializa en un entorno social. La realidad del lenguaje son palabras, expresiones, textos que significan la cultura, la educación, la tradición, las experiencias, los proyectos, etc. Por tanto, el lenguaje proporciona a la educación los significantes, los signos, las formas, y la educación (y la cultura) al lenguaje los significados, los textos, los contextos. Claro que es también un instrumento configurador del pensamiento, pues permite que los sujetos mantengan relaciones consigo mismos y con su realidad. Así, la psicología piagetiana pone de manifiesto que el lenguaje y el pensamiento son realidades que se desarrollan paralelamente. El lenguaje para Piaget es la traducción o expresión de la función simbólica. Bruner y Chomski (cit. por Zabalza, en Titone, R., 1986: 27) coinciden en destacar que es la función sintáctica del lenguaje la que mayor influencia tiene sobre el desarrollo de la estructura cognitiva. Por su parte, Zabalza (en Titone, R., 1986: 28)<sup>42</sup>, considera que no es sólo la sintaxis, sino el lenguaje como totalidad el que propicia el desarrollo intelectual de los sujetos.

La escuela está repleta de actos de habla y de escucha, de lectura y de escritura. Estas dos últimas habilidades, para Gimeno Sacristán (1999: 38) “son instrumentos para penetrar en la cultura y ser penetrados por ella, como vía de acceso al pasado codificado y al presente que no alcanza a ver nuestra experiencia directa”.

La enseñanza de la lectoescritura se constituye en uno de los objetivos más importantes de la escuela occidental, pero se considera como algo sin significado, vacío, tanto por los que enseñan como por los que aprenden.

---

<sup>42</sup> Si el lector requiere mayor información sobre el tema puede consultar la interesante introducción que hace Miguel Ángel Zabalza al libro de Titone, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.

Es preciso entender la lectoescritura como proceso único y global, proceso que presenta dos vertientes: la cognitiva y la social. La escuela crea un pensamiento alfabetizado basándose en representaciones (mapas, esquemas...), no en el mundo real. Estas representaciones son de dos tipos: del mundo (objetivas) y del propio pensamiento (subjetivas). Leer y escribir tienen sentido en un contexto social porque, al ser procesos de carácter simbólico, necesitan ser interpretadas con mecanismos que sobrepasan el marco individual.

Para el estudio de las dificultades lectoescritoras, nos situamos en una posición funcionalista y comunicativa de la lengua. Hasta los años 60, la lengua se había considerado como materia de conocimiento, es decir, como un conjunto cerrado de saberes que había que aprender. En las clases de lengua lo que se hacía era, generalmente, estudiar gramática. Pero a partir de esta década se desarrolla una visión funcionalista que, de la mano de Austin, Searle, Wallon, Vygotski, Leontiev, Luria, etc., empieza a poner énfasis en la utilización de la lengua: “El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje” (Cassany, D., 1994: 84).

Agrupamos las dificultades en dos bloques interrelacionados, uno integrado por las que se deben al proceso madurativo y otro por las que se originan en las interacciones del proceso de enseñanza con los procesos de aprendizaje. Explicamos por qué.

Empezamos por exponer una obviedad. Los niños –también los adultos- son seres en construcción, están sumidos en un proceso que es, fundamentalmente, interactivo. En definitiva, están en desarrollo. Pero, ¿en qué consiste este proceso? Para los innatistas era la actualización de estructuras preexistentes sin el concurso de la experiencia. Afortunadamente para los educadores –pues poco tendríamos que hacer si no- Piaget reacciona pronto contra estas teorías maduracionistas y explica el desarrollo como un proceso en el que han de intervenir cuatro factores: la maduración, las experiencias con los objetos, las experiencias con los sujetos y la equilibración. “Este [último] factor no se añade aditivamente a los otros tres. Actúa a título de coordinación: da cuenta de una tendencia presentada en cualquier desarrollo en la medida en que todo comportamiento tiende a asegurar un equilibrio de los intercambios entre sujeto y medio ambiente” (Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., 1996: 124).

Aunque compartimos la idea piagetiana que acabamos de exponer, para nuestro análisis vamos a considerar, sin embargo, sólo la maduración y la interacción didáctica, porque, en primer lugar, entendemos por desarrollo el proceso de ajuste al medio consecuencia tanto de la maduración como de las experiencias de aprendizaje; en segundo, porque en la interacción didáctica incluimos las experiencias de los sujetos y los procesos de equilibración; y, en tercero, porque se nos hace más fácil el trabajo. Por último, advertimos que la relación existente entre ambos elementos - maduración e interacción didáctica- es estrecha y de carácter dialéctico por lo que -¿hace falta decirlo?- se trata sólo de una división sobre el papel.

#### *4.1.1. Dificultades generales debidas a procesos madurativos*

El concepto de maduración ha sufrido muchos cambios. De ser entendido como un proceso fundamentalmente biológico hasta el significado abierto y tal vez confuso que tiene hoy ha pasado algún tiempo. Y lo que no parece haber es acuerdo a la hora de definirlo<sup>43</sup>. Nosotros lo entendemos como el proceso natural en el crecimiento de cualquier individuo, crecimiento que le va a permitir la afloración de las funciones específicamente humanas. Los procesos madurativos, como hemos visto anteriormente, están en continua interacción con el aprendizaje, es decir, influyen en él a la vez que reciben sus influencias. Pero, a pesar de esta constante interacción, “las influencias genéticas y las experiencias y aprendizajes incidentales o específicos se alternan como preponderantes en el desarrollo de las personas, según la secuencia evolutiva o la conducta de que se trate (Marchesi, M., Coll, C. y Palacios, J., 1999: 79)<sup>44</sup>.

A nuestro juicio, en la aparición de las dificultades que ahora abordamos juega un papel determinante la madurez, por lo que podría decirse que, en realidad, son características, rasgos definitorios de los niños de estas edades –nueve y diez años-. Nuestra creencia se fundamenta en el hecho de que estas dificultades son abundantes y

---

<sup>43</sup>Puede consultarse al respecto el libro de Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial, 78-80.

<sup>44</sup> El capítulo del que hemos extraído esta cita ha sido elaborado por J. Romero.

afectan, muchas de ellas, a todos los alumnos. Como son sumamente ilustrativas y sustanciosas, nos van a servir para conocerlos. Las agrupamos de la siguiente manera:

- Dificultades de ordenación espaciotemporal
  - Les cuesta mucho ordenar palabras alfabéticamente.
  - Al ordenar trozos de texto lo hacen sin leer.
  - Se equivocan casi todos en encontrar en el diccionario palabras que vengan delante o detrás de una dada.
  
- Dificultades en la competencia literaria
  - No dominan el concepto de rima ni el de pareado, lo que se traduce en una gran dificultad a la hora de realizar actividades consistentes en crear el segundo verso de pareados (incompletos) a partir de la observación de unas viñetas (no lo disponen en dos líneas, hacen rimar casa con mansión...).
  - Para construir rimas tienen en cuenta el significado de las palabras o sus grafías, pero no su música, ni su sonido, ni su ritmo.
  - Tienen dificultad para disponer una poesía sobre el papel. Tienden a reproducir las pautas aprendidas sobre la distribución espacial de los textos, como escribir hasta el final del renglón, volver cuando sólo cuando haya punto y aparte, etc.
  
- Dificultades en la competencia gramatical: léxico
  - Crean palabras: girasoles «piposos», chaleco «abrigoso»...
  
- Dificultades en los procesos cognitivos: atención, memoria y comprensión

- Completan frases colocando mal y sin sentido alguno las palabras de una lista.
- Si el libro tiene un error no reparan en él y lo copian.
- Continúan con la misma estrategia de ejecución que están aplicando a una tarea cuando ésta cambia.
- Memorizan sin comprender previamente los textos.
- Las teorías implícitas interfieren en los procesos de comprensión.
- Contestan a preguntas del libro con datos de su realidad.
- Dificultades debidas al tipo de pensamiento.
- Razonamientos simples.
- Dificultades en la capacidad metalingüística.

Procedemos, seguidamente, al análisis. La primera dificultad la situamos en el ámbito de la ordenación espaciotemporal. A los niños les cuesta mucho trabajo ordenar palabras o trozos de texto, buscar en el diccionario, etc. En las citas siguientes podemos apreciar los problemas que encuentran los alumnos al ordenar alfabéticamente palabras, al distinguir delante y detrás, y cómo la maestra no puede entender por qué sucede esto:

- También ordenamos alfabéticamente las palabras. Les cuesta muchísimo. No sé qué pasa pero no lo entienden, al igual que el año pasado (Día 006, 783-787).
- ACTIVIDAD: Ordena alfabéticamente las siguientes palabras: zorro, zapatilla, zurrón.  
REALIZACIÓN: zapatilla, zurrón, zorro (Cuad 08, I.F.).
- En cuanto al diccionario, se equivocan en distinguir delante y detrás casi todos. Por ejemplo, les pregunto qué palabra viene delante de zorro. Me contestan la de detrás (¿por qué?). Les pregunto detrás de qué palabra viene una dada. No contestan bien. Lo suelen contestar al revés. Lo sorprendente es que lo hacen mal prácticamente todos (Día 006, 2034-2043).
- PREGUNTA: ¿Delante de qué palabra aparece escrita la palabra zapatilla?  
RESPUESTA: *zangano* (Cua 15, S.G.).

Para entender a qué puede deberse esta dificultad, hemos de barajar conjuntamente los conceptos de espacio y tiempo. En la situación que recogemos en el tercer texto, al preguntar la maestra a los niños por la palabra que está delante de otra, vemos que se está refiriendo o a la que se escribió antes, y se está moviendo dentro de la

coordenada tiempo, o a la que está delante empezando por la izquierda o por arriba, y se está moviendo dentro de la coordenada espacio.

Es necesario entender las representaciones mentales que pueden hacer los niños a partir de frases como la que la maestra construye para dar la orden de trabajo, porque son las que determinan las estrategias de ejecución y los errores de realización. Pero vayamos paso a paso.

La maestra pregunta a sus alumnos qué palabra viene delante de *zorro*, y no antes; no especifica -no se suele hacer- por dónde tenían que empezar su rastreo visual, dando por hecho que lo harían de izquierda a derecha y de arriba abajo. Está claro que “delante” es un concepto relativo, porque depende de la percepción del sujeto y de la posición y la orientación que los objetos tengan en el espacio, de tal manera que un objeto que está delante pasa a estar detrás cambiando su posición o solamente su orientación, realizando un simple giro de 180°. Además, hay que decir que la percepción de izquierda a derecha y de arriba abajo es un aprendizaje escolar. Nuestros textos escritos, nuestros números, nuestras secuencias gráficas, etc., se orientan así. Sin embargo, cuando el niño percibe unas figuras en el espacio, las percibe libremente si no tienen orientación ( si se presentan al niño tres círculos dispuestos horizontalmente, por ejemplo, pintados en un papel, y se le indica que diga cuál está delante, dirá indistintamente el primero empezando por la izquierda o el primero empezando por la derecha, dependiendo de su acto perceptivo); si están orientadas, será la orientación de las figuras la que marque su ordenación en el espacio (si es una fila de tres niños mirando hacia la izquierda, el que está delante es el primero empezando por la izquierda; si miran hacia la derecha, el de delante será el primero empezando por la derecha). Pues bien, curiosamente, las grafías de nuestra cultura miran y discurren hacia la derecha. Por tanto, es normal que los niños se equivoquen al decir qué palabra o letra va delante de otra.

Zorrillo → zorro → zorzal



Aunque consideramos que el origen de esta dificultad está en la propia maduración de los niños –los conceptos de espacio y tiempo se adquieren progresivamente-, podemos advertir cómo el proceso de enseñanza está también incidiendo, y en sentido contrario a como debiera hacerlo, en ella. La orden que la maestra da a los niños les complica mucho más la tarea. Probablemente, si hubiera preguntado por la palabra que viene antes en el diccionario, no se hubieran producido los errores; pero al preguntar por la palabra que hay delante de otra, se hace necesario especificar algo más, porque nos estamos moviendo en la coordenada espacio, y en el espacio la palabra *zorzal* está delante mirando de derecha a izquierda (si las palabras están escritas en fila) o de abajo arriba (si están escritas en columna). Por tanto, al preguntarles por la palabra que viene delante de *zorro*, en lugar de contestar *zorrillo* (antes en el tiempo y delante en el espacio percibiendo de izquierda a derecha y de arriba abajo) contestan *zorzal* (después en el tiempo y antes en el espacio si se realiza la percepción de derecha a izquierda –palabras en fila- o de abajo arriba –palabras en columna-).

Un segundo bloque de dificultades se ubica en el ámbito de la competencia literaria –“específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas cuanto la producción de sus efectos” (Bierwisch, M., 1965, en Sánchez Corral, L., inédito: 305)-, y más concretamente del texto poético. Los datos –también la experiencia- nos permiten decir que ésta se desarrolla progresiva y lentamente y que se trata de uno de los aprendizajes escolares de mayor dificultad. Captar el sonido de las palabras, las pausas, el tono, la música, la rima, etc., requiere mucho tiempo, porque depende de otros aprendizajes previos –que también se realizan lentamente- y de las experiencias didácticas que, al respecto, vivan los alumnos:

Desde el momento en que la competencia literaria se integra dentro del marco más general de la competencia comunicativa textual, ya no resulta coherente afirmar que la interiorización de las características y de las operaciones implicadas en el discurso literario dependen de una presupuesta facultad humana, esencialista, general y universal; al contrario, estamos, sin duda, ante una serie de aptitudes que se interiorizan por aprendizaje y por la puesta en práctica de experiencias estéticas concretas (Sánchez Corral, L., inédito: 306).

En nuestra opinión, dichas experiencias no son abundantes ni sistematizadas. Los niños –también los adultos- viven rodeados de prosa. La aprenden bien porque con ella habrán de aprender todo lo demás. Por tanto, no nos pueden sorprender los dos textos

siguientes, uno en el que se queja la maestra de lo que estamos diciendo, y otro en el que una alumna dispone sobre el papel una poesía como si de un texto en prosa se tratase:

- El copiado es una poesía de Manuel Machado. Les doy la siguiente instrucción: no se cambia uno de renglón hasta que no se cambie en el libro. Les cuesta entenderlo, sobre todo a J.C. (d) (Día 006, 2474-2479).
- Rafael Alberti. Poesía. C.V. Los pobres piden comida, también piden dinero para poder curar a sus hijos por las enfermedades que llevan dentro. Yo te quiero pedir, Rafael, que me *Escuches. yo para ti lo que deseo es que pueda cumplirse es que no olvides tu preferida cosa que fue y creo yo que será es el mar.* Rafael Alberti. (Libr 03/07).

Las rimas que hacen los niños cuando realizan una tarea escolar se basan en significados o en grafías y, por tanto, no son rimas, sino conjuntos de palabras sinónimas –en el primer caso- o parecidas –en el segundo-. Sin embargo, a pesar de la dificultad que ya hemos dicho entraña este aprendizaje, constatamos cómo son capaces de hacer rimas espontáneas, naturales, totalmente correctas (en sus juegos e incluso en los apodos con los que unos denominan a otros o en las ofensas que se profieren). Por tanto, el problema entonces probablemente no sería tanto la dificultad de hacer rimas como la de entender la acción o tarea exigida, teniendo en cuenta una serie de pautas dadas –ver dónde está la sílaba tónica, hacer que se repitan al menos las vocales...-. Debemos, pues, remitirnos al lenguaje, concretamente a su función organizadora de la actividad escolar. Para Zabalza<sup>45</sup>, la importancia que tiene el lenguaje en los procesos didácticos no está tanto en su propia naturaleza como en el uso que el maestro haga de él, es decir, en su pragmática. Cada tipo de tarea necesita un tipo de lenguaje, y cada fase de la tarea, también. Es más que probable que la situación que estamos analizando esté afectada por un problema lingüístico. Constatamos nuevamente cómo el proceso de enseñanza influye de manera negativa en el aprendizaje de los niños. Si éstos realizan rimas de manera natural y no las realizan de forma dirigida, el problema no puede estar en la tarea en sí, sino en la dirección de la misma, en la comprensión del lenguaje con el que se explica tanto la tarea como las subtareas que la integran:

---

<sup>45</sup> En la introducción al libro de Titone *El lenguaje en la interacción didáctica*, Zabalza presenta un interesante estudio del lenguaje como elemento en torno al que se articulan diversos discursos en la realidad escolar, a saber, el pedagógico, el didáctico y el relacional.

- Tras matemáticas hacemos lengua: el pareado. Tienen que crear el segundo verso de seis pareados mirando unas viñetas. Lo hacen fatal, no tienen el concepto de rima, no lo hacen en dos renglones... (Día 006, 2254-2259).
- La rima les cuesta. R.G. (a) pone que casa rima con mansión (por el significado) (Día 006, 3867-3869).
- ACTIVIDAD: Escribe palabras que rimen  
RESPUESTA: masa con casa, *almario* con calvario, goma con mama, chupe con pepe (Cuad 10. C.F.)

Abordamos ahora otro ámbito de dificultades, el de las halladas en relación a la competencia lingüística. La teoría de Chomsky (1957) explica este concepto como “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (Cassany, D., 1994: 85)<sup>46</sup>. De lo anterior se desprende la noción de “incompetencia lingüística”, o carencia del conocimiento específicamente lingüístico. La incompetencia se manifiesta en los niños pequeños o en cualquier persona en relación a una lengua determinada si no la habla.

La competencia lingüística engloba todo el conjunto de la gramática, a saber, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. A la ejecución de la competencia en situaciones concretas se conoce con el nombre de actuación lingüística.

Presentamos seguidamente, y en relación con lo que venimos diciendo, un texto en el que se observa no sólo dicha competencia sino también la amplitud de la misma:

Ponemos adjetivos a elefante, girasoles, manzana, chaleco. C.V. pone a girasoles «piposos» y a chaleco «abrigoso» (Día 006, 8697-8700).

C.V. crea palabras sin saberlo, palabras que necesita para sus textos o actividades, lo que quiere decir que tiene asimilado, en parte, el sistema de reglas gramaticales acerca de su lengua –reglas fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas-, aunque

---

<sup>46</sup> Aunque nosotros utilizamos este concepto, queremos hacer constar que, según Sánchez Corral (Inédito: 84), la etnografía de la comunicación considera que se trata de un concepto restrictivo, y, en consecuencia, plantea su superación mediante el de *competencia comunicativa*, dado que, para comunicarse, “a las personas no les basta el conocimiento innato del sistema lingüístico, sino que necesitan además conocer cómo usar dicho sistema en función del contexto social”. La *competencia comunicativa* es, por tanto, una habilidad para actuar en situaciones concretas que se adquiere a través del proceso de socialización. Como compartimos esta idea, hemos de decir que con la expresión *competencia lingüística* nos referimos - apoyándonos en Coseriu (Ibídem: 83)- a un ámbito amplio de naturaleza no sólo psicofísica e innata, sino también cultural.

aparecen fallos en cuanto a la competencia léxica. La chica debe suponer que estas palabras existen. Su proceso mental sigue las pautas establecidas (toma los lexemas y añade morfemas usuales), aunque el resultado del mismo sea un producto erróneo.

Nos introducimos ahora en otro ámbito, el de los procesos cognitivos –atención, memoria y comprensión- para abordar una serie de dificultades relacionadas con ellos.

En cuanto a los procesos de atención los hallazgos son sorprendentes. Muchos son los textos que nos ilustran las dificultades que en este ámbito tienen los niños aunque, si compartimos -que lo hacemos- la tesis de Marina (1993: 104) de que éstos aprenden a atender en la medida en que dejan de sentir curiosidad por las cosas que les atraen a ellos y empiezan a interesarse por las que atraen a los demás, realmente ningún niño tiene problemas de atención, sino de dirección de la misma, y en ésta, desde luego, tiene mucho que ver el maestro<sup>47</sup>. Pero hablemos sobre los propios materiales:

- Se vienen a mi lado J.C. (c) y R.M. para ayudarles. Me desesperan. ¡Cómo se distraen! (Dia 006, 4005-4007).
- J.C. (a) está muy atento, sobre todo cuando pongo ejemplos. Además, hoy me había preguntado al entrar que qué eran unos pizcos que se veían en el aire a lo largo de un rayo de sol, con lo cual estaba interesado en lo que explicaba del aire (Dia 006, 1026-1033).
- El texto a completar es: Los lince tienen en su cara unos copiosos mechones de pelo (R.G.[a] pone de elegancia) a manera de grandes patillas (R.G. [a] pone pelo) que le dan cierta elegancia (R.G. [a] pone marcha) ..., y así todo (Dia 006, 5006-5013).
- R.F. une con flechas actor con yegua y caballo con actriz (¡no está mal!) (Dia 006, 4833-4834).

El error que se aprecia en el tercero de los fragmentos anteriores puede deberse a las dificultades para coordinar operaciones y para hacer uso de estrategias de aprendizaje interrelacionadas. En el estadio del pensamiento concreto (de los seis a los once años) los niños, según la teoría piagetiana, adquieren la capacidad de combinar distintas operaciones mentales. Sin embargo, encontramos evidencias de que en nuestros niños esto no es así. Parece que éstos establecen jerarquías en sus procesos mentales y vuelcan toda su atención en uno de ellos, dejando en un segundo plano todos los demás. Esto podría explicar los errores que cometen en procedimientos ya aprendidos cuando los

---

<sup>47</sup> Obsérvese el lector que sea docente en un vídeo –nosotros lo hemos hecho- y compruebe si lo que hace y dice puede provocar la fascinación de los niños. En nuestra experiencia, desde luego, lo mejor que éstos podían hacer era seguir atendiendo a las cosas que reclamaban su atención, es decir, distraerse.

utilizan en un plano secundario (errores en la resta y en la multiplicación cuando dividen, errores ortográficos en sus textos libres, etc.):

- A las diez hacemos un cuento sobre un suelo que no era fértil. Salen cuentos bonitos, pero fallan en la ortografía, en los signos de puntuación... (Dia 006, 2738-2742).
- Cuando ordenan las letras para formar verbos cometen faltas de ortografía EHRVIR →«HERBIR» (por ejemplo) (Dia 006, 8265-8267).

Advertimos también cómo los niños son incapaces de cuestionar errores de los libros o de los maestros. Entienden que ni unos ni otros pueden equivocarse. Por tanto, no reparan en un error perfectamente visible del libro de texto, lo copian tal cual e incluso preguntan qué significa esa palabra que nunca han visto:

En las fases de elaboración del aceite hay un error, en vez de poner *las aceitunas se recogen en invierno*, pone *las aceitunas se recogen ten invierno*. Copian todos, salvo I.F. y J.N., lo que pone. I.F. viene a preguntar que qué es *ten*. J.N. lo pone directamente bien (Dia 006, 8211-8217).

Obra en nuestro poder, no obstante, un texto que apunta en sentido contrario, aunque referido sólo a un alumno. Es el siguiente:

Corrijo un cuaderno de J.C. (a) y una palabra, “cara”, que tiene que leer y dibujar, como no la habrá entendido, la corrige y pone una /o/ sobre la /a/ y pinta un carro: cara/carro. (Ane 001, 268-271).

O estamos ante la excepción que confirma la regla, o el alumno prefería dibujar un carro antes que una cara, y solucionó su problema corrigiendo a la maestra. Esta segunda, dado que a este alumno le gustan mucho los vehículos, es, a nuestro juicio, la explicación más acertada.

Abordamos un último pero no menos interesante problema de atención. A veces los niños no ven la línea de separación entre una actividad y otra, continuando una tarea sobre un material nuevo y una nueva orden. Los dos textos siguientes, extraídos uno del diario y otro del anecdotario, y referidos ambos al mismo acontecimiento, ejemplifican esta dificultad:

- A las diez trabajamos lengua. Cambiamos el orden de las palabras de unas oraciones dadas. En algunas cambia el significado (el perro sigue a Mario/ Mario sigue al perro) y en otras no (Me peino cada mañana/ Cada mañana me peino). Cuando acaban les pregunto que qué han observado, que si se han dado cuenta de algo. Hay dos alumnos que en lugar de contestar ponen la frase cambiando el orden de las palabras (Dia 006, 952-963).
- R.M. y A.M. me cambian las palabras también en la actividad siguiente, en vez de contestar a lo que les preguntaba. Transcribo textualmente lo que hacen: -A.M.: «¿Qué ha pasado al cambiar el orden? <Todo de *aveve*>. -R.M.: <orden *que* ha pasado *el al cambrai*> » (Ane 001, 16-22).

Por lo que atañe a los procesos de memorización, hemos hecho también algún que otro hallazgo. Memorizar es un proceso que entraña mucha dificultad. Es verdad que hoy día, por ese movimiento pendular que nos afecta, hemos pasado del abuso al desuso, sin detenernos en el uso. En la escuela se memorizan ya pocas cosas. Tal vez sólo la tabla de multiplicar y algún que otro papel para el teatro de fin de curso. Nos da la impresión de que la memorización está muy mal vista. Pues bien, parece ser que algunos niños, cuando se enfrentan a este tipo de tareas, como no conocen ninguna estrategia para realizarlas, lo hacen como pueden, y como pueden es empeñándose en recordar materiales sin sentido, extraños, inconexos, sin establecer ninguna relación entre los posibles elementos ni realizar previamente procesos de comprensión. El producto resultante, desde luego, es inservible:

- J.C. (d) memoriza sin lógica alguna, sin saber lo que dice (Dia 006,7807-7808).

En cuanto a los procesos de comprensión descubrimos, para empezar, una serie de errores relacionados con sus teorías implícitas. Los alumnos no tienen su mente vacía, sino llena de conocimientos previos que han construido en su relación con el mundo. Mientras no se produzca una crisis en estos conceptos –y sólo se produce al presentarles otros que cuestionen los propios–, estarán actuando e interfiriendo los procesos de aprendizaje. Si para ellos el viento y el aire son la misma cosa, por ejemplo, cometerán errores mientras no realicen un aprendizaje significativo sobre estos conceptos, aprendizaje que hace entrar en conflicto sus conceptos del aire y del viento con los científicos:

Pasamos a conocimiento del medio. Hacen un copiado sobre el viento y tres preguntas –qué utilidad tiene el viento para las plantas, buscar en el diccionario huracán y decir algunos deportes que utilicen la fuerza del viento-. Algunos confunden el viento con el aire y dicen que el viento sirve a las plantas para respirar. (Día 006,1266-1275).

Otro hallazgo relacionado con los procesos de comprensión, sin duda interesantísimo, es el que hemos hecho relacionado con la distancia entre lo imaginario y lo real. En ocasiones, sencillamente, para los niños no existe. Veamos un ejemplo:

En lengua, esta mañana, J.I. ha contestado a unas preguntas sobre un texto dado a su aire, contestaba sobre una noticia que ha sucedido en la feria de Córdoba [un accidente en un cacharrito] (Día 006,7954-7959).

Está claro que el alumno J.I. sustituye el texto del libro por su propio contexto, lo cual lo lleva a leer la propia realidad que, por cierto, es muy dura. El chico se refiere a la muerte de un joven en una atracción de feria. Aquel hecho, que se produjo el primer día festivo, impactó en los alumnos quienes, o estuvieron allí (suelen ir el primer día, porque no pueden esperar a pesar de que es una muy feria larga)<sup>48</sup>, o lo conocieron a través de los medios de comunicación:

- ACTIVIDAD: Escucha alguna noticia de la televisión o de la radio y escribe la que más te interese.  
RESPUESTA: Que se *cayo* un *cacharito* de la feria (Cuad 02, A.B.)
- ACTIVIDAD: Escucha alguna noticia de la televisión o de la radio y escribe la que más te interese.  
RESPUESTA: El domingo se *sorto* una cadena del cacharrito DESTROYER y *ubo eridos grabes u uno se quedo* en coma profundo y luego *murio* (Cuad 37, S.R.)

No sabemos con exactitud si este chico estuvo en la feria o si conoció el suceso a través del discurso creado sobre el mismo por sus compañeros o por los medios de comunicación. Si estuvo, la necesidad de contarle pudo llevar a J.I. a esta confusión. Si no estuvo y lo conoció a través de los medios, podemos estar ante otro fenómeno

---

<sup>48</sup> Titone, en *El lenguaje y su interacción en el aula* (1986: 119), describe, entre otras características de los niños de clases bajas, la orientación hacia la gratificación inmediata y, en consecuencia, la dificultad que tienen para diferirla. Nosotros hemos comprobado esta característica en numerosas ocasiones (ir a la feria el primer día, comer en clase y a hurtadillas el bocadillo o la golosina porque no pueden esperar al recreo, estrenar inmediatamente la ropa que se compran, cambiar el vestuario mucho antes de que cambie la estación –en el diario la maestra hace alusión a que el 20 de septiembre los niños acuden con chaquetones porque ha refrescado algo-, etc.

explicativo, estudiado por Sánchez Corral (1998: 35), como es la supresión de la barrera diacrítica debida a la rutina de los mensajes violentos. El espectador no distingue entre apariencias y realidad: “Esta con-fusión de *espacios* acarrea una con-fusión de *objetos* y una pérdida de las categorías discriminadoras entre el mundo empírico y el mundo de la ficción narrada. Los destinatarios de los mensajes llegan a comportarse como si no existieran las fronteras entre la *deixis de referencia* y la *deixis in phantasma*. No se indica lo real, se indica la quimera de lo real”. Nuestra secuencia refleja claramente la supresión de esta barrera y la confusión no sólo de espacios, sino también de tiempos. J.I. contesta con un hecho real y recientemente acaecido a una pregunta de ficción y formulada con mucha anterioridad (era una actividad del libro de texto).

Abundan entre los materiales las evidencias de que el pensamiento lógico o concreto de los niños<sup>49</sup> tiene importantes limitaciones. Para Piaget, desde los seis hasta los diez u once años los niños están en el estadio de la inteligencia representativa o conceptual, que culmina con la construcción de las estructuras operatorias concretas. Abandonan la intuición de la etapa anterior y son capaces ya de elaborar explicaciones racionales, generalizables, coherentes, lógicas. Pueden inferir conclusiones que vayan más allá de los datos observados. Entre todas las capacidades que despliegan los niños en este estadio, nosotros queremos destacar dos<sup>50</sup>, que son el pensamiento reversible y la coordinación entre las actividades. Los niños son ya capaces de realizar una acción y su contraria y de combinar unas acciones con otras.

Pues bien, aunque nos movemos dentro de la psicología piagetiana, en nuestro estudio, y a la vista de los datos, se nos hace necesario incorporar la teoría sociocultural de Vygotsky, ya que éste, frente a la universalidad de los estadios evolutivos de Piaget, repara en las influencias que en éstos tiene la cultura:

---

<sup>49</sup> Para Piaget, el niño va pasando por diferentes etapas de desarrollo que no se diferencian entre sí tanto por aspectos cuantitativos como por la construcción de estructuras cualitativamente diferentes. Los estadios de Piaget -sensoriomotor, preoperacional (pensamiento intuitivo), operacional concreto (pensamiento lógico) y estadio del pensamiento formal (pensamiento hipotético deductivo)- aparecen según un orden invariable y constante, si bien la edad en que aparezcan las diferentes etapas en cada niño pueden variar enormemente. Mantienen relaciones jerárquicas, es decir, las estructuras de las etapas previas se integran en las etapas posteriores. Uno de los estadios identificados por Piaget es el del pensamiento lógico-matemático, o pensamiento concreto.

<sup>50</sup> Remitimos al lector que desee obtener más información sobre el tema a la obra de Palacios, J., Marchesi A. y Coll, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 345-354.



En la descripción piagetiana, lo que aporta cada cultura es relegado [...] Desde otros enfoques teóricos (como la teoría sociocultural de Vygotsky) se señalan, al contrario, las diferencias de construcción que pueden aparecer en culturas diferentes. Las particularidades de cada cultura son tomadas como algo esencial en el desarrollo cognitivo hasta tal punto que muchos de los aspectos cognitivos pretendidamente universales son, para estos otros autores, explicables por mecanismos de construcción propios de determinadas culturas (Rogoff, 1993). Naturalmente, puede haber aspectos comunes entre contextos culturales diferentes que expliquen semejanzas en el desarrollo cognitivo. Lo importante es que la cultura, contrariamente a lo que defiende Piaget, es un factor esencial de desarrollo que modula y determina lo que se desarrolla y cuando se desarrolla (Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C., 1999: 352).

En los materiales de análisis hay evidencias de que esto es así. El contexto parece intervenir muy activamente en el desarrollo cognitivo. Exponemos, seguidamente, sólo algunos de los muchos datos de los que disponemos:

- En apoyo hago la siguiente pregunta: ¿Sabrías explicar por qué todas las palabras anteriores llevan tilde? R.G.(a) dice no, sin más (Día 006, 4766-4769).
- ACTIVIDAD: Copia y aprende los trabalenguas.  
RESPUESTA: Ya me lo *e* aprendido (Cuad 07, I.F.).
- ACTIVIDAD: Averigua qué utilidad tiene la sal  
RESPUESTA: Para los filetes (Cuad 08, I.F.).
- En otra pregunta que es cuántos abuelos tienen y qué hacen, hay quien no tiene y contesta cero y en qué hacen, lógicamente nada (Día 006, 2562-2565).
- PREGUNTA: ¿Y tú cuántos abuelos tienes?  
RESPUESTA: Ninguno ni los *conoci*?  
PREGUNTA: ¿Cómo son?  
RESPUESTA: *no lo se*  
PREGUNTA: ¿Qué suelen hacer?  
RESPUESTA: nada (Cuad 11, C.F.).
- PREGUNTA: ¿Por qué crees que el vehículo del anuncio se llama *aeroauto*? Explica de qué palabras puede venir este nombre.  
RESPUESTA: primera pregunta *por que buela*. la segunda de aire y de automóvil (Cuad 11, C.F.).

En el primero de los textos anteriores apreciamos fallos en la alumna a la hora de realizar inferencias. La chica lee la pregunta que se le hace literalmente y, como no sabe la respuesta, en lugar de averiguarla, contesta que no la sabe<sup>51</sup>. No infiere que tras la

---

<sup>51</sup> Hemos comprobado en numerosísimas ocasiones este tipo de respuestas y, además, suelen reclamar una valoración positiva para sus respuestas basándose en que es cierto que eso no lo saben.

pregunta haya una orden. Su pensamiento parece que se deja guiar todavía por la intuición, por los datos tangibles.

No sabemos si son nuevamente fallos -¿ausencia, tal vez?- en el pensamiento inferencial o una fuerte subordinación de las operaciones a los objetos concretos lo que apreciamos en el ejemplo de la sal. La alumna refiere su respuesta a un alimento concreto y no generaliza -por su edad lo podía hacer- que sirve para sazonar todos los alimentos.

Hablábamos más arriba de la capacidad que en estas edades adquiere el niño para coordinar distintas operaciones. Éste ya puede hacer complejas deducciones, articular distintas dimensiones, enfocar los problemas teniendo en cuenta más de un aspecto, etc. Sin embargo, en los textos anteriores puede apreciarse que también se refleja un pensamiento simple. Se refuerza esta afirmación con estos otros ejemplos que servimos a continuación en los que la maestra pide a los alumnos que inventen un diálogo entre un lápiz y una goma -en el primer caso-, o que cuenten su verano -en el segundo-:

- LÁPIZ: *Ola goma como estas*  
GOMA: *Mu bien por que*  
LÁPIZ: *Por nada por saberlo*  
GOMA: *Adios (Cuad 30, R.P.).*
- EL 16 *PARIO MI PERA LUNA Y TUBO 2 CACHORROS*. A.J. (Trab 01, A.J.).

Desde luego, más no se pueden simplificar las cosas. Lógicamente no podemos exponer la cantidad de datos que obran en nuestro poder en este sentido, pero sí queremos hacer constar que son muy abundantes.

El último bloque de dificultades se configura con las que aparecen a la hora de reflexionar sobre el lenguaje, es decir, con las dificultades en la capacidad metalingüística. Sin lugar a dudas, son también muchas las halladas en este ámbito, ya que dicha capacidad está poco desarrollada antes del estadio de las operaciones formales en el que ya aparecen las estructuras intelectuales propias del razonamiento abstracto, y nuestros niños aún distan mucho de él. Puede comprobarse con los ejemplos que hemos seleccionado al respecto:

- A las diez explico medio: un tema nuevo, los medios de transporte. Les introduzco el tema, les hago preguntas previas.... Les pregunto cómo se llama un barco que viene dibujado y sólo

lo sabe C.B. es un trasatlántico. Pregunto que por qué se llamará así y dice I.S. «porque es blanco» y R.P. dice que porque traza el Atlántico (Día 006, 8387-8395).

- J.I. pone que *perennifolio* significa «España» (piensa que es península, que he explicado yo que es España (Ane 001, 392-394).
- I.S. dice que hoy no digo que falta «Eisidro». Dice que no sabe por qué digo eso (Día 006, 6589-6591).

En el primero de los textos anteriores puede comprobarse que los niños, para dar cuentas sobre el origen de una palabra, no se remontan, evidentemente, a la etimología – sería impensable-, ni siquiera al significado, sino que optan por dar la explicación más simple, y ésta se fundamenta en el parecido de esa palabra con otra. Les basta que empiecen o acaben igual, o que tengan alguna letra o sílaba en común. Y así, llegan a afirmar que a un barco se le llama trasatlántico porque es blanco (ambas palabras tienen una sílaba en común) o porque traza el Atlántico (identifican *tras* y *traza*). Un proceso idéntico realiza, como se observa en el segundo texto, J.I. La sílaba /pe/, que comparten las palabras *perennifolio* y *península*, da al chico una pista falsa que, sin embargo, sigue sin dudar. Por tanto, más que reflexión lo que realiza es una especie de juego, como si lo que tuviese que resolver fuese una adivinanza. Constaté, en el tercer texto, que el alumno I.S. ni siquiera aventura una posible respuesta. Él, que precisamente piensa que se llama «Sidro» y que la /I/ ya es un añadido, no puede entender de ninguna manera que también la maestra, de vez en cuando, añada a su nombre la letra /e/.

#### *4.1.2. Dificultades debidas al propio proceso de enseñanza*

Abordamos ahora un conjunto de dificultades y errores en los que, a nuestro juicio, juega un papel preponderante la interacción didáctica. La tesis que mantenemos es que, en muchos casos, las equivocaciones de los niños no tienen nada que ver con sus características, ni con su problemática, ni con su estadio evolutivo, etc., sino con los procesos de mediación que acontecen en el aula: “La mayoría de los docentes somos conscientes de que la escuela es por sí misma un agente generador de dificultades de aprendizaje, generalmente derivados de la inadaptación de la misma a las dificultades individuales” (García Vidal, J.: 1989: 121 Tomo 2).

Son muchos los autores que consideran que el aprendizaje tiene lugar en un espacio ecológico y, por tanto, influido por los intercambios que en él se producen. Las dos estructuras interdependientes del aula que señala Doyle –la de *tareas académicas* y la *social de participación*- (en Pérez Gómez, A.I., 1998: 267-268), o los dos discursos de la escuela que identifica Bernstein –el *discurso de las competencias* y el *del orden social o moral*- (Ibídem: 267-269), o el estudio que hace McDermott (1977) sobre cómo la interacción en clase puede favorecer o dificultar el aprendizaje y, en consecuencia, cómo la enseñanza depende sustancialmente del tipo de relaciones que se establezcan en el aula, son algunas pruebas de ello. Por su parte, Zabalza (en Titone, R., 1986: 21) considera la importancia del lenguaje en cuanto “mediador” didáctico, pues, para él, el proceso de aprendizaje puede entenderse “como el desarrollo de la capacidad de atribuir adecuadamente y de manera cada vez más matizada conjuntos predicativos a un espectro, cada vez más amplio, de datos o hechos”. Y como “código elaborado de interpretación de la realidad” que es (Ibídem: 25), el lenguaje puede tanto favorecer como condicionar y restringir el aprendizaje.

Por tanto, es evidente que en la medida en que reflexionemos sobre los elementos mediadores muchas dificultades de aprendizaje podrán eliminarse, reducirse o, al menos, ser denominadas con propiedad: «dificultades de enseñanza».

Aunque, como ya se dijo, la lectura y la escritura constituyen procesos cognitivos de carácter global, lógicamente nosotros procedemos a su estudio por separado, poniendo el acento en los aspectos o fases en los que encontramos las dificultades. Tres son los grupos que, al respecto, hemos constituido: dificultades en la competencia gramatical (ortografía, fonología, vocabulario y morfología), dificultades en la lectura mecánica, y dificultades en la comprensión lectora.

#### 4.1.2.1. Dificultades en la competencia gramatical

Cuando estudiamos los códigos lingüísticos específicos de los niños, expusimos un grupo que se relacionaba directamente con las dificultades de aprendizaje y aplazamos su interpretación para cuando estudiásemos éstas. Lo hacemos ahora, aunque con un conjunto de palabras más nutrido, dado que no nos referimos ya sólo a sus

códigos comunicativos, sino a sus dificultades. Siguiendo un esquema tomado de Cassany (1994: 308), las clasificamos en cuatro grupos, a saber: ortografía, fonología, vocabulario y morfología.

\* Ortografía y presentación del texto<sup>52</sup>

Las dificultades ortográficas constituyen, sin duda, el grupo más nutrido de cuantas nos disponemos a analizar. Nos adentramos en su estudio no sólo de cara a su conocimiento y comprensión, sino también, y sobre todo, con vistas al establecimiento de relaciones entre ellas y los factores que las producen, de manera que sea posible abrir líneas para trabajar en pro de su desaparición. Nos preocupa sobremanera el hecho de que son los alumnos los que cargan con la responsabilidad de las mismas. Ellos son los que las cometen y las comenten sólo por su culpa. Esto suele ser así para los maestros, para los padres, para los propios alumnos y para la sociedad en general. Sin embargo, nuestro pensamiento se sitúa muy lejos de esta posición.

Para que el lector pueda tener una visión general del problema, exponemos, en primer lugar, la clasificación que de los errores ortográficos hemos realizado y, seguidamente, abordamos su interpretación:

- Supresiones

- Supresión de la segunda consonante en una sílaba mixta (/bal/ → /ba/)
- Supresión de la /h/
- Supresión de la /s/ final
- supresión de la sílaba /de/ inicial (*soyé* por *desollé*)

---

<sup>52</sup> Conviene advertir que con la siguiente exposición no se agota la gran cantidad de errores ortográficos de los niños, pues, aunque están en ella todos los recogidos en el diario de la maestra, hemos de recordar que el carácter selectivo de este instrumento hace que ésta dé cuenta sólo de los que le resultan más significativos. No obstante, hemos añadido otros muchos localizados en los propios textos de los chicos. El lector podrá comprobar lo que decimos y, si lo desea, completar su información, con la lectura de los fragmentos de estos textos que incorporamos al trabajo, y que siempre transcribimos fielmente.

- Inversiones
  - Escriben *Grabiel* por *Gabriel*
  - Escriben *paraneda* por *panadera*
  - Escriben *proque* por *porque*
  - No ordenan *IVRIV* para formar *VIVIR*, pues creen que está ordenada.
  - Escriben *leguajen* por *lenguaje*
  
- Sustituciones: (b/v, h/g, c/g, g/j, r/l, ll/y, n/m, s/c, b/g...)
  - *guego* por *juego*
  - *guevos* por *huevos*
  - *dormeis* por *dormís*
  - *miraitis* por *mirabais*
  - *melogotón* por *melocotón*
  - *abujero* por *agujero*
  - *tigurón* por *tiburón*
  
- Sustituciones e inversiones
  - Escriben *bairaní* por *bailarín*
  - Escriben *forblo* por *fútbol*
  - *gugates* por *jugaste*
  
- Omisiones
  - *coro* por *corro*
  - *ventitrés* por *veintitrés*
  - *atagantar* por *atragantar*

- Adiciones
  - *alangosta* por *langosta* (y además preguntan si lleva h)
  - *arradio* por *radio*
  - *amarrón* por *marrón*
  - *rrepetir* por *repetir*
  
- Otras dificultades
  - Buscan en el diccionario palabras con faltas ortográficas (por ejemplo, *huracán* sin /h/)
  - Usan mayúsculas sin criterio, incluso en medio de una palabra
  - Usan minúsculas para los nombres propios
  - Cuando escriben el abecedario en minúscula o en mayúscula, mezclan grafías de uno u otro tipo
  - Al copiar ejemplos de palabras que llevan tilde, los copian sin tilde
  - Tienen dificultad en el uso de la tilde reglada y diacrítica
  - No escriben hasta el final del renglón
  - A veces la escritura es ilegible
  - Al ordenar letras para formar palabras, cometen faltas de ortografía, sin darse cuenta que ponen letras que no están entre las dadas

Tras la exposición anterior, es obvio que la escritura de los niños está afectada de multitud de errores tanto en la ortografía natural como en la visual y en la reglada. El problema básico que subyace en éstos, desde nuestro punto de vista, es la falta de conciencia ortográfica, como lo demuestra el hecho de que una palabra aparezca escrita correcta e incorrectamente en un mismo texto:

ACTIVIDAD: ¿Qué hago los fines de semana?

RESPUESTA: Me despierto me visto mi madre se *biste* nos *bamos* al *barrio naranjo*. Me *boy* a la *confiteria* de mi tita y me voy a repartir pan a un *monton* de sitios con la furgoneta de mi primo (Trab 04, C.B.)

En el fragmento anterior –podíamos haber puesto cualquier otro- se constata cómo C.B. no se cuestiona cómo se escribe, simplemente escribe, sin mostrar la más mínima duda. No domina, pues, la autorregulación del proceso de escritura.

Percibimos también una falta de criterio a la hora de escribir. Los chicos, además de no darse cuenta de que cometen faltas, no observan ninguna regla que les sirva de punto de apoyo. Ello los lleva a usar arbitrariamente las mayúsculas, las tildes, etc:

- A segunda hora hacemos lenguaje. Hacemos el abecedario en mayúscula y en minúscula. Hay niños que mezclan grafías mayúsculas con minúsculas (S.G., C.L....). Son pocos. (Dia 006, 779-783).
- Málaga lo ponen los tres con minúscula (Dia 006, 8248-8249).
- A las diez se van a educación física y yo a apoyo. Hacemos actividades de tildes: frases interrogativas (dónde, cuándo...) y otras enunciativas que responden a las anteriores (donde ya sabes, cuando quieras...). R.G.(a) las hace bien; los otros tres, no (Dia 006, 5246-5252).
- *Lo sabado me bois al fulbo y cuando ganamo nuestro entrenador no corbra uno refecos paranosotro. Lo domigos ugamo a la lima y siempre gano yo y miprimo siempre sefada y tamien meboi de caseria imatamo mucho grorione ( Trab 04, R.M.).*

Junto a la falta de conciencia lingüística y a la arbitrariedad gráfica, se producen también ciertas inversiones que pueden deberse a trastornos del lenguaje que afectan a la lectura y a la escritura. Nos referimos fundamentalmente a la *dislexia*. Éste es un término bastante usado entre los docentes aunque a veces, y siempre desde nuestro punto de vista, de manera inadecuada. *Dislexia* significa incapacidad para la lectura, por lo que, en un principio, la palabra sirvió para denominar el problema que presentaban individuos con un síndrome orgánico que les impedía aprender a leer. Posteriormente se empezó a usar el nombre para denominar ciertos errores en la lectura y en la escritura, especialmente si éstos eran inversiones y confusiones lectoras y escritoras. Este último es un planteamiento erróneo, ya que la existencia de éstos en la lectoescritura no tiene por qué suponer la incapacidad para realizar dicho aprendizaje. Para algunos estudiosos del tema, los errores de los alumnos denominados disléxicos no son diferentes a los de los no disléxicos, con lo que el argumento de que un niño es disléxico por los fallos que comete en sus aprendizajes escolares no tiene sentido, al menos de forma generalizada.

Los chicos afectados por este trastorno perciben las grafías en un orden distinto al que tienen en la palabra o en la frase, y de esta manera las escriben. Hemos tenido



ocasión de comprobar en múltiples ocasiones cómo leen correctamente las palabras escritas por ellos con este tipo de errores:

- R.M. dice textualmente: «yo *guego* bien al *Forblo coro* mucho ligo mucho» (*Forblo* es fútbol –tiene dislexia- y *coro* es corro (Dia 006, 4844-4852).
- ¿Cómo son los *pueblos*? Se encuentra *dise minado* en pequeñas localidades o *caserios* (Cuad 03, C.C.).
- *Letra de sopa* (Cuad 03, C.C.).
- *Albreto* era un niño *jugueton* y un poco *ablorotador* (Cuad 25, R.M.).

Algunos errores pueden estar relacionados con su manera de hablar (*Grabiel* por *Gabriel*, *dorméis* por *dormís* o *alangosta* por *langosta*), de lo que se desprendería la influencia que tiene el discurso oral sobre el escrito, el código restringido sobre el elaborado:

- R.P., en la de Málaga, pone: «Vas a hacer algún mal a *Grabiel*» en lugar de *Gabriel*, y le sale «*Málagra*» (Dia 006, 7271-7273).
- Vivo en el patio poeta *Grabiel Celalla* (Cuad 11, C.F.).
- A.B. me dice que si «*alangosta*» es con /h/ (Dia 006, 8565-8566).

Hemos de destacar también que, frecuentemente, al poner ejemplos de palabras con una determinada característica (tilde, grafía, etc.), los escriben sin ella, lo que parece indicar la desconexión entre las distintas actividades que realizan o, si queremos, la existencia de fallos en la aplicación práctica de los aprendizajes:

Luego clasifican ciudades españolas según sean palabras agudas, llanas o esdrújulas. Les cuesta muchísimo. Es curioso que, tras decir cuándo llevan tilde las palabras agudas, llanas o esdrújulas, las copian sin tilde ( Dia 006, 8819-8825).

Y es que, con demasiada frecuencia, el trabajo de los niños es mecánico, rutinario e inconsciente. De la misma manera que pueden cometer errores por no saber lo que están haciendo, también pueden acertar. Existen muchas evidencias en este sentido. Los maestros deben ser conscientes de ello para evitar, primero, que los niños no aprendan y, segundo, evaluarlos sobre tareas escolares que sólo son fruto del azar. Una prueba de

ello la tenemos en los textos siguientes, en los que sólo éste puede explicar los errores y los aciertos de C.F. y S.G., aunque los más ilusos consideren que las respuestas acertadas se deban a que los chicos han realizado un aprendizaje:

- PREGUNTA: ¿Para qué sirven las rayas?  
RESPUESTA: *para* saber quien *ba* a hablar  
PREGUNTA: ¿Y las interrogaciones?  
RESPUESTA: para ver *que* preguntas *a acer*  
PREGUNTA: ¿Y la exclamación?  
RESPUESTA: *cuando* quieres expresar una *alegria*.  
ACTIVIDAD: Copia el texto del recuadro azul y pon los signos  
RESPUESTA: HOLA TOMAS ¿SABES UNA NOTICIA?  
ME AN REGALADO UN JUEGO NUEVO  
COMO SE LLAMA  
EN BUSCA DEL TESORO  
¿PUEDO IR ESTA TARDE A TU CASA PARA VERLO  
-SI, VEN Y JUGAREMOS (Cuad 12, C.F.).
  
- PREGUNTA: Deshacer, desliar, descargar..., ¿conoces otras palabras que empiecen por el prefijo *des*?  
RESPUESTA: desconfiar, descongelar y desconvocar  
ACTIVIDAD: Escribe una frase en la que aparezcan dos palabras con el prefijo *des*.  
RESPUESTA: todas las mañanas me destapo y *bengo* al colegio y *mequedo* en el despacho (Cuad 16, S.G.).

En nuestra opinión, estos alumnos no han aprendido en modo alguno a hacer uso de los distintos signos de puntuación, en el primer caso, ni del prefijo *des*, en el segundo. Existen aciertos, pero no cabe duda que éstos son aleatorios. Esta afirmación lleva implícita la necesidad de reconsiderar el proceso evaluador del aprendizaje, porque podemos estar sancionando positivamente aprendizajes que no se han realizado.

#### \* Fonología

Las palabras, unidades básicas del lenguaje, están constituidas por fonemas, que son los elementos sonoros capaces de hacer distinguir una palabra de otra. Es decir, las palabras tienen una estructura sonora interna: la estructura fonológica. Hemos encontrados en este ámbito tres dificultades que nos parecen dignas de mención y de análisis: a) confusión de sílaba y letra; b) dificultad para reconocer sílabas cuando hay diptongo, y c) dificultad para detectar la sílaba tónica.

a) Confusión de sílaba y letra

Esta dificultad se debe, sin duda, a un problema de comprensión, dado que la construcción del concepto de sílaba es un proceso complicado. Si la letra es una realidad concreta que se representa con un símbolo o grafía, la sílaba es un concepto más abstracto. Solamente los chicos pueden identificar sílabas correctamente si, a la par de visualizarlas, las pronuncian o se ayudan de palmadas o palillos y, en consecuencia, se esfuerzan en discernir las emisiones de sonido y en captar las unidades de tiempo que componen las palabras. Sin embargo, hemos tenido ocasión de comprobar cómo el tipo de búsqueda que hacen sobre la palabra es de naturaleza exclusivamente visual. Entre las estrategias que ponen en marcha no encontramos la pronunciación, lo que, sin duda, les aportaría el material de trabajo concreto que necesitan, que es de naturaleza acústica. Esto, unido a la rapidez y mecanización con la que trabajan, los conduce al error. En consecuencia, la no oralización pudiera ser un factor determinante en esta dificultad, pues, a nuestro juicio, los niños necesitan traducir sus procesos mentales internos a símbolos concretos.

b) Dificultad para reconocer sílabas cuando hay diptongo

El problema anteriormente descrito se agrava cuando en la sílaba hay dos, tres, cuatro o incluso cinco vocales. La existencia de diptongos o triptongos en las palabras supone un obstáculo añadido para el reconocimiento de su estructura silábica, porque ahora, aunque los niños pronuncien y comprueben que realizan una sola emisión de sonido –que ya hemos visto que no lo hacen- la percepción visual de la misma los hace errar.

c) Dificultad para detectar la sílaba tónica

Apreciamos también, y en relación con lo anteriormente expuesto, dificultades importantes para captar el patrón de acentuación, esto es, para distinguir la sílaba tónica de las átonas. Lógicamente, si es difícil reconocer sílabas, lo será también distinguir

características en ellas. A los niños les cuesta mucho saber qué sílaba se pronuncia con más fuerza, pues se trata de un matiz de gran sutileza. La única actividad que parece dar tímidos resultados para captar algo tan abstracto como el tono es el alargamiento temporal en la sílaba tónica (peeeee- rro).

Enlazada con esta dificultad aparece otra, sin duda, también de gran importancia. Si los niños logran descubrir la sílaba tónica, caen en una nueva confusión cuando se les exige clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, dado que suelen mirar la palabra desde el principio, y no desde el final. Si la tónica es la «primera» sílaba, dicen que la palabra es llana o esdrújula indistintamente, sin tener en cuenta el número de sílabas que configura el vocablo. Mirarlo desde el final e ir contando sílabas hasta descubrir la tónica para concluir cómo es y, en consecuencia, clasificarlo correctamente es, sin duda, un ejercicio muy complicado. Pero la complicación llega a ser mayor si, además, pretendemos que pongan tilde a la palabra. Son muchas cosas las que deben tener en cuenta, por lo que aparece el error. A nuestro juicio, las equivocaciones se deben ahora más a la acumulación de subprocesos –que lleva a los niños a no prestar la atención necesaria- que a la dificultad de los mismos:

- A las diez explico las palabras agudas, las llanas y las esdrújulas. Parece que se han enterado. Luego tienen que poner diez de cada tipo, y averiguar cómo es su nombre y el de su familia. A la hora de las actividades tienen muchas dificultades: confunden sílaba con letra, no detectan la tónica, cuando la detectan y es la primera dicen esdrújula aunque sea llana (y eso que les digo que sólo vale decir última, penúltima y antepenúltima) (Día 006, 3763-3774).
- *Cuándo un vesino Mio del portal 8 de la planta baja se puso Malo y los nenes seguían pegando en su parez portasos con la pelota y despues al rato llamarón a la ambulansia vino la ambulansia y en las sillas que llevan dentro en la puerta de la ambulansia y hay lo montarón y se lo llevarón la Mujer se fue con el y asin fuerón al el hospital y al otro dia tambien le bolbio a pasar pero al rato se le quito con las pastillas que se tomo ( Trab 09, C.L.).*
- ACTIVIDAD: señala la sílaba tónica en las siguientes palabras  
RESPUESTA: animal, chofer lagrima, bebé, reloj, pobre, musica, bufalo, mesa, jabon, arbol, pajaro, maquina, frances, pelo (Cuad 26, R.M.).

#### \* Vocabulario

El vocabulario no es otra cosa que el almacén de palabras que adquirimos a lo largo de nuestra vida. Es obvio, por tanto, que la capacidad de éste varía con la edad y

con el aprendizaje. La clase social, desde la teoría del déficit, se considera también otra variable interviniente. Los niños de clase baja, según esta teoría, llegan a la escuela con menos nivel de competencia lingüística, lo cual explicaría su mal funcionamiento escolar. Sin embargo, esta idea ha sido objeto de numerosas críticas: “Los lingüistas y sociolingüistas que han estudiado esos temas con seriedad, están de acuerdo en calificar esta opinión de disparate peligroso; disparate, porque simplemente no es verdad que un niño normal pueda ser tan corto de lenguaje; y peligroso, porque puede desviar la atención de las deficiencias reales de muchos sistemas educativos echando la culpa del fracaso educativo a insuficiencias del niño” (Hudson, R.A., 1982: 225-226). Lo que sucede, a nuestro entender, es que su forma de utilizar la lengua es diferente.

En este subapartado se ubican muchas dificultades de los alumnos. Su competencia léxica está en proceso de desarrollo. Desconocen palabras, lo que les produce la incompreensión de muchos textos escolares y, por tanto, de las situaciones comunicativas en las que se insertan. Este desconocimiento los lleva también a cometer errores porque, al contrario de lo que sucede en la vida real, la escuela obliga a los niños no sólo a utilizar palabras que no saben lo que significan, sino también a ejecutar órdenes emitidas con palabras extrañas.

Destacamos dos importantes dificultades en este ámbito que pasamos a explicar seguidamente.

#### a) Confusión entre sinónimos y antónimos

Aunque los niños saben que la sinonimia y la antonimia son dos fenómenos opuestos, es frecuente que, cuando tienen que realizar actividades en uno de ellos, no logren distinguirlo del otro, y, por tanto, cometan errores. Ejemplificamos esta afirmación con los siguientes textos:

- Hoy hacemos lengua. Unimos con flechas palabras sinónimas. Ponemos palabras sinónimas junto a unas dadas. Al poner sinónimos, ponen antónimos (bueno/malo; alto/bajo) (Dia 006, 2463-2468).
- ACTIVIDAD: Relaciona las palabras sinónimas.  
RESPUESTA: alegre ↔ contento  
viejo ↔ anciano

flaco ↔ delgado  
gordo ↔ delgado (Cuad 14, S.G.).

Pero además, con frecuencia aparecen errores distintos que se añaden a esta confusión:

A.E. pone que el antónimo de guapo es fea (en femenino) y el de negro, rojo. G.G. pone marrón (Dia 006, 7991-7993).

#### b) Dificultad para formar familias de palabras

Otra dificultad léxica se localiza en la formación de familias de palabras. Para que los alumnos realicen esta tarea correctamente tienen que construir antes el concepto de *lexema*, y los datos revelan la complejidad del proceso. Para ellos existen, fundamentalmente, palabras y letras. Ya hemos comprobado cómo empiezan a adquirir la noción de sílaba con mucho esfuerzo. El *lexema* es algo todavía más abstracto, más difícil de entender. Si el maestro dice a sus alumnos que es algo que permanece inalterable en una serie de palabras cuyo significado tiene relación, consideran que puede valer una simple letra o sílaba que se repita iniciando varias palabras, y son capaces de establecer las relaciones más imaginativas. A lo más que llegan en esta actividad, como podemos comprobar en los siguientes ejemplos, es a poner distintas formas verbales (juego, juegas, juega, etc.):

- En la familia de palabras cometen dos errores: -ponen palabras que empiezan por la misma letra o sílaba; -ponen tiempos verbales (jugar, jugaré, juego, jugué...) (Dia 006 2866-2871).
- En apoyo, A.E., al crear una poesía dice: « Paloma jerezana. Eres de Jaén » le digo que una jerezana no es de Jaén y dice: «sí es, jere... Jaén» (Ane 001, 250-252).

#### \* Morfología

Las palabras gozan de una estructura formal cuyo conocimiento forma parte también de la competencia lingüística de los niños. Esta estructura no es invariable, sino que se ve afectada por otras palabras con las que entra en relación, lo que ocasiona tres

tipos de errores en la actuación de los alumnos: a) errores en la formación del femenino; b) errores en la conjugación de verbos, y c) problemas de concordancia.

a) Errores al formar el femenino

En ocasiones, los errores reposan más en la reflexión de los niños sobre la tarea – metarreflexión- y en la comunicación de esta reflexión que en la tarea en sí. Presentamos, a continuación, un texto del diario de la maestra en el que se refleja esta idea. Es posible apreciar en el mismo cómo los niños realizan bien una actividad y, sin embargo, contestan mal a una pregunta sobre ella:

En la tarea de formar el femenino, como en bailarín se forma añadiendo una /a/, ya ponen en todos esto mismo («he añadido una a») sin pensar si es eso lo que han hecho o no (Día 006, 4160-4165).

Al explicar lo que han hecho, los chicos, dado que se les pide que generalicen y su pensamiento es concreto, toman un caso –naturalmente, el primero que tienen- y, a partir de él, elaboran una respuesta. Probablemente este fallo no se hubiera producido si se les hubiese preguntado por cada una de las palabras por separado. Y aunque es verdad que ellos tienden a simplificar las cosas y a ejecutarlas rápida y poco razonadamente, a nuestro entender el error que analizamos está en el diseño y formulación de la pregunta, en el propio lenguaje de la maestra. Sin embargo, ella tiene claro que son los niños los que fallan. Y en lo referente al trabajo mecánico y rutinario, que una vez más vuelve a aparecer, éste no es más que un importante problema que la escuela no sólo no resuelve sino que, a nuestro modo de ver, fomenta, y, lo que es peor, lo hace de manera inconsciente, por lo que le podemos augurar larga existencia. Es decir, ni siquiera en el caso de que el error se hubiese producido por no ser los niños reflexivos, éstos serían los responsables, porque la reflexión es un aprendizaje, y la escuela, la encargada de facilitararlo.

### b) Errores en la conjugación de verbos

La dificultad para conjugar verbos es otro hallazgo importante de nuestro estudio. Si el concepto de verbo ya es de por sí difícil de asimilar por los niños, más difícil aún, si cabe, es entender que puede aparecer en tres tiempos, en tres personas y en dos números (renunciamos de antemano a que puedan entender el modo y el aspecto). La cita que viene a continuación ilustra por sí sola suficientemente esta idea:

Trabajamos verbos: tiempo, número y persona. Conjugan verbos poniéndoles yo la primera persona. G.G. empieza en presente y se pasa al pasado sin problema. A J.C. (d) le pongo para que siga: yo escucho, tú escuchas, él escucha, nosotros escuchamos... Me pone al lado de *escucho, miro* y al lado de *escuchas, miras*. A.E., para remate, *yo saltaba* lo continúa poniendo a todo *saltaba: tú saltaba, él saltaba, nosotros saltaba...* En *duermo*, J.C.(d), cuando llega a la segunda persona del plural pone «vosotros *dorméis*». A.E. pone, en lugar de *mirabais*, «*miraitis*». Luego, al ver que ya medio saben, les digo que lo hagan solos, sobre un verbo que les guste, sobre algo que les guste hacer. A.E. dice que le gusta «hacer mezcla»; le digo que elija otro y elige *escribir*, que dice que «*le priva*». J.C.(d) elige *leer* (Dia 006, 8526-8550).

En esta dificultad probablemente esté incidiendo la poca relevancia que hoy día se está dando al estudio de los verbos y a las actividades de memorización, fundamentales en algunos aprendizajes escolares (tabla, verbos, abecedario, etc.). No obstante, hay que decir que esta cita se refiere al grupo de apoyo que, aunque es de 5º curso de E.P., presenta serias dificultades de aprendizaje, unidas a un destacado retraso escolar, aunque los materiales de los alumnos del aula ordinaria dejan sobrada constancia de que ellos también las comparten:

- En cuanto a lo de conjugar verbos, S.G. hace lo siguiente: «*cantar-ba, fregar-ba, nadar-ba*». Ha añadido sin cambiar nada del verbo que se le daba para ser conjugado (Dia 006, 4757-4761).
- ACTIVIDAD: Completa las siguientes oraciones utilizando las terminaciones anteriores.  
RESPUESTA: Yo *jugabas* con mis amigos. Esa niña *cantarbas* muy bien. Tu padre *fregaba* el suelo. Nosotros *jugabamos* al ajedrez. Ellos *darba* vueltas sin parar. *Votras nadarba* en la piscina municipal (Cuad 26, R.M.).

### c) Problemas de concordancia

Por último, hemos de hablar de las dificultades en la concordancia. Estamos, desde luego, ante uno de los errores más extendido. Ya hemos hablado de la poca



reflexión, de la rapidez, o de la despreocupación de los niños. Pero la verdad es que, en este punto, dado que los errores no los hemos hallado sólo en el lenguaje escrito - también en el oral-, la escuela ha de emplearse a fondo, porque, además, son errores que afectan a bastantes niños, lo que nos hace pensar que éstos reflejan que las estructuras conceptuales también deben ser erróneas. Veamos un primer texto, extraído del diario de la maestra:

R.M. trae el título siguiente: «*Los coche de la feria*». Le digo que tiene una falta; dice: «ah sí, la /s/». Se va y trae: «*Lo coche de la feria*» (Día 006, 7214-7917).

El error de R.M., aunque a primera vista podría parecer que está sólo relacionado con la despreocupación y la rapidez a las que antes aludíamos<sup>53</sup>, parece relacionarse también directamente con su competencia metalingüística. La reflexión incorrecta –o tal vez ausencia de reflexión- que hace sobre su propio lenguaje y la transcripción escrita de esa reflexión debe estar tras él. Pero hay más. Aunque estamos seguros de que ni R.M. ni, probablemente, ningún otro chico, al hablar diría “*los coche*” o “*lo coche*” y, por tanto, en principio, parece que no existe error conceptual, sin embargo, otros niños construyen oralmente frases como éstas:

- MAESTRA: ¡Qué bien! Entonces por eso te han *compra*o ese chándal, ¿no?, ¿o ese te lo echaron los reyes?  
J.C. (a): Me lo echaron, me lo *echaron* mi vecina  
MAESTRA: ¿Tú vecina te lo echó? (Ent 002, J.C.[a] y R.F.).
- MAESTRA: ¿Qué más?  
C.F.: He *repetío* curso y..., ¿qué digo más?  
MAESTRA: Qué es lo que más te gusta del *cole*...  
C.F.: ¡Ah! Me gusta más matemáticas, estar con mis amigos, muchas veces no me gusta que me *levante mu* temprano, pero a mí me gusta..., muchas veces quiero que me levanten *tremprano pa* que yo..., *pa* ver los dibujos, que me *gustan* verlos, muchas veces me levanta mi madre a las siete y media... y *to* eso (Ent 004, C.F.)
- MAESTRA: Y cuéntame algo que te preocupe.  
S.G.: me *cru*... *crupa* el maestro M. porque tos los nenes se ríen de *ellos*, y no *lo* ve, el maestro M. no *lo* ve y, y se ríen de *ellos el* I.S. y *tos* y hacen burlas y de *to*. Y el J.C. (c) la otra vez le hizo los cuernos al maestro. Fue *el* J.C.(c) y le dijo: «maestro, me está haciendo los cuernos». Y dice el maestro: «ya verás como no pasa *na*; *házmelo* a mí». Y se *lo* *hació*, y se *hació* los cuernos, y se *rio* *toa* la clase.

---

<sup>53</sup>Borrar es más fácil y rápido que poner una /s/. Por tanto, R.M. borra la /s/ de la palabra *los* en lugar de añadirla a *coche*. Luego no lee para comprobar lo que ha puesto.

- Un matrimonio se *separaron* y la vecina de al lado como estaban juntos por la ventana [...] y mi padre no quería pelea o si no, ya tenía siete años –yo tenía cinco años... (Ane 001 419-440).

Sin duda, existen errores conceptuales de lenguaje, y no sólo, como en principio pensábamos, de metalenguaje. Los conceptos de concordancia, género, número, etc., no están bien contruidos. Si los textos orales nos han sobreavisado de ello, los escritos nos lo corroboran. Seleccionamos tres:

- ACTIVIDAD: Haz un anuncio  
RESPUESTA: LA RADIO MAGICA  
*Este radio esta en los mejores almacene de cordoba se pone en todos los lados incluso en el coche...* (Cuad 15, S.G.).
- ACTIVIDAD: Mi verano  
RESPUESTA: *el iDO Alicaten i el iDo plalla* (Trab 01, A.B.).
- ACTIVIDAD: Mi verano  
RESPUESTA: *... e ido al rio con los perros para quitarle las garrapatas. le doy de comer a los palomo y a los conejos hierva...* (Trab 01, I.F.).

#### 4.1.2.2. Dificultades en la lectura mecánica

Llamamos lectura mecánica al proceso de reconocimiento y decodificación de símbolos escritos. Para Ríos Cabrera ( en Puente, A., 1991: 275), la lectura mecánica o técnica conduce a una comprensión literal del texto y se centra en la identificación del significado de las palabras por separado. La escuela, según este autor, considera que esta lectura es previa a la comprensiva y que, cuando un niño sabe decodificar, es decir, cuando sabe traducir adecuadamente el texto escrito, ya está en condiciones de comprender. En esta misma línea se pronuncian también Colomer y Camps (1996: 80), para quienes la escuela, al pensar esto, dedica más esfuerzos a la decodificación que a la comprensión. Con frecuencia, dicen (Ibídem: 33), escoge fragmentos o palabras sueltas para los ejercicios de lectura, con lo que puede apreciarse claramente que la comprensión no es prioritaria. Para las citadas autoras, “leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento” (Ibídem: 36).

Existen tres concepciones sobre la lectura: a) la tradicional, para la que el lector sigue un proceso ascendente, esto es, va de las unidades inferiores del texto hasta llegar

a las superiores ; b) la que considera que la lectura es un proceso descendente que va desde la mente del lector al texto; y c) la concepción interactiva, para la que la lectura es un proceso tanto ascendente como descendente, es decir, el lector y el texto se influyen mutuamente: “En los modelos interactivos el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo” (Ibídem: 35-36).

La primera concepción ha dado origen a los métodos analíticos de enseñanza de la lectura, de gran desarrollo; la segunda, por su parte, se ha abierto paso a través de las metodologías globales, cada vez más extendidas; la tercera, conjuga ambos tipos de métodos.

Nosotros concebimos la lectura como un procesamiento interactivo. Hemos podido comprobar con la propia práctica que las dificultades técnicas no siempre afectan a la comprensión lectora. Hay niños con muchas dificultades en la lectura mecánica que comprenden perfectamente el texto -la evidencia la hemos tenido con sus acertadas respuestas a preguntas alusivas al mismo-, así como otros con un nivel más que aceptable en la mecánica lectora que son incapaces de contestar a cualquier pregunta que se les formule, por simple que sea. Por tanto, pensamos que en la comprensión lectora intervienen muchos más factores -dominio del vocabulario, interés, motivación, capacidad intelectual, madurez, ideas previas, temática del texto, presentación, cansancio, contexto, clima...-, y que si las dificultades mecánicas no afectan la comprensión es porque éstos están actuando favorablemente -el alumno sabe lo que está leyendo, entiende el vocabulario, le gusta el tema, etc. - compensando los déficits de decodificación de las unidades microestructurales.

Comprobamos con sumo agrado que nuestra experiencia esté avalada por Colomer y Camps (1996: 34), para quienes la oralización no forma parte del acto de lectura, ya que la comprensión no viene a través de ella.

Los alumnos que estudiamos, a pesar de estar ya en 4º de E.P., tienen todavía muchas dificultades en la lectura mecánica: confusiones lectoras, adiciones y omisiones, detenciones, retrocesos, saltos de línea, movimientos de cabeza y labios, seguimiento del renglón con el dedo, etc. Las analizamos agrupadas de la siguiente manera: a)

confusiones lectora; b) dificultad para leer palabras esdrújulas; y c) dificultad para seguir el hilo de una lectura.

#### a) Confusiones lectoras

Muchas son las evidencias de éstas. Es frecuente que realicen un reconocimiento visual incorrecto y lean en lugar de la palabra que tienen delante otra con la que guarde un cierto parecido físico, como vemos en los siguientes ejemplos:

- G.G. al leer *honorés* lee *ahora* (Día 006, 3622-3623).
- Como anécdota debo decir que I.F., al contestar a quién mató Juan, dice *a siete monjas* (en lugar de *a siete moscas*) (Día 006, 3833-3836).
- J.C. (d) lee en *se prohíbe cantar y baila*, «*se prohibida* cantar y bailar» (Día 006, 5508-5510).

Estas confusiones, tan habituales en los niños, pueden deberse a la percepción globalizada y holista de las palabras. Cuando la imagen de una palabra se parece a otra conocida por el niño, éste decodifica erróneamente la que está leyendo, porque la asimila a la que conoce.

Más interesantes son las confusiones basadas en el significado de la palabra. Que un alumno cambie una palabra por otra que significa lo mismo más que una confusión es un magnífico indicio de comprensión. Hasta tal punto comprende el alumno el texto que interviene activamente en él, que cambia inconscientemente sus términos, no sólo sin alterar su significado sino enriqueciéndolo sobremanera:

Leemos «El enano gigante». Es curioso. En ocasiones, cambian una palabra por otra que significa lo mismo, en otras ocasiones, por una con un significado totalmente diferente. Por ejemplo, C.F. ha cambiado «empezaron» por «comenzaron», I.F., «enanos» por «enanitos». Otra niña cambia «por el contrario» por «por el cariño» (Día 006, 558-583).

#### b) Dificultad para leer palabras esdrújulas

Es frecuente que los niños lean como llanas las palabras esdrújulas. La lectura de éstas entraña más dificultad para el niño que la de las palabras llanas o agudas. En

principio, son siempre, cuanto menos, de tres sílabas. Para leerlas correctamente tiene que observar, además de las grafías para traducirlas a sonidos, la tilde que llevan. Además, las palabras esdrújulas son relativamente escasas, y se encuentran dispersas en textos repletos de llanas. La propia inercia de la lectura les puede también conducir al error. Esta dificultad además les puede hacer cometer otros errores en la misma palabra, como confusiones u omisiones, como vemos en la cita que introducimos a continuación:

G.G. lee como llana una palabra esdrújula y le quita la 2ª consonante a la sílaba mixta (*basano* por bálsamo). La lee mal muchas veces, a lo largo de todo el texto. Al preguntarle, también dice *basano* y tras explicarle qué es bálsamo y repetirlo varias veces, vuelve a decir *basano*. Mientras leía ha fijado el error (Dia 006. 574-583).

#### c) Dificultad en seguir el hilo de una lectura

Son frecuentes en los alumnos los saltos y las repeticiones de línea, las pérdidas en el texto, el seguimiento con el dedo, los movimientos de cabeza, etc. Dos citas ilustrarán fehacientemente esta dificultad:

- Hacemos lengua. Leemos el texto «El adivino». Cada uno lee un párrafo, pero cuando les toca no saben qué tienen que leer, hay que decirles por dónde van. Les cuesta mucho seguir el hilo y se distraen (Dia 006, 3615-3620).
- A.E. sigue el renglón con el dedo, G.G. lo sigue con el boli y J.C. (d) también con el dedo (Dia 006, 8640-8643).

La causa de esta dificultad parece estar en la capacidad de control de los propios procesos de atención. Contrariamente a lo que cabría esperar por su edad, estos niños manifiestan dificultades para filtrar las distracciones y, en consecuencia, para concentrarse en la tarea. Necesitan todavía mucha ayuda externa: instrucciones precisas, continua estimulación, selección cuidada de los materiales, etc.

#### 4.1.2.3. Dificultades en la comprensión lectora

Al leer, sin duda, perseguimos una finalidad primordial: comprender el texto. Nadie acomete esta actividad sin pretender este objetivo (otra cosa es que se consiga). “Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones,

siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc., lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer” (Cassany, D., 1994: 197).

Sin embargo, la comprensión es un proceso difícil, complejo, y condicionado, según Colomer y Camps (1996: 54-66), no sólo por el texto, sino también por el lector, quien le aporta la intencionalidad de la lectura y una serie de conocimientos en relación a aspectos variados: conocimientos generales sobre el tema, conocimientos sobre la situación comunicativa, conocimientos lingüísticos y paralingüísticos, etc.

Leer es un proceso por el que obtenemos información de la lengua escrita, de la misma manera que escuchar nos permite obtenerla de la lengua oral (Colomer, T. y Camps, A., 1996: 37). Pero no sólo eso, porque la comprensión del texto modifica las estructuras mentales de la persona. Cuando leemos comprensivamente, nuestras redes de conocimientos, al recibir nuevas unidades, se desequilibran primero y se equilibran después, una vez integrados los elementos informativos<sup>54</sup>. Además, la lectura comprensiva juega un papel decisivo en la construcción de la subjetividad, del pensamiento crítico y reflexivo:

A través de la lectura se genera un espacio de significados dialogados que constituirán la mente del lector y de la lectora (pensar es dialogar consigo mismo, desde Platón), fuente de libertad y de intimidad para los individuos que ven elevado su horizonte de referencias, que les amplía su conciencia y hace del ejercicio de la razón un espacio público interiorizado. Si escribir es plasmar la reflexión interior, leer es desplegar en uno mismo la reflexión de otro que significa lo escrito, siguiendo un proceso en el que se entrelazan los argumentos propios con los de otros, creando la trama mental al relacionar los significados, es decir, las lecturas (Gimeno Sacristán, 1999: 38).

Hemos constatado cómo la comprensión de textos escritos entraña mucha más dificultad para los alumnos que la de textos orales. Mientras éstos requieren un acto de escucha, los textos escritos requieren un acto lector. El acto lector conlleva uno de raciocinio, y éste requiere del pensamiento abstracto. La lectura es por tanto un proceso difícil y complejo dada la variedad de operaciones cognitivas, pragmáticas y

---

<sup>54</sup> Para más información, puede consultarse la obra de Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología Educativa*, México, Trillas. También es interesante al respecto ver la obra de Piaget, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.

socioculturales que se requieren. Los fallos en una o varias de estas operaciones son los que producen la incomprensión. Cuando un alumno no es capaz de comprender palabras escritas es bastante usual que, como causa, o de forma asociada, presente otros déficits o carencias no sólo en la mecánica lectora, como vimos anteriormente, sino también en otros aspectos como la competencia semántica, el bagaje léxico, los conocimientos previos, los conocimientos sobre el mundo, etc.

Lo cierto es que, para los niños, la lectura puede ser tanto una experiencia de gozo y diversión como de tortura y aburrimiento. A nuestro juicio, en la medida en que ellos decidan voluntariamente leer, irán descubriendo las posibilidades placenteras de la lectura. La obligatoriedad de esta práctica y la imposición de los materiales originan la aversión hacia la misma. Por tanto, los esfuerzos de los maestros deberían estar dirigidos no a hacer que el niño lea, sino a provocar en él el gusto por la lectura, a través de múltiples formas, que las hay<sup>55</sup>.

Ya tuvimos ocasión de comentar, cuando hablamos de las actividades escolares, que la gran mayoría de ellas son de papel y lápiz, diseñadas y ordenadas por escrito ( en el libro de texto o en la pizarra del aula), realizadas también a partir de materiales escritos (libros, diccionarios, etc.) y que, en consecuencia, requieren continuos ejercicios de lectura comprensiva. Constatamos ahora que muchos errores de los niños son debidos, precisamente, a fallos de comprensión, es decir, a problemas en la representación mental de los textos escritos. En consecuencia, los niños tienen necesidad de que el maestro les ayude y les convierta en textos orales los escritos, por simples que sean<sup>56</sup>. Cuando éste no lo hace por propia iniciativa, lo requieren de múltiples maneras.

---

<sup>55</sup> Guardamos en nuestro haber docente interesantes experiencias al respecto. Hemos tenido ocasión de observar cómo los niños leen voluntariamente cuentos de un libro del que se les ha contado uno, o incluso se les ha dejado a medio contar, por llegar –y no casualmente- la hora de la salida. Los niños piden el libro para casa y lo leen en cuanto llegan. Otra experiencia en este sentido nos viene dada por la solicitud que nos hizo un antiguo alumno del “libro” del que le habíamos contado una serie de cuentos que recordaba con mucho agrado, porque quería contárselos a su hija. No daba nombre alguno. Creía que todos los cuentos pertenecían a un mismo libro y creía también que debíamos saber de qué libro se trataba. Nos tememos que lo que realmente quería este joven era reconstruir para su hija las mismas experiencias que él vivió de niño, experiencias que, sin duda, estaban estrechamente ligadas al hipotético libro.

<sup>56</sup> A los niños les gusta más que se les lea un cuento que leerlo ellos, pero más aun que se les cuente, que se les haga una interpretación del mismo; a veces no empiezan los trabajos hasta que el maestro no les dice exactamente lo que tienen que hacer, aunque se trate de un ejercicio que está perfectamente explicado en el libro y, además, que ellos ya saben hacer.

Los alumnos, en caso de verse obligados a abordar ellos solos la tarea, cometen errores en la ejecución de la misma como el que se recoge a continuación:

Las palabras que salen son: decepcionado, ufano, eufórico y susurro. Cuando escriben frases, compruebo que no usan la palabra indicada, sino que construyen una frase explicativa del significado (Por ejemplo: «He ido a casa de mi amigo y no me ha dejado jugar». Ésta es la oración que construye J.C.[d] para la palabra decepcionado) (Día 006, 1931-1941).

En el texto anterior se puede apreciar cómo el alumno J.C.(d) ha entendido perfectamente el significado de la palabra “decepcionado”; la dificultad está en la comprensión de la orden dada. Al no comprender ésta, no la ha ejecutado correctamente, aunque, eso sí, abre y sigue su propia vía de trabajo (las frases que la maestra podía haber mandado perfectamente podían haber sido de este tipo).

## **4.2. Dificultades y errores en el ámbito matemático**

### *3.2.1. Dificultades generales*

Hemos convenido en llamar generales a estas dificultades –también hubiésemos podido llamarles cognitivas- porque, desde nuestro punto de vista, se originan en los procesos mentales o capacidades que los niños construyen y desarrollan y que son los que les van a posibilitar el aprendizaje matemático. Consideramos que no están asociadas a técnicas matemáticas concretas, sino que afectan o pueden afectar a todas ellas, al estar referidas a los aprendizajes básicos o necesarios para abordar con éxito otros como las técnicas de numeración, las de operatividad o las de resolución de problemas. Posiblemente, la adquisición de estas capacidades en nuestros niños -ya lo hemos visto anteriormente al hablar del ámbito lectoescritor- esté afectada por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Por ejemplo, el pensamiento reversible que, a estas edades, debe estar construido, la combinación de distintas operaciones, la consideración de varias dimensiones en un fenómeno, etc., parecen presentar serias limitaciones. Y es que, sin pretender generalizar, creemos que estos niños concretos no dan muestras de entender que dividir es el proceso contrario a multiplicar –entenderían si no, el sentido de la prueba de la resta o de la división-, o de hacer inferencias y



deducciones de relativa complejidad. Tendremos ocasión de comprobarlo. Como sucedía en el ámbito lectoescritor, las distintas dificultades están conectadas entre sí, por lo que la clasificación de ellas, no está de más recordarlo, es completamente artificial. Hacemos, basándonos en los datos, el siguiente despliegue de las mismas: a) dificultades en los procesos de comprensión, en las que incluimos las dificultades de comprensión de la tarea y las de razonamiento; b) dificultades en los procesos de atención, como son las relacionadas con la colocación del signo de la operación y las de colocación de cifras; y c) dificultades en los procesos de memorización, que integran las de almacenamiento y los olvidos.

#### a) Dificultades en los procesos de comprensión

Respecto a los procesos cognitivos de comprensión, descubrimos que un núcleo importante de dificultad se halla en la comprensión de las tareas escolares. Y no queremos decir con ello que el lenguaje escolar sea complicado, sino, simplemente, que al niño le cuesta entenderlo, o, dicho con mayor exactitud, que le cuesta saber qué acciones concretas debe ejecutar. Lógicamente, si un chico no entiende o no sabe lo que ha de hacer, difícilmente podrá hacerlo, y mucho menos, hacerlo bien. El primer requisito para abordar una tarea es, desde luego, comprenderla. Por tanto, el problema que subyace en esta dificultad no es sino un problema de habilidades lingüísticas. Compartimos con Cassany (1994: 88) la idea de que la escuela tiene que desarrollar cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, a pesar de que la lengua tiene un papel primordial en todos los aprendizajes de los niños, su enseñanza queda relegada al área de lenguaje y concretada sólo en actividades de lectura y escritura. Además, la lectura se aborda desde metodologías analíticas y mecánicas cuyos resultados son, cuanto menos, dudosos (Ibídem: 194). En el mismo sentido se pronuncian también las autoras Colomer y Camps (1996: 80) cuando dicen que “a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura es aceptada como acto comprensivo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en las escuelas demuestran que en ellas no se enseña a entender textos”. Sometemos a examen el ejercicio siguiente –podíamos

poner muchos otros-, porque creemos que puede ejemplificar bien la idea anteriormente expuesta:

PREGUNTA: Una película dura 80 minutos, ¿dura más de una hora?

RESPUESTA: No

PREGUNTA: ¿Cuánto más?

RESPUESTA: veinte minutos

PREGUNTA: ¿Cuántas horas dura una cinta de vídeo de 120 minutos?

RESPUESTA: No

PREGUNTA: ¿Puedes utilizarla para grabar un programa que dura dos horas y quince minutos?

RESPUESTA: *si* (Cuad 14, S.G.).

Hemos de suponer –seguimos la teoría piagetiana- que los niños de nueve y diez años poseen ya la capacidad de atender a diferentes perspectivas, de relativizar el propio punto de vista para enriquecerlo con el de los demás. Es decir, a estas edades, en las que han de comprender y resolver problemas de cierta complejidad, deben dar muestras de la *descentración* de su pensamiento. Pues bien, encontramos numerosas evidencias de un pensamiento simple, centrado en una sola dimensión: obviamente, la suya. Veamos unos ejemplos:

- Es curioso cómo razona C.B. Hace el siguiente problema de matemáticas. Un AVE recorre en una hora 300 Km. ¿Cuántos recorrerá en 5 horas? Hace una multiplicación y contesta 1.500 Km. A continuación le pregunta: Entre Sevilla y Barcelona hay 1.100 Km. ¿puede llegar el AVE en 5 horas? Él contesta que no, porque en 5 horas se recorre 1.500, no 1.100. Cuando le pregunto sigue diciendo que no, que en 5 horas se recorre más y que 1.100 no se los recorre en 5 horas, sino en menos, por lo que la respuesta correcta es no. Quedamos en poner sí pero que le sobra tiempo o que puede recorrer más distancia aún (Día 006, 2380-2396).
- Les pongo dos problemas. Uno es de repartir 800 pts. entre 3. R.G.(a) dice que hay que restar. Le explico con mis bolígrafos y los reparto entre R.G. (a) y J.C. (d) (G.G. ha faltado): dos bolígrafos entre dos niños y le doy uno a cada uno. Le pregunto a R.G. (a): «¿qué cuenta he hecho?», y me contesta: «ninguna» (y es verdad) (Día 006,4316-4326)<sup>57</sup>.

La segunda de las citas anteriores nos va a servir también para llamar la atención sobre otras dificultades que se evidencian en ella, como la que afecta a la capacidad de realizar inferencias, la de relacionar una operación numérica con una mental, y la fuerte subordinación de ésta a la manipulación de objetos concretos. Los objetos tangibles

---

<sup>57</sup> Es preciso hacer referencia, aunque sea mínimamente, al confuso lenguaje de la maestra. Ésta debería haber preguntado a la chica por la operación mental que ha realizado. No obstante, como mucho nos tememos que este concepto no lo hubiese comprendido la alumna, lo mejor hubiese sido hacer la pregunta más simple: ¿qué he hecho?

limitan mucho el razonamiento de R.G. (a). Son todas ellas manifestaciones de un pensamiento intuitivo o prelógico. Veamos otros ejemplos que nos indican que lo que acabamos de decir no se concentra sólo en una alumna:

- Compruebo que los que se equivocan es porque intuyen soluciones sin hacer lo que hay que hacer. Por ejemplo, ven un 0 y un 8 y ponen 0. Ven un 1 y un 1 y ponen 1, sin decir de 1 hasta 1 ó de 0 hasta 8 (Día 006,5556-5561).
- Cuando suman no verbalizan, sino que ven un 2 y un 0 y ponen 0 sin problemas (Día 006, 2931-2933).

#### b) Dificultades en los procesos de atención

Las dificultades de atención también son muchas y variadas. Comprobamos nuevamente -ya comentamos este hecho en las dificultades lectoescritoras- limitaciones en la capacidad de atención. Parece que estos niños no son capaces de atender simultáneamente a dos o más unidades de información, por lo que los procesos que requieren actividades cognitivas combinadas –la división, por ejemplo- están plagados de errores y, curiosamente, éstos se producen en los subprocesos más básicos, como son la resta y la multiplicación, porque, al tener ahora un papel secundario, su atención no se fija en ellos.

Bastante generalizada es también la dificultad que presentan al colocar cifras para hacer cualquier tipo de cuenta –ya sea con números naturales o decimales-, así como la de situar el signo de la operación correspondiente. Y es que, generalmente, las cuentas se suelen presentar al niño bien preparadas para su realización, por lo que éste pocas veces se habrá fijado en los aspectos formales de las mismas, hecho que se confirma en los siguientes textos:

- ...Números que no están debajo de los números que les corresponden, sino en medio, bailando (Día 006, 2928-2930).
- Hay bastantes errores, incluso en colocar las restas, pues colocan las cantidades arbitrariamente y con frecuencia la menor arriba (Día 006, 732-755).
- R.G. (a) no sabe ni siquiera poner el signo de la división (Día 006, 4327-4328).

Observamos de nuevo –ya lo detectamos en el ámbito lectoescritor- la facilidad de los niños para cruzar la barrera que separa la realidad ficticia y la propia realidad. Como comentamos entonces ampliamente este hecho, nos limitamos ahora solamente a exponer una cita que dé mayor credibilidad al mismo:

Hacemos actividades del reloj. A algunos les cuesta mucho (C.L., C.C...). Otros confunden y contestan a su manera (por ejemplo, tienen que contestar sobre una programación de televisión que viene en el libro, tienen que decir qué hay a las siete, qué hay a las nueve... Hay niños que contestan lo que hay en la T.V. real, en la cadena que ellos ven (Dia 006, 1008-1018).

### c) Dificultades en los procesos de memorización

Son muchos también los problemas relacionados con los procesos de memorización, y muchas las evidencias que hallamos al respecto. Sin embargo, si leemos cualquier tratado de psicología evolutiva, advertimos que, a partir de los seis años, la capacidad en la memoria de los niños aumenta, porque, debido a su mayor capacidad para elaborar representaciones mentales, desarrollan procedimientos para retener informaciones y para recuperarlas, es decir, estrategias de almacenamiento y de recuperación. Entonces, o nuestros niños –que, recordemos, son niños de un contexto desfavorecido y, en consecuencia, desfavorecedor-, tienen déficits en relación a estas estrategias o, realmente, lo que la escuela les propone almacenar y recuperar no es de su interés y, por tanto, no lo hacen; o ambas cosas. Por nuestra parte, pensamos que esta última puede ser la explicación más plausible, porque déficits e interés son dos variables que creemos están estrechamente relacionadas, y ambas pueden estar incidiendo a la vez en esta problemática. Si el contexto sociocultural afecta -como parece- los procesos cognitivos, lógicamente afectará también la memoria, dado que ésta es un proceso cognitivo. Pero, por otra parte, muchos de los contenidos que presenta la escuela a los niños no revisten ningún interés para ellos y, por tanto, no creen en la utilidad que pueden tener para su vida concreta en su contexto concreto (¿la tienen?), por lo que no los aprenden. Al no hacerlo, no aprenden tampoco estrategias, con lo que aparecen o se refuerzan los déficits.

Por tanto, si ordenamos esta serie de razonamientos, y vamos a hacerlo directa e inversamente, podemos concluir que el contexto mueve el interés de sus sujetos en un sentido que no apunta a la escuela y, al no aprender ni almacenar éstos los productos que la institución escolar les presenta, porque creen que no les sirven, acaban sufriendo déficits en su capacidad de memoria; o, dicho ahora de otro modo, la escuela, al presentar materiales de poca utilidad para un contexto social determinado, suspende los procesos de almacenamiento y recuperación y, al hacerlo, aparecen déficits en la capacidad memorística de sus alumnos. En definitiva, y así integramos ambas construcciones, lo que queremos decir es que tanto la escuela como el contexto social pueden estar detrás –al cien por cien una, y al cien por cien el otro- de las dificultades de los niños en relación con este proceso, y que, supuestamente, ambos son factores generadores y reforzadores de los déficits de memoria que hemos encontrado y de los que vamos a dejar constancia, en principio, con sólo dos textos, porque tendremos ocasión más adelante, a lo largo del estudio de todas las dificultades matemáticas, de ilustrar la idea con numerosos ejemplos, pues lo cierto es que, a sus nueve, diez y once años, muchos de estos niños aún no han procesado la tabla de multiplicar (salvo excepciones) y, además, olvidan con facilidad incluso los aprendizajes basados en repeticiones constantes:

- Empezamos con dos cifras. Han olvidado lo del año pasado. Dejan la cuenta a medio acabar, sin hacer la suma (Dia 006, 2532-2535).
- Vuelven a equivocarse en las restas (cuando pasan unos días sin hacerlas pasa esto) (Dia 006, 3338-3340).

#### *4.2.2. Dificultades en la numeración*

Hasta los estudios de Piaget se pensaba que el número y las cantidades se interiorizaban a través sólo de procesos perceptivos y memorísticos. Hoy sabemos, sin embargo, que, junto a estos procesos, se deben producir también procesos operativos, puesto que el número no se aprende sino que se construye, y la construcción es un proceso lento, porque requiere la *asimilación* de elementos externos, o integración en las estructuras mentales del sujeto, y la *acomodación*, o modificación de estas estructuras.

La noción de número comprende un aspecto cardinal y otro ordinal. Para dominar estos aspectos el niño tienen que realizar las operaciones de identidad o correspondencia, clasificación, conservación de la cantidad, seriación, transformación, e inclusión. Las operaciones básicas de adición y sustracción forman parte de la propia naturaleza del número y, por tanto, están implícitas en su construcción, ya que un número es una unidad mayor que el anterior y una menor que el posterior.

En nuestra opinión, los errores que hemos encontrado, debidos a la falta de dominio lógico-matemático, pueden guardar relación con problemas didácticos (dispedagogías).

Hemos clasificado las dificultades halladas en el ámbito de la numeración en tres grupos, a saber: a) dificultades en la realización de series de números; b) dificultad para escribir cifras dictadas; y c) colocación errónea del punto.

#### a) Dificultades en la realización de series de números

Aunque los niños a estas edades suelen moverse ya con bastante soltura en este tipo de tareas, sin embargo no es difícil encontrar errores importantes, sobre todo cuando no cuentan de uno en uno o cuando tienen que constituir decenas, centenas, etc. Presentamos a continuación cinco textos que nos permiten comprobar y comentar estas dificultades:

- R.G. (a) tampoco sabe seguir, después del 109 pasa al 200, y después del 209, al 300, y así sucesivamente (Día 006, 711-714).
- Luego hacemos series. J.C. (d) tiene dificultad para ir de 50 en 50. Le hago contar del 0 al 50 para ver cuántas hay y dice que van 49. Tiene que poner una suma de cinco veces diez. Cuando lo hace, ve que le da 50. Coge el ritmo y hace hasta el 1.050. El siguiente número es 2.000. Después 2.050 y 3.000 ;Qué trabajos! (Día 006, 2.176-2.185).
- En numeración, J.C. (d) no sabe de 50 en 50. Le digo que haga sumas y va averiguando de esta manera las soluciones. Cuando llega al 1.000 se vuelve a atrancan. Le digo que ahora lo haga de uno en uno (Día 006, 2343-2348).
- J.C. (a) me trae hecha de casa una tarea de la siguiente manera: 10-20-30-40-50-60-70-80-90-100-200-300-400-500-600-700-800-900-1000-2000-3000-4000 (Día 006, 7.012-7.016).
- Numeración: 5.000- 5.001- 5.002- 5.003 [...] 5.096- 5.097- 5.098- 5.099- 6.000 (Cuad 14, S.G.).

Es posible que en la base de estos errores haya una falta de oralización del proceso mental del niño. Éste trabaja intuitivamente, basándose sólo en la percepción visual de la cifra, en la imagen de ésta. Si pronunciase mientras opera, probablemente evitaría estos errores (Después del 109 diría, con toda seguridad 110, después del 1.050, contando de cincuenta en cincuenta, diría 1.100).

Se constata también que la numeración, ya sea de uno en uno, de diez en diez o de cincuenta en cincuenta, presenta especial dificultad para los niños cuando éstos tienen que formar decenas, centenas o unidades de mil. Por tanto, existen puntos clave en los que los alumnos se equivocan (dejan de ir de diez en diez para empezar a ir de cien en cien, dan saltos...) o se paran.

#### b) Dificultad para escribir cifras dictadas

Si el dictado de palabras es una actividad complicada en la que los niños cometen muchos errores, el de cifras, sin duda, reviste mayor complicación, dado que a la simbolización lingüística se añade la matemática. En el dictado de palabras obligamos al niño a llevar a cabo un doble proceso simbólico. En primer lugar, ha de realizar una simbolización fonemática, en la que utiliza símbolos de carácter auditivo (fonemas). Posteriormente, acomete la grafémica, que, a su vez, implica una simbolización de la anterior, en la que sustituye los símbolos auditivos por símbolos gráficos. Pero, en el dictado de cifras, lo obligamos a dar un paso más, porque tiene que ejecutar también una simbolización matemática, dado que no puede escribir los grafemas, sino los símbolos numéricos de éstos.

Por tanto, estamos ante una actividad sumamente difícil, y no sólo ya por requerir este triple proceso de transcodificación de naturaleza lingüística y matemática, sino también porque, al escribir una cifra dictada, el niño no tiene ningún soporte de referencia (en la seriación el número anterior le va sirviendo de punto de apoyo, le va dando una referencia precisa para poder comprobar por él mismo si comete errores). Si no domina bien el mecanismo de la numeración (ya hemos visto las dificultades que tiene), y si, además, no comprende la cifra y no se hace una representación mental de la misma (suele suceder cuando se dictan cantidades elevadas), pueden producirse errores:

- Hoy hemos tenido matemáticas. Les dicto cantidades para ver cómo están. Descubro que R.G.(a) no sabe ni siquiera de tres cifras. Los otros dos algo más, pero no sitúan bien los puntos (Dia 006, 706-711).
- Luego les hago un dictado de cantidades. Cometan algún que otro error (Dia 006, 1231-1233).

Por último, digamos que, en nuestra opinión, es posible que un alumno no cometa errores porque domine la mecánica, pero ello no implica que la comprensión sea buena.

### c) Colocación errónea del punto

Aunque contamos con muchas evidencias de esta dificultad, elegimos sólo cinco –cuatro del diario y una de un cuaderno de trabajo- porque consideramos que pueden ser suficientes para permitir el análisis. Son las siguientes:

- El tema de colocar puntos en los números no acaban de hacerlo bien (Dia 006, 302-304).
- Cuando multiplican por la unidad seguida de ceros, no colocan bien el punto o, sencillamente, no lo colocan ( $340 \times 100 = 34000$ ) (Dia 006, 2137-2140).
- Cuando pone puntos, empieza por el principio (Dia 006, 4332-4333).
- R.G.(a) coloca mal los puntos. Le pregunto cómo lo hace y me dice «si hay cuatro números, pues en el medio». Cuando divide, quita ceros, pero deja los puntos ( $6.700 : 100 = 6.7$ ) (Dia 006, 5341-5345).
- ACTIVIDAD: Descompón los números siguientes: 44.617, 127.043, etc.  
RESPUESTA: 4.000.0 / 4.000 / 6.00 / 10 / 0; 1.00.000 / 2.00.00 / 7 0000 / 000 / 40 / 0 (Cuad 28, J,N.).

El problema, con demasiada frecuencia, es que los alumnos no saben cuándo se coloca el punto y, lógicamente, si no conocen la norma establecida al respecto, es normal que se equivoquen y sitúen arbitrariamente el punto o que, sencillamente, lo supriman. Pero, por otra parte, podemos apreciar cómo hay también alumnos que elaboran y ponen en práctica su propio criterio, y sitúan con convicción el punto en el lugar central de la cifra o cuentan tres empezando desde el principio. Este segundo error conecta con la dificultad espacial que presentan los niños -y que ya hemos visto en las dificultades lectoescritoras- de distinguir delante/detrás o principio/final, porque



intervienen y se cruzan las coordenadas espacio y tiempo de tal manera que el último número escrito –en el tiempo- es el primero en el espacio empezando por la derecha, y es por ésta por donde el niño empieza a percibir cuando las figuras del campo perceptivo tienen orientación –y los números se orientan y discurren hacia la derecha- aunque en la escuela se le enseña a hacerlo de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Otro conjunto de errores se origina en la dinámica operacional y, probablemente, tenga poco que ver con el conocimiento de la norma o con dificultades espaciales y mucho, sin embargo, con los procesos cognitivos de los niños, en concreto con el proceso de atención. Cuando éstos realizan una operación de multiplicar o de dividir por la unidad seguida de ceros, hacen lo aprendido (añadir o quitar ceros), pero no solapan este aprendizaje sobre ningún otro. Su objetivo se ubica en la operación que están realizando, por lo que centran en ella todo su sistema atencional.

De ello se deduce que los niños tienen dificultad para atender a varios procesos a la vez y que, curiosamente, los errores aparecen en los procedimientos más simples, debido, con toda seguridad, a que es a éstos, por ser auxiliares y sencillos, a los que menos atención prestan. Poner un punto es, para ellos, algo tan secundario que puede permanecer en un número de dos cifras de la misma manera que no aparecer en otro de cinco. Así suelen trabajar, sobre objetivos concretos a los que no incorporan, o lo hace muy lentamente, los aprendizajes anteriores. No nos extendemos más en este aspecto porque ya hemos tenido ocasión de comentarlo ampliamente y, además, porque aparece de nuevo en las dificultades que analizamos a continuación.

#### *4.2.3. Dificultades relacionadas con los algoritmos operacionales básicos*

En las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir, los alumnos presentan numerosísimos errores. Obviamente éstos aumentan –y lo podemos ver en la relación que de ellos exponemos- al aumentar la dificultad de la operación. Sin embargo, y como ya habíamos advertido también en las dificultades anteriormente tratadas, son los errores en las operaciones más sencillas, como la suma y la resta, los que incrementan la cuenta particular de los de la multiplicación y la división. Creemos que ello es debido a fallos

en dos procesos cognitivos básicos: a) atención, y b) conciencia reflexiva o metacognición.

Con respecto a la atención, descubrimos, y con ello queda reforzada la última idea expuesta en el apartado anterior, que los mismos niños que hacen una cuenta de restar con llevada correctamente, se equivocan en una sin llevada dentro de una división, y los mismos que hacen sumas larguísimas a la perfección, suman mal cuando lo hacen en una multiplicación.

Apuntamos también, como posible causa de estos errores, fallos en la competencia metacognitiva de los niños. Parece ser que existen déficits en cuanto a la regulación y el control de los propios procesos cognitivos, es decir, que los niños no piensan sobre sus estrategias mentales, pues, si lo hicieran, desde luego cabría esperar otros datos. Tendremos ocasión de advertir que el control que ejercen tiene importantes limitaciones.

Y sin más demora, nos adentramos ya en cada una de las operaciones.

\* Algoritmo de la suma

En esta operación hemos recogido cuatro núcleos de dificultad y error, que son los que siguen: a) colocación errónea de las cifras para realizar la operación; b) dificultades en las llevadas; c) aplicar a sumas el proceso mental de la resta; y d) aplicar a sumas el proceso mental de la multiplicación.

En cuanto a la dificultad para colocar los números, hay que decir que ésta no es específica de la suma, sino que también aparece en las demás operaciones, tal vez debido al hecho de que la disposición de las cuentas corre generalmente a cargo del maestro, lo que puede hacer que el niño no fije su atención en esta actividad:

- Colocamos cifras para sumarlas. Algunos se equivocan todavía (Dia 006, 584-586).
- Hacemos tres actividades: 1.- Coloca y suma cantidades 2.- Dí qué letra corresponde a cada cifra (u, d, c, UM, DM, CM) 3.- Escribe con letra cantidades. Se equivocan todos en la colocación y en la llevada (Dia 006, 1366-1372).

En el segundo de los textos anteriores se advierte también la dificultad de los niños a la hora de llevarse cifras. Saben, desde nuestro punto de vista, lo que hay que hacer sobradamente, pero no lo hacen. Éstas son, como las anteriores, dificultades comunes a todas las operaciones. La falta de atención es, casi con toda seguridad, la explicación más acertada que podemos dar de ellas.

Las dificultades que siguen tienen su origen, al parecer, en las interferencias que se producen en los aprendizajes de las distintas operaciones. Cuando los alumnos aprenden nuevos mecanismos se produce, durante algún tiempo, el trasvase de los subprocesos de unos a otros, de tal forma que pueden suceder fenómenos como el que aquí reflejamos:

G.G. se equivoca al sumar porque dice de 8 a 14 en lugar de ocho más cuatro (Día 006, 4517-4519).

El alumno anterior ha tomado una estrategia de la operación de restar y la aplica a la de sumar. Este trasvase alcanza mayor probabilidad de aparecer cuando entra en escena el número cero. Hemos encontrado cómo un alumno, distinto al anterior, da a este número el valor diez, como en la resta cuando forma parte del minuendo. Este chico, del que la maestra recoge el error en dos ocasiones distintas, y en ambas pide que le explique el proceso mental, da dos razones distintas del mismo fenómeno. En una ocasión dice que es porque su madre se lo ha dicho; en la otra, sin embargo, argumenta que se debe al lugar que ocupa, aunque podemos ver que el error se produce independientemente de que el cero esté arriba o abajo. Es decir, no sólo ha transferido una estrategia de otra operación sino que, además, lo hace erróneamente. Veamos los fragmentos:

- J.C. (d), al sumar  $9 + 0$  dice «nueve más diez». Le digo que quién le ha dicho que vale diez y me dice: «mi madre». Le explico que eso es cuando se resta (Día 006, 4333-4338).
- J.C. (d) al sumar  $0 + 3$  dice diez más tres. Le digo que por qué dice diez y dice que porque está arriba (Día 006, 5277-5280).

El cero aparece nuevamente en los ejemplos que hemos seleccionado relacionado ahora con el trasvase de los subprocesos de la multiplicación a la suma, y en esta ocasión

con nuevo protagonista: una chica. Definitivamente, este número parece aumentar las posibilidades de aparición del fenómeno:

- R.G. (a) pregunta que en una cuenta de sumar qué se dice. Cree que se dice cero por cinco, seis por tres. Falla en esto, en saber si se dice más, por, o de cero hasta cinco (Día 006, 5284-5289).
- R.G. (a) dice que ocho más cero es igual a cero (Día 006, 5550-5552).

En el segundo de los textos anteriores, o estamos ante el referido fenómeno, o R.G.(a) –hecho más que probable- razona todavía de lo particular a lo particular, y establece asociaciones inmediatas entre los elementos, manera de proceder propia del pensamiento preoperacional, conocida como razonamiento transductivo<sup>58</sup>. La niña, al ver un cero en su cuenta, suspende cualquier proceso mental y lo sitúa, irreflexivamente, en el resultado.

\* Algoritmo de la resta

Ya hemos advertido que los errores se acrecientan a la par que se complica la operación, y como restar es más complicado que sumar, lógicamente son más numerosos los que encontramos en este proceso, como más numerosas son también las alusiones que a ellos hace la maestra. Los clasificamos de la siguiente manera: a) errores en las llevadas; b) errores cuando el número del minuendo es menor que el del sustraendo, c) errores al contar; d) colocación errónea de las cifras para realizar una resta (la menor arriba) y realización de la cuenta; e) errores en la prueba de la resta (ponen los números que deben salir, sin hacer la operación); f) errores cuando hay cero en el minuendo (ponen en el resultado cero o el número del sustraendo, pero no operan); y g) olvidos o errores tras un período sin realizar operaciones.

El primer error objeto de nuestro análisis es el que se produce a la hora de llevarse cifras. La dificultad que tiene este proceso puede deberse a la confusión con el modo de proceder en la suma. Nuevamente aparece el fenómeno de la transferencia de

---

<sup>58</sup> Para mayor información, véase el capítulo 7, escrito por M<sup>a</sup> José Rodrigo, del libro de Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 201-225.

subprocesos de una operación a otra. La estrategia mental que se requiere ahora es diferente a la de la suma, pues no sólo se trata de situar el número de la llevada en las cifras siguientes para sumarlo, sino de algo mucho más complicado y que, además, puede hacerse de dos maneras a) restando el número de la cifra siguiente del minuendo; o b) sumando el número a la cifra siguiente del sustraendo.

Hay que decir que el niño empieza a restar con llevadas como se indica en el primer apartado para pasar, posteriormente, a hacerlo como se indica en el segundo. El tránsito de un modo de hacer a otro es un proceso muy costoso en el que se generan, al menos que nosotros hayamos detectado, dos tipos de errores:

1) Realizar los dos procesos en un mismo paso, es decir, sumar la cantidad que hay que llevarse a la cifra siguiente del sustraendo y, además, restarla de la cifra del minuendo:

En la resta he encontrado otro error. C.V. se lleva una al número de abajo y, además, quita una del número de arriba, por lo que se equivoca. Ya se lo he explicado y parece haberlo entendido (Día 006, 1283-1288).

2) Sumar el número de la llevada al del minuendo:

Cometen fallos como llevarse en la resta y sumarla al de arriba en lugar de al siguiente de abajo ( $27-19 = 28$ ) (Día 006, 8048-8051).

Otro error detectado, y que tiene que ver también mucho con el anterior –llevarse cantidades-, por ser previo, es el que se produce cuando el número del minuendo es menor que el del sustraendo. Es difícil para el niño entender que a 1 se le puede quitar 5, por ejemplo. Cuando los chicos empiezan a operar con llevadas, ponen un 1 delante y así convierten el 1 en 11, con lo que tienen el soporte visual que, en un principio, necesitan:

Hacemos restas llevando. J.C. (d) parece que está aprendiendo. R.G. (a) las hace bien pero tachando y prestando, nada de mentalmente (Día 006, 1227-1231)

Pero la dificultad aparece cuando a los niños se les quita el “andador” y se les exige un proceso mental desligado del soporte, es decir, cuando tienen que convertir en

su mente el uno en once. Aunque es verdad que las operaciones concretas están todavía muy ligadas a los objetos materiales, sin embargo creemos que podemos estar ante serias limitaciones en este tipo de operaciones y, por qué no, ante restos importantes todavía de un pensamiento preoperacional. Para afirmar esto nos apoyamos en dos tipos de errores muy sugerentes que hemos hallado. En primer lugar, los niños realizan mentalmente cambios en la posición de los números y, de esta manera, restan el menor del mayor. Puede apreciarse esto que decimos en los siguientes textos:

- R.G. (a), en las restas, cuando el de arriba es menor, invierte el orden y resta como si tal cosa. Por ejemplo,  $72 - 19 = ?7$  (en lugar de 3) (Día 006, 7116-7120).
- Otras veces invierten los números: si no pueden restar, pasan mentalmente el de abajo arriba y el de arriba abajo y restan sin problemas (Día 006, 411-415).

Un segundo error se localiza en el hecho de que los alumnos ponen, en lugar de un 1 delante de la cifra del minuendo, un cero detrás, como se comprueba en el siguiente caso seleccionado:

R.G. (a), cuando resta y arriba tiene un 1 y abajo un 5 (p.e.) dice «de cinco hasta diez» (en vez de poner un uno delante pone un 0 detrás) (Día 006, 1998-2001).

Los errores que tratamos a continuación se producen en una operación tan sencilla como contar. Aunque se trata de una actividad perfectamente asimilada por los niños, cuando la realizan en función de otra, por esa dificultad tan comentada ya de extender su atención a varios procesos a la vez, puede estar afectada de error. El fragmento extraído del diario de la maestra y que exponemos ahora confirma lo que decimos:

Hacemos restas y siguen equivocándose bastantes niños y niñas. Se equivocan al llevarse e incluso al contar (Día 006, 408-411).

Otro error constatado es el que se produce al colocar los números para restarlos. Ya vimos que éste aparece también en la suma (luego veremos cómo está también presente en la multiplicación y en la división), pero ahora se agranda porque ya no se trata sólo de disponer las cantidades teniendo en cuenta que se alineen las unidades, las

decenas o las centenas, sino que, además, los niños tienen que saber que una de ellas se ha de colocar obligatoriamente encima y la otra debajo:

Nos toca matemáticas. Les pongo cuentas de restar llevando y problemas [...]. G.G. coloca mal, el número mayor abajo y el menor arriba. No cae en el error y hace su cuenta y aporta una solución (Día 006, 1990-1997).

Algo parecido es lo que sucede también cuando los niños realizan una prueba. Es corriente que trampeen y escriban los números que tienen que aparecer y que ya saben los que son:

- R.P., cuando hace las cuentas de restar, hace también la prueba. Me doy cuenta que, cuando falla en la resta, falla también en la suma. Lo hace para que le dé el minuendo y, lógicamente, le da lo mismo porque se fija, no porque suma (Día 006, 1259-1265).
- ACTIVIDAD: Cuentas  
RESPUESTA: 6486  
              - 1839  
              4657  
              6486 (Cuad 29, R.P.)<sup>59</sup>.

Es evidente que R.P. no ha comprendido la razón de ser de la prueba, sino sólo su mecanismo, su formato, su trampa, en la que él mismo acaba cayendo. Consideramos que podemos estar ante una manifestación de irreversibilidad del pensamiento, característica propia del pensamiento preoperacional<sup>60</sup>.

El siguiente error está relacionado con el número cero, concretamente cuando éste aparece en el minuendo. Al verlo, como ya observamos en la suma, muchos niños no realizan el proceso mental requerido, sino, simplemente, una asociación entre su indicio perceptivo y su respuesta que, obviamente, es errónea: ponen en el resultado uno de los dos números que tienen ( el cero o el de abajo) <sup>61</sup>:

---

<sup>59</sup> En la cuenta de restar hay un número erróneo –el 5- y en la prueba otro –el 8-, lo que nos permite pensar que el niño no ha sumado para comprobar su resta sino que, sencillamente, ha copiado los números.

<sup>60</sup> Sin embargo, el hecho de que R.P. sea un chico que ha dado muchas muestras de una elevada capacidad intelectual tanto en sus realizaciones escolares como en las pruebas psicométricas aplicadas por el EOE - se situó en el percentil 90 en la prueba de inteligencia D-48, a pesar de realizar un test para niños de doce años- nos hace pensar que este error pueda deberse a la rapidez de ejecución que, con frecuencia, caracteriza a muchos de estos niños.

<sup>61</sup> Hemos podido comprobar la natural fascinación de los niños por el cero, y creemos que esto es así porque piensan que no tiene valor alguno –ni absoluto ni relativo- y que, por tanto, nunca los obliga a

- Compruebo que cuando restan y arriba hay cero ponen el número de abajo. Por ejemplo: ...00 - ...79 = ...79. Lo hacen por intuición y no se molestan en decir de 9 a 10 van 1 (Día 006, 1404-1409).

Cuando nos referíamos, en el apartado de las dificultades generales, a los múltiples hallazgos en relación a los déficits en los procesos memorísticos, advertíamos que habría ocasión de conocer otras evidencias al respecto al abordar las distintas operaciones matemáticas. Pues bien, vamos a presentar ahora varias alusiones a errores de este tipo debidos a la interrupción de la práctica de las operaciones durante algún tiempo. Es sabido que el repaso o repetición del material que hay que recordar es una de las principales estrategias de almacenamiento, por lo que no nos debe extrañar que los niños olviden con mucha facilidad cuando dejan de ejercitarse en una práctica determinada:

- Vuelven a equivocarse en las restas (cuando pasan unos días sin hacerlas pasa esto) (Día 006, 3338-3340).
- A J.C. (d) se le ha olvidado restar y no se lleva de diez nada. De 2 a 0 dice que van 8, pero no dice de 2 a 10 y me llevo 1 (Día 006, 5053-5056).
- R.G. (a) ha olvidado colocar para multiplicar y llevarse en la resta (Día 006, 4817-4819).

Hay que decir que, afortunadamente, la recuperación de los aprendizajes es más fácil y rápida que la adquisición de otros nuevos:

Tras el recreo hacemos seis cuentas de restar. Salen bastante mejor, aunque algunos niños se equivocan (A.M., C.L....., las hacen mal). (Día 006,487-490).

#### \* Algoritmo de la multiplicación

La complicación sigue creciendo y van apareciendo errores nuevos. Si ya son numerosos los que hemos visto en la suma y en la resta, digamos que no hemos recorrido aún ni la cuarta parte del campo perceptivo, porque los que nos quedan por ver, además de ser muy abundantes, integran los anteriores, que se entremezclan con ellos y dan lugar a miles de combinaciones. Los relativos a la operación de multiplicar

---

hacer nada. Es el número que les permite relajarse, descansar, confiarse y, como estamos constatando, errar.



son los siguientes: a) errores en las llevadas; b) errores en la ubicación del punto; c) dificultades en la comprensión y memorización de la tabla; d) cuentas sin concluir; e) errores en la operación auxiliar de sumar; f) aplicación de restas por sumas; g) dificultad al colocar las cifras para multiplicar; h) errores en la secuenciación de los distintos subprocesos; i) colocación errónea de las filas; y j) errores al multiplicar por cero.

La primera dificultad la situamos en relación con las llevadas, en las que los niños cometen dos tipos de fallos: 1) no llevarse; y 2) llevarse erróneamente. Este subproceso alcanza en la multiplicación el grado más elevado de dificultad. Recordemos que, en la operación de sumar, pueden añadir lo que se llevan antes, durante o después de la suma de las siguientes cifras. En la resta, tienen necesariamente que añadirlo antes de restar. Por último, en la multiplicación, los niños han de retener en su memoria la cantidad que se llevan mientras multiplican, y añadirla después al producto; es decir, ahora, al contrario de lo que sucede en la resta, tienen obligatoriamente que multiplicar primero y añadir la cifra que se llevan después. Parece justificado que encuentren dificultad y cometan errores, porque realmente se trata de algo complicado, sobre todo, por las interferencias que produce. Si los dos primeros de los textos siguientes sólo aluden al error en sí, afortunadamente los otros dos recogen las causas del mismo, y podemos advertir cómo éstas son un problema de transferencia: los alumnos aplican el mismo subproceso que se aplica en la resta, esto es, suman primero el número que se llevan y después multiplican:

- G.G. se equivoca en las llevadas de las cuentas de multiplicar (Dia 006, 5177-5179).
- R.G. (a) dice que de 45 no se lleva nada, y luego que se lleva una (Dia 006, 5855-5857).
- Los errores más repetidos son: -Al multiplicar llevando, suman lo que se llevan al siguiente número, no al resultado del producto.  $43 \times 4 = 202$  ( $4 \times 3 = 12$  y me llevo 1;  $4 \times 5 = 20$ ) (Dia 006, 2131-2136).
- R.G. (a) también se olvida la llevada en la multiplicación, o multiplica por lo que resulta de sumar lo que se lleva al siguiente número (Dia 006, 3531-3534).

Otra dificultad surge en la colocación del punto en las cifras. Observamos que ésta se produce, sobre todo, cuando los niños multiplican por la unidad seguida de ceros. Aunque los ceros los añaden bien, luego no configuran la cifra resultante para su

comprensión. Tal vez estemos ante una dificultad para captar las transformaciones -los aspectos dinámicos y cambiantes de los fenómenos-, que cabría suponer ya superada. O tal vez este hecho encierre, una vez más, la dificultad de atender a distintos subprocesos simultáneamente. Hacen bien la operación, pero no se fijan en la colocación del punto, respetan el que había, dejan los ceros añadidos más retirados, etc.:

Cuando multiplican por la unidad seguida de ceros no colocan bien el punto o, sencillamente, no lo colocan ( $340 \times 100 = 34000$ ), incluso ponen los ceros añadidos más retirados ( $340 \times 100 = 340\ 00$ ). Si el número ya tenía punto, lo respetan ( $7.426 \times 100 = 7.42600$ ) (Día 006, 2137- 2144).

Y abundamos más en los problemas de memoria. Constatamos muchas dificultades referidas a la comprensión y memorización de la tabla de multiplicar. Con frecuencia la maestra se queja en su diario de esta dificultad o, también, se alegra cuando algún niño hace progresos. Veamos algunos fragmentos que pueden ilustrar lo que decimos:

- Luego hacemos tres cuentas de multiplicar. R.G. (a) tiene que empezar por escribir las tablas que necesita para hacer las cuentas (Día 006, 2498- 2502).
- G.G. mira las cuentas y no empieza (tiene dificultad en la tabla) (Día 006, 4819- 4820).
- Tienen fallos en la tabla... (Día 006, 7534- 7535).
- R.G. (a) se equivoca en la tabla del 1 (Día 006, 3077).
- R.G. (a) me pregunta que si multiplicando 5 y 5 no son 0. Le digo que son 25; creo que se refiere a la resta, que cuando hay un 5 y otro 5 da 0, y pregunta que si en las de multiplicar no se pone 0 (Día 006, 5862- 5867).
- P.J. se ha aprendido la [tabla] del siete y me la ha dicho perfectamente (Día 006, 3831-3832).

Otro problema encontrado es el del abandono de las cuentas antes de su conclusión o, también, su conclusión errónea. Unas veces los niños multiplican una sola cifra y creen que ya han terminado; otras, multiplican las dos cifras y con ello dan por concluida la cuenta, sin sumar las filas; y otras, suman erróneamente o incluso restan. Comprobamos que pueden realizar bien una multiplicación y, sin embargo, se equivocan

al final, en la suma, operación que se supone que dominan perfectamente<sup>62</sup>. Ilustramos lo dicho con algunos fragmentos de los materiales:

- J.C. (d) multiplica por 16 y cuando acaba el 6, da por terminada la cuenta (Dia 006, 5282-5284).
- A. E. da por concluida la multiplicación cuando hace la primera fila (Dia 006, 8886-8889).
- Dejan la cuenta a medio acabar, sin hacer la suma (Dia 006, 2533-2535).
- R.G. (a) se equivoca en la multiplicación, a la hora de sumar (Dia 006, 3152-3153)
- En una cuenta de multiplicar, cuando J. C.(d) ha multiplicado los dos números y ha puesto las dos filas, resta en lugar de sumar (Dia 006, 5179-5183).
- C.V., al acabar las multiplicaciones, resta en lugar de sumar (Dia 006, 8712-8714).
- Luego hacemos multiplicaciones con decimales y también divisiones. Les cuesta, pero se enteran. Tienen fallos en la tabla, en las llevadas, en las sumas ( $6 + 0 = 0$ ,  $5 \times 0 = 5...$ ) (Dia, 006, 7532, 7536).
- ACTIVIDAD: Multiplica  $3243 \times 24 =$   
RESPUESTA: 
$$\begin{array}{r} 3243 \\ \times 24 \\ \hline 3872 \end{array}$$
 (Cuad 06, J.C.[b]).

También hallamos constancia de errores relacionados con la colocación tanto de los factores como de las filas en las operaciones de dos o más cifras. A algunos niños les cuesta trabajo entender que la segunda fila se coloca debajo de la otra con un desplazamiento de una cifra o de dos si hay un cero. Hemos localizado los errores más inverosímiles. Son frecuentes los números sueltos, sin estar debajo de otros, o las filas mal ubicadas, y no nos referimos sólo a la alineación de unas con otras, sino también al lugar que ocupan, pues pueden situar, por ejemplo, la de abajo arriba y la de arriba abajo, lo que, obviamente, implica un fallo en la secuenciación de los subprocesos. Sin duda, un alumno o una alumna que haga esto no empieza la multiplicación por las unidades. Como las citas son muy elocuentes, suprimimos cualquier tipo de comentario o explicación:

- Coloca (R.G. [a]) en una multiplicación la segunda fila exactamente debajo de la primera. Le digo que por qué coloca así y me dice que «vaya a que me dijeras que no era de la otra manera» (Dia 006, 5867-5872).

---

<sup>62</sup> Una vez más constatamos que los niños se centran en el proceso principal y descuidan los auxiliares.

- En las cuentas se equivocan en: [...] -Colocar las filas (cuando no hay ceros, también se dejan dos lugares, sin fijarse [...]) -Números que no están debajo de los que les corresponden, sino en medio, bailando (Día 006, 2921-2930).
- Se equivocan en las llevadas, en la tabla, en la colocación de los números en la multiplicación. R.G. (a) hace algo que nunca he visto. En una multiplicación de dos cifras, veo que tiene todos los números mal, incluso los fáciles. Miro la fila de abajo y allí los tiene colocados bien, esto es, ha multiplicado primero el número de las decenas y lo ha puesto en la primera fila y después las unidades, y el resultado lo ha puesto debajo (Día 006, 7195- 7206).

Y para terminar, nuevamente el problema con el cero, ese número inocente que, sin embargo, desata infinidad de errores. Veamos como ejemplo la cuenta siguiente, en la que este número parece haber producido en el alumno la inhibición mental, la suspensión de cualquier posible proceso ya comentada anteriormente a pie de página:

- ACTIVIDAD: Multiplica 300 x 59=  
RESPUESTA: 59  
$$\begin{array}{r} \times 300 \\ 0000 \\ \hline 000\pm \\ 0000 \end{array}$$
 (Cuad 06, J.C.[b]).

\* Algoritmo de la división

Los errores en este proceso, como cabe esperar, son los más numerosos porque, a los comunes a las operaciones anteriores, hay que añadir los específicos de ésta. Hacemos de ellos la siguiente relación: a) errores al cortar cifras; b) errores al poner el número en el cociente ( poner uno más alto o más bajo, poner siempre 1, y no poner 0 cuando corresponde); c) elección sin criterio del número del cociente; d) descuidos que llevan a no poner números en el cociente; e) errores al bajar los números (reiteraciones y omisiones); f) errores que hacen multiplicar el dividendo por el divisor; g) errores en la prueba (tomar el resto de otra cuenta para sumarlo); h) aplicación de los cálculos auxiliares de otra cuenta; i) sustitución de la operación de restar por la de sumar; j) fallos en las operaciones auxiliares; k) colocación en las restas auxiliares del signo de sumar; l) encadenamiento de errores; y ll) abandono de la cuenta antes de su conclusión.

Digamos, por si para el lector no es obvio, que los niños de este curso concreto aún no dividen como lo hacemos los adultos. Cuando aprenden a dividir, y ellos lo están

haciendo, empiezan paulatinamente. Buscan un número que multiplicado por el divisor dé el dividendo o un número próximo a él. Es normal, dados los problemas de memorización de la tabla de multiplicar a los que ya hemos aludido, que la miren o la realicen. Cuando encuentran el número que buscan, lo sitúan en el lugar reservado al cociente, y luego, disponen el producto del divisor por dicho número bajo la cifra o cifras del dividendo sobre la o las que están trabajando y que, previamente, han debido señalar. Por último restan y se disponen a bajar, si la hubiese, una nueva cifra que añadir al resultado y, con la cantidad resultante, reinician el proceso.

Como hemos podido comprobar en la relación anterior, encontramos una amplia gama de dificultades y errores relacionados con la operación en sí: cortar cifras, colocar números en el cociente, bajar, saber cuándo está concluida la cuenta, hacer la prueba, etc. Esto nos hace pensar que estamos ante un aprendizaje muy difícil, capaz de remover los anteriores y de interferir con ellos.

Con respecto a cortar cifras al empezar una división, observamos dos dificultades distintas:

\* Cortar una, aunque sea más pequeña que el divisor, y encadenar este error a otro que consiste en empezar poniendo 0 en el cociente:

Hoy, en matemáticas, aparece un error nuevo: cuando cortan las cifras cortan una, aunque sea más pequeña que el divisor y quepa a 0 en el cociente (Día 006, 4111-4114).

En el texto anterior apreciamos cómo el niño no es capaz de entender que si la primera cifra del dividendo es menor que el divisor (hablamos de divisiones de una cifra) debe tomar dos, y, sin embargo, acaba haciendo una cuenta en la que el resultado es el mismo, sólo que el cociente tiene un cero a la izquierda.

- Cortar dos cifras cuando sólo hay que cortar una:

Les pongo dos problemas. Uno es de repartir 800 pesetas entre 3 [...] R.G.(a) no sabe ni siquiera poner el signo de la división; luego corta 80 ¡ qué barbaridad! (Día 006, 4316-4329).

A la hora de poner los números en el cociente, se observan los siguientes errores:

- Pasarse al elegir número:

Les enseño a dividir y les pongo cuentas fáciles. Las hacen bien, aunque cometen algunos errores: [...] pasarse al elegir el número del cociente... (Dia 006, 3846-3850).

- Poner números más bajos:

G.G. pone números más bajos en el cociente (Dia 006, 6884-6885).

- Poner siempre 1 en el cociente:

Tienen dificultades como, por ejemplo, poner siempre 1 en el cociente (Dia 006, 4783-4785).

- No poner cero cuando hay que ponerlo:

Los errores en las divisiones más frecuentes son: [...] cuando cabe a cero no lo ponen... (Dia 006, 4081-4084).

- Elegir números sin criterio:

¡Horroroso cómo hacen las cuentas! A.E. se equivoca al restar, J.C (d) al elegir número para el cociente (elige el que le da la gana), y R.G.(a) que no tiene idea (Dia 006, 8110-8114).

- Olvidar poner los números del cociente:

J.C. (d) olvida poner los números en el cociente y acaba la cuenta y sólo tiene un número o dos en el cociente (Dia 006, 5174- 5177).

Otros errores se producen al bajar las cifras. Si los alumnos no van señalando los números que bajan, es frecuente que se dejen alguno olvidado:

- R.G. (a) se equivoca en restar y en no bajar el número que le toca (Dia 006, 6884-6887).
- Tienen dificultades como, por ejemplo, [...] dejar números sin bajar (Dia 006, 4783- 4787).

Los errores que incorporamos seguidamente, como muchos de los estudiados hasta ahora, nos dan buena cuenta de las dificultades que conlleva la adquisición de esta

operación y la lentitud con la que se realizan los progresos. Para empezar, exponemos el siguiente texto:

Cometen algunos errores: [...] poner alterado el sustraendo ( p. e.  $37 \underline{L} 5$  ),  
$$\begin{array}{r} -37 \quad 7 \\ \hline 0 \end{array}$$
  
multiplicar el dividendo por el divisor (  $7 \underline{L} 5$  ) (Dia 006, 3848- 3852).  
$$\begin{array}{r} -35 \quad 7 \\ \hline 0 \end{array}$$

En la primera de las cuentas anteriores, el alumno pone 37 en lugar de 35, porque es el número que necesita para que la cuenta sea exacta. En la segunda hay más de un error: el número del cociente debería ser 1, no 7, el 35 que se resta sale de multiplicar o el dividendo por el divisor o el cociente erróneo por el divisor, a 7 no se le puede restar 35, el resto no sería 0, etc.

Errores como éstos nos indican fallos cognitivos, concretamente, en los procesos de comprensión. Es imposible que alumnos que dividan de la manera que acabamos de ver sepan lo que están haciendo. Esto apunta a la posibilidad de que conozcan el mecanismo –en este caso concreto, erróneamente-, pero que no lo comprendan, y estaríamos ante la desconexión y discontinuidad de los procesos cognitivos. La mecanización y la comprensión parecen desarrollarse no sólo independientemente sino también a distinto ritmo<sup>63</sup>. Un niño puede hacer divisiones perfectamente y, sin embargo, no entender que dividir es distribuir a partes iguales, y viceversa. Una cosa es la cuenta y otra muy distinta el concepto de división.

Presentamos, seguidamente, dos evidencias de lo anteriormente expuesto. La primera la tenemos en una prueba de la división, en la que un chico quiere sumar el resto de la cuenta de un compañero. La segunda, al querer una alumna aprovechar los cálculos realizados para una cuenta anterior<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> En el proceso lector encontramos también una evidencia parecida: los progresos en lectura mecánica no parecen implicar necesariamente progresos en comprensión lectora. Hay niños que leen correctamente y su comprensión es defectuosa y otros que, con déficits en la mecánica, manifiestan un buen nivel comprensivo.

<sup>64</sup> Cuando los niños empiezan a dividir por dos cifras, para hallar el número del cociente, dado que les cuesta mucho trabajo hacer cálculos mentales, realizan pequeñas cuentas de multiplicar –el divisor por uno, por dos, por tres...-, hasta que el producto se aproxime o sea igual a las cifras que han cortado en el dividendo.

- G.G. hace la prueba de la división y, tras multiplicar, en vez de sumar su resto suma el de A.E. (Dia 006, 5858-5861).
- R.G. (a), al pasar a la segunda cuenta, dice que como tiene las cuentas de multiplicar de antes (14x...) que le sirven, a pesar de que ahora se divide entre 33 (Dia 006, 6680-6684).

A los errores propios de la división hemos de añadir los que se producen en las operaciones auxiliares como son la resta y la multiplicación. Aunque las restas que requiere esta operación son fáciles y cortas, y las multiplicaciones también, apreciamos, sin embargo, muchos fallos en unas y otras:

- Al hacer divisiones, compruebo que se equivocan en multiplicar y en restar, aunque sean cuentas muy simples (Dia 006, 4790-4793).
- Hacemos primero dos divisiones. Se equivocan en las multiplicaciones y en las restas ¡increíble! (Dia 006, 6678-6680).
- $$\begin{array}{r} 31 \text{ L } 2 \\ \underline{2} \quad 15 \\ 11 \\ \underline{10} \\ 11 \end{array}$$
 11 (Cuad 18, P.J.).

Localizados en la misma alumna aparecen dos errores curiosos. El primero consiste en la aplicación de la suma en lugar de la resta; el segundo, en la colocación del signo de sumar en las operaciones de restar:

- R.G. (a), en la división, suma en lugar de restar, poniendo hasta la crucecita y todo (Dia 006, 5051-5053).
- R.G. (a), en las cuentas de dividir, aunque resta, pone el signo de sumar (el día anterior sumaba) (Dia 006, 5280-5282).

Descubrimos también dificultades en los niños para detectar los errores, por lo que continúan la operación y, lógicamente, cometen otros. Desde nuestro punto de vista, este encadenamiento de errores puede deberse a dos tipos de causas. En primer lugar, es obvio que en los chicos hay una ausencia de conciencia reflexiva. Los que encadenan errores son poco conscientes de sus propios procesos cognitivos por lo que, obviamente, ni los evalúan, ni los controlan, ni los reorientan. En definitiva, problemas



metacognitivos estarían en la base de este hecho. En segundo lugar, el origen puede estar también en la asociación de sus respuestas con los datos observables – razonamiento de lo particular a lo particular–, sin realizar la inferencia que les llevaría a vislumbrar la posibilidad de que éstos pudiesen estar equivocados. Nuevamente, una característica propia del pensamiento preoperacional podría estar en la base de una dificultad de aprendizaje:

R.G. (a) la hace bien, si bien cuando cabe a 0 pone 1, aunque se pase. Hace su cuenta correspondiente, sin darse cuenta que no se puede (Dia 006, 4054-4058).

A veces, y con esto terminamos, dan por concluida una cuenta al bajar el último número:

Tienen dificultades como, por ejemplo, [...] acabar al bajar, no al restar (Dia 006, 4783-4786).

#### *4.2.4. Dificultades relacionadas con la resolución de situaciones problemáticas*

En la resolución de problemas se da un paso más en cuanto al nivel de dificultad del aprendizaje matemático. Ahora los niños no sólo tienen que operar, sino también, y sobre todo, descubrir la operación u operaciones que se han de hacer. Ahora es cuando realmente se evidencia la comprensión -o incomprensión- de los alumnos y la capacidad –o incapacidad- de aplicación de sus aprendizajes anteriores. Las dificultades registradas, que, sin duda, encierran déficits comprensivos, las desplegamos de la siguiente manera: a) dificultad para descubrir la cuenta que requiere una situación problemática; b) resolución mental pero no operacionalmente de un problema; c) introducción errónea de datos en una cuenta; d) aplicación de las operaciones de suma y resta a cosas diferentes; e) dificultad para identificar una operación con una acción; f) resoluciones correctas explicadas incorrectamente; g) dificultad para usar en un problema los datos intermedios y, por tanto, uso de los originales; h) no realización de un problema cuando entre los datos sólo hay una cifra, siendo la otra evidente; i) fallos cuando un problema requiere hacer dos veces el mismo tipo de operación, por pensar que la segunda tiene que ser diferente; j) descubrimiento por exclusión de la cuenta de

un problema; k) errores en la elección de la cuenta; y l) fallos en restas y en multiplicaciones sencillas.

Casi todas las dificultades parecen tener un denominador común, y es la disociación entre las operaciones y la utilidad de las mismas. Los niños operan por un lado y resuelven situaciones problemáticas por otro. Desde nuestro punto de vista, estas dificultades radican en limitaciones tanto en los procesos de cognición como en los de metacognición. Los primeros abarcan una serie de subprocesos internos que utilizan durante la búsqueda de soluciones; los segundos no son otra cosa que el conocimiento que tienen de estos subprocesos. Pues bien, si los niños no comprenden que las operaciones sirven para resolver problemas y para ayudarles a encontrar una solución, estamos ante un déficit en el proceso de combinación de la información y, evidentemente también, de reflexión sobre las propias capacidades cognitivas. En consecuencia, es normal que les cueste trabajo descubrir qué cuenta puede servirles para resolver una situación:

- Hacemos matemáticas: cuentas de restar aplicadas a rebajas de precios. Les cuesta. Intuyen las respuestas, hacen la cuenta de la vieja, pero les cuesta hacer la operación apropiada (Día 006, 1398-1403).
- PROBLEMA: Calcula mentalmente el valor rebajado a la bicicleta.  
RESPUESTA: 4.100  
PREGUNTA: Compruébalo con lápiz y papel  
RESPUESTA: 
$$\begin{array}{r} 19.000 \\ -15.900 \\ \hline 04.100 \end{array}$$
  
PREGUNTA: ¿Qué operación has utilizado?  
RESPUESTA: *restar*  
PREGUNTA: ¿Podrías haber utilizado otra?  
RESPUESTA: *Si*
- J. C. (d) en un problema de restar hace una suma (Día 006, 2336-2337).
- Hacemos matemáticas. Problemas de sumar, restar y multiplicar. Les cuesta mucho trabajo averiguar qué cuenta es (Día 006, 2442-2445).

Esta dificultad les lleva a introducir datos en las operaciones sin sentido, pudiendo restar o sumar cosas diferentes:

- Les pongo dos problemas, uno de multiplicar y otro de dividir. R.G. (a), en el de multiplicar, da una respuesta. Le digo que cómo ha llegado a esa respuesta y me dice que con una cuenta. Me la vuelve a poner y ha restado los kilómetros y las horas (Día 006, 3746-3753).

- Meten en una multiplicación datos sin sentido, sencillamente por venir en el problema. 250 viajeros en un viaje ¿cuántos viajarán en 8 viajes? (El trasbordador va a 90 Km/h):  $90 \times 8$  (Dia 006, 2145-2151).

Otro problema detectado es que no identifican una operación con una acción o acciones, es decir, que no saben con nitidez que para añadir, ganar, encontrar, etc., utilizamos la suma; para perder, quitar, dejar, etc., la resta; para acrecentar, aumentar, etc., la multiplicación; y para repartir o distribuir, la división. Quizás esto se deba más a un déficit en el proceso de enseñanza (escasa insistencia por parte de los maestros, poco tiempo dedicado, etc.) que en el de aprendizaje (dificultades propias de los alumnos), porque, con demasiada frecuencia, se da más importancia a la enseñanza de la cuenta en sí que a la de la aplicación de la misma:

Les pongo dos problemas. Uno es de repartir 800 pts. entre tres. R.G. (a) dice que hay que restar (Dia 006, 4316-4318).

El siguiente texto nos revela que es posible que los niños resuelvan problemas correctamente por azar, sin saber ni lo que están haciendo ni por qué lo hacen. Los fallos sólo se aprecian cuando se les obliga, como en el caso que nos ocupa, a que aporten una solución al problema. Entonces, podemos encontrar lo siguiente:

Transcribo el problema de R.G. (a). Tenía 24 ceras, se me han perdido 5 y luego he encontrado 8. ¿Cuántas tengo ahora? Operaciones:

24	y	24	
<u>-5</u>		<u>+8</u>	Le digo que

borre la segunda y le explico. Luego lo hace bien:

24	19	
<u>-5</u>	<u>+8</u>	
19	27	Solución: me han <i>quitao</i> 19 y

*mean dao* 27 ceras (Dia 006, 4346-4356).

Puede apreciarse que un problema realmente bien hecho –aunque con la ayuda de la maestra- contiene errores en la explicitación de la solución que evidencian que la alumna ni ha comprendido el texto del problema, ni la explicación de la maestra, ni su propia ejecución, pues nadie le ha quitado ni le ha dado nada, ya que el planteamiento del problema hablaba de perder y de encontrar; no obstante, en caso de que fuese eso lo que se preguntaba, las respuestas tampoco son verdaderas.

La cita anterior nos sirve también para comentar otra dificultad: la tendencia a utilizar los datos originarios para hacer cualquier cálculo, y no los que resultan de las operaciones intermedias. En el caso que nos ocupa, la alumna plantea, en primer lugar, restarle al número 24 las ceras perdidas y sumarle, también a 24 (y no al resultado de la resta), las encontradas.

Un déficit de comprensión hay también detrás de la siguiente dificultad. Cuando aparece en un problema una sola cifra, porque se sobreentiende la otra, encontramos que los alumnos pueden considerar imposible su realización, a menos que se proporcione otra cifra. Cuando se proporciona ésta, como podemos apreciar en el segundo ejemplo, operan mal:

- En el problema de averiguar los años que hace de la Guerra de la Independencia, J.C.(d) dice que no puede hacer nada, pues sólo le han dado un número, 1.808 (Dia 006, 8583-8587).
- Luego le digo que averigüe los años que tiene una persona que nació en 1.956, y dice que hay que sumar 1.956 y 2.000 (esto lo ha dicho J.C.[d] ). Le digo que cómo una persona va a tener tantos años y rectifica y dice «de restar» (Dia 006, 4339-4345).

También es muestra de incomprensión el error que se produce cuando en un problema hay que realizar dos operaciones iguales (dos sumas, dos restas, etc.). Detectamos la tendencia, una vez realizada la primera cuenta, a realizar una operación distinta:

J.C. (d), en un problema que es si un kilo de tomates vale 125 ¿cuánto valen 30 kilos? ¿y doce? Quiere sumar  $125+30+12$ . Cuando medio se lo explico, hace la multiplicación por 30, y luego dice que lo de 12 kilos eso ya es muy difícil, que a lo mejor hay que dividir. No puede entender que haya que hacer otra multiplicación, dice que ahora debe ser una resta o una suma (Dia 006, 8891-8900).

Al no comprender, los niños eligen la operación u operaciones para el problema que han de resolver por exclusión:

Luego, le pongo otro [problema] de multiplicar, y le pregunto qué hay que hacer, y me contesta: «dividir, no» (Dia 006, 4328-4332).

Por último, y al igual que hemos visto en las operaciones de multiplicar y de dividir, la falta de atención a los subprocesos auxiliares hace que los niños se

equivocan al realizar operaciones sencillas. Como están centrados en la búsqueda de una solución, no se fijan en las cuentas, que ahora son ejecuciones secundarias, por lo que suelen fallar en ellas mucho más que cuando las hacen con independencia de la situación problemática:

Compruebo que cuando les pongo cuentas de multiplicar las hacen bien, pero cuando se trata de aplicarlas a problemas o a divisiones, fallan en cuentas muy sencillas (tanto de multiplicar como de restar) (Día 006, 3754-3760).

#### *4.2.5. Otras dificultades*

A pesar del extenso despliegue de dificultades que hasta aquí hemos hecho, sin embargo no hemos terminado todavía su estudio. Nos restan las siguientes: a) dificultad para entender el valor de las monedas; b) dificultad para entender el reloj; c) dificultad para identificar la hora de un reloj de agujas con la de un reloj digital; d) dificultad en el aprendizaje de los números romanos; e) dificultad para comprender y elaborar representaciones gráficas; f) dificultad para entender la proporción en una línea; y g) dificultad para entender las fracciones.

Nos hallamos, como se puede advertir, ante un grupo de dificultades ciertamente amplio y variado. Las monedas, el reloj, los números racionales, las representaciones gráficas, etc., son aprendizaje de gran complicación.

Empecemos por las monedas. Las dificultades en el aprendizaje del valor de las mismas están localizadas en una alumna concreta, lo que nos hace pensar que, a la edad que ya tienen estos niños (9 y 10 años), y debido al constante uso que en su vida diaria hacen del dinero, este aprendizaje está perfectamente adquirido por la mayoría:

C.L. no entiende nada de monedas, me desespera y la hago quedarse a la salida hasta que halle una solución. Al final tengo que ayudarle (Día 006, 909-912).

Respecto a la comprensión del reloj, la dificultad se amplía ya a mayor número de alumnos. Y es que casi todos los niños de hoy manejan relojes digitales, costándoles mucho trabajo no sólo entender los de agujas sino también pasar la hora de un tipo de reloj a otro:

- Les explico las horas y los minutos en un reloj de agujas y en un reloj digital. Hacemos actividades y compruebo errores como que cuando son las nueve y cinco ponen y trece (ya que las trece están en el lugar que señalaría el minuterero cuando fuesen las nueve y cinco). En cuanto a las menos cuarto o menos veinte todos se equivocan (Por ejemplo: once menos veinte → 23,20 ó 23,40, pero no pone 22,40 casi nadie) (Día 006, 1176-1187).
- Hacemos actividades del reloj. A algunos les cuesta mucho (C.L., C.C...) (Día 006, 1008-1010).
- ACTIVIDAD: ¿Qué hora será cuando pasen 35 minutos?  
RESPUESTA: 19:40 → 19:75; 21:30 → 21:05; 12:40 → 12,75 (Cuad 07, I.F.).

En un reloj digital el niño sólo tiene que leer la hora y saber que las 13,00 equivalen a la una de la tarde, las 14,00 a las dos, etc. Los minutos, por su parte, vienen bien explicitados. El de agujas requiere un mayor y más complejo ejercicio mental: distinguir una aguja de otra, leer lo que cada una señala de distinta manera, saber que quince minutos son un cuarto de hora, que treinta forman media hora, saber que a partir de la media se suele decir la siguiente hora menos los minutos que falten, etc. Conseguir que los niños realicen este aprendizaje es difícil. Hacer que, una vez conseguido, lo traduzcan al sistema digital, es aun mucho más.

Otra dificultad detectada es la de entender los números romanos. El niño tiene formada ya una representación mental de la cantidad y de la estrategia con la que se constituye. Sabe que opera en un sistema decimal y tiene aprendidos una serie de mecanismos. Con los números romanos se le obliga no sólo a representar las cantidades con otros símbolos (letras establecidas) sino también, y sobre todo, a construirlos con otras estrategias. En este segundo aspecto es en el que encontramos mayor número de errores:

- Algunos niños me dicen que no se acuerdan de las equivalencias, que las ponga en la pizarra. Les digo que miren en la hoja anterior o que se lo copien en su cuaderno. Cuando ponen cantidades, olvidan las reglas, restan cuanto quieren y componen como les da la gana. ¡Es horrible! (Día 006, 1349-1356).
- Haciendo números romanos se equivocan en lo siguiente: repiten la V para poner diez. Cincuenta y cinco dice A.J. que es dos cincos –VV-. Ponen cuatro veces diez para poner cuarenta (XXXX) (Día 006, 1620-1626).

En la segunda de las secuencias anteriores podemos comprobar que mientras para unos “VV” vale diez ( suma de cinco más cinco), para otros vale cincuenta y cinco (suma de cincuenta más cinco). En el primer caso, aunque hay error en la representación

(diez en números romanos es X), no lo hay en la aplicación de las reglas (al repetir números se suma su valor). En el segundo caso aparecen los dos errores, el de la representación (cincuenta y cinco es LV) y el de aplicación de las reglas, ya que el alumno aplica las propias del sistema decimal, en el que los números tienen valor distinto según el lugar que ocupan.

Aludimos ahora a un aprendizaje sumamente difícil: la proporcionalidad. De los datos se desprende que a los niños les cuesta mucho entenderla y representarla. Los ejemplos que hemos seleccionado son muy elocuentes:

- Les pongo también cuatro actividades más. Una de ellas les cuesta muchísimo. Es una línea continua con rayitas cada cien que llega al 1.000:  
-----  
0 100 200 300 400 500 600 700 800 900 1.000  
En ella tienen que colocar el 250, el 350, el 410, etc. Colocan pero no guardan la proporción, por ejemplo, no saben que el 250 está justo a mitad de camino entre el 200 y el 300, o que el 410 está muy cerquita del 400. Me sorprende que se equivoquen todos, hasta los que van bien (Día 006, 1448-1463).
- Les reparto papel cuadriculado para explicarles una gráfica y para que la hagan. R.P. no necesita explicación, la hace perfectamente. Además contesta a las preguntas sobre la gráfica. Al resto le cuesta mucho (Día 006, 2113-2119).
- Explico la gráfica del día anterior. Les cuesta mucho entenderla, así como contestar a preguntas sobre ella (Día 006, 2186-2189).
- En la gráfica no hacen las divisiones iguales, no respetan los datos individuales, van a reproducir la globalidad de la gráfica, si sus separaciones son más pequeñas que las del libro, su gráfica tiende a ser igual, no más pequeña. En realidad creen que la gráfica es un dibujo que deben imitar o reproducir (Día 006, 2152-2160).

La última dificultad que queremos poner de relieve es la que aparece a la hora de entender las fracciones. Nuevamente observamos un hecho, y es que la mecanización no tiene nada que ver con la comprensión. Los fallos los hallamos fundamentalmente en este último proceso:

En un ejercicio que pregunta qué prefieren comer, si medio pastel o dos cuartos del mismo, S.G. dice que medio pastel, porque con dos cuartos «me *duliese* la barriga» (Día 006, 5575-5579).

Apréciase que el alumno S.G. valora el numerador independientemente del denominador, como si de un número natural se tratase. Dos cuartos es, para él, más cantidad que un medio, sencillamente, porque cuatro es mayor que dos.

### **4.3. Para cerrar, algunas palabras**

Concluir algo útil, claro, coherente, preciso, serio, etc., tras el sombrío paisaje que hemos pintado es, ciertamente, una tarea que entraña una gran dificultad -ahora, para nosotros-, pero que debemos abordar porque, sin duda alguna, es más que necesaria.

Hemos recogido hallazgos que nunca hubiésemos imaginado. Descubrir, por ejemplo, que algunas órdenes que la maestra daba a los niños eran confusas o erróneas y que en algunas otras utilizaba un lenguaje incomprensible para ellos es, sin duda, sorprendente. Esto nos podría llevar a indagar, en investigaciones posteriores, cómo funcionan los mecanismos pragmático-discursivos de los malentendidos, esto es, la no-coincidencia entre las (supuestas) representaciones mentales de los alumnos y las (construidas) representaciones mentales de la profesora. Y ello en un marco comunicativo en que ésta presupone, de manera acrítica, las (pseudo)interpretaciones de los alumnos. De momento, nos basta con poner de relieve la conexión entre el lenguaje del profesor y los errores sistemáticos<sup>65</sup> de los alumnos, y, lo que quizás sea más grave, el desconocimiento de este hecho con la consiguiente inculpación de los chicos. En realidad, entre las dificultades y errores que se deben al proceso madurativo y las que se deben a problemas de lenguaje, podemos ver que los niños tienen la culpa de muy poco.

Hemos tenido ocasión también de comprobar que sólo en contadas ocasiones la maestra hace a los niños reflexionar sobre sus procesos mentales. Y lo decimos precisamente por haber encontrado textos en los que se evidencia cómo solicita a los

---

<sup>65</sup> En las mediciones de datos cuantitativos se pueden cometer dos tipos de errores: sistemáticos y aleatorios. Los errores sistemáticos se derivan de las características internas del instrumento de medida y afectan a todos los datos medidos con él. Si, por ejemplo, un metro está mal construido y realmente equivale a 95 cms., todo lo que se mida con él estará afectado por el defecto del instrumento. Pero es posible reparar en el error y eliminarlo. Por su parte, los aleatorios se deben a efectos desconocidos y, por tanto, incontrolables, porque actúan de acuerdo a la ley del azar. Pues bien, lo grave de los errores en las órdenes dadas a los alumnos es que, al ser de lenguaje -éste es ahora el instrumento sesgado- afectan a todos los escolares -porque a todos se les presentan las mismas órdenes-, que lo hacen permanentemente, y que, para mayor indignación, son totalmente evitables.



chicos que verbalicen las secuencias de una operación mental para descubrir en qué momento, cómo y por qué se produce el error. Claro que estos momentos nos parecen, dada la importancia de la metacognición, verdaderamente insuficientes, y en este punto planteamos nuestra primera propuesta. Es preciso que la escuela posibilite una mayor reflexión de los alumnos sobre sus capacidades cognitivas y sobre sus procesos mentales, de tal manera que puedan regularlos. Si un maestro no descubre que un niño da al cero valor diez en una suma, o que otro, al multiplicar con llevadas, suma primero y luego multiplica, mucho nos tememos que estas dificultades y errores los acompañarán durante todo su periplo escolar.

Para abrir una segunda línea de trabajo, permítasenos partir de unas reflexiones que derivan de nuestra experiencia docente. En más de una ocasión hemos comprobado cómo los niños, cuando preparan un teatro, un baile, un recital de poesías, una exposición, etc., tienen mayor interés por el trabajo y le prestan mucha más atención. Ciertamente no estamos descubriendo nada nuevo. Entre otras cosas, es algo de pura lógica. Quieren quedar bien ante sus compañeros, sus padres, sus hermanos, etc. En estos casos son los propios niños los que solicitan de sus maestros que les corrijan sus textos, que les presten libros, que les permitan trabajar en el recreo o a la salida, etc. ¿Qué sucede? Pues que la actividad es algo suyo, que les interesa, que les divierte. Sucede que tienen mucho en juego: la valoración, el aplauso, la admiración, la amistad e incluso el amor de alguien concreto. Cabe ahora hacerse la siguiente pregunta: ¿qué tiene en juego un niño haciendo ocho cuentas de dividir por tres cifras? Con suerte, una *b* mayúscula y de color rojo sobre ellas, porque ni siquiera está seguro de que su maestro o maestra las vaya a corregir personalmente. Y es que la actividad escolar más monótona que pueda haber se vuelve atractiva cuando los niños arriesgan algo. Si escriben una carta y la van a enviar a su destinatario, querrán que no lleve faltas de ortografía; si van a sembrar patatas y quieren recoger cosecha, leerán gustosos un libro sobre ellas; si van a ser jueces en una carrera, aprenderán gustosos a usar el cronómetro.

Tras lo dicho, nuestra segunda propuesta está ya casi formulada. Es preciso que entendamos la escuela como un espacio natural donde los niños viven y protagonizan su propio aprendizaje. No es, como suele entenderse, el lugar en el que los maestros

enseñan, sino en el que los niños aprenden -que no es lo mismo-, y éstos han de aprender con la enseñanza de sus profesores o a pesar de ella.



## CAPÍTULO IV

### *EL AULA COMO ESPACIO DE RELACIÓN*

Esto es lo más cierto de cuanto digo: los hechos no sucedieron así; así es sólo como yo los cuento (Reflexión personal).

#### **O. LAS REDES DEL AULA: DEL LÍMITE A LA POSIBILIDAD**

Desde una perspectiva dogmática se entiende el aula como un contexto de transmisión del conocimiento racional (“objetivo”), universal y sacralizado. Es, por tanto, un espacio inerte, en el que sólo se produce una operación transaccional fría y bien calculada. Sin embargo, la realidad está muy alejada de esta concepción. Oculta (para los tradicionales) o manifiestamente (para los innovadores), el aula es un ámbito de relación (subjetivo e intersubjetivo), esto es, de expresión personal y de desarrollo de habilidades comunicativas. En ella se intercambian experiencias, sentimientos, divergencias, etc. Es, en definitiva, una plataforma de vivencias compartidas o, como plantea Freire (1983) o Habermas (1987), una realidad dialógica:

La racionalidad no se funda en el principio de la subjetividad, en el yo, sino en el diálogo, en el nosotros. Es intersubjetiva, en términos de Habermas, *dialógica*. El contraste de pareceres y de razones es la base y el instrumento de la racionalidad tras el giro hermenéutico. Desde esta perspectiva, está claro que la racionalidad no puede ser excluyente y que a participar en ella están llamados todos los que tengan algo que decir (Gimeno Sacristán, J., 1999: 42).

Quiere esto decir que las relaciones entre las subjetividades son necesarias para alcanzar el conocimiento, ya que el aprendizaje es confrontación de argumentos. Pero además, el conocimiento construye a los sujetos –dado que es instrumento de libertad- y, por ende, es un factor de primer orden en las relaciones interpersonales:

La educación, la cultura y la ilustración son modificaciones de la vida social; efectos del trabajo y de los esfuerzos de los hombres y mujeres para mejorar su situación social [...] La educación se descompone en cultura e ilustración. Aquélla parece que atañe más a lo práctico: por un lado, a lo bueno, al refinamiento y belleza en la artesanía, artes y costumbres sociales (cultura objetiva); por otro lado, a la destreza, trabajo y habilidad en las primeras y a las tendencias, instintos y hábitos en las últimas (cultura subjetiva)... La ilustración, por el contrario, parece referirse más bien a lo teórico. Al conocimiento racional (objetivo) y habilidad (subjetiva) para reflexionar razonablemente sobre las cuestiones de la vida humana (Mendelssohn, 1989, en Gimeno Sacristán, J., 1999: 33).

A lo largo del presente capítulo vamos a tener ocasión de comprobar las afirmaciones anteriores. Quedará de manifiesto que el aula es un complejo sistema en el que se producen interacciones significativas que determinan los procesos de aprendizaje y, enlazados con éstos, los de construcción personal. Nos proponemos descodificar, para su interpretación, la realidad social de un espacio tan vivo y dinámico como es una clase: la construcción de la moralidad, los conflictos, la integración de las identidades personales, el mundo de los afectos, etc., y lo hacemos con el objetivo de invitar a la reflexión, a la crítica y a la acción. Si los docentes seguimos poniendo el énfasis en la transmisión de la cultura privilegiada, es necesario, al menos, superar la ruptura entre la razón y la pasión, entre la objetividad y la subjetividad. Es decir, como la escuela va a seguir siendo la institución encargada de ilustrar a los hombres, tiene que ser entendida como un foro abierto de debate, de conflicto, de crítica y de recreación: “Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un forum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes” (Pérez Gómez, A.I., 1997: 64).

## **1. LA CONDUCTA Y LOS VALORES MORALES**

Dos interrogantes, de los muchos que en relación a este tema nos formulamos, van a servirnos para guiar el estudio. Nos preguntamos, en primer lugar, cómo se relaciona el razonamiento moral y la conducta moral. Queremos saber si discurren paralela, convergente o divergentemente. O dicho de otra manera, ¿el discurso –y, en consecuencia, el razonamiento- de lo que es una actuación correcta tiene su correlato en la práctica?

Para Locke (1983, en Palacios, J. Marchesi, M. y Coll, C., 1999: 397), el desarrollo de los valores morales aumenta la probabilidad de conductas prosociales, pues estimula comportamientos coherentes con las propias convicciones. Sin embargo, nuestros datos parecen indicar que nos hallamos ante dos procesos separados que discurren sin relación alguna, aunque también pudiera ser que el razonamiento moral fuese un proceso más rápido, lo que explicaría el mayor número de evidencias que poseemos del mismo. De ser así, entonces éste podría estar actuando como guía de la conducta, como referencia mental que alentaría la práctica ética, por lo que el razonamiento y la conducta serían dos procesos que acontecen a distinto ritmo pero que tienden a converger. Lo decimos porque el cuaderno de asambleas, por ejemplo, está lleno de reflexiones de los niños sobre lo que se debe hacer, de razonamientos prosociales, mientras que los materiales de la maestra lo están de reflexiones de ella sobre las conductas contrarias que, con frecuencia, como va a poder comprobarse seguidamente, acontecen a la par que los razonamientos:

- No mentirse unos a otros (Asam 13).
- PROPUESTAS PORTARSE *VIEN* / NO MENTIR (Asam 13).
- J.N. llora un buen rato por haber ido al despacho, dice que es la primera vez y que por eso llora. Además, J.C. (c) ha dicho que ella corría por los pasillos y era mentira (Dia 006, 4562-4566).
- Hacer caso al maestro/ *Responsabre* de si Mismo/a (Asam 22).
- Nos *responsabilizamos* cada uno/a de nuestro comportamiento (Asam 26).
- Un niño salta la vaya para coger un balón que se ha salido. No pregunta ni pide permiso para salir por la puerta. Cuando te das cuenta, han saltado (Cua 003, 605-608).
- *Acer* todas las tareas (Asam 13).
- No acaban las tareas del día prácticamente los de siempre: R.M., J.I., A.M., C.C... (Dia 006, 1072-1074).
- El que roba pierde (Asam 29).
- Les reparto a la una y cuarto un zumo que quedaba de navidad y unas poquitas de patatas. P.J. intenta llevarse una lata [de refresco]. (Dia 006, 4431-4434).

Aunque, en principio, compartimos la teoría de Locke -pues creemos en el papel primordial del pensamiento, tanto en éste como en otros procesos-, añadiríamos a ésta,

no obstante, que es preciso que medie la educación, porque el hecho de que los niños sepan lo que debe hacerse no significa que lo hagan. En realidad, la conducta resulta de la combinación de muchos factores, y la coherencia entre ésta y el intelecto es, a nuestro juicio, un proceso extremadamente lento y extremadamente largo, en el que la educación tiene un cometido: hacer que el niño razone y actúe moralmente, es decir, que construya un pensamiento moral y ajuste su conducta a él. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis”, dice Freire (1983: 103). Si la reflexión no guía la conducta, los sujetos pueden actuar impulsivamente y ajustar luego su pensamiento a ésta, elaborando discursos que sólo ellos pueden creerse. Existen en la vida múltiples ejemplos de lo que decimos. Y es que, o actuamos como pensamos -y sólo a través de la educación podemos conseguirlo-, o acabamos pensando como actuamos. No hay más.

Queremos saber, y éste es nuestro segundo interrogante, si en la construcción de la moralidad se dan unos estadios invariantes y universales o, por el contrario, influye el contexto social, y si lo hace, en qué medida. Las investigaciones realizadas al respecto parecen coincidir en considerar la influencia de los contextos macrosistémico (cultura) y microsistémico (familia y escuela), por lo que habrá un cuerpo de valores compartido por todas las culturas y diferencias debidas a los contextos particulares en los que se desenvuelva cada uno:

Los resultados que se obtienen en las distintas investigaciones abogan por la necesaria toma en consideración de una cierta universalidad y de un cierto relativismo. Así, parece claro que grupos humanos culturalmente muy diferentes comparten una serie de valores, aunque a veces expresados de distinta manera en cada uno de ellos. La valoración de la solidaridad y el apoyo mutuo está generalizada en las más diversas culturas, pero en las de tipo más individualista, en las que se pone el énfasis en la autonomía y autosuficiencia individual (culturas de las que la estadounidense suele ser siempre el mejor ejemplo) niños y niñas enfocan las responsabilidades interpersonales en términos más voluntaristas, como una cuestión de decisión personal (Palacios, J., Marchesi, M. y Coll, C., 1999: 398).

Ciertamente, lo más sensato que podemos hacer es compartir las conclusiones anteriores. Para nosotros existen valores universales y valores particulares, porque los sujetos están en el centro de una serie de círculos concéntricos activos –sociedad, barrio, escuela, familia, grupo de iguales...- que ininterrumpidamente les están influyendo.

Y sin más demora, con estas dos dudas apriorísticas a las que intentaremos dar respuesta, comenzamos nuestro análisis. A través de doscientas cincuenta y siete secuencias del diario, catorce del anecdotario y veinticinco del cuaderno de observación, reflexionamos sobre aspectos significativos relacionados con la conducta de los alumnos, con su moralidad, con sus valores. En las secuencias del diario, documento en el que nos basamos más que en ningún otro para hacer nuestro estudio, la maestra recoge trescientas veintiocho conductas, de las que doscientas diecinueve se podrían considerar de poca coherencia, negativas o trasgresoras, y ciento nueve positivas, prosociales o coherentes. De las catorce del anecdotario, ocho aluden a conductas negativas y seis a positivas, y de las veinticinco del cuaderno, diecinueve relatan actuaciones negativas.

Como puede apreciarse, las negativas aparecen relacionadas prácticamente el doble de veces que las positivas. Esto no es de extrañar porque, normalmente, destacamos lo extraordinario, lo infrecuente (véanse noticias en los M.M.C.C., obsérvense las conversaciones cotidianas, etc.). Claro que, por esta razón, tanto las conductas negativas como las positivas pueden estar apuntando en el mismo sentido. Indudablemente, no es normal que una maestra describa un buen comportamiento a no ser que le cause sorpresa o agrado. Si toma nota de los comportamientos desacertados de sus alumnos –porque no deberían tenerlos- y de los acertados –porque le sorprenden-, puede entenderse que la conducta de los niños, en principio, no es la que cabría esperar.

Aunque hemos barajado un dato numérico, queremos señalar, no obstante, que no nos interesa tanto cuántas veces suceden las cosas -es preciso advertir que nos hallamos, además, ante un valor inexacto, porque no todo lo que sucede se anota- como el hecho de que sucedan.

Y tras todo lo dicho, nos disponemos ya a relacionar y a analizar las conductas que nos puedan servir para elaborar un perfil ético del grupo de alumnos. Conviene precisar que obviaremos hacer interpretaciones de las secuencias que se refieran a conflictos entre alumnos o entre alumnos y maestros –aunque, como conductas que son, están también recogidas aquí-, porque lo hacemos en el espacio reservado a los conflictos.



## 1.1 Conductas trasgresoras

No cabe duda, a la vista de los datos, de que los niños tienen una moral heterónoma, sujeta a unas reglas impuestas por los demás y, en consecuencia, con demasiadas posibilidades de trasgredirlas. Acatan y obedecen normas pero, al no considerarlas como algo suyo, también las incumplen cuando no se sienten vigilados. Obsérvese cómo se refleja lo que decimos en sus propios materiales:

ACTIVIDAD: Escribe tres o cuatro problemas de tu comarca y di soluciones  
RESPUESTA: EL paro. /LA delincuencia./ LAS peleas de *Mujeres*. SOLUCIÓN Trabajar menos horas. /Educar./ *Agarrar* a las mujeres (Cuad 42, S.I.).

Aparte de la extrapolación de los problemas del contexto próximo a la comarca, hecho que ya quedó comentado en su momento, puede verse en el fragmento anterior cómo este chico propone *agarrar* a las mujeres como solución para que no se peleen. El control externo de la conducta parece ser necesario. Con mayor claridad se ve reflejada la heteronomía que caracteriza a estos chicos en su cuaderno de asambleas. Cuando hacen sus propuestas tras los debates, en muchas ocasiones éstas empiezan por la palabra «no», y en muchas otras los chicos creen que la solución es el castigo. Es curioso. Se dotan a sí mismos de normas pero con mecanismos idénticos a los que utilizan con ellos los adultos: la prohibición y la sanción. Una muestra clara de lo que decimos la constituyen los siguientes textos:

- NO INSULTAR ALOS COMPAÑEROS (Asam 14).
- NO DEJAR EL GRIFO GOTEANDO (Asam, 14).
- NO SE COME PIPAS (Asam 17).
- C.B. castigado al *rinco* y mañana sin recreo por *chulo* (Asam, 06)

Empezamos nuestro análisis por la mentira, de la que tenemos algunas evidencias:

- La madre de I.F. me ha dicho que qué le pasó un día que llegó casi a las tres. Le digo que no sé, que un día salieron más tarde pero creo que I.F. no. Hablo con I.F. y, al parecer, ha engañado a su madre y le ha dicho que yo la castigué siendo mentira. Le digo que le diga a su madre la verdad o se la digo yo (Día 006, 533-541).

- Ayer me dijo la madre de C.B. que faltó porque le dijo que había huelga de maestros (era en la privada, pero él debe haber oído algo en la T.V. o en su barrio y ha sacado sus conclusiones, sin preguntar en el colegio). A mí me dijo que estuvo malo y que por eso faltó. Se lo tuvo que llevar la madre al trabajo. ¡Qué niño! (Día 006, 676-685).

A veces, la mentira de los niños tiene importantes consecuencias. Es frecuente en esta escuela que los chicos jueguen con el trasvase de información entre padres y maestros, concedores de la incomunicación entre ellos, y así alimentan las diferencias.

Veamos dos ejemplos de lo que decimos:

- Me dice C.B. que su madre vendrá dentro de un rato [...] Inexplicablemente sube a la clase. Está nerviosa. Me dice que hay otros niños peores, que debo ver las dos partes, que hay niños que me pegan patadas y que me tiran mesas, y no hago nada [...] Al ratito sube y se disculpa llorando. Reconoce que su hijo no le dio la carta el viernes, por lo que no vino el lunes, y el martes no pudo [...] La perdono y le digo que no debe creer a su hijo a pie juntillas, ni justificar su actitud. Me da un beso y se marcha. Mientras, los alumnos han querido “linchar” a C.B., diciéndole mentiroso [...] Le digo que, cuando quiera salvarse de un castigo o de una bronca, no puede hacerlo mintiendo, y menos si esa mentira hace daño a alguien. Parece que lo comprende (Día 006, 7757-7799).
- La madre de A.C. me da un papel del médico y me dice que su hijo está malo. Luego, muy enfadada y levantando la voz, me dice que el otro día castigué su hijo y, sin embargo, no a R.P. que lo había encerrado en el servicio junto a otro niño. Luego dice que le dije a C.L. que no lo defendiera y dice que eran dos contra uno, que cómo lo iba a dejar sólo contra dos. Le pregunto que quién era el otro y no lo sabe. Me dice que hice a su hijo pedir perdón y que no tenía que haberlo hecho. Hablo con C.L. y dice que el otro era R.M. Le pregunto si le estaban pegando dos a A.C. y dice que no, pero que lo encerraron los dos. Le digo que le diga luego a A.X. (la madre de A.C.) la verdad, que a su hijo no le pegaban dos, sino que estaban R.P. y él solamente cuando ella se metió y yo acudí (Cua 003, 423-439).

Uno de los graves problemas que, a nuestro juicio, atraviesa hoy de parte a parte la educación es el desgaste y malgaste de fuerzas actuantes sobre ella. Parece que tanto la escuela como la familia trabajan con anteojeras. Sólo vislumbran lo que tienen materialmente delante. Pero más grave aún es el hecho del enfrentamiento entre ambas instituciones. Padres y maestros tienen planteada una batalla campal en la que no se establecen treguas. Las manifestaciones son múltiples y constantes<sup>1</sup>. Los hijos/alumnos

---

<sup>1</sup> Hemos vivido –cambiamos por un momento de rol- demasiados enfrentamientos entre padres y maestros. A veces los niños, ante un problema escolar, no han esperado ni siquiera la hora de la salida. Han salido de la escuela corriendo, sin que nada ni nadie lo pudiera impedir, a buscar a sus familiares quienes, curiosamente, en estos casos están siempre dispuestos. La natural impulsividad de éstos les hace llegar a la escuela con unas formas, digamos, poco convencionales. Pero la sangre nunca llega al río porque, lo que sucede después es el trabajo más apasionante que puede realizar un maestro. Sólo por descubrir que la manera de razonar de muchos padres poco se diferencia de la de sus hijos, por hacerles

asisten desconcertados al espectáculo que les brindan sus mayores y, con frecuencia, intentan sacar partido. Dicen a los padres y a los profesores lo que quieren oír, y así mantienen constantes los niveles de tensión ambiental y están atentos para poder rentabilizar la situación si llegase el caso (avivan la tensión en casa ante una mala nota o un castigo, y en el colegio demandan la atención del maestro y requieren su afectividad cuando hay abandono o negligencia familiar, episodios de violencia, problemas diversos, etc.). Sin embargo, a situaciones de este tipo quien le tiene que sacar partido es la escuela, porque desde luego estos momentos se pueden rentabilizar educativamente hablando.

Ahora bien, es obligado decir que de la misma manera y con la misma facilidad con la que los niños mienten deshacen su mentira, porque no son capaces de defender algo incierto ante su maestra si no temen nada o está garantizada la privacidad de lo que dicen. Veamos un texto y, seguidamente, lo comentamos:

Le pregunto a P.J. por qué faltó. Me dice que fue al médico con su hermana y su sobrino. Le digo que si fue por lo del comedor y dice que sí, que como no iba a comer tampoco vino, y se fue al médico a acompañar a su hermana M.J. (diecisiete años y ya tiene un hijo) (Día 006, 2721-2728).

P.J., en un primer momento, dice algo que sucedió realmente, pero que no fue la causa de su absentismo (no faltó porque fuese al médico sino que fue al médico porque faltó). Como esta chica estaba expulsada del comedor y la maestra lo sabía, ésta le sirvió hábilmente la respuesta verdadera a la pregunta. La alumna sólo tenía que asentir, y así lo hizo. Disponemos de otra cita en el mismo sentido:

Le digo a J.C. (b), cuando viene a mi mesa, que si se quedó dormido o faltó por los arañazos. Rápidamente me dijo que sí, que le daba vergüenza que le vieran la cara. Me enseña más arañazos por el cuello (Día 006, 2915-2920).

El alumno protagonista del anterior fragmento había dado una respuesta desde su sitio a la pregunta formulada por la maestra sobre su falta a clase del día anterior. Se quedó dormido, dijo. Y probablemente fuese verdad, lo que pasa es que este hecho no

---

comprender con más facilidad de lo que cabría esperar que así no conseguirán nada, que ellos y nosotros buscamos lo mismo, por el acercamiento que se produce después, etc., sólo por eso, decimos, merece la pena el conflicto.

fue, como en el caso anterior, la causa de que faltase. Por tanto, si examinamos la respuesta rigurosamente, el niño en realidad no miente, sino que establece una relación causa-efecto falsa; además, creemos que su intención no es mentir, sino preservar su intimidad (no se siente protegido por este derecho porque, seguramente, no lo conoce). Los maestros, con demasiada frecuencia, consideran que su audiencia es colectiva, y hablan en alto, para que todos los niños lo oigan todo, aunque se trate, como en esta situación, de un asunto particular. Los alumnos callan o dan una respuesta diferente, como J.C. (b), que dice a toda la clase que faltó porque se quedó dormido, respuesta que, por otra parte, tampoco le favorece. Con el siguiente texto se pretende reforzar la idea:

A una niña –D.X.-, mientras va al servicio, le arrancan una hoja. Todos le echan la culpa a P.X., pero cuando digo que el que haya sido diga la verdad que yo no lo castigaré, porque un niño que dice la verdad es bueno, sale el que ha sido –M.X.-, y eso que juró que él no había sido y dejó echarle la culpa a P.X.. P.X. se pone muy contento al ver que yo confié en él y creía que él no había sido, que a un niño no se le puede echar la culpa de todo lo malo que pase en la clase (Día 006, 3935-3947).

Este episodio sucedió en la clase de 3º, en una sustitución que hizo la maestra. Había en el aula un niño –P.X.- al que, al parecer, se le echaba la culpa de todo. Los chicos, temerosos ante los maestros, ocultan sus acciones y dejan que P.X. cargue siempre con la responsabilidad. La maestra, al eliminar el miedo al castigo y al destacar la importancia de decir la verdad, posibilitó que M.X. asumiese su culpa. Este alumno había jurado que él no había sido, pero lo había hecho bajo un temor fuerte. Mentía para protegerse.

De lo anterior se desprende que el miedo es un componente importante de la mentira. Puede verse con mayor claridad a continuación:

- Les reparto a la una y cuarto un zumo que quedaba de navidad y unas poquitas de patatas. P.J. intenta llevarse una lata [de refresco]. Cuando le pregunto qué hace me dice que es para J.C.(a) que está en apoyo y que no ha bebido. Le digo que la suelte (Día 006, 4431-4437).
- A.B. me trae el libro de C.L. pintorreado de rotulador rojo. La llamo y le digo que si ella lo ha pintado y dice que no, pero muy bajito (da la casualidad que tiene un rotulador igual). Le digo que si está segura de lo que dice y se calla. Le digo también que se piense bien lo que dice, pues no debe mentir [...], y que si piensa otra cosa me lo diga antes de irnos. Al momento viene alguien diciendo que le ha dicho C.L. que ha sido ella. Yo le digo que espero que sea ella la que venga y lo diga (Día 006, 6987-7001).

Otra característica de los alumnos es la inconstancia en el trabajo. Son numerosas las citas del diario –ciento diecinueve- las que la ponen de manifiesto. Aunque las manifestaciones son diversas, la maestra hace alusión a ellas, generalmente, con la frase “se portan mal”. A veces concreta más su comportamiento y expresa que se niegan a trabajar, que lo hacen muy lentamente, que hablan mucho, que juegan en clase, que alborotan, que no acaban las tareas, que molestan, que hacen gracias, que explotan algo, que tachan las actividades o pintan sobre ellas, que se distraen, etc.

La pregunta que podemos hacernos, para iniciar nuestra interpretación, es qué factor o factores ocasionan este fenómeno o, por lo menos, cuáles son los que aparecen asociados y correlacionan con la inconstancia de los alumnos. Un primer elemento de análisis lo encontramos en las características personales de los mismos. Hay nombres en las citas que se repiten con demasiada frecuencia:

- No acaban las tareas del día prácticamente los de siempre: R.M., J.I., A.M., C.C... (Dia 006, 1072-1074).
- F.M., J.C.(c), C.B. y J.C.(b) se portan muy mal (Dia 006,1795-1797).
- Se portan muy mal F.M., R.M., J.C. (b) y A.B. (Dia 006, 1971-1972).
- Se portan muy mal F.M., C.V., J.C. (b), C.B., R.M., y J.C. (c). J.C. (c) y C.B. también se han portado muy mal en la asamblea (Dia 006, 2215-2218).
- Se portan mal R.M., C.V., J.C. (b), C.B., F.M. (por la mañana) y J.C (c). J.C.(b) no trabaja ni J.I., aunque no se han portado mal (Dia 006, 2420-2423).
- Se portan muy mal F.M., I.S. y J.C. (c) (Dia 006, 2606).

F.M., C.B., R.M., J.C. (b), J.C. (c), A.B., R.P., I.S., J.C. (a) y R.F., son todos chicos, aunque hay alusiones también a dos chicas –C.V. y P.J.-, si bien en menor medida. En casi todos existe, además, una problemática familiar importante que puede influir en su comportamiento. Viven o han vivido situaciones de agresividad –R.P. y F.M.-, de abandono –J.C. (a)-, de despreocupación –R.F. y J.C.(b)-, de proteccionismo – I.S. y C.V.-; pertenecen a familias monoparentales –C.B.- o reestructuradas sobre una fuerte situación conflictiva –J.C. (c)-; tienen mucha necesidad de afecto –P.J.-, etc. También es preciso aludir a las dificultades de aprendizaje de algunos niños y al desfase escolar –C.C. o J.I.-.

Nuestro segundo elemento interpretativo es el cansancio. Hemos observado que los chicos que abandonan la tarea (y protagonizan conductas trasgresoras) generalmente lo hacen más en las últimas sesiones de la jornada que en las primeras. Pero como un niño cansado no suele quedarse quieto en la silla –su propia naturaleza se lo impide-, suele buscar algo atractivo y agradable en lo que ocuparse. Si la maestra no se lo proporciona –un dibujo, un cuento...-, el niño, con mucha probabilidad, acaba envuelto en un conflicto y en un castigo. Veamos algunos fragmentos:

- A última hora están muy nerviosos y tengo que ponerme seria y reñir bastante. Hay tres niños de 6º. Uno alborota bastante. Se pone a trabajar cuando me ve enfadada y le digo que se quedará a la salida si no trabaja (Día 006, 799-805).
- A.B. no hace las cuentas. ¡Es curioso, con lo que le gusta hacerlas! Cuando le pregunto qué le pasa dice que no tiene gana. Me dice que quiere hacerlas mañana. Se pone a colorear y empieza a portarse bien. F.M. también se ve que estaba cansado y busca juego. Al ponerse a colorear no hay niño. Hay una relación muy clara en estos niños entre cansancio y comportamiento, porque F.M. a primera hora es diametralmente distinto a cuando viene de apoyo a última hora. A. igual. Cuando está entusiasmado con la tarea se porta bien. Cuando la tarea le aburre o está cansado, se porta mal (Día 006, 3811-3827).
- Están muy alborotados casi todos desde las doce y media hasta la una y media. S.R. y C.F. echan un llantito: la primera por algo con K., y la segunda porque no sabía hacer una tarea (Día 006, 5751-5755).
- R.M. está fatal, no hay manera de que trabaje, sobre todo después del recreo, pero esto le pasa todos los días. Me dice que no tiene gana, que ya el sábado se va a Mallorca... R.P. ya está como ayer, jugando, se ha pintado el pelo con el tubo de C.C., dice que no sabe hacer una noticia... Es increíble cómo cambian cuando están cansados, cómo se inventan excusas para no trabajar... (Día 006, 8604-8614).
- Empiezan a cansarse algunos: R.P., C.B....., y se distraen mucho (Día 006, 8626-8627).

Un tercer factor relacionado con la inconstancia de los niños parece ser la naturaleza de la propia actividad. A veces la tarea no es la más adecuada por su mala presentación, su inutilidad, su poca conexión con sus necesidades, etc. Sin embargo, también existen evidencias de que las actividades relajadas ocasionan el mal comportamiento, al no ser consideradas obligatorias por no venir en el libro de texto:

- El comportamiento general es malo. Siempre que hacemos cosas divertidas o relajadas se portan peor. Al tocar el timbre, J.C. (c) y F.M. salen como una bala. J.C. (c) ni recoge siquiera, ni se lleva tareas (Día 006, 5395-5400).
- Acabamos los libros colectivos y hacemos matemáticas. Tienen mal comportamiento. Estos trabajos alborotan a los niños pues, como hay quien está dibujando o pasando poesías, no se

toman los demás en serio lo que les mando. Cuando hay tareas unificadas, hay menos problemas (Día 006, 7851-7859).

Un cuarto factor pudiera estar en las relaciones establecidas entre alumnos y maestros. Observamos que las de esta escuela son relaciones de autoridad, pero no de poder. Los maestros dan órdenes a los niños pero no las imponen por la fuerza. Probablemente éstos no sepan entender este tipo de relación porque estén acostumbrados en casa a un autoritarismo extremo o bien a la permisividad más absoluta. Hay estudios que ponen de manifiesto que los niños que viven en ambientes desfavorecidos socioculturalmente están sometidos a un estilo de control basado en la arbitrariedad y justificado a través de la invocación a la diferencia de estatus y a la autoridad<sup>2</sup>. Son muchos los episodios registrados en los que los niños dejan de trabajar tanto con la maestra tutora como con el maestro de música, con el de educación física, con la de apoyo a la integración, la de inglés o la de religión. El esquema, por tanto, se repite, si bien tendrá mayor o menor aparición dependiendo de las características personales de los maestros y del estudio que los niños hagan de cada uno de ellos:

- A A.B. lo manda D. a las doce (media hora antes) para clase porque no le ha hecho caso, según él. Lo mandó a lavarse las manos y no le hizo caso (otra vez le pasó igual) (Día 006, 3475-3479).
- Me cuentan lo mal que se han portado en religión, y el rato tan malo que ha pasado G. con ellos, sobre todo con J.C. (a), que ha precintado armarios... (Día 006, 5696-5700).
- C. sube muy enfadada con F.M. porque no ha trabajado. J.C. (b) no hace nada, sólo jugar con estampas (Día 006, 5745-5748).
- A las doce y media se van a música. Al final, me dice M. que se han portado fatal (Día 006, 7951-7953).
- A música no van R.F. ni J.C. (a). M. me dice que no puede con ellos. Se quedan en clase y trabajan muy poquito (Día 006, 7736-7739).
- Separo a J.C.(c) y a A.B. (no hay manera). J.C.(b) no trabaja, A.B. tampoco, y R.M. muy poco (Día 006, 5412-5414).

Es posible que esté influyendo también el género de los maestros -estos niños sólo tienen dos maestros varones, O. y M.- y su capacidad física -M. tiene serias

---

<sup>2</sup> Ver el libro de Mayoral i Arqué, D. (1998): *El lenguaje, diferencias culturales y desigualdades sociales*. Lleida, Universidad de Lleida, 38.

limitaciones auditivas y visuales-, porque puede constatarse que con el maestro O., varón y sin deficiencia alguna, existen muchos menos episodios de inconstancia en el trabajo, aunque también hay que decir que éste forma parte del equipo directivo –lo cual para los niños es un elemento de gran consideración-, que tiene un alto nivel de exigencia disciplinaria, y que su materia es la educación física:

Habla mal de O., porque le ha llamado la atención y le ha dado con su carpeta en la cabeza» (Día 006, 5425-5427).

Nos interesa también esbozar someramente, pues disponemos de un espacio para hacer un análisis más detenido, los recursos que utilizan los maestros para resolver estas situaciones. Una primera solución es recurrir a terceras personas. Así, los maestros especialistas recurren a la tutora, ésta al equipo directivo o a los padres, y el equipo directivo a los padres. Éste es un recurso muy frecuente pero, a nuestro juicio, de poca utilidad porque los niños, al ver que el maestro en cuestión no sabe resolver el problema y que, además, en otras instancias no sucede nada especial, suelen reforzar su actitud:

- J.C. (b) no se da prisa, y sigue jugando. Cuando llegan los de apoyo, F.M. sube con ganas de jugar y de armar jaleo. Lo echo al pasillo y le digo a J.C. (b) (que juega con él) que se queda el lunes sin teatro. Me contesta que le da igual, que se queda en casa viendo los dibujos (Día 006, 2246-2253).
- A las nueve y veinte entra en la tutoría la portera con la madre de C.B. Dice que no ha podido venir antes ni a otra hora. Le explico cómo se porta su hijo. Ella ya lo conoce y sabe como es. Me dice que en casa también se porta mal (Cua 003, 172-177).

Aparecen también cambios de sitio, atención individualizada, breves expulsiones de clase, riñas, etc., con resultados más o menos satisfactorios:

- I.S. y A.B. están más trabajadores que ayer. Tengo que explicarles individualmente si quiero que trabajen. Los separo y trabajan bien. J.C. (b) y F.M. están muy habladores y trabajan muy lentos (Día 006, 431-436).
- A R.M. le riño y le borro dos tareas que trae sin copiar las preguntas. Lo pongo cerca de mí y trabaja mejor. R.F. y J.C. (a) juegan cada vez que me distraigo, tengo que estar encima para que hagan algo (Día 006, 439-444).
- J.C. (b) está, como siempre, haciendo gracias. Me pongo seria con él y trabaja (Día 006, 1254-56).



- A.B. no hace nada y se tiene que ir al pasillo. Da la lata y hace ruidos desde fuera para molestar (Día 006, 5025-5027).
- No hay manera de que trabaje J.C. (c), F.M. y A.B.. I.S. también está sin trabajar. F.M. e I.S. se ponen a trabajar a la una, mientras que A.B. está en el pasillo y nos molesta dando golpes (Día 006, 6271-6275).
- Echo a J.C. (b) cinco minutitos a la calle por impertinente y le sienta de maravilla, vuelve portándose muy bien y trabajando (Día 006, 7222-7226).

Es frecuente también que los maestros avisen a los niños de un posible castigo como, por ejemplo, permanecer en el aula hasta terminar o perder un recreo. Parece, por los datos que obran en nuestro poder, que reaccionan mejor los niños si la sanción es inminente que si se trata de algo que sucederá a medio o largo plazo:

- Se portan fatal. J.C. (c) va al pasillo. A.B. no contesta cuando le pregunto y le digo que el lunes, si su madre no viene a las nueve, no entra. Siguen portándose mal, gritando... J.C.(b) no trabaja, dice que no tiene lápiz (el cuaderno se lo he dado yo porque tampoco tenía) (Día 006, 5482-5489).
- A.B. se encabezona y está un rato parado. Luego, cuando le digo que no saldrá si no lo hace, se pone poco a poco a trabajar (Día 006, 6543-6547).
- A.B. y R.M. no trabajan a cosa hecha y molestan. Les digo que, si siguen así, el lunes no entran a clase. A.B. va al pasillo por su mala actitud. A la una y cuarto R.M., asustado ya, se pone a trabajar. A la una y diecisiete, más o menos, A.B. llama a la puerta, le abro, le digo que si va a trabajar puede entrar, entra suave y trabaja. J.C. (b) acaba todo, aunque le ayudo (Día 006, 7357-7366).

En cualquier caso, creemos que lo que hay que evitar es que los niños entren en situaciones de las que no saben salir. Si esto sucede, que sucede, es el maestro el que ha de ofertarles una vía de solución al problema, porque ellos, o no la saben buscar, o presentan dificultades para ceder y deponer su actitud. Servimos dos ejemplos sobre cómo hace esto la maestra:

- F.M., J.C. (b), y J.I. juegan a tirar papel con un canuto. Les aviso y les digo que, si siguen, se quedarán esta tarde castigados; si cambian su conducta, los perdonaré (Día 006, 3888-3892).
- C.V., F.M. y J.C. (c) dan mucha lata. Cuando le digo a J.C. (c) que si no acaba no sale, llora. Le copio las actividades para que él las conteste (Día 006, 4731-4734).

Otra conducta observada en los alumnos con cierta frecuencia es la del incumplimiento de un castigo. En nuestra opinión, la causa puede estar en la incapacidad

de medir las consecuencias de sus actos y en el hecho de que su impulsividad es mucho mayor que su capacidad reflexiva:

- A última hora se van a música con M. Se quedan un ratito los que no han acabado las tareas de clase: I.S., J.C. (b) y R.M. A.B. se va después de música sin tenerse que ir; debería haber vuelto a clase a acabar sus trabajos (Dia 006, 420-426).
- F.M., que tenía que quedarse castigado, se marcha corriendo. J.C. (c) se va también antes que la fila, aunque va al despacho a su castigo (Dia 006, 2671-2674).
- I.S., que no puede irse hasta que no acabe las cuentas, ha desaparecido cuando vuelvo a clase (Dia 006, 3187-3189).
- En el recreo viene G.G. (5º) a cumplir su castigo, pero no aparece J.C. (d). Veremos el lunes qué hago con él (Dia 006, 3442-3444).
- Voy a por los de apoyo y le comento a F. que J.C. (d) estaba castigado a la una y media y se marchó, con el agravante de que ya me lo había advertido. Le riñe F. y el niño contesta muy mal. Lo baja al despacho y no viene a apoyo (Dia 006, 5845-5851).

Y aunque nos consta que al día siguiente la maestra siempre retoma el tema y castiga a los alumnos, dada la suavidad de las sanciones que les aplica, probablemente lo que esté haciendo sea reforzar sus conductas:

- Empezamos con inglés. Les digo a R.M. y a F.M. que cuando entre a las diez irán al rincón por haberse ido sin permiso (Dia 006, 5039-5042).
- J.C. (c) sabe que tiene que quedarse a hacer el copiado de la prueba y se va. Le bajo la tarea al recreo y copia en el banco (Dia 006, 5115-5118).
- Al salir, se quedan castigados J.I., J.C. (b), e I.S. A.B. está castigado también, pero se va. Le digo que si se va mañana no entra. Vuelve asustado. Me dice que es del comedor. Le digo que vaya a comer y vuelva, pero no vuelve. R.M. también está castigado, pero dice que también lo ha castigado O. Lo dejo bajar. Mañana debo comprobarlo y ver qué hago con A.B. (Dia 006, 6665-6675).
- En el recreo, J.C. (d) se ha salido saltándose el castigo. Lo busco y lo entro (Dia 006, 7719-7721).
- En el recreo, J.C. (b) y J.I. se bajan con tareas porque ayer no acabaron y a las dos se hicieron los tontos y se fueron (Dia 006, 8060-8063).

Observamos que cuando un niño encadena conductas negativas –a no trabajar un día, por ejemplo, añade un acto de desobediencia al maestro al marcharse sin permiso-, no sólo no recibe mayor sanción sino que tiene la misma o, con frecuencia, menos, debido, probablemente, al desbordamiento del maestro -en nuestro caso, de la maestra-

ante tantas situaciones de este tipo. Y así, podemos comprobar cómo un chico que se marcha de un castigo, al día siguiente está un momento en el rincón, o uno que sale al recreo sin permiso, es retirado del patio cuando el maestro lo encuentra. Es posible que los niños tengan, al respecto, sus cálculos hechos, y opten por recibir el castigo aplazado.

Exponemos a continuación un hecho que pudiera resultar significativo. Es el que protagoniza J.C. (d) al firmarse un permiso para poder ir al teatro, suplantando a su madre:

A las once menos cuatro se van A.E., R.G. (a) y G.G. a comerse el bocadillo porque van a un concierto a las once. J.C. (d) se queda porque el permiso se lo ha firmado él, y no puede ir. Le pregunto y me dice que lo ha hecho porque su madre no lo dejaba y que se ha chivado «la Rocío, la de las muletas» (R.G.[b]) (Día 006, 1941-1949).

En el texto anterior se comprueba que vuelve a aparecer la poca reflexión de los alumnos a la que aludíamos antes, la imprevisión de las consecuencias de los actos, en definitiva, la irresponsabilidad. Los niños actúan pero luego no saben responder de lo que han hecho. En esta cita puede verse cómo J.C.(d) considera que la causa de su castigo está en la alumna que se lo ha contado a la maestra. La compañera, a su modo de ver, es la que ha obrado verdaderamente mal.

En relación con la irresponsabilidad tenemos constancia de ella también a través de otras muchas citas que ponen de relieve la diversidad de formas que ésta puede adoptar:

a) Marcharse sin recoger el material

J.C. (c) vuelve a irse antes de que los demás subamos del huerto. Deja su tarea sobre la mesa, además de una goma y unas tijeras (Día 006, 2709-2712).

b) Llegar tarde al colegio y a clase

- R.F. llega a las nueve y diez. Ha estado en la escalera esperando a un amigo, dice. Le digo que eso no se puede hacer (Día 006, 554-557).

- Al salir de apoyo se van a dar un paseo por el colegio F.M., R.F. e I.S.. Al ver que faltan, bajo y los encuentro corriendo felices. Le digo a C. que no los deje subir solos, que ya ve lo que hacen. Les riño a ellos también (Dia 006, 697-702).
- A.J. va al rincón por entrar en clase quince minutos tarde, viene del servicio, pero a mí no me ha pedido permiso. Cuando le mando sentarse sigue en el rincón (supongo que enfadada conmigo) (Dia 006, 4180-4185).
- Dice I.S que el jueves entró por otra puerta, se escondió aconsejado por un albañil y, cuando no lo veía la portera, entró. Dice que le dijo el albañil: «ahora, ahora» (Dia 006, 5941-5946).

#### c) No entrar a clase o no acudir al colegio

- A las cinco menos veinte me dice P.J. que vaya al servicio de niños. Voy y veo allí a R.F. con un papel del médico en la mano. No sé cómo ha entrado, ni a qué hora, ni por dónde. Le pregunto que de dónde viene y dice que del médico (Dia 006, 6060-6066).
- I.S. esta mañana dijo que no venía por la tarde, y por la tarde viene diciendo: «vengo porque se me ha olvidado el chaquetón, si no, no hubiera venido» (Dia 006, 2622-2625).
- I.S. se presenta tan feliz después de tantos días. Lo mando al despacho y sube con un sobre vacío que se lo ha dado X. Dice que ha pedido una carta para su casa y se la han dado vacía (Dia 006, 4488-4492).

#### d) Tirar el trabajo, romperlo o estropearlo

- F.M. arranca su hoja de cuentas y la tira (Dia 006, 3104-3105).
- C.L. viene a enseñarme el rey León que ha empezado a colorear, y me dice que no le gusta el color de la cara. Le digo que tiene que seguir ya, que no puede cambiar. Al ratito viene con el dibujo rasgado diciendo que se le ha roto sin querer. Le riño porque me da la impresión que lo ha roto queriendo, y le doy otro (Dia 006, 3687-3695).
- A las diez entro en clase y explico lengua. Hacemos tres tareas. A las once, A.B. y J.C. (b) se quedan castigados por haber borrado caras del libro con una goma de tinta (Dia 006, 5873-5877).

#### e) Abrir la clase indebidamente

En el recreo echo la llave y me bajo suponiendo que todos han subido de E.F. y se han bajado (yo estaba en apoyo). Cundo subo a las once y media está abierta la clase y se encuentran en ella P.J. y A.J. Parece ser que se escondieron (una en la papelera de reciclar y otra debajo de una mesa) y se quedaron dentro. Luego yo cerré y ellas abrieron el cerrojo desde dentro (Ane 001, 314-321).

f) Romper objetos de los compañeros o de la escuela

- En el recreo, se han quedado en clase conmigo P.J., A.J. y J.C. (a). Al bajar a por la fila los dejo solos. Cuando subo, le han roto las gafas a R.M. (la patilla suelta, le falta un tornillo). Nadie ha sido. A.J. se las ha puesto pero las dejó nuevas. J.C. (a) también se las ha puesto. Les echo una buena bronca. A P.J. también, por no querer bajar al recreo e inventarse cosas para no bajar y quedarse con su amiga para pasarlo bien (Dia 006, 4229-4240).
- J.C. (a) y R.F. vienen de música con M. sofocado. Dice que no pueden estar allí, que han clavado puntillas en la puerta. Estaban haciendo un instrumento y han dado en la puerta, en la pared... Ellos dicen que era «de mentira». J.C. (a) dice que ha hecho un «*bujero mu* chiquitito, como un piojo, que no se puede *hasta* ver» (Ane 001, 481-487).
- Vigilo en el hall. Hay tres niños castigados de A. con unas actividades puestas. También están, en otro banco, J.C. (b) y A.B., por haber borrado con una goma de tinta rostros del libro de lengua. Los he llevado al despacho y se les ha dicho que se va a escribir a sus padres y que tendrán que comprar uno. La conclusión que sacan es que, si compran uno, ese es para ellos. Les digo que por supuesto, pero cuando lo comprenden. J.C. (b) revolotea su libro y juega con él. Se lo quito y a A.B. también. Estoy hablando con el profesor de prácticas y aprovechan para hacer gracias. Echo a J.C. (b) al patio y A.B. se sale porque le da la gana. Luego iban a continuar su actitud en clase (Cua 003, 692-706).

g) Olvidar el material escolar en casa

- I.S. trae el cuaderno de trabajo que está en su casa desde el día 7 de octubre. Se lo llevó con mi permiso para enseñárselo a su padre. Le dije que no podía olvidarlo, pero hasta hoy no lo trae y dice que estaba debajo de la cama<sup>3</sup> (Ane 001, 32-36).
- A.B. me dice el miércoles 13 de octubre que no tiene gana de trabajar porque se acostó a las cuatro de la mañana. Además, se ha olvidado la cartera en casa y el bocadillo. Cuando baja a apoyo con D. tampoco trabaja y le dice lo mismo que mí (Ane 001, 6-11).

h) No hacer las tareas en casa

- Tenían que traer de tarea los días que tiene cada mes del año; ninguno lo ha hecho (Dia 006, 4205-4207).
- Empezamos con apoyo: matemáticas. Ninguno ha hecho las cuentas de dividir que les puse, así es que les mando hacerlas (Dia 006, 5152-5155).

i) Incumplir las normas que ellos mismos elaboran y aprueban

Mando tirar los chicles a la papelera porque tienen R.P., A.J., F.M., A.B., J.N., C.V., C.F., P.J... (Dia 006, 7477-7479).

---

<sup>3</sup> Este texto está fechado el día 18 de octubre, lo que quiere decir que I.S. tuvo el cuaderno perdido once días.

j) No tomarse en serio un trabajo colectivo

- Cuando suben y me enseñan el trabajo no me gusta. Está fatal. Lo ha hecho a lápiz, pintando encima con cera, letra muy pequeña en un libro tan grande. Para colmo, C.B. ha hecho por su cuenta un cómic con un león que dice en un globo que él no quiere leer. Me enfado con ellos y hay que repetirlo todo. G., que no viene mañana, se lleva a su casa una página para repetirla y yo otra. Se quedan mejor (Dia 006, 7836-7847).
- A las doce y media nos vamos a la sala de música, al recital. J.C. (b) y S.R., cuando recitan, empiezan a reírse y hacen un ridículo espantoso. Los demás niños les gritan «fuera, fuera». El otro grupo lo hace bien (Dia 006, 7863-7868).

k) Traicionar la confianza depositada en ellos por la maestra

- El delegado, que está situado en un sitio especial, frente a la clase, tira gomas a los demás (Dia 006, 4942-4944).
- Se quedan sin recreo C.V. y J.I. por no haber trabajado ayer lo suficiente y tampoco en casa. Les dije que se iban a la una y media si acababan en casa. Me dijeron que sí, y no lo han hecho (Dia 006, 6146-6150).
- Esta mañana, en la exposición, había caramelos. Sólo se podían coger dos. Algunos no han cumplido a pesar de que les dije que confiaría en ellos (supongo que es algo irresistible). R.P. bajó como delegado con A.C. a la exposición, ya que éste estaba en apoyo y no la vio. Le dije que cogiera dos caramelos. Vino cada uno con un puñado escondido ¡vaya delegado! Cogieron también C.B. y A.J. (Dia 006, 7903-7913).

Dejando ya atrás el extenso despliegue de la conducta irresponsable, otra que hemos podido apreciar, aunque desde luego no con mucha frecuencia, es la de hacerse con algo ajeno. Ya hemos expuesto, al hablar de la mentira, la cita en la que una chica toma una lata de refresco y, al ser descubierta, miente. Hemos visto también cómo varios niños cogen más caramelos de los que les corresponden. Un texto más ilustrará esta conducta:

A la una y media sube la madre de R.F. preguntando por su hijo, al que yo le he mandado volver porque I.S. dice que se ha llevado su goma. Al final la goma estaba en el suelo, pero aprovecho para contarle que había cogido una caja de ceras del cole, la había vaciado y había metido las ceras en su estuche (Cua 003, 332-339).

Es necesario, asimismo, hacer mención de la competitividad. No cabe la menor duda de que los niños compiten unos con otros en cualquier aspecto. Quieren destacar, ser los mejores, acabar los primeros, sacar notas más altas que los demás, ser más

creativos, más queridos, ganar en sus juegos –aunque no ganen nada-, etc. El primero de los textos que exponemos a continuación se refiere a un niño –A.C- que, al tener que imaginar y dibujar la Judería, se dispone a copiarlo de su compañera P.J. Ésta, que intuye la situación, hace primero un dibujo provisional y cuando comprueba que, efectivamente, le sirve de modelo al chico, borra y dibuja el que realmente quería presentar. En el segundo texto puede apreciarse cómo J.C. (a) rivaliza por finalizar una tarea antes que R.F.:

- P.J. me trae un dibujo de una portada que, en principio, estaba rematada con un arco. Me dice que lo ha hecho para ver si A.C. se fijaba (le ha tendido una trampa) y, efectivamente, se ha fijado (Día 006, 7242-7247).
- J.C. (a) para que R.F. no haga del 1 al 100 antes que él, le quita el cuaderno un ratito, hasta que él llega al 50. El pobre R.F. se conforma con todo (Ane 001, 129-131).

Por último, conviene exponer una secuencia del cuaderno de observación que es muy ilustrativa en relación a una característica muy notoria en estos niños, y es la inquietud y el nerviosismo que, generalmente, manifiestan. Se refiere a una situación de recreo. Como es muy elocuente, obviamos hacer comentarios:

Hay niños que antes de que toque se van para la fila (no sé si por intuición, inercia, porque miran su reloj, por no parar en ningún lado, por costumbre...). Cuando están en clase quieren ir al recreo, y cuando están en el recreo quieren ir a clase (Cua 003, 615-620).

## **1.2. Conductas positivas**

Lo primero que nos llama la atención de las secuencias que explicitan conductas positivas es la aparente poca significatividad de muchas de ellas. En otro contexto, seguramente, nadie hubiera escrito párrafos como éstos:

- Empezamos con lectura individual y silenciosa. Cada niño elige un libro de la biblioteca de aula. Los niños suelen elegir de animales, y las niñas, cuentos. Están un cuarto de hora muy concentrados (la mayoría) (Día 006, 859-864).
- J.C. (c) coge otra vez el libro que se llevó a su casa y se pone a leer. Dice que le gustó mucho. J.N. me pide el libro “La rosa de San Jorge. Se lo lleva hasta el viernes, 19 (Día 006, 2414-2419).
- Han trabajado todos (A.B., J.C. [b], J.C. [a]...) (Día 006, 5655-5657).

- Se están portando bastante bien. El de prácticas me dijo a las diez y media que me iba a costar trabajo aguantarlos hoy (Día 006, 5716-5720).
- Parece ser que esta actividad les ha gustado, porque se están portando estupendamente (para lo que estoy acostumbrada) (Día 006, 6043-6046).
- Hoy J.C. (b) ha sido bueno ¡increíble! Además, me ha dado dos caramelos (Día 006, 6552-6553).
- Hacemos matemáticas. Intentamos hacer todo lo importante que nos queda: restas, multiplicaciones, problemas, divisiones... Se están portando bien, al menos hasta ahora (Día 006, 8905-8909).

Ahora bien, aunque estos fragmentos carecen de valor aparente, poseen, sin embargo, un gran valor real. Permiten que nos hagamos preguntas como ésta: ¿qué sucede en clase para que la maestra anote aspectos tan elementales?

Sobre el nivel de responsabilidad de los alumnos también hay ciertas evidencias. Es cierto, y ya hemos hablado de ello, que frecuentemente los chicos no asumen las consecuencias de sus acciones. Pero si el desarrollo moral está influenciado tanto por factores macrosistémicos como microsistémicos -y, obviamente también, por factores individuales-, y si además es un proceso lento cuya secuenciación, aunque universal e invariante, no está sincronizada en los distintos individuos, es normal que poseamos también pruebas de conductas responsables como las que se presentan seguidamente:

- Vienen sin nada. A J.C. (a) le pregunto y me dice que él trae lápiz y goma. El lápiz dice que se lo llevó a fin de curso y que es del cole, y la goma es suya (Día 006, 86-90).
- J.C. (c) ha traído una maceta a clase. Ayer lo dije y sólo él lo ha hecho (Día 006,689-690).
- Hoy S.G. acude a la entrada, cuando llego, a contarme que ha hecho las tareas pero que sólo ha estudiado la tabla del tres (Día 006, 1660-1663).
- Cuando toca para el recreo les digo a unas cuantas de niñas que coloquen la clase en forma de U para la asamblea. Se quedan I.F., E.R., S.R. Y J.N. (Día 006, 1740-1743).
- En clase hay desorden de revistas, papeles... J.C. (b) se queda voluntario para recoger (Día 006, 2706-2708).
- J.C. (b) me pide por favor que le deje hacer las cuentas en casa. Le digo, tras insistir, que vale. Cuando se va, vuelve y me dice que no ha acabado medio, que no lo ha hecho. Se sienta por su cuenta protestando, pero no sé contra quién, y lo hace (¡todo un detalle!). Se ve que



tiene responsabilidad, ha visto que yo no me daba cuenta y no ha sido capaz de irse. Se quedan también R.M. y J.I. (Día 006, 2956-2966)<sup>4</sup>.

- J.C. (a) abre el tornillo de la estufa, sale agua y empieza a calentar algo. Sale mucho agua. R.F. va al servicio a por la fregona y entre los dos recogen el agua (Ane 001, 125-128).

Son interesantes también los episodios que reflejan la facilidad de los niños para emitir frases relacionadas con la mejora de su conducta, lo que nos puede indicar que el razonamiento moral está actuando como fuerza motivacional que promueve conductas morales, si bien parece que éstas tienen un desarrollo más lento:

- Les digo que hoy tengo poca voz y que no me conviene hablar fuerte. Dicen que van a ser buenos (Día 006, 2907-2909).
- A la salida C.B. me promete que si se va acaba en su casa. J.C.(b) se va a cambio de no ponerse más junto a F.M., y J.I. dice que acabará en su casa (veremos a ver) (Día 006, 3919-3923).
- C.F. y C.V. me dan una carta diciendo que me quieren y que me prometen ser buenas y trabajar (Día 006, 4505-4507).
- A las diez voy a clase. Les leo la parte del diario de ayer de la última hora y les pido soluciones. J.C. (c) dice que se va a portar mejor y que me va a tratar como si yo fuese su madre. C.B. también. J.N... (Día 006, 5453-5458).
- Tras el enfado, parece que J.C. (d) se viene a buenas (ha llorado un poquito) y dice que lo va a hacer bien y en su casa (se ve que no quiere que lo castigue) (Día 006, 6386-6390).
- Les pongo en la pizarra preguntas de comprensión lectora. A.B., I.S. y F.M. no las hacen, por lo menos hasta el recreo. Tras el recreo les hablo de las actitudes de algunos y de las notas que van a sacar. Se asustan y empiezan a decir frases de mejora como «yo ya voy a trabajar, voy a cambiar de sitio para no hablar...». Se ponen como una seda. A.B. trabaja; F.M. e I.S. se van a apoyo y, la verdad, se nota una gran mejoría (Día 006, 8189-8201).

En algunos episodios se percibe también otra característica destacada de los niños: la sinceridad. Habíamos hablado de la mentira y ahora lo hacemos de la sinceridad. En nuestra opinión, la mentira es coyuntural y momentánea, mientras que la sinceridad constituye y caracteriza a los niños. No nos cabe duda de que éstos son terriblemente espontáneos, naturales, ingenuos. Obsérvese en el siguiente texto cómo se expresa un alumno, cansado ya de tanta actividad escolar:

---

<sup>4</sup> Esta cita, desde nuestro punto de vista, es riquísima, pues se refleja en ella cómo un niño negocia con la maestra terminar en casa unas cuentas y, sin embargo, no es capaz de irse porque en la negociación no se ha hablado de otras actividades que el chico también tenía pendientes.

R.M. dice que pongo muchas tareas. Cuando le digo que me pinte la ropa dice que el jersey lo pinta normal, que no le pinta las bolitas (me los llevo a casa para archivarlos) (Día 006, 4186-4190).

Nos parece que la cita anterior es un buen ejemplo de la característica que queremos destacar. El alumno dijo con la mayor naturalidad del mundo -y ante esto no cabe otra cosa que la sonrisa y la admiración- dos verdades a la maestra: que mandaba hacer muchos trabajos y que su jersey estaba ya un poco viejo. Con las siguientes secuencias reforzamos la idea:

- A las diez y media hablo con P.J. Le digo que si no ha venido su madre no puede entrar. Dice que no le ha dicho nada, que se le ha olvidado. Se va al pasillo un rato. Luego la dejo entrar (no sé si hago bien, creo que no, pero está muy suave) (Día 006, 6726-6732).
- R.M. vuelve a las dos y me dice: «seño, dame un beso». Se va mañana a Mallorca hasta el curso que viene. Después de lo que le riño, luego se ve la inocencia. Le he dado dos o tres (Día 006, 8784-8788).

No podemos dejar sin comentar la solidaridad y generosidad que hemos observado en estos niños. Cuando tienen comida, dinero, golosinas, etc., comparten sin problema; cuando no tienen, piden y reciben. Dejamos planteada la posibilidad de investigar en estudios posteriores la correlación –probablemente alta y negativa- entre riqueza y generosidad. Algunos textos pueden servir de apoyo a esta idea:

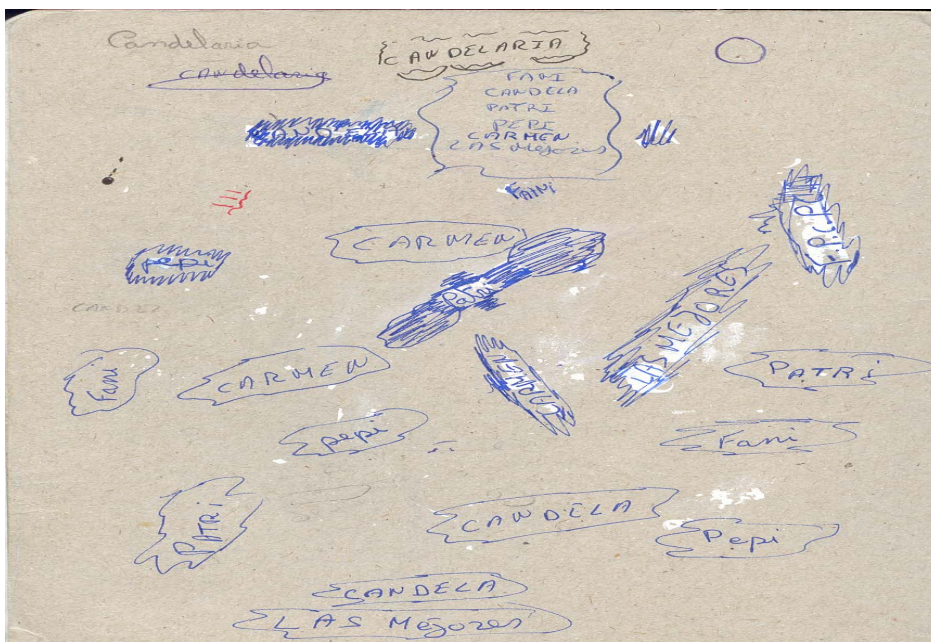
- A.B., al salir al recreo, pide bocadillo (un trozo). Le da J.I. un buen trozo (Día 006, 1969-1970).
- A.B. pide bocadillo a R.P. Éste le da más de la mitad (Ane 001, 99-100).
- J.C. (a) trae cuatro roscos de chocolate que vienen en un estuche. R.F. no trae nada. J.C. (c) le da bocadillo, pues a él le trae su padre un cañón, aunque ya traía bocadillo (no se han debido poner de acuerdo el padre y la madre). J.C. (a) me pregunta por mi sándwich, y se enfada cuando le digo que se lo he dado a A.B. Dice que él le iba a dar un roscó y que él quería bocadillo (Día 006, 2093-2103).
- PREGUNTA: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: Se lo daría a los niños pobres (Cuad 12, C.F.).

Sobre el valor de la amistad obran en nuestro poder múltiples evidencias. P.J., por ejemplo, decora la última hoja de su cuaderno con el nombre de sus amigas y escribe, además, la frase «amigas para siempre» (Cuad 19, P.J.). C.V., por su parte, hace

lo propio en la pasta de su cuaderno, y hace constar que son las mejores (Cuad 38, C.V.). Ciertamente, la amistad tiene para ellas un gran valor. Presentamos, para que pueda comprobarse, ambos materiales, además de un texto del diario de la maestra:



(Cua 19, P.J.)



(Cuad 38, C.V.)

Transcribo la carta que C.F. me ha dado para leer en alto: «Esta carta es para toda la clase y más para J.N. y C.V. mis mejores amigas. Y quiero que Todos escuchen esta carta, mi hermana se fue y me puse muy mal *Cuando* se marchó. Y tengo dos que son *gales* que mi hermana. *Que* son J.N. y C.V. y si *e* insultado a alguna de ellas que me perdone y que sepan que las quiero como una hermana y espero que me quieran para que no me sienta sola sin mi

hermana *a* y si *e* insultado a alguien que me *perdonen* de C.F.P. OS QUIERO» (Ane 001, 460-471).

Es necesario también destacar la iniciativa negociadora de algunos chicos para evitar problemas con sus maestros. Aunque normalmente son éstos los que abren las vías de solución, los niños aprenden también a hacerlo. En el siguiente texto se puede constatar cómo uno de necesidades educativas especiales es capaz de negociar la solución de un problema:

R.G. (c) va a música a por una guitarra y se pone a tocarla. Le digo que la suelte y me dice: «un poquito te estudio y un poquito música». No para en la silla, se levanta a cada segundo... (Día 006, 8418-8423).

Los datos apuntan también a la capacidad de reacción de los niños, a la facilidad con la que pueden deponer su actitud, pedir perdón, ajustar su conducta, etc., aunque a veces, todo hay que decirlo, es el temor a un castigo el que los hace reaccionar:

- Viene F. y pregunta si P.J. ha pedido disculpas. Le digo que no. Dice que se quedará sin recreo hasta que las pida. Al ratito se levanta y lo hace. También baja y le pide disculpas a F. (Día 006, 5528-5532).
- J.I., a las diez y media, no ha hecho nada, sólo dos cuentas de multiplicar auxiliares de una división y, además, mal. Le riño, lo cambio de sitio y llora, pero reacciona y se pone a trabajar (Día 006, 7975-7980).
- A las doce hacemos asamblea: peleas y valoración final de las asambleas del curso. No participan en la asamblea, ni siquiera se sientan en corro, J.C.(c), A.B., R.M., y J.C. (b). J.N. se enfada y se marcha del corro. Luego vuelve y pide perdón. Se queda todo solucionado (Día 006, 8132-8139).
- C.B. se porta fatal, protesta, se pelea con R.P. (no en serio, pero puede acabar), se tiran cosas... Le mando copiar y se niega. Empieza a las dos y veinte cuando le digo que mañana no irá a la fiesta (Día 006, 8954-8959).

Por último, aunque sabemos que no se agota aquí el mapa de las conductas de los niños, digamos que la expresión de sentimientos en ellos es una constante. Éstos están siempre a flor de piel. Manifiestan afecto con regalos, con dibujos, con cartas, etc. Es normal que lloren, que enseñen fotos de su familia, de su primera comunión, sus regalos de reyes, su ropa nueva. Obviamente, no obstante, la correspondiente interpretación porque lo hacemos en otro apartado.

### **1.3. La educación moral como único camino**

Del vasto panorama que acabamos de pintar se desprende, sin duda alguna, la necesidad de actuar desde la educación en un doble sentido, tanto en el desarrollo de los valores morales como en el de los comportamientos acordes con los mismos. Mucha y difícil es, pues, la tarea que corresponde a la escuela en este campo, pero desde luego inaplazable porque, como apuntábamos al principio, o el pensamiento guía las acciones –y para ello es necesario el concurso de la educación-, o las acciones conforman el pensamiento, y esto, examinadas ya las conductas, tendría consecuencias desastrosas, pues se ha podido comprobar que muchas son, ciertamente, muy mejorables.

Nuestra propuesta no puede ir más que en la línea en la que ya viene trabajando esta escuela, y es la de la creación de espacios y tiempos de reflexión sobre las conductas, porque el pensamiento, como todo, se desarrolla con el ejercicio, y aunque habrá quien crea en la inutilidad de esta medida, dado que estos niños que gozan ya de ella -tienen su asamblea semanal- presentan tantas conductas trasgresoras, nosotros, sin embargo, pensamos que, de no ser así, el panorama sería mucho más asolador, como lo era cuando esta medida no se aplicaba, de lo cual podemos dar fe si se nos permite hablar desde nuestro rol docente.

Por tanto, se podría confirmar el poder orientador que tiene el razonamiento moral en relación con el comportamiento de los niños –y así respondemos a nuestro primer interrogante-, y creemos en la necesidad de trabajar sin descanso en el desarrollo del mismo.

El segundo interrogante que nos planteamos parece resolverse a favor de la influencia en el desarrollo moral de los contextos particulares –escolar y familiar- y de las variables personales. En primer lugar, por lo que hemos dicho anteriormente – constatamos la influencia del contexto escolar en la construcción de los valores y en la mayor coherencia entre éstos y las conductas- y, en segundo, porque hemos podido ver conductas responsables junto a conductas irresponsables, mentiras junto a verdades, etc., lo que indica la variabilidad intersujetos –también intrasujetos, porque éstos cambian- debida, sin duda, a las distintas influencias recibidas, lo que nos viene a llevar al punto

con el que iniciamos estas conclusiones: si es tan evidente el poder de las influencias microcontextuales, la educación ha de ser la mayor que el sujeto reciba.

## **2. LA CONFLICTIVIDAD VERTICAL DEL AULA. CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS Y MAESTROS**

Dado que en la actualidad estamos asistiendo a cambios sin precedentes, y dado que, como docentes, nos afectan los que se están produciendo en las relaciones interpersonales, nos parece necesario abordar el tema de las redes relacionales del aula y, sobre todo, de los nudos o conflictos que las caracterizan. Nos interesamos, en primer lugar, por los cada vez más frecuentes enfrentamientos directos de los alumnos con sus profesores, para estudiar, posteriormente, los que se originan entre unos alumnos y otros.

Esteve, en su libro *El malestar docente* (1994: 51), se refiere al informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1981: 130), en el que se constata el aumento de la violencia en las aulas de Israel, Reino Unido, Francia y Suecia.

Sin lugar a duda, son muchas las situaciones de conflicto que surgen al convivir en la diversidad, pero, desde nuestro punto de vista -y seguimos para hacer esta afirmación a Cascón (2000a: 57)-, *conflicto* no equivale a *violencia*. El conflicto es consustancial al ser humano, pues éste tiene una dimensión social, ya que surge al interactuar personas que tienen intereses y necesidades contrapuestas. Lo que sucede es que tiene una connotación negativa debido a la forma en que generalmente lo resolvemos, pero el conflicto hay que verlo como algo vivo y lleno de posibilidades educativas. Son interesantes al respecto los estudios del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro-Derechos Humanos. Cascón (2000b: 61), miembro de este seminario, plantea que no hay que evitar los conflictos, sino “provenirlos”<sup>5</sup>, es decir, afrontarlos, trabajar con ellos.

Como documento básico para trabajar este tema utilizamos el diario de la maestra, en el que hay codificados treinta y tres episodios de conflictos entre alumnos y maestros

---

<sup>5</sup> La “provencción”, es un término usado por Burton, y retomado por Cascón para referirse al proceso de intervención antes de la crisis: explicación del conflicto, conocimiento de los cambios estructurales necesarios para que desaparezca la causa del mismo, promoción de condiciones que favorezcan las relaciones cooperativas entre las personas, etc.

(veintidós habidos entre los alumnos y la tutora; ocho entre los alumnos y los maestros especialistas; dos entre los alumnos, la tutora y algún especialista; y uno entre los alumnos, la tutora y la Jefa de Estudios). Hemos considerado solamente los enfrentamientos directos, interesándonos sobre todo registrar las conductas de los alumnos en estas situaciones, y saber cómo se enfrentan al profesor, cómo responden a las actuaciones de éste, por qué lo hacen, etc. (las situaciones en las que un maestro castiga o riñe a sus alumnos y éstos se callan, obedecen, lloran, etc., las estudiamos en el capítulo VII, en el apartado *Actuaciones Docentes*). Hay que decir también que si un alumno no trabaja, juega en clase o está enfadado, sólo interesa ahora si lo hace como respuesta al maestro en momentos de conflicto (estas conductas, en situaciones ordinarias, acaban de ser estudiadas).

### **2.1. Niños frente a maestros: formas de oposición**

El panorama violento que se manifiesta actualmente en muchas aulas responde a un esquema que, por desgracia, se reproduce también en otros contextos. Vivimos en una sociedad terriblemente violenta. Los chicos de hoy, que se enfrentan a la autoridad sea la que sea, venga de donde venga, o esté donde esté, se enfrentan también a sus maestros. Son interesantes, al respecto, los datos que presenta Esteve (1994: 51) sobre unas estadísticas elaboradas por la National Education Association, según las cuales durante el curso escolar 79-80 se registraron en Estados Unidos 113.000 agresiones físicas a profesores, lo que significa que un 5% de los maestros públicos de aquel país había sido agredido. Además, en torno al 25% declaraba, según estas mismas fuentes, haber sentido miedo ante las manifestaciones violentas de sus alumnos.

Con relación a nuestro país, los datos de los que disponemos son sólo los que nos presenta la prensa cuando se hace eco de acontecimientos de carácter conflictivo: asaltos a colegios, robos, pintadas, insultos a profesores, amenazas, etc.:

En la bibliografía pedagógica contemporánea se echa en falta un estudio serio y pormenorizado sobre la violencia en los centros de enseñanza; pero, en cualquier caso, conviene no hacer simplificaciones relacionando inequívocamente las agresiones que sufren los profesores con una agresión previa más o menos velada del profesor hacia los alumnos. *Diario 16*, en su edición andaluza del 8 de febrero de 1986, recoge las opiniones de los compañeros de David, un niño de 13 años que el miércoles 5 había enviado a su profesora de

la clase de Ciencias Sociales a la UVI con tres puñaladas en el tórax, una de las cuales le rozó el corazón: «David estaba influido por las películas de violencia y acción. Llevaba siempre un cuchillo en el brazo. Se creía Rambo» (Esteve, J.M., 1994: 53-54).

El texto anterior apunta al tema de las numerosas manifestaciones semióticas de naturaleza violenta que afectan la vida cotidiana de los chicos. Según el profesor Sánchez Corral (1998: 33), “la consecuencia es que cada vez se tiene menos estima por la vida humana, se desvaloriza la existencia del ser humano y se trivializa su muerte”.

Nos disponemos ahora a analizar todos los modos de enfrentamiento que hemos hallado en los materiales de estudio y que constituyen sólo la manifestación más visible de los conflictos, dado que éstos gozan de una estructura compleja en la que, generalmente, se entremezclan varios tipos. Son diecisiete las modalidades que obran en nuestro poder: a) contestar mal; b) negarse a trabajar (no empezar o dejar de hacerlo); c) enfrentarse al maestro con palabras o gestos; d) jugar deliberadamente; e) amenazar; f) tirar el material; g) desobedecer; h) agredir levemente; i) negarse a realizar un castigo; j) protestar; k) enfadarse con el maestro; l) reírse de un defecto; ll) hablar mal del maestro; m) gritar al maestro; n) salirse de clase; ñ) alterar el buen clima; y o) denunciar al maestro en un supuesto teórico.

#### a) Contestar mal

Las diez situaciones en las que se producen malas contestaciones de los alumnos hacia sus maestros presentan puntos de partida diferentes, a saber:

- Tres acontecen tras una riña del maestro al alumno.
- Dos tienen lugar cuando el maestro avisa de un castigo.
- Una se desarrolla al corregir una tarea.
- Una, también, al describir un maestro un conflicto entre dos alumnos estando uno de ellos presente.
- En tres ocasiones no se describe fundamento alguno.



Aunque las frases o palabras que los alumnos contestan a los profesores no aparecen textualmente en el diario, podemos aproximarnos al contenido de las mismas a partir de los comentarios que hace la maestra:

- Le digo a J.C. (b) [...] que se queda el lunes sin teatro. Me contesta que le da igual, que se queda en casa viendo los dibujos (Día 006, 2249-2253).
- J.C. (d) lo tiene todo mal, pero además dice que no, me contesta (« ¡ea! »), me dice que es así y me enfado (Día 006, 4208-4211).
- P.J. contesta de mala manera (Día 006,4627-4628).
- Le riño F. y el niño contesta muy mal (Día 006, 5849-5850).
- R.M., tras reñirle porque no trabaja y decirle «ya me he cansado yo», contesta: «pues cánsate» (Día 006, 7549-7552).
- J.C. (d) contesta y contesta cada vez que le digo algo. Le digo que en el recreo tiene que estar a mi lado y dice que sí, que enseguida se va a venir conmigo (Día 006, 7692-7696).

En nueve de las diez situaciones se alude en el diario a la actuación del maestro tras el enfrentamiento verbal de los niños. Aunque las actuaciones docentes las estudiamos a fondo en el capítulo VII, queremos ahora, al menos, relacionarlas, porque puede interesar saber qué hacen unos profesores concretos ante las situaciones conflictivas que se les presentan:

**\* Mandar al despacho del director**

Me dice que a J.C. (c) lo ha mandado al despacho por contestarle mal a Ñ., que ha entrado preguntando por unos mapas (Día 006, 5689-5693).

**\* Castigo: Privar del recreo, permanecer en el aula más rato**

Se quedará castigado (Día 006, 5745).

**\* Castigo y comunicación a los familiares**

Se quedará sin recreo y llamaré a la abuela (Día 006, 7552-7553).

\* Castigo y dar voces

Le doy unas pocas de voces pero él *erre que erre* [...]. En el recreo se quedará sin jugar (Dia 006, 7697-7703).

\* Reñir

Le riño y se conmueve (Dia 006, 4211).

\* Mandar al pasillo

Están unos diez minutos fuera (Dia 006, 8500-8501).

\* Pegar

O., nervioso, se va para ella y –creo- le da un poquito (Dia 006, 4628-4629).

b) Negarse a trabajar

Tienen que escribir diez palabras con /r/ y diez con /rr/. Algunos niños se niegan y se lo toman a fiesta: J.C. (b), F.M., A.B., I.S.... Bajan al recreo con cuaderno y lápiz y allí trabajan (Dia 006, 992-999).

Sirva el texto anterior como introducción al desarrollo de esta modalidad de conflicto. Son nueve los episodios, con alusiones a diecisiete alumnos, en los que la maestra relaciona cómo los niños se niegan a realizar cierta actividad y, de este modo, se enfrentan abiertamente a su profesor. Al examinarlas con detenimiento se localizan dos posibles causas del fenómeno: una, el cansancio de los alumnos después de educación física, en las últimas horas de la jornada, o tras el recreo; la otra, la dificultad de la tarea (los niños prefieren realizar actividades mecánicas y sencillas). Ilustramos lo que acabamos de decir con la narración directa que la maestra hace de dos situación de aula:

- Hay varios niños y niñas que no atienden, ni trabajan, ni dejan a los demás. J.C. (b) empuja a A.C. y le da una patada sin éste haberle hecho nada; habla mal de O., porque le ha llamado la atención y le ha dado con su carpeta en la cabeza; F.M. no trabaja, está jugando y buscando

conflictos, tira gomas, va a otros sitios, se ríe...; J.C. (c) está nervioso e inquieto; P.J. no para en su sitio; A.B. no trabaja... (Día 006, 5421-5432).

- A R.M., que no trabaja, le riño y me contesta (se quedará castigado). C. sube muy enfadada con F.M. porque no ha trabajado. J.C. (b) no hace nada, sólo jugar con estampas. Lo echo al pasillo. Luego hacemos algo de medio sobre paisaje de montaña y de valle (Día 006, 5744-5750).

En el primero de los textos anteriores la maestra describe el ambiente de una clase de matemáticas, a partir de las doce y media, y tras la clase de educación física. El segundo pertenece al 13 de marzo, lunes, después de una clase de lengua, otra de educación física, y tras el recreo (de 9 a 10 habían tenido lengua, de 10 a 11 educación física y de 11 a 11,30 recreo). A las 11,30 unos niños hacen matemáticas y otros se van a apoyo. Tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo algunos se niegan a trabajar. Probablemente sea el cansancio la causa más creíble, pues las actividades son de repaso y de suma facilidad.

El siguiente fragmento nos permite reforzar la idea anterior. El cansancio, unido ahora a la dificultad de la tarea, puede estar en la base de la negativa de los niños a acometer una tarea. J.C. (a), alumno de necesidades educativas especiales y muy ligado afectivamente a la maestra, también se enfrenta a ella de esta manera:

J.C. (a) hace una hoja de su cuaderno (rodear la /o/ y colorear donde esté la /o/) y ya quiere jugar. Le digo que tiene que dibujar cosas que tengan la /i/ en su nombre, pero se niega. Hace una cadena con los clips y logra enfadarme. Sólo quiere jugar y cualquier cosa de la clase la usa él a su antojo (Día 006, 1156-1164).

Desde luego, para un niño que acaba de hacer una actividad de rodear y colorear la letra /o/, pensar ahora en objetos, denominarlos, apreciar que esté la /i/ entre sus letras, y dibujarlos, es algo mucho más complicado y que, además, ha de realizar cuando su grado de cansancio es mayor. En consecuencia, es normal que se niegue.

No descartamos que la causa de la inactividad pueda estar también en las condiciones en las que a veces acuden los alumnos al Centro (sin desayunar, con pocas horas de descanso, sin material, con problemas familiares, etc.).

Detectamos que en tres de las veces que los alumnos se niegan a trabajar o dejan de hacerlo, lo hacen como acto de rebeldía ante una determinada acción del maestro.

Son, además, distintas las tres actuaciones ante las que los niños protestan de esta manera:

*\* Corrección de tareas*

A veces los chicos no aceptan que el error forma parte del proceso de aprendizaje y no admiten que se les corrija o se les borre lo que han hecho. Se comprueba en el siguiente texto:

J.C. (a), en apoyo, se ha portado, según C., muy mal. Al borrarle una palabra, lo ha tirado todo al suelo, menos su lápiz, y ya no ha trabajado nada. Sube cabizbajo y serio (Día 006, 1141-1145).

*\* Decisión adoptada*

Cuando los maestros toman una decisión que los niños consideran injusta, la primera muestra de rechazo es el abandono de su quehacer. Contamos con un ejemplo muy clarificador al respecto. Véase primero y seguidamente pasamos a comentarlo:

R.P. llora cuando le digo que no viene al CEP. Dice que él ha traído el permiso y va. No trabaja (Día 006, 5189-5191).

Esta situación se produce por un conflicto latente entre los padres de R.P. y la escuela. Para entenderla es necesario explicar los antecedentes de la misma. Los delegados de los distintos cursos iban a acudir al CEP para celebrar una asamblea ante un grupo de maestros. Los responsables de la actividad eran F., Jefa de estudios, y Ñ., encargado de las asambleas de delegados. La madre de R.P., delegado del curso, manifestó a la tutora que su marido no quería que fuese con F. Ésta y Ñ., enterados del comentario de la madre, pensaron que el niño no debería ir, porque, además, había razones de peso para ello, dado que se trataba de un alumno muy conflictivo y en la escuela existía una norma por la que se privaba a este tipo de niños, durante un tiempo, de realizar actividades fuera del Centro. Y así se lo propusieron a la tutora. Entre los tres decidieron que el niño fuese sustituido. R.P., ante esta injusta situación, no puede ni

quiere trabajar. Él es el delegado y además ha traído el permiso firmado. Había considerado la posibilidad de realizar la actividad extra-lectiva y nadie, hasta entonces, le había dicho que no pudiera. Sin duda, el chico intuía la verdadera causa.

\* Castigo

Los niños que reciben un castigo responden algunas veces a éste con su negativa a trabajar. Presentamos un ejemplo de ello con un texto en el que un alumno, cuando vuelve del pasillo al que ha sido enviado por la maestra por no cumplir una orden dada, manifiesta su rechazo de esta manera:

A.B. se niega a tirarlo [el chicle] y va al pasillo. Luego lo tira, obligado por F., y entra, pero no quiere trabajar (Día 006, 7480-7482 ).

c) Enfrentarse al maestro con palabras y gestos

Analizamos ahora las referencias que aparecen en el diario sobre el lenguaje verbal y gestual agresivo, insinuante y provocador de los alumnos hacia sus maestros.

Tras leer los nueve episodios que hay al respecto, lo primero que cabe destacar es que se trata de un fenómeno localizado en alumnos muy concretos, por lo que no se debe generalizar. Desde luego, no es normal que un alumno se enfrente al maestro del modo que se describe a continuación:

- Cuando salgo con F.M. de la mano para hablar con la directora me amenaza y me planta cara y me dice «que te meto» varias veces. Lo suelto e intenta escaparse. Lo cojo otra vez y sigue igual (Día 006, 3179-3184).
- Cuando le riño a F.M. me planta cara y me hace gestos provocadores (no es la primera vez) (Día 006, 3739-3742).
- A las once y media me dice F. que J.C. (b) y F.M. han corrido por el colegio, han subido a música y se han enfrentado a A. (Día 006, 6507-6510).
- Después le riño a F.M. y se pone agresivo. Le sujeto las manos porque hace gestos de amenaza («déjame, a mí no me toques...») (Día 006, 8770-8773).

Obsérvese que en los cuatro ejemplos el protagonista es el mismo: F.M. Aunque, salvo en una ocasión, el alumno actúa así tras ser reprendido, creemos, sin embargo, que la causa puede estar en su entorno familiar. Su padre, según él, estuvo siete años en la cárcel:

F.M. me cuenta que su padre se peleó una vez con un amigo en su portal y que le hizo sangre en el labio. Dice que el amigo estaba borracho y me contó su vida confusamente [...] Dice que su padre no quiere peleas porque ya ha tenido siete años de cárcel. Luego se hicieron amigos otra vez (Ane 001, 408-417).

Pero hay más variables familiares que pueden intervenir en el fenómeno. Este chico es el menor de cinco hermanos y el único varón, por lo que intuimos que está muy protegido. En muchas ocasiones falta a clase porque se queda en casa, con el consentimiento paterno, jugando a la consola o durmiendo la siesta. Además, el desarrollo físico del niño está por debajo del que podría pertenecer a su edad, lo cual nos parece que es preciso también tenerlo en cuenta.

Otro alumno que interviene en los episodios de enfrentamiento es R.P.

- R.P. se porta fatal, no hace nada más que lo preciso y, además, intenta quedarse encima de mí (Día 006, 8515-8517).
- R.P. intenta otra vez provocarme, jugando y no haciendo caso (Día 006, 8567-8568).

De la exploración de la historia familiar de R.P. se desprende que el padre es muy agresivo. El propio chico ha contado en clase una pelea que tuvo con otro hombre en el fútbol, y en la escuela ha protagonizado más de un episodio violento. El siguiente material da cuentas de lo que decimos:

- A las diez hacemos lengua. Les leo la fábula de la paloma y la hormiga. La comentamos y hacemos un trabajo en folio: contar algo parecido que nos haya sucedido y hacer un dibujo (se trata de la ayuda entre seres diferentes en capacidad, fuerza, edad, poder...). Es curioso, R.P. cuenta que su padre se iba a pelear en el fútbol con un hombre y su madre los apartó (Día 006, 3081-3090).
- Hablamos B. y yo media hora con ella [con la madre de R.P.]. Calla y se marcha. No discute y acepta cosas que se le dicen fuertes (violencia en el hogar, modelos negativos para el niño...). Me entero que ayer vinieron ella y su marido y pegaron todas las voces que

quisieron. Me ofendieron a mí y a Ñ. (yo era «una mierda de maestra» y a Ñ. «le tenían que haber partido la boca el año pasado»)<sup>6</sup> (Cua 003, 298-306).

En definitiva, estos enfrentamientos, a nuestro juicio, se originan en el entorno familiar, por lo que su eliminación pasa necesariamente por la intervención en el mismo.

d) Jugar deliberadamente

En cinco ocasiones se alude al juego como herramienta que usan los alumnos para enfrentarse al maestro. Son alumnos distintos (F.M., R.P., J.C. (a) y J.C. (b) [éste en dos ocasiones]), y lo hacen de distinta manera (con clips, con estampas, etc.). Lo que tienen en común es la negativa a hacer el trabajo establecido y la conciencia de estar oponiéndose de esta manera al maestro. Presentamos un ejemplo:

J.C. (b) no se da prisa y sigue jugando. Cuando llegan los de apoyo, F.M. llega con ganas de jugar y de armar jaleo (Día 006, 2246-249).

e) Amenazar

Aunque son sólo cuatro las referencias a esta acción que existen en el diario, consideramos que, por su gravedad, merecen ser analizadas con detenimiento. Empezamos con la que protagoniza I.S.:

I.S. no trabaja. Le doy un toquecito en la cabeza y me dice que se lo va a decir a la policía y que voy a ver. Le contesto que, cuando le pida la policía el cuaderno y vea que no ha puesto ni la fecha, le va a dar otro toque. Se pone a trabajar bien (Día 006, 497-503).

Puede apreciarse en el texto anterior cómo el alumno busca un punto de apoyo fuerte –la policía– desde el que oponerse a la maestra, pero, al no encontrarlo –la maestra le hace ver que la policía, supuestamente, la apoyará a ella–, depone su actitud y se entrega al trabajo. Aquí está la clave, a nuestro juicio, de muchos conflictos entre alumnos y maestros. Para oponerse a éstos, los niños, conscientes de su inferioridad,

---

<sup>6</sup> El curso anterior el padre de R.P. acudió a la escuela con el objetivo de pegarle a este maestro. Parece arrepentirse de no haberlo hecho.

buscan figuras poderosas y dispuestas a posicionarse en su “bando”. A veces las encuentran, a veces no. En este caso, que es sin duda, como toda amenaza, un supuesto teórico, el chico se queda sin argumentos y ni siquiera emprende la búsqueda.

Comentamos las secuencias segunda y tercera conjuntamente, porque ambas tienen el mismo protagonista -F.M.-, discurren sucesivamente, y están relacionadas. La primera tiene lugar el 9 de diciembre a última hora y la segunda el 10 a primera.

- F.M. [...] me amenaza (Día 006, 3180-3181).
- F.M., que tiene que bajar [al despacho], se pone otra vez borricote y dice que ayer le empujé y que va a venir su padre y me voy a enterar (Día 006, 3200-3203).

En el segundo de los textos anteriores aparece con claridad un fenómeno sobre el que es necesario reflexionar, y es la búsqueda de un motivo concreto en el que fundamentar la amenaza. F.M. dice que ayer la maestra le empujó. Por otra parte, se aprecia de nuevo el hecho que comentábamos en la amenaza de I.S. Como él, F.M. también busca las fracturas que pueda haber entre los adultos que lo educan (padres y maestros), lo que cambia ahora es que, probablemente, este chico sepa que existen y que es posible encontrarlas. Conoce a sus padres y sabe que, en un momento dado, pueden enfrentarse a los maestros por él<sup>7</sup>.

El texto de la última amenaza recogida en el diario es el siguiente:

Ella (P.J.) dice –cuando se va O.- que lo va a denunciar su padre y que le va a hacer lo mismo que él le ha hecho a ella. Dice que tiene un cardenal (Día 006, 4629-463).

En el fragmento anterior, aparte de tener una evidencia más de la prueba física que los niños necesitan para realizar su amenaza –ahora es un cardenal- puede apreciarse cómo la que P.J. realiza es doble: 1) su padre va a denunciar al maestro; y 2) su padre va a hacer al maestro lo mismo que él le ha hecho a ella. Además, esta acción tiene la particularidad de que no está presente la persona a la que va dirigida –el maestro O.-. Quizás aquí, al contrario de lo que sucedía con F.M., el sentido de la formulación indirecta de una doble amenaza haya que buscarlo en el hecho de que la alumna sabe

---

<sup>7</sup> Ya hemos dejado constancia anteriormente de la agresividad que, según el chico, tiene su padre.



que su padre no va a hacer ni una cosa ni la otra<sup>8</sup>. Ella no se enfrenta al maestro, sino que narra con desconsuelo a una audiencia compuesta por sus compañeros y su tutora lo que desearía en esos momentos que sucediera.

f) Tirar el material

Son tres las alusiones del diario a esta forma de enfrentarse al maestro, dos de ellas protagonizadas por el mismo alumno –J.C. (a)- aunque con distinta maestra, una vez con la de apoyo a la integración y otra con la de religión. En una ocasión lo tira todo menos su lápiz (el material es del Centro). No obstante, hay que decir que este chico presenta necesidades educativas especiales y que no manifiesta generalmente conductas violentas. La otra situación podría tener una connotación simbólica. Exponemos primero el texto y procedemos seguidamente a interpretarlo:

Mando a J.C. (b) al pasillo, protesta y tira su cuaderno y su lápiz a la papelerera (Día 006, 7972-7974).

No se trata, desde luego, de una rabieta en la que el alumno actúa sin pensar, sino que éste sabe bien lo que hace. Se dirige hacia la papelerera y arroja allí lo que mejor representa su trabajo: su cuaderno y su lápiz. No cabe duda de que con esta conducta el chico quiere comunicar algo a su maestra<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> En una reunión en la que estaban la tutora, la Jefa de Estudios, la Directora y el padre, éste manifestó que su hija iba a cambiar de actitud, pues cuando llegase a su casa le iba a dar unos buenos azotes. Exponemos el texto del cuaderno de observación en el que se alude a este hecho: «Vienen los padres de P.J. (el padre) y de J.C. (b) (la madre) tras citarlos yo a través de una carta. Ayer sus hijos se pasaron [...] Dice el padre que no lo volverá a hacer, que ya se encargará él (dice que piensa darle dos azotes)» (Cua 003, 506-513). Por otra parte, si este padre pega realmente a su hija, tal vez tengamos en este hecho la explicación de muchas de sus conductas –incluida ésta-. Esta chica reclama constantemente la atención y el afecto de la maestra. Compruébese en el texto siguiente: «Cuando me voy a la una y media me acompaña hasta la valla P.J. y, cuando ya me iba, me dice con voz melosa: «Seño, quiero ser tu hija». Si le hubiera valido se viene conmigo» (Ane 001, 386-390).

<sup>9</sup> Esta actuación, aunque aparece en el diario sólo una vez, la hemos presenciado en muchas ocasiones. A veces los chicos depositan su trabajo en la papelerera con sumo cuidado, pues confían en que alguien lo recupere. Ello nos hace pensar que realmente no quieren tirarlo, sino expresarse a través de esta acción.

g) Agredir levemente

Hemos encontrado también dos alusiones a una leve y simbólica agresión física del alumno hacia su maestra. Los dos episodios tienen protagonistas diferentes. En un caso es F.M. y en otro S.R. En un caso es un niño y en otro una niña. Si embargo, son dos casos muy parecidos. Empezaremos con la descripción de los hechos tal como figuran en el documento del que lo hemos recogido (el diario de la maestra):

- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras. F.M. se pone atacado y arremete contra mí, dándome con la mano. Le miro y tiene sangre en la cara, bajo el ojo. Lo llevo a curarlo y cambia de actitud por completo. Lo curo y hablo con la directora. Luego bajo a J.C. (a) contra su voluntad, pero cabizbajo acepta y comprende que se ha portado mal. Se queda en el recreo en el despacho castigado (Día 006, 3540-3550).
- S.R. se dirige a mí gritando, me aprieta en el brazo y me dice que ya está harta de R.G. (c), que le diga algo. Le digo que, cuando me hable bien, la escucharé. Lloro y entra a clase tarde (doce menos cuarto). La pongo un buen rato en el rincón (Día 006, 8125-8135).

Aunque se trata de dos acontecimientos diferentes, ambos tienen un elemento común, y es que los sujetos desencadenantes de la agresión a la maestra son dos alumnos de necesidades educativas especiales (en el primer caso, del aula, y en el segundo, del Centro). F.M. y S.R., al ser agredidos por alumnos considerados por ellos más débiles<sup>10</sup> (J.C. [a] y R.G. [c]), reaccionan agrediendo a la maestra, que de alguna manera es la que tiene que cuidar de ellos y hacer que se porten bien.

No obstante, entre una situación y otra hay una importante diferencia que puede explicar la distinta actitud de la maestra<sup>11</sup>. Mientras que en la primera ésta ha presenciado los hechos, pues han tenido lugar en el aula, en la segunda, sin embargo, no lo ha hecho, ya que se han producido en el recreo y ni siquiera sabe de qué alumno se trata.

---

<sup>10</sup> Más que débiles, los niños de necesidades educativas especiales son considerados como niños que no saben defenderse. Veamos, a propósito, el siguiente fragmento del *Cuaderno de observación sistemática*, que narra una conversación que mantiene un grupo de niños después de que uno de ellos –F.M.– le pegara a J.C. (a): «Hay un debate entre ellos (el grupo) sobre pegarle a los niños más pequeños. F.M. dice que J.C. (a) no es más pequeño. Otros dicen que no sabe defenderse, y que no se le debe pegar» (Cua 003, 595-598).

<sup>11</sup> En el primer caso castiga por su conducta a J.C. (a), aunque hemos de suponer que luego hará reflexionar a F.M. sobre lo que ha hecho; en el segundo, castiga a S.R., porque desconoce lo que le ha pasado y pone toda su atención en la conducta de la alumna, y no en las causas de la misma.

Es necesario comentar también algo que aparece no sólo en estos textos –hay muchas más evidencias a lo largo del diario-, y es el rápido cambio de rol que experimentan los alumnos agredidos. En pocos instantes pasan de ser víctimas a victimarios, pues creen que lo que les ha sucedido les da derecho a todo. Un fragmento de la entrevista realizada por el maestro de prácticas a A.J. sobre un conflicto avala lo que acabamos de decir:

A.J.: ...Y se levantó y me empezó a pegarme; pues yo le pegué. Y así es como nos «enganchemos» (Ent 009, A.J.).

En el mismo sentido habla el cuestionario pasado a ciento cuarenta alumnos del Centro por el grupo de trabajo “La prevención del maltrato entre compañeros”. En el ítem 18, cincuenta alumnos reconocen asustar o maltratar a sus compañeros si los provocan y cuarenta y cinco corroboran su afirmación anterior en el ítem 20, que plantea prácticamente la misma cuestión.

Desde luego, con esta manera de razonar, la violencia se convierte en una cadena interminable en la que las víctimas, por arte de magia y en cuestión de segundos, se convierten en agresores de sus victimarios o, como en el caso que nos ocupa, de nuevas e inocentes víctimas<sup>12</sup>.

Aunque las agresiones a la maestra, consideradas como eslabones de la cadena violenta, son muy graves -y lo son más aún si tenemos en cuenta el rol que desempeña ésta-, no lo son tanto si observamos que realmente son agresiones vicarias, realizadas sobre ella pero no como tal, sino como sujeto sustituto. Confirma esta explicación el cambio brusco de actitud de F.M. cuando la maestra va a curarlo. No se calmó el alumno poco a poco, ni necesitó palabra alguna de consuelo. No hubo un proceso como otras veces en las que el alumno tuvo conductas de este tipo. Fue un cambio brusco que puede explicarse porque la maestra deja de ser la que representa a J.C. (a), la “culpable” de lo que le ha sucedido por no “cuidar” de él, y vuelve a tomar ante el alumno el rol de maestra también suya. Lo está protegiendo, curando y atendiendo. Está claro que contra ella no tiene nada.

---

<sup>12</sup> ¿Quién no ha visto a un niño correr detrás de otro para pegarle y, cuando lo consigue, correr asustado en sentido contrario con el otro pisándole los talones? ¿Quién no ha visto a un chico volcar hacia otro las conductas violentas que con él tienen sus padres, maestros, hermanos, compañeros, etc.?

#### h) Desobedecer

Aunque ya hemos abordado una modalidad de enfrentamiento llamada “negarse a trabajar” en la que podríamos haber incluido los dos casos de desobediencia que ahora abordamos, queremos, sin embargo, hacer referencia a éstos por separado porque no tienen nada que ver con la realización de actividad alguna. En ambos casos la desobediencia es debida a la negativa del alumno a cumplir una orden dada por la maestra (en una ocasión, la tutora; en la otra, la maestra de apoyo a la integración) en relación a normas básicas de convivencia (una, lavarse las manos; otra, tirar un chicle). En los dos casos interviene el mismo alumno: A.B.

Quizá lo más significativo de este tipo de conflicto sea la escasa frecuencia con la que aparece. Hay que decir que los alumnos suelen acatar las normas, y si las incumplen y el maestro les advierte del hecho, enseguida rectifican. Sin embargo, como puede apreciarse aquí, no siempre sucede:

- A A.B. lo manda D. a las doce (media hora antes) para clase porque no le ha hecho caso, según él. Le mandó lavarse las manos y no le hizo caso (otra vez le pasó igual) (Día 006, 3475-3479).
- A.B. se niega a tirarlo [el chicle] y va al pasillo (Día 006, 7480).

#### i) Negarse a realizar un castigo

Podríamos integrar este tipo de enfrentamiento, unido al de desobedecer, en el apartado de “negarse a trabajar”. El hecho es el mismo: el alumno se enfrenta al maestro de una u otra forma. Sin embargo, no lo hacemos porque ésta tiene su especificidad, dado que el alumno que es castigado ya ha tenido una conducta desacertada. Si se niega al castigo se introduce en un círculo en el que se encadenan varias acciones negativas. Desde luego no es lo mismo no querer trabajar o no querer lavarse las manos que no querer cumplir un castigo impuesto tras otra acción incorrecta. Además, en uno de los dos casos recogidos en el diario, el que a continuación exponemos, existe advertencia previa por parte del alumno. La maestra anticipa a éste una situación de castigo y él, por su parte, le anticipa a ella una de incumplimiento, y la lleva a la práctica:

Voy a por los de apoyo y le comento a F. que J.C. (d) estaba castigado a la una y media y se marchó, con el agravante de que ya me lo había advertido (Día 006, 5846-5849).

Existen, en esta situación, al menos tres acciones punibles: 1) la previa al castigo; 2) la advertencia de incumplimiento; y 3) el incumplimiento en sí.

En la otra situación de incumplimiento el alumno opta por una vía intermedia. Se va al patio pero se sienta en la pista y no juega:

Le digo que no hay recreo. A las once se niega y se va al patio. F. dice que lo deje, que él verá. Se va al patio y se sienta en la pista (Día 006, 6120-6123).

Puede observarse en el texto anterior que el alumno tiene conciencia clara de lo que está haciendo, lo que le impide disfrutar de un recreo normal. Sin duda, cuando F. arroja la responsabilidad de sus acciones sobre él, empieza a replantearse su actitud.

#### j) Protestar

Otra manera de enfrentarse al maestro –una de las más frecuentes, quizás, aunque en el diario sólo aparece dos veces- es la protesta de los alumnos. En las dos secuencias la acción sucede al serle impuesto al alumno un castigo:

- Mando a J.C. (b) al pasillo, protesta... (Día 006, 7972).
- A última hora se quedan castigados C.B., R.P., S.G. y P.J. C.B. se porta fatal, protesta [...] Perdono a R.P. y más protesta C.B. (Día 006, 8953-8963).

En ninguna de las dos situaciones se alude a que la maestra haga nada tras la protesta. Los alumnos la utilizan, probablemente, para hacer que ella dude sobre su decisión. Quizás la mejor respuesta sea la firmeza, el permanecer impassible siempre que, claro está, se esté actuando acertadamente.

k) Enfadarse con el maestro

Otra forma de enfrentarse al maestro es el enfado. Es quizás, junto a la protesta, una de las maneras más inofensivas de enfrentamiento. Cuando una acción docente no es del agrado del alumno, éste se enfada para así hacérselo saber:

- Le riño y se conmueve. Se queda un rato enfadado. Le digo, al ratito, que vaya a beber. Cuando vuelve lo hacemos de nuevo y le digo que no se enfade cuando yo le riña (Día 006, 4211-4215).
- J.C. (a) me pregunta por mi sándwich y se enfada cuando le digo que se lo he dado a A.B. Dice que él le iba a dar un roscó (a A.B.) y él quería el bocadillo (Día 006, 2099-2103).

En la primera situación el enfado se produce por una acción que la maestra realiza directamente sobre el alumno: reñirle; en la segunda, sin embargo, la maestra no le hace nada al alumno; una acción de ella que favorece a otro y no a él (quien parece creer que tiene ciertas prerrogativas) es la causa del hecho.

l) Reírse de un defecto

Nos encontramos ante uno de los más graves enfrentamientos de los alumnos con sus profesores. Si un maestro tiene una deficiencia visible, los niños encuentran en ella el punto débil en el que situar sus ataques contra él. En este caso, estamos hablando de un maestro invidente. Presentamos a continuación una secuencia del diario para posteriormente abordar el tema que nos ocupa:

J.N. me dice que J.C. (c) se ha reído hoy del maestro M. porque está ciego. Dice que le ha dicho M.: «cuando tú seas mayor, si Dios quiere, tú también estarás ciego» (Día 006, 2424-2428)<sup>13</sup>.

Este texto incluye, a nuestro modo de ver, falta de respeto, insolidaridad, deshumanización, crueldad, etc. En él se puede apreciar cómo el chico busca la debilidad de su “enemigo” para atacarlo. Sin duda, nos hallamos ante un aprendizaje

---

<sup>13</sup>Hay que decir que es evidente que la alumna que narra los hechos tergiversa, y mucho, lo que el maestro pudo decirle al niño. Ni el niño tiene por qué estar ciego cuando sea mayor, ni ningún dios puede quererlo.

social bien realizado. A conductas como ésta sólo cabe responder con la educación en valores. Las asambleas de aula son un buen medio para ello. En los siguientes fragmentos podemos apreciar cómo en ellas el tema del maestro M. es recurrente:

Reírse del maestro. No burlarse del maestro (Asam, 13).  
Evitar el *remeo*. Ir a la clase de música para portarse *vien* (Asam, 17).  
No *aprovecharse* del maestro (Asam, 22).  
*Cachondearse* del maestro (Asam, 24).  
Escuchar a los maestros sean como sean (Asam, 28).  
Apoyar al maestro (Asam, 32).

En la entrevista que la maestra realiza a S.G. también sale este tema como algo que le preocupa, porque, según él, son bastantes los alumnos que se ríen del maestro. Presentamos un fragmento de la misma:

MAESTRA: Y cuéntame algo que te preocupe.  
S.G.: Me *cru... crupa* el maestro M. Porque *tos* los nenes se ríen de ellos, y no lo ve, el maestro M. no lo ve, y se ríen de *ellos el I.S.* y *tos*, y hacen burlas y de *to*, y el J.C. (c) la otra vez le hizo los cuernos al maestro. Fue el J.C. (c) y le dijo: «maestro, me está haciendo los cuernos». Y dice el maestro: «ya verás como no pasa *na*, *házmelo* a mí». Y se lo *hació* los cuernos, y se rió *toa* la clase (Ent 005, S.G.).

## II) Hablar mal del maestro

A veces, los alumnos, en lugar de enfrentarse frontalmente al maestro, optan por hablar a su espalda, como en este caso:

Habla mal de O., porque le ha llamado la atención y le ha dado con su carpeta en la cabeza (Día 006, 5425-5427).

El aspecto más negativo que tiene esta manera de actuar es que, al ser encubierta, no permite hacer al alumno razonar sobre su actuación, con lo que es posible que esta conducta se retroalimente y fortalezca.

m) Gritar al maestro

Éste es otro tipo de enfrentamiento que tiene una sola ocurrencia. Se produce en una situación de nerviosismo de una alumna y acompaña a una de las dos agresiones leves a la maestra que vimos anteriormente<sup>14</sup>. Creemos que es otra acción claramente irreflexiva y carente de fundamento.

n) Salirse de clase

En ocasiones, una situación de conflicto entre dos alumnos desemboca en la trasgresión de una norma. Aunque lo lógico sea acudir a la maestra y contarle lo sucedido, esto no siempre sucede. Estamos nuevamente ante situaciones en las que se encadenan las conductas y se genera ese círculo del que el alumno solo no sabe salir. Éste es simultáneamente víctima y trasgresor. Ha de ser defendido y reprendido, consolado y castigado, algo que, sin duda, resulta muy difícil de entender. Un ejemplo de ello es el siguiente texto:

F.M. le pega a J.N. en el hombro (yo no lo he visto). Lloro y se sale con A.J.. Le riño por salirse y llora más (Día 006, 8767-8770).

ñ) Alterar el buen clima

Otra manera frecuente que los alumnos tienen de enfrentarse a sus maestros y de la que también da cuenta el diario es la alteración del clima del aula. Desde luego, no cabe duda de que una forma sutil de atacar a alguien es hacerlo contra su trabajo. La situación que presentamos seguidamente la protagoniza un niño tras su clase de apoyo, al volver al aula ordinaria. La causa, probablemente, sea el cansancio:

Cuando llegan los de apoyo, F.M. sube con ganas de [...] armar jaleo (Día 006, 2247-2249).

---

<sup>14</sup> Puede verse la cita correspondiente que ya ha sido expuesta en dicho apartado.



o) Denunciar al maestro en un supuesto teórico

Es muy significativa la respuesta de un alumno a una actividad planteada en la página veintitrés de su diario personal. Y es significativa porque refleja un posible enfrentamiento legal entre maestro y alumno. El ejercicio consiste en dar consejo a una niña cuya profesora le ha quitado el yoyo porque jugaba en clase y que, pese a haber transcurrido ya diez días, aún no ha recuperado su juguete. Pues bien, aunque la maestra, en el diario, da cuenta de este hecho, vamos, sin embargo, a tomar el texto del anecdotario porque nos parece que en él están mejor descritos los acontecimientos. Lo reproducimos a continuación:

R.P., en una tarea del diario que consiste en escribir qué le diría a una profesora que le ha quitado el yoyo a una niña por jugar en clase y a los diez días aun no se lo ha devuelto, contesta así: «Dame mi yoyo o te reclamaré» (No intenta convencerla por las buenas) (Ane 001, 359-365).

Se puede observar en la secuencia anterior cómo ahora el enfrentamiento entre alumnos y maestros alcanza gran altura. R.P. ni siquiera se molestaría en hablar con la maestra, ni le solicitaría su juguete a través de los cauces establecidos para ello, sino que se saltaría todos los pasos y acometería, supuestamente, acciones judiciales. Si ojeamos los diarios de otros niños podemos apreciar cómo varios piden por favor a la maestra que se lo devuelva ( «*porfa*, señorita, te prometo que no lo haré más» [Diar 07, I.F.]; «*seño, damelo porfavor* que eso *lla a* pasado» [Diar 17, J.N.]; «Señorita, *por favor, debuelvame* mi yoyo» [Diar 20, S.R.]); otros intentan negociar con la moneda de cambio que saben que le gusta a los maestros («*porfavor* si me das el yoyo trabajaré mucho» [Diar 09, C.F.]; «que le diga Carla a su *seño* que no va a jugar con él y que no se lo va a traer» [Diar 12, P.J.]); otros intentan convencerla («*daselo* ya que *a pasado* ya mucho tiempo» [Diar 19, E.R.]); otros se lo exigen con rotundidad («que me *de* el *lollo* que me *quito*» [Diar 01, C.B.]); por último, hay quien, como R.M., le pegaría a la maestra («*pegale* al la profesora» [Diar 15, R.M.]). R.P., por su parte, construye una oración coordinada disyuntiva a través de la que da una orden tajante a la maestra («dame mi yoyo») y le plantea –a modo de amenaza– qué acción realizará en caso de no cumplirla («o te reclamaré»).

## **2.2. Espacios de conflicto, espacios de reflexión**

Es una realidad constatable que los chicos de hoy –alumnos, hijos, hermanos, compañeros, amigos...- establecen relaciones conflictivas en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven. Son muchos –y ahora no vamos a entrar en ellos- los factores que están en la base de este tipo de relaciones. Lo que nos interesa sobre todo es, dado que actuar sobre las causas sería prácticamente imposible, generar mecanismos en los docentes que les permitan entender que las situaciones conflictivas son las mejores situaciones educativas.

Un maestro de hoy –igualmente una maestra- se tiene que ver en más de una ocasión en situaciones similares a las descritas anteriormente: niños que le den malas contestaciones, que se nieguen a trabajar, que protesten, que tiren el material, que lo ofendan, que lo amenacen, etc. A nuestro juicio, jamás un maestro de educación primaria debe olvidar dos cosas muy básicas: a) que sus alumnos son niños, y b) que él tiene que educarlos. Si no olvida estos presupuestos sabrá sacar partido a todos los posibles enfrentamientos sin perder los nervios ni sentirse desbordado por las situaciones. Si no los olvida no tendrá preparado un discurso barato sobre lo mal que está hoy la escuela<sup>15</sup>, y la juventud, y los padres, y la vida en general.

Por tanto, nuestra propuesta va en la línea de la necesidad que la sociedad tiene de un maestro reflexivo, que no se rasgue las vestiduras por nada, que no dramatice su trabajo ni cree un discurso exculpatorio, que sepa asumir una única e ineludible responsabilidad: que él tiene que educar a todos y a cada uno de los chicos de su clase. Un maestro que, en definitiva, sepa normalizar –porque son normales- y rentabilizar educativamente –porque son rentables- las situaciones conflictivas con las que se encuentre.

No vamos a resistir la tentación de hacer un último comentario. Consideramos que muchos de los conflictos de los que se hace eco la prensa son de menor calibre que los que hemos analizado. No olvidemos las dos agresiones físicas, aunque leves, de dos niños hacia la maestra. Sin embargo, y pese a que en el capítulo II hemos hecho crítica

---

<sup>15</sup> Opinamos que este tipo de maestro entiende por escuela todo menos él, que, precisamente, es el responsable de que esté bien.

de su permisividad, opinamos ahora que en ambos conflictos actúa convenientemente. Un maestro no puede dejar pasar acciones como éstas, pero nadie dice que tenga que actuar con inmediatez. Haberlo hecho –a nuestro juicio- hubiera sido un error. Lo que sí tiene que hacer es posibilitar la reflexión de sus alumnos sobre sus acciones, y no actuar irreflexivamente siguiendo un cliché para dejar a salvo su prestigio, tan equivocadamente entendido hoy día. Terminamos con la reproducción de un texto que deja constancia de que esta manera de actuar puede ser la correcta. En él la maestra, suponemos que enormemente satisfecha, cuenta cómo S.R., la chica que la “agredió”, le pide disculpas mediante una carta:

S.R. me escribe la siguiente carta (transcribo textualmente): «Señorita. Sabes lo que dicen de ti los profesores <Que eres un cachito de pan> y eso *si* es verdad. Yo siempre me doy cuenta de que nos enseñan y nos quieren enseñar más de lo que nosotros sabemos, y quiero que con esta carta te tranquilices y quiero que me digas una cosa te acuerdas cuando te *empuje* era porque estaba nerviosa. Me perdonas *si* o no/ *damela* mañana/ Te quiero mucho./ Firma S.R.». (Se refiere al día que me removió en el patio porque estaba harta de R.G. (c). Yo le reñí por la manera de hablarme y luego la puse en el rincón por llegar tarde tras el recreo) Ane 001, 533-547).

### **3. LA CONFLICTIVIDAD HORIZONTAL DEL AULA. CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS**

Durante varios años nos ha rondado una duda que, experiencia tras experiencia, se ha ido resolviendo. Ahora nos tortura una certeza. Nuestros sujetos de investigación están inmersos en la violencia. Son violentos. Para ellos la violencia es algo normal:

*Llo* y mi padre y el *canio* fuimos de *caseria* y a pescar y *llo* *pesque* un pez grande y vino la *policia* y tuvimos que *sortar* el pez y el *cani* hizo señas para que escondiera la pistola<sup>16</sup> porque le *murtava dejemos* la pistola en el *campo* y al *dia* siguiente volvimos (Trab 05, A.B.).

Y con esta certeza acudimos, por si fuese posible volver a dudar, por si hubiera algo capaz de desestabilizar tan triste certidumbre, al cuestionario que el grupo de trabajo aplica a gran parte de la población escolar. En él encontramos que, de los ciento cuarenta sujetos que lo responden y que pueden elegir más de una respuesta, cincuenta y

---

<sup>16</sup> Pensamos que el alumno quiere referirse a la escopeta. En cualquier caso, sea pistola o escopeta, el hecho es que estos alumnos viven experiencias inapropiadas.

seis reconocen que en sus casas hay discusiones, treinta se deciden por peleas (físicas), cincuenta y dos hablan de gritos, siete de borracheras y veintisiete reconocen que a sus familias les parece bien que ellos maltraten a otros niños.

En el cuestionario aplicado a los catorce maestros del grupo, once de ellos consideran que una de las dos causas más importantes de la violencia de los niños es el propio ambiente familiar. El siguiente texto habla también en este sentido. Explica cómo una madre se queja a la maestra de que a su hijo le pegan y solicita de ésta que se ocupe de que no lo provoquen. La provocación parece, por tanto, justificar la violencia:

La [madre] de R.P.[...] me cuenta que, según su hijo, en el recreo de ayer le tiraron piedras. Le pregunto que quién y me dice que S.R. y C.C. También en clase se metieron con él. R.P. no me había dicho nada a mí. La madre dice que él no quiere pelearse este año, y que por tanto debo yo evitar que lo provoquen (Cua 003, 25-31).

Para completar el puzzle, reproducimos un fragmento del cuaderno de asambleas de los niños, en concreto, de la celebrada el 4 de noviembre de 1999. El delegado anota en él un riquísimo conjunto de conductas violentas que, desgraciadamente, y como puede apreciarse, son experiencias vividas por ellos:

Pegan en la calle a los niño, Pareja que se lleba el Padre a su hijo, Pelea de gorges fuertes, una mujer pega a un *bebe*, Separar y dejar a su hijo, pelea entre *tios*, *palisa* a un niño, Peleas entre madres, peleas entre hermanos y sangre, *Porpoco* se mata de un primero, *Atropellan* a un perro, *Insitarles* a tirarse de un *barcon*, *Suicidio*, *Martratar* a un *pero*, *Aplasta* a un perro, abandonan a un niño, *Pisar* a una rata y *Matar*, pegar *asta* matar, peleas sangrientas, *Matar ha* un palomo y *cortaler* la *cabesa*, pegar a un niño, *Robar* y matar, *Atropellar* a un gato, *Atropellar* a un perro, *Maltratar* a un niño, una *nilla me* corta el pelo a I.F., intentan matar a una niña, Rajar a un niño la *bariga*, *El castillo del terror ase dallo*, pegar en el PRICA, pelearse entre familia (Asam, 04-06).

Sin lugar a dudas, con estos datos como muestra, nuestra certeza queda plenamente demostrada. Por nuestra parte, hemos vivido en la escuela –no sería exacto decir presenciado- infinidad de situaciones violentas que hablan en el mismo sentido que esto datos. Sencillamente, las diferencias en este contexto se resuelven a golpes.

En el diario de la maestra hay recogidas ochenta y nueve secuencias que engloban ciento dieciocho conflictos entre los alumnos, a los que habría que restar ocho por referirse a hechos acaecidos el curso anterior y dos por referirse a un mismo acontecimiento. Por tanto, son ciento ocho las situaciones de conflicto registradas en

dicho documento. Teniendo en cuenta que en el curso hubo ciento setenta y tres días lectivos, si hacemos la media obtenemos la cifra de 0,62, lo que nuevamente nos confirma el alto índice de conflictividad que existe. Tal vez no esté de más recordar la obviedad de que no todo lo que sucede se narra. Tomamos este dato por tener algo concreto en las manos, pero sabemos que sólo se trata de un indicador a la baja de lo que realmente aconteció.

La mayoría de las peleas tienen una estructura muy parecida y una serie de secuencias que se reproducen casi invariablemente. Además, los protagonistas suelen ser siempre los mismos. Y es que hay niños con un alto grado de agresividad. Con respecto a ellos, es interesante la siguiente idea de Goleman (1997: 363):

Todos [los niños agresivos], sin embargo, comparten el mismo error de percepción que los lleva a ver burlas donde no las hay, a imaginar que sus compañeros son más hostiles de lo que en realidad son, a tergiversar los actos más inocentes como si fueran verdaderas amenazas y a responder, con demasiada frecuencia, de manera agresiva, un comportamiento que no hace sino mantener a sus compañeros más alejados todavía.

Para este autor, los padres de estos niños suelen alternar la indiferencia con los castigos duros y arbitrarios, lo cual fomenta la paranoia y la agresividad. Nosotros hemos podido comprobar este extremo en numerosas ocasiones, si bien no nos atreveríamos a generalizarlo. Con frecuencia son padres despreocupados, que no dan pautas claras a sus hijos, como tampoco manifestación alguna de afecto, al menos en lo que respecta al cuidado y protección, que los castigan un día por lo mismo que otro los alaban y otro no les dicen nada.

El inicio de los conflictos suele ser una situación problemática que los niños no saben resolver y que los lleva a posicionarse y a adentrarse en una situación nueva distinta a la inicial. A continuación olvidan el problema –ya no lo quieren resolver- y empiezan las ofensas y las descalificaciones, no sólo personales sino también familiares. A veces la ofensa o descalificación afecta a familiares enfermos o desaparecidos, con lo que la situación se complica. Después viene la agresión física, que suele consistir en puñetazos, patadas, bocados, tirones de pelo (más propio en las chicas), pedradas, balonazos, etc. Luego suele producirse, para frenar los acontecimientos, la mediación de compañeros o de maestros. En estos momentos, el alumno que se ha llevado la mejor

parte está agitado pero satisfecho, y el que ha sufrido más daños llora o amenaza al otro. Finalmente, todo el proceso desemboca en una interesante reflexión que conlleva acciones como perdonar y pedir perdón, hacer propuestas de mejora, asumir las consecuencias de los actos, etc.

Los conflictos tienen, pues, una estructura compleja. No son procesos sencillos. Nadie se pelea físicamente sin proferir ofensas, amenazas, etc. Pero como nosotros vamos a realizar un estudio de la narración que de ellos hace la maestra, y no de los conflictos en sí, hemos de hacer una clasificación de los mismos que, probablemente, simplifica la realidad vivida. La maestra suele narrar los hechos fundamentales acaecidos sin citar otros colaterales o previos.

### **3.1. Envueltos en la violencia: las mil caras del conflicto**

Aunque las situaciones de conflicto que vamos a estudiar son las narradas por la maestra en su diario, queremos antes presentar parte del interesante registro de conductas violentas que realiza el grupo de trabajo “La prevención del maltrato entre compañeros”, que, lógicamente, presenta un panorama mucho más amplio que el documento de la maestra, porque está realizado a partir de las observaciones que hacen los catorce miembros que integran el grupo. Antes de su exposición, advertimos que se trata de una copia fiel de su original, sobre la que no hemos realizado manipulación alguna, por lo que podrá observarse falta de estructuración en el mismo. Es el siguiente:

- Agresión física (peleas)
- Agresión verbal ( “gitano”, nombrar a sus muertos...)
- Amenazas
- Tomar cosas ajenas
- Burlas
- Golpes brutales
- Morder
- Provocaciones (“A ver si eres capaz de pegarme”)
- Quitar la silla para que se caiga un compañero y para provocar risa

- Bajar los pantalones
- Dar patadas
- Escupir
- Empujar
- Encerrar
- Tirones de pelos
- Echar tierra en los ojos
- Dar puñetazos
- Tirar la mesa y romper el *boli* (al pegarle otro)
- Venganza (pegarse por un conflicto anterior)
- Pegar patadas al material de otro o tirarlo o romperlo
- Ofender a los muertos
- Chantajes
- Apodos
- No querer sentarse junto a alguien
- Reírse de cómo alguien viste o calza
- Reírse del trabajo de los padres (tu padre rifa, tu padre limpia cristales...)
- Imitar defectos físicos (tartamudez, estrabismo, cojera, delgadez..)
- Inventar habladurías
- Quitar objetos personales
- Pedir algo prestado y no devolverlo o romperlo
- Poner zancadillas
- Excluir del grupo de juego
- Quitar el balón a alguien y salir corriendo
- No compartir juguete o espacio
- Tirarle a alguien la merienda
- Asomarse al servicio cuando está ocupado
- Echar agua
- Empujar a un charco
- Reírse si alguien tropieza
- Gritarle a alguien con malos modos

- Miradas amenazadoras
- Cuchichear sobre alguien
- Meter a alguien en peleas, diciéndole que han dicho de él algo
- Decirle a la madre de alguien que a su hijo le han pegado o le han ofendido

Tras el despliegue anterior, nos disponemos ya a estudiar las ciento ocho situaciones de conflicto que aparecen en el diario y que hemos clasificado de la siguiente manera: a) agresión física (55); b) agresión múltiple (15); c) intento de agresión (14); d) agresión verbal (10); e) situación conflictiva (6); f) discusión grupal (3); g) agresión al material (2); h) ofensa a través del dibujo (1); i) rotura de material por imprudencia (1); y j) sin determinar (1).

#### a) Agresión física

De las cincuenta y cinco peleas físicas que se registran en el diario, treinta y ocho no están especificadas. La maestra habla de que los alumnos se han peleado, enganchado o pegado, sin dar más detalles al respecto:

- En el recreo separo a los mellizos J.G. (a) y R.G. (c) que se están peleando. Les pregunto por su padre (J.G. [b], mi antiguo alumno) y me dice uno que «las va a palmar pronto» (palabras textuales) y el otro que «van a meterlo en una tumba». Siguen peleándose porque J.G. (a) dice que el otro –R.G. (c)- dio un balonazo el otro día a su abuela, con la que vive J.C. (a). R.G. (c) vive con su madre (Día 006, 180-190).
- A las once y media sube R.P. llorando porque le ha pegado R.X. (Día 006, 3224-3225).
- J.C. (b) no hace nada y, a la una y diez, se engancha con F.M. que, desde que sube de apoyo, tampoco trabaja (Día 006, 5977-5980).
- C.B. da la tarde. En la subida, ya se estaba peleando con uno de 6º (D.M.) (Día 006, 7682-7683).
- Por la tarde me esperan en la valla algunas niñas para decirme que C.B. y R.P. se han peleado y que R.P. se ha puesto atacado como se ponía el año anterior (es la primera vez que se pone así este curso). No sube a clase y nadie del despacho me dice nada (Día 006, 1050-1057).

En el resto de las peleas –diecisiete- la maestra especifica perfectamente la agresión:



*\* Patadas: 6*

- J.C. (b) empuja a A.C. y le da una patada sin éste haberle hecho nada (Dia 006, 5421-5425).
- Sube, a la salida, la madre de R.P. para ver qué le ha pasado a su hijo, que le han pegado una patada en el ojo. Ella quiere dejar constancia, creo yo, de que a su hijo le pegan y por eso él tiene que pegar (Dia 006, 5809-5841).
- Tras el recreo, en la fila, J.N. le pega una patada a J.C. (c) porque éste le ha tocado «el culo». J.C. (c) llora porque le ha dado en el estómago. Ella llora porque dice que pensaba que no le iba a dar tan fuerte. Le pide perdón a través de una carta. Me la da para que la lea en alto. Pone: «A toda la clase y a J.C. (c)». Luego, J.C. (c) le escribe otra pidiéndole perdón por haberle tocado «el culo». Ha salido de ellos lo de pedirse perdón, y además de esta manera (Dia 006, 6304-6316).
- En el recreo se ha peleado C.B. y A.B. A.B. pega bien a C.B., sobre todo cuando éste resbala y cae al suelo. Aprovecha para darle buenas patadas (no es la primera vez). Quiere darle más aún. Lo dejo en secretaría hasta que se tranquilice. Lo sube 0. enseguida más calmado (Dia 006, 6832-6839).
- C.B. y S.R. se pelean a patadas (Dia 006, 2509).
- ¡Vaya tarde que da C.B.! Ya subió J.N. diciendo que le ha pegado una patada en «el toto» (Dia 006, 7440-7442).

*\* Bofetadas: 3*

- I.S. le pega un guantazo a R.F. Me entero por los demás, porque R.F. no me dice nada (Dia 006, 2125-2127).
- En la fila, J.C. (c) le ha dado una buena bofetada a R.M. Dice que ha sido jugando. La abuela de R.M. le riñe y le dice que, si le ha roto las gafas se las va a pagar (pero las gafas no tienen nada, él sí tiene toda la cara roja (Dia 006, 6720-6725).
- Estamos en el laboratorio porque en la clase están los persianeros. De pronto, R.P. le pega un bofetón a C.V. Lo echo al pasillo y le riño. Le digo que no hay recreo (Dia 006, 8116-8120).

*\* Tirar piedras: 2*

- A la entrada tres madres han hablado conmigo: [...] la de R.P., que me dice que ayer en el recreo a su hijo le tiraron piedras S.R. y C.C. (Dia 006, 977-985).
- Al llegar a la escuela (11,50 h.) nos quedamos un ratito (veinte minutos) en el recreo. R.P. se pone atacado con J.C. (c) y le quiere pegar. Le tira chinas (una le llega a J.N. con bastante fuerza). Lo llevo con mucho trabajo al despacho y me tienen que ayudar I y L. Él quiere que le deje que le peque o irse a su casa. Se queda con F. y, por lo menos, puedo soltarlo. No tiene ya tanta fuerza. Lloro (Dia 006, 4275-4285).

\* *Empujones: 2*

- J.C. (c) empuja a un niño por el camino y lo dejo con Ñ. trabajando (Dia 006, 2696- 2697).
- Al subir, L.X. (6º) empuja a R.P. como si fuera un muñeco. Cae al suelo y llora. Le digo a L.X. que a la salida vaya a mi clase (Dia 006, 4246-4249).

\* *Hacer sangre: 2*

- Cuando llego a las nueve me entero de que C.B. y J.C. (c) se pelearon ayer al acabar el recreo. G. no podía apartarlos. J.C. (c) le hizo sangre a C.B. C.B. decía que le tenía que pinchar. Acudió la directora a la pelea (Dia 006, 2524-2529).
- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras. F.M. se pone atacado y arremete contra mí, dándome con la mano. Le miro y tiene sangre en la cara, bajo el ojo. Lo llevo a curarlo y cambia de actitud por completo. Lo curo y hablo con la directora. Luego bajo a J.C. (a) contra su voluntad, pero cabizbajo acepta y comprende que se ha portado mal. Se queda en el recreo en el despacho castigado (Dia 006, 3540-3550).

\* *Mordeduras: 1*

Al subir del recreo I.S. se pelea en la escalera con un niño de 5º. Como el de 5º es mucho más alto, I.S. le muerde en la cintura. Acaba llorando el mayor (Dia 006, 2193-2196).

\* *Puñetazos: 1*

C.B. y R.P. se pelean en medio de la clase de matemáticas. R.P. le pega un puñetazo y C.B. otro. R.P. sale como una bala en busca de O. Cuando sube O. con él le digo que no puede entrar, se ha salido sin permiso y no vuelve hoy. Le mando una nota a B. diciéndole lo mismo. Se queda en el pasillo hasta la salida (Dia 006, 5217-5225).

b) *Agresión múltiple*

Son quince las alusiones de la maestra a conflictos más complejos. En estos fragmentos se aprecian ya descripciones más extensas y ricas en las que aparecen las diversas manifestaciones del enfrentamiento. Hay en ellos, además, referencias a las causas. Clasificamos estos materiales de la siguiente manera:

\* Agresión física con más de una manifestación: 1

Hay una cita en la que la maestra alude a distintos tipos de agresiones y a la causa que origina la pelea. Son dos niñas las protagonistas de la misma:

P.J. y A.J. se enganchan en una pelea fuerte (tirones de pelo, patadas...). Ha empezado porque P.J. se ha fijado de un dibujo de A.J. y han acabado de pelea. Llamaré a la madre de P.J. F. le da una carta (Día 006, 5490- 5495).

Sorprende poderosamente la desproporción entre la causa (fijarse de un dibujo) y los acontecimientos. Como contamos con el análisis que de dicha pelea hacen las propias protagonistas, pues la maestra recogió el de P.J. y el maestro de prácticas hizo lo propio con el de A.J., presentamos seguidamente dos interesantes fragmentos de los mismos en los que puede verse el error de percepción y la tergiversación de los actos a los que aludía Goleman, así como las fases preliminares de un conflicto:

- MAESTRA: En clase, ¿por qué te peleaste con A.J.?, ¿qué pasó?  
P.J.: Porque ella estaba haciendo un dibujo en un folio y, y yo, y ella estaba poniendo: M. es mi profesor de música, C.G. mi *seño* normal. ¡Te voy a meter así! (dice a alguien), y, y yo puse M. y la cara de él, C.G. y la cara, y la cara de ella. Y entonces *se pone* que yo me había *fijao*, y yo no me había *fijao*. Y entonces cogió y me empe..., y le digo que yo no me he *fijao* y se, se te, se *chivó* a ti y..., se *chivó* a ti, y entonces, cuan... cuando tú no le hiciste caso a ella empezó a decir: «sí, sí, sí...». Entonces yo le pegué un achuchón y me pegó ella la *patá*, y entonces ya empezó la pelea (Ent 008, P.J.).
- MAESTRO: ¿Por qué os peleasteis?  
A.J.: Por... por un dibujo. Porque ella dice... Estaba yo haciendo un dibujo de todos los maestros que teníamos y de qué eran y después vino ella y dijo: «a ver, A.»; y me parece que me dijo: «yo no me voy a copiar». Y después se fue a su sitio y empezó a hacer de *tos* lo mismo que yo y *to* con la regla y, y la miré y empezó a poner los nombres que yo puse y me *chivé* a la *seño* y gritándome ella *se pone*: «a mí no me grites»; y yo no le estaba gritando, estaba diciendo que no me grite ella a mí, yo estaba pasando de ella *pa* que no, *pa* que no me peleara con ella, y después estaba con el J.I. en la mesa del S.G. *pa* decirle cómo era una tarea de medio, y cogió y empezó diciéndome, inventándose *pa* pelearse conmigo, diciendo: «a mí no me grites ni *na*»; y se pone: «y de mí, y de mí no pases, a mí me escuchas»; y digo: «¡que me dejes!»; y se pone: «¡cómo me levante verás!». Y pasé de ella y se levantó y me empezó a *pegarme*; pues yo le pegué. Y así es como nos *enganchemos* (Ent 009, A.J.)

Es curioso ver cómo P.J., la niña que, supuestamente, se fija del trabajo de A.J., introduce una novedad en el suyo –hacer las caras de los maestros junto al nombre- que le permite mantener la tesis de su originalidad. Es curioso también ver cómo el problema

original se olvida y acaban peleándose por algo distinto, como son los posibles gritos de A.J. o su posible indiferencia.

*\* Agresión física + agresión verbal: 4*

La agresión verbal es, en los cuatro casos, la conducta desencadenante de la agresión física. Además, en todos se da el mismo tipo de agresión verbal («cagarse en los muertos»). Es preciso decir que entre los mitos que tienen los alumnos, sin duda, el de sus antepasados es uno de los más poderosos, por lo que se ven abocados a atacar al primero que los nombre. A veces ni siquiera necesitan para hacerlo oír la frase completa. Sólo «tus muertos» ya origina el ataque:

- A J.C. (a) le pega F.M. porque parece ser que se ha *cagado* en sus muertos. Se queda cabizbajo y triste, pero no llora ni se pone alterado, solamente se aguanta (Día 006, 1480-1484).
- A las once y media tienen educación física y yo apoyo. Cuando voy a recogerlos, A.E. está de pelea con M.B. y la de inglés separándolos gritando. A.E. llora y dice que «se ha *cagado* en sus muertos». Le hablo y se tranquiliza (Día 006, 2457-2463).
- Ya P.J. empezó antes dándome una mala contestación y R.P. también, en el recreo, pegándole a G.G. y *cagándose* en sus muertos. Están unos diez minutos fuera. Luego, los entro y están más suaves que guantes (Día 006, 8497-8502).
- También se pelearon a la entrada F.M. y D.F. (hermano de R.F., de 2º). D.F. le ha dicho a F.M. «me *cago* en los muertos de tu padre» y, F.M. le ha pegado a R.F. por ser su hermano. Al subir, llamo a D.F., se aclara todo, pide perdón a F.M. y F.M. a R.F. y a D.F. Le digo a D.F. que si F.M. le pega o le hace algo que me lo diga, que no se *cague* en nada. F.M. llora (Día 006, 7442-7452).

En la última de las citas anteriores se manifiesta un fenómeno frecuente. D.F. alude a los antepasados del padre de F.M. Aunque éstos son, obviamente, los mismos que los suyos, sin embargo para F.M. la ofensa que ha recibido reviste mayor gravedad. Tal vez por ello, en lugar de pegarle a D.F. le pega a su hermano, habida cuenta de que están entrando en juego los familiares, de que éste pertenece a su misma clase y de que es mucho más pacífico, aunque mayor, que D.F.

\* *Agresión física + agresión del material: 2*

Son dos las alusiones que hace la maestra dentro de este grupo:

- A las doce menos diez, C.B. y R.P., que ya subían del recreo peleándose por una canica, se enganchan en una pelea física. R.P. pierde el control y pega patadas a la cartera de C.B., le revolotea el material, me dice que va a contárselo a O. o a la directora. Le digo que no puede salir pero sigue tirando cosas. Lo cojo y lo bajo. Se queda en secretaría. C.B. está castigado en el pasillo. Realmente empezó a pegar él. Cuando lo separo sigue mirando a R.P. y provocando más conflicto (Día 006, 1851-1864).
- A las tres y media, en la fila, J.C. (c) quiere ver un folleto de Pryca que trae J.C. (a). Como éste no se lo deja, le pega un tirón y se lo rompe. Además le da un fuerte puñetazo en el vientre. J.C. (a) sube llorando. J.C. (c) se queda un rato en el rincón y además baja al despacho con el delegado para que la directora conozca el hecho (Día 006, 2967-2975).

\* *Agresión verbal + agresión material: 1*

Fijamos ahora la atención sobre un conflicto en el que se combinan estos dos tipos de agresiones. Se produce en clase entre un chico (J.C. [b]) y una chica (C.V.):

J.C. (b) y C.V. se pelean y C.V. llora. Le tira (J.C. [b]) sus cosas al suelo y le dice «me vas a comer la...». Le rompe a C.V. la regla y le hace una rajita en el portalápices (Día 006, 6805-6809).

\* *Agresión verbal + intento de agresión: 2*

Hay peleas, como las que ahora nos ocupan, en las que la agresión física no tiene lugar, bien porque el agresor no puede alcanzar a la víctima (que lo ha agredido antes a él verbalmente), o bien porque algún maestro está presente y las evita:

- J.M. (5º) sube del recreo queriéndole pegar a R.P. porque «se ha *cagado* en sus muertos». Viene F. a hablar. R.P. le pide perdón, pero él no quiere perdonarle (Día 006, 6259-6263).
- Me dice C.B. que su madre vendrá dentro de un rato. [...] La madre, inexplicablemente, sube a la clase. Está nerviosa. Me dice que hay otros niños peores, que debo ver las dos partes, que hay niños que me pegan patadas y me tiran mesas, y no hago nada. Me pongo un poco alterada y voy a clase de M. para que me deje al de prácticas un ratito y poder bajar al despacho. Bajo con ella, aunque antes la entro a la clase y le pregunto a los niños que si alguien me pega, que se lo digan. Ella sigue en sus trece y habla a los niños, diciéndoles que se meten con su hijo. Nos bajamos y le cuento a B. y a F. lo que ha pasado. Estoy nerviosa y digo que es muy grave lo que ha dicho. Me subo. Al ratito sube y se disculpa llorando.

Reconoce que su hijo no le dio la carta el viernes, por lo que no vino el lunes, y el martes no pudo. Me dijo antes que puse a su hijo en el rincón por ella no venir, y que eso no se hace. La perdono y le digo que no debe creer a su hijo a pie juntillas, ni justificar su actitud. Me da un beso y se marcha. Mientras, los alumnos han querido «linchar» a C.B., diciéndole mentiroso. C.B. llora y se quiere ir a su casa. Hablo con la clase, le digo que él, cuando se tranquilice, nos va a pedir perdón. Decide hacerlo uno a uno; lo perdonamos. Le digo que, cuando quiera salvarse de un castigo o una bronca, no puede hacerlo mintiendo, y menos si esa mentira hace daño a alguien. Parece que lo comprende (Día 006, 7757-7799).

*\* Agresión verbal + agresión física + intento de agresión: 3*

En estas citas la maestra alude a procesos violentos más complicados. A la agresión verbal y física sigue un intento o amenaza de nueva agresión por parte de uno de los participantes, el que se ha llevado la peor parte. Veamos:

- A las doce y media R.P. y J.C. (b) empiezan a pelearse de palabra. Voy para el sitio de ellos y, cuando estoy llegando, R.P. aprovecha que estoy cerca para pegarle un buen bofetón a J.C. (b), sabiendo que el otro no va a tener tiempo de devolvérselo. J.C. (b) se altera y corre detrás, pero no lo coge. Lo saco, le echo agua y lo calmo. A R.P. lo pongo en el rincón y le digo que ya no le paso más, que tendrá un buen castigo. J.C. (b) dice que cuando pueda le pegará; pero se ve que es noble y, por lo pronto, se queda quieto (Día 006, 4467-4481).
- En el recreo se han peleado R.P. e I.X. (2º). R.P. estaba jugando con F.M. al balón, llegó I.X. y lo cogió y lo tiró al suelo. R.P. se levantó y le pegó un puñetazo. Salió I.X. corriendo detrás, y lo cogimos. Decía muchas barbaridades («tu madre la *follaora*...») y quería pegarle. Estaba enrabiado llorando. R.P. también lloraba, pero más tranquilo (Día 006, 7412-7421).
- Les leo el cuento «La gaita maravillosa». Luego bajamos al recreo. ¡Vaya recreo! R.P. le pega una patada a R.M. y le tira el bocadillo. R.M. le quiere pegar y corre, pero no lo pilla. R.P. dice que la madre de R.M. «*folla*» y R.M. que el padre era «muy canijo» (Día 006, 8740-8747).

*\* Agresión física + burla + intento de agresión: 1*

En el siguiente fragmento puede apreciarse cómo la burla de un niño hacia otro provoca la agresión física. Si un chico está enfadado por algún contratiempo y otro se ríe de él, normalmente se desencadena un conflicto:

A las doce y veinte, más o menos, C.B. y R.P. empiezan a pelearse. Han bajado los de la liga de fútbol a hacerse una foto y, C.B., aunque estaba apuntado, no ha jugado, y se ha subido para arriba mosqueado. R.P. se ha reído de él y C.B., después de decirme a mí que R.P. se reía y yo decirle que se venga a mi lado, va al sitio de R.P. y le pega. R.P. se pone atacado y quiere ir a O. Le digo que yo castigaré a C.B., pero al final decide ir, a pesar de que le digo que no puede luego entrar. Cuando suben los de apoyo me dicen que está R.P. en la puerta.

Me asomo y le pregunto si ha bajado. Me dice que no, lo dejo entrar y hablo con él. A C.B. le doy una carta para su madre (Día 006, 7604-7622).

\* *Agresión del material + intento + amenaza: 1*

Se presenta ahora la descripción de un conflicto en el que aparecen estos tres elementos:

R.P. empieza a ponerse nervioso y a quererle pegar a J.C. (a). Como no desiste, lo pongo fuera. Pega patadas a la puerta un buen rato. Cuando deja de pegarlas se asoma, más tranquilo, y dice que todavía lo tiene que pillar. A las doce viene O. a educación física. Le digo a R.P. que cuando suba hablaremos (Día 006, 8360-8368).

### c) Intento de agresión

En el documento “Diario de la maestra” hay once citas que contienen catorce agresiones frustradas. No obstante, en estas situaciones tiene lugar todo el protocolo previo a la agresión física -miradas, palabras, gestos...-. A veces se producen agresiones verbales. Exponemos las citas y posteriormente las interpretamos:

- Al subir del recreo hay un inicio de problema entre J.C. (b) y F.M. con C.B. por medio. No acaba en pelea porque acudo a tiempo (Día 006, 416-419).
- A.E. y J.C. (d) están a punto de pelearse (Día 006, 1473-1474).
- Se portan mal J.C. (d) y A.E., pegan voces, intentan pelearse *metiéndose* con las madres... (Día 006, 4154- 4156).
- C.V. y J.N. están buscando pelea. C.V. dice que J.N. la mira de reajo y que a ella nadie la mira de reajo (Día 006, 4806-4808).
- J.N. y C.V. han estado también a punto de pelearse (Día 006, 5693-5694).
- En el recreo, A.B. ha estado a punto de pelearse con R.P. porque la hermana de R.P. ha pegado a la hermana de A.B. No se han peleado porque A.J. y P.J. lo han evitado. Le hemos dicho a N. que hable con T.P. (Día 006, 6189-6194).
- Al subir del recreo están a punto de pelearse R.P. y C.B. (Día 006, 6608-6609).
- R.P. sube atacado porque a su hermana le han pegado y quiere defenderla. Le cuesta calmarse, pero desde luego está más controlado que otras veces (Día 006, 7558-7562).
- J.C. (d) y A.E. casi se pelean por una tontería (los de apoyo) (Día 006, 8291-8292).

- R.M. le quiere pegar [a R.P.] y corre, pero no lo pilla [...] También se intenta pelear C.B. con J.C. (c), con F.M., con A.B.... Al final se pelea con I.S. (Día 006, 8743-8749).
- A última hora se quedan castigados C.B., R.P., S.G. y P.J. C.B. se porta fatal, protesta, se pelea con R.P. (no en serio, pero puede acabar), se tiran cosas... (Día 006, 8953-8956).

Aunque en la mayoría de los fragmentos no alude la maestra a la causa que frena la agresión física, sí lo hace, sin embargo, en tres de ellos. En una ocasión es porque ella acude a tiempo; en otra, porque dos compañeras lo evitan; y en la tercera ocasión, porque el agresor no puede alcanzar a su víctima. Hay además una referencia al mayor autocontrol de un alumno con relación a anteriores situaciones de conflicto. En el resto de las secuencias, aunque no se explicita, parece ser que la cercanía de la maestra –estas situaciones se producen en clase, generalmente- impide la conducta agresiva. Por tanto, comprobamos la heteronomía de los alumnos, el control externo de su conducta y el papel mediador del maestro en la adquisición de la moral autónoma.

#### d) Agresión verbal

Son ocho las secuencias que aluden a agresiones verbales entre los alumnos. De las ocho, hay cuatro genéricas, en las que no se especifica el tipo de agresión. Dos verbos, *atrancar* y *meterse*, expresan la acción agresiva:

- La [madre] de R.P., que me dice [...] que además en clase se meten con él (Día 006, 983-986).
- J.C. (c) a las nueve –en el pasillo- ya ha atrancado con un alumno de 6º. Le ha dicho que va a venir su hermana y verá (Día 006, 2349-2352).
- C.B., cuando llega a las diez, se mete con C.V. Lo pongo un ratito en el pasillo (Día 006, 2356-2358).
- Lloro C.B. porque se meten con él por un problema de fútbol (hoy han jugado) (Día 006, 6609-6611).

Las otras cuatro citas son algo más explícitas. En ellas puede verse ya en qué consiste la agresión verbal y contra qué y contra quién se produce. Una primera evidencia es que la descalificación puede dirigirse a un objeto personal o familiar del agredido. En este caso concreto, es el coche del padre el que recibe el ataque:



A.E. y J.C. (d) empiezan a discutir porque hablamos del castigo de J.C. (d) por haberse ido el otro día. Como A.E. opina y habla, J.C. (d) dice que su coche tiene polvo y A.E. le dice que él no tiene coche, y casa, de milagro. J.C. (d) dice que él tiene tres casas y que su coche (el de A.E.) siempre está sucio. A.E. dice que si no tuviera parcela no estaría su coche sucio. Les digo que así se empiezan las peleas, y que no deben presumir de nada, puesto que todo se puede perder en un momento. A.E. dice que él presumía de que su paloma ha puesto huevos y se le ha escapado el macho. El macho se turna para incubar –dice- y ella sola no quiere (Dia 006, 5947-5964).

Otras dos citas recogen ataques personales infundados –en el primer caso- y basados en la constitución física –en el segundo-. Son éstas:

- A las cinco menos cuarto se quedan castigados J.C. (c), C.B., A.C. (por decirle a R.P. «hijo de puta») y R.F (Dia 006, 6633-6636).
- A J.C. (b) y a P.J. les doy una carta para que mañana vengan sus padres o no entran. Se han pasado, gritando, ofendiéndose... Cuando echo a P.J. al pasillo molesta, dice «gordo», mueve el pestillo, da golpes... En la asamblea han empezado a tontear y a última hora ya no sabían controlarse (Dia 006, 7564-7571).

Por último, pasamos a exponer un texto que reviste, en nuestra opinión, mucha gravedad. Un alumno ataca sin ningún tipo de reparo a los familiares de otro, quien contesta, prácticamente, en la misma clave:

J.C. (c) le dice a C.B. que su hermana está calva y que su madre tiene piojos en el *coño*. C.B. le dice a J.C. (c) que su hermana tiene piojos en la cabeza y en el *culo*, y parece ser que de su madre también lo ha dicho, aunque C.B. dice que de la madre no dijo nada. Pasan ambos todo el día de pelea, pegándose patadas en la cartera... (Dia 006, 8396-8405).

#### e) Situación conflictiva

En ocho ocasiones los conflictos no se resuelven violentamente, lo que nos sirve para reforzar la idea ya expuesta de que “conflicto” y “violencia” no son sinónimos. Ante un conflicto se pueden adoptar distintas actitudes que dependerán de las características personales de los protagonistas, de la propia naturaleza del conflicto, del momento y lugar en que acontezca, de los espectadores, etc. Cascón (2000a: 59-60) plantea cinco posibles posturas: 1) la competición (gano/pierdes); 2) la acomodación (pierdo/ganas); 3) la evasión (pierdo/pierdes), 4) la cooperación (gano/ganas); y 5) la negociación. Puede apreciarse cómo entre ellas existe una progresión. No es lo mismo resolver un conflicto porque uno de los dos se conforme fácilmente que porque ambos

establezcan un consenso. Obviamente, lo más deseable es llegar a la negociación. Según Cascón (Ibídem: 60), ello dependerá de la importancia que para las personas tengan los objetivos que se plantean y las relaciones personales. Será más fácil cooperar si la valoración de ambos aspectos es positiva.

Pues bien, aunque los conflictos que ahora presentamos, afortunadamente, no se resuelven de manera violenta, no se puede decir, sin embargo, que lo hagan mediante actitudes cooperadoras o negociadoras. Con ello queda de manifiesto que los niños se mueven en las situaciones conflictivas muy primariamente. Si no hay pelea es porque el perdedor asume y se acomoda a su suerte. Lo veremos enseguida.

Por otra parte, si entendemos como conflicto un problema, una contraposición de intereses, cabe considerar que tres de ellos no son conflictos, sino pseudoconflictos, porque lo que realmente hay es un problema de comunicación, un malentendido de fondo. El primero de ellos es éste:

En el recreo, J.G. (a) (el gemelo) viene muy serio y me dice: «Esos niños me han dicho ‘juga’ y luego no me pasan la pelota». Voy a hablar con ellos y me dicen que estaba jugando «de gato» (Día 006, 4073-4078).

En el párrafo expuesto se observa con claridad que nos hallamos ante una situación en la que las reglas del juego no son explícitas. Los niños con los que juega J.G. (a) no le han explicado que su papel consistía en intentar alcanzar el balón con el que ellos jugaban.

El siguiente fragmento encierra un segundo ejemplo de pseudoconflicto:

Estos dos (A.E. y J.C. [d]), leyendo [sus respectivos párrafos], tienen discusiones por quién lee más y quién lee menos (y eso que es un cuento de tres páginas para ellos dos). Cuando a uno le toca poco protesta ¡increíble! Les pongo preguntas de comprensión, les pido también que expresen la conclusión del cuento, y pasen palabras del singular al plural (Día 006, 7285-7293).

En el fragmento anterior puede verse que aunque la regla era conocida y aceptada por los chicos –cada uno leía un párrafo-, no estaba, sin embargo, bien especificada. Así, al ser unos párrafos más cortos que otros, surge el problema cuando a uno le toca leer un trozo pequeño, pues considera injusto el criterio adoptado. Por tanto, pensamos que el conflicto se produce por no estar la norma ni consensuada ni bien especificada. Desde

luego, si los alumnos hubiesen aprobado el criterio establecido, si conociesen que los párrafos cortos se compensan con otros más extensos a lo largo de toda la lectura, probablemente no hubiese surgido el problema.

El tercer pseudoconflicto evidencia más claramente que los anteriores, si cabe, que el problema es una incompreensión de la regla establecida. Es el que sigue:

Al leer, les reparto los personajes. J.C. (d) lee cuando habla el asno, pero se enfada cuando alguien lo cita en sus frases, porque dice que eso lo tenía que leer él (Dia 006, 8634-8638).

J.C. (d), que era el asno, no puede entender que nadie, a lo largo del texto, lo nombre, porque hacerlo es, para él, arrebatarle su personaje.

Pues bien, si los tres ejemplos anteriores son sólo falsos conflictos, sin embargo los cinco restantes sí pueden ser denominados conflictos en toda la extensión de la palabra, ya que encontramos en ellos todos los ingredientes necesarios: secuenciación de hechos, contraposición de intereses, necesidades y valores en pugna, crisis, etc. Ninguno acaba en pelea física, aunque tampoco, ya lo advertimos antes, se resuelven de la mejor manera. Procedemos a exponer las narraciones y a hacer los comentarios oportunos:

También en el recreo, al momento, viene J.G. (a) otra vez diciendo: «les he dicho que quiero jugar y me dicen 'ja, ja, ja'» (Dia 006,4085-4088).

En el texto anterior se aprecia, con toda claridad, la provocación, la intención de los niños de que J.G. (a) reaccione violentamente. No es ya un malentendido, sino un conflicto de intereses y una imposición de los del grupo por la fuerza. El chico, desbordado por la situación, pide ayuda y se lamenta a la maestra. Una situación parecida vive R.X., la protagonista de los hechos siguientes:

Otras niñas en el recreo vienen diciendo que a R.X. (1º) le han quitado la comida. Les digo que avisen a las que lo han hecho. Son S.X. y E.X. Una de ellas dice: «que le entre a mi padre un cáncer si yo se lo he quitado», y llora. La otra sigue diciendo que sí, y ellas que R.X. les dio un trozo y ellas a R.X. otro (Dia 006, 1571-1579).

Es posible que en la base del conflicto descrito anteriormente haya un acuerdo: intercambiarse el bocadillo. Si lo hubo, cosa que desconocemos, debió suceder que en el intercambio R.X. salió perjudicada (pudo recibir un trozo más pequeño que el que dio) o

engañada, por lo que acude a la maestra. No pueden llegar a ningún acuerdo porque el bocadillo ya ha desaparecido. No obstante, cabe otra posibilidad: que S.X. y E.X. quitasen el bocadillo a R.X. y, al ver que ésta lloraba, le dieran un trozo del suyo para compensarla. Así tendrían una explicación creíble para dar a la maestra, además de ilustrarla con la frase terrible con la que una de ellas lo hace: «*que le entre a mi padre un cáncer si yo se lo he quitado*».

Presentamos ahora la descripción de un episodio en el que el protagonista adopta una actitud de competición ante el conflicto, pues hace valer sus objetivos por encima de todo, incluso de la propia maestra:

A las diez y media llego, les cuento un cuento y los tranquilizo. Me cuentan lo mal que se han portado en religión, y el rato tan malo que ha pasado G. con ellos, sobre todo con J.C. (a), que ha precintado armarios... porque R.F. se ha cambiado de sitio, se ha ido de su lado. Considera que R.F. es su ayudante y no lo deja que haga lo que quiera. Los relajo y les cuento el cuento (Día 006, 5695-5701).

Puede apreciarse en la descripción anterior cómo estalla la crisis. Aunque no se desatan conductas violentas, el alumno J.C. (a) reacciona de forma extraña ante la pérdida de su compañero: protesta precintando armarios. La maestra, lógicamente, lo pasa mal y no sabe qué hacer.

La siguiente narración se mueve dentro de un esquema idéntico al descrito. El protagonista adopta también una actitud competitiva -“gana”- frente al otro, al que hace que “pierda”:

A.B. dice que J.C. (a) le debe diez duros, le digo que de qué y dice que del «*bolondro*» que le vendió por 250 pesetas y que sólo le dio 200. A.B. se enfada y coge dos camiones de J.C. (a) para romperlos (Día 006, 6934-6939).

No cabe duda de que el origen del conflicto anteriormente expuesto es un pacto incumplido, una traición a la confianza de A.B., que esperaba recibir el resto del dinero y no lo recibe, por lo que se toma la justicia por su mano, queriendo romper los juguetes de J.C. (a).

Terminamos con un material que nos descubre un elemento importante de muchos conflictos: la distorsión intencionada de la realidad. Bastantes situaciones conflictivas se originan a partir de un discurso elaborado sobre unos acontecimientos,

discurso que, además de ser, lógicamente, subjetivo, con frecuencia está conscientemente adulterado<sup>17</sup>:

Hay cierta tranquilidad, si bien viene C.B. como loco a contarme que R.P. está buscando pelea. Según R.P., C.B. le ha dicho a A.J. en el comedor que si quiere acostarse con él. C.B. dice que se lo dijo R.P. A.J. también dice que lo dijo R.P., pero no a ella, sino que dijo que sabía una palabra y se lo contó a C.B. (Día 006, 3910-3918).

Obsérvese en el material precedente que hay puntos de vista encontrados e intencionalidad por parte de alguno de los chicos de producir un conflicto. El instrumento utilizado es la tergiversación. R.P. cuenta que C.B. ha dicho algo a A.J. y C.B. lo desmiente y dice que lo ha dicho R.P. O uno de los dos miente, o lo han dicho los dos. Pero además, la reconstrucción de lo sucedido en el comedor cuando ya están en clase tiene el fin concreto de provocar el enfrentamiento.

#### f) Discusión grupal

Recogemos ahora los tres fragmentos del diario que aluden a conflictos verbales en los que intervienen más de dos personas.

El primer texto refleja las dificultades que conlleva trabajar en grupo, la complejidad de las relaciones, la alteración del clima, etc., aunque es necesario decir que no se trata de un conflicto propiamente dicho, sino del desenvolvimiento normal de las dinámicas grupales, en las que la maestra tiene que estar presente para ayudar a lograr acuerdos, fomentar actividades de escucha y respeto, etc.:

Forman mucho jaleo, surgen conflictos en la formación de los grupos, con el material... (Día 006, 2807-2809).

---

<sup>17</sup> En muchos conflictos hemos comprobado que el origen se halla en un texto oral construido por terceras personas que, posteriormente, durante el desarrollo de los mismos, toman el rol de espectadores y animadores. Con estos sujetos no se suele trabajar en la resolución de los conflictos, cuando, a nuestro modo de ver, son los verdaderos artífices de los mismos. Y es que si alguien nos dice algo directamente, apreciamos el tono en que lo ha dicho, le contestamos inmediatamente, etc. Si vienen contándonos que alguien andaba diciendo algo de nosotros, generalmente la cosa varía. La reconstrucción de los hechos tiene una carga valorativa añadida, de tal manera que los acontecimientos son, con frecuencia, menos importantes –al ser menos valorados– que la narración de los mismos. O dicho de otro modo, el discurso no sólo es una realidad más fuerte que el acontecimiento sobre el que se construye, sino la única realidad que existe cuando éste desaparece. Los hechos son efímeros. Los discursos permanecen y operan en los sujetos.

Una situación distinta se constata en el segundo texto. El conflicto ahora no se produce en un momento de trabajo, sino de juego (en el recreo). Hay una discusión fuerte entre cinco niñas, tres del aula y dos de otros cursos. Es una pelea colectiva importante, aunque sólo presenta la manifestación verbal:

Ha habido en el recreo una pelea entre A.J., C.F., J.N., R.F. (5º) y R.X. (3º). Al final queda la cosa casi solucionada, si bien hay que decir que han dicho cuanto les ha parecido: C.F. estaba superenfadada, J.N. también... Casi nunca las he visto así. Al final piden perdón, aunque hay quien dice que se lo pensará lo de perdonar (Día 006, 7127-7135).

El tercer fragmento se refiere a un episodio de provocación de conflicto en el aula. La maestra fija su atención en cinco niños que no trabajan ni dejan a los demás, que están alterando el clima del aula. Más que un conflicto lo que se describe ahora es la antesala de una situación conflictiva, el caldeamiento del ambiente a cargo de algunos niños, un momento, sin duda, de fuerte tensión:

Hay varios niños y niñas que no atienden, ni trabajan, ni dejan a los demás: J. C. (b) [...] habla mal de O., porque le ha llamado la atención y le ha dado con su carpeta en la cabeza; F.M. no trabaja, está jugando y buscando conflictos, tira gomas, va a otros sitios, se ríe...; J.C. (c) está nervioso e inquieto; P.J. no para en su sitio; A.B. no trabaja... (Día 006, 5421-5432).

#### g) Agresión al material

Son dos los momentos en los que la maestra ha dejado constancia en su diario de esta práctica agresiva, sin duda más frecuente de lo que, a partir de este dato, cabe pensar, ya que la hemos detectado también como integrante de varios conflictos múltiples y como conducta conflictiva registrada por el grupo de trabajo. Dar golpes al material de clase, al del compañero, tirarlo, destrozarlo, etc., es un recurso fácil para los niños. Descargan su rabia y no hay que ser demasiado valientes. Éstas son las dos situaciones:

- J.C. (b) no hace nada y, a la una y diez, se engancha con F.M. que, desde que sube de apoyo, tampoco trabaja. Se va al pasillo y da dos golpes en el cristal de la puerta. Antes de echarlo tira el estuche de C.B. que estaba de paso. F.M., tras la pelea, se pone a trabajar. (Día 006, 5977-5984).

- P.J. y R.P. se han tirado las carteras uno al otro por la clase. Los pongo fuera (Día 006, 8495-8497).

En el primer texto de los expuestos se puede apreciar que la actuación de J.C. (b) no es una agresión en toda regla, sino una conducta más del amplio repertorio que exhibe ante su maestra y sus compañeros. Sin embargo, la segunda cita sí refleja con mayor claridad una pelea entre una chica y un chico tirando cada uno de ellos la cartera del otro. No es frecuente que haya peleas físicas entre chicos de distinto sexo. Los niños tienen asumido que pegarle a una niña no es de hombres por lo que, o lo hacen de esta manera, o verbalmente, o a través de una hermana<sup>18</sup>.

#### h) Ofensa a través del dibujo

Descubrimos ahora una peculiar forma de enfrentamiento entre iguales. La propia tarea escolar es convertida por los niños en “campo de batalla”. Disponemos de un texto en el que dos chicos se ofenden mutuamente a través de sus respectivos dibujos. Hay que decir a su favor, no obstante, que, sin lugar a duda, la actividad diseñada por la maestra se presta a ello, dado que les manda que dibujen a su peor amigo<sup>19</sup>. Para explorar el tema de las relaciones sociales podría ser más interesante proponer actividades como decir (o dibujar, si se quiere) a qué niño no invitarían a su cumpleaños o con el que no irían al cine, aunque en éstas tampoco estaría garantizada la respuesta inofensiva. En cualquier caso, opinamos que el propio planteamiento del trabajo da pie a que acontezca lo que reflejamos a continuación:

R.P. pinta a su peor amigo, C.B., con rabo y subido en un árbol. C.B. pinta a R.P. con una cabeza de canica. Les riño y les digo que, hasta que no lo borren, no se podrán marchar esta tarde (Día 006, 7435-7440).

---

<sup>18</sup> Analizamos este hecho a fondo en el capítulo V, donde abordamos el fenómeno discriminador.

<sup>19</sup> Sin embargo, puede disculpar a la maestra el no imaginar nunca que los niños, en lugar de dibujar a su compañero y ponerle el nombre para identificarlo, iban a hacer un dibujo que representara el apodo con el que se ofendían mutuamente.

i) Rotura de material por imprudencia

La dificultad que tienen los niños para prever las consecuencias de sus actos, su escasa capacidad reflexiva, etc., provocan, a veces, conflictos como el que ahora tratamos. En pocos segundos, tres alumnos -dos chicas y un chico- rompen las gafas de otro que no está presente. Hay que decir, no obstante, que no existe intencionalidad alguna, que se trata de un acto involuntario, fortuito. Ninguno de los tres chicos podía imaginar que las gafas acabarían rompiéndose:

En el recreo, se han quedado en clase conmigo P.J., A.J. y J.C.(a). Al bajar a por la fila los dejo solos. Cuando subo, le han roto las gafas a R.M. (la patilla suelta, le falta un tornillo). Nadie ha sido. A.J. se las ha puesto pero las dejó nuevas. J.C. (a) también se las ha puesto. Les echo una buena bronca. A P.J. también, por no querer bajar al recreo e inventarse cosas para no bajar y quedarse con su amiga para pasarlo bien (Día 006, 4229-4240).

Para Bandura (1974, en Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M., 1989: 358), representante de la teoría cognitiva social, un supuesto teórico fundamental que regula el comportamiento es la anticipación de las consecuencias, ya que éstas tienen un importante valor informativo. Los sujetos tienen la capacidad de representarse mentalmente las consecuencias futuras de los actos. Este autor introduce el concepto de refuerzo vicario o por sustitución, en el que no son las consecuencias del propio comportamiento las que se tienen en cuenta, sino las del comportamiento de un modelo observado. Este refuerzo tiene cinco grandes funciones: a) informativa; b) motivacional; c) evaluativa; d) emocional; y d) influenciadora<sup>20</sup>.

Sin embargo, en la secuencia anterior se aprecia cómo esta capacidad aún no está desarrollada a los nueve años. Parece que los niños no son capaces todavía de prever los efectos que pueden derivarse de su acción, y sólo cuando éstos ocurren se dan cuenta de lo que no debieron hacer. Pero lo más grave, a nuestro juicio, no es esto, sino que si no hay consecuencias -si las gafas, en este caso concreto, no se hubieran roto-, los niños consideran su acción totalmente lícita. En cierto modo, parece que para ellos es normal realizar cualquier acto siempre que no sea visible –en este caso concreto, estaban solos

---

<sup>20</sup> Si se desea mayor información al respecto, puede consultarse la obra citada *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*, de Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero M. (1989: 358), así como *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*, vol. I, Madrid, Eos (1992: 452- 454).



en clase- y las consecuencias no los delaten. La elaboración rápida de una justificación, con mentira incluida si es necesario, para exculparse y no responsabilizarse de sus propias acciones cuando éstas son conocidas, nos da pie a hacer la afirmación anterior<sup>21</sup>.

j) Sin determinar

A un último conflicto alude la maestra en su diario, aunque no hace del mismo descripción alguna, por lo que no podemos saber con exactitud en qué consiste. No llega a interesarse por él porque, curiosamente, en la demanda de ayuda que le hace la posible víctima, se origina otro conflicto entre ésta y la maestra que, como es lógico, comentamos en su apartado correspondiente. Nos vale, sin embargo, para reforzar la idea de la complejidad y concatenación de los conflictos. Recordamos el texto:

S.R. se dirige a mí gritando, me aprieta en el brazo y me dice que ya está harta de Raúl, que le diga algo. Le digo que, cuando me hable bien, la escucharé. Llora y entra a clase tarde (doce menos cuarto). La pongo un buen rato en el rincón (Día 006, 8125-8131).

### **3.2. Coordenadas espaciotemporales de los conflictos**

Consideramos interesante proceder ahora al estudio tanto de los lugares como de los momentos en los que se producen las situaciones de conflicto porque pueden guardar relación directa con las mismas. Desde luego, no es lo mismo estar en clase que en el recreo; no es lo mismo, tampoco, la primera hora de clase que la última, ni la clase de matemáticas que la de educación física o la de plástica. En consecuencia, vamos a extraer de las citas los datos que sea preciso para tratar de obtener alguna conclusión que nos aporte luz sobre el tema.

Rastreando las secuencias, hallamos que no siempre la maestra explicita el lugar y el momento en el que se producen los conflictos. Observemos, como ejemplo, la descripción siguiente:

---

<sup>21</sup> En este acontecimiento puede observarse nuevamente y con total nitidez la moral heterónoma de los niños de nueve años.

A.E. comenta que ha venido la abuela de R.X. porque él le pegó, al meterse con su madre. Les hablo un poquito de que hay que evitar las peleas, que no se soluciona nada así. Si hablasen sería mejor para todos, y seguro que R.X. se daría cuenta que no debe meterse con su madre (Día 006, 6117-6125).

No obstante, a veces es posible deducir el lugar en el que se producen los acontecimientos. En el texto siguiente está claro que el escenario del conflicto es el aula, porque la maestra alude al hecho de que dos alumnas –J.N. y A.J.- *se salen* (evidentemente, se está refiriendo a *salirse de clase*):

F.M. le pega a J.N. en el hombro (yo no lo he visto). Lloro y se sale con A.J. le riño por salirse y llora más. Después le riño a F.M. y se pone agresivo. Le sujeto las manos porque hace gestos de amenaza (déjame, a mí no me toques...) (Día 006, 8767-8773).

De los ciento ocho conflictos citados, en noventa y uno de ellos consta el lugar y/o momento en el que se producen:

* Clase.....	41
* Recreo .....	25
* Al acabar el recreo .....	9
* Entrada .....	4
* Fila .....	4
* Escalera.....	2
* Comedor.....	2
* Pasillo.....	2
* Salida.....	1
* Excursión .....	1

En la tabla anterior puede apreciarse fácilmente que donde más conflictos se producen es en la clase -41 frecuencias-, y que el segundo lugar lo ocupa el recreo -25-. Hay que reparar también en el hecho de la incidencia fuerte de conflictos al acabar el mismo -9-, lo que nos alerta de un fenómeno curioso: con demasiada frecuencia los

recreos acaban en pelea<sup>22</sup>. Los otros lugares y momentos en los que se producen las demás situaciones conflictivas son menos significativos: escaleras, pasillos, filas, etc.

A la vista de estos datos podríamos hablar de una relación proporcional directa entre el tiempo en el que los niños están en un lugar y el número de conflictos que se producen en él. Así, la clase, que es el espacio en el que pasan más tiempo, en concreto veintidós horas y media a la semana, concentra el mayor número de situaciones conflictivas. Muchas de éstas acontecen en los momentos en que los alumnos están con la tutora -que son la mayoría-, aunque hay evidencia también de conflictos durante las clases de otros maestros (en clase de religión, de educación física, de música, de inglés). El recreo, que ocupa dos horas y media semanales -el resto del tiempo escolar- ostenta la segunda posición. En los lugares de paso, en los que los niños están poco tiempo, tienen menor incidencia los conflictos, si bien si los sumamos todos (escalera, fila, entrada, salida y pasillo) resultan ser trece, lo que sin duda rompe la proporcionalidad que cabría esperarse respecto al tiempo de estancia en ellos. Los dos conflictos que se producen en el horario del comedor, y el que tiene lugar en una salida que los niños realizan a la Mezquita, en la que se pelean con otros excursionistas de un colegio de Osuna, completan el panorama.

De los cuarenta y un conflictos producidos en clase, la maestra especifica sólo en diecisiete ocasiones en qué momento tienen lugar: cuatro suceden antes del recreo, once de ellos después del mismo, en cualquiera de las dos sesiones siguientes, y dos por la tarde. Este dato podría ser un indicador de la relación entre cansancio acumulado y situación conflictiva, aunque evidentemente en ésta intervendría también una variable personal, pues, por fortuna, no todos los niños, a los que cabe suponer el mismo grado de cansancio, se pelean. Si a la cifra anterior unimos los veinticinco enfrentamientos del recreo, los nueve al acabarlo, los del comedor, y algunos en los lugares de paso que suceden cuando la jornada escolar está transcurriendo o ha terminado (escalera, fila, salida...) apreciamos cómo ambas variables -cansancio y conflicto- pueden tener una correlación positiva y alta.

---

<sup>22</sup> Los juegos competitivos -fútbol, por ejemplo- son habituales, como habitual es también que los “ganadores” canten y los otros, enfadados, intenten agredirlos.

### **3.3. Espacios de conflicto, espacios de convivencia**

Tras el análisis expuesto cabe adoptar, como docentes, distintas actitudes. Una, muy común, es eludir el problema, por considerar que tiene difícil solución. Si los distintos contextos en los que se desenvuelven estos niños son violentos –familia, barriada, escuela, grupo de iguales, sociedad en general, medios de comunicación...- poco, por no decir nada, se puede hacer, salvo quejarse de lo mal que están las cosas. Otra actitud es la del soñador, idealista, iluso, etc. Creer que todo tiene fácil y pronta solución, que con cualquier empresa que acometamos se solucionará el panorama desolador que hemos pintado es, ciertamente, ridículo. Pero como el que todo no se pueda arreglar no justifica, en modo alguno, la pasividad, como nos sentimos obligados - porque lo estamos- a hacer cuanto esté en nuestras manos, planteamos cuatro líneas de trabajo:

- a) Es necesario, desde nuestro punto de vista, y en primer lugar, hacer que los alumnos tomen conciencia de que existen interpretaciones distintas -no mejores ni peores- de los acontecimientos, y de que es posible llegar al consenso, porque todas son legítimas. En este sentido se manifiesta Maturana (en A.A.V.V., 2003: 82) cuando dice:

Nosotros funcionamos en la competición en el sentido de que algo es mejor o peor que lo otro. Pero si uno logra demostrar que en la vida cotidiana la mayor parte de las situaciones no son ni mejores ni peores, sino que son, simplemente distintas y que lo que hay son preferencias, gustos que tienen que ver con la historia personal, con las circunstancias particulares, se abre espacio, justamente [...] para la aceptación de la legitimidad de la diferencia. Porque la competición implica la negación de la diferencia. ¿O no...? La negación de la legitimidad, esto de ser mejor, quiere decir que el otro queda negado.

- b) Por otro lado, los maestros, de una vez por todas, deben formar parte de un equipo de trabajo real –no formal- e implicarse hasta el fondo en la educación para la convivencia, pues ésta es la labor irrenunciable de la escuela, ya que necesaria y afortunadamente hemos de vivir en una sociedad plural en la que todos y cada uno tenemos algo que decir y mucho que escuchar.

c) Trabajar con los padres es otra línea que dejamos forzosamente abierta, porque la discontinuidad que existe entre los distintos contextos del niño es un factor generador de violencia, por la sencilla razón de que ésta ya es, en sí, violencia – violencia estructural-. Si la familia orienta al niño en una dirección y la escuela en otra, incluso en el caso de que consideráramos las demás influencias –medios de comunicación, grupo de iguales, etc.- como ruido ambiental –que, obviamente, no lo son-, creemos que tanto una como otra están ejerciendo violencia<sup>23</sup>.

d) Conviene hacer mención también de la necesidad de incorporar a las prácticas de análisis y resolución de conflictos la reflexión sobre las consecuencias de los actos. Éstas, generalmente, están centradas en el estudio de las causas y del conflicto en sí. Hace falta enseñar a los niños a prever las consecuencias derivadas de sus acciones, porque ello determina en gran medida la autorregulación de la conducta.

Es, ciertamente, interesante, y con ello cerramos el tema, conocer algunas de las propuestas que los propios niños formulan como soluciones a sus conflictos. Las hemos tomado de su cuaderno de asambleas:

- Nos *responsabilizamos* cada uno/a de nuestro comportamiento (Asam 26).
- Respetar a los compañeros/as (Asam 28).
- *Compatir* los compromisos (Asam33).
- *Aser* cosas positivas (Asam 33).
- *Habrar* en *asanbrea* (Asam 33).
- Isa opina que todos *ay* que poner de nuestra parte (Asam 37).

#### **4. LOS NIÑOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU INTEGRACIÓN EN EL AULA**

El camino que han tenido que recorrer los alumnos de necesidades educativas especiales hasta su actual integración en aulas ordinarias ha sido tortuoso, largo y duro.

---

<sup>23</sup> El problema, a nuestro juicio, es que la violencia que sobre los niños ejercen las estructuras sociales no tiene sólo efectos aditivos, sino también interactivos. Es decir, lo grave no es la suma de fenómenos violentos que recae sobre los chicos, sino la multiplicación, la interacción, porque unos con otros generan efectos nuevos e impensados.

A nuestro modo de ver, dos han sido las medidas -y ambas pedagógicamente insostenibles- que se han tomado, en los tiempos pasados, para abordar la diferencia: la terapia y la segregación. El alumnado, según sus características, ha sido recluido durante muchos años en espacios específicos –escuelas o aulas- para ser tratado clínicamente. Pero a finales del siglo pasado aparece y se desarrolla un nuevo concepto pedagógico como respuesta al problema de la segregación del alumnado diferente: el de la diversidad. “El desarrollo pedagógico de la diversidad no nace de la nada, ni de un día para otro, ni por decreto, sino que sus orígenes y sus huellas pueden seguirse a través de los documentos y las acciones de los movimientos, asociaciones de maestros, revistas educativas y propuestas alternativas de colectivos del último tercio del siglo XX” (Imbernón, F., 1999: 69).

En efecto, el debate ideológico y las concreciones prácticas –aunque queda mucho por hacer- se han producido simultáneamente. El respeto a la diferencia se ha traducido en la incorporación de los niños de necesidades educativas especiales al aula ordinaria, que da cabida ya a las diferentes capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc. De ello da cuenta exacta el siguiente texto:

La educación especial ha vivido profundas transformaciones durante siglo XX. Impulsada por los movimientos sociales que reclamaban mayor igualdad entre todos los ciudadanos y la superación de cualquier tipo de discriminación, ha ido poco a poco incorporándose dentro del sistema educativo ordinario y buscando fórmulas que facilitaran la integración de los alumnos con alguna discapacidad. Al mismo tiempo se ha producido una profunda reflexión dentro del campo educativo que ha conducido a entender los problemas de estos alumnos desde un enfoque más interactivo, en el que la propia escuela debía asumir su responsabilidad ante los problemas de aprendizaje que manifestaban. El concepto de necesidades educativas especiales y el énfasis en la importancia de que la escuela se adapte a la diversidad de sus alumnos fue expresión de estas nuevas realidades (Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J., 1999: 21).

La idea básica que sustenta el principio de diversidad es la obviedad de que las diferencias entre los sujetos son individuales -y no grupales-, lo que quiere decir que todos somos diferentes. Por tanto, la escuela creada bajo la premisa de la no diversidad cae por su propio peso, por lo que, necesariamente, ha de ser recreada desde los nuevos presupuestos. “El debate sobre la homogeneización y los circuitos segregadores que establecía la educación es ya un clásico en el campo educativo” (Imbernón, F., 1999: 69).

El análisis del tema de la integración escolar se va a guiar por la tesis que sostenemos sobre esta problemática, y es que la escuela tiene necesidad de estos niños, si bien, obviamente, también defendemos la necesidad que tienen éstos de la escuela ordinaria. No nos cabe duda de que la institución escolar precisa de la diversidad porque ésta es un elemento básico de la educación. Si la educación es un proceso continuo de enriquecimiento personal, nada hay que enriquezca más que la diversidad (¿qué nos podrían aportar a nosotros seres idénticos?, ¿nos enriquecemos al mirarnos al espejo?, ¿cuándo no sabemos algo, preguntamos a quienes, como nosotros, tampoco lo saben?, ¿nos motivaríamos para la acción sumidos en la homogeneidad?):

Los defensores de las escuelas integradoras aducen, junto con el derecho de todos los alumnos a la no segregación, las ventajas educativas que tiene para todos los alumnos su educación conjunta. La integración, realizada en las debidas condiciones, es positiva para los alumnos con necesidades educativas especiales ya que contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización. Además, sostiene, es beneficiosa para el conjunto de los alumnos ya que todos ellos aprenden con una metodología más individualizada, más atenta a la diversidad de situaciones en las que se encuentran. La integración, finalmente desarrolla en todos los alumnos actitudes de respeto y de solidaridad hacia sus compañeros con mayores dificultades, lo que es uno de los más importantes objetivos de la educación (Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J., 1999: 33-34)

Efectivamente, a nosotros nos consta que estos niños aportan mucho a los demás. En la asamblea de aula del grupo que estamos analizando se han hecho planteamientos riquísimos que en modo alguno se hubiesen producido desde la homogeneidad:

- Ayudar a los compañeros (Asam, 35).
- Tratar igual (Asam, 08).
- Nadie es tan fuerte (Asam, 09).
- *Acer* las cosas todos juntos (Asam, 10).
- El tercer punto es el comportamiento en clase de algunos niños. Sale el tema de J.C. (a), de que no trabaja y yo lo permito (llevan razón). Intentaré controlar el tema y obligarle a trabajar (Día 006, 4945-4950).

El estudio de la integración escolar lo hemos de acometer, necesariamente, a partir de los datos sobre los dos niños de necesidades educativas especiales que hay en el aula, a saber: J.C. (a) y R.F. Vamos a analizar los materiales que obran en nuestro poder

para desentrañar cómo son, qué hacen, cómo se relacionan, qué problemas les afectan y, sobre todo, qué hace la escuela con ellos. Tal vez no esté de más clarificar, aunque es de pura lógica, que lo que aquí se exponga no se puede generalizar de ninguna manera ni a otros niños ni a otros centros.

Digamos, por último, que estos chicos acuden diariamente al aula de apoyo a la integración y reciben, asimismo, ayuda –aunque en menor medida- del profesor de educación física en aspectos relacionados con la psicomotricidad, si bien la mayor parte del tiempo escolar están integrados en el aula ordinaria. Al analizar el diario de la maestra hallamos ochenta y tres secuencias referidas a ellos, lo que a primera vista nos da una idea de la relevancia que para la misma puede tener este tema.

#### **4.1. Las relaciones interpersonales**

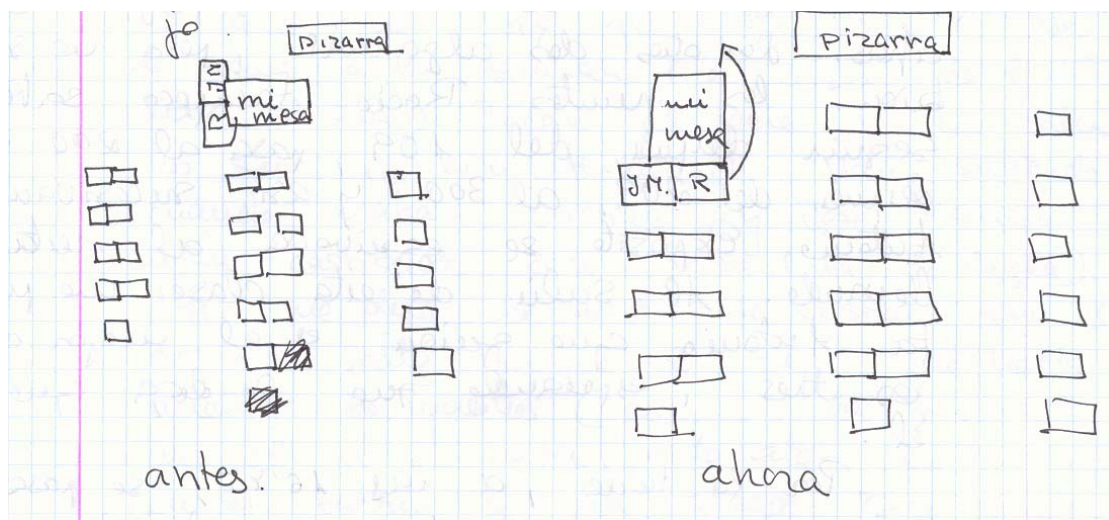
El tipo de relación que establecen los dos niños de necesidades educativas especiales del aula es muy particular. Observamos en ellos una pronunciada tendencia al aislamiento. Ambos han constituido su propio grupo y evitan constantemente los contactos con los demás. Quieren estar juntos pero, además, cerca de la maestra y alejados de sus compañeros. Suponemos que, conscientes de su especificidad, pretenden contar con protección en caso de necesitarla. En consecuencia, reclaman una determinada ubicación en el aula que les permita satisfacer su triple objetivo. Dado que la mesa de la profesora tiene una posición lateral -y no frontal- con respecto a los alumnos, y el gran grupo se ubica en el lado derecho de la mesa, la propuesta de J.C. (a) y R.F. es, en buena lógica, situarse en el lado izquierdo. Documentamos este razonamiento con dos textos y una imagen. El primero de ellos pertenece al primer día de clase, quince de septiembre. El él puede comprobarse el auto-aislamiento de J.C. (a). El segundo, fechado unos días después -el seis de octubre-, permite apreciar cómo el intento de la maestra para que tanto J.C. (a) como R.F. entren en contacto con el resto de la clase da resultados negativos. El dibujo, tomado del diario original de la maestra, ilustra los materiales escritos:

- Corren para sentarse con sus amigos o amigas. Tengo las mesas de dos en dos, salvo cuatro que están dispuestas individualmente. Son mesas distintas, de las que tienen una rosca que les



hace inclinar su tablero. Cuando se han sentado empiezan a manipular el mando. J.C. (a) no se sienta. Se pone junto a mí y me indica, casi por señas, que quiere que le sitúe una mesa junto a mí. Le digo que ya es mayor y que tiene que sentarse con sus compañeros. Agacha la cabeza y no desiste de su idea. Cuando ve que le traigo una mesa respira agradecido (Día 006, 54-68).

- Ayer a la salida cambié mi mesa y la de J.C. (a) y R.F. que están junto a mí. Hoy a J.C. (a) no le ha gustado el cambio porque estaba junto a mí pero también en fila con sus compañeros. Explico el cambio con un dibujo ( Ver diario original). Con la flecha indico el cambio que quiere J.C. (a) y que, al final, consigue. Tiene un aislamiento grande, y no hay manera de romperlo. Además, R.F. tiene que estar junto a él, porque es su único amigo (Día 006, 737-751).



Diario original de la maestra (6 de octubre de 1999).

Existen tres episodios más que corroboran la dificultad de J.C. (a) para establecer relaciones con sus compañeros. Los dos primeros tienen que ver con un conflicto entre este alumno y un compañero. El tercero describe una situación en la que el chico se niega a compartir mesa con otros niños del aula:

- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras [...] Se queda en el recreo en el despacho castigado (Día 006,3540-3550).
- J.C. (a) sube de apoyo diciendo que ya ha pedido perdón a F.M. por tirarle las tijeras (yo le dije antes que tenía que hacerlo) (Día 006, 3556-3559).
- Día 25 de febrero, viernes. Celebramos el día de Andalucía. Vamos al gimnasio todas y todos y cantamos el himno. Luego subimos. Tienen religión. A las diez y cuarto bajamos a desayunar al comedor: pan, aceite, azúcar, mandarina, y leche con colacao. J.C. (a) se

obstina, como el año pasado, y no quiere ponerse en la mesa con los niños. Se sienta solo en una mesa auxiliar y pretende que le lleve allí el desayuno. Le digo que no y, al final, se acerca a la mesa, aunque no se sienta. Se come una rebanada con aceite y azúcar (Día 006, 5369-5383).

Las relaciones entre los dos alumnos de necesidades educativas especiales del aula son buenas pero jerárquicas. J.C. (a) se ha instituido en jefe del grupo y R.F. reconoce y admite su liderazgo. Apoyamos esta afirmación en el hecho de no haber encontrado ningún episodio de conflicto directo entre los dos chicos, lo que evidencia la aceptación de los roles de cada uno:

- MAESTRA: ¿Inglés te gusta? ¿Y quién es tu mejor amigo?  
R.F.: J. C. (a).  
MAESTRA: ¿Y después?  
R.F.: *El I.S.*  
MAESTRA: ¿Y después? (J.C. [a] contesta: «yo». R.F. se ríe).
- J.C. (a), al entrar, no deja de mirar por la ventana a ver si viene R.F. Se le ve preocupado por si no viene (Ane 001, 291-293).
- J.C. (a) me dice que quiere un ayudante además de R.F. Le digo que él no tiene que tener ayudantes, que tiene que trabajar y ya está (Día 006, 1067-1071).
- J.C. (a) ha escrito del 1 al 100 perfectamente. R.F. hacía lo mismo. J.C. (a), para acabar antes que R.F., le quita el cuaderno y se lo devuelve cuando va por el 50 (Día 006, 2372-2377).
- Me cuentan lo mal que se han portado en religión, y el rato tan malo que ha pasado G. con ellos, sobre todo con J.C. (a), que ha precintado armarios... porque R.F. se ha cambiado de sitio, se ha ido de su lado. Considera que R.F. es su ayudante y no lo deja que haga lo que quiera. Los relajo y les cuento el cuento (Día 006, 5696-5701).

El curso escolar va transcurriendo y muy poco a poco J.C. (a) empieza a relacionarse con A.J., una niña que tiene con él una gran amistad y que le ayuda mucho<sup>24</sup>. Por fin, el 23 de marzo, J.C. (a) plantea a la maestra cambiar el sitio de A.J. por el de R.F.:

- J.C. (a) hoy se ha portado bien, ha hecho educación física con todos, ha hecho algo del *Ven a leer*, se ha sentado con A.J., que parece ser que se ha hecho su amiga. Tiene hasta otra expresión en la cara (Día 006, 6103-6108).

---

<sup>24</sup> Hasta ahora pensábamos que la relación entre A.J. y J.C. (a) se debía a la “vocación” de maestra de la chica. Sin embargo, al encontrar en las pastas de un cuaderno sin identificar –y que atribuimos a su amiga P.J.- las iniciales de A.J. junto a las de un chico que pudiera ser él (no pone el apellido), ya no sabemos si, además, existían entre ambos lazos mayores.

- J.C. (a) y A.J. se quieren poner juntos. Dice J.C. (a) que R.F., si viene, se vaya al sitio de A.J. Los dejaré porque quiero que se hagan amigos, ya que J.C. (a) sólo tiene a R.F. (Dia 006, 6110-6115).

Por otra parte, es necesario hablar de las relaciones de estos dos alumnos con la tutora y con otros maestros de la escuela. Demasiadas evidencias existen de que ambos, y sobre todo J.C. (a), que sufre privación emocional, solicitan de la maestra protección, cuidado, afecto, etc. En el recreo suelen permanecer a su lado, le piden la merienda como si de una madre se tratase, etc.:

- En el recreo, J.C. (a) y R.F. no se retiran, como de costumbre, de mi lado ( Dia 006, 94-96).
- En el recreo vigilo en la puerta. J.C. (a) se queda en el hall, junto a mí, sin querer salir al patio (Dia 006, 2591-2593).
- En el recreo J.C. (a) viene y me dice «tengo *hambes*». Miro en el bolso y le digo que tengo un bocadillo de mantequilla y un polvorón. Me dice que prefiere el bocadillo, que le parta medio. Se lo parto y se va. Cuando se lo come viene y me dice: «dame el otro». Se lo doy y se va. Se lo come y viene y me dice que le dé el dulce. Le pregunta R. que por qué no ha traído nada. J.C. (a) le enseña los veinte duros (Dia 006, 2018-2029).
- J.C (a) trae cuatro roscos de chocolate que vienen en un estuche. R.F. no trae nada. J.C. (c) le da bocadillo, pues a él le trae su padre un cañón, aunque ya traía bocadillo (no se han debido poner de acuerdo el padre y la madre). J.C. (a) me pregunta por mi sándwich, y se enfada cuando le digo que se lo he dado a A.B. Dice que él le iba a dar un rosco y él quería el bocadillo (Dia 006, 2093-2103).
- En el recreo se queda P.J. en clase. J.C.(a) trae un bocadillo. Le digo que yo traigo uno de queso, y me dice que se lo dé, que se come dos. Al comerme mi naranja también quiere, y una galleta (Dia 006, 3037-3042).

Aunque algunos de los textos anteriores nos pudieran hacer pensar que los chicos exigen a su maestra funciones que no le pertenecen, sin embargo, con los que aportamos a continuación queda aclarada la posible duda. Saben perfectamente que la profesora no tiene la obligación de hacer algunas de las cosas que hace y, en consecuencia, se lo agradecen en cuanto pueden. Ellos también manifiestan afectos y, por cierto, lo hacen magníficamente:

- J.C. (a) me entrega en un sobre de las elecciones (tiene una caja entera de sobres de los que han quedado de las elecciones) un dibujo hecho por él (Dia 006, 6047-6050).
- Abajo, J.C. (a) trae una bolsa y viene a mi encuentro. Le digo que qué es y me dice que no me lo puede decir porque como me voy... Arriba me lo da y es una maceta preciosa. Trae

cactus y una figurita. Le quiero dar un beso de agradecimiento y se niega (Día 006, 8969-8975).

De los datos se desprende que las relaciones de J.C. (a) y de R.F. con otros maestros o maestras son más conflictivas:

- Llego a las diez y media a clase pues hay religión. Encuentro a G. enfadada con J.C. (a). Dice que ha tirado todo al suelo. Hablamos un ratito y cambiamos nuevamente los sitios (Día 006, 1556-1561).
- A música no van R.F. ni J.C. (a). M. dice que no puede con ellos. Se quedan en clase y trabajan muy poquito (Día 006, 7736-7739).
- A las diez menos diez viene O. con J.C. (a) diciendo que no quiere hacer lo que le manda y que ya no puede bajarse nada a educación física: ni tijeras, ni hojas... Hará lo que todos a partir de ahora (Día 006, 3249, 3254).
- J.C. (a) en apoyo se ha portado, según C., muy mal. Al borrarle una palabra, lo ha tirado todo al suelo, menos su lápiz, y ya no ha trabajado nada. Sube cabizbajo y serio (Día 006, 1141-1145).

Los problemas de relación que aparecen con otros maestros, y que no encontramos con la tutora, pueden tener varias explicaciones. Una podría ser de carácter afectivo. Entre los chicos integrados y la maestra se ha creado una red sentimental importante. Los niveles de confianza, de comunicación, de tranquilidad, de empatía, etc., son, sin duda, mayores en los intercambios tutora-alumnos que en los demás. Parece, por tanto, constatar que la relación de afectividad regula la conducta de manera notoria. La teoría de la inteligencia emocional, para la que los sentimientos sazonan la vida intelectual y determinan en cada momento la forma en que se procesa la información, avalaría esta idea<sup>25</sup>.

Una segunda explicación hallaría las causas del hecho en la metodología de la tutora. La utilización constante de la negociación, estrategia que parece dar resultados muy positivos, podría explicar la evitación de muchos conflictos.

Para presentar una visión completa del tema, habría que apuntar también, como tercera posible explicación del menor número de conflictos que surgen cuando los niños

---

<sup>25</sup> Para profundizar sobre este interesante tema puede consultarse el libro de Daniel GOLEMAN (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós. Para la psicología cognitiva, modelo prevalente desde finales de los años sesenta, la inteligencia es una facultad hiperracional y fría que procesa información. GOLEMAN, sin embargo, plantea una visión más amplia de la inteligencia y considera que ésta es un asunto personal y emocional.

están con la tutora, la flexibilidad de ésta –o, si se quiere, permisividad-. El poco nivel de exigencia sobre los alumnos podría estar provocando el rechazo de éstos hacia los demás maestros, tal vez con un tratamiento educativo más adecuado.

#### **4.2. Del trabajo al juego y del juego al trabajo**

Juego y trabajo. Entre ambas actividades no hay una barrera. Estos niños se deslizan con suma facilidad de una a otra, dado que sus períodos de trabajo son muy cortos, por lo que, necesariamente, hemos de hablar de ambos aspectos conjuntamente. Al estudiar los datos, es algo que se deja apreciar con suma facilidad:

- R.F. y J.C. (a) juegan cada vez que me distraigo, tengo que estar encima para que hagan algo (Dia 006, 442-444).
- J.C. (a) sólo dibuja algunos objetos de tamaño menor que un lápiz (Dia 006, 507-508).
- J.C. (a) ha trabajado algo (aunque poco) y siempre pensando en que cuando acabe puede jugar. Sigue con su idea de hacer aviones y barcos y ponerles motores (Dia 006, 528-532).
- J.C. y R.F. no trabajan. Juegan con barcos y se distraen con un plano (Dia 006, 2669-2670).

El segundo aspecto que encontramos es que la aparición de conflictos entre estos alumnos y los maestros está directamente relacionada con el trabajo. Sobre este tema proyectamos nuestra particular manera de pensar. Cuando un maestro resuelve una situación conflictiva usando su fuerza o su poder, obtiene, precisamente, los resultados contrarios a los pretendidos, porque con su manera de hacer refuerza la conducta que pretende eliminar. Es decir, opinamos que si un maestro se enfada con un alumno porque no trabaja y le grita o le obliga a hacer una actividad, existen muchas posibilidades de conseguir que dicho alumno no trabaje ya nada, y más aún si se trata de un chico de necesidades educativas especiales. En el siguiente fragmento queda patente cómo de nada le sirve a la maestra enfadarse, aunque, como no hay dos situaciones iguales, presentamos otro en que sucede precisamente todo lo contrario:

- A R.F. le pongo cuentas. J.C. (a) hace una hoja de su cuaderno (rodear la /o/ y colorear donde esté la /o/) y ya quiere jugar. Le digo que tiene que dibujar cosas que tengan la /i/ en su nombre, pero se niega. Hace una cadena con los clips y logra enfadarme. Sólo quiere jugar y cualquier cosa de la clase la usa él a su antojo (Dia 006, 1155-1164).

- Me enfado con J.C. (a) y R.F. porque cogen el ajedrez y no quieren dibujar. Es curioso, cuando me ven enfadada se ponen a dibujar voluntariamente (Día 006, 1639-1643).

Nos inclinamos a pensar que la solución a muchas situaciones conflictivas no es otra que la negociación, porque ni un maestro puede ceder a la voluntad de los niños, ni tampoco puede obligarlos sistemáticamente. No obstante, este recurso, que a veces parte de la propia iniciativa de los chicos, no siempre da frutos, como puede apreciarse en el tercero de los textos siguientes:

- J.C. (a) está jugando con el ajedrez. Le digo que lo recoja o me lo llevo de la clase. Negocia jugar cinco minutos y luego trabajar. Así lo hace. Le doy una ficha y colorea (Día 006, 1242-1246).
- J.C. (a) me promete al irse, a instancias mías, que mañana va a trabajar. Para casa lleva cuatro páginas: dos de restas –ya le gusta restar- y dos de leer y dibujar y de poner números que sigan y antecedan al escrito (Día 006, 4863-4869).
- Le digo [a J.C. (a)] que, si trabaja, al final de la mañana lo dejo hacer sus inventos tranquilo, pero no quiere trabajar (Día 006, 294-297).

En el trabajo de los niños de necesidades educativas especiales, como en el de todos, es fundamental la atención individualizada. Puede constatarse cómo aumenta su capacidad de trabajo cuando la maestra –o el maestro- está junto a ellos, así como también cuando realizan actividades significativas y relevantes. Si éstas conectan de manera lógica con sus conocimientos previos, sus necesidades y sus intereses, no parece existir ningún problema. Esto podría indicar la existencia de una relación importante –de causa-efecto, lineal, directa- entre los intereses de este tipo de alumnos y su rendimiento escolar, sensiblemente más importante que en los de necesidades educativas ordinarias, dado que los chicos integrados no introducen factores extrínsecos en su proceso de aprendizaje, como la gratificación de una nota, la admiración de los demás –compañeros, maestros, padres...-, la competitividad, el gusto por lo bien hecho o por la obra terminada, etc.:

- J.C. (a) ha trabajado mucho con K. (alumno de prácticas). Ha hecho cuatro hojas del método gestual y otras del Salvatella (Día 006, 5294-5298).
- J.C. (a) continúa con su trabajo de la margarita. Pega bolitas de papel con una gran paciencia, todas igualitas y sin dejar espacios vacíos (Día 006, 5262-5265).

- J.C. (a) saca su libro de *Ven a Leer* y se pone libremente a trabajar (Dia 006, 5651-5653).
- J.C. (a) está muy atento, sobre todo cuando pongo ejemplos. Además, hoy me había preguntado al entrar que qué eran unos pizcos que se veían en el aire a lo largo de un rayo de sol, con lo cual estaba interesado en lo que explicaba del aire (Dia 006,102-1033).
- Hoy, al llegar a clase, J.C. (a) revisa sus algodones con habichuelas y se alegra al ver que han brotado unas raicillas y un pequeño tallo. Las trasplantamos a una maceta con tierra (Dia 006,1950-1954).
- J.C. (a) sube con una plantita con raíces para sembrarla. Me pregunta si pasa algo si una raíz se ha tronchado. Le digo que no, que teniendo otras sobrevivirá. La plantamos en la maceta que tiene habichuelas y queda preciosa (Dia 006, 2052-2058).
- J.C. (a) viene con una hierba con raíz para plantarla (Dia 006, 2235-2236).
- Hemos bajado al huerto en el recreo J.C. (a), R.F. y yo a recoger la cosecha: 20 patatas y una cebolla. J.C. (a) ha disfrutado, creo, más que nunca. Le estorbaba hasta el bocadillo, le ha dado a R.F. para acabar antes. Su cebolla se la ha llevado a su casa (él la tuvo en clase, la sembró, y es justo que ahora sea suya). Ha salido un manojito de cebollas frescas (Ane 001, 503-510).

Nos referimos ahora a otro método que parece dar tímidos resultados: dejar a los alumnos que reflexionen y consideren ellos la necesidad de trabajar. De esta manera podrían ir adquiriendo responsabilidades. Hemos preparado tres ejemplos para ilustrar esta idea, y los vamos a exponer progresivamente, desde el primero, en el que no se aprecia –porque no lo hay- ningún resultado, hasta el último que, a nuestro modo de ver, es magnífico, pues J.C. (a) quiere -nos gustaría pensar que en un último intento de prolongar el curso que, inevitablemente, se acaba- hacer tareas voluntariamente:

- J.C. (a) hace el dibujo pero no lo colorea. Dice que mañana. Pasa la tarde jugando con los coches (Dia 006, 6630-6633).
- J.C. (a) y R.F. juegan con los camiones. No los hago trabajar. A las cuatro y algo ya empiezan a hacer su dibujo, pero poca cosa (Dia 006, 6337-6340).
- J.C. (a) sube y se empeña en que le ponga tareas para mañana, como todos los días. Le digo que ya mañana no hay *cole* y él dice que, como vendrá a por las notas porque su madre no puede, que las hace (Dia 006, 9005-9011).

### **4.3. Necesidades educativas especiales y familia**

No es que prefiramos que las necesidades educativas especiales de los niños procedan de factores personales –neurológicos o psicológicos-, sólo que cuando se atribuyen éstas a condiciones ambientales que podrían evitarse, sentimos un gran malestar. Estos niños, en otra familia, o mejor, en la que tienen, pero con otro sistema social que no la hubiese hundido en esa terrible miseria económica y cultural, serían completamente diferentes. Estamos seguros de que J.C. (a) sería un niño brillante, creativo como ninguno, y R.F., el típico chico obediente y bueno que, necesariamente, sacaría las mejores notas. Pero no es así. Viven en unos hogares en los que se encuentran – sobre todo J.C. (a)- en situación de semibandono, de privación emocional, de soledad, de desamparo. ¿O no es todo esto, y mucho más –nos referimos a J.C. (a)- acudir solo a la escuela, sin desayunar, con cien pesetas en el bolsillo y sin que nadie le diga si debe coger un paraguas, un chaquetón, o que tenga cuidado al cruzar la peligrosísima carretera? Y en el caso de R.F., ¿qué nombre se puede dar al hecho de que la madre pregunte a la maestra por su hijo, porque se le ha perdido por el camino, o a que el chico diga a las nueve que va al médico y que vuelve enseguida y no aparece hasta las cinco menos veinte de la tarde –la hora de salir-, sin que nadie dé una explicación de lo que ha podido pasar? Sin duda, algunos datos hablarán mejor que podamos hacerlo nosotros:

- Le digo (a J.C.[a]) que quién lo ha traído y me dice que ha venido solo. Me enseña cien pesetas y me dice que no le ha dado tiempo a comprarse nada (Día 006, 78-81).
- No ha faltado nadie, sólo R.F. que ha estado a las nueve, pero dice que iba al médico y que vendría después (Día 006, 6013-6015).
- A las cinco menos veinte me dice P.J. que vaya al servicio de niños. Voy y veo allí a R.F. con un papel del médico en la mano. No sé cómo ha entrado, ni a qué hora, ni por dónde. Le pregunto que de dónde viene y dice que del médico (Día 006, 6060-6066).
- Subimos a la clase. Toca religión. Me bajo y la madre de R.F. me pregunta por su hijo. Le digo que en clase no está. Se le ha despistado viniendo para acá, pero no ha llegado. No sé dónde estará (Día 006, 8165-8170).

Ni J.C. (a) ni R.F. gozan de la necesaria atención familiar. Problemas de higiene,



de alimentación<sup>26</sup>, de cuidado, de educación, etc., nos hacen pensar que sus padres se interesan poco por ellos y, desde luego, poco también por su aprendizaje. Los padres – varones- no pisan la escuela; las madres sí lo hacen, aunque una –la de J.C.(a)- sólo cuando es requerida, y la otra –la de R.F.- a diario, pero porque tiene que acompañar a su hijo menor. Exponemos algunos ejemplos de lo que decimos. El tercero de ellos, además, queda ilustrado con el dibujo correspondiente:

- MAESTRA: ¿Una vez?, ¿ni una vez?, ¿no te pega [papá]?  
J.C. (a): Si cojo algo, sí.  
MAESTRA: ¿Si qué?  
J.C. (a): Si cojo algo.  
MAESTRA: ¿Si coges algo?, ¿de dónde?  
J.C. (a): Del cajón.  
MAESTRA: De su cajón?, ¿él no quiere que cojas *na* de su cajón?  
J.C. (a): No.  
MAESTRA: Si lo coges te pega, y si no lo coges no te pega. ¿Y mamá, por qué te pega?  
J.C. (a): Porque soy malo.  
MAESTRA: ¿Qué haces?  
J.C. (a): Hacer las tareas.  
MAESTRA: ¿Hacerlas o no hacerlas? (Ent 001, J.C.[a])
  
- Me espera J.C. (a) en la puerta de la valla. Trae una hoja de yuca. Dice que una mujer le ha dicho «tíralo, tíralo». Se me acerca una mujer y me dice que ese niño lleva una hoja que tiene un pincho (es verdad) y que eso es un peligro. La saca J.C. (a) y la mujer se la lleva (Dia 006, 6162-6169)
  
- J. C. (a), en una muestra que pone *Jose* come jamón, se dibuja comiéndose un jamón entero, tan grande como él (Ane 001, 531-533).
  
- A la salida, la madre de J.C. (a) está en el porche. Le ha dicho la portera que yo la he llamado para hablar con ella. El día anterior le dije a S.G. (que es vecino de J.C.[a]) que si la veía le dijese que viniese. Hablo con ella y le cuento cómo va su hijo. Está preocupada porque aprenda a leer. Le digo que es difícil, pero que parece que va mejor este año. Vendrá el lunes –al menos en eso quedamos- para hablar también con C. (Cua 003, 86-95)<sup>27</sup>.
  
- A las cinco y cinco, más o menos, viene la madre de J.C. (a). Dice que viene porque le dije la otra vez que hablé con ella (creo que fue el once de noviembre) que viniera cada quince días, y aparece a los cuatro meses (Cua 003, 367-372)<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Muchas veces ambos acuden sin bocadillo al colegio. Aunque esto pueda parecer una práctica normal, incluso educativa, con la que algunos padres pretenden fomentar en los niños el hábito de no comer nada desde el desayuno hasta el almuerzo, en este contexto, en el que el desayuno en casa no es una práctica habitual –lo que se suele hacer es comprar algún dulce de camino para la escuela, además de golosinas- sí que tiene suma importancia.

<sup>27</sup> Este texto lo escribe la maestra el día 11 de noviembre. La madre no aparecería hasta el 21 de marzo.

<sup>28</sup> La fecha de este texto es 21 de Marzo de 2000.

- R.F. dice que se ha olvidado el lápiz y la goma en casa (Dia 006, 2236-2237).
- R.F. se ha dejado en casa el *Ven a Leer* (que le di para trabajar en casa, al irse antes de hora porque iba al médico), el lápiz y la goma. Trae solamente un bocadillo en la mano (Dia 006, 7140-7145).
- J.C. (a) llega con un avión en la mano y un bollycao en el bolsillo (Dia 006, 473-475).
- A la una y media viene la madre de R.F. con la niña en brazos. Aprovecho para decirle que había metido en su estuche una caja de ceras del *cole*. Dice que se lo dijo o se las metió J.C. (a), pero él seguía con ellas hasta que le mandé devolverlas (Dia 006, 5675-5681).
- Su madre (de J.C.[a]) dice que si no trabaja que le mande un recado para que ella lo sepa (ayer vino a por las notas) (Dia 006, 6857-6851).



(Cuad 04, J.C.[a])

Por tanto, nos hallamos ante unas necesidades educativas especiales de etiología ambiental. Estos niños tienen necesidades básicas, y dado que éstas, indudablemente, se jerarquizan, es lógico que no se preocupen de cubrir otras de rango superior, como las culturales, por ejemplo. Aunque la escuela tenga para ellos su valor, y aunque los padres quieran que sus hijos aprendan y éstos quieran aprender, unos y otros experimentan, sin embargo, requerimientos más urgentes y más básicos. Los padres tienen, en primer lugar, otros hijos de los que ocuparse: una chica de cinco años los de J.C. (a) y un chico de seis más una niña de pocos meses los de R.F. En segundo, están afectados de cuantiosos y graves problemas personales. En concreto, la madre de J.C. (a) es depresiva, y la de R.F. no pronuncia bien algunas palabras, evidencia razonamientos

muy simples<sup>29</sup>, al menor síntoma está en el medico con sus hijos -la hija pequeña ya ha sido hospitalizada-, no se entera de los comunicados que se le envían por escrito, etc. Además, los padres varones están, al parecer, muy ocupados. El de J.C.[a] vende droga – según el chico-, y el de R.F. es mecánico. Documentamos estas terribles aseveraciones con el siguiente material:

- Aprovecho, además de informarle de cómo va su hijo, para hacerle la entrevista para la ACI. Me dice que ha tenido depresión, que ha salido sola, que se lleva con su marido como todos los matrimonios (no me entero si bien o mal, creo que quiere decir que hay problemillas, pero normales). Dice que es de Almería, que está sola. Le digo que si no tiene suegra y me dice que «está muerta» (en presente y con rotundidad). La hermana de J.C. (a) está la media hora pintando en la pizarra. Alguna que otra vez interviene (se ve que las caza al vuelo). (Cua 003, 372-383).
- MAESTRA: ¿Y, y qué vende papá?  
J.C. (a): De eso “reondo”.  
MAESTRA: ¿Reondo? ¿Cómo se llama?  
J.C. (a): Chocolate  
MAESTRA: ¿Chocolate? ¿Y, y qué haces con el chocolate? ¿Te lo comes en el bocadillo?  
(Pausa) ¿Entonces qué?  
J.C. (a): Na.  
MAESTRA: A ver, dilo.  
J.C. (a): Es pa fumar (Ent 001, J.C.[a]).
- A la una y media la madre de R.F. me dice que para qué es la carta que le lleva su hijo. Le digo que es para que traiga cien pesetas para que el APA les haga una fiesta de Reyes Magos y les reparta *chucherías*. Le digo que hay otra carta que tiene que llevarse sobre la entrega de notas y las vacaciones (Cua 003,178-185).
- A la salida, la madre de R.F. me pregunta por el día de entrega de notas. Le digo que es el martes 21 a las cinco. Dice que tiene que ir al médico. Le digo que, en ese caso, venga el lunes 20 (Cua 003, 197-201).
- MAESTRA: ¿Qué día naciste? ¿En qué trabaja tu papá?  
R.F.: Mecánico (Ent 003, R.F.).

Y es que, irremediabilmente, si los niños no se sienten protegidos, queridos, si tienen necesidades básicas por cubrir, lo normal es que acudan a la escuela a satisfacerlas, a buscar afectos (lo que explicaría la constante proximidad física a la maestra), gratificaciones (lo que explicaría su necesidad de jugar, de crear...), etc., y en menor medida a realizar aprendizajes, a no ser que éstos conecten con sus necesidades y

---

<sup>29</sup> Esta madre suele preguntar a la maestra cada vez que se tropieza con ella por los progresos de su hijo, con independencia del tiempo transcurrido desde la última vez que lo preguntara y, además, siendo indiferente a la respuesta, al menos eso es lo que se desprende del hecho de no poner en práctica las medidas que para que el chico mejore ésta le propone.

respondan a ellas, lo que es totalmente posible siempre que los docentes consideren la necesidad y las ventajas de hacerlo. Invitamos a la reflexión con el siguiente fragmento de Maturana (en A.A.V.V., 2003: 52): “Si estoy aquí y me interesa lo voy a aprender. Si no me interesa no lo voy a aprender nunca, porque es que no tengo cómo, porque voy a estar en otra parte”.

#### 4.4. Necesidades educativas especiales y persona

Las necesidades educativas especiales discurren a través del continuo persona-ambiente, de tal manera que aunque en su origen incida más una variable que otra, al haber un fluido constante entre ambas, finalmente todo se entremezcla. Por tanto, si de partida los niños sólo están afectados por una de las dos variables, pronto llegarán a estarlo por las dos, y ya se hará difícil distinguir el verdadero origen del problema y, en consecuencia, solucionarlo.

Mas, ¿cómo son, realmente, R.F. y J.C.(a)?

J.C. (a) es un verdadero inventor. Su creatividad no tiene límites. Cualquier material de desecho es su materia prima. Sueña con ir montado en globo a la escuela, junto a su amigo R.F., claro. Los siguientes textos, que por esta vez van a ser tan abundantes como a nosotros nos gusta, sustituyen magníficamente cuanto pudiéramos decir:

- MAESTRA: Oye, ¿tú qué sueñas, J.?, ¿tú sueñas por la noche?  
J.C. (a): Sí.  
MAESTRA: ¿Qué sueñas?  
J.C. (a): No lo sé.  
MAESTRA: ¿Un día qué soñaste?  
J.C. (a): Montarme en, en *bobo*<sup>30</sup> y subir, y traía a R.F. a la escuela.  
MAESTRA: ¿No me digas?, ¿en globo lo traías a la escuela? ¡Oy, oy, oy, qué susto! (Ent 001, J.C.[a]).
  
- MAESTRA: Muy bien, J. A ver, y tú cuando seas grande, ¿qué vas a ser?, ¿lo sabes ya?  
J.C. (a): Inventor  
MAESTRA: ¿Inventor?, ¿de qué?, ¿qué vas a inventar?  
J.C. (a): De barcos y de aviones y de cosas.  
MAESTRA: ¿Tú vas a saber?  
J.C. (a): ¿Qué?  
MAESTRA: ¿Tú vas a saber inventar?

---

<sup>30</sup> Globo.

J.C. (a): Sí.

MAESTRA: ¡Qué bien! ¿Y vas a ser famoso?

J.C. (a): Sí.

MAESTRA: ¿Y R. qué va a ser cuando sea mayor? R., ¿tú qué vas a ser cuando seas mayor? A ver, contesta.

R.F.: Mecánico (Ent 002, J.C.[a] y R.F.).

- En cuanto me descuido deja la tarea y juega. Se ha traído un cable, una pila, un motor..., y ha hecho un pequeño ventilador (Dia 006, 291-294).
- J.C. (a) sube con una cajita de cartón en la mano a la que le falta una cara y con un sándwich. Le digo que qué trae y me dice que es un barquito (Dia 006, 948-951).
- J.C. (a) hace un barco con la cartulina que le doy y otro con la hoja cuadriculada. Tiene obsesión con los barcos y los aviones. No hay manera de que entre por donde tiene que entrar (Dia 006, 1436-1441).
- Han trabajado todos menos J.C. (a), que ha abierto un motor y le ha sacado el cable (Dia 006, 4193-4196).
- J.C. (a) baja al recreo con un mando con un botón rojo y otro verde. En la clase deja un cuentarrevoluciones (o algo parecido) pegado a dos grandes pilas. Dice que es una bomba y con el mando puede activarla (si le da al botón rojo, dice). Dice que lo que pega al cuentarrevoluciones no son pilas sino una batería (son dos cilindros grises, los ha encontrado tirados). Hay también un cable pegado a una antena. La antena se la ha vendido un niño por un duro. Quería comprarle la otra que tenía pero valía dos duros y no tenía nada más que uno (Ane 001, 397-408).
- Me dice que si puede hacer una fórmula de un perfume. Usa agua y acuarelas (Dia 006, 7016-7018).
- J.C. (a) ha hecho un ventilador, tiene un mando y dos botones; con uno gira para un lado y con otro gira para el otro (Dia 006, 8901-8903).
- Le digo que, si trabaja, al final de la mañana le dejo hacer sus inventos tranquilo, pero no quiere trabajar (Dia 006, 294-297).
- Empezamos con religión. G. los lleva a ver una película. J.C. (a) no quiere ir, lo tengo que convencer durante quince minutos y, además, dejarlo que acabe de arreglar un artefacto que trae (Dia 006, 6531-6535).

En las actividades creativas los dos alumnos también se relacionan jerárquicamente. R.F. es el ayudante de J.C. (a). Ya comentamos cómo los roles han sido establecidos y aceptados por ambos, aunque no mediante un pacto verbal, sino por la fuerza de los hechos cotidianos<sup>31</sup>. En una ocasión en la que R.F. incumplió el pacto, J.C. (a) tuvo su particular manera de protestar<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Al hablar de las relaciones interpersonales, expusimos un texto en el que J.C. (a) solicita a su maestra un ayudante más. En otro texto también expuesto anteriormente, J.C. (a), el día en que empieza a

La competencia cognitiva de J.C. (a) es manifiesta. Vamos a explicarla apoyándonos en tres textos, aunque obran en nuestro poder muchísimas más evidencias de lo que decimos. El primero se refiere a un día de fuerte lluvia, en el que se produce el desbordamiento de un arroyo que hay próximo a la escuela y, por consiguiente, ésta se inunda. Ningún alumno de la clase fue capaz de captar lo que estaba sucediendo, salvo él:

Es curioso cómo J.C. (a) se ha olido a lo que venía P; sabía que algo pasaba. Decía que el colegio se «hundía» (por se inundaba) (Día 006, 1220-1223).

Los textos segundo y tercero confirman oficialmente la capacidad intelectual de J.C. (a), pues se refieren a los resultados de las pruebas psicométricas:

- W. se ha llevado a J.C. (a) a las doce y cuarto. Le pasa el *Raven*. Viene diciendo que se ha quedado sorprendida, que es un niño inteligente (Día 006, 7060-7064)<sup>33</sup>.
- Hablo con W. sobre las pruebas realizadas a J.C. (a). Está por encima de la media en bastantes factores. Yo ya lo sabía, razona bien, sólo que está o estaba bloqueado (Ane 001, 510-513).

De R.F., no tenemos tampoco ninguna evidencia de déficits cognitivos. Su razonamiento se desenvuelve dentro de unos parámetros normales. Entresacamos, de los materiales de estudio, algunos textos que nos pueden ayudar a conocerlo:

---

relacionarse con A.J, se cree con derecho, como cualquier jefe, para destituir a R.F. de su puesto de ayudante, y solicita de la maestra que lo cambie de sitio.

<sup>32</sup>El lector puede releer, unas líneas atrás, una secuencia en la que la maestra narra la actitud violenta de J.C. (a) durante una clase de religión porque R.F. se marcha de su lado.

<sup>33</sup> El test hace oficial la competencia cognitiva que ya había sido detectada por la maestra. El hecho de que la psicóloga del E.O.E. (Equipo de Orientación Educativa) se sorprenda ante los resultados, obviamente está indicando que las expectativas que tenía sobre este alumno eran otras. A la maestra el alumno también le avisó de su capacidad cognitiva un día que ésta se sorprendió al acudir fielmente -aunque antes de la hora indicada por la ilusión que le hacía, no porque no la recordara- a una cita que tenía con ella fijada con varios días de antelación para ir, invitado, a comer a su casa. A la pregunta que le hizo ella sobre cómo había recordado con tanta exactitud el día y la hora el alumno le respondió: -¿Tú qué te crees, que soy tonto? Las expectativas de ésta, hasta ese día, también eran las mismas que las de la psicóloga. Pero el chico le hizo ver, con una frase tan sencilla, no sólo el error en el que estaba -éste no es el problema- sino las gravísimas consecuencias que le podía acarrear a él (aunque fuese cierto que el alumno tuviese limitaciones intelectuales, aunque la maestra, o la psicóloga, no estuviesen en ningún error, de ninguna manera se pueden justificar las bajas expectativas, por las desastrosas consecuencias que tienen en el proceso de aprendizaje).

- ACTIVIDAD: escribe las tres cosas más importantes que te hayan sucedido este curso en el colegio.  
RESPUESTA: Con *el j. mepeleo* y en el cole me *dieron* un diploma mi señorita.  
ACTIVIDAD: ¿tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: *Si*  
ACTIVIDAD: ¿Por qué?  
RESPUESTA: porque *mecanso* (Trab 19, R.F.).
  
- soy bueno jugando al *fulbol* / *soibueno* trabajando / soy *gueno* con *Raul* / *soygueno* saltando (Trab 13, R.F.).
  
- MAESTRA: R., ¿tú quieres tener más hermanitos?  
R.F.: No, no.  
J.C. (a): Yo tamp...  
R.F.: Lo echo..., le pego una *hostia*  
MAESTRA: Hombre eso no se dice, R. ¿Cómo le vas a pegar a un niño chico? ¿Tu papá gana mucho dinero, R.?  
R.F.: Poco (Ent 002, J.C.[a] y R.F.)

Hay que hablar también, necesariamente, del grado de responsabilidad que ambos tienen en relación a los problemas del aula. Suelen solucionar algunos problemas de la clase, fundamentalmente los de carácter técnico. Las averías son su especialidad, y no escatiman esfuerzos hasta obtener los resultados apetecidos. Son colaboradores y siempre tienen buena disposición. En definitiva, son y se sienten útiles:

- J.C. (a) y R.F. aflojan el tornillo de la estufa para que haya calefacción. Se pone la clase mojada (se forma un buen charco) y hay que ir a por la fregona. J.N. ayuda a empapar (Dia 006, 2358-2362).
  
- Después vamos a velocidad. Corren de tres en tres. N. da la salida y A. y yo cronometramos. Como J.C. (a) está por allí y se interesa por los cronómetros, le digo a A. que vamos a probar a que cronometre él. Lo hace perfecto, no se equivoca para nada (Dia 006, 7087-7094).

Tras todo lo expuesto hasta aquí, se podría afirmar que las dificultades de aprendizaje, que en ambos son muchas e importantes, están más asociadas a problemas afectivos que cognitivos. J.C. (a), por ejemplo, no quiere aprender, no porque tenga limitaciones aptitudinales, sino porque tiene miedo a introducirse en situaciones nuevas en las que puede sentirse inseguro y perdido. Este temor debe ser el que le lleve también a ocultar aprendizajes que ya ha realizado:

- Le pongo a J.C. (a) tareas para casa y compruebo que lee las palabras que escribo (conoce muchas letras: /m/, /t/, /c/, /l/, /n/, vocales, /ñ/, /p/, /s/) (Dia 006, 2609-2612).

- Al ponerle a J.C. (a) tareas, le pongo restas muy fáciles, sabiendo que no quiere de ninguna manera hacerlas (ver ejemplos en Diario Original). Intento hacer que pierda el temor a lo nuevo y las introduzca en su repertorio de actividades. Cuando las ve empieza a gritar y a decirme que las convierta en sumas, haciendo una rayita sobre [el signo de] la resta. Le convierto algunas en suma, pero cuando ve que la resta es más fácil, porque algunas dan 0, empieza a ceder y a decirme que le deje las restas, y que las que le he convertido en suma, que le vuelva a cambiar el signo (Día 006, 2981-2996).

Desde luego, estos niños propician que los maestros investiguen y descubran estrategias nuevas que les puedan dar resultados positivos con ellos. En el segundo de los textos anteriormente citados, puede apreciarse cómo la maestra, para vencer la resistencia del alumno, elabora un método a su medida. Le pone cuentas de restar cuyo resultado era cero o uno. Si las sumaba, como él quería, tenía que hacer más esfuerzo que si las restaba. De esta manera J.C.(a) cayó en la trampa, y aprendió a restar. ¿Quién cree todavía que estos chicos no son más que necesarios en la escuela?

Y en cuanto al comportamiento, como también existe mucha literatura sobre la relación entre problemas de conducta y necesidades educativas especiales, es preciso decir que hemos encontrado muy pocas evidencias de ello en los dos casos que estudiamos. Nuestros chicos no son problemáticos. Ellos, sin duda, han soportado muchas más conductas agresivas de sus compañeros que las que hayan podido originar. R.F., en concreto, es agredido incluso cuando el agresor tiene cuentas pendientes con su hermano pequeño, porque sabe que él es mucho más pacífico:

También se pelearon a la entrada F.M. y D.F. (hermano de R.F., de 2º). [...] F.M. le ha pegado a R.F., por ser su hermano (Día 006, 7442-7447).

De J.C. (a), aparte de que protagonizó una conducta violenta que, en su momento, comentamos ampliamente –tiró unas tijeras a un compañero y le causó una pequeña herida-, poco más podemos decir. Sus problemas de conducta, se reducen a acciones tan inofensivas como éstas:

- Mientras explico, J.C. (a) da golpes y hace reflejar la luz del sol en una tapadera de lata. También usa las tijeras para producir reflejos. Me enfado con él y empieza a trabajar. Hace dos hojas del método gestual en cinco o diez minutos. Le digo que ahora tiene que hacer cuentas. Dice que ya está cansado, y no las hace (Día 006, 1673-1682).
- Le ha quitado sin que yo me dé cuenta dos tornillos a una mesa y tres a un enchufe con su destornillador. Me lo dicen y le digo que por qué lo ha hecho, y que hay que volverlos a



colocar. Dice que ya no sirven porque van a pintar el colegio (hemos tirado papeles, murales...; creará que se tira todo) (Día 006, 9012-9020).

Terminamos, y lo hacemos con un texto que alude a los logros que se pueden obtener en integración. A nivel de trabajo, ya hemos hablado de cómo el alumno J.C. (a) se empeña en llevarse tareas a casa el último día para traerlas al día siguiente aunque no haya clase. A niveles de relación, puede apreciarse cómo este mismo chico, que es el que de los dos tiene mayores dificultades al respecto, empieza a entablar amistad con A.J., se acerca a la mesa de desayuno que se prepara para celebrar el día de Andalucía y, aunque de pie, está junto a otros niños. Finalmente, el día de la fiesta de fin de curso se atreve, si bien con algunas reticencias, a integrarse plenamente en la actividad lúdica que se celebra en el Centro. Se introduce en la lluvia de agua y espuma que cae sobre la escuela. El documento siguiente deja constancia de cómo el chico quiere compartir su éxito con su maestra:

A las doce vienen los bomberos. Echan agua y espuma. Se ponen todos los niños chorreando, pero felices. J.C. (a) al principio no se atreve pero luego se mete y viene feliz a que lo vea mojado (Día 006, 8991-8996).

#### **4.5. Los beneficios de la integración escolar**

Es frecuente oír decir que los niños integrados pierden el tiempo y se lo hacen perder al maestro y a los demás alumnos. Muchos chicos –y también sus padres, y sus vecinos, y sus abuelos...- están convencidos de que podían ir bastante mejor en los estudios si en la clase no hubiese determinados niños, ya que el maestro o la maestra se tiene que parar a atenderlos, y mientras, ellos, los verdaderos alumnos, los auténticos, los de pleno derecho, no pueden trabajar. Pero lo grave –para nosotros, claro- es que muchos maestros también piensan así. Y como hemos tenido la gran suerte de hallar un texto escrito por una maestra que es muy representativo de ese pensamiento colectivo, unas veces más explícito y otras menos, lo vamos a utilizar de ejemplo. Es el siguiente:

##### **Declaraciones de una maestra que trabaja en un centro de integración**

A mí siempre me ha parecido bien la integración de los niños con alguna discapacidad. Cuando el colegio tuvo que decidir, yo voté a favor. Me pareció justo que estos niños estuvieran en el mismo colegio junto con sus hermanos y vecinos. Sin embargo, ahora me

estoy dando cuenta de que enseñar a estos alumnos es bastante complicado. Yo doy clase de matemáticas en el ciclo superior de la E.G.B. No sé qué hacer para que todos los alumnos me sigan. Tengo dos programas, uno para la mayoría de los alumnos y otro para los de integración. Pero la preparación y la organización de la clase me supone un gran esfuerzo. Ya podía haber libros y materiales adaptados para estas situaciones. Cuando entra la maestra de apoyo y trabaja en clase con estos alumnos o se los lleva a otra aula me quedo mucho más tranquila. Incluso pienso que de esta forma van a aprender más. De todas formas no me parecería bien que se fueran a un centro específico (Marchesi, A. , Coll, C. y Palacios, J., 1999: 45).

Teoría, por una parte, y práctica, por otra. Ese es el problema que subyace aquí. Nadie va a defender hoy abiertamente que está en contra de la integración, y menos un profesional de la enseñanza, como no va a defender tampoco que está en contra de la educación intercultural o de la compensación educativa. Pero eso es teoría, y no verdadera, porque para que sea tal tiene que tener su correlato práctico, dado que la acción y la reflexión no pueden, según Freire, ser dicotomizadas. Para él, el pensamiento y la acción tienen que estar íntimamente unidos. La palabra (el pensamiento) sin acción es verbalismo, y la acción sin palabra (sin reflexión) es activismo:

Los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no “admiran” el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres, como seres del quehacer “emergen” del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo [...] Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es reflexión y acción. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo (Freire, 1983: 161-162).

La tarea es, dice la maestra del ejemplo, complicada, y requiere un gran esfuerzo. En consecuencia, alguien debe preparar materiales específicos, venir a ayudar a los niños, o mejor, a recogerlos. Pues bien, a nuestro modo de ver, la dificultad no está en la tarea, sino en descubrir el reto y en asumirlo, porque se supone que el trabajo de un docente es éste, aceptar los desafíos que tiene ante sí. De hecho, los docentes asumen gustosamente muchos, y aprenden y se cualifican con la práctica: cargos directivos, asesorías en los CEPs, coordinaciones, materias para las que no están especializados, etc., etc., etc. ¿Qué sucede, pues?

La competencia docente, para nosotros, no es otra cosa que el compromiso de actuar en la realidad diversa. Éste es el motor del maestro, el que lo hace realmente

competente. La competencia no se mide por la consecución de las metas, sino por el planteamiento de las mismas, por las actuaciones para intentar conseguirlas, y por la ilusión que se ponga en el empeño. No es algo que hay que tener para realizar una acción, sino algo que se consigue al realizarla. En definitiva, que ser competente para integrar en el aula a los niños de necesidades educativas especiales es reclamar y asumir el reto de hacerlo.

Desde nuestro punto de vista, integrar no es, ni mucho menos, tener a los niños en las aulas, sino considerarlos alumnos verdaderos, como a los demás, porque lo son, porque no son un añadido; es también plantear objetivos para ellos; medir su progreso; no cargarlos con la culpabilidad del aprendizaje o no aprendizaje de los demás; hacerlos útiles y hacérselo saber y sentir; adaptarles el material; respetar su ritmo de trabajo, sus peculiaridades, etc. Con toda sinceridad, consideramos que la integración escolar –la verdadera- es un desafío que la escuela aún tiene pendiente. “Tener en clase a alumnos o alumnas con características diferentes, en cualquier situación, tampoco debería ser llamado integración si se les da un tratamiento uniformado” (Imbernón, F., 1999: 69). Para facilitar la aceptación del reto, tal vez no esté de más exponer seguidamente, y dado que iniciamos el tema planteando la tesis de la necesidad que la escuela tiene de estos niños por los beneficios que acarrearán a sus compañeros, algunos ejemplos de las muchas y valiosas aportaciones que hacen también a sus maestros. No cabe duda que pueden llenarlos de ilusión por la enseñanza y ser una fuente de constante satisfacción. Naturalmente, nos seguimos refiriendo a unos alumnos concretos y a una maestra concreta:

- J.C. (a) trabaja algo pero sigue negándose a hacer lo que yo le digo. Él elige el cuadernillo que desea trabajar. No sé cómo voy a conseguir que trabaje sistemáticamente, que aprenda a leer, que admita dificultades graduales... Tengo que enseñarlo a leer y a escribir. Sé que es difícil, pero él es capaz de hacerlo, y yo tengo que serlo de enseñarle (Día 006, 308-317).
- J.C. (a) hoy ha trabajado bastante: cinco páginas del método gestual. Ojalá que siga así (Día 006, 5148-5150).
- MAESTRA: ¿Y quién es tu mejor señorita o maestro?  
R.F.: Tú (Ent 003, R.F.).

## 5. DE CARA A LOS SENTIMIENTOS

La fuerza más poderosa que agita al ser humano es el sentimiento y, sin embargo, todavía hay quien le niega la existencia o, cuanto menos, quien se empeña en ocultarlo. Los sentimientos son los indicadores que tenemos de lo que sucede dentro de nosotros. Si las cosas van mal, nos abatimos; si van bien, nos entusiasmos. Y es que los sentimientos se viven: “Son el balance apresurado de nuestra situación, que nos llena de frustración, angustia, miedo, alegría, abatimiento, entusiasmo, ligereza, amor, confianza” (Marina, J.A., 1998: 81). A más de uno nos avergüenza reconocer que sentimos, aunque lo que sintamos sea algo maravilloso. La verdad es que a los sentimientos le damos un papel subordinado cuando realmente son, en interacción con el pensamiento, los protagonistas de nuestra vida. “La filosofía griega consideró que la fuente energética de la personalidad –el *thymos*- era ajena a la inteligencia. Entre ambas sólo podía existir una relación: la razón debía controlar el fogoso caballo tímico. Esto no era toda la verdad. La inteligencia está presente en la fuente misma de la acción” (Marina, J.A., 1993: 94).

Nuestra intención es demostrar que la escuela es un hervidero de sentimientos, que todo lo que sucede en ella se siente, y como los sentimientos son vivencias, esto es el mejor indicador de que es un lugar de vida, porque donde hay sentimiento necesariamente hay vida.

No cabe duda de que el desarrollo intelectual y el afectivo son dos aspectos indisolubles. El proceso educativo no es, pues, sólo cognitivo, sino que en él se integra la emoción, que constituye un elemento de gran valor, al ser un componente básico:

- A.B. me ha dicho que hoy no tiene gana de trabajar porque se acostó a las cuatro y se ha olvidado la cartera en casa con el bocadillo dentro. Le digo que se la traerá su madre cuando se dé cuenta y me dice que no lo hará, pues está fuera. A la salida le digo que quiero hablar con su madre y me dice que no, que no puede venir. Este niño está mal en casa y eso le afecta en su aprendizaje (Día 006, 920-930).
- C.F. y J.N. me traen una carta y un regalo (un ramito de la boda de su hermana –la de C.F.- que también fue mi alumna). En la carta dicen que me quieren mucho y que cuando explique van a atender (Día 006, 2613-2618).
- S.R. me trae una carta que dice: «Señorita te quiero mucho y quiero ser tu mejor alumna o *almenos* lo intentaré portarme mejor *poreso* te escribo esta carta. S.R.» Viene envuelta en un

papel de regalo con dos caramelos pegados con fixo y con cuatro habichuelas en las cuatro esquinas (Ane 001, 278-284).

Según Goleman (1997: 403), el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños, por lo que la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura. Sin embargo, se ha sobrevalorado la importancia de los aspectos racionales. Para este autor, todos nosotros tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Una es la mente racional; la otra, la emocional. Existe un equilibrio entre ambas, porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento, y viceversa. Pero si aparecen las pasiones el equilibrio se rompe y la mente emocional se impone a la racional (Ibídem: 29-30).

Goleman establece el concepto de inteligencia emocional para encuadrar en él un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Todas ellas pueden enseñarse y, en consecuencia, hacer posible el máximo desarrollo del potencial intelectual.

### **5.1. Con los sentimientos a flor de piel**

Los niños sienten y manifiestan lo que sienten a cada momento. No pueden sujetar dentro de sí esa fuerza tan poderosa que los agita y que en cuestión de segundos, como por arte de magia, puede tomar las más diversas formas. “Sentimos los valores que sentimos, y ninguno más. Vivo el valor del agua cuando siento sed, pero, afortunadamente, puedo pensar en su valor, aún después de estar saciado” (Marina, J.A., 1993: 95).

Pero, ¿qué sienten los niños? Nombrar los sentimientos, sobre todo los ajenos, es harto difícil y arriesgado. Jamás serían exactas las palabras que utilizásemos para denominar lo que sucede dentro de un volcán cuando sólo hemos podido observar, y a cierta distancia, su erupción. En realidad, no sabemos qué es lo que sienten los niños, porque nada más que ellos lo pueden saber. Nosotros, que simplemente hemos visto sus manifestaciones, intentamos aproximarnos con estos términos: a) afecto, b) tristeza, c) alegría, d) arrepentimiento, e) enfado, f) rabia, g) dolor, y h) cansancio.

a) Afecto

Muchas son las manifestaciones de afecto que nos constan y muchas las formas que puede adoptar el mismo. La amistad se hace tangible de las formas más diversas. Ya tuvimos ocasión de comentar en este mismo capítulo, al desarrollar el tema de la conducta, la importancia que para los chicos tiene la amistad y cómo, sobre todo las alumnas, decoran sus cuadernos con los nombres de sus amigas. Además, se regalan objetos -fotos, caramelos...-, comparten la merienda, declaran su afecto privada y públicamente, etc. Los dos textos siguientes pueden servir de ejemplo:

- Transcribo la carta que C.F. me ha dado para leer en alto: «Esta carta es para toda la clase y más para J.N. y C.V., mis mejores amigas. Y quiero que *Todos* escuchen esta carta, mi hermana se fue y me puse muy mal *Cuando* se marchó. Y *Tengo* dos que son *guales* que mi hermana. *Que* son J.N. y C.V. y si *e* insultado a algunas de ellas que me perdone y que sepan que las quiero como una hermana y espero que me quieran para que no me sienta sola sin mi hermana *a* y si *e* insultado a alguien que me *perdonen* de C.F.P. OS QUIERO» (Ane 001, 460-471).
- MAESTRA: La última vez que te peleaste, ¿cuándo fue?  
P.J.: El..., el viernes.  
MAESTRA: Antes de esa vez.  
P.J.: *Na*, que discutíamos y después ya, por ejemplo, yo no le daba un caramelo porque *eran pa, pa* mi padre, *pa* cuando saliera yo, y entonces pues, pues ella se enfadaba y me decía: «vale, vale». Y entonces yo le decía siempre: «que no, que es *pa* mi padre, y esto y lo otro». Y, y *se pone*: «vale, vale». Y después me decía: «déjame la goma». Y ya nos empezábamos a hablar, y después ya le daba el caramelo (Ent 008. Sobre un conflicto entre P.J. y A.J.)

Conviene poner de relieve que de las manifestaciones afectivas entre alumnos disponemos, como es lógico, de menor documentación que de las de éstos hacia su maestra, lo que no quiere decir, desde luego, que sean menos abundantes.

Frecuentemente los niños muestran su afecto a través de regalos. Éstos suelen consistir en trabajos realizados por ellos mismos, aunque en algunas ocasiones son objetos comprados. De los documentos de estudio, entresacamos unos fragmentos que, para mayor utilidad, exponemos clasificados:

\* *Cartas*

- A las once me voy del colegio porque tengo que viajar a Madrid [...]. Cuando toca el timbre para el recreo, P.J. me da la carta que transcribo textualmente: «De parte de P.J. Carta para

C.G. Hola señorita C. soy P.J. espero que en el recibo de esta carta te encuentres bien *a* también espero que no te aburras allí y que no te pase nada ¿Qué vives en el Zoco? *Asque* mañana voy a *hir* con mi hermana *la* M.A. y con mi madre y mi sobrino y quiero verte para que veas a mi sobrino y para decirte *como* te lo pasaste *poreso* quiero saber en *que* bloque vives pero *day hygua* por atrás de la hoja pone una *poesia leelo veras que* bonita es *Poesia* Eres la *seño ala* que quiero y como si fueses mi amiga *poreso* te *quie-ro* tanto que te doy hasta mi vida Otra *poesia* Cuando te veo me entran ganas de llorar verte tan *ceca* y no poderte abrazar. *Seño* te quiero *adios* Eres mi *Seño* preferida TE QUIERO» (Va metida en un sobre fabricado con un folio y pegado con fixo) (Ane 001, 141-162).

- J.N. me trae una carta que dice: «Señorita te quiero muchísimo y por eso quiero que me digas si me porto muy bien *dirmelo* en esta carta que te estoy escribiendo *porfavor* y espero portarme bien en la excursión para que pueda ir a muchas *mas* y *boi* hacer todo lo posible para portarme bien de parte de tu *alubna* J.» (Copiado textualmente. La excursión se refiere a la visita a EMACSA del próximo 26 de enero). (Ane 001, 227- 237).
- Ayer, a la salida, me dio A.J. una cartita que pone: «Para mi querida y guapa *seño*». Me dice que me quiere mucho y que espera que me guste su dibujo (Dia 006, 4400-4404).
- J.N. y C.F. me escriben unas cartas muy emotivas (Ver archivo) (Dia 006, 4862-4863).
- C.L. me da una carta envuelta en papel de regalo con cinco caramelos. Dice así: «Querida señorita: Soy yo, C.L. Yo la quiero mucho yo como siempre le he dicho yo la quiero y espero que usted me quiera como una alumna que soy. Cuando usted se enfada me entra ganas de decirles algo a mis compañeros. Yo que siempre me porto *vien* pero me *portare* más todavía. Cuando pase a 5º la *echare* mucho de menos. SEÑORITA LA QUIERO MUCHO (Dibuja un corazón). PARA MI SEÑORITA DE MI ARMA» (Hay un dibujo de una muñeca) (Ane 001, 293-305).

#### \* *Objetos diversos*

- A las once llega J.N. del médico y me trae un regalo (un marquito de fotos) (Dia 006, 6782-6784).
- J.C. (d) (5º) me pregunta al llegar a apoyo que si sigo resfriada. Le digo que sí y me dice que se ha traído pañuelos para darme si los necesito (trae un paquete de pañuelos de papel; me da uno y le satisface hacerlo) (Ane 001, 242-247).
- Abajo, J.C. (a) trae una bolsa y viene a mi encuentro. Le digo que qué es y me dice que no me lo puede decir porque como me voy... Arriba me lo da y es una maceta preciosa. Trae cactus y una figurita. Le quiero dar un beso de agradecimiento y se niega (Dia 006, 8969-8975).
- S.R. me regala una peladilla que le ha dado a ella la profesora de religión (Ane 001, 248-249).

#### \* *Cartas y objetos diversos*

- Al entrar me regala C.F. una caja de bombones y una tarjeta que dice: «Le *deceo* a usted y a su familia *Felices* fiestas y un próspero año *Nuevo*. De tu alumna. C.F.» (Dia 006, 3511-3515).

- A.J. me regala un canastito hecho por ella lleno de hojitas pequeñas con saludos (hola, adiós...), una carta, un papel enrollado con un texto que dice cómo lo ha hecho. El canasto es marrón, es de tela y está rematado con un lacito. Dice que es para mí y que lo ha hecho ella con la ayuda de su hermana (Ane 001, 162-168).
- A.J. me da una carta que dice así: «Hola *seno* espero que te guste mi dibujo porque es un paisaje con *nuves* sol una barranca un pez y un lago *TE Quiero* mucho. ADIOS A.J.B.» En el sobre, fabricado por ella, pone: «PARA MI QUERIDA Y GUAPA *SEÑO*» (Ane 001, 237-242).
- R.P. me trae una cartita con un dibujo. Me desea feliz verano. La pongo en el anecdotario (Dia 006,8845-8847).



Carta y dibujo de R.P. (Material informal)

#### \* *Cristmas*

- Cuando llego a las diez y media me sorprenden con un cristma que sacan todos a la vez diciendo «Feliz Navidad» (Dia 006, 3424-3427).
- J.C. (c) me regala un cristma con un corazón que pone «señorita y J.C. (c)». Trae semillas para plantar un árbol. (Ver diario original. Transcribo todo el texto del cristma: «Que pase un *Feliz* año *nu evo Tedesea* tu alumno J.C. (c) señorita y J.C. (c)» [esto último dentro de un corazón]) (Dia 006, 3520-3528).



\* *Cuentos*

A las diez y media entro en clase. I.F. me regala un cuento escrito por ella de un topo que por la noche era un camaleón. Fue al castillo de una princesa llamada C.G. Como el camaleón devoraba «hombres/as», iba con la intención de comerse a la princesa, pero su príncipe la salvó (Día 006, 809-817).

\* *Dibujos*

- J.C. (a) me entrega en un sobre de las elecciones ( tiene una caja entera de sobres de los que han quedado de las elecciones) un dibujo hecho por él (Día 006, 6047-6050).
- R.P. me regala este dibujito: «R.P. para su *Seño Que* la quiero mucho» (Hace un dibujo geométrico, una especie de cruz, rellenando cuadraditos de su hoja con distintos colores. Luego lo enmarca con líneas onduladas (Ane 001, 498-502).

Otro modo de mostrar afecto es procurar el contacto físico, la cercanía. Dar la mano a la maestra, un beso o, sencillamente, permanecer cerca de ella, son manifestaciones constantes:

- J.C. (a) sube de mi mano (Día 006, 1985-1986).
- I.F. sube cogida de mi mano. Va de la mano en la que llevo la cartera. No sé cómo ha conseguido agarrarse (Ane 001, 80-82).
- E.R., cogida de mi mano mientras subimos, me dice que está mala (Día 006, 4383-4385).
- C.F. me da un beso cuando bajamos al recreo (Ane 001, 64-65).
- R.M. vuelve a las dos y me dice: «seño, dame un beso». Se va mañana a Mallorca hasta el curso que viene. Después de lo que le riño, luego se ve la inocencia. Le he dado dos o tres» (Día 006, 8784-8788).
- En el recreo P.J. se queda en clase, dice que no quiere bajar. Se pone a mi lado, me mira y requiere mi atención. Es muy afectiva. Me enseña un dibujo, me habla, se calla si ve que tengo que hacer cosas, me baja a por el periódico... (Día 006, 2550-2556).

La formulación de deseos es otra forma de canalizar la afectividad que ejemplificamos con el siguiente material:

- Dibujan tres deseos que tengan. Deben hacer una frase y un dibujo de cada uno. Tienen que dividir el folio en tres partes iguales con regla. Han salido cosas curiosas: que siga yo siendo su maestra... (Día 006, 3488-3493).

- ACTIVIDAD: Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita” y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.  
RESPUESTA: Mi seño todavía tiene años de poder divertirse porque ella tiene años de eso y ponerse *Moderna* para ir *algu* sitio con su marido que le *aiga* invitado o *haigan* quedado a alguna hora. *Seño* yo como que me llamo M.C. yo te juro que quiero y creo que te puedes divertir todavía tienes tu tiempo: seño *diviertete* (Trab 07, C.L.).

Por último, las palabras espontáneas y sencillas también son magníficos instrumentos a través de los que los niños expresan lo que sienten:

- Nos vamos para clase y recogemos para irnos. Por la escalera una niña dice: «si tú nos dieras educación física en vez de O. ¡qué bien!» Le digo que no hemos hecho educación física, sino juegos, y que eso es más divertido. Si yo les diese educación física también tendrían que hacer cosas que les gustasen menos y que tendrían que hacer (Día 006, 1708-1718).
- Me dice [C.F] que me quiere mucho porque soy muy buena (Ane 001, 78-80).

#### b) Tristeza

Demasiadas cosas ponen tristes y hacen llorar a los niños. No obstante, es preciso decir que la tristeza en ellos es, a nuestro juicio, un sentimiento muy fugaz. El consuelo, inagotable, acude siempre con premura. Claro que no por ello vamos a dejar de interesarnos por las causas de este sentimiento. Es más, nos disponemos a hacerlo sin demora.

Un primer motivo de tristeza lo hallamos en la alteración de las relaciones interpersonales tanto verticales (autoridad) como horizontales (amistad, compañerismo, etc.). Si la maestra riñe o castiga a sus alumnos, si los amigos o los compañeros se enfadan con ellos o se pelean, tienen un motivo más que suficiente para entristecerse y llorar:

- Me dice que es así y me enfado. Le riño y se conmueve (Día 006, 4210-4211).
- S.R. se dirige a mí gritando, me aprieta en el brazo y me dice que ya está harta de R.G (c), que le diga algo. Le digo que, cuando me hable bien, la escucharé. Lloro y entra a clase tarde (doce menos cuarto). La pongo un buen rato en el rincón (Día 006, 8125-8131).
- J.N. llora un buen rato por haber ido al despacho, dice que es la primera vez y por eso llora. Además, J.C. (c) ha dicho que ella corría por los pasillos y era mentira (Día 006, 4562-4566).
- C.V., F.M. y J.C. (c) dan mucha lata. Cuando le digo a J.C. (c) que si no acaba no sale, llora. Le copio las actividades para que él las conteste (Día 006, 4731-4734).

- J.C. (b) y C.V. se pelean y C.V. llora (Dia 006, 6805).
- Al tocar el timbre, A.B. le pega a C.B. Le digo que baje al despacho y que el lunes tiene que volver a venir su madre. C.B. llora y no se defiende ni pega, sólo se encoge y aguanta los golpes (Dia 006, 6211-6216).

En el contexto familiar hallamos también un importante núcleo generador de tristeza. Los problemas que afectan en la actualidad a la familia inciden con mayor virulencia en este contexto social pues, a la problemática crónica –paro, pobreza...- se une la coyuntural –separación, divorcio, muerte...- y, lógicamente, el resultado es dramático :

- En apoyo hacemos lengua. G.G. dice que no puede decir por qué faltó el otro día. Le dice algo A.E. y se pone a llorar, porque dice que sus padres se han separado. Va al servicio a calmarse y, al volver, A.E. le pide perdón. Yo le digo que no pasa nada, que es algo normal y hasta bueno (Dia 006, 5128-5135).
- Junto a mí hay unas niñas de 5º (I.C., N.X. y A.X.). I.C. llora y tiene 1.500 pesetas en la mano. Su padre ha estado con ella en la valla. Le digo que por qué llora y dice que porque no puede ir a Málaga con su curso por tener que ir de médicos. Dice que va a ir su padre a ver si se le puede cambiar la cita. Su madre murió y me cuenta que las cosas de la casa las hace su hermana R.C. [...] y ella también ayuda (Cua 003, 749-758).

Aunque no es muy frecuente, también a veces una mala nota puede entristecer momentáneamente a determinados niños:

Tras el recreo pongo en la pizarra cuatro actividades de matemáticas, a modo de control: números romanos, tablas del seis y del siete, horas y un problema [...] En los cuatro ejercicios pongo nota (a 2,5 por ejercicio). Algunos sacan notas bajitas. J.N., por ejemplo, saca un cinco y se va muy triste porque le va a reñir su padre. Le digo que no se preocupe, que esa nota no es mala y que además podemos repetir el control el martes (Dia 006, 1580-1598).

Otro hecho que entristece a los chicos, y con el que terminamos, es tener que separarse de sus seres queridos:

- ACTIVIDAD: Mi verano  
RESPUESTA: Se *caso* mi hermana, y me lo *pase* muy *vien* [...] por supuesto yo *yore* cuando se *caso* y *ojala* estuviera *aqui* (Trab 01, C.F.).
- ACTIVIDAD: Mis tres deseos  
RESPUESTA: Deseo seguir *biendo* mi abuelo<sup>34</sup> (Trab 06, S.G.).

---

<sup>34</sup> El abuelo de S.G., según él, se ha marchado a una residencia para la tercera edad.

- En el patio han llorado algunas niñas porque me voy: C.V., P.J., R.X. (6º) y R.M. (b) (6º). Las consuelo un poquito a las de 4º, a las otras no puedo porque los bomberos me empiezan a echar agua y huyo (Día 006, 9025-9030).

### c) Alegría

La alegría es el sentimiento más frecuente en los niños. Ellos son, por naturaleza, alegres, aunque vivan muchos momentos tristes. La escuela es algo alegre y divertido, aunque demasiadas veces a pesar de los maestros: “Sólo para una mente autoritaria la acción educativa es una tarea aburrida. Para educadores y educadoras democráticos el acto de enseñar, de aprender, de estudiar, son quehaceres exigentes, serios, que no sólo provocan placer sino que en sí son alegres” (Freire, P., 1997: 97). Presentamos algunas evidencias de lo que decimos:

- PREGUNTA: ¿Tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: No  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: *porque* me gusta el colegio y es *dibertido* me gusta el *cole* (Trab 19, I.F.).
- PREGUNTA: ¿Tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: *SI y No*  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: No porque *echare demenos* a mis compañeras y si para *ber* a mi hermana (Trab 19, C.F.).
- PREGUNTA: ¿Tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: No  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: Porque es *MUY divertida* el colegio (Trab 19, S.G.).
- Hoy, al llegar a clase, J.C. (a) revisa sus algodones con habichuelas y se alegra al ver que han brotado unas raicillas y un pequeño tallo. Las trasplantamos a una maceta con tierra (Día 006, 1950-1954).
- Se han encontrado un vencejo. Lo cogen, piden una caja en una tienda, y se viene también de excursión <sup>35</sup> (Día 006, 7319-7322).
- (J.C. [a]) me pide un duro (le doy cinco) y se va feliz (Día 006, 9011-9012).

---

<sup>35</sup>Esta situación se produce en una visita a la Judería. En la mezquita encontraron un pájaro caído en el suelo y lo recogieron. La visita discurre, a partir de ahora, por otros derroteros: piden en una frutería una caja -por cierto, enorme- en la que depositan el pájaro, establecen turnos para transportarlo, se encargan de cuidarlo – le dan pan y agua...- Aparecen aquí también otros sentimientos como la compasión, el proteccionismo, etc.

- A las doce vienen los bomberos. Echan agua y espuma. Se ponen todos los niños chorreando, pero felices. J.C. (a) al principio no se atreve, pero luego se mete y viene feliz a que lo vea mojado (Día 006, 8991-8996).
- J.C. (c) viene por la vaya con su bici y, cuando ve la fiesta, dice que quiere entrar pero que qué hace con su bici. Le digo que la lleve corriendo a su casa. Viene enseguida y se lo pasa genial (Día 006, 8996-9001).

El contexto familiar constituye también, obviamente, un núcleo importante de satisfacciones. Es más, nos atreveríamos a decir que el más importante de todos porque, a nuestro juicio, los acontecimientos familiares juegan un papel crucial al respecto. Con los siguientes ejemplos pretendemos no sólo ejemplificar esta afirmación sino también dar idea de las cosas tan elementales que producen alegría en estos niños:

- J.C. (c), al subir, me dice muy contento que su padre y su madre se han hecho amigos<sup>36</sup> (Día 006, 5604-5606).
- J.C. (a) trae un reloj que le han regalado los reyes y un helicóptero que se ha encontrado su padre en el campo. Me lo enseña antes de subir (Día 006, 3789-3792).
- En el recreo viene J.G. (a) a enseñarme lo que hay dentro de su bocadillo: «jamón»<sup>37</sup> (Día 006, 6383-6385).
- S.R. me regala una estampa de su comunión (la va a hacer mañana) y me dice que fotos no sabe si me podrá dar (Día 006, 7146-7149).
- Me traen recuerdos de su comunión P.J., A.J. y C.L. Me enseñan regalos S.R., I.F... (Día 006,7190-7192).
- S.R. me enseña la ropa nueva que trae: una falda larga con dos rajadas a los lados cerradas con sendas cremalleras (Día 006, 4984-4986).

#### d) Arrepentimiento

Cada una de las secuencias que configura la acción tiene, dice Marina (1998: 82), su propio acompañamiento sentimental: “El deseo va acompañado de inquietud,

---

<sup>36</sup>La problemática que tiene este chico en su contexto familiar es importante. Los padres están separados y no se hablan. La tarde anterior el padre estuvo hablando con la maestra contándole algunos problemas de relación con la madre de sus dos hijos mayores y manifestándole que iba a denunciarla. La maestra medió para que ambos dialogasen y así, al parecer, lo hicieron.

<sup>37</sup>La situación de pobreza que viven muchos de estos alumnos origina episodios como éste. Destapar un bocadillo, correr hasta donde está una maestra –que ni siquiera es la suya- arriesgándose a caerse –estuvo a punto-, no empezar a comer hasta que ella no lo vea, etc., son acciones poco aptas para describir y mucho menos para comentar, porque ningún comentario que pudiese hacerse se ajustaría a ellas.

impaciencia, urgencia, malestar; la deliberación, de certezas o dudas, irresolución o atrevimiento. El miedo puede infectar nuestra capacidad de decidir. Miedo a abandonar una posibilidad, miedo a comprometerse, miedo a equivocarse. Con frecuencia, el paso a la acción se acompaña de pereza o de precipitación”.

Lo anterior nos sirve para referirnos al arrepentimiento, estado sentimental que aparece cuando las acciones de los niños son precipitadas -y eso ocurre con demasiada frecuencia-, y cuando, además, son desacertadas -lo que también es frecuente-. Es preciso decir, asimismo, que este sentimiento se entremezcla con otros -tristeza, dolor, vergüenza, etc.- y que genera inmediatamente acciones reparadoras de las anteriores:

- Hoy, C.F. ha traído una carta para que la lea en alto. En ella pide perdón a sus amigas por la pelea del otro día (jueves). Les dice que, como su hermana vive fuera, ellas son ahora sus hermanas. Además, le regala a J.N. un paquete con dos carpetitas (Día 006, 7277-7284).
- También se pelearon a la entrada F.M. y D.F. (hermano de R.F., de 2º). D.F. le ha dicho a F.M. «me cago en los muertos de tu padre» y, F.M. le ha pegado a R.F. por ser su hermano. Al subir, llamo a D.F., se aclara todo, pide perdón a F.M. y F.M. a R.F. y a D.F. Le digo a D.F. que si F.M. le pega o le hace algo que me lo diga, que no se *cague* en nada. F.M. llora (Día 006, 7442-7452).
- Mientras, los alumnos han querido “linchar” a C.B., diciéndole mentiroso. C.B. llora y se quiere ir a su casa. Hablo con la clase, le digo que él, cuando se tranquilice, nos va a pedir perdón. Decide hacerlo uno a uno; lo perdonamos (Día 006, 7788-7794).
- Le riño, lo cambio de sitio y llora, pero reacciona y se pone a trabajar (Día 006, 7978-7980).
- A las doce hacemos asamblea: peleas y valoración final de las asambleas del curso. No participan en la asamblea, ni siquiera se sientan en corro, J.C. (c), A.B., R.M. y J.C. (b). J.N. se enfada y se marcha del corro. Luego vuelve y pide perdón. Se queda todo solucionado (Día 006, 8132-8139).
- R.P. pide perdón a R.M. F.M. dice que ha pegado a J.N. porque ha bebido de su botella sin permiso, pero que él la perdona (Día 006, 8774-8777).
- Carta para mi *seño carmen* que la quiero mucho *Para* que me disculpe si yo le *e* dado un *sofocon* espero que me quiera disculpar no creo que te *e* dado un *sofocon* que me personas que no *bolbere* a *hacertelo mas* porque *llo* creo que a los maestros *alla* que respetarlos yo te quiero mucho y espero que no te *de mas* sofocones. DE C. PARA MI SEÑORITA QUE LA QUIERO MUCHO. C. (Carta de C.V. a la maestra. Material informal).

e) Enfado

Unido a la tristeza, a la rabia, a la impotencia, etc., aparece también este otro sentimiento. Los niños suelen ponerse serios –unos minutos sólo- cuando consideran que algo es injusto, cuando se les riñe o castiga y no entienden las razones, etc.:

- Le riño y se conmueve. Se queda un rato enfadado. Le digo, al ratito, que vaya a beber. Cuando vuelve lo hacemos de nuevo y le digo que no se enfade cuando yo le riña (Día 006, 4211-4215).
- De pronto, R.P. le pega un bofetón a C.V. Lo echo al pasillo y le riño. Le digo que no hay recreo. A las once y media se niega y se va al patio [...] Se sienta en la pista. Al acabar el recreo se queda sin entrar en clase (Día 006, 8118-8124).
- A.J. va al rincón por entrar en clase quince minutos tarde; viene del servicio, pero a mí no me ha pedido permiso. Cuando le mando sentarse sigue en el rincón (supongo que enfadada conmigo) (Día 006, 4180-4185).

f) Rabia

Presentamos ahora tres ejemplos de este sentimiento, en los dos primeros casos enlazados a una acción instantánea que, aunque indebida, siempre nos parecerá mejor que la que puede estar incubándose dentro del chico protagonista del tercer episodio:

- Cuando F.M. pasa por el lado de C.B. con su botella de agua, le dio un *choto*; luego, cuando vuelve de llevarla, le da C.B., y F.M. le mete un puñetazo o guantada. C.B. llora, y cuando le riño a F.M., C.B. se levanta con rabia y le da una patada buena a F.M. Éste se pone atacado queriéndole pegar a C.B. Pongo a C.B. en el pasillo para cortar la pelea y consuelo a F.M. (Día 006, 8452-8462).
- R.P. le pega una patada a R.M. y le tira el bocadillo. R.M. le quiere pegar y corre, pero no lo pilló [...] (C.B.) al final se pelea con I.S. [...] I.S. está atacado, lo tienen que agarrar (Día 006, 8742-8753).
- Viene R.G. (c) diciendo que odia a todo el mundo y que si pillara a su padre lo cogería del cuello. Le digo que por qué y dice que porque robaba y le echaba la culpa a él<sup>38</sup> (Cua 003, 730-733).

---

<sup>38</sup> Estamos ante un texto de esos en los que cualquier comentario pecaría por defecto. El padre, que fue alumno de la maestra, no ha tenido una vida fácil. La cárcel, la droga y el sida son tres gravísimos problemas que le afectan. El hijo, suponemos que influenciado por la reconstrucción que del padre le hacen otras personas, llega a decir algo tan improbable y grave como lo que recoge la cita. Sin comentarios también, porque ninguno le haría justicia, queda la frase que recoge la manifestación de odio -o mejor, creencia de odio- de un niño de ocho o nueve años extendida ya a todo el mundo.

g) Dolor

Los niños se caen, se pelean, se ponen enfermos y, en consecuencia, sienten y muestran dolor:

- F.M. viene a enseñarme una muela que se le está cayendo y que le duele. Se pega un tirón y se la arranca. Le duele, pero le digo que se espere un ratito y, si no se le quita, le daré una pastilla (Dia 006, 4988-4993).
- J.C. me ha dicho que no me enfade ni chille, que tiene dolor en los oídos (Dia 006, 5081-5083).

h) Cansancio

Tal vez sea éste uno de los sentimientos más frecuentes. Los niños se cansan enseguida, y por lo que hemos podido observar año tras año y confirmar en la presente investigación, se cansan de todo: de trabajar, de estar en el recreo, de ver una película, de dibujar, de leer, etc. El siguiente material puede aportar alguna luz sobre lo que decimos:

- PREGUNTA: ¿Tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: Porque me canso mucho y me tengo que levantar tan *tem prano* (Trab 19, C.V.).
- PREGUNTA: ¿Tienes gana de coger las vacaciones?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Por qué?  
RESPUESTA: *lla estoy arto de estudial* y de la pelea con *mi* amigos (Trab 19, F.M.).
- Hay niños que antes de que toque se van para la fila (no sé si por intuición, inercia, porque miran su reloj, por no parar en ningún sitio, por costumbre...). Cuando están en clase quieren ir al recreo, y cuando están en el recreo quieren ir a clase (Cua 003, 615-620).

## 5.2. La autorregulación sentimental

Conviene comenzar este apartado diciendo que el control de los sentimientos es algo completamente diferente a la ocultación de los mismos. La autorregulación - aprendizaje imprescindible- no puede confundirse con la negación, con el aplastamiento,



con el estrangulamiento sentimental -aprendizaje que nunca debíamos hacer-. Asimismo, es preciso poner de relieve que sólo manifestando los sentimientos puede producirse dicha regulación, pues, permítasenos el burdo ejemplo, de la misma manera que nadie puede arreglar su casa a oscuras, y necesita abrir las ventanas para hacer visible el polvo y permitir que entre el aire de fuera, la regulación sentimental se hace también a plena luz.

No se puede negar –al menos no con fundamento- que en la educación, proceso a través del que la persona toma las riendas de su propia vida, los sentimientos juegan un papel importantísimo. Éstos, al informar de los estados emocionales internos, permiten al sujeto avanzar en el control y regulación de los mismos y, en consecuencia, en el control y regulación de sí:

En efecto, la progresiva toma de conciencia de los propios procesos cognitivos hace que a partir de los 6-7 años se empiece a observar una importante evolución en las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales, de forma que los niños van a pasar de tratar de cambiar la situación externa (con la intención de provocar un estado emocional alternativo y más agradable) a intentar introducir directamente cambios mentales internos (Saarni y otros, 1998): niños y niñas empiezan a ser conscientes de que las emociones pueden disiparse si se deja de pensar en el acontecimiento que las provocó o si se ocupa la mente con pensamientos o actividades alternativas. Estas estrategias de naturaleza cognitiva son especialmente eficaces para afrontar y regular estados emocionales negativos en los que no es posible cambiar o escapar de la situación que los provoca<sup>39</sup>.

Tal es la importancia de los sentimientos que la escuela ha de posibilitar que los niños los conozcan, reflexionen sobre ellos y regulen sus manifestaciones, o lo que es lo mismo, ha de trabajar por la integración del pensamiento, el sentimiento y la conducta de los alumnos. Para explicar esta idea vamos a partir de una carta que un chico, el mismo del que anteriormente expusimos una secuencia en la que decía odiar a todo el mundo –R.G. (c)-, dirige a su madre, con la que no vive por decisión de la autoridad competente de los servicios sociales. Como no sabe escribir, se la dicta a la maestra de religión:

Carta para mamá: Guapa, te quiero. Estoy en la casa con la tita, lo siento que estés sola. Estoy llorando a cántaros. No quiero que F. te dé más patadas en la barriga y que no diga

---

<sup>39</sup> Puede verse, si se desea profundizar en el tema, el libro de Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999): *Desarrollo Psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza, 371.

más «me voy con otra mujer». Guapa, te quiero. Cuando sea tu cumpleaños te voy a regalar una flor, un ramo de flores (Material informal).

Sólo si un maestro –o una maestra- tiene en sus manos textos como éste puede ayudar a su autor. Sólo si conoce que piensa que odia a todo el mundo puede hacerle reflexionar sobre lo que dice. Lo que este chico siente es rabia, no odio, porque un niño no puede odiar, sólo decirlo, aunque, desde luego, y dado que la palabra es creadora de realidad, puede llegar a hacerlo en el futuro. Y la rabia no es mala, pero hay que reflexionar sobre ella y traducirla en acciones positivas. Freire decía que las verdaderas acciones éticas sólo pueden surgir de sentimientos contradictorios como el amor y la rabia (2001: 23)<sup>40</sup>. Los hombres tienen que buscar la coherencia, pues ésta, dice Freire, educa la voluntad, facultad básica para desenvolvemos en el mundo. Y nos pone un magnífico ejemplo de cómo hacerlo extraído de su propia experiencia:

Me sentí demasiado incómodo viviendo la incoherencia entre hablar y escribir acerca de una pedagogía crítica, liberadora, que defiende el ejercicio de la decisión en cuanto postura del sujeto y no la postura acomodada de puro objeto y mi sumisión total al cigarro. En cierto modo, llegó a ser difícil convivir con el conocimiento de lo que me estaba perjudicando el humo sin rebelarme contra él. La rabia contra el humo y la rabia contra mí mismo por tanta complacencia con él fortalecieron mi voluntad. Entonces, decidí. Dejé de fumar para siempre. De todas formas, antes pasé tosiendo toda una noche. Amanecí y era todo rabia, rabia contra el cigarro, rabia contra mí [...] Nadie supera su flaqueza sin reconocerla [...] Por eso, una de las condiciones para la continuidad de la lucha contra el poder que nos domina consiste en reconocer que estamos perdiendo la batalla, pero sin darnos por vencidos (Freire, P., 2001: 56-57).

Claro que educar la voluntad es algo muy difícil, y mucho más hoy día en el mundo hedonista en el que vivimos. Pero como la búsqueda de esta coherencia es necesaria, la escuela tiene que emplearse a fondo para conseguirla. Su trabajo tiene que encaminarse a que los valores pensados y los valores sentidos se integren y dirijan las acciones de los sujetos. Sentimiento y pensamiento han de dirigir la acción, y no al revés.

Por otra parte, como las personas, dice Marina (1998: 89), tienen su propio estilo sentimental, aparecen en ellas sentimientos recurrentes. Unos tenemos tendencia a la depresión, otros al optimismo, otros al conformismo, etc. Pues bien, aquí hallamos otro elemento que obliga a la escuela a intervenir en el tema, porque desde luego no puede

---

<sup>40</sup> Ver la presentación del libro de Freire *Pedagogía de la indignación*, de Ana M<sup>a</sup> Araújo Freire, 19-24.

quedarse impasible ante problemáticas como la de R.G. (c), de quien conservamos más evidencias de sentimientos que apuntan en la misma dirección. Servimos, y con ello terminamos, un texto en el que al chico parece no importarle - a su hermano tampoco- que su padre pueda morir:

En el recreo separo a los mellizos J.G. (a) y R.G. (c) que se están peleando. Les pregunto por su padre (J.G. [b], mi antiguo alumno) y me dice uno que «las va a palmar pronto» (palabras textuales) y el otro que «van a meterlo en una tumba» (Día 006,180-186).

## **6. LA SEXUALIDAD COMO CONCILIACIÓN ENTRE INTELIGENCIA E INSTINTOS**

Hablar de sexualidad es hablar de impulsos, de deseos, de sentimientos, de necesidades, de estímulos, etc., pero es también hablar de inteligencia. No creemos, y de ello ya hemos dejado constancia anteriormente, que los sentimientos y el entendimiento tengan planteada una batalla campal para regir la vida del hombre por separado, sino que más bien están empeñados en un acto de conciliación que les permita a unos y a otro compartir dicha tarea. “Lo innovador es que el hombre pueda regir su comportamiento por valores pensados, y no sólo por valores sentidos. Si sólo pudiéramos acomodar nuestra conducta a estos últimos, no podríamos hablar de libertad, porque no podemos dirigir libremente los sentimientos” (Marina, J.A., 1993: 95).

Por tanto, es la inteligencia la que hace que los actos sean libres. Cuando introducimos la razón en nuestras actuaciones, cuando reflexionamos sobre ellas, nos desligamos del poder del estímulo y empezamos a ser libres. Y no es que el estímulo deje de actuar sobre nosotros, sino que deja de ser omnipotente.

Claro que el concurso de la inteligencia es un proceso lento y difícil. “Ni la inteligencia ni la libertad ni la atención se adquieren de una vez. El niño tiene que aprender a tratar con sus deseos, sentimientos y ocurrencias, para poder negociar con ellos su libertad” (Ibídem: 105-106). Nos hallamos, sin duda, ante uno de los aprendizajes más importantes que tiene que realizar la persona: la negociación con sus impulsos, la conciliación entre inteligencia e instintos, la armonía entre la mente y el cuerpo, el poder compartido del pensar y el sentir, etc.

Pero, ¿hasta qué punto realizamos este aprendizaje? ¿Pensamos realmente que la libertad es la mediación inteligente entre estímulos y respuestas?

Hasta hace muy poco, entre los estímulos y las conductas sexuales se establecían unos mecanismos censores de carácter religioso y político que operaban coercitivamente sobre los sujetos, quienes acababan inhibiendo las respuestas. Los profundos cambios acaecidos a raíz de la democratización desestabilizan estos mecanismos y los dejan inoperantes. Los sujetos se encuentran entonces cara a cara con sus estímulos sexuales, y mucho nos tememos que en gran medida hayan sustituido la sumisión a los poderes fácticos por la sumisión a éstos. Si esto es así, sería necesario trabajar en el espacio que ha quedado vacío para que el hombre aprenda no a desoír sus impulsos sino a manipularlos inteligentemente, a mantenerlos vigentes mientras él lo considere oportuno, a seleccionar los que quiera; en definitiva, a darle a su inteligencia el papel que le pertenece.

Y sin más demora nos adentramos ya en los materiales que nos ofrecen información sobre los repertorios básicos de la conducta sexual tanto de los niños como también, aunque en menor medida, del grupo social adulto.

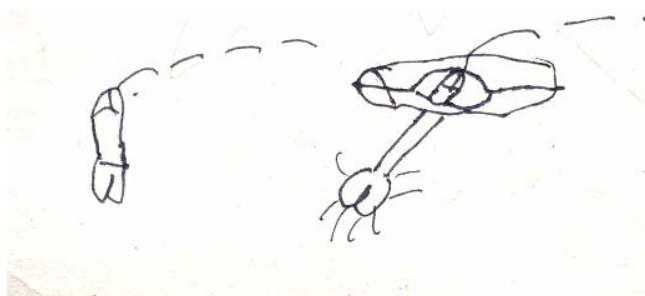
Lo primero que es preciso decir es que las actividades sexuales comienzan muy pronto –a nuestro juicio, claro-. Ciertamente, los padres de estos alumnos son muy jóvenes:

S.R. me pide un trozo de cartulina para felicitar a su madre que cumple 31 años (J.N. hace los mismo). Les doy dos caramelos a cada una y se los adhieren a la felicitación. Luego todo va envuelto en papel de regalo que ha traído S.R. (Día 006, 4254-4260).

Muchos padres – el de C.L, el de los gemelos R.G. (c) y J.G. (a), la madre de A.B., la de I.F., la de G.G., etc.- fueron alumnos de la misma maestra no hace mucho tiempo, concretamente en la década de los ochenta. Los embarazos y matrimonios tempranos –a los quince o dieciséis años- son frecuentes. Tal vez sea conveniente documentar lo que decimos con algunas evidencias de las muchas que obran en nuestro poder. La hermana de C.C., por ejemplo, es una joven madre soltera; la de P.J., a sus diecisiete años, también es madre; el hermano de C.F., antiguo alumno de la maestra, se casó muy joven porque esperaba un hijo; la prima de S.R., con sólo dieciséis años, ya vive con su pareja y su hijo, etc.:

- P.J. me dice que ha tenido un sobrino que nació el 12 de septiembre. Se llama J. (Dia 006, 139-141).
- MAESTRA: ¿Y tu hermana qué ha *tenío*, tu hermana M.A.?  
P.J.: Un niño ha *tenío* mi hermana M.A.  
MAESTRA: ¿Cuántos meses tiene?  
P.J.: *Sáis*.  
MAESTRA: ¿Y cuántos años tiene tu hermana?  
P.J.: Diecisiete. (Ent 007, P.J.).
- S.R. me deja para leer un cristma de su prima dirigido a sus padres. Es de la que con dieciséis años tuvo una niña. Por lo visto, se ha marchado con el novio a vivir (Dia 006, 3516-3520).
- MAESTRA: Oye, ¿y los otros hermanos quiénes son?  
C.F.: *El R., el J. El R.* se casó por lo civil, mi padre le daba mucho susto del avión, mi madre le dio por mirar por la ventana y por poco se marea...  
MAESTRA: ¡Uy!  
C.F.: Mi hermano Ra..., mi *cuñá* cuando se casó estuvo *embaraza*, no se le notaba la barriga, yo..., yo era *mu chiquitilla*, yo tenía cuatro o cinco años, más no tenía... (Ent 004, C.F.).
- Viene, a las dos menos veinte más o menos, la hermana de C.C. para el tema de la repetición de su hermana [...] Me cuenta que ha estado ingresada, que ha tenido un embarazo peligroso (creo que el óvulo lo tenía en las trompas; se llama, me parece, *ex tópico*), y por eso ha faltado su hermana. La chica es joven (unos veinte años), ya tiene una hija, y el padre de la hija murió de un navajazo (Dia 006, 8662-8679).

Y si en el contexto de los niños la sexualidad es una práctica madrugadora, habrá que pensar que, lógicamente, en ellos también lo será, porque no cabe duda de que los modelos familiares ejercen una importante influencia. Disponemos de datos más que suficientes para afirmar que los niños de nueve y diez años, que son los que nos ocupan, no sólo tienen ya deseos sexuales sino también que los manifiestan con toda naturalidad. Hablan abiertamente de sus novios o novias («*tego nobia*» Diar 15, R.M.; «Qué suerte tengo novio» Diar 20, S.R.), escriben sus nombres en sus cuadernos o los dejan entrever («R.M. y C.V.» [Cuad 26, R.M.]; «R.P. y J.N.» [Cuad 31, R.P.]; «P.J. y M.X», «A.J. y J.M.» [Cuad 39, S.I.]; «A.J. x ¿----?» [Cuad 40, S.I.]), pintan o imprimen corazones (Cuad 33, S.R.; Cuad 36, S.R.; Cuad 26, R.M.; Cuad 37, S.R.; Cuad 42, S.I.), imprimen besos con sus propios labios pintados sobre las hojas (Cuad 39, S.I.), o dibujan en las pastas órganos sexuales masculinos y hasta el acto sexual (Cuad 25, R.M.):



(Cuad 25, R.M.)

Para analizar estas manifestaciones establecemos un criterio ético que nos permite distinguir entre conductas sexuales normalizadas, sanas, admisibles, y aquellas otras que son agresiones sexuales en toda regla. La diferencia entre unas y otras viene dada por la libertad y los derechos de los demás. Toda manifestación sexual que no suponga coacción o pérdida del poder de decisión de otra persona, desde nuestro punto de vista, es una conducta sana. Aquélla que someta a otro a realizar o a recibir actos que no desee es, en nuestra opinión, totalmente inadmisibles.

### 6.1. Conductas sexuales sanas

El primer texto que presentamos constituye una verdadera lección de respeto de la opción sexual de cada uno. La naturalidad y sencillez con la que un chico narra la homosexualidad de su hermano y la alegría que manifiesta porque ya tiene otro cuñado nos parece digna de mención:

En el recreo, M.B. (5º) viene hacia mí a contarme algo que ayer me anunció que tenía que contarme de su hermano A. (antiguo alumno mío). Me dice: «Tú sabes lo que es gay?». Le digo que sí y me dice que su hermano es gay y que está saliendo con un hombre que es el peluquero de *El Corte Inglés*. Le digo que si su madre lo sabe y me dice que sí, que le dice «mama». Dice que ya tiene dos cuñados, el novio de su C. y el de su A. (Ane 001, 258-268).

Aunque hay que decir que el padre de M.B. no vive en el hogar familiar y que, con toda probabilidad, este texto sería otro si el alumno describiese la presentación del novio de su hermano a su progenitor masculino, no por ello podemos dejar de reconocer

que en esta familia se entiende la sexualidad como una opción personal y libre y que, por tanto, la homosexualidad de A. es aceptada y respetada. Lo que en otros hogares es un verdadero drama, en el de M.B. es un motivo de alegría.

Un segundo texto nos sitúa sobre la pista de que la atracción sexual funciona a estas edades con total normalidad y de que los chicos se plantean ya conductas sexuales, aunque es preciso decir, con el respaldo del conocimiento de estos niños que nos ha permitido construir la experiencia, que nos hallamos sólo ante conductas verbales. Las relaciones sexuales completas tienen lugar, como ya hemos dicho, a muy temprana edad, pero desde luego no a los nueve ni a los diez años:

Hay cierta tranquilidad, si bien viene C.B. como loco a contarme que R.P. está buscando pelea. Según R.P., C.B. le ha dicho a A.J. en el comedor que si quiere acostarse con él. C.B. dice que se lo dijo R.P. A.J. también dice que lo dijo R.P., pero no a ella, sino que dijo que sabía una palabra y se lo contó a C.B. (Día 006, 3910-3918).

Para interpretar la secuencia hemos de dejar aparte el conflicto que se genera - que tratamos en su lugar correspondiente-, aunque conviene advertir que éste no surge por la propuesta sexual -no hay conflicto entre la chica y el chico que la corteja-, sino por la falta de entendimiento entre dos chicos que se culpan mutuamente de ser los autores de la misma. Es más que evidente que la conducta que analizamos aquí es una solicitud en toda regla de tener una relación sexual. No hay engaño, no hay coacción, no hay pérdida de libertad por parte de nadie. La chica puede perfectamente decidir por ella misma y dar la respuesta que le parezca más oportuna.

El tercer texto que sometemos a análisis es el siguiente:

I.S., en la Facultad, tocó los pechos y la vagina de una estatua (otros también: J.C. [c], R.M...). (Día 006. 7312-7314).

Esta conducta tiene lugar en la Facultad de Filosofía y Letras, en una salida que realizan los alumnos y la maestra por la Judería. Aunque sea una actitud inapropiada, un comportamiento sobre el que se debe hacer reflexionar a los chicos, como manifestación sexual no la podemos catalogar entre las negativas, pues no hay daños a terceros. No existe agresión sexual ni creemos que nadie pueda escandalizarse. Para los niños esto no es más que un juego.

Sin duda, podemos dar fe de muchos los juegos amorosos. Uno de ellos es el que denominan “El conejo de la suerte”. Puestos los niños en corro, cantan una canción que termina con una orden incuestionable: un jugador o jugadora ha de besar a quien desee. Al hacerlo, el rubor que aparece en sus rostros delata sus sentimientos mucho más que la propia acción. Otros juegos consisten en tocamientos, aproximaciones, peleas simuladas, etc.:

Al subir con mi clase me paro varias veces pues suben jugando (los chicos le tocan el *culo* a las chicas y éstas corren para evitarlo o para pegarles. Parece un juego pues ellas no se enfadan ni lo evitan poniéndose en otro lugar (Cua 003, 679-683).

Reflexionamos seguidamente sobre un fragmento que testimonia un comportamiento sexual completo. No se trata ya de proposiciones ni de juegos. Nos referimos a una masturbación:

I.S. me dice que R.X. en el servicio «se estaba haciendo una paja». Le pregunto que eso qué es y me explica perfectamente en qué consiste, y me dice que su padre ve eso en el Procono (cadena privada de televisión) y que él a veces lo ha pillado. También me dice que hay pajas cubanas, que se hacen sobre «las tetas» de la mujer (Dia 006, 454-462).

En la secuencia expuesta anteriormente se pueden distinguir dos partes perfectamente diferenciadas: los hechos que suceden en el Centro y los hechos que el alumno narra de su casa. Aparentemente es una cita muy escandalosa, por lo infrecuente que es que un alumno haga a su maestra una narración de este tipo. Sin embargo, no estamos hablando de un escándalo, porque I.S. está bien informado de lo que es una masturbación. Llama la atención poderosamente la naturalidad con la que el chico recrea los hechos para su maestra. Hemos de pronunciarnos también sobre el ambiente familiar de I.S. con respecto a este tema. El alumno conoce la pornografía, sabe que su padre la consume y, al parecer, él ha visto más de una y más de dos imágenes:

I.S. dice que estuvo viendo «*penículas*» toda la noche, que a las dos empiezan las guarrerías y su padre lo manda a la cama (Dia 006, 2009-2012).

Y esto sí que nos parece sumamente grave. La dejación de funciones del padre, la irresponsabilidad, la inobservancia de los horarios de sueño y vigilia del alumno, etc.,



afectan, sin lugar a duda, su proceso educativo. Este alumno falta mucho a la escuela y manifiesta abiertamente que el motivo es haberse quedado dormido. Si por la noche sucede lo que se relata en el texto anterior, ese padre nos merece una opinión que preferimos silenciar, porque pudiera ser impropio.

## **6.2. Agresiones sexuales**

Disponemos de materiales que contienen narraciones de conductas a las que se les puede atribuir ya la característica necesaria que las hace pasar de manifestaciones sexuales saludables a verdaderas agresiones: la pérdida de la libertad del otro. No se puede considerar manifestación sexual normalizada aquella conducta que se impone por la fuerza, que no contempla que la otra persona es completamente libre, por lo que tiene derecho a decidir sus relaciones sexuales. Avisamos de la extrema gravedad de lo que exponemos a continuación:

En el recreo me dice E.P. que a su primo de cinco años lo ha violado otro primo de trece. Me aclara que «le ha metido la *picha* por el *culo*», y que le han dado puntos (Día 006, 1566-1570).

La verdad es que nos gustaría dejar sin comentario este texto, porque con sólo intentarlo nos invaden mil sentimientos –todos negativos-, además de un extraño malestar físico y una terrible confusión mental. Y para colmo, la memoria, tan indómita, nos hace revivir aquel momento. ¿Qué decir? ¿Qué palabras van a querer prestarse a reflejar lo que pensamos, sentimos y recordamos?

Sin embargo, y sólo porque creemos que contraemos una obligación con el lector, nos disponemos a hacerlo. En el análisis se han de considerar, necesariamente, dos dimensiones: la violación y la narración de la misma.

Comenzamos con el hecho, y empezamos haciéndonos unas preguntas: ¿Qué mecanismos pueden mover a un niño de trece años a violar a otro de cinco? ¿Qué ambiente social, familiar, escolar, rodea al niño? ¿Qué valores tiene asimilados? ¿Qué modelos alimentan estos actos? ¿En qué estadio moral podemos situar a este adolescente?

Comportarse moralmente no es sino obrar de acuerdo con la razón. Así nos lo dice Kant<sup>41</sup>, y así lo creemos nosotros. Todo hombre debe dotarse a sí mismo de unas leyes que dirijan su actuación. Para ello ha de pasar por una serie de fases, que discurren desde la no conciencia de normas ni reglas, pasando por la aceptación de los modelos establecidos por el grupo de pertenencia, hasta llegar al pensamiento propio. Los dos autores de mayor peso que han estudiado el desarrollo moral son Piaget y Kohlberg:

Las dos *descripciones clásicas* comparten la idea de una construcción del razonamiento moral de tipo universal y organizada en una secuencia de estadios invariables. En el caso de Piaget (1932) esa secuencia está marcada por la transición de la moral heterónoma a la moral autónoma, tránsito que viene a coincidir con el paso del pensamiento preoperatorio al operacional concreto [...] La moral heterónoma es la moral de la obediencia, de la sumisión y el respeto unilateral a las normas impuestas por los adultos. Por el contrario la *moral autónoma* es la moral de la cooperación, del acuerdo mutuo, de las reglas establecidas por consenso[...] En la descripción de Kohlberg (1976), la transición se produce entre la moral preconvenicional y la convencional, y ocurre hasta los diez años. Las características de una y otra moral no varían tanto en su contenido concreto como en sus justificaciones. Así, mientras en el nivel preconvenicional las normas debían ser obedecidas porque habían sido dictadas por la autoridad y para evitar el castigo consecuente con la trasgresión, en el *estadio de la moral convencional* las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social (Palacios, J. y otros, 1999: 389-390).

Pues bien, ¿en qué estadio situamos la conducta del primo de E.P.? Obviamente, en ninguno, porque su actuación es claramente amoral e irreflexiva. El chico no mide las consecuencias de sus actos y se deja llevar por impulsos internos o por modelos externos (o por ambas cosas). Consideramos que su acción no está regulada ni por las normas y valores dominantes ni por principios éticos universales elegidos por él mismo. No posee, por tanto, pautas ni valores que le impidan realizarla. Situar a este chico en el nivel preconvenicional de Kohlberg o considerar que tiene una moral heterónoma sería, sin duda alguna, equivocarnos, porque entonces, aunque sólo fuese por temor a la sanción de los demás, hubiese evitado su conducta.

Definitivamente, creemos que este adolescente se encuentra en una anomía auténtica. Está instalado, a nuestro modo de ver, al margen de los procesos de desarrollo

---

<sup>41</sup> Si se desea mayor información al respecto pueden consultarse las páginas 116 y 117 de la obra de Molina Rubio, A. (2000): *Una teoría para la práctica de la educación*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

moral. No tiene normas ni dentro ni fuera de él. No tiene referencia alguna sobre lo éticamente admisible.

Tras lo anterior, pasamos ya al análisis de la narración. Hay que decir que E.P. es una niña de doce o trece años de edad que cursa 6º de Educación Primaria y que presenta necesidades educativas especiales. Su texto oral tiene para nosotros total credibilidad, pues ella sería completamente incapaz de inventarse un hecho de tan grandes dimensiones.

Puede llamar la atención la naturalidad, brevedad, sencillez, crudeza, etc., con las que, según se desprende de la descripción que hace la maestra, la chica recrea los acontecimientos. Sin embargo, si leemos entre líneas –y en este caso consideramos que hay que hacerlo- observamos lo siguiente:

- a) E.P. describe la violación –recordemos, de un primo suyo por parte de otro- a una maestra que no es la suya y que no lo ha sido anteriormente, aunque, eso sí, tiene con ella una estrecha relación afectiva.
- b) La descripción tiene lugar en un recreo. En vez de jugar, la chica se acerca a la maestra y sin preámbulo alguno deja caer sobre ella lo que con toda seguridad le está afectando sobremanera.

¿Busca E.P., al narrar el hecho, referencias éticas con las que elaborar un juicio sobre el mismo? ¿Busca exonerarse? Es muy posible. Por tanto, habida cuenta de lo anteriormente dicho, la naturalidad de la descripción, que en principio podría llevarnos a pensar que los hechos para la chica no tienen demasiada importancia, no es más que el único modo de expresarse de una niña de estas características. La sencillez con la que muchos niños cuentan las cosas no puede indicarnos, en modo alguno, la aceptación de las mismas. Más que fijarnos en cómo narran los acontecimientos que viven hemos de reparar fundamentalmente en el hecho de que los narren. Si para ella la acción de su primo fuese algo natural, aceptable y normal, no la contaría, y menos en un recreo, cuando se supone que es la hora de jugar y que ella debe tener gana de hacerlo.

Y para terminar con esta conducta queremos hacer referencia, aunque sea brevemente, porque además no podemos hacer otra cosa, al hecho de que tras la narración que estamos analizando hay otra, y es la que alguien debió hacer a E.P. para darle a conocer lo sucedido. No sabemos ni quién se lo contó ni cómo ni por qué lo hizo, pero desde luego a nosotros nos parece que este acto también constituye una violación, la del derecho que tiene todo niño a ser niño. Obsérvese que se trata de algo simple y obvio. Y esta reflexión la hacemos extensible a los otros niños protagonistas del episodio, incluido el violador, que es también un niño y como tal merece estar expuesto al mejor tipo de influencias.

Los siguientes textos nos remiten a una acción que, aunque a primera vista podría considerarse poco importante, sobre todo si la comparamos con la anterior, sin embargo pensamos que viola el mismo derecho, el de la libertad de las personas para decidir cómo quieren que sean sus relaciones, sus contactos, su sexualidad. Desde este punto de vista, el hecho es grave. Veamos:

- Tras el recreo, en la fila, J.N. le pega una patada a J.C. (c) porque éste le ha tocado «el *culo*». J.C.(c) llora porque le ha dado en el estómago. Ella llora porque dice que pensaba que no le iba a dar tan fuerte. Le pide perdón a través de una carta. Me la da para que la lea en alto. Pone: «A toda la clase y a J.C. (c)». Luego J.C. (c) le escribe a ella otra pidiéndole perdón por haberle tocado «el *culo*». Ha salido de ellos lo de pedirse perdón, y además de esta manera» (Dia 006, 6304-6316).
- Viene la abuela de R.M. al mandarle yo ayer una carta para informarle del mal comportamiento de su nieto. Le cuento que no trabaja, que contesta, que juega con C.V., le toca «el *culo*» (Cua 003, 553-557).

Estaremos de acuerdo en que nadie tiene derecho a tocar ninguna parte del cuerpo de otra persona sin que ésta se lo permita. Por tanto, lo que hay que medir para calificar la acción no es el acto en sí -ya vimos cómo esta conducta puede constituir un juego- sino el hecho de hacer algo a alguien contra su voluntad. Si este aprendizaje se refuerza en el niño, hoy realiza esta práctica en consonancia a sus necesidades infantiles y mañana realizará otra en consonancia a sus necesidades de adulto, guiada por un esquema idéntico: poder hacer lo que le parezca sin limitación alguna.

Por último, nos gustaría destacar un fenómeno que hemos tenido ocasión de observar. Frecuentemente las agresiones se producen sólo a nivel de discurso. Vamos a tener ocasión de comprobar a continuación cómo los sujetos toman palabras del ámbito

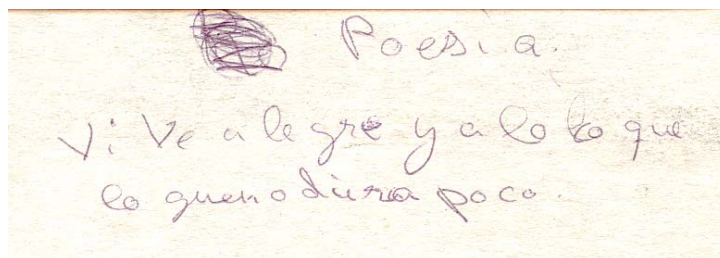
de la sexualidad y las arrojan hacia sus compañeros o hacia los familiares de éstos. Los que las reciben, obviamente, se sienten agredidos:

Les leo el cuento «La gaita maravillosa». Luego bajamos al recreo ¡vaya recreo!. R.P. le pega una patada a R.M. y le tira el bocadillo. R.M. le quiere pegar y corre, pero no lo pilla. R.P. dice que la madre de R.M. «folla» y R.M., que el padre era «muy canijo» (Día 006,8740-8747).

En el fragmento anterior puede apreciarse cómo R.P. atribuye a la madre de R.M. una conducta sexual normal y la utiliza como objeto arrojadizo. Con ello pretende agredir a R.M. y, sin lugar a duda, lo consigue. Objetivamente la conducta que R.P. aplica a la madre de su compañero no es mala. Pero como tiene intencionalidad de agredir, su lenguaje logra tener efectos en la conducta de R.M., quien responde profiriendo otra ofensa, ahora en toda regla, contra el padre de R.P.

### 6.3. Necesidad de la educación sexual

Parece que con los datos que hemos presentado se confirma nuestra sospecha inicial de que la intervención de la inteligencia en la conducta sexual de muchos de estos sujetos es escasa. Y no sólo nos referimos a los niños. No hay represión, pero tampoco control racional de los instintos sexuales. Los niños están expuestos a modelos que obedecen las órdenes tajantes de sus apetencias. Modelos familiares, sociales y televisivos están bombardeándolos sin tregua alguna. Y todos vienen a decirles lo mismo: *Haz lo que te plazca, y cuando te plazca*. Hemos reservado para las conclusiones un texto encontrado en la pasta de un cuaderno que resume magníficamente la filosofía de vida que flota en el ambiente. Es un *carpe diem* muy particular:



Poesia *Vi ve alegre y a lo ro que lo gueno dura poco* (Cuad 03, C.C.)

Desde nuestro punto de vista, la segunda parte del texto –la oración subordinada– invalida el verdadero significado de la primera –la oración principal–. ¿Cómo que lo *gueno* dura poco? ¿Quién ha inventado semejante barbaridad? Puede durar mucho, tanto como la persona quiera, porque ella y sólo ella es la que dirige su vida. Lo que sucede es que ha de estar dispuesta a tomar las riendas de ésta, y ello significa, en primer lugar, definir lo que es bueno; posteriormente, buscarlo; y por último, cuidarlo. Si los sujetos no dan estos pasos, se asirán a las mezquindades que pasen por delante de ellos y las aprovecharán con avidez –si es que tienen provecho–, antes de que la mano fatalista las haga desaparecer. Seguro que la cantidad de madres jóvenes y sin futuro tenían escritas en su cuaderno frases como la expuesta anteriormente.

Y ante esto, ¿qué hace la escuela?

La educación sexual real, sistemática, eficaz, etc., al menos en este grupo que estudiamos, es inexistente. Y si en la casa no se aborda y en la escuela tampoco, no podemos sorprendernos de las consecuencias porque, desde luego, dadas las circunstancias, podrían ser aún peores. El sexo hace aparición a muy temprana edad y con frecuencia lleva aparejados la maternidad temprana y el SIDA.

A la escuela le queda todo por hacer. La educación sexual tiene que salir de una vez por todas a escena, y su papel no puede ser otro que generar procesos reflexivos sobre las propias experiencias de los niños. Es notorio que en esta aula habría experiencias más que suficientes para reflexionar sobre ellas durante un largo período de tiempo.

Nuestra propuesta iría en la línea de trabajar sobre los propios modelos que están influyendo en los niños. La escuela debería hacerlos aflorar para someterlos a análisis, porque si no seguirán operando subrepticamente. En definitiva, consideramos urgente poner frente a frente reflexión e impulsividad y velar por la conciliación de ambas; o dicho de otro modo, propiciar la pugna del sujeto consigo mismo, apostar por el triunfo de la conciencia sobre la inconsciencia, e intervenir para que así sea.



## CAPÍTULO V

### ***EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN PERSONAL***

Yo no os estudio a vosotros, ni a vuestros padres, ni a vuestros maestros, ni tampoco a mí misma. ¿Quién soy yo para pretender tal cosa? Lo que me interesa es la visión del mundo, los sueños, las preocupaciones, las dudas, las acciones, los miedos..., vuestros y míos. Y es que estoy empeñada en pintar otro horizonte, y sólo puedo hacerlo sobre el que tenemos hoy (Reflexión personal).

#### **0. LA CREACIÓN DEL SUJETO. DEL DISCURSO (UTÓPICO CERRADO) A LA PRÁCTICA (UTÓPICA ABIERTA)**

Los hombres, como “seres que *están siendo*” (Freire, 1983: 95), inconclusos, inacabados y, además, con conciencia de ello, tienden, en buena lógica, a “*ser más*” (Ibídem: 98), a humanizarse, a ser sujetos, personas. La vocación ontológica del hombre es la creación de un proyecto de sí y la tendencia permanente al mismo, y esto sólo puede hacerse, a nuestro juicio, desde la educación. El sujeto se proyecta “para configurar una nueva realidad y en concreto un singular e irrepetible modo de ser individual: la subjetividad” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 240).

Pues bien, si nos propusiéramos buscar una escuela que entre sus finalidades educativas no recogiese el quehacer humanista anteriormente expuesto, sin duda, no la hallaríamos. Desde que Dewey<sup>1</sup> planteara que el proceso educativo no era otra cosa que el despliegue de todas las potencialidades del individuo y sentara con ello las bases de la

---

<sup>1</sup> Máximo ideólogo de la escuela progresista americana, equivalente a la Escuela Nueva europea, John Dewey (1859-1952) plantea un giro copernicano en la educación. Entre sus aportaciones destacamos los principios de actividad, funcionalidad, paidocentrismo, educación integral, etc. Para él la educación es un proceso de vida y no de preparación para el futuro,



educación integral, este concepto es referencia obligada en todo proyecto educativo, salvando, claro está, el largo paréntesis de los períodos bélicos y fascistas. Sin embargo, y paradójicamente, si nuestro objetivo fuese hallar prácticas sistemáticas en sintonía con el desarrollo pleno de la persona, obtendríamos, con toda seguridad, decepcionantes resultados:

La producción de personalidades capaces de vivir en sociedad, que es la finalidad de la educación, sigue siendo pensada como un resultado azaroso de un conjunto de circunstancias complejas y generalmente incontrolables. Los modelos culturales que hay que transmitir se basan todavía en una concepción de la persona culta heredada del Renacimiento y, por supuesto, imposible de conseguir en nuestros días. Los contenidos curriculares son a menudo fruto de pactos corporativos y rangos académicos: ¿Cómo se puede prescindir de las matemáticas? ¿Quedará olvidada la historia? ¿Sería escandaloso que no aprendieran inglés!, y así sucesivamente, partiendo de la idea que, de todos modos, la personalidad humana se desarrolla por sí misma, y que lo que hace la educación es dar instrumentos para el acceso a saberes relativamente codificados (Subirats, M., 1999: 171).

Nos enfrentamos, pues, a un problema complejo. Por una parte, la distancia entre el *decir* y el *hacer* aumenta al ritmo que lo hacen los requerimientos educativos a la institución escolar, a los que ésta responde más con discursos que con hechos. Por otra parte, la predominancia del *conocer* sobre el *ser*, o lo que es lo mismo, de la parte sobre el todo, no parece que, de momento, vaya a cambiar. Tener conocimientos “vale” más que ser persona. Llenar la cabeza de saberes cotiza mucho mejor en esta sociedad que llenar el corazón de sueños. No obstante, hay que decir que en muchas escuelas, como en esta que estudiamos, se presta atención a aspectos interesantes relacionados con la emergencia del sujeto, con la creación de la subjetividad.

El propósito de este capítulo es realizar una reflexión sobre la importancia que la escuela da a elementos configuradores del pensamiento, el sentimiento y la conducta de los niños como son los hábitos, los estereotipos, los proyectos creativos, las expectativas o la palabra. Durante el estudio intentaremos clarificar un problema que, a priori, parece despuntar. Es posible que el tratamiento pedagógico de estos aspectos, en la medida en que sea puntual, insuficiente, cerrado o infructuoso, sirva más a la complacencia del maestro que a la construcción personal del alumno, lo que significa que podría estar actuando de freno importante para la verdadera acción educadora. Sospechamos que la distorsión positiva de la realidad impide la transformación de la misma.

De confirmarse nuestra hipótesis, a los dos fenómenos reseñados más arriba – distancia entre el discurso y la acción y supremacía del conocimiento del mundo sobre el conocimiento y la construcción de sí- habría que añadir un tercero: el efecto balsámico sobre el maestro de la actividad educadora e inocuo sobre el niño; o dicho de otra manera: la creación del sujeto sería un discurso cerrado e inoperante que sólo vuelve sobre sí para complacer al que lo pronuncia. En consecuencia, nos veríamos obligados a proponer la reconsideración y la apertura del mismo para la reconversión de la narrativa utópica estática y desesperanzada en una dinámica y esperanzadora. La humanización del hombre es un proceso natural. Por tanto, cuando no se produce, es porque algo la está frenando.

## **1. LA IMPORTANCIA DE LOS HÁBITOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO: ASISTENCIA Y ABSENTISMO ESCOLAR**

“*Seño*, hoy he venido”. Con esta frase saluda I.S. a la maestra los días que va a la escuela. Nos planteamos estudiar el absentismo escolar para descubrir no sólo la relación entre este fenómeno y el contexto social -y, en consecuencia, entre éste y la escuela-, sino también en qué medida los modos de actuación que desarrollan los individuos pertenecientes a un medio determinado pueden influir en la configuración de su personalidad. Si cada grupo humano establece, comparte y transmite un sistema de valores característico, queremos conocer cuál es el de las capas sociales desfavorecidas y qué lugar ocupa la escuela en el mismo. Nos interesa saber si valoran la escuela y, por consiguiente, la educación. Si los niños acuden a clase con regularidad, si faltan sólo cuando están enfermos, podríamos entender que la institución escolar desempeña un papel importante en el desarrollo de los miembros del grupo. Si, por el contrario, encontramos un alto e injustificado índice de absentismo, tendríamos que interpretar que los sujetos hacen una valoración negativa de la escuela, probablemente porque la consideren poco útil en sus vidas, con lo que estaríamos también obligados a plantear cambios educativos que mejorasen las relaciones. Entramos en materia con tres textos:

- I.S. falta a clase el 8 de octubre de 1999 porque es su cumpleaños. Ya me lo dijo el día anterior que iba a faltar. Le dije que viniese, que le traería un regalito. Al final no vino (Ane

001, 3-6).

- También dice [la madre de A.C.] que hoy ha venido y es su santo (Cua 003, 552-553).
- La madre de A.C. me dice que su hijo no viene porque se acostó muy tarde (Cua 003, 530-531).

A la vista de los relatos anteriores, no tenemos más remedio que hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué valor puede tener la escuela para unos padres que permiten que sus hijos falten a clase porque sea su cumpleaños o porque se acuesten tarde? ¿Qué debe pensar una madre que advierte a la maestra que su hijo va a la escuela a pesar de ser el día de su santo? ¿Cómo pueden influir estos hechos en la emergencia del sujeto?

Las presuposiciones y las implicaciones semánticas y pragmáticas resultan bastante significativas. Tanto el diario de la maestra como el cuaderno de observación sistemática o los boletines de notas son muy elocuentes respecto al tema que nos ocupa. El absentismo es, ciertamente, muy alto. Son solamente diecinueve las alusiones que la maestra hace en su diario a la asistencia a clase de todos sus alumnos.

Presentamos, en primer lugar, el cuadro que recoge el absentismo de cada uno de los alumnos. Ha sido elaborado a partir de los datos que aparecen en los boletines de notas, en los que cada trimestre la maestra volcaba las faltas registradas a diario en sus listados:

<b>Alumno</b>	<b>1º trimestre</b>	<b>2º trimestre</b>	<b>3º trimestre</b>	<b>Total</b>
CB	4	3	4	11
AB	1	1	1	3
CC	16	34	17	67
AJ	16	11	6	33
JC (a)	2	3	2	7
JC (b)	10	14	16	40
JC (c)	3	1	2	6
IF	12	25	18	55
RF	4	10	7	21
CF	9	6	1	16
SG	1	11	8	20

JI	14	18	9	41
PJ	5	1	5	11
AJ	1	5	2	8
CL	1	3	1	5
RM	10	16	10	36
FM	9	7	2	18
AM	BAJA	BAJA	BAJA	BAJA
JN	7	3	1	11
RP	1	2	0	3
ER	25	31	12	68
SR	0	1	1	2
IS	17	32	17	66
CV	1	10	1	12
				$\Sigma = 560$

Durante el curso la maestra hace 226 registros del absentismo<sup>2</sup> y obtiene un total de 560 faltas. Si hacemos los promedios oportunos, obtenemos que faltan 2,47 niños por sesión y que cada chico se ausenta 24,34 veces durante el curso. En relación a este último dato, consideramos que es necesario hallar otras medidas que informen sobre las diferencias existentes entre dichas puntuaciones, es decir, la concentración o dispersión de los sujetos alrededor de su promedio, o lo que es lo mismo, la homogeneidad o heterogeneidad de los valores obtenidos<sup>3</sup>. Para ello recurrimos a las dos medidas de dispersión o variabilidad más usadas: la varianza y la desviación típica. Tras hacer los cálculos pertinentes, obtenemos los altísimos valores de 484 y 22 respectivamente<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Son 173 días de clase, pero como desde el 4 de octubre hasta el 23 de mayo, ambos inclusive, la jornada de los lunes y los martes está partida en mañana y tarde, las faltas referidas a estos días se computan por sesiones, y no por jornadas. El alumno que se ausenta un lunes completo tiene dos faltas (se hizo así debido al alto nivel de absentismo de la jornada de tarde; computarlo como media falta podía favorecerlo). Por tanto, desplegadas las jornadas de los lunes y los martes en dos sesiones, hemos de sumar a 173 las 53 tardes.

<sup>3</sup> La media, al ser una medida de tendencia central, ofrece, lógicamente, un valor único que necesita completarse con otros datos. *Tesis doctoral. Capítulo 5.*

<sup>4</sup> La varianza expresa la media aritmética de los cuadrados de las desviaciones de cada valor con respecto a su media. La raíz cuadrada de la varianza es la desviación típica. Valores bajos, cercanos a cero, nos

De los datos se desprende que el absentismo es un factor de suma importancia que puede estar afectando de manera significativa el proceso de aprendizaje, sobre todo el de algunos alumnos concretos.

La escuela, verdaderamente preocupada por el tema, comunica a los padres, a través de los maestros-tutores, las ausencias de sus hijos y les exige la justificación oportuna. Si un alumno falta cinco días consecutivos, por ejemplo, es obligatorio que el padre o la madre comparezcan ante la dirección del Centro para dar las debidas explicaciones, dado que éste es un requisito necesario para la reincorporación del alumno a su aula. En los casos en los que el absentismo es grave, el EOE, a través de su trabajadora social, hace también las gestiones pertinentes.

Mas como estudiar el tema del absentismo no puede ser sólo interesarse por el dato numérico, aunque ya hemos visto que éste ha ofrecido una información valiosísima, nos disponemos ahora a analizar también las explicaciones que sobre el mismo dan tanto los propios niños como sus familiares, vecinos, compañeros o incluso la propia maestra, pues a veces, como puede observarse en el texto siguiente, ésta intuye o sabe el motivo:

C.B., a mediodía, ha venido a ver si podía comer aquí. Dice que puso el despertador y su hermano se lo cambió, por eso ha llegado tarde. Se ve que no ha podido comer y no ha venido tampoco por la tarde<sup>5</sup> (Día 006, 5796-5801).

### 1.1. Factores<sup>6</sup> relacionados con el absentismo

Por *justificación*, como por tantos otros términos, no entendemos todos lo mismo, o, para ser más exactos, no entienden lo mismo los padres y la escuela. Ya hemos dicho antes cómo ésta obliga a las familias a justificar el absentismo de los niños. Lo que la escuela no podía prever es que cualquier hecho pudiera ser una buena razón si se presenta como tal. Es decir, los padres entienden por *justificación* la mera

---

hablarán de pocas diferencias en el absentismo de los alumnos, es decir, que todos están muy próximos a la media. Si encontramos valores altos, tendremos que concluir que los sujetos presentan valores muy dispares en la variable absentismo, alejándose algunos de la media considerablemente.

<sup>5</sup>Cuando un alumno falta por la mañana no le está permitido comer en el comedor.

<sup>6</sup> En ciencias sociales, y la educación no es una excepción, es arriesgado establecer, desde nuestro punto de vista, relaciones de causalidad. Los fenómenos humanos no se relacionan lineal ni unívocamente, sino de manera mucho más compleja. En consecuencia, no sería exacto titular este apartado *causas del absentismo*.

comparecencia ante los maestros con cualquier discurso. El contenido de éste carece, para ellos, de importancia. Vamos a tener ocasión de comprobarlo enseguida.

Los argumentos con los que se excusa el absentismo son muy variados. Antes de proceder a su análisis conviene decir que sobre los mismos no podemos contabilizar frecuencias porque ello podría conducirnos a error, dado que a veces aparece un motivo refiriéndose a varios alumnos, la maestra pregunta al mismo niño en dos ocasiones para asegurarse de la respuesta, o registra la causa más de una vez:

- Hoy toca dentista, por lo que en clase hay al empezar doce alumnos (supongo que algunos se incorporarán después) (Día 006, 6218-6222).
- Le pregunto a P.J. por qué faltó. Me dice que fue al médico con su hermana y su sobrino. Le digo que si fue por lo del comedor y dice que sí, que como no iba a comer tampoco vino, y se fue al médico a acompañar a su hermana M.J. (Día 006, 2721-2727).
- Faltan S.G., R.M., C.C. y J.N. (se opera de vegetaciones esta semana) (Día 006, 6766-6767).
- Faltan J.N. (se opera de vegetaciones), S.G., C.C. y R.M. (está en Mallorca) (Día 006, 6852-6853).

Tras analizar los materiales que recogen las explicaciones que los sujetos dan sobre el absentismo, establecemos los siguientes cinco grupos: a) enfermedad; b) familia; c) fiestas y tradiciones; d) aspectos relacionados con la dinámica del Centro; y e) incidencias.

#### a) Enfermedad

La primera explicación que suelen dar los niños o sus familiares de su falta a clase es que tienen una enfermedad. Aparecen las anginas, la alergia, la pulmonía, la gripe, el resfriado, etc.:

Hoy no falta nadie. Viene I.S. y J.I. El padre de éste me dice que ha tenido gripe (Día 006,4127-4129).

A veces la ausencia se produce ante síntomas de enfermedad como dolores (de cabeza, de vientre, de muelas, de oídos), fiebre, vómitos o mareos:

J.N. me dice que ayer no vino porque estaba mala y se mareó en la terraza (Día 006, 8478-8480).

No faltan tampoco las alusiones a accidentes:

- Llega también S.G. diciendo que ha tenido pulmonía y que ayer se pilló dos dedos con la puerta (Día 006, 7027-7030).
- También me justifica la falta de ayer de C.B.: esguince de tobillo (Cua 003, 177-178).

Aparecen, además, ingresos hospitalarios, que en algunas ocasiones son falsas alarmas:

Viene C.B. diciendo que ha estado ingresado, que pensaban que tenía apendicitis (Día 006, 7025-7027).

Hay constancia también de intervenciones quirúrgicas:

Han faltado cuatro alumnos: J.N. (de operación), S.G. (tiene neumonía; vino ayer la madre en el recreo), R.M. y C.C. (Día 006, 6888-6891).

Pero no sólo es la enfermedad de los alumnos la que está relacionada con la ausencia a la escuela. De los datos se desprende que en ésta pueden incidir la enfermedad, el dolor, o la operación de un miembro de la familia, independientemente de la gravedad. Las siguientes citas son elocuentes al respecto:

- Le pregunto a C.C. por qué faltó el otro día, y me dice que porque a su abuela le van a cortar el dedo. E.R. dice que porque su hermano estuvo malo toda la noche y se quedó durmiendo a las siete y cuando se despertó eran las ocho y estaba sin vestir y no le daba tiempo (Día 006, 4770-4777).
- Viene la madre de A.C. a decirme que su hijo no vino ayer porque el domingo fueron al pantano y ella se ha quemado. Me enseña la espalda, sujetador incluido, y los hombros. Dice que A.C. no se quemó porque se puso crema, pero ella no se puso (Cua 003, 561-566).
- Me vengo medio camino hablando con una niña de 6º y su madre. Son de raza gitana. La madre lleva un collarín. Dice que se dio un golpe en el autobús [...] Dice que su hija ha faltado una semana por lo del accidente, y que mañana también faltará porque irá con ella al médico, que no le gusta ir sola (Cua 003, 486-506).

Un apartado importante dentro de este grupo de factores lo constituye la visita al médico. Es frecuente que los alumnos o sus madres entreguen un justificante de haber estado en la consulta, aunque también, en ocasiones, lo comunican sólo de palabra:

- Han faltado P.J. y R..M. Le pregunto a E.R. por qué faltó ayer. Me dice que porque fue al médico. Su madre se lo dijo a O. (Dia 006, 1732-1735).
- La madre de S.G. me manda esta nota, hoy, 15 de mayo: «Doña Carmen el *Niño afaltado* hoy *aclase* por *aver* ido *arevision* muchas gracias» (A continuación firma) (Ane 001, 491-494).

Este tipo de faltas, dado que los alumnos pueden incorporarse al Centro una vez concluida la consulta médica, siempre que lo avisen con antelación, nos hace sospechar que estamos ante un problema complejo en el que confluyen simultáneamente diversos factores. En los dos textos siguientes puede comprobarse la flexibilidad de la escuela y, en consecuencia, afianzarse la idea expuesta anteriormente de que la justificación es un discurso hueco pero que surte su efecto:

- La madre de R.P. se me acerca a la fila y me dice que a su niño lo va a llevar mañana al médico a las diez, que si puede entrar. Le digo que le firme el médico un papel diciendo que ha acudido a su consulta y que se lo enseñe a la portera (Cua 006, 116-120).
- A las once llega J.N. del médico y me trae un regalo (un marquito de fotos) (Día 006, 6782-6784).

No es extraño que los alumnos acudan al consultorio médico ante manifestaciones de enfermedad poco importantes o, incluso, por error. Lo comprobamos seguidamente:

- R.F. llega a las diez con un papel de venir del médico. Le digo que a qué ha ido y me enseña los granitos de las muñecas ( Dia 006, 6360-6363).
- La madre de A.C. me enseña un parte médico de asistencia de fecha 25-XI-99. Me dice que lo que tiene es del crecimiento y, de hacer gimnasia, un tirón muscular en el brazo. Le ha dicho el médico que le eche *Calmatel* y que le dé *Dolostop* (Cua 003, 140-145).
- El padre de C.F. me justifica la falta de ayer de su hija porque fue al médico de los oídos, y resulta que la cita era para el día 17, viernes, por lo que faltará también el próximo viernes (Día 006, 3366-3371).

Con los datos en la mano, tal vez no sea arriesgado afirmar que los alumnos y sus



familiares magnifican y mitifican la enfermedad. Cualquier síntoma de ella los convierte en protagonistas y justifica hacer un uso del tiempo totalmente distinto al establecido. Tendremos ocasión de hablar de ello extensamente en el capítulo VI, donde abordamos el tema de los valores de la familia. Bástenos, por ahora, ejemplificar la idea con los siguientes textos:

- En la hora de apoyo llega la madre de C.B. a la tutoría. Dice que no ha podido venir antes. Reconoce que [su hijo] se porta mal (por lo visto en casa también). Dice que ayer no vino porque tenía el pie malo y que ella tuvo que perder de trabajar por no dejarlo solo (Día 006, 3318-3325).
- I.S. viene y dice que ha faltado un día porque se quedó dormido y otro porque tenía «abujetas» (Día 006, 3091-3093).

En el siguiente párrafo queda de manifiesto que en caso de faltas reiteradas, más que el posible retraso escolar, lo que parece preocupar a los padres es el registro de las mismas:

Quando hemos entrado a las nueve, la madre de A.C. me dice que se lo lleva al médico, que tiene fiebre y que no lo deja así para el fin de semana (me dice: «tóquele las manos, verá como tiene fiebre»). Me dice que me traerá un papel para justificar la ausencia y que no le pongamos falta (Día 006, 937-945).

#### b) Familia

El segundo bloque de factores que tiene que ver con el absentismo escolar lo hallamos en la propia familia. No es sólo la enfermedad familiar, de la que ya hemos hablado, la variable que correlaciona positivamente con la inasistencia a clase, sino que existen muchos otros problemas que surgen en los hogares y que dificultan que los niños acudan con normalidad a la escuela. En el siguiente fragmento presentamos un ejemplo:

S.G. me dijo el lunes que su abuelo se iba a ir a una residencia. Le dije que si se había enfadado con su padre o su madre y me dijo que sí. Ayer dice que faltó porque estuvo despidiendo a su abuelo. Se fue a El Viso (Ane 001, 516-520).

Pero el hallazgo más importante, a nuestro modo de ver, es que el absentismo está asociado al incumplimiento de las funciones que la familia tiene encomendadas. Es

fácil observar en los materiales la dejadez y negligencia de los padres al respecto. Las siguientes citas ilustran tan dura afirmación:

- R.M. me dice que un día faltó porque estaba malo y el otro porque su abuela no puso el despertador (Dia 006, 885-888).
- Le pregunto a E.R. que por qué no vino ayer por la tarde y me entrega el siguiente papel (copia literal): «629382703 Mercedes, *Mi* hija ha faltado a clase *por que* se quedaron dormidos». Mercedes se llama la madre de E.R. (Dia 006, 1187-1194).
- R.F. faltó porque llegó tarde (Dia 006, 1387-1388).
- F.M. dice que faltó por la tarde porque su padre no estaba y no se podían venir solos (Dia 006, 2435-2437).
- Veo que ha faltado J.C. (b) –ya dijo que como su madre no podía venir él no vendría al colegio- (Dia 006, 3213-3215).
- I.S. dice que ha faltado porque se ha despertado a las nueve, su padre también, y su madre a las ocho, pero se ha ido y no los ha llamado. Él dice que estaba acostado con su padre, que solo le da miedo (Dia 006, 6620-6625).
- Le pregunto a P.J. por qué faltó ayer. Me dice que a su madre le sonó el despertador y lo apagó y siguió durmiendo. Le digo que si su padre no tenía que ir a trabajar y me dice que está malo. Toda la familia se despertó, según ella, a las once (Dia 006, 1878-1885).
- I.S. llega muy contento. Dice que el miércoles no vino porque estaba «*lloviendo*» y ayer porque se despertó a las siete y estaba cansado (Dia 006, 6176-6180).
- Pregunto los motivos de las ausencias de ayer:
  - \*I.S. : «me acosté a las siete».
  - \*I.F.: «porque me pegué un *siestón* » (Dia 006, 2004-2007).
- Le pregunto [a I.S.] por qué faltó el viernes y dice que no lo sabe, porque su padre se cree que no hay colegio «a lo mejor» (Dia 006, 6591-6594).
- Le pregunto a A.M. por qué faltó ayer. Dice que porque no tenía el papel firmado para el teatro (Dia 006, 2397-2399).
- J.C. (b) dice que se quedó durmiendo. Viene con la cara herida. Dice que se ha peleado con su hermana<sup>7</sup> (Dia 006, 2903-2906).

Los textos anteriores nos permiten describir algunas de las funciones que incumple la familia y que son las que seguidamente relacionamos:

- Despertar a los niños: Son frecuentes las alusiones a haberse quedado dormidos no sólo los hijos, sino también los propios padres. Hay algunos de

ellos que permiten que por las tardes sus hijos se queden en casa durmiendo la siesta.

- Acompañar a los hijos al colegio: Existen evidencias de que, en ocasiones, los niños no acuden a clase porque no hay ninguna persona de la familia dispuesta a acompañarlos hasta la escuela. Muchos tienen que cruzar una carretera peligrosa, y aunque algunos lo hacen solos, sin embargo otros se ven obligados a faltar.
- Observar la puntualidad: El hecho de que bastantes niños manifiesten que han faltado a clase por haber llegado tarde<sup>8</sup>, nos permite pensar que algunos hábitos, como el de la puntualidad, no deben estar bien afianzados en los padres.
- Acudir a los requerimientos del Centro: A veces el motivo de la ausencia es que la madre o el padre, que tienen que comparecer a entrevistarse con algún maestro o miembro del equipo directivo, no lo hacen y, en buena lógica, el niño tampoco.
- Observar los horarios de sueño y vigilia de los niños: Son bastantes las referencias que relacionan la ausencia a clase de los chicos con el hecho de haberse acostado tarde, haber visto programas de televisión hasta altas horas de la noche, haber estado de fiesta, etc.
- Conocer el calendario lectivo: Queda también patente el desconocimiento de los padres respecto a las horas y días de clase.
- Proporcionar a los hijos todos los medios necesarios: En ocasiones la

---

<sup>7</sup> El alumno reconocerá después que faltó porque le daba vergüenza mostrar sus heridas.

<sup>8</sup> A los quince minutos de la hora de entrada se cierran los accesos al Centro y no se permite en modo alguno que entren los alumnos. Es una medida tendente al logro de hábitos tanto en los padres como en los hijos.

ausencia a clase está unida al hecho de no disponer de un documento firmado<sup>9</sup> en el que conste el permiso para asistir a alguna actividad fuera del Centro.

- Cuidar la integridad física de los niños: En más de una ocasión hemos encontrado que los niños faltan a la escuela por estar heridos (arañazos, inflamación de la nariz, etc.). Aunque ellos explican que sus heridas se deben a accidentes o peleas con sus hermanos, es posible que estemos ante casos de malos tratos de los propios padres pues, aun considerando la veracidad de las explicaciones que los chicos dan, no cabe duda de que se trata de situaciones graves de negligencia y abandono que, sin duda, merecen también esta denominación.

#### c) Fiestas y tradiciones

Aunque este bloque de factores está muy relacionado con el anterior, ya que en él aparece nuevamente el incumplimiento de las funciones de los padres, consideramos que por su importancia merece un tratamiento aparte.

Estamos, en efecto, ante otra importante variable relacionada con el absentismo. Nos referimos al acontecimiento familiar, generalmente de carácter festivo. La asistencia a una boda, a una primera comunión, a un cumpleaños o, incluso, a una piscina, son razones que los chicos dan con más frecuencia de la que cabría esperar para excusar su asistencia a clase. Entresacamos, para analizar a continuación, como más representativas las siguientes citas:

- Hoy ha faltado I.S.; E.R. me dice que faltó ayer porque fue el cumpleaños de su hermano y fueron sus tíos después de comer. I.F. faltó porque fue a comprar a Pryca (Día 006, 2633-2637).
- A.B. faltó ayer porque estaba en Madrid con su tía y sus primas en una boda (Día 006, 7265-7267).

---

<sup>9</sup> No nos referimos a que el padre no dé permiso para que salga el niño del Centro sino a que, simplemente, no le firma la autorización, aun manifestando que permite la salida. Conviene dejar claro que en estas circunstancias lo normal es que el niño realice la salida, salvo, obviamente, cuando falta al colegio al ver que no tiene el requisito exigido.

- Faltan J.C. (c) (dicen que porque se va a la piscina) y R.M. (se ha ido a Mallorca con sus padres) (Dia 006, 8919-8922).
- R.M. ha faltado, según su primo, porque ha venido su padre de Mallorca (Dia 006, 3295-3297).
- J.I. dice que faltó porque su padre se fue al cementerio (Dia 006, 2735-2736).

En los textos anteriores puede apreciarse cómo cuando tiene lugar un acontecimiento festivo, que va desde hacer unas compras hasta ir de boda, se produce también una sobrevaloración del mismo. Lo rutinario, lo habitual, pasa a un segundo plano. Asistir a la escuela parece no ser algo obligatorio para los niños en estas situaciones. Si el primo hace la comunión o el hermano cumple años, se justifica sobradamente desde su perspectiva la ausencia al colegio ese día, el día siguiente, o el día anterior. Porque es preciso también poner de manifiesto que no sólo es la fiesta en sí la que justifica la falta a clase, sino además los preparativos de la misma o el cansancio que acarrea. Encontramos, en este sentido, justificaciones como éstas:

- Por la tarde faltan C.C., I.F., E.R. y A.C. (va a pelarse para la comunión) (Dia 006, 7741-7742).
- F.M. dice que faltó esta mañana porque estuvo ayer en la comunión de su prima y acabaron a las dos de la mañana (Dia 006, 7248-7251).

#### d) Aspectos relacionados con la dinámica del Centro

En ocasiones se encuentra en el propio Centro, indirectamente, claro está, el motivo de la ausencia a clase. La institución escolar establece unas normas que da a conocer a los niños y a los padres para que las cumplan. Ya hemos abordado en el apartado de la familia las faltas a clase motivadas por la impuntualidad. A veces los alumnos acuden al Centro transcurrido el margen de tiempo establecido -quince minutos- y no entran, salvo excepciones, como ilustran las siguientes citas:

- Faltan I.S. (ha llegado tarde y no lo pueden echar porque su padre se ha ido; está en la sala de profesores) y A.C. (ha ido a probarse el traje de comunión) (Dia 006, 5877-5881).
- Dice I.S. que el jueves entró por otra puerta, se escondió aconsejado por un albañil y, cuando no lo veía la portera, entró. Dice que le dijo el albañil: «ahora, ahora » (Dia 006, 5942-5946).

Sucede también –y ya hemos tenido ocasión de comprobarlo- que la ausencia se relaciona con la falta de un requisito necesario para realizar una actividad –el permiso del padre, por ejemplo-. Pero además, hay ausencias registradas que se basan en el miedo a un castigo:

Por la tarde faltan J.C. (b), C.C., I.F., J.C. (a) (es raro, no falta nunca; dicen que es porque lo iba a castigar el maestro de música) y A.B. (Día 006, 7234-7237).

La inasistencia a clase puede estar relacionada también con la expulsión temporal del comedor<sup>10</sup>. No es extraño que los niños acudan a la escuela simplemente porque tienen resuelto el tema de la comida de mediodía. Nos consta que hay chicos con verdaderas carencias en este sentido. Algunos no desayunan nada, a veces ni cenan, y sólo están esperando, durante toda la mañana, que llegue la hora del comedor. Por tanto, desgraciadamente, no asisten a clase los días que no pueden comer en el Centro:

Han faltado P.J. (estaba expulsada del comedor y es posible que haya faltado por este motivo)<sup>11</sup>, C.C. y J.I. (Día 006, 2698-2700).

En el mismo orden de cosas cabe decir que en varias ocasiones el absentismo aparece relacionado con la asistencia al Centro de Salud de prácticamente todos los alumnos, que, dicho sea de paso, están siguiendo el programa de salud bucodental aprobado por el Centro. Muchos niños que acuden al dentista, aunque tienen las puertas del Centro abiertas para incorporarse a cualquier hora, sin embargo no lo hacen:

La madre de A.C. me dice que mañana, como va al dentista (están citados casi todos los niños de la clase aunque a distinta hora en el Centro de Salud que hay junto a la plaza de toros) no vendrán al colegio ni C.L. ni A.C. (uno está citado a las diez y otro a las once) (Día 006, 4308-4315).

---

<sup>10</sup> Hemos de decir, de paso, que las normas de este servicio son, a nuestro juicio, bastante rigurosas. Son frecuentes las expulsiones temporales de niños por no haber abonado la cuota (aunque existen becas, éstas, en la mayoría de los casos, son parciales) o por problemas de comportamiento.

<sup>11</sup> La alumna confirma luego este extremo a la maestra.

e) Incidencias

Si pocas razones de fundamento hemos apreciado en los cuatro bloques anteriores, menos aún lo haremos en éste, en el que están recogidas las ausencias a clase asociadas con el mal tiempo, el cansancio, el juego, el descanso laboral de los padres, etc. Los siguientes materiales ilustran la idea:

- Les pregunto a las nueve a los once niños que faltaron ayer el motivo de su ausencia (digo once porque E.R. ha vuelto a faltar). Me contestan lo siguiente:
  - C.L.: Porque llovía
  - A.C.: Porque llovía
  - [...]
  - C.F.: por el mal tiempo. Ella quería venir.
  - J.C. (b): No lo sabe.
  - A.B.: Iba a jugar con F.M. a la consola.
  - S.G.: Su padre le dijo que no viniera (por lluvia) (Dia 006, 1485-15603).
  
- A.J. faltó porque su madre cogió el día libre y se quedó con ella para que no estuviese sola (Dia 006, 2900-2903).

Terminamos como empezamos, con un texto que habla por sí solo, al albergar una de las justificaciones más injustificadas que se han dado:

Abajo, la madre de A.C. me dice que ayer faltó porque le dolía la barriga y que, por la tarde, su hermano lo llevó a Pryca y le hizo un pelado precioso, con corona (Dia 006, 6575-6579).

## **1.2. La respuesta al absentismo: una escuela con valor**

Tras el análisis anterior, no parece arriesgado concluir que los factores socioculturales median en la construcción del sistema de valores de los grupos humanos y que nuestro grupo de estudio ha construido el suyo propio en el que la escuela ocupa, indudablemente, una posición lamentable. ¿Cómo explicar, si no, que los niños falten a la escuela porque vayan a pelarse, a probarse un traje, o porque la madre tenga un collarín al cuello o se haya quemado la espalda con el sol? ¿Cómo entender que faltar a la escuela sea el regalo de cumpleaños de un niño?

Parece confirmarse la teoría ya expuesta por nosotros de que la pobreza cultural adormece a los sujetos y los hace conformistas, dóciles, fatalistas, pasivos. Freire (1983:

65-66) expresa esta idea de la siguiente manera:

En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos [...] Hasta el momento en el que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.

Contrariamente a lo que cabría esperar, los sujetos que integran los entornos culturales marginales (no nos gusta hablar de subculturas) son los que menos cultura académica, culta u oficial demandan. Parece que las relaciones de éstos con la escuela son unas relaciones sólo formales, obligadas, tensas, que se alteran con cualquier acontecimiento, sea del signo que sea. Hemos podido ver cómo los niños faltan en igual medida ante un acontecimiento trágico que ante uno festivo; lo mismo si acontece algo grave como si es leve; pero es más, faltan también si no sucede nada, bien porque el absentismo se basa en una creencia infundada (por ejemplo, creer que no había colegio) o, sencillamente, porque la propia cotidianeidad es también una fuente de absentismo (dormir la siesta, jugar a la videoconsola, etc.). Y éste podría ser el hallazgo más importante sobre el tema. La escuela no forma parte de sus vidas. En su jerarquía de valores no ocupa precisamente un lugar destacado. Es una realidad paralela, artificial, desgajada de la suya, a la que se puede faltar siempre que se sepa dar una explicación, y cualquier explicación vale.

Estas conclusiones nos obligan a plantear la necesidad de reflexionar sobre el tema en cuestión. La escuela necesita descubrir las claves que la conviertan en una institución útil a los sujetos, que les sirva para resolver los problemas de su vida cotidiana, y, paralelamente, ha de hacer que ellos se sientan útiles en la escuela. En definitiva, apostamos por una escuela útil para sujetos útiles. Los niños no faltarían si se sintieran necesarios, imprescindibles, esperados. Y descendemos: es necesario darles responsabilidades, muchas e importantes responsabilidades. Sólo así las personas se hacen responsables, y sólo así sentirán la necesidad de asistir. Porque, pensemos: ¿falta el protagonista de una obra de teatro a la representación de la misma?; y un futbolista, ¿falta a un partido en el que está en juego una copa o una liga? Si la escuela es capaz de hacer que los niños se sientan implicados y complicados en ella, el absentismo se verá



ciertamente reducido. Y aunque es verdad que los sujetos valoran la escuela en función de la interpretación que de ella hace su grupo social -y, por consiguiente, los nuestros la valoran poco-, también lo es que nosotros, como profesionales con capacidad y necesidad de hacer análisis y propuestas, hemos de trabajar para reconstruir las relaciones que estos sujetos tienen con la institución escolar. En la medida en que lo hagamos no cabe duda de que dejarán de ser formales y se convertirán en relaciones vivas. Durante algún tiempo creímos en soluciones que estaban en manos de los demás. Ahora sólo apostamos por las que están en las nuestras. Por consiguiente, no vamos a caer en el error de plantear cambios en la valoración que los padres o los niños hacen de la escuela, en hacer crítica de su sistema de valores, etc. Estos cambios los queremos, sí, pero sabemos que están engarzados a los cambios profundos que debe realizar la institución escolar, es decir, nosotros. ¿Cómo podemos pretender que valoren algo que para ellos no tiene valor? Es preciso hacer que lo tenga, y antes o después acabarán por valorarlo.

## **2. EL FENÓMENO DISCRIMINADOR: LA PERCEPCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES COMO DEFICIENCIAS GRUPALES**

“Las desigualdades de género, raza y edad están tan extendidas [...] que casi resulta doloroso describirlas” (Apple, M.W., 1996b: 107). Este autor, que analiza en el capítulo IV de su libro *Política cultural y educación* la relación entre distintas variables discriminatorias, niveles de renta y educación, afirma que “tenemos que afrontar el hecho de que las disparidades económicas que se basan en la ‘raza, el sexo y en quien esté al frente de la familia son en extremo difíciles de reducir” (Ibídem: 123), y lo son porque se derivan de las reglas del capitalismo y del consumo. Las desigualdades entre las personas son la cara visible de un problema político y económico:

La realidad es que nos encontramos en crisis, con una economía que incrementa la distancia entre ricos y pobres, entre negros, mulatos, cobrizos, amarillos y blancos. Está impulsada por un conjunto de políticas en las que las vidas reales de las personas cuentan menos que la “competitividad”, la “eficiencia” y, por encima de todo, la maximización de los beneficios (Ibídem: 100).

Pero a pesar de tratarse de una empresa difícil, Freire nos invita a luchar contra la discriminación: “Discriminados por ser negros, mujeres, homosexuales, trabajadores, brasileños, árabes, judíos..., no importa por qué, tenemos el deber de luchar contra la discriminación. La discriminación nos ofende a todos porque hiere la sustantividad de nuestro ser” (Freire, P., 1997: 94). Trabajar por reducir y eliminar las desigualdades entre las personas es, para este autor, un imperativo ético.

Mas como para luchar contra algo hay antes que conocerlo y comprenderlo, porque la transformación de las realidades sólo puede venir tras lo anterior, nosotros, que desde luego creemos también en ese imperativo ético, comenzamos por intentar desvelar e interpretar la realidad que tenemos entre nuestras manos. Y lo primero es plantearnos la siguiente pregunta: ¿Discriminan los sujetos discriminados?

Aunque, en buena lógica, la respuesta que cabría esperar al interrogante anterior debiera ser de signo negativo, mucho nos tememos que no va a ser así. Ya hemos tenido ocasión de hablar de la espiral que envuelve a los sujetos que viven en contextos deprimidos en la que son discriminados y a la vez discriminadores, sujetos pacientes o receptores de acciones marginadoras y simultáneamente agentes o productores de las mismas. En el análisis que ahora acometemos podremos comprobarlo. Para proceder al mismo, enfocamos los datos que obran en nuestro poder teniendo en cuenta dos criterios distintos: a) la variable de discriminación y b) el nivel de conciencia.

## **2.1. Variables más relevantes de discriminación**

Aunque el fenómeno discriminador puede apoyarse en multitud de variables discriminatorias de tipo personal o social –religión, etnia, lugar de origen, cultura, status, ideología...-, sin embargo, como de los datos se desprenden fundamentalmente cuatro, nuestro análisis se va a reducir a ellas. Son las siguientes:

- Género
- Etnia
- Clase social
- Capacidad

### 5.1.1. El género

La discriminación en razón del género es bastante notoria en los documentos. Los alumnos piensan que las niñas -y las mujeres- son más débiles que los niños -y que los hombres-, que no tienen iniciativa, que no saben defenderse, que se cansan pronto, que no pueden ostentar cargos, etc. Comprobamos ahora algo a lo que aludimos en nuestro apartado teórico, y es la relación infundada entre diversas características y la variable de discriminación. Sin duda, el género femenino se asocia con la debilidad, la indefensión, la sumisión, etc.:

- Sale el tema de que el que le pega a una niña es *mariquita*, que las niñas son más débiles... (Día 006, 2748-2750).
- Después hacen un diálogo. Se trata del abuelo Nicomedes y sus nietos que están en un restaurante. Tienen que conversar con el camarero y entre ellos C.B., en el diálogo, no pone a la niña, sólo pide el abuelo y el niño. Cuando le digo que la niña también debe decir algo lo que dice es: «quiero lo mismo» (Día 006, 3022-3036).
- En primer lugar se apuntan para jugar en la liga de futbito del colegio. Se apuntan niños y niñas mezclados. R.P. dice que, como las niñas se cansarán antes, se ponen de reserva (Día 006, 4931-4936).
- En el recreo juegan [a futbito] contra 3º y R.C. es el árbitro. Ganan por 12 a 0. Las niñas de la clase casi no han jugado, las han tenido de reserva (Día 006, 5783-5786).
- R.P. en el recreo ha defendido a su hermana y se ha metido en peleas (Día 006, 6695-6696).
- R.P. sube atacado porque a su hermana le han pegado y quiere defenderla. Le cuesta calmarse, pero desde luego está más controlado que otras veces (Día 006, 7558-7562).
- Pegar a las nenas, *Mariquita* pegar a una niña, *Repentirse* de pegarle a una niña de 25 (Asam, 09).
- Hacemos un dictado sobre *hay, ahí y ¡ay!* Les dicto alcaldesa (en Córdoba hay una alcaldesa). A.E. dice que es la mujer del alcalde, J.C.(d) que es una plaza y R.G. (a), una mujer que manda (Día 006, 8243-8248).

Lo sorprendente para nosotros es no haber hallado ninguna evidencia de que las niñas contradigan estos pensamientos de los niños. Constatamos que, aunque son éstos los que emiten frases o tienen comportamientos discriminadores, las niñas asienten y callan. Ellas asumen bien el rol que su grupo social les asigna. Podemos apreciar cómo aceptan sin problema ser defendidas por sus hermanos, ser reservas en el fútbol, etc. Y

es que resulta que la discriminación por razón de género se manifiesta -y lo vemos de forma palpable- como protección, defensa, cuidado<sup>12</sup>, etc.

Presentamos ahora un texto en el que puede observarse un episodio, cuanto menos, curioso:

A.J. ordena los libros y me dice que ha separado los de los niños y los de las niñas, en montones diferentes (Día 006, 4803-4805).

Los libros de texto están colocados sobre mesas ubicadas al fondo de la clase con el único criterio de la materia a la que corresponden (lengua, matemáticas y conocimiento del medio). Sin embargo, la alumna introduce la variable *género* como nuevo criterio de clasificación. Desde luego, se trata de una manera absurda de distribuir libros de la que inducimos la construcción mental que puede estar operando en la alumna.

Por otra parte, está claro que al sexo femenino se le asigna la responsabilidad de las tareas domésticas. Muchas evidencias hemos encontrado al respecto, como el trabajo siguiente, realizado por un chico:

PREGUNTA: ¿Quién friega en tu casa?  
RESPUESTA: *mi tia inma*  
PREGUNTA: ¿Quién hace las camas?  
RESPUESTA: *mi tia inma*  
PREGUNTA: ¿Quién pone la mesa?  
RESPUESTA: *mi tia inma y mi pili*  
PREGUNTA: ¿Quién quita el polvo y friega el suelo?  
RESPUESTA: *mi tia inma*  
PREGUNTA: ¿Ayudas a recoger la cocina?  
RESPUESTA: *abeses*  
PREGUNTA: ¿Te resulta difícil?  
RESPUESTA: No (Cuad 02, A.B.).

Lo que nos parece más grave en el fenómeno de asignar al sexo femenino los roles domésticos no es que la construcción mental actúe en el presente, sino que puede configurar también el proyecto de vida, las expectativas, el futuro de los chicos. A propósito de lo que decimos, exponemos el siguiente texto que refleja una conversación

---

<sup>12</sup>Cuando se discrimina por razón de etnia o clase social no aparece este tipo de manifestaciones sino todo lo contrario: alejamiento, enemistad, desprotección, ofensa, etc.

mantenida por la maestra en un recreo con un grupo de niñas de 5º de Educación Primaria:

Luego surge el debate de la casa, de las labores domésticas. Las niñas de 5º tienen claro que ellas se casarán, harán la casa y la comida y el marido trabajará y traerá el dinero. Les digo que piensen lo que pasará si no les va bien (Cua 003, 760-765).

Sin embargo, como estamos obligados a buscar en los documentos contradicciones, existen evidencias también de lo contrario. No todas las niñas perfilan un futuro como amas de casa. En un trabajo aplicado a los alumnos de 4º y que consiste en imaginarse y dibujarse cómo serán dentro de veinte años (Trab 10), de las siete chicas que realizan el ejercicio, cinco se dibujan sin chicos –cuatro como profesionales y una dando un paseo por el campo-, una con su marido y sus dos hijas, y otra con su novio. Por tanto, o la edad juega un papel determinante en la asimilación de los modelos sociales, o no podemos generalizar –nunca se debe- lo que decimos. Lo cierto es que los fenómenos son todos multicausados, y que éste lógicamente también lo es. Obsérvese, a continuación, el perfil de futuro que tiene construido P.J., una alumna de 4º. Suponemos que las experiencias familiares –que exponemos también- entran en juego:

MAESTRA: ¿Y tu hermana qué ha *tenío*, tu hermana M.A.?  
P.J.: Un niño ha *tenío* mi hermana M.A.  
MAESTRA: ¿Cuántos meses tiene?  
P.J.: “*Sáis*”.  
MAESTRA: ¿Y cuántos años tiene tu hermana?  
P.J.: Diecisiete.  
[...]  
MAESTRA: ¿Y qué vas a ser cuando seas mayor, cuando seas maestra o modelo, vas a vivir en tu casa o te vas a cambiar a otra?  
P.J.: A otra me voy a cambiar.  
MAESTRA: ¿Con quién?  
P.J.: Yo sola.  
MAESTRA: ¿Sin amigas ni nada?, ¿y sin novio ni nada?, ¿o marido? ¿Tú no quieres casarte?, ¿por qué?  
P.J.: Porque no.  
MAESTRA: ¿Ni tener niños?  
P.J.: Adoptarlos  
MAESTRA: ¡Ah, amiga!, ¿eso quieres?, ¿por qué?  
P.J.: Pues sí  
MAESTRA: ¿Cuántos quieres adoptar?  
P.J.: A los que yo vea, de grande.  
MAESTRA: Muy bien. ¿Quieres decir algo más?  
P.J.: No (Ent 007, P.J.)

Terminamos con la presentación de algunos de los dibujos a los que hemos aludido anteriormente, entre los que incluimos el de P.J.:



(Trab 10, C.F)



(Trab 10, C.L.)



(Trab 10, A.J.)



(Trab 10, P.J.)

### *2.1.2. La etnia*

La etnia constituye, sin duda, una importante variable discriminatoria. Los sujetos que no son de raza blanca reciben peor consideración. Y al igual que sucede en el género, aparece también la atribución infundada de ciertas características a esta variable. Pero, antes de proseguir, conozcamos el material en el que basamos esta idea:

- A las nueve y cinco viene la hermana de C.V. a hablar conmigo. Dice que no quería venir al colegio porque unas gitanas le querían pegar. Ya le han pegado otro día (Día 006, 4047-4051).
- Sale el tema de los minusválidos [...], también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...- (Día 006, 2205-2210).
- En la reunión de ciclo, A. cuenta que un niño de la clase le ha dicho que el DOMUND es para recoger dinero para los niños que son como ella (ella es mulata). También cuenta que le han preguntado que por qué es así. Ella pregunta que cómo es y le dice un niño (R.G. [c]) que «café con lesse» (Ane 001, 26-32).
- *Yo tego suetre por que yo como y lonegrito* no (Diar 15, R.M.).

En las secuencias anteriores se advierte con total nitidez cómo los niños atribuyen a la raza gitana la característica “peligrosidad” y a la negra “pobreza”. Los fragmentos no dejan lugar a duda: *Los gitanos son malos y los negros, pobres*. Estas asociaciones, al ser en buena medida inconscientes, permanecen fijas en las estructuras cognitivas de los sujetos y afectan a sus conductas y a sus sentimientos. Puede apreciarse cómo el hecho de que la maestra sea de raza negra no altera para nada su construcción mental.

En el primero de los textos expuestos, pensamos que a la hermana de C.V. no le hacía falta decir que las niñas que querían pegarle a su hermana eran gitanas, a menos que quisiera transmitir algo más, porque con la frase concreta que construyen –“unas gitanas le querían pegar”- comunica dos ideas: a) que unas niñas le quieren pegar a su hermana; y b) que los gitanos son agresivos. Asocia, pues, la agresividad o la



peligrosidad no a las niñas, sino a su raza. Es claramente, a nuestro modo de ver, una expresión discriminatoria<sup>13</sup>.

Exponemos ahora un fragmento tomado del cuaderno de asambleas de los alumnos en el que advertimos cómo el conocimiento de gitanos buenos parece ser la excepción que confirma la regla:

*Besino gitano y es bueno (Asam 08).*

Y si nos vamos a la entrevista realizada por la maestra a P.J., cuya hermana vive con su novio –gitano- y la familia de éste, se refleja cómo la raza es la primera característica que la alumna da cuando describe a la madre de su cuñado:

MAESTRA: ¿Y M.A. dónde vive?

P.J.: En casa de su suegra de... Vive por la, por la estación, más *pa* atrás.

MAESTRA: ¿Tú conoces a su suegra?

P.J.: ¿Qué?

MAESTRA: ¿Tú conoces a su suegra? ¿Cómo es?

P.J.: Y a su suegro

MAESTRA: ¿Cómo es?

P.J.: Gitana, es gordita... (Ent 007, P.J.).

En resumidas cuentas, comprobamos cómo las ideas discriminatorias de los chicos, a pesar de que éstos comparten experiencias con personas de otras razas, se mantienen fijas, probablemente porque los efectos socializadores del grupo en el que viven son más fuertes que las vivencias aisladas que tienen y, además, porque son creencias inconscientes que seguirán actuando mientras no las expliciten y reflexionen sobre ellas.

### *2.1.3. La clase social*

Nos hallamos ahora ante una de las variables de discriminación más importantes y más temida por los chicos. Hemos visto con más frecuencia de la que nos hubiese gustado –verdaderamente no nos hubiese gustado verlo- a niños reírse del calzado o de

---

<sup>13</sup> Estas frases las construimos, más o menos inconscientemente, en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos, y comunicamos con ellas todo un universo de contravalores que opera en nosotros y en nuestros oyentes, por lo que es preciso sacarlo a la luz para poder reflexionar sobre él.

la ropa que llevan otros; hemos oído ofensas contra familias enteras por su indigencia; se nos han dado explicaciones increíbles por no asistir a un viaje de estudios cuando los motivos eran simplemente económicos, etc. Y es que como los alumnos temen, y con razón, ser discriminados por su pobreza, la ocultan en la medida de lo posible y fantasean y dan vida a realidades fabulosas:

R.G. (a) dice que su hermano se ha echado una novia cubana. Dice que su padre es el dueño de la isla de Cuba y que tiene dos millones en el cuello en oro. Le digo que cómo que es el dueño y me dice que es de él, que manda él (Ane 001, 136-140).

Si al estudiar la discriminación por razón de género nos llamaba la atención la aceptación de la misma por parte de los sujetos discriminados –las niñas-, volvemos a sorprendernos ahora ante la aparición nuevamente del mismo fenómeno. Parece que las clases desfavorecidas aceptan su posición social con facilidad. Tal vez estemos ante un aprendizaje cultural que se transmite junto a las demás adquisiciones sociales. Para Freire (1983: 44), “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de las estructuras de dominación, temen la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla”. Son, contrariamente a lo que debieran ser, sujetos fatalistas, deterministas, adaptados, desesperanzados:

- En el recreo C.F. me ha dicho que su padre ha sido actor en tres películas. En una fue «*bendigo*» (mendigo), en otra cree que barrendero, y en la otra no lo sabe (Dia 006, 1475-1479).
- Y después, en los pisos ricos, la cogió (Ane 001, 424-425).

Para poder entender bien la importancia de los textos anteriores, debemos hacer algunas aclaraciones. En el primero de ellos, y refiriéndonos en primer lugar a los hechos, hemos de decir que el padre de C.F. es, en la vida real, barrendero parado, gitano y, además, pobre:

MAESTRA: ¿Tu papá en qué trabaja?

C.F.: Mi papá trabajaba antes en barrendero, y mi madre de..., en..., los lunes, todos los lunes en una señora, y..., y los martes, los miércoles, los jueves y los viernes en casa de la prima de mi mama, de mi mama (Entr 04, C.F.)

Por tanto, si es verdad lo que la niña cuenta, realmente lo único que ha hecho su padre en las películas es representar el mismo papel que le ha tocado, y sólo durante un tiempo, en la vida. En consecuencia, opinamos que quienes brindaron a este hombre estas oportunidades laborales volcaron sobre él una mirada sesgada y discriminadora. No cabe duda de que podía desempeñar estos papeles a la perfección.

Si, en segundo lugar, nos referimos a la narración de los acontecimientos por parte de la hija, descubrimos veladamente la resignación, el acatamiento, la mansedumbre, etc., que se atribuyen a los sujetos discriminados. Claro que es preciso decir que éstos, que soportan bien la acción marginadora de unos –los opresores- la ejercen sobre otros que, por regla general, no tienen nada que ver en su situación. El único motivo para discriminar es percibir a los sujetos seleccionados como inferiores, con lo que nadie está exento de ser discriminado. Volveremos sobre esta idea con datos concretos.

El segundo de los textos anteriormente citado encierra una expresión que no queremos dejar sin comentario. F.M. –otros chicos también- se refiere con una curiosa denominación –“los pisos ricos”- a unas viviendas que tiene muy cerca y que están habitadas por personas de clase media. Los niños que viven en ellas, lógicamente, son los “niños ricos”. Aunque estas viviendas y las de los sujetos de nuestra investigación están muy próximas, no hay, sin embargo, ninguna relación entre sus habitantes, salvo la coincidencia esporádica en el gran centro comercial que los separa y que, dicho sea de paso, está, aunque no lo parezca, perfectamente ubicado, pues se nutre tanto de los clientes con alto poder adquisitivo como de los de bajo, en los que ha sido capaz de despertar –¡y de qué manera!- una buena cuenta de necesidades. Hemos tenido ocasión de comprobarlo en estos alumnos, quienes consumen más desde la apertura de dicho centro, al que acuden casi a diario:

- Cuando se separaron se iba a Pryca (Ane 001, 422-423).
- Pegar en el PRICA (Asam 06).
- C.C. habla [...] de que ayer le pegaron en Pryca a ella, a su sobrina y a sus primos... (Dia 006, 1783-1786)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Este texto y el anterior se refieren al mismo hecho.

Pueden servirnos también para reforzar la idea que venimos desarrollando de la aceptación de las condiciones de vida los textos que a continuación reproducimos. Han sido tomados de los diarios de los niños en los que, además, puede apreciarse cómo, tras la aceptación, sólo cabe soñar, y en contadas ocasiones, porque no cabe la menor duda de que los sueños también acaban por afectarse. Se trata de una actividad en la que los niños, tras escribir una serie de cosas que a ellos les gustan –un chiste que les haga reír, un tipo de música que les gustaría tener, un plato que quisieran degustar o un lugar al que les agradaría ir de viaje-, y preguntados sobre si alguna cosa más les haría felices, solamente en tres de los veintidós diarios aparecen respuestas que indican que sueñan con ser ricos, pero que desde luego no piensan hacer nada al respecto, salvo esperar un golpe de fortuna:

- Que me den dinero para *conprar* (Diar 01, C.B.).
- *la* lotería (Diar 03, C.C.).
- Que me tocara la *loteria* (Diar 20, S.R.).

En los cuadernos de clase, así como en un trabajo que realizaron los alumnos el 20 de diciembre en el que tenían que dibujar y escribir tres deseos, hallamos también algunas respuestas –relativamente pocas- en la misma línea:

- PREGUNTA: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: *guardamela* (Cuad 01, A.B.).
- ACTIVIDAD: Mis tres deseos  
Respuesta: Que me toque la lotería (Trab 06, J.B.[b]).
- ACTIVIDAD: Mis tres deseos  
Respuesta: Deseo que me toque la lotería (Trab 06, J.N.).

Pues bien, una vez conocida la discriminación que estos sujetos reciben y hasta qué punto son presa fácil de ella, analicemos ahora las evidencias que existen de que ellos también discriminan. Desde nuestro punto de vista hay fenómenos – discriminación, violencia, poder...- que tienen una especie de correa de transmisión interminable y, sin lugar a dudas, invisible. Algunos textos documentarán esta idea:

- A.E. y J.C. (d) empiezan a discutir porque hablamos del castigo de J.C. (d) por haberse ido el otro día. A.E. opina y habla, J.C. (d) dice que su coche tiene polvo y A.E. le dice que él (J.C.[d]), no tiene coche, y casa de milagro. J.C. (d) dice que él tiene tres casas y que su coche (el de A.E.) siempre está sucio. A.E. dice que si no tuviera parcela no estaría su coche sucio (Día 006, 5947-5957).
- Al entrar, el debate de siempre: «el que no haya traído no come». Les digo que, como yo he traído una tarta y se la reparto a quien yo quiera, si ellos no comparten yo tampoco, y se la doy a quien no haya traído cosas, o a quien yo quiera. Se han gastado unas cien o ciento cincuenta pesetas. J.C. (a) no trae nada (Día 006, 3580-3589).

En los fragmentos anteriores se refleja no sólo la diversidad existente en el grupo que estudiamos –con lo que podríamos refutar la idea que flota en el grupo mayoritario de que las capas desfavorecidas son homogéneas-, sino también los mismos mecanismos marginadores que actúan en la clase dominante y que, además, funcionan de la misma manera: operan siempre en sentido descendente y tienen dos posibles manifestaciones, que son la exclusión y la compasión. Es decir, en este grupo hay, como en cualquier grupo humano, jerarquización social. Unos sujetos se consideran superiores a otros a los que excluyen –si en el juicio a que los someten salen condenados-, o los miran compasivamente –si son merecedores de su lástima:

- *alludar* a los pobres (Asam 08).
- PREGUNTA: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: Se lo *daria* a los niños pobres (Cuad 12, C.F.).
- PREGUNTA: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: *llevarselo* a mi mama y mandarle de correo a los pobres dinero (Cuad 17, P.J.).

En resumen, nos atrevemos a decir que, como en cualquier otro grupo social, en éste que estudiamos existe también, lógicamente, la diversidad. En él hay sujetos de distinta clase social, de distinta economía, de distinta cultura, de distinto nivel académico, etc. No es, ni mucho menos, un grupo homogéneo. Y nos vendría bien ahora recurrir –no creemos que sea divagar- a un concepto conocido en pedagogía experimental como regresión estadística<sup>15</sup>. Ésta se produce en los diseños

---

<sup>15</sup> El término “regresión” fue utilizado por primera vez por Francis Galton con referencia a la herencia de la talla. Encontró que los hijos de padres altos tienden a ser menos altos y los de padres bajos menos bajos; es decir, las tallas de los descendientes tienen un movimiento regresivo en dirección a la media de la población general. Galton llamó a esta tendencia “principio de regresión”.

experimentales cuando se seleccionan los sujetos en función de los puntajes extremos. Si se aplica a una población, por ejemplo, un test de rendimiento y se seleccionan como muestra los que obtienen las puntuaciones más altas, cuando se les pasa un nuevo test, independientemente de la aplicación del tratamiento experimental, la puntuación media que obtendrá el grupo de sujetos tenderá a desplazarse hacia el valor medio de la población de la que fueron seleccionados. Y lo mismo sucede si se seleccionan los sujetos del extremo opuesto. En el segundo test la media también se desplazaría hacia la media real de la población. Pues bien, algo así le ha ocurrido a nuestro grupo de estudio. Sobre él actúa el azar y, por tanto, se reproduce la normalidad, esto es, que cualquier aspecto sigue el modelo teórico de la curva normal de probabilidades –la conocida campana de Gauss<sup>16</sup>-. En nuestro caso, y siempre desde nuestro punto de vista, en muchas variables los sujetos han regresado –o lo están haciendo lentamente, con muchas dificultades- también a la media, y regresarán cada vez que la sociedad se empeñe en seleccionarlos en razón de sus puntajes extremos en la variable economía. Porque la ley funciona, y contra ella lo único que puede hacer el grupo dominante es percibir a este grupo como inferior, pero ha de saber que no lo es. Es normal, estadística y coloquialmente hablando, y está afectado, como es lógico, por el principio del azar, de manera que cualquier fenómeno tiene, a priori, la misma posibilidad de aparecer, lo que quiere decir que los mecanismos marginadores, evidentemente, también.

Sin embargo, no todos los fenómenos se explican por azar. Este principio sólo nos dicen que tienen una posibilidad de ocurrir, pero no que su aparición se deba a él. El trabajo que deben hacer los investigadores consiste, precisamente, en descubrir si los fenómenos suceden por azar o no y, en consecuencia, son estadísticamente significativos. Cualquier investigador, experimental se entiende, cuando desea obtener algunas conclusiones acerca de su experimento, se hace la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los datos obtenidos se deben al azar? O, tal vez, se la formule de la siguiente manera: ¿cuál es la posibilidad de que los resultados obtenidos en mi experimento sean debidos a las fluctuaciones propias del azar? Pues bien, esta pregunta es la que nos hacemos nosotros, sólo que sin hacer experimento alguno, porque consideramos que el

---

<sup>16</sup> La curva normal o campana de Gauss es simplemente la representación gráfica que corresponde a la distribución que toman los valores de variables conforme a la ley del azar.

experimento ya está más que hecho. Los sujetos ya han sido seleccionados por la sociedad y ya han recibido el tratamiento diferencial educativo, económico, laboral, etc. Nosotros, por tanto, no vamos a someterlos a otro más. Sólo queremos ver si un fenómeno concreto, el marginador, que aquí aparece, se debe al azar o al tratamiento recibido. Los investigadores experimentales, llegado este momento, se van a una tabla y comparan su valor empírico con un valor teórico hallado en ella. Si el valor empírico es inferior al de la tabla, concluyen que las diferencias se deben al azar; si es mayor, consideran que se deben a los efectos del tratamiento. Demasiado fácil. Nosotros lo tenemos más difícil. Pero intentaremos hacerlo, y nos queremos apoyar, para ello, en un texto de Freire:

Sufren [los oprimidos] una dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o mantener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores (Freire, P., 1983, 44-45).

Si, como bien dice Freire, el opresor se aloja dentro de los sujetos marginados, obviamente se alojarán también sus construcciones mentales. Esto es, junto al opresor, que ha convertido a los oprimidos en seres -y usamos las propias palabras del citado autor- “fuera de” o “al margen de”, también se introducirá dentro de éstos el fenómeno discriminador, constituyéndose así una larga cadena discriminatoria en la que los propios marginados forman los eslabones de la misma. En consecuencia, se podría afirmar que cuando los sujetos reciben una acción de manera sistemática -y los nuestros la reciben desde que se levantan hasta que se acuestan, y mientras duermen también- acaban realizándola. Son, pues, sujetos pacientes y agentes. Así, las personas discriminadas son también personas discriminadoras, dado que incuban, desarrollan y manifiestan la marginación que les viene de fuera.

Y el siguiente texto, con el que terminamos este apartado, nos va a servir para comentar la idea de la percepción sesgada o defectuosa que realizan los sujetos marginadores sobre los sujetos a los que marginan. Está claro que éstos son inferiores sólo ante los ojos del discriminador, y no en la realidad. Nosotros damos una gran

importancia a este hecho que, sin embargo, es una obviedad, porque es obvio que somos diferentes, pero no inferiores ni superiores:

En una pregunta de lengua, en la que tienen que contestar cómo va Ana vestida a la playa y cómo irían ellos, algunos dicen que ellos irían mejor (Día 006, 7387-7390).

Puede observarse en el texto anterior cómo a partir de un dibujo los niños reconstruyen un sujeto inferior sin ningún tipo de problema. Ellos irían vestidos mejor que la chica. Curiosamente no dicen cómo, lo que nos permite observar un fenómeno: han cambiado el concepto de *distinción* por el de *superioridad*. Es decir, cuando la maestra sólo pide otra posible manera de ir vestidos, los alumnos introducen una valoración innecesaria. Pues bien, discriminar es precisamente esto, introducir valores en realidades distintas, y como los valores se estructuran jerárquicamente, pues las realidades dejan de ser diferentes y pasan a ser mejores o peores. En este fenómeno, a todas luces subjetivo, las realidades vistas como inferiores por unos sujetos pueden ser, a los ojos de otros, superiores. Y así, los gitanos pueden discriminar a los payos de la misma manera que los payos a los gitanos, y los habitantes de un barrio marginal a los de otro burgués o viceversa<sup>17</sup>, etc. Por tanto, el acto marginador real acontece cuando los sujetos de una realidad determinada aplican una mirada vertical sobre los que pertenecen a realidades distintas. Cuando los sujetos son realmente inferiores –niños menores, discapacitados, etc.–, la discriminación hacia ellos decrece considerablemente. Analizamos esta idea con mayor detenimiento seguidamente.

---

<sup>17</sup> Desde nuestro rol docente hemos vivido en este Centro experiencias múltiples en relación a lo que acabamos de decir. Por ejemplo, recordamos el caso de A.E., un alumno que acudía a esta escuela desde un barrio de clase media y que no acabó 8º en la misma por los problemas de discriminación que sufría. No podemos olvidar tampoco una pelea en el centro de la ciudad entre una niña de la escuela y otra de un colegio privado, pelea que se originó sólo a partir de miradas, pues una iba vestida de uniforme y la otra con ropa sencilla y algo pasada de moda. Otro día nos dirigíamos con un grupo de alumnos al Gran Teatro, situado en el centro de la ciudad, y al llegar a un parque que separa la barriada en la que se ubica la escuela de la zona céntrica, varios alumnos nos avisaron del peligro de robo que existía pues, en esa zona, según ellos, había mucha delincuencia. Pudimos comprobar entonces cómo, de la misma manera que los habitantes del centro discriminan a los de las barriadas, éstos discriminan a los del centro. Lo cierto es que, aunque parezca increíble, casualmente se produjo un robo, con lo cual nuestros alumnos reforzaron su teoría.



#### 2.1.4. La capacidad

La discriminación en razón de la capacidad física o psíquica parece ser menos importante o, para ser más exactos, menos visible en nuestros materiales. Empezamos con el siguiente texto:

J.N. me dice que J.C. (c) se ha reído hoy del maestro M. porque está ciego (Día 006. 2424-2425).

Puede apreciarse cómo un alumno se burla de un maestro casi invidente. Aunque, sin duda, el hecho es muy grave, consideramos que es más un enfrentamiento del alumno con el maestro que una acción discriminadora. Habría que preguntarse si se hubiera producido este episodio si M. no fuera maestro o si no tuviese el chico un problema con él. Es decir, ¿el chico se hubiese reído de un ciego que va por la calle?; ¿el chico se hubiese reído del maestro M., gratuitamente, sin tener con él ningún problema? Como respondemos negativamente a ambas preguntas, opinamos, en consecuencia, que el problema es un conflicto entre el maestro y el niño, quien, como estrategia, busca el punto débil del profesor, y éste no es otro que su deficiencia. Obsérvese, al hilo de lo que decimos, la siguiente descripción que una alumna hace de su maestra. La transcribimos íntegra porque nos interesa evidenciar que cuando no existe situación conflictiva los niños no se ríen de los defectos de sus profesores. Para esta chica, como para el resto, tener gafas parece ser uno y, por cierto, muy importante<sup>18</sup>:

Mi señorita es guapa y muy buena. Pero muchas *beces* tiene que reñir a mis compañeros. Es mi señorita *favorita*. Yo la quiero mucho y no quiero separarme de ella. Ella *Mi* señorita es buena y me encantaría estar con ella el año que viene. *A* es alta, pobrecita tiene gafas. Tiene los ojos marrones (Trab 07, C.F.).

En líneas generales, puede decirse que esta variable de discriminación en esta escuela es poco relevante<sup>19</sup>. Los alumnos de necesidades educativas especiales están, a

---

<sup>18</sup> Esta misma niña formula, de tres deseos que le solicita la maestra, el siguiente: «Yo quiero que mi sobrino esté siempre sano y que no le pongan gafas» (Trab 06, C.F.).

<sup>19</sup> Hubo en ella un alumno discapacitado físico que, como no podía jugar con sus compañeros al fútbol, hacía de entrenador. Además, con frecuencia arbitraba los partidos del Centro. Pues bien, el chico era un verdadero líder, nadie le cuestionaba sus decisiones y era admirado y querido por todos. Tuvimos ocasión

nuestro juicio, bastante bien integrados. J.C. (a), por ejemplo, parece contar con la consideración de muchos de sus compañeros. Obsérvense, si no, los dos textos siguientes:

- Acudo a ver qué pasa en un grupo de niños y niñas. Veo a J.C. (a) agarrado a la valla, con el pantalón manchado de barro. Me dicen que le ha pegado F.M. (4º) porque ha ofendido a sus muertos. Me traen a F.M. entre algunos sin yo decírselo. F. se ríe y no da importancia a lo que ha hecho. Hay un debate entre ellos (el grupo) sobre pegarle a los niños más pequeños. F.M. dice que J.C. (a) no es más pequeño. Otros dicen que no sabe defenderse, y que no se le debe pegar. J.C. (a) calla y tiene los ojos llorosos. Tiene un zumo en el bolsillo que yo le he dado y dice que no lo quiere (Cua 003, 589-601).
- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras. F.M. se pone atacado y arremete contra mí, dándome con la mano (Dia 006, 3540-3543).

Puede comprobarse, en primer lugar, que los protagonistas de los textos anteriores son los mismos alumnos y, en segundo, que uno de ellos -F.M.- pega a J.C. (a) una vez, pero no lo hace en la otra ocasión.

Nos consta también que en las asambleas de aula se tratan recurrentemente estos temas, lo que nos indica que se abordan y que preocupan aunque también, obviamente, que se producen situaciones de conflicto que esconden pensamientos discriminadores basados en la debilidad de los demás:

- Pegarle a un niño indefenso (Asam 09).
- *Reirse* del maestro (Asam 13)
- No burlarse del maestro (Asam 13).
- No *aprovecharse* del maestro (Asam 22).
- Escuchar a los maestros sean como sean (Asam 28).

Pudiera ser útil también barajar aquí una información extraída del cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales aplicado a ciento cuarenta alumnos del Centro por el grupo de trabajo (Material institucional). En el ítem 12, en el que se pregunta a los niños el motivo por el que han sido alguna vez asustados o maltratados por sus compañeros, dieciséis dicen que por ser más débiles y cuatro, por ser diferentes.

---

de comprobarlo, además de día a día, en un simulacro de incendio. Sus compañeros lo evacuaron en

Preguntados luego, en el ítem 25, por el motivo que pueden tener algunos niños o niñas para intimidar, cincuenta y uno dicen que porque son más fuertes, y en el ítem 20, en el que se les pregunta las razones que ellos mismos han tenido para atacar a otros, catorce dicen que por ser distintos (gitanos, payos, de otros sitios) y cinco porque eran más débiles.

En lo anterior encontramos un interesantísimo dato, y es la no correspondencia entre las respuestas cuando los niños contestan sobre otros que cuando contestan sobre ellos mismos. Tanto en el ítem 12 como en el 25 se aprecia cómo los niños se autoperciben débiles (16) o diferentes (4), y perciben a sus compañeros atacantes, en la otra cara de la moneda, fuertes (51). Pero los que se reconocen agresores, dicen atacar a los débiles en mucha menor medida (5), aunque reconocen, en mayor grado (14) atacar a los diferentes.

De lo expuesto podemos sacar dos conclusiones. En primer lugar, que la debilidad es una autopercepción que lleva aparejada la percepción de los demás como fuertes pero que, probablemente, esté alejada de la realidad porque, de lo contrario, los que atacan dirían que lo hacen porque ellos se consideran más fuertes y, lógicamente, ven a los otros más débiles y, sin embargo, esto no es así. En segundo lugar, que la debilidad no parece originar las agresiones en la misma medida que la diferencia, con lo que se confirmarían nuestros presupuestos iniciales. Esta variable de discriminación –y los ataques son una manifestación de la misma- podría ser de muy poca relevancia entre nuestros sujetos.

Ya hemos hablado anteriormente de que para nosotros la discriminación se realiza cuando los sujetos diferentes son percibidos como inferiores. En la medida en que las mujeres –diferentes a los hombres-, los de otra etnia -también diferentes- y los de otra clase social -que, desde luego, sólo son diferentes-, son percibidos como sujetos inferiores, en la medida en que sucede esto, están siendo discriminados, porque lo cierto es que estos sujetos no están afectados por carencia alguna. Por tanto, si entendemos que discriminar es convertir las diferencias cualitativas en cuantitativas, la distinción en déficit, cuando los sujetos son deficitarios, en buena lógica, no puede haber discriminación. Y llegados a este punto, hemos de reconocer y explicitar que para

---

cuestión de segundos admirablemente.

nosotros –tal vez seamos discriminadores al pensar así-, los únicos sujetos afectados por carencias son los que las presentan a nivel personal. Desde este presupuesto, las personas discapacitadas estarían excluidas de la mirada discriminadora de los demás. Y los datos parecen avalar esta idea. No tenemos más indicios de este tipo de discriminación que los que hemos presentado.

## **2.2. La marginación como fenómeno inconsciente**

Consideramos necesario repasar nuestros datos para detectar en ellos el nivel de conciencia que los sujetos tienen sobre la marginación que ejercen. Y lo queremos hacer porque, a priori, pensamos que la transmisión de estereotipos, prejuicios, actitudes, etc., es, en gran medida, velada, osmótica e inconsciente; pero precisamente por ello tiene una eficacia poderosa. Reorganizando nuestros datos, observamos lo que a continuación tratamos de explicar.

Aunque no podemos saber con exactitud el nivel de conciencia de los sujetos en cada actuación, parece ser que existen más acciones o comentarios inconscientes que conscientes. En nuestra opinión, la hermana de C.V. no sabe que está discriminando a unas niñas cuando dice de ellas que son gitanas y que le quieren pegar a su hermana. R.P., por su parte, no debe intuir que manifestar abiertamente que las niñas se cansan antes y que deben ser reservas sea discriminarlas, como tampoco puede imaginar que haya discriminación en el hecho de defender a su hermana incondicionalmente. Quizás esta sutileza, esta inconsciencia, esta volatilidad, sea lo más peligroso del fenómeno discriminador. Nadie se siente discriminador cuando sus actos discriminadores son secuencias que se esfuman al instante de producirse.

Pero, afortunadamente, no todo acto o pensamiento discriminador se lo lleva el viento. Guardamos un texto que testimonia la discriminación de la propia maestra hacia un familiar de un alumno suyo. Tanto si la consideramos miembro del grupo dominante como si la integramos en este grupo social –¡qué más da!, si se trata sólo de percepciones-, nos parece que este fragmento nos sirve de ejemplo para lo que queremos decir, pues en él podemos ver cómo los actos discriminadores son sutiles, invisibles, e inconscientes. Y lo de inconscientes lo decimos porque, si no hubiésemos encontrado

este pensamiento plasmado entre las líneas del diario, y si no supiésemos que la autoría del mismo es nuestra, jamás nos hubiésemos creído capaces de pronunciar esta frase:

A.C. se dibuja con el pelo para arriba y le gustaría tenerlo largo y rizado (igual que su tío, uno que viene a recogerlo a veces y que da susto de verlo)<sup>20</sup> (Día 006, 7070-7074).

### **2.3. A modo de cierre**

Tras el estudio realizado nos atrevemos a dar respuesta afirmativa a la pregunta con la que abríamos el tema. Los sujetos que estudiamos están afectados por mecanismos marginadores y parece que más de lo que cabría esperar por azar. Creemos que estos mecanismos se transmiten en cadena y que, por tanto, los sujetos que reciben la acción son a la vez generadores de la misma.

Hemos encontrado bastantes evidencias de discriminación en razón del sexo, de la etnia y de la clase social; sin embargo, en relación con la capacidad, los hallazgos son más limitados.

La discriminación, o conversión mental de las diferencias en deficiencias, siempre se realiza con relación a una característica asociada a la variable discriminatoria, característica que presenta tintes “éticos”. Como bien dice Apple (1996a: 44), se “establece una distancia entre la mayor parte de la gente de color, mujeres, gays, lesbianas y otros por el estilo, y la comunidad de las personas decentes”. En consecuencia, el acto discriminador depende del signo o valoración ético-social de esta característica. Si es valorada negativamente (la peligrosidad, por ejemplo, en los gitanos, o en determinados pobres), la respuesta es la exclusión, el alejamiento. Si lo es positivamente (la debilidad en las mujeres, la bondad en algunos pobres, la pobreza en los negros, etc.), la respuesta es la protección, la defensa o la beneficencia (discriminación positiva, pero discriminación, al fin).

El grupo social que estudiamos no es un grupo homogéneo, sino que está afectado, como todo grupo, por la diversidad social, cultural, económica, educativa, laboral, etc. Atribuir a estos sujetos la característica de la homogeneidad ya es en sí –a nuestro entender– un acto discriminador, porque esto no es otra cosa que seleccionar y

constituir grupos a partir de una mirada sesgada. Con mayor claridad: los sujetos de *Las Moreras* no son en bloque pobres, delincuentes, drogadictos, parados, etc. En principio, hemos de suponerle a este contexto los efectos de la ley del azar, aunque posteriormente tengamos que admitir que algunos fenómenos tienen una mayor posibilidad de ocurrencia que la que por azar cabría esperar.

En resumidas cuentas, nuestro grupo de estudio es un grupo heterogéneo, con una estructura jerárquica idéntica a la de la cultura dominante y en el que funcionan idénticos mecanismos.

La inconsciencia que, como hemos podido comprobar, caracteriza a la discriminación, nos obliga a plantear líneas de trabajo tendentes a fomentar la reflexión. Si ésta es la medicina a la que recurrimos en más de una ocasión y en más de dos, desde luego en este tema que tratamos es, además, la única que existe. Si queremos ser menos discriminadores, habrá que reflexionar sobre el pensamiento, sobre el lenguaje, sobre las actitudes, sobre los gestos, sobre las acciones, sobre los trabajos, etc., y habrá que hacer que los niños reflexionen también. “Nadie supera su flaqueza sin reconocerla”, dice Freire (2001: 57). Nadie puede solucionar, pues, ningún problema que tenga si no es consciente del mismo, por la sencilla razón de que, mientras no lo sea, el problema no existe para él. Por nuestra parte, hemos tomado buena nota de nuestro pensamiento discriminador. Esperemos reorientarlo.

### **3. LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA: PROYECTOS LIBRES Y PROYECTOS DIRIGIDOS**

*Era se un a vez una semilla llamada Isabela y se encontró a Purgarcito y se llevaron muy vien. Pero un día susedió que unos pies provocaban un terremoto y purgarcito calló en un abujero oscuro e Isabela se tiró ella tanvién y hapareció una hormiga y se metieron en un abujero y escaparón de allí y a Isabela la pisarón y en poco rato Creció una flor y Purgarcito se despidió de ella y este cuento se a acabado. I. (Cuad 08, I.F.).*

Crear, dice Marina (1993: 21), es inventar posibilidades o, lo que es lo mismo, encontrarlas. La irrealidad se hace realidad a través de la creación. Para Vigotsky (1998: 11), existe creación “donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo

---

<sup>20</sup> Los alumnos se tienen que dibujar como son y como les gustaría ser.

nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios”.

En la escuela tradicional, sin embargo, los comportamientos estaban determinados, establecidos, trazados. Durante mucho tiempo nos hemos movido dentro del paradigma conductista, para el que el comportamiento humano era la respuesta fija a un conjunto de estímulos. La conducta estaba, por lo tanto, determinada. El aprendizaje, dentro de este paradigma, se consideraba el resultado del proceso de enseñanza. El maestro enseñaba lo mismo a todos los niños y esperaba que éstos respondiesen de la misma manera. Por consiguiente, la escuela no permitía la obra genuina, la autodeterminación, la inteligencia creadora.

En la actualidad las cosas han cambiado. La superación del conductismo nos obliga a plantearnos la dimensión proyectiva y creadora de las personas. Si éstas ya no responden a los estímulos que reciben con respuestas fijas, si el ciclo de dependencia se ha roto, es necesario permitir la emergencia, tanto en nosotros como en nuestros alumnos, de un singular modo de ser. La creatividad no es otra cosa que la expresión genuina del ser, porque éste es único:

La inteligencia humana desarrolla y ejerce la autodeterminación cuando, apoyándose en esta base inagotable de combinaciones novedosas de fragmentos de la cultura de la humanidad, se independiza del ciclo cerrado de dependencia biológica entre los estímulos y las respuestas para satisfacer necesidades primarias, y se proyecta para configurar una nueva realidad y en concreto un singular e irrepetible modo de ser individual: la subjetividad (Pérez Gómez, A., 1998: 240).

Ya nadie entiende la creatividad como la emergencia de la nada. Tradicionalmente se distinguía entre crear –trabajar en el vacío- y descubrir -encontrar algo existente-. Hoy, sin embargo, la barrera entre ambas acciones se ha diluido y nos hallamos ante a un nuevo concepto de creatividad. Pérez Gómez (Ibídem: 240) explica su concepción de la misma en los siguientes términos: “Esto es a mi entender la creación, no el surgimiento de la nada, sino la emergencia de nuevas combinaciones inéditas de ideas, sentimientos, estructuras, instituciones, artefactos, interacciones...”.

Para nosotros, el creador no es más que un descubridor de las posibilidades que él tiene para hacer infinitas combinaciones con elementos ya existentes. Por tanto, mezcla sus experiencias, sus sueños, sus recuerdos, etc., y los de los demás, y configura una

realidad nueva, un proyecto: “Crear es someter las operaciones mentales a un proyecto creador”, dice Marina (1993: 151). En la realidad proyectada, desde nuestro punto de vista, el sujeto inserta su propia vida, que se refleja, inevitablemente, en todas las dimensiones del tiempo y del espacio (pasado, presente, futuro, aquí o allá) al ejecutar la obra. Por tanto, el hombre, a través de la creación, se sale de sí mismo, se despliega, y se admira, lo que quiere decir que el proyecto creador da cabida a los infinitos proyectos vitales de la persona.

La pregunta que nos hacemos y a la que pretendemos dar respuesta a través de este estudio es la siguiente: ¿permite y favorece la escuela que estudiamos el surgimiento de proyectos libres y originales?

#### POEMA AZUL

Quiero amarte el resto de mi vida  
sentir tu voz aunque te hayas ido,  
quiero morir para estar contigo  
subir al cielo y contarte una poesía.

Cuéntame cosas del mar:  
de los delfines plateados,  
de los peces transparentes,  
de su color y su aroma,  
de las ballenas azules,  
del agua salada,  
de los rojos corales,  
de las bellas sirenas,  
de sus tristes misterios...

Quiero ir contigo a la mar  
leyendo tus poesías  
mirando tu rostro  
bebiendo tu llanto  
y acariciar tu piel.

Quiero ser poeta  
y acabar tus versos (Poema colectivo dedicado a Rafael Alberti).

### **3.1. Manifestaciones de la creatividad**

“Los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia” (Vigotsky, L.S., 1998: 11). Ciertamente, podemos dar fe de esta afirmación



porque son muchas las manifestaciones libres y originales<sup>21</sup> halladas en los distintos materiales que poseemos, y son muchas dado que las producciones de los niños constituyen instrumentos con una alta fiabilidad, entendiendo por ésta la identificación entre un sujeto -y el sujeto es único- y su manifestación. Dicho de otra manera, las obras de los niños se ajustan fielmente, y en principio, a lo que ellos son. Pero no sólo tenemos obras genuinas –cuentos, poesías, dibujos, cartas...-, sino también, y lo que puede ser más interesante, caminos nuevos por los que transitar. Los niños son unos magníficos creadores de estrategias, de vías, de métodos, de formas. Pueden ir al mismo lugar por mil caminos que sólo ellos conocen, como también ir a mil lugares distintos:

- ¿Qué medidas tomarías para evitar la contaminación del agua? La *fanta* la *cocacola* (Cuad 28, J.N.).
- Hoy en unas preguntas que he hecho por escrito, I.F. me dice que la profesión más difícil es veterinaria, porque si le traen una serpiente ¿qué? (Ane 001, 558-561).
- Cuando hablo de las características del conejo, les hablo de que es de sangre caliente. R.P. dice que él sabe lo que eso significa y dice: «si de sangre fría es que ataca (a sangre fría), de sangre caliente es que se esconde cuando ve al enemigo» (Ane 001, 381-386).

No cabe duda de que estas respuestas son originales, únicas –los niños también lo son-. La de R.P., por ejemplo, recogida en el último de los tres textos, encierra un razonamiento de gran riqueza, lo que ocurre es que conduce a un resultado que no coincide con el construido científicamente, con el convencional. El producto es erróneo -se ha convenido que *sangre caliente* haga alusión a temperatura constante, y no a cobardía-, pero el proceso es valiosísimo. ¡Ya quisiéramos muchos adultos razonar así!

En el diario de la maestra, documento que nos sirve de guía, encontramos sólo catorce alusiones a actividades creativas. Sin embargo, esto no quiere decir, como habrá ocasión de comprobar, que se limiten a este número, sino sólo que la maestra ha dado cuenta de ellas en catorce ocasiones. Tal vez esta baja frecuencia nos esté indicando, contrariamente a lo que pudiera parecer a primer vista, que este tipo de tareas sea muy habitual. Clasificamos las catorce alusiones de la siguiente manera:

---

<sup>21</sup> Marina (1993: 151) considera que para que un proyecto sea creador hace falta que sea libre y original.

Inventos.....	7
- Hacer un ventilador	
- Hacer aviones y barcos	
- Hacer una cometa	
- Hacer una bomba	
- Hacer un artefacto	
- Hacer una fórmula para un perfume	
- Hacer un ventilador con doble giro.	
Creación literaria.....	3
- Creación de cuentos	
Mirada creadora .....	1
- Decir que una caja es un barco	
Ocurrencias .....	1
- Querer tener un trébol de cuatro hojas	
Composición musical.....	1
- Poner música a una poesía de Rafael Alberti.	
Estrategias de aprendizaje.....	1
- Descubrir trucos para memorizar las tablas del 5 y del 8.	

La autoría de estas actividades se distribuye como sigue:

- J.C. (a).....	8
- I.F.....	1
- A.B.....	1
- Toda la clase .....	1
- Sexto curso .....	1
- R.P. ....	1
- A.B. y J.C.(c).....	1

### *3.1.1. Inventos*

Los siete inventos que aparecen en el diario corren a cargo de la misma persona: J.C. (a). Se trata de un alumno de necesidades educativas especiales, con un nivel de competencia curricular de 1º de E.P., que presenta deficiencias en la expresión oral, carencias afectivas, inmadurez, etc. Sin embargo, su inteligencia creadora es extraordinaria:

MAESTRA: ¿Y tú cuando seas grande, qué vas a ser? ¿Lo sabes ya?  
J.C. (a): Inventor  
MAESTRA: ¿Inventor?, ¿de qué?, ¿qué vas inventar?  
J.C. (a): De barcos y de aviones y de cosas.  
MAESTRA: ¿Tú vas a saber inventar?  
J.C. (a): ¿Qué?  
MAESTRA: ¿Tú vas a saber inventar?  
J.C. (a): Sí. (Ent 002, J.C.[a] y R.F.).

Y llegados a este punto, nos hacemos nuevamente la pregunta que nos guía, aplicada ahora al caso que nos ocupa. ¿Permite la escuela que este alumno concreto sea creativo?

Lo común es que los alumnos como J.C. (a) no encuentren la estructura adecuada para crear. No podemos olvidar que nuestra escuela es heredera de la tradicional, una escuela absolutamente reproductora en la que sucedían cosas como ésta:

Había que meterse todo aquello en la cabeza del modo que fuera, disfrutándolo o aborreciéndolo. Tamaña coerción produjo en mí un desaliento tan grande que, tras mi examen final, pasé un año entero sin encontrar el más mínimo placer en la consideración de ningún problema científico (Einstein, A., cit. en Goodman, P., 1976: 9).

Con objeto de responder a nuestro interrogante, exponemos, en primer lugar, las citas del diario para, posteriormente, analizar tanto la capacidad creativa como la actuación de la maestra al respecto:

- J.C. (a), cuando me descuido, deja la tarea y juega. Se ha traído una pila, un cable, un motor..., y ha hecho un pequeño ventilador. Le digo que, si trabaja, al final de la mañana lo dejo hacer sus inventos tranquilo, pero no quiere trabajar (Día 006, 291-297).
- J.C. (a) ha trabajado algo (aunque poco) y siempre pensando en que cuando acabe puede jugar. Sigue con su idea de hacer aviones y barcos y ponerles motores (Día 006, 528-532).

- J.C. (a) hace una cometa y el carpintero que está en el pasillo le corta unos palitos. Me pregunta «seño, ¿esto *vola*?». Le digo que sí, que mañana en el recreo lo hacemos volar (Día 006, 600-605).
- J.C. (a) trae un artefacto raro, dice que es una bomba y que puede estallar, que no la toque nadie (Día 006, 6357-6359).
- G. Los lleva a ver una película. J.C. (a) no quiere ir, lo tengo que convencer durante quince minutos y, además, dejarlo que acabe de arreglar un artefacto que trae (Día 006, 6531-6535).
- J.C. (a) me trae hecha de casa la siguiente tarea: [...] Me dice que si puede hacer una fórmula de un perfume. Usa agua y acuarelas (Día 006, 7012-7018).
- J.C. (a) ha hecho un ventilador; tiene un mando y dos botones; con uno gira para un lado y con otro para el otro (Día 006, 8901-8903).

A la luz de los datos, puede hablarse de una gran capacidad creativa para la que se requiere un buen desarrollo de la imaginación, del factor espacial, de habilidades manipulativas (motricidad fina), etc. El alumno no sólo diseña sus inventos sino que también los construye, para lo que necesariamente debe hacer difíciles cálculos mentales sobre peso, fuerza, energía...

En principio, no encontramos evidencias de limitaciones impuestas a la creatividad del alumno, salvo las que se desprenden del objetivo fundamental de una escuela: el desempeño de la actividad curricular. La maestra negocia con el chico que los períodos de creación deben alternarse con las actividades formales.

Aunque los datos no nos permiten hablar de fomento de la creatividad desde la escuela, sí cabe afirmar que existe facilidad para su desarrollo. La maestra permite a J.C. (a) realizar actividades extracurriculares en horario de clase, proporcionándole en ocasiones materiales (usa las acuarelas del aula para hacer el perfume, recibe ayuda del carpintero para hacer su cometa, etc.). No obstante, al aplicar sobre los datos una mirada más incisiva, se observa que las limitaciones son muchas. Los demás niños, los demás maestros, etc., son elementos reguladores permanentes de esta creatividad. Unos y otros manifiestan a la maestra, cada vez que pueden, la falsedad mejor aceptada y compartida en la institución: que los niños deben recibir todos el mismo tratamiento. Ella, que no se puede creer esta barbaridad, nada, sin embargo, entre dos aguas. Por un lado actúa según sus ideas, pero por otro se resigna a aceptar y a cumplir las normas:

- En el recreo, se quedan dos minutos J.C. (a) y P.J. me dice Ñ. que en mi clase hay niños a oscuras y encerrados. Subo y me los bajo y echo la llave. Cuando vea yo en la clase de él a alguien ya le avisaré también (Dia 006, 5209, 5241).
- El tercer punto es el comportamiento en clase de algunos niños. Sale el tema de J.C. (a), de que no trabaja y yo lo permito (llevan razón). Intentaré controlar el tema y obligarle a trabajar (Dia 006, 4945-4950).

### *3.1.2. Creación literaria*

Aunque compartimos la idea de Gaupp (en Vigotski, L.S., 1998: 54) de que “la expresión escrita de las ideas y de los sentimientos por los escolares va muy por detrás de su capacidad de expresarlo oralmente”, las muestras de creación literaria entre nuestros documentos son, ciertamente, muy abundantes. Parece que ésta cuenta con más facilidades por parte de la institución escolar que los inventos anteriores. Podemos constatar cómo muchas actividades que se proponen a los niños son de este tipo. La creación de cuentos, poesías, diálogos, adivinanzas, etc., suele ser habitual.

Para proceder al análisis de las manifestaciones creativas literarias conviene distinguir dos tipos: a) las manifestaciones totalmente libres; y b) las que realizan los niños a propuesta de la escuela.

#### a) Manifestaciones creativas libres

Si bien es cierto que no podemos generalizar –la verdad es que nunca se puede, ni se debe- hemos de decir que los niños escriben muchos textos sin que nadie se los prescriba. Se trata, sin duda, a diferencia de los que realizan los adultos, de materiales sin ningún tipo de filtro ni de corrección. Sencillamente constituyen, ya lo dijimos antes, la expresión fiel de ellos mismos.

En este tipo de textos puede apreciarse cómo los niños sienten la necesidad y el placer de crear, por lo que toman la iniciativa y se sienten dueños de la enunciación. Estamos ante el verdadero acto creador, aquel que emana de un pensamiento y un sentimiento libres para producir una acción libre, aquel que piensa, siente y construye un mundo diferente:

...Sucede con el acto creador de la poesía aquello que señala la teoría semiótica de J. Lotman [...]: que la poesía, al igual que cualquier otro discurso de naturaleza artística, «no es ninguna florecilla bonita, sino OTRA forma de pensar, OTRO sistema de modelación del mundo, la creación de OTRO mundo paralelo al mundo». Pues bien, es aquí, en la posibilidad de alternativa que ofrece la creación de OTRO mundo, donde reside uno de los placeres más fascinantes de la experiencia estética en general: el poder mágico –pero real- de fundar universos posibles, alternativos, que burlan las restricciones a que, ineludiblemente, está sometida la realidad empírica y cotidiana (Sánchez Corral, L., 2001: 8).

Nos servirán algunos textos para ejemplificar esta magnífica idea:

- I.F. me regala un cuento escrito por ella de un topo que por la noche era un camaleón. Fue al castillo de una princesa llamada C.G. Como el camaleón devoraba «hombres/as»<sup>22</sup>, iba con la intención de comerse a la princesa, pero su príncipe la salvó (Día 006, 810-817).
  
- Apareció una señorita  
Muy buena y dolorida  
y nos *abrio* el corazón a C.V. y C.F.  
esperamos que no te olvides de nosotras  
porque con nosotras eres muy buena  
y gracias por perdonarnos muchas cosas  
y te lo agradecemos muchísimo  
y nos *entra gana* de llorar  
Nosotras ya nos despedimos  
y te queremos y *darle* un,  
abrazo a sus hijos *adios*. C.F. y C.V. (Carta de C.F. y C.V. a la maestra. Material informal).

A pesar de que en el primero de los textos anteriores no aparece la obra original de la alumna, sino sólo la narración que de ella hace la maestra, puede observarse que se trata de un cuento maravilloso<sup>23</sup> a través del que I.F. manifiesta libremente sentimientos positivos hacia su maestra, tanto al identificarla con la princesa –ésta tiene el nombre y el apellido de ella- como en el final que crea: la protagonista –maestra/princesa- es salvada por su príncipe de los males que la acechan. Y es que, “todas las formas de representación creadora encierran en sí elementos afectivos” (Ribaud, en Vigostky, L. S., 1998: 23).

---

<sup>22</sup>Algo hay que decir de esta expresión. Probablemente la utilización constante de ambos géneros en cualquier palabra esté llevando a los niños a la confusión que aquí se manifiesta. Esta alumna ha visto que la barra seguida del morfema femenino plural se utiliza frecuentemente y ella la incorpora a su texto (aunque, como podemos ver, indebidamente).

<sup>23</sup> La narración de la maestra nos permite pensar que lo era. Existen todos los elementos del mismo: elementos mágicos, problema, príncipe salvador, final feliz, etc.

b) Manifestaciones creativas inducidas

Hasta no hace mucho se creía que la capacidad creadora de los niños era mayor que la de los adultos. Probablemente, esta idea, junto a otras de carácter político, estaba detrás de las prácticas reproductoras que constituían el currículum escolar. No hacía falta, supuesta la gran imaginación del niño, desarrollar actividades que la potenciaron. Sin embargo, según Vigotsky (1998: 40), dado que la capacidad imaginativa se nutre de experiencias, y como en el proceso de crecimiento se desarrolla también la imaginación, la del niño es, sin duda, menor que la del adulto:

Sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. Sabemos también que sus intereses son más simples, más pobres, más elementales; por último, su actitud hacia el medio ambiente carece de la complejidad, de la precisión y de la variedad que caracterizan la conducta del adulto, todo lo cual constituye los factores básicos determinantes de la función imaginativa. La imaginación del niño, como se deduce claramente de todo esto, no es más rica, sino más pobre que la del adulto, en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez sólo en la edad adulta.

Por tanto, la escuela de hoy recoge la creación literaria como actividad curricular. Es fácilmente constatable que los niños, a propuesta de sus maestros, y puesto que no todos ellos crean obras por propia iniciativa, realizan numerosas tareas de expresión libre. Quiere esto decir que la institución escolar establece cauces para lograr que sus alumnos no sean sólo receptores pasivos y acríticos de discursos creados por otros. Exponemos, a continuación, unas secuencias que nos dan cuenta de algunas actividades de este tipo:

- A las diez hacemos un cuento sobre un suelo que no era fértil. Salen cuentos bonitos (Día 006, 2738-2740).
- A las diez hacemos un cuento o un cómic sobre una semilla. A.B. le da el nombre de «Yonki». Le digo que por qué le ha puesto ese nombre. Dice que porque le gusta. Le digo que si ha oído ese nombre alguna vez y dice que sí. Le pregunto qué significa y dice que «mala» (Día 006, 2638-2645).

El segundo de los fragmentos anteriormente expuestos puede servirnos para reflexionar sobre algo sumamente interesante. La creación literaria, ya surja de la propia iniciativa o de las propuestas de los maestros, es siempre un espacio de expresión de

sentimientos, ilusiones o, como en este caso, problemas<sup>24</sup>. A la fuerte problemática familiar de A.B. hay que unir el alto nivel intelectual<sup>25</sup> de este alumno lo que, por desgracia para él, es una mala combinación<sup>26</sup>. El nombre que da a la semilla probablemente sea una voz de alarma que es necesario oír<sup>27</sup>. Añadimos algunos textos más en los que puede quedar reforzada la idea de la creación como expresión clara de sentimientos, problemas, deseos, sueños, proyectos<sup>28</sup>, etc.; en definitiva, del *Yo ocurrente* del que hablaremos más adelante. El primero de ellos, obviamente, es el cuento de A.B., tan breve como explícito:

- Esto era una vez una semillita llamada *llonqui*. Un día en medio *de campo* la pisaron. (Cuad 01, A.B.).
- El suelo que no era *feltir*. *Erase* un hijo y su padre. El niño se llama Juan y el padre Javier. El niño Juan buscaba semilla. Y mirando por el suelo se encontró una semilla. Y se fue contento a su casa y le dice su padre ¿papá podemos sembrar? y dice el padre *si* claro. Y empezaron a sembrar, días después no *salía* la flor y el padre y el niño se preocupaba. Y lo sacaron y lo sembraron otra vez pero nada y dice el niño ¿papá *por que* no sale? No lo *se*. La semilla estaba viva y la dejaron ir y el papá y el niño se *pusieron* felices y *colorin colorado* este cuento se *cabado* (Cuad 11, C.F.).
- Había un capullito que salió una polilla y *salio* volando y las alas no estaban preparadas y se cayó en el mar y Rafael Alberti la cogió (Libr 03/03).

---

<sup>24</sup> Si repasamos la ficha personal de A.B., hallamos algunos datos interesantes. El chico sufre una importante problemática familiar. Su padre está en Murcia. Él vive con su madre, el novio de ésta, y los tres hijos de ambos, que, lógicamente, son sus hermanos de madre. Hasta el año anterior A.B. vivía con su abuela materna -una mujer sordomuda- porque su cama, según él, se había quemado y, por tanto, no podía estar en su casa hasta que su madre no le comprara otra. La madre se dedica prácticamente a la mendicidad (lee las manos y vende romero en la Mezquita). Fue alumna de la misma maestra, por lo que ésta conoce bastantes aspectos de su vida, como que se marchó de casa cuando estaba en 8º de E.G.B.

<sup>25</sup> En las pruebas psicométricas realizadas por Z., el psicólogo del EOE, el alumno se sitúa en el test D-48 en el percentil 55 (el psicólogo aplicó, por motivos de los que daremos cuenta más adelante, un test apto para doce años).

<sup>26</sup> Hemos podido comprobar cómo los niños inteligentes sufren mucho más -y consideramos que es un hecho dentro de toda lógica- cuando sus condiciones de vida son miserables. Suponemos que esto es porque hacen análisis más completos de la realidad que viven, de las causas, de las pocas posibilidades que tienen de superar su situación, etc. Son, por tanto, los niños más rebeldes y problemáticos (este chico protagoniza episodios de enfrentamiento directo a los maestros, de los que, en alguna medida, hablamos al abordar el tema de los conflictos verticales), aunque acabarán, como los otros, siendo aplastados antes o después por el rodillo del Sistema.

<sup>27</sup> A.B. va a veces a la escuela, según él, sin desayunar e incluso sin cenar; cuando su cartera la necesita su tío, como no puede llevar su material al colegio, va sin nada y, por tanto, no trabaja; a su madre un día le iban a cortar la luz por no pagarla, etc. Esto contrasta para nosotros -para ellos desde luego que no- con que el novio de su madre y padre de sus tres hermanos no haga nada, sólo, según el chico, “pasearse con su coche *embalao*”.

<sup>28</sup> Entendemos el término *proyecto* en un sentido amplio. Para nosotros, un proyecto es todo lo que emana del ser humano, todo lo que se manifiesta, lo que se proyecta. Lo mismo puede ser un recuerdo, que un problema o un deseo. Sin embargo, aquí lo usamos con la significación que comúnmente se le da: realidad por venir, futura, esperada.



- A veces  
me tumbo sobre la hierba verde  
y sueño  
que estoy perdida  
en tu herida (Libr 01/17).
  
- Rafael Alberti  
¡Mi corazón es como  
un libro abierto!  
Rafael Alberti  
¿Te gusta el mar?  
Sí, lo sé por tus poemas  
de la mar.  
*Ami Tambien* me gusta,  
y me gustaría, compártilo *con tigo* (Libr 02/07).
  
- Si lee el gorrión  
si lee la golondrina  
si lee la paloma  
si lee el asno  
si lee el elefante  
si lee el lobo feroz  
si lee la pulga  
si lee la rosa  
leeremos todos (Libr 03/05).

### *3.1.3. Mirada creadora*

Marina (1993: 29-42) explica magníficamente cómo la mirada que aplicamos sobre la realidad es una mirada libre: “Cogemos de nuestro alrededor lo que nos interesa, porque nuestro ojo no es un ojo inocente sino que está dirigido en su mirar por nuestros deseos y proyectos” (Ibídem: 29). Aunque es verdad que nuestra percepción necesita unos estímulos, éstos no determinan la percepción, porque entre ésta y los estímulos hay un espacio lleno de posibilidades creativas:

J.C. (a) sube con una cajita de cartón en la mano, a la que le falta una cara, y con un sándwich. Le digo que qué trae y me dice que es un barquito (Dia 006, 948-951).

El hecho de que un alumno vea en una caja a la que le falta una cara un barco es una manifestación clara de una mirada inteligente. Pero como “entre el acto perceptivo y el acto creador no hay un abismo” (Ibídem: 33), debemos decir, por si el lector no ha reparado en ello, que este chico es también el protagonista de los inventos ya analizados. Está claro que, además, la pregunta de la maestra favorece la mirada inteligente del niño.

No es lo mismo preguntar qué trae que para qué quiere esa caja rota. En el primer caso se posibilita la expresión libre del alumno, quien comunica a la maestra lo que para él es aquello, confiando en que ella comparta también ese significado. En el segundo caso, se hubiesen cortado las alas al alumno, quien no tendría respuesta alguna que dar, pues, como para él aquel objeto no es una caja rota, no confiaría en que la maestra lo pudiera entender; se establecerían, en este supuesto, dos lenguajes paralelos que nunca llegarían a encontrarse.

#### *3.1.4. Ocurrencias*

Nuevamente exponemos –y compartimos- una magnífica idea de Marina (1993: 215), en la que nos basamos para desarrollar este apartado. En el hombre, dice, se produce un juego dialéctico entre unas ocurrencias suscitadas o dirigidas por él mismo y, por tanto, voluntarias y conscientes, y otras que se producen espontánea e involuntariamente. Las ocurrencias son ofrecimientos a la conciencia, acontecimientos mentales que se hacen conscientes (Ibídem, 212).

Parece, pues, estar claro que no siempre el hombre conduce a su gusto su propia creatividad. Y es que, según este autor, existe una especie de desdoblamiento del Yo. Por un lado está el *Yo ejecutivo* (también llamado por él *Yo creador* y *Yo negociador*) y, por otro, el *Yo ocurrente*. Ambos mantienen una lucha por gobernar al sujeto quien, en ocasiones, actúa ejecutivamente y controla sus actos, pero otras veces no puede más que doblegarse a las ocurrencias que emergen en él y que no puede controlar.

¿A dónde queremos llegar? Lo que nos interesa ahora es descubrir este *Yo ocurrente* de los niños y, desde luego, sólo podremos hacerlo en la medida en que haya tenido posibilidades de manifestarse.

En los ejemplos anteriores ya hemos visto cómo el *Yo ocurrente* se mantenía a flote dentro de los proyectos creativos conscientes y libres de los chicos. En la medida en que los textos canalizaban los sentimientos, en la medida en que dejaban al descubierto el carácter, el estado de ánimo, etc., éstos han servido a este *Yo*. Pensamos, materiales en mano, que tanto los textos creativos como los propios de las actividades curriculares posibilitan la aparición del *Yo ocurrente* infantil, porque en los chicos, a

nuestro juicio, éste siempre le gana la batalla al *Yo ejecutivo*. Cualquier producción de ellos es ocurrente, espontánea, fresca y, además, recurrente. En sus escritos expresan una y otra vez sus miedos, sus deseos, sus alegrías, sus fobias, sus fantasías, etc. En definitiva, éstos constituyen el espejo más nítido de la personalidad infantil, al hacer posible la emergencia de la gran cantidad de manifestaciones que escapan a su propio control:

- A las once y media hacemos dos páginas del diario: actividades alternativas a un día de playa que se fastidia por lluvia y razones por las que no quiero bajar la basura. R.P. propone «tener un trébol de cuatro hojas» (¡curioso!) (Diar 006, 5300-5306).
- Para prever los casos de mala suerte, siempre es conveniente tener soluciones de recambio. ¿Cuáles buscarías tú para un día en que la lluvia no te deja ir a la playa? Leer libros / Jugar con compañeros / Ver la tele / irme a casa de mi amiga / contar chistes / Jugar con mi pájaro / *difrasarme* / tocar el sol / pegarle a mi familia / Jugar a las peleas con mi madre / tocar la luna / Romper mi clase a patadas / Tocar las *nuves* / Rompo la pared de mi clase de una patada (Diar 22, C.V.).
- Anota [...] lo que te preocupa o entristece: mi hermana E. *sea y do* de mi casa con una amiga (Diar 10, S.G.).
- Explica algo alegre: *Ó que* bien tengo trabajo  
Explica algo triste: *O yo No* tengo trabajo (Diar 10, S.G.)<sup>29</sup>.

Del segundo de los dos textos anteriores resaltamos cómo el *Yo ocurrente* de C.V. desea romper la clase nada menos que a patadas, probablemente para poder descargar en cada una de ellas la rabia que debe tener dentro. Esta chica es la autora también, en un trabajo en el que debe dibujar tres cosas que, a su juicio, deberían desaparecer, del siguiente texto:

Que *desaparescan* los *Rosbailes* que no estén domados, que *desaparescan* los contenedores, que desaparezca el colegio<sup>30</sup> (Trab 12, C.V.).

---

<sup>29</sup> Conviene hacer constar que el padre de este chico está parado. Véase, al respecto, la siguiente secuencia: «Mi padre está *parao*, es pintor pero está *parao*, pero, y mi madre está en casa, en mi casa, siempre» (Ent 005, S.G.).

<sup>30</sup> ¿Qué problema tiene C.V.? ¿Por qué emerge nueva e inevitablemente su aversión al colegio? Esta chica es repetidora, por lo que se incorporó a comienzos del curso al grupo-aula que analizamos, y aunque es una alumna que va muy bien, desde luego no debió ser así hasta ahora. Parece que en el cuestionario que aplica la maestra a fin de curso (día 21 de junio de 2000) deja entrever que su historia en la escuela, hasta que desembocó en esta aula, no había sido muy buena: «¿Qué es lo que más te ha gustado [este curso]? que me *e* sentido bien *super* bien con la señorita y lo bien que se han portado *con migo* algunas y algunos porque la mitad se *a* portado fatal» (Trab 19, C.V.).

Ante las manifestaciones del *Yo ocurrente*, la escuela, a nuestro modo de ver, en el mejor de los casos hace bien poco, o tal vez nada, porque ni siquiera es capaz de reparar en la gran cantidad de indicios que pasan ante ella y que no le provocan ningún sentimiento ni ninguna acción<sup>31</sup>; en el peor, sanciona los trabajos que sobrepasan los cánones establecidos, o por lo menos eso dicen los niños:

- Mi *seño* es simpática y un poquito cariñosa *abeces* pega muchas *boces*. Está normal ni gorda ni flaca. Es bajita y un poquito seria. Espero que todo lo que he escrito no te mosquee. A.J. (Trab 07, A.J.).
- Y luego dibujan tres deseos que tengan. Deben hacer una frase y un dibujo de cada uno. Tienen que dividir el folio en tres partes iguales con regla. Han salido cosas curiosas: que siga yo siendo su maestra, que a su sobrino no le pongan gafas, que el abuelo salga del hospital, tener una parcela, que no cause mucho efecto el 2000 (Éste es de S.R., y pinta un ordenador). S.R. pone también que yo siga siendo su maestra y luego me dice: «me pondrás buenas notas por poner eso, ¿no?». ¡La fastidió! (Día 006, 3487-3501).

### *3.1.5. Composición musical*

La música es un espacio magnífico para el desarrollo de la creatividad. Muchos de los alumnos dan muestras más que suficientes de ello. Sus bailes, sus juegos, sus canciones, etc., son valiosísimas expresiones originales. La cultura a la que pertenecen es muy rica en manifestaciones artísticas de este tipo:

[I.S.] se levantó [...] y dice que se fue a la calle porque había una fiesta gitana. Un gitano se había casado y tocaban los timbales (Día 006, 2013-2017).

Presentamos a continuación un fragmento del diario de la maestra que nos da idea de que la escuela parece valorar y fomentar los proyectos creativos musicales de sus alumnos. Los de sexto ponen música a una poesía de Rafael Alberti y la presentan a sus compañeros:

Al acabar el recreo, M. toca con los niños de 6º una canción (letra de Rafael Alberti y música de los niños). Utiliza distintos instrumentos y se la dedica al huerto, para que salgan todas las plantas (Día 006, 2782-2787).

---

<sup>31</sup> Y lo decimos ante la evidencia. No habíamos reparado en estas manifestaciones cuando formábamos parte de la escuela. No lo hemos hecho hasta ahora.

### *3.1.6. Estrategias de aprendizaje*

Terminamos con una última observación. Nos ha sorprendido encontrar alguna evidencia más de que los niños creativos lo son en cualquier momento, en cualquier ámbito, y a pesar de todo. Es decir, lo son al completo. Y esto es así porque la creatividad no elige determinados rincones de la persona, sino que la toma íntegramente. Ser creativo es, a nuestro entender, sentir el doble placer de conquistarse cada día a sí mismo y, simultáneamente, de impedir ser conquistado por los demás. Es el camino hacia el sueño que cada uno tiene de sí: “El proyecto creador definitivo de la inteligencia es la creación de su propia subjetividad inteligente [...] Ahora no se trata de ver cómo realiza la inteligencia una obra, sino cómo realiza la obra de la que proceden todas las obras, que es la subjetividad” (Marina, J.A., 1993: 211).

La fría, monótona e incomprensible tabla de multiplicar puede convertirse en un marco increíble en el que los niños den rienda suelta a su creatividad. Construirlo, desentrañarla, jugar con ella, descubrir su lógica, etc., son ejercicios magníficos que ayudan a la tan temida y difícil memorización y que, generalmente, proponen los maestros. En este caso no es así. Los niños lo hacen por propia iniciativa, con lo que queda de manifiesto el enorme poder de la creatividad:

A.B. y J.C. (c) descubren un truco para la (tabla) del cinco (5, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 4, 4, 5 de arriba abajo y el segundo número alternando los ceros y los cincos). Luego A.B. descubre un truco para la del ocho (Día 006, 6231-6236).

## **3.2. Creatividad y escuela: la necesidad de encontrarse**

Nos hicimos una pregunta al comenzar este estudio porque nos interesaba saber la relación entre la creatividad de los niños y la escuela. A través del mismo hemos encontrado dos tipos de actividades creadoras: a) proyectos libres, y b) actividades creativas dentro de proyectos dirigidos.

Queda comprobado cómo los propios chicos –algunos en mayor medida que otros, claro- proyectan en muchos momentos obras genuinas. Los inventos de J.C. (a), los juegos con la tabla de multiplicar, o los cuentos o poesías que escriben sin que la maestra lo proponga son algunos ejemplos. Parece ser que la escuela –esta escuela, esta

aula- no limita demasiado la ocurrencia de estos proyectos pero, desde luego, es obvio que tampoco la favorece.

Nos gustaría imaginar, haciendo nuestro particular proyecto creativo, qué hubiese pasado si la maestra hubiese facilitado todos los recursos materiales y organizativos que J.C. (a) necesitaba para hacer sus proyectos tecnológicos, o si hubiese creado estructuras que favoreciesen la emergencia de proyectos literarios, musicales, etc.

Sin embargo, las actividades creativas dirigidas hallan un mejor tratamiento pedagógico, lo que es, teniendo en cuenta que suponen la puesta en práctica del proyecto creativo de la propia escuela –y no del de los niños-, completamente comprensible. Las áreas curriculares, las semanas dedicadas a Actividades Generales del Centro, etc., son las coordenadas en las que se desarrollan.

De lo anterior se desprende que la escuela tiene que avanzar mucho en el fomento de la creatividad. Los adultos hemos castrado gran parte (¿sólo?) de nuestro pensamiento divergente. Nuestra vida, bombardeada por modelos y jalonada de problemas, es un discurrir hacia la convergencia. La gravedad de este hecho está en que con él nos alienamos, es decir, no llegamos a ser lo que debiéramos, lo que estamos obligados a ser. Pero es que, además, y esto es más grave aún, ayudamos y enseñamos a los niños a que ellos también lo hagan.

Para Marina (1993:133) la creación necesita dos cosas: conocimientos y hábitos. Por nuestra parte añadimos un tercer aspecto: valoración positiva. La escuela ha de valorar explícita y positivamente la obra creadora. Sólo así el niño, ligado afectivamente al maestro, necesitado de sentirse querido y valorado por él y por sus compañeros, seguirá creando.

#### **4. LAS EXPECTATIVAS: EL PROYECTO Y EL SUEÑO DE SER PERSONA**

La explicitación de las esperanzas que los alumnos tienen depositadas en ellos mismos, en la escuela, o en la vida, constituye un riquísimo material discursivo que nos puede aportar buena luz y mejor entendimiento de la cultura que estamos estudiando. “La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos”, dice Freire (1997: 35). En efecto, las expectativas constituyen el ser, ya que la persona entera está implicada en

ellas. No son otra cosa que los pensamientos y los sentimientos activados. Lo que se desea conseguir –lo que se sueña, lo que se espera- es un pensamiento que afecta al sujeto –lo conmueve- y lo pone en marcha –lo mueve-. Claro que hay, qué duda cabe, quien no vislumbra el mañana:

En cierta ocasión, en un reportaje de televisión sobre los trabajadores temporeros del campo en el interior de Sao Paulo, un reportero preguntó a un adolescente campesino:

-¿Usted acostumbra a soñar?

-No, sólo tengo pesadillas.

Lo fundamental en la respuesta fue la comprensión fatalista, inmovilista. La amargura de la existencia de aquel adolescente era tan profunda que su presencia en el mundo se transformaba en una pesadilla, una experiencia en la cual era imposible soñar. “Sólo tengo pesadillas”, repitió, como si insistiese para que el reportero jamás olvidase esta situación. Él no veía un futuro para sí (Ibídem: 37).

Es más que preciso conocer si la escuela se interesa por las esperanzas de los niños y, si lo hace, en qué medida. Y es que, a priori, claro, pensamos que desconoce este aspecto o que, en caso de conocerlo, no lo canaliza operativamente. Estamos hartos de vivir experiencias pseudodemocráticas en las que los chicos hablan pero lo que dicen no sirve para nada, pues ni es escuchado ni tenido en cuenta. En definitiva, nos planteamos indagar a lo largo de tres líneas: a) tipos de expectativas; b) conocimiento que la escuela tiene de ellas; y c) grado de cumplimiento de las mismas.

#### **4.1. Tipos de expectativas**

##### *4.1.1. Expectativas sobre sí mismo*

Partimos de la base de que el grado de confianza que los niños depositan en sí mismos es un factor determinante de sus logros, ya que la persona se pone en marcha en la medida en que se plantea metas y cree que las puede conseguir. Pero antes de continuar, conozcamos los siguientes fragmentos:

- Al final saltamos a la comba. Decían que no sabían pero les llevo el ritmo del salto con la comba y todos saltan bien. Alucinan pues no se creen que hayan sido capaces (Día 006, 1704-1708).

- El dibujo que hacen hoy es sobre el huerto, cómo les gustaría que fuese una vez que nosotros hayamos intervenido. Se lo grapo junto al que hicieron el otro día sobre lo que estaban haciendo unos hombres (arado, limpieza...) (Día 006, 2569-2575).
- En una pregunta de lengua, en la que tienen que contestar cómo va Ana vestida a la playa y cómo irían ellos, algunos dicen que ellos irían mejor (Día 006, 7387-7390).

El primero de los textos anteriores alude a la capacidad de los niños, el segundo a su trabajo y el tercero a su autoimagen. En el primer caso vemos cómo una estrategia utilizada por la maestra -ajustar el ritmo de la cuerda al del salto del alumno- posibilita el cambio de expectativas negativas a positivas. Los alumnos, aunque se consideran incapaces de saltar a la comba, lo hacen. Y lo hacen, a nuestro entender, porque sobre sus expectativas operan las de la maestra, siempre mucho más poderosas. Ella sí los cree capaces de saltar a la comba y, en consecuencia, pone en marcha una metodología que actúa en un doble sentido: a) produce aprendizaje; y b) cambia el signo de las expectativas de los alumnos<sup>32</sup>.

La segunda cita, aunque no expone el contenido de las expectativas de los alumnos con relación a su trabajo en el huerto –éstas se plasman en dibujos- sí que alude a ellas. Los alumnos se enfrentan a una actividad en la que se les obliga a definir sus deseos, a pensar en lo que esperan de su trabajo, en lo que se consideran capaces de hacer sobre esa tierra seca pero llena de posibilidades.

La tercera secuencia arroja luz sobre las altas expectativas de los niños con relación a su propia imagen. Se les pide que expliquen cómo irían ellos a la playa tras reparar en cómo va un personaje dado. Se esperaban respuestas que aludieran a elementos concretos (con sombrero, con una toalla, con gafas, etc.). Sin embargo, resuelven el problema con la respuesta «mejor». Obviando que pueda tratarse de una respuesta fácil y cómoda –que es posible-, otra explicación podría ser, junto a una elevada consideración de su propia imagen, la discriminación que hacen los chicos de las personas que no pertenecen a su grupo social, y de la que ya hemos dado cumplida

---

<sup>32</sup>En nuestra opinión, lo que un maestro espera de sus alumnos siempre tiene mucha más fuerza que lo que ellos esperan de sí mismos. Si las expectativas de uno y otros son de signo contrario, prevalecen las del maestro, sean positivas o negativas; si tienen el mismo signo, se refuerzan las unas con las otras. El poder de las expectativas del maestro fue estudiado por Rosenthal y Jacobson en 1969, y es conocido con el nombre de *Efecto Pigmalión*.



cuenta al estudiar el fenómeno discriminador. Suelen descalificar lo desconocido, lo lejano, lo extraño, etc.

Presentemos un texto más, muy interesante, por cierto:

Hacemos dos actividades: escribir cosas buenas que tengamos y ver si ciertas situaciones producen alegría, enfado, tristeza...[...]. J.C. (b) dice que él no tiene ninguna cosa buena para escribir sobre él. Está mucho rato pensando (Dia 006, 4824-4832).

Puede observarse en el fragmento anterior cómo un alumno parece tener pocas esperanzas depositadas en sí mismo. Aunque es posible que el chico no tuviese ganas de trabajar -de esta manera no tendría que hacer la actividad-, o, sencillamente, no supiese qué poner -a veces hay tareas que inhiben a los alumnos, al ser poco frecuentes o no proceder del libro de texto<sup>33</sup>-, opinamos, sin embargo, que se trata de un caso evidente de baja autoestima, pues si ésta se relaciona con problemas de malos tratos familiares –y desde luego, así es<sup>34</sup>- nos consta que éste niño los sufre:

- Dice (J.C.[b]): «Mi padre me pega, anoche me pegó y me dejó el ojo rojo» (Dia 006, 6520-6522).
- Le digo a J.C. (b) cuando viene a mi mesa, que si se quedó dormido o faltó por los arañazos. Rápidamente me dijo que sí, que le daba vergüenza que le vieran la cara. Me enseña más arañazos por el cuello (Dia 006, 2915-2920).

Disponemos de un trabajo que nos puede aportar mucha luz sobre las expectativas que los niños tienen en relación con su propio aspecto. Se trata de la siguiente actividad: “Así soy, así quiero ser” (Trab 14). Hay sólo tres dibujos en los que coincide la percepción con la proyección que hacen de sí mismos. En el resto, apreciamos notables diferencias. Sus expectativas se alejan mucho de la realidad: ropas más lujosas, pendientes en las orejas, peinados distintos (los chicos desean peinarse hacia arriba, o si ya lo hacen, como es el caso de A.C., desean tener el pelo largo y rizado:

---

<sup>33</sup> Hemos podido comprobar que cuando la actividad procede del libro es considerada por los niños como más obligatoria que si es diseñada por la maestra; ésta, en concreto, no era del libro.

A.C. se dibuja con el pelo para arriba y le gustaría tenerlo largo y rizado (igual que su tío, uno que viene a recogerlo a veces y que da susto de verlo) (Día 006, 7070-7074).



(Trab 14, A.C.)



(Trab 14, A.B.)

Las chicas, por su parte, se dibujan con el pelo más largo, más rizado, más rubio, y recogido de diferente manera. Llama poderosamente la atención la influencia de los

---

<sup>34</sup> Los sujetos maltratados distorsionan la realidad y también, obviamente, la visión que tienen de sí mismos, al formarse una imagen a partir de la que de ellos tienen los que los maltratan. En consecuencia, se autodesvalorizan.

modelos tanto familiares como sociales (personajes del mundo de la música o del deporte, hermanos mayores, tíos, etc.). Sirvan como prueba de lo que decimos las siguientes ilustraciones:



(Trab 14, C.F.)



(Trab 14, A.J.)

Los trabajos 10 (Trab 10: Imagínate dentro de veinte años. Dibújate) y 19 (Trab 19: Cuestionario) nos ponen sobre la pista de la profesión a la que aspiran, el primero mediante dibujos y el segundo a través de textos escritos. Los niños se dibujan como policías (Trab 10, C.B.; Trab 10, A.B.; Trab 10, J.C.[b]; Trab 10, I.S.) o futbolistas (Trab

10, R.M.; Trab 10, R.P.); las chicas, como peluqueras (Trab 10,C.V.), modelos (Trab 10, P.J., Trab 10, S.R.) o madres de familia (Trab 10, C.L.):

Hacemos la siguiente actividad: Imagínate dentro de veinte años. Dibújate. Hay varios niños que se dibujan como policías, otros futbolistas. Unas niñas se dibujan como peluqueras, otras modelos... (Dia 006, 4855-4861).



(Trab 10, C.B.)



(Trab 10, J.C. [b])



(Trab 10, R.M.)



(Trab 10, S.R.)

Apreciamos, pues, cómo estos niños tienen expectativas profesionales muy influenciadas por los medios de comunicación y bien cotizadas socialmente. Habría que estudiar si éstas tienen su correlato en forma de posibilidades educativas, económicas, sociales o laborales.

Nos parece de interés finalizar estas consideraciones poniendo de relieve un hecho que puede invitar a la reflexión. Cuando en el cuestionario que constituye el trabajo 19 se les pregunta a los niños sobre lo que creen que llegarían a ser si estudiaran, encontramos con sumo agrado que se amplía el abanico de posibilidades. Junto a los policías, futbolistas, peluqueros y modelos, aparecen los veterinarios, médicos, maestros o pilotos. Asimismo, constatamos que cada alumno da más de una respuesta. Sin duda, los chicos saben que al estudiar el horizonte se vuelve más amplio.

#### *4.1.2. Expectativas sobre la escuela*

Las expectativas que los niños tienen sobre sí mismos interfieren necesariamente con las que tienen sobre la escuela y, necesariamente también, con las que tienen sobre la vida. Solos no pueden conseguir nada –nosotros tampoco-. La escuela y los maestros constituyen el primer peldaño que han de subir para cumplir sus sueños. Y aunque hoy tienen muchos modelos que triunfan en la vida habiendo fracasado en la escuela, también tienen muchos cuyo triunfo pasa por el éxito académico. ¿Qué piden los niños a la escuela? A veces, cosas tan sencillas como éstas:

- J.C. (a) no se sienta. Se pone junto a mí y me indica, casi por señas, que quiere que le sitúe una mesa junto a mí. Le digo que ya es mayor y que tiene que sentarse con sus compañeros. Agacha la cabeza y no desiste de su idea. Cuando ve que le traigo una mesa respira agradecido (Día 006, 61-68).
- Por la tarde está J.C. (a) esperándome en la valla para ver si le he traído la habichuela que me pidió. Le digo que sí y le enseño dos algodones (uno azul y otro rosa) y seis o siete habichuelas. (Día 006, 1627-1631).
- Al salir de esta clase me pregunta A.E. que quién es el mejor de los tres, esperando que le diga que es él (Día 006, 715-718).

Los tres textos evidencian que los alumnos esperan acciones de su maestra muy concretas y a muy corto plazo. En las dos primeras, el alumno J.C. (a) le solicita ocupar

un lugar en la clase junto a ella y que le facilite una semilla para sembrarla; en la tercera, lo que A.E. demanda es que ésta tenga buenas expectativas sobre él, que crea en él, y que se lo haga saber (cuando alguien formula una pregunta así es porque espera que la respuesta apunte a él). Lo que sucede es que quiere también que la maestra lo distinga como el mejor de un grupo. Probablemente por ello no ve cumplido su deseo.

Ahora bien, por sencillos que puedan ser los deseos que los niños formulan diaria y abundantemente, la escuela, en nuestra opinión, ha de reparar en ellos, porque constituyen un elemento educativo importantísimo. Repárese, si no, en la magnífica oportunidad que tiene la maestra para empezar a trabajar la socialización de J.C.(a), o, dado que conoce su interés por las plantas, para motivar su aprendizaje, o también para trabajar con A.E. el tema de la competitividad.

Claro que, afortunadamente, los niños formulan otros deseos más amplios y a más largo plazo. Ellos saben que van a la escuela a aprender y esperan conseguirlo. Disponemos de un trabajo (Trab 01: Quiero aprender en 4º) del que entresacamos algunos textos:

- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: todo, *Dibujar* aprender todo *importante* el cole (Trab 01, I.F.)
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: Yo *Quiero* aprender *vien la* divisiones. Quiero aprender conocimiento del medio No quiero ser una *nafaveta* y me *gustaria* saber todo como historia que no *se que e* (Trab 01, C.F.).
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: *Matemáticas, Ingles, Religión, Lengua, Medio, Juegos*, cosas divertidas, aprende a leer, escribir, y a compartir (Trab 01, A.J.).
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: *ha dibidir*, no quiero ser *mas anarfabeta*, *Quiero* aprender muchas cosas (Trab 01, C.V.).
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: *lee-escribi* (Trab 01, A.B.).
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: Quiero aprender en cuarto a tener la letra mejor (se lo escribe C.L.) (Trab 01, A.C.).
- ACTIVIDAD: Quiero aprender en 4º  
RESPUESTA: Quiero aprender en *4 leer lamate maticas* y lengua (Trab 01, J.I.).

Si unimos estas variadas piezas, podemos darnos cuenta de que los alumnos piden a la escuela que les enseñe instrumentales, de una manera lúdica y con una funcionalidad. Quieren que sus aprendizajes les sirvan para la vida (no quieren ser analfabetos), quieren estar a gusto en la escuela y sentirse valorados por los maestros. ¿Es esto precisamente lo que reciben? Las expectativas que la escuela tiene sobre ellos, ¿van en la misma línea?

#### *4.1.3. Expectativas sobre la familia y la sociedad*

Los contextos familiar y social envuelven a los niños de tal manera que la desaparición de la problemática que existe en ellos es su principal expectativa. Veamos, en primer lugar, el siguiente fragmento extraído del diario de la maestra:

Y luego dibujan tres deseos que tengan. Deben hacer una frase y un dibujo de cada uno [...] Han salido cosas curiosas: que siga yo siendo su maestra, que a su sobrino no le pongan gafas, que el abuelo salga del hospital, tener una parcela, que no cause mucho «efecto del 2000» (éste es de S.R., y pinta un ordenador). S.R. pone también que yo siga siendo su maestra y luego me dice: «me pondrás buenas notas por eso ¿no?». ¡La fastidió! (Día 006, 3487-3501).

Salvo en contadas ocasiones, las expectativas de los niños suelen ser concretas e inmediatas. Aquí la maestra ha entresacado de todos sus deseos aquellos que ha considerado más significativos, como seguir el curso próximo con ella -los alumnos saben que, al acabar ciclo, cambian de maestro, y ello supone un temor como queda de manifiesto-, resolver los problemas médicos que tienen en su familia, o tener una parcela -éste es el aliciente de muchas de sus familias-. Apreciamos también cómo el efecto 2000, que ni siquiera la alumna sabe explicar bien, puede preocupar a los alumnos como cualquier otro fenómeno desconocido que se anuncie a menudo y de manera alarmante – como se anunció este efecto- en los medios de comunicación. La chica espera que su efecto –inevitable, al parecer, para ella- no sea muy devastador.

Al revisar los dibujos referidos en el texto anterior (Trab 06: Mis tres deseos), se explicitan, además de las expectativas ya reseñadas, muchas otras, como pasar bien la



navidad<sup>35</sup> (Trab 06, J.C.[b], J.C. [c]), ser millonarios (Trab 06, S.I.), ser felices<sup>36</sup> (Trab 06, J.C.[b], Trab 06, J.N.), seguir viendo a la familia (Trab 06, J.C. [c], Trab 06, S.G.)<sup>37</sup>, ir a El Corte Inglés (Trab 06, J.N.), tener una moto (Trab 06, F.M.), que vaya bien el trabajo (Trab 06, E.R.), etc.



(Trab 6, S.I.)



(Trab 6, S.R.)

---

<sup>35</sup> El trabajo se realiza el día 20 de diciembre.

<sup>36</sup> El alumno se dibuja saliendo de una iglesia, recién casado, junto a una chica.

<sup>37</sup> Ambos chicos, con este deseo, evidencian sus problemas familiares. J.C. (c) cuyos padres están separados, alude a seguir viendo a un hermano de padre que tiene y que, al igual que su padre, no vive con él. S.G. desea seguir viendo a su abuelo que, según él, se ha enfadado con la familia y se ha ido a una residencia de un pueblo de Córdoba.



(Trab 6, J.C.[b])

Sin duda alguna, salvo el deseo de ser felices, que los niños dilatan en el tiempo todo lo que pueden, los demás son muy concretos y van estrechamente unidos a sus necesidades. Con el siguiente fragmento queremos reforzar esta idea:

La siguiente pregunta es decir cuál de las cosas que le regalaron al protagonista del cuento (un niño rico) les gustaría que les regalaran. G.G. dice que la cinta azul (que es la que ata el cajón de lápices y con la que un niño pobre jugó imaginándose muchas cosas maravillosas). A.E. también dice que la cinta azul. R.G. (a) enumera todos los regalos (los calcetines, los lápices...). J.C. (d) se sale del tema y dice que una bicicleta. Luego dice que los calcetines (Día 006, 2831-2843).

Apréciase en el texto anterior que de los cuatro alumnos que expresan sus deseos, dos siguen el modelo que les presenta la actividad, y prefieren jugar a imaginarse cuanto quieran con la cinta azul. Los otros dos son más realistas y concretos. Uno de ellos prefiere los regalos, pero no elige uno, los quiere todos; el otro se sale del tema y aprovecha para formular su deseo de tener una bicicleta, aunque luego desea también los calcetines del niño del cuento.

Esto nos hace pensar que las carencias de los niños afectan y configuran sus deseos, hasta el punto, como vemos aquí, no sólo de sobrepasar y afectar el inmenso

poder de la fantasía infantil, sino también, y sobre todo, de romper la barrera que la separa de la realidad. Aparece una vez más la confusión entre los planos imaginario y real, que ya hemos visto en otros momentos<sup>38</sup>. Y es que es poco probable que un niño quiera jugar a imaginar cosas con una cinta azul cuando no tiene una bicicleta y la desea.

De todo lo anterior se desprende que para los niños el mundo no es otra cosa que su propio mundo, y está constituido por los contextos familiar y social. En varios cuadernos hemos podido comprobar cómo, preguntados por los problemas de su comarca, los chicos contestan con los problemas concretos de su barrio y desean que éstos, y no otros, se resuelvan pronto. Para ello hacen interesantes propuestas que constituyen, obviamente, una manifestación más de sus expectativas en relación sociedad:

- ACTIVIDAD: Escribe tres o cuatro problemas de tu comarca  
RESPUESTA: *delincuencia* → que no haya tanta *delincuencia* / *drogas* → que se terminen pronto/ el paro → que *aiga* más *jente travajando* (Cuad 24, C.L.).
- ACTIVIDAD: Escribe tres o cuatro problemas de tu comarca  
RESPUESTA: paro, *delincuencia*, *violacion*. *Solucion* En el paro *envez* de ir a las 8:00 y *salen* a las 4 que entren a las 9:30 y salgan a las 3:30/ Si los niños se *le* educaran no *matarian*, no *robarian*, etc.  
PREGUNTA: ¿Conoces alguna manera de resolver los problemas los habitantes de tu ciudad?  
RESPUESTA: *ablado*, en un bloque *ablar* todos, etc. (Cuad 18, P.J.).
- ACTIVIDAD: Escribe tres o cuatro problemas de tu comarca  
RESPUESTA: el paro, *delincuencia*, el agua, los muertos...  
PREGUNTA: ¿Conoces alguna manera de resolver los problemas de los habitantes de tu ciudad?  
RESPUESTA: *reunio*, *sosacion*, *guelba* (Cuad 26, R.M.).

Pero al hablar de necesidades no podemos dejar de aludir al tema del trabajo sin tregua de la sociedad por ampliar éstas en la población. Y ciertamente lo consigue. Por tanto, habremos de entender el término *necesidades* en un sentido amplio porque, estrictamente, muchas necesidades no lo son. Sólo son tales en la medida en que el hombre así lo crea. Nosotros hemos convenido en llamarlas «necesidades innecesarias», pues consideramos que, a la par y realmente, son y no son necesidades:

---

<sup>38</sup> En las dificultades de aprendizaje tanto del ámbito lectoescritor como matemático pudimos comprobar cómo los niños contestan a preguntas que el libro de texto plantea sobre su propio contenido con respuestas extraídas de su vida.

ACTIVIDAD: Escribe una carta a quien tú quieras

RESPUESTA: *querido TITO tequiero mucho como padri compra un vidiojuego y una deporiva Adidas. Mi Filma: A.B. (Cuad 02, A.B.).*

En resumen, los niños formulan casi siempre expectativas a corto plazo estrechamente unidas a sus necesidades concretas<sup>39</sup>, aunque también aparecen en ellos los deseos generales típicos como la riqueza o la felicidad –que, curiosamente, también guardan relación con sus necesidades-.

#### 4. 2. Conocimiento que la escuela tiene de las expectativas

Ya hicimos constar en su momento que partíamos de la creencia de que la escuela no se interesa por conocer lo que piden los niños en general ni lo que, más concretamente, le piden a ella. Abordamos ahora el tema y nos centramos en el análisis de las expectativas que los chicos tienen sobre ellos mismos. Expusimos más arriba un texto en el que J.C. (b) no hace una actividad consistente en escribir cosas buenas sobre sí mismo porque considera –o, por lo menos, nunca ha reflexionado hasta ese momento sobre ello- que no tiene nada bueno. Pero antes de proseguir nuestro discurso sería conveniente conocer estos dos interesantes fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas por la maestra a dos chicos:

MAESTRA: Muy bien. ¿Y tú *pa* qué vienes al cole?

J.I.: A, a estudiar, y escribir, y saberme las cosas...

MAESTRA: ¿Y tú qué vas a ser cuando seas mayor?

J.I.: Igual que mi padre.

MAESTRA: ¿Qué tienes que hacer *pa* llegar a ser igual que tu padre?

J.I.: Comer mucho.

MAESTRA: ¿Y qué más? ¿Sólo comer y ya eres igual que tu padre? ¿Qué más? ¿Tienes que estudiar?, ¿o no?

J.I.: Sí

MAESTRA: Y tienes que aprender también a ser platero, ¿no? ¿Quién te va a enseñar?

J.I.: Él. A mí me va a comprar un banco.

MAESTRA: ¿Un banco de platero? ¿Qué más te tiene que comprar?

J.I.: Las cosas, las herramientas..

MAESTRA: ¿Y qué más? (Silencio). ¿Y te tiene que enseñar, ¿no? (Silencio) (Ent 006, J.I.).

- MAESTRA: ¿Y cuando seas mayor qué quieres ser?

---

<sup>39</sup> Los adultos, aunque también basamos nuestros deseos en necesidades, podemos además hacerlo en la ambición, las apariencias, etc.

S.G.: *Veteninario*

MAESTRA: A ver, ¿eso qué es?

S.G.: Una cosa que tiene que estar en la *pa*, en una pajarería, curando los perros, te dan perros *pa* cuidarlos, y *to*.

MAESTRA: ¿Y qué hay que hacer *pa* ser veterinario?

S.G.: Hacer un contrato, escribirlo, y a los dieciocho años ya te metes.

MAESTRA: ¿Y hay que estudiar o no hay que estudiar?

S.G.: Tienes que estudiar (Entr 005, S.G.).

Tras leer estos materiales cabe, al menos, hacerse la siguiente pregunta: ¿habrá relación entre estas creencias infundadas de los alumnos y su actitud ante los estudios? Si un niño piensa que no tiene nada bueno, que puede ser platero como su padre sólo comiendo o que puede ser veterinario sólo firmando un contrato, ¿para qué va a estudiar?

Claro que conocer las expectativas de los niños no es sólo tenerlas plasmadas en un papel, sino descubrir los hilos que las unen a otros fenómenos y actuar para romper las relaciones lineales erróneas. Y lo más que hace la escuela es sacarlas a la luz, sólo eso. Como prueba presentamos la propia experiencia: la reflexión que nos ocupa no la habíamos hecho nunca desde el rol docente; la explicitación de las expectativas de manera sistemática, tampoco; finalmente, la mayoría de los instrumentos a través de los que hemos recogido éstas han sido elaborados a propósito de la investigación.

Sin embargo, consideramos de suma importancia que la escuela empiece a interesarse por este aspecto, dado que constituye una variable activa tanto en el rendimiento como en la conducta de los alumnos. Si un chico se valora poco, piensa que para el ejercicio de una profesión sólo hay que esperar a tener la edad, si además sueña con que le toque la lotería, etc., lo más probable es que tenga poca motivación para el estudio, pues a la baja autoestima (¿para qué hacer nada si uno no es capaz?) se unirá la creencia infundada en un futuro fácil y dependiente de la fortuna (¿para qué hacer nada si sólo hay que esperar a que lo hagan otros, pase el tiempo, o tener un golpe de suerte?).

### **4.3. Grado de cumplimiento de las expectativas**

Dado que la autoestima no es otra cosa que la esperanza que una persona tiene puesta en sí misma, a priori debemos pensar que un chico con alta autoestima esperará mucho de sí mismo y activará su conducta para lograrlo, porque éste se mueve o no en la

medida en que crea en las posibilidades reales que existen de alcanzar una determinada meta, y éstas las calculará a partir de la valoración que haga tanto de sí mismo como de la meta. Es decir, los sujetos actúan bajo rigurosos cálculos probabilísticos, y en función de éstos corren más o menos riesgos. Cuando una persona tiene la autoestima muy baja no puede permitirse fallar, por lo que teme mucho los riesgos. Puede, entonces, seguir dos caminos: no actuar, o proponerse metas bajísimas, aunque también cabe el planteamiento de objetivos inalcanzables para justificar así el más que posible error.

Por tanto, pensamos que las expectativas se cumplen en la medida en que el sujeto las deposita en sí mismo y activan su conducta, y esto sucede en función de la autoestima. Si el sujeto se valora poco depositará sobre sí pocas esperanzas -las hará reposar sobre otros o sobre el azar-, y estará poco motivado para la acción.

Para validar o falsar esta idea vamos a plantear dos variables -la autoestima y las expectativas-, con dos manifestaciones la primera -elevada y baja- y tres la segunda -depositadas en el azar, en los demás, y en sí mismo-, y a hacer con ellas una serie de combinaciones. Tomamos algunos datos de autoestima de los chicos con objeto de observar si se relacionan con expectativas que inhiben o ponen en marcha al sujeto. Para medir la autoestima utilizamos una actividad en la que tienen que construir un rascacielos con una planta por cada cosa que hagan bien (Trab 13), y para las expectativas sus propias respuestas al cuestionario construido para conocerlas (Trab 19), o, en su defecto, un trabajo en el que formulan sus deseos (Trab 06) y otro en el que se dibujan en el futuro (Trab 10). Para conocer cómo activan o no su conducta nos remitimos a los resultados académicos: boletines de notas y actas de evaluación final.

A.B., en la actividad del rascacielos, hace primero un dibujo en el que no escribe nada, además de pintorrearlo completamente en negro. La maestra le manda repetirlo. Entonces el niño hace un edificio con cuatro plantas en el que sitúa las cuatro cosas que, según él, hace bien. Las cuatro son actividades lúdicas: «Jugar al parchís, Jugar a las cartas, Jugar a pillar y Jugar al fútbol» (Trab 13, A.B.). Este chico quiere ser futbolista (Trab 19, A.B.) y su rendimiento escolar es bajo (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

J.C.(b), que en el rascacielos sólo pone tres actividades también lúdicas -«juego *ami bidioconsola*, Juego muy bien *almi* juego, Dibujo muy bien» (Trab 13, J.C.[b])- y

que, recordemos, no creía tener nada bueno, quiere que le toque la lotería y “ser feliz cuando sea grande” (Trab 06, J.C.[b])<sup>40</sup>, y se dibuja como policía (Trab 10, J.C.[b]). Su rendimiento escolar es muy bajo (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

I.F., quien dibuja un rascacielos con doce plantas en el que lo primero que pone es que es buena en los estudios (Trab 13, I.F.), quiere ser «veterinaria, o médico o profesora», y sabe que un médico llega a serlo porque «*a* estudiado, *a* tenido paciencia, *a* prometido a sus padres que lo *aria*» (Trab 19, I.F.). Sus resultados académicos son buenos (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

C.F., cuyo rascacielos es de seis pisos y empieza por decir que escribe bien y que sabe hacer las tareas (Trab 13, C.F.), también quiere ser veterinaria y reconoce que para serlo hay que ser buena estudiante (Trab 19, C.F.). Sus notas son buenas (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

A.J., también con un alto rascacielos que integra actividades escolares (Trab 13, A.J.), quiere ser maestra (Trab 19, A.J.) y tiene un buen rendimiento escolar (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

De J.I. no tenemos el rascacielos, pero sí su cuestionario sobre expectativas en el que, sin nadie preguntarle, expresa muy claramente el concepto confuso que tiene de sí mismo («*abeses soi listo aveses distraido platero*»<sup>41</sup> [Trab 19, J.I.]). Los resultados escolares de este chico muy bajos (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

C.B., que se considera buen estudiante (Trab 13, C.B.), desea ser veterinario o médico (Trab 19, C.B.), se dibuja en el futuro como policía (Trab 10, C.B.) y su rendimiento escolar es bueno (Boletín de notas y acta de evaluación final. Documentos institucionales).

Cabría seguir aduciendo ejemplos. No lo hacemos para no ser repetitivos, aunque podemos decir que los demás trabajos van, en general, en la misma línea, lo que parece indicar que los sujetos que se valoran bien se plantean expectativas enlazadas a su propia acción y a su propio esfuerzo, mientras que los que se valoran negativamente esperan

---

<sup>40</sup> Este chico no realizó o no entregó el cuestionario, por lo que no podemos aportar el dato del mismo.

<sup>41</sup> Recordamos que éste es el mismo chico del que expusimos anteriormente una secuencia de la entrevista que le realizó la maestra.

poco de sí mismos y, en consecuencia, se exigen poco. Sus expectativas tienen mucho que ver con acciones ajenas o con el azar. Pero hemos hablado de correlación, no de relación causal, es decir, no creemos que todo esto suceda en la secuencia en la que lo hemos narrado, porque, por ejemplo, en la autoestima, que la hemos situado en el primer peldaño, juega un papel importante el rendimiento, que lo hemos situado en último lugar, con lo que queremos decir que todos estos fenómenos se relacionan, pero no que lo hagan linealmente. Como poco, el proceso sería espiral.

#### **4.4. Apertura de líneas de trabajo**

Acabamos de abrir un importante ámbito de trabajo para la escuela. En efecto, los maestros han de interesarse por conocer la valoración que los alumnos hacen de sí mismos y trabajar para que ésta tenga signo positivo. La obligación de la escuela es activar a los sujetos –no inhibirlos-, hacer que se sientan capaces –porque lo son- de labrar su propio destino, de cumplir con el compromiso ético que cada ser humano tiene de realizar su propio proyecto de vida:

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos –como “proyectos”-, como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quien la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo (Freire, P., 1983: 96-97).

En consecuencia, los profesores han de conocer las expectativas de sus alumnos, pues, al influir en el proceso de aprendizaje de los chicos y en su propia construcción, son materia fundamental de conocimiento. Si un niño piensa que llegará a ser platero sólo comiendo y esperando a que su padre le enseñe o le compre un banco, o si otro cree que será veterinario solamente firmando un contrato, desde luego ajustará sus acciones a esta creencia infundada. En la medida en que las expectativas de los chicos se desconozcan, no se podrá hacer nada para que estudien, por mucho que se les castigue o



se les premie. Ellos esperan, porque eso es lo que entienden que deben hacer, a que transcurra el tiempo.

El razonamiento llevado hasta aquí nos lleva a plantear tres posibles líneas de trabajo:

- 1) El primer ámbito sobre el que hay que intervenir es el del autoconcepto y la autoestima. La escuela, empeñada en enseñar conocimientos, ha de enseñar al niño el más básico, el conocimiento por excelencia, el de sí mismo, porque éste es, sin duda, el primero que hay que darle, ya que si no se conoce no se valora (¿cómo valorar lo desconocido?), y si no se valora no se pone en marcha (¿quién pone en funcionamiento un aparato si lo considera inservible?).
- 2) Otro ámbito de acción es el de las expectativas. No sólo ha de ayudar al sujeto a que se conozca y se estime, sino también a que haga un proyecto de vida posible, a que se imagine en el futuro, a que se sueñe; en definitiva, a que se cree como modelo de sí mismo. En esta línea es preciso hacer aflorar los modelos familiares, los mitos, la fe depositada en la suerte, la conformidad ante el destino, etc.
- 3) Por último, si, por una parte, tenemos a un sujeto real que se conoce y se quiere y, por otra, el proyecto de hombre mejor que ha creado, es necesario trabajar para acercar el uno al otro. Es el propio sujeto el responsable de su vida. Esto lo tiene que saber la escuela y hacérselo saber a sus alumnos. Sólo así contribuirá a un cambio de signo en los acontecimientos. Mientras consienta que los sujetos se valoren poco y, en consecuencia, formulen expectativas que conlleven su pasividad, al confiar en la suerte o en los demás más que en ellos, la escuela estará jugando al juego que quiere el sistema capitalista. Si, por el contrario, hace que los sujetos se valoren, formulen metas alcanzables, y se pongan en marcha para conseguirlas, no cabe duda de que, como poco, levantará una polvareda que irritará los ojos de muchos y, como mucho, dibujará otro horizonte en el que los perdedores de hoy dejen de serlo. Y no es que queramos que ahora sean otros.

No. Nosotros creemos en una sociedad sin perdedores – obviamente, también sin ganadores-, y en la medida de nuestras posibilidades lucharemos por ella.

## **5. LA VOZ DE LOS ALUMNOS: SUS PROPUESTAS**

Nos sumergimos ahora en los materiales con un nuevo y apasionante cometido: descubrir la palabra de los niños. Consideramos de sumo interés desvelar qué dicen éstos, a quién se lo dicen, y si su texto es crítico y forma -o no- parte de un diálogo. Para Freire, quienes no pronuncian su palabra viven en la cultura del silencio, son seres alienados, pues sólo con ella se constituyen como hombres, se conquistan a sí mismos, se “existencian”, se humanizan: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra” (Freire, P., 1983: 104). El silencio, para este autor, no es mutismo, sino falta de espíritu crítico: “Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo-comunicación, y en su lugar se les ofrecen ‘comunicados’, se hacen preponderantemente ‘mudas’. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico” (Freire, P., 1986: 63). Pues bien, ¿están estos niños concretos condenados al silencio?; ¿hacen críticas?; ¿hacen propuestas?; ¿tienen espacios y tiempos para pronunciar su palabra?

Para dar respuesta a nuestras preguntas nos dirigimos a los materiales. En primer lugar buceamos en el diario de la maestra y encontramos en él que ésta ha registrado sólo siete episodios con diez propuestas hechas por los alumnos. En principio, este dato puede significar tres cosas: a) que los niños propongan pocas cosas; b) que la maestra sólo haya reparado en éstas en siete ocasiones; y c) que las propuestas de los niños adoptan múltiples formas, es decir, que sean difusas e impregnen todas sus manifestaciones. Por nuestra parte, pensamos que la explicación más acertada participa, en mayor o menor medida, de las tres opciones.

Clasificamos las propuestas de los niños de la siguiente manera:

- a) A nivel personal
  - \* *Para sí mismos*
    - o Trabajar

- Cambiar la ubicación (para mejorar conducta)
- Tener buen comportamiento
- Hacer bien un trabajo
  
- Tras el recreo les hablo de las actitudes de algunos y de las notas que van a sacar. Se asustan y empiezan a decir frases de mejora como «yo ya voy a trabajar, voy a cambiar de sitio para no hablar...». Se ponen como una seda. A.B. trabaja [...] La verdad, se nota una gran mejoría (Día 006, 8193-8201).
- Subimos a clase [...] J.C. (c) se me acerca y me dice que hoy también va a ser bueno (Día 006, 6174-6176).
- Tras el enfado, parece que J.C. (d) se viene a buenas (ha llorado un poquito) y dice que lo va a hacer bien y en su casa (se ve que no quiere que lo castigue) (Día 006, 6386-6390).

\* *Para otros*

- Mejorar el comportamiento de un compañero
- Mejorar el comportamiento de un grupo a través de una acción educativa
- Sancionar a un compañero
  
- Sobre J.C. (a) se dice que debe trabajar más y no jugar en clase tanto (Día 006, 2756-2757).
- R.P. propone que los que no atiendan se quedarán a la una y media haciendo una asamblea ellos solos (Día 006, 5361-5363).
- Pego copia del resumen que ha hecho el delegado de la asamblea (hojas siguientes) [...] *Soluciones* [...] C.B. castigado al *rinco* y mañana sin recreo por *chulo* (Día 006, 1787-1822).

b) A nivel familiar

- Mejorar hábitos de adultos
- Aplicar medidas para modificar conductas
  
- Pego copia del resumen que ha hecho el delegado de la asamblea (hojas siguientes) [...] *Soluciones No emboracharse. Darle una lesion* (Día 006, 1787-1821).

c) A nivel institucional

- Mejorar las condiciones físicas del Centro

A la una los dejo jugar al parchís pues están cansados, hace un calor asfixiante y han sido relativamente buenos. J.N. me dice que por qué no ponemos aire acondicionado, que hace mucho calor. Piden permiso para ir a beber. Los dejo, uno a uno, pues es comprensible (Día 006, 8221-8228).

A la luz de los datos anteriores, podemos sacar algunas conclusiones. Se aprecia, en primer lugar, cómo el número de propuestas disminuye a medida que el ámbito de aplicación se hace más lejano al alumno. Son siete las propuestas para el aula (cuatro que se formulan para que las realice el propio autor y tres para sus compañeros), dos para la familia y una para la institución escolar. En segundo lugar puede observarse que todas son sencillas, factibles, comprensibles, lógicas. En tercer lugar, que sólo una de las diez es coercitiva, mientras que las otras, excepto la de poner aire acondicionado, son educativas y manifiestan la existencia de un razonamiento moral. En cuarto lugar, que todas, menos, otra vez, la del aire acondicionado, nacen en situaciones creadas por la maestra a propósito. Y en quinto y último lugar, que los alumnos disponen de un espacio y de un tiempo para pronunciar su palabra -de las diez propuestas cinco han sido formuladas en la asamblea de aula, estructura organizativa creada para tal fin-.

### **5.1. Espacios de diálogo, espacios de encuentro**

El diálogo es el encuentro de las personas consigo mismas, con los demás y con el mundo. A través de él nos conocemos, nos comprendemos y nos transformamos, y conocemos, comprendemos y transformamos también a los demás y al mundo. Dice Freire (1983: 106-107) que el diálogo es un acto de amor, y que el amor es compromiso. Por tanto, dialogar es pronunciarse y posibilitar que los otros se pronuncien también, es escucharlos y comprometerse con ellos en una causa común. En consecuencia, la educación es –o debe ser- el diálogo por excelencia, pues no sólo permite que los hombres se pronuncien, sino que les despierta la necesidad de hacerlo, los enseña, y lucha porque lo hagan. Éste es el objetivo de la verdadera educación: ayudar a las personas a pronunciarse.

Pues bien, dada la importancia del diálogo, en lugar de espacios para hacerlo deberíamos hablar de creencias y de actitudes ante el mismo, porque, si no creemos en él, ni los espacios ni los tiempos pueden hacer nada para favorecerlo.

En principio, y contando con que la actitud y la creencia de la escuela sea favorable al pronunciamiento de los alumnos, cualquier espacio y cualquier momento valen: los recreos, las excursiones, las entradas, las salidas, la clase, etc. Pero, aunque esto sea así, la escuela no puede dejar una función tan importante en manos del azar. No basta con tener la actitud de escuchar a los niños, y no basta porque estamos seguros de que muchos no se pronunciarían. Ya hemos comprobado anteriormente cómo la mayoría de sus propuestas no son espontáneas, lo que quiere decir que la participación, el diálogo, el espíritu crítico, etc., son aprendizajes. Ningún niño debate ni analiza problemas si no se propician las condiciones para que lo haga y si no se le enseña a hacerlo. Este aprendizaje es, sin duda, uno de los más necesarios, dado que la pasividad y la acomodación suelen ser actitudes más que frecuentes en los alumnos: “Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es [...] Cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos (Freire, P.: 1986: 91). Por tanto, la escuela tiene que hacer que los escolares se pronuncien críticamente, porque sólo de este modo se transforman a sí mismos y transforman el mundo. Tan rigurosa como es para otros temas, para éste también ha de serlo, y debe crear las estructuras participativas necesarias.

Las asambleas de aula y las de delegados son el espacio específico que ha creado esta escuela para enseñar a los niños a decir su palabra. Como ya hemos hablado de ellas tanto en capítulo II como en el III, no vamos a hacerlo de nuevo. Nos limitamos a exponer algunas evidencias:

- Tras el recreo hacemos asamblea, la primera del curso. Tratamos dos temas: los insultos y las normas de comportamiento en clase y en el recreo. Sale bien. R.P. y S.R. actúan como delegados que son, moderan y hacen el trabajo bien (Día 006, 1536-1542).
- Los delegados se van a la asamblea. Viene *Canal Sur* a grabarla (Día 006, 5386-5388).
- A las doce hacemos asamblea: peleas y valoración final de las asambleas del curso (Día 006, 8132-8134).

## **5.2. La creación de la realidad a través de la palabra**

La realidad, ya sea pasada, presente o futura, sólo existe si es nombrada. Para Freire (1983: 106), la pronunciación del mundo es un acto de creación y recreación. La

palabra crea realidad de tal manera que, lo que no nombramos, no existe para nosotros. Por tanto, enseñar a los niños a expresarse es mucho más que enseñarles a decir, es posibilitar que creen su propio mundo, un mundo lleno recuerdos y de sueños, que con frecuencia se confunden en una misma cosa, es decir, que lo que recuerdan y lo que desean confluye en una misma realidad. Y es que al nombrar la realidad que tienen, la que viven, la que recuerdan, la que les preocupa, al constituir su mundo presente, nombran también otra realidad, la futura, la que desean, tan real como la presente desde el momento en que es nombrada.

Y esto es así hasta el punto de que se recuerda y se sueña sólo lo que se nombra - y no al revés-. La palabra es antes que la realidad; es realidad generadora de realidad: “La palabra se entiende aquí como palabra y acción [...] palabra que dice y transforma el mundo” (Fiori, E.M., en Freire, P., 1983: 24).

Disponemos de un trabajo que ejemplifica magníficamente cómo los niños constituyen ese mundo del que hablamos. Consiste en dibujar y nombrar las tres cosas más importantes que les sucedieran el curso pasado en la escuela. La maestra no les dice si agradables o desagradables, sólo importantes. Pues bien, salvo dos niños (C.B. y R.M), todos los demás seleccionan de su pasado hechos agradables, positivos: las excursiones, los bailes, las buenas notas, las olimpiadas, los progresos que hacen, etc. Éste es el mundo que ellos constituyen, hecho con recuerdos y deseos –porque lo que recuerdan es lo que desean que vuelva a suceder-. Ésta es su palabra, la que la escuela ha de oír y a la que debe dar respuesta:

- *Abredi aser* cuentas y contar/ Fui al Teatro y me porte *Bien/ fui a los patos* y me *señaro* las estatuas (Trab 02, C.C.).
- *fui*mos al teatro y me lo *pase* muy bien/ fuimos a los patos/ *isimos* un teatro muy bonito (Trab 02, J.C.(b)).
- Que a *finar* de curso no me *alboroteaba*/ Que *tube* muchos amigos/ Que *trabaje* mucho (Trab 02, R.P.).
- *isimos* un teatro en el gimnasio/ fuimos al parque a ve los patos/ Y me *heche* muchas amigas (Trab 02, E.R.).



(Trab 2, I.F.)



(Trab 2, C.L.)

En el cuaderno de asambleas hallamos también una buena fuente de datos. En él están reflejados los problemas que preocupan a los niños y las soluciones que encuentran a los mismos, aunque hay que decir que muchas veces el contenido del debate es propuesto por la maestra a partir de unos textos preparados a propósito. De entre los

numerosos temas que aparecen en dicho cuaderno, destacamos los insultos, las peleas, la violencia, la ayuda entre personas, la liga de fútbol de la escuela, el comportamiento en clase, la limpieza, las patrullas verdes del Centro, las amenazas, etc. Con los textos siguientes damos fe de que en cada tema ellos saben aportar las mejores soluciones. Junto al mundo actual aparece el mundo posible, ambos reales, en tanto que pronunciados:

- *Acer las pases* (Asam 03).
- *Alludar a personas* (Asam 07).
- *Botar para cambiar de maneras de estar en clase* (Asam 40).
- *UNA SONA PARA PATINES. SONA SIN BALON PARA LOS PATINES* (Asam18).
- *Patruyas vedes* Que no *debe* de *aber patruyas* porque *cadauno* debe de echar sus papeles a la papelera (Asam 47).
- *Aser cosas positivas/ Habrar en asanbrea* (Asam 33)

### **5.3. El poder generativo de la palabra**

De cuanto hemos dicho hasta ahora se desprenden algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, hemos podido constatar cómo los niños crean un discurso a través del que proyectan una realidad nueva en la que ellos, la escuela y el mundo son mejores. En segundo lugar, que el texto de este discurso no está estructurado, sino que aparece difusamente y toma distintas formas, por lo que no siempre es oído. En tercer lugar, y en conexión con lo anterior, percibimos la necesidad de que la escuela organice y sistematice los elementos que los niños le entregan de forma inestructurada. Ésta ha de actuar para que los chicos conquisten la palabra, que no es, desde luego, un bien que se dona, sino una conquista dura y lenta. Y a este tercer aspecto es al que ahora nos queremos referir.

Imaginemos una situación ficticia. Supongamos que un buen día, en cualquier lugar –trabajo, organismo, mercado, calle-, a cualquier hora, nos detienen un momento, nos dan un papel en blanco, y nos piden que escribamos algo (pudiera ser lo que nos preocupa, nuestra visión del panorama político, nuestras previsiones de futuro, etc.). No



sería equivocado apostar porque gran cantidad de papeles serían devueltos en blanco. Muchos no tendríamos tiempo de pararnos, otros no sabríamos qué poner y otros no querríamos escribir nada, porque qué le importa a nadie lo que pensamos. Pues bien, una cosa así es lo que sucede cuando a los niños se les pide que se pronuncien sobre algo sin que antes haya habido una trayectoria. Si los niños viven procesos pasivos –que los viven- están adaptados a la escuela y, en consecuencia, tienen interpretaciones ingenuas de la realidad.

Hemos oído a muchos maestros decir que no hacen asambleas porque los niños siempre tratan lo mismo –los conflictos- y siempre dicen lo mismo. Además, siguen diciendo, porque estas reuniones no sirven para nada, ya que los chicos continúan peleándose. En realidad, no nos sorprendemos de ello. La capacidad crítico-reflexiva, obviamente, no es innata. Los niños aprenden con la práctica, y si no practican seguirán siempre diciendo lo mismo, porque está claro que no puede haber aprendizaje ni progreso alguno.

Es preciso reparar en el hecho de que, a veces, lo que los niños hacen es justamente lo que queremos que hagan para seguir manteniendo nuestro discurso y su silencio. Su acción errónea es nuestra coartada perfecta, así es que necesitamos sus errores para reafirmar nuestra teoría y nos introducimos en una espiral interminable: no los dejamos hablar porque no dicen nada y no dicen nada porque no los dejamos hablar.

Por tanto, nuestra propuesta va en la línea de romper este círculo vicioso, nosotros, los profesionales, porque nos corresponde hacerlo, y porque sabemos y podemos.

Cuando creemos en los niños, cuando los consideramos capaces de conquistar su palabra, de pronunciarla y de crear su mundo con ella, cuando estamos abiertos al diálogo y no nos consideramos los únicos poseedores de la verdad, podemos encontrarnos con respuestas tan maravillosas como las que a continuación exponemos, en las que puede apreciarse que los chicos ya han descubierto el valor de la palabra como herramienta de creación de ellos mismos y del mundo. Palabra y acción son, en los textos siguientes, una misma cosa. Definitivamente, merece la pena el esfuerzo:

- PREGUNTA: ¿Conoces alguna manera de resolver los problemas de los habitantes de tu ciudad?

RESPUESTA: Si se van *hapelear* que no se pelee hablen (Cuad 16, S.G.).

- PREGUNTA: ¿Qué crees que se podría hacer para resolver los problemas de tu comarca?

RESPUESTA: Si a los niños se les educara no *matarian* no *rovarian* etc.

PREGUNTA: ¿Conoces alguna manera de resolver los problemas de los habitantes de tu ciudad?

RESPUESTA: *ablando*, en un bloque *ablar* todos, etc. (Cuad 18, P.J.).

- PREGUNTA: ¿Conoces alguna manera de resolver los problemas de los habitantes de tu ciudad?

RESPUESTA: *Reunio sosasion guelba* (Cuad 26, R.M.).

## CAPÍTULO VI

### *ESCUELA Y FAMILIA COMO INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

Era invierno. Juanito tenía mucho frío. Fue a buscar, como todos los días, su abrigo de buena lana, y encontró que un hombre muy serio, sentado junto a una montaña de libros rancios, lo tenía entre sus manos:

- Si quieres que te lo dé, dime de qué está hecho. La respuesta está en estos libros.

Pasaron treinta largos días hasta que el pobre Juanito pudo decir, tiritando:

- De lana

- ¿De dónde sale la lana?

Otros treinta días tardó el niño en hallar la respuesta:

- De las ovejas.

- ¿Y qué comen las ovejas? ¿Qué comen las ovejas?

Pero Juanito no oía ya al hombre serio. Estaba muy cansado, y un sol maravilloso entraba por la ventana. Había llegado la primavera (Reflexión personal).

#### **1. LA ESCUELA: ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA**

La institución escolar cumple un complejo y contradictorio conjunto de funciones: socialización, transmisión cultural, compensación de desigualdades, etc. En ella los sujetos adquieren las competencias necesarias que les posibilitan su propio desarrollo y la participación en el mundo social y laboral.

Para cumplir sus funciones, las escuelas crean unas estructuras organizativas, las mismas que nosotros nos proponemos desentrañar. Existen procesos de planificación, de toma de decisiones, de liderazgo, de evaluación, de formación del profesorado, de relación con otras instituciones, etc. Los maestros dedican mucho tiempo a ello porque estos procesos son considerados como hechos instrumentales directamente relacionados con los resultados y, sobre todo, porque son los aspectos más visibles ante el mundo

exterior (familia y Administración, fundamentalmente). Ahora bien, desde la perspectiva simbólica, según señala Martín-Moreno Cerrillo (1989: 114), se mantiene que los procesos organizativos no siempre producen los logros deseados, sino que se convierten, con frecuencia, en símbolos, en meras ceremonias que revisten a las escuelas de prestigio, que mantienen la apariencia de organización eficaz.: “Por ejemplo, en relación con el *proceso de planificación*, los autores simbólicos consideran que éste se ha convertido en un símbolo de buena gestión: una organización que no planifique su actividad es considerada anticuada, ingobernable o poco eficiente”.

De lo anterior se desprende la importancia de conocer cómo son realmente las estructuras escolares. No cabe la menor duda de que es más que necesario descubrir si éstas son flexibles o rígidas, si buscan adaptarse al sujeto o, por el contrario, están empeñadas en la “eficacia”, la “rentabilidad” y la “producción estandarizada” de sujetos, etc.

Recordemos que en 1911 Taylor publicó un libro con objeto de incrementar la eficacia empresarial –*The principles of Scientific Management*–, del que destacamos sus dos principios básicos: a) la necesidad de dividir el proceso de fabricación en tareas especializadas y simples, y b) ordenar las tareas en una cadena de montaje. El objetivo no era otro que la rentabilidad, la obtención del mejor producto, al menor costo, en el menor tiempo posible. Pues bien, el modelo empresarial taylorista influyó notoriamente en la organización de los centros educativos hasta la segunda mitad del siglo XX: “Como consecuencia de esta influencia se empieza a concebir el centro educativo como una empresa, se insiste en la clasificación homogénea de los escolares, se realizan análisis para determinar el número rentable de alumnos por profesor...” (Martín-Moreno Cerrillo, Q., 1989: 25). Pérez Gómez (1998: 147) se pronuncia, al respecto, en el mismo sentido:

La primera característica que destaca de manera exagerada en la consideración de la escuela como organización institucional en el escenario neoliberal es la obsesión por encontrar su organización eficaz. Como cabía esperar, en el clima social de libre intercambio mercantil que busca el beneficio y la rentabilidad inmediata no pueden florecer fácilmente otras fragancias escolares que aquellas que se propongan también la optimización de la eficiencia. La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces (Edmons, 1979, 1982; Rutter y cols., 1979, Sammons y cols., 1995; Scheerens 1992, 1997).

La escuela, como institución social que es, desarrolla y reproduce las prácticas organizacionales de la sociedad en la que está inserta. La estructura del centro escolar no puede desligarse, pues, de la del sistema social. Freire (1999: 20) lo expresa del siguiente modo:

Una de mis preocupaciones en aquella época, igualmente válida hoy, era las consecuencias políticas que tendría ese tipo de relación entre padres e hijos que se haría extensiva después a la relación entre profesores y alumnos, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela completamente sometidas al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria.

Sin embargo, y a pesar de ello, la institución escolar dispone de mecanismos más que suficientes para resistirse a los mandatos de la sociedad. Lo que sucede es que la puesta en marcha de estos mecanismos requiere un compromiso de implicación en procesos comunicativos vivos, abiertos y críticos. Cuando un centro educativo se cierra en sí mismo, favorece la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen, es decir, refuerza los procesos de socialización primaria acaecidos en la familia; si se instala en una dinámica de procesos abiertos, posibilita el enriquecimiento personal y social.

En el análisis de este Centro educativo vamos a encontrar, como en cualquier otro, incongruencias, contradicciones, aspectos incomprensibles, etc. Cualquier escuela actual educa en valores (solidaridad, justicia, igualdad, paz...) y prepara simultáneamente para la vida en una sociedad que los pone en entredicho; les dice a los alumnos que sean solidarios, que se esfuercen, que respeten a los demás, etc., mientras consiente que la sociedad les proponga triunfar a cualquier precio, ganar y gastar dinero con rapidez, ser famosos, etc.

En definitiva, que la institución escolar, en connivencia con el medio o en pugna con él, genera un conjunto de significados y comportamientos. Las tradiciones, los ritos, las rutinas, las normas, etc., condicionan la vida que en ella se desarrolla así como los aprendizajes que realizan los alumnos, por lo que nos interesa sobremanera conocerlos y analizarlos. Para ello, según Pérez Gómez, (1998: 127), hay que poner en relación los aspectos macro y micro que intervienen en la misma. Es necesario, si queremos conocer los intercambios que se producen en la escuela, comprender las interacciones entre las

estructuras y los individuos, es decir, entre el marco normativo y el operativo, entre las personas y los corsés que las ciñen. Nos interesa descubrir cómo los roles interactúan con las actitudes y los comportamientos de las personas, es decir, cómo sus acciones se pueden ver afectadas por el puesto que ocupan. Lo que nos proponemos, en resumidas cuentas, es decodificar la realidad social de nuestra institución escolar:

Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución. La organización comportamental de los estudiantes, su agrupación, la jerarquía escolar, la evaluación de los docentes, el *currículum*, los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las habilidades de los agentes implicados, las expectativas de la comunidad social, las relaciones entre los docentes, las relaciones profesor-estudiante son características de la cultura escolar que condicionan y presionan el comportamiento de todos los implicados en la vida escolar (Pérez Gómez, A.I., 1998: 147).

Cada escuela configura su propia red de interacciones, y tiene una forma específica y singular de comportamiento. Por tanto, no podemos entenderla como una institución objetiva o aséptica, porque el sentido de las acciones de los sujetos que actúan e interactúan en ella la hacen peculiar y única, y provocan el alto grado de indeterminación propio de cualquier agencia humana: “La acumulación cotidiana de efectos no previstos y que proceden del comportamiento espontáneo e interesado de los diferentes individuos y grupos va minando el objetivo funcionamiento primario de las organizaciones sociales, provocando la emergencia de nuevos y diferentes propósitos y funciones” (Ibídem: 159-160).

### **1.1. La función socializadora de la escuela: valores, normas y castigos**

Después de la familia, la escuela es el contexto socializador que más influjo ejerce en el niño. Las normas, actitudes y valores sociales se aprenden en la familia y se refuerzan en la escuela. La cultura dominante se reproduce a través de las instituciones que crea, a las que dota de reglas de funcionamiento. Pero no tiene necesidad de imponérselas por la fuerza sino que, rodeadas de una fina y porosa membrana, las instituciones absorben cuanto flota en el líquido social. Así expresa esta idea Pérez Gómez (1998: 256):

A este influjo polimorfo, cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de los intercambios “espontáneos” y “naturales” en las más diversas instituciones e instancias sociales clásicas y modernas (familia, tribu, escuela, gremio, empresa, televisión...) y que van condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar, podemos denominarlo *proceso de socialización* o, en nuestro caso, *función socializadora de la escuela*. Este proceso constituye una *primera mediación social* en el desarrollo individual, en la construcción de significados.

Está claro que el sistema, por este mecanismo osmótico e invisible, encarga a sus instituciones que doten a los sujetos de normas y que, para ello, empleen los mismos medios que él, que fundamentalmente son procesos de condicionamiento, a saber, premios y castigos.

Pues bien, la escuela desarrolla, a nuestro juicio, su tarea socializadora a la perfección. Los niños aprenden a través de ella los valores imperantes en la sociedad, valores que, con frecuencia –y éste es el problema- pugnan con los educativos, que también tiene que transmitir la escuela. Procedemos a conocer ya, con datos concretos, cómo la escuela cumple esta función.

Uno de los valores más destacados es la disciplina. Los chicos aprenden en la escuela a acatar normas, a aceptar la autoridad, a callar, etc., pero no sólo ellos, porque muchas normas van dirigidas también a las familias. Veamos algunos ejemplos:

- E.R. se ha quejado del estómago, dice que ha vomitado y quiere irse. Mando al delegado a decirlo al despacho y me dicen que no puede marcharse a casa pues su madre no está (¿cómo lo saben si no tiene teléfono?). La niña insiste en llamar a una vecina para que avise a su madre y venga, pero hablo con B. y me dice que se quede pues su madre no está y tiene que aguantarse (Día 006, 323-332).
- En el recreo F.M. me dice que hable con Ñ. pues él quiere jugar ya que el día que se hizo el equipo estaba en apoyo (y lleva razón). Le dije a R.P. (delegado) que cuando subieran los de apoyo que les preguntase, pero se ve que no lo hizo. Ñ. contesta nervioso que no puede ser, que así aprenderán y otra vez estarán más atentos. No oye la razón que le doy (Cua 003, 683-690).
- Se pasa un papel por las clases diciendo que no se permitirá a partir de ahora que las madres o abuelas traigan bocadillos o dulces a la portera para que se los suba a sus hijos o hijas. Quien no traiga bocadillo no tomará nada en el recreo. Deben acordarse por la mañana, y comprarlo o hacerlo (Día 006, 1412-1419).
- A las cinco menos cuarto vienen los padres para tener conmigo una reunión informativa de comienzos de curso [...] 12.- Entradas y salidas: los padres han de respetar el lugar previsto para esperar a sus hijos. Hay diez minutos de margen para entrar, pero no pueden repetirse retrasos en los mismos alumnos (Día 006, 606-652).

Otro valor social que se transmite en la escuela es la puntualidad. Ya hemos visto en el último texto de los anteriores cómo la maestra advierte a los padres la importancia de realizar este aprendizaje. Exponemos algunas evidencias más:

- A.B. ha llegado muy tarde, a las nueve y veinticinco. No sé cómo lo han dejado pasar (Dia 006, 341-343).
- La madre de E.R. llega tarde con sus tres hijos y además pegando voces. Según ella, los días de lluvia no debe cerrarse el colegio a los diez minutos. A un hijo suyo lo ha mojado un coche y ha vuelto a cambiarlo, por lo que se le ha hecho tarde. Pega voces y, cuando F. le dice que los va a dejar entrar pero que esa no es actitud, dice que sus hijos no entran de favor a «un colegio de *mierda*» y se los lleva para casa. El martes 26 tampoco vienen al colegio (Ane 001, 42-51).

Obsérvese ahora cómo la competitividad, valor bien cotizado socialmente, se introduce también en la escuela:

- A última hora pregunto la tabla empezando por el tres. Les digo que vamos a hacer un concurso y el primero que llegue al nueve gana una camiseta. En general, no saben el tres, el cuatro y el cinco. Mañana seguiré preguntando (Dia 006, 4896-4902).
- Resultan al final dieciséis preguntas; creo que muchas, pero las hacen. El primero que las acaba es R.P. [...] Tras R.P. acaban A.J. y P.J. (Dia 006, 8848-8856).

Lo cierto es que, con mayor o menor sutileza, los niños aprenden a competir unos con otros, aprenden que llegar el primero es un valor, que funciona un filtro social y escolar y que todos no pueden llegar a la meta, porque antes o después quedarán atrapados en las tupidas redes del sistema. La escuela selecciona a unos sujetos con la consiguiente eliminación de otros, establece comparaciones, califica y, a la par, descalifica. Los siguientes ejemplos eliminan cualquier duda al respecto:

- Aparece Z. (psicólogo) a hacer a los niños un test. Me dice que no ha encontrado los tests apropiados y que trae otros que son para doce años. Le digo que estos niños tienen nueve y los que han repetido, diez (Dia 006, 2998-3003).
- Es un test de dominós (Test D 48). Tienen que adivinar la ficha que falta. Me comenta que los niños no saben pensar, estarse quietos... Dice que se ha perdido la capacidad reflexiva, que no se saben utilizar funciones básicas (semejanzas, diferencias, poner nombres a las cosas...). Luego habla de que los niños de “Colón”<sup>1</sup> resuelven mejor estos tests, por lo menos el abordarlos, el intentar hacerlos, el reflexionar (Dia 006, 3004-3016).

---

<sup>1</sup> Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Colón”.



- Al volver del recreo tenemos educación física. Z. sube diciendo que tengo una joya en clase. R.P. se ha situado en el percentil 90 (P: 90) en una prueba de doce años, y con una clase desconcentrada (palabras de él). Es una joya y hay que cuidarlo. Me lo repite varias veces. Los resultados del test son bajísimos. Cito algunos: A.B., 55; I.F., 40; A.J., 15; P.J., 11; R.M., 7; J.C.(c), 11; y todos los demás, 1 y 3 (Dia 006, 3043-3054).
- A las nueve se me acercan dos madres [...] Otra es la madre de R.P., a la que yo he llamado para contarle lo relativo a la prueba D-48 y decirle el percentil en el que se encuentra su hijo R.P. -90- (Dia 006, 3107-3115).

En los fragmentos anteriores puede apreciarse cómo el psicólogo realiza dos comparaciones. En primer lugar compara a los alumnos de un colegio del centro de la ciudad y, por tanto, de un nivel cultural y económico propio de la clase media y media-alta con los de la escuela. Posteriormente hace un paralelismo entre un alumno de la clase y el resto, calificándolo mientras descalifica a los demás. Es más, valora su alta puntuación a pesar del grupo en el que se ubica. Por último, la maestra traslada a la madre la información.

Claro que mayor prueba aún de esta función la tenemos en las calificaciones escolares. De los veintitrés niños que acaban el curso (uno causó baja por trasladarse de ciudad), diecisiete son los que promocionan al tercer ciclo, y sólo doce de ellos lo hacen con todas las materias superadas. En consecuencia, es fácil imaginar lo que sucederá cuando lleguen a un I.E.S.

Los mecanismos con los que la escuela cumple su función socializadora son variados: la reiteración, la vivenciación, la rutina, el autoritarismo, la castración, el castigo ejemplarizante, etc. Los niños, finalmente, aprenden bien lo que deben aprender para ser trabajadores –o parados- y ciudadanos sumisos.

Y aunque no podemos detenernos en todos y cada uno de estos mecanismos, al menos nos parece necesario aludir al castigo, al ser una práctica muy frecuente a pesar de los pocos -¿nulos?- resultados educativos que se derivan de ella. Apreciamos castigos colectivos –aplicados tanto a la clase entera como a grupos más reducidos- e individuales. En líneas generales, las sanciones que se imponen a los niños consisten en la privación del recreo, en la permanencia en el Centro durante más tiempo, en la notificación a la directora y a sus padres, o incluso en la exclusión de la actividad lectiva:

- En el recreo los llevo al gimnasio pues están castigados por O. (Dia 006, 788-789)
- En música deben haberse portado mal pues, cuando voy a recogerlos, me dice la ayudante de M. que no pueden salir pues están castigados (Dia 006, 1146-1149).
- Por la tarde faltan J.C. (b), C.C., I.F., J.C. (a) (es raro, no falta nunca; dicen que es porque lo va a castigar el maestro de música) y A.B. (Dia 006, 7234-7237).
- En la fila<sup>2</sup>, J.C. (b) le pega a S.R. Lo ve O. y se lo lleva a Secretaría. Yo les quito los balones porque juegan en la fila (Dia 006, 7731-7734).
- A música no van R.F. ni J.C. (a). M. dice que no puede con ellos. Se quedan en clase y trabajan muy poquito (Dia 006, 7736-7739).
- La madre de A.B. me dice a las nueve que qué ha pasado con el balón de su hijo. Le digo que no sé nada. Dice que se lo ha quitado la señorita de música y que yo le diga que se lo dé para el recreo porque ella quiere que su hijo haga deporte (Cua 003, 240-245).
- Ésta [la madre de A.C.] me manda a decir a las tres y media con la hermana de C.L. que su hijo tiene hora a las cinco con el peluquero y que, por favor, hable con M. que lo ha castigado (Cua 003, 227-230).
- Veo a O. llevarse a C.B. y a J.C. (c) ([alumnos]de mi clase). No sé qué han hecho. A C.B. lo sitúa en una columna del porche durante el resto del recreo (Cua 003, 586-589).
- ACTIVIDAD: Dibuja lo peor que te haya pasado en el colegio  
RESPUESTA: Castigado (éste es el texto que el alumno pone en el globo que sale del maestro que dibuja) (Trab 19, C.B.).



(Trab 19, C.B.)

---

<sup>2</sup> Apréciase también cómo los alumnos suben y bajan en fila rigurosa, lo que sin duda es un inútil aprendizaje social.

## **1.2. El absentismo del profesorado**

Aunque son abundantes las secuencias en las que la maestra hace alusión al absentismo de sus compañeros y compañeras, sin embargo éste está localizado en nueve de ellos –amén de ella misma y del maestro de prácticas-, a saber, A., B., C., E., F., H., N., Ñ. y O., de los que dos –N. y ella- faltan sólo durante una o dos horas de una jornada concreta. Sin embargo, como la maestra señala sólo el absentismo que le afecta, bien porque tenga que atender a niños de sus compañeros o bien porque los suyos pierdan determinada actividad, es muy posible que éste sea mayor, por lo que no es conveniente extraer ninguna conclusión sobre su incidencia en la dinámica escolar a partir sólo de los datos que, a continuación, presentamos.

Una profesora, A., concentra una gran parte del absentismo referido en el diario. Es una maestra «novata», joven, procedente de otra comunidad autónoma, y con ciertos problemas de adaptación no sólo al Centro sino también a la misma ciudad. Aunque las ausencias siempre son debidas a enfermedad, como nunca llegan a ser más de tres días seguidos, no se formaliza una baja y, por tanto, no llega a ser sustituida oficialmente:

- Ha faltado A., la maestra de 3º, y me vienen cinco alumnos suyos (Dia 006, 258-259).
- Entran cuatro niños de 3º porque ha faltado A., al igual que ayer (Dia 006, 2162-2164).
- Vienen repartidos de A. porque ha faltado. Me trae E. a tres diferentes de los de siempre. Luego aparecen los de siempre y mando a los otros a donde se han ido otras veces (aunque E. los haya traído) (Dia 006, 4738-4743).

Otra maestra que también aparece como absentista es E. Al igual que A., es una profesora joven y con la plaza recientemente ganada. Su absentismo se debe a una operación quirúrgica. Esta maestra, salvo los primeros días (la Administración siempre recorta sus gastos todo lo que puede), es sustituida por una interina:

- Hay cuatro niños repartidos de 3º pues ha faltado E. (la de inglés). Han subido después del recreo (Dia 006, 1547-1550).
- Empezamos por matemáticas (no tienen inglés porque E. está de baja y no han mandado sustituta) (Dia 006, 1600-1602).

- Hay una maestra sustituta de E. Le explico algunos detalles que pueden ser de su interés y me voy a apoyo (Dia 006, 1726-1729).
- Hay tres niños de 3º, estamos aquí a reventar, se están portando bastante mal (ha faltado E., la de inglés, o se ha ido, pues aquí estuvo a las nueve) (Dia 006, 3417-3420).

Como puede deducirse de los datos expuestos, el absentismo de las dos maestras anteriores afecta al mismo curso –3º-, pues ambas son especialistas –una de E.F. y otra de inglés- y comparten la misma tutoría.

Las dos maestras pertenecientes al equipo directivo –B. y F.-, directora y jefa de estudios respectivamente, además de faltar por motivos oficiales, también presentan problemas de salud, que se traducen en sendas bajas:

- Tras el recreo tienen gimnasia. Yo voy a 6º a sustituir a B. que está en Granada en unas jornadas con F. Además de ellas, ha faltado A. (3º). Hay que repartir niños a las doce y media. Conmigo se vienen tres de 6º: L.R., F.C. y J.M. Mientras estoy en 6º hacen plástica. Una ficha es dibujar el sol sobre un paisaje dado tal como ellos lo vean. Otra es rellenar una cinta liada en espiral de dos colores (un color por cada lado) (Dia 006, 752-763).
- Empezamos con inglés. Yo tengo apoyo. F. está de baja por quince días. B. reparte a los de 5º (Dia 006, 6815-6817).
- Vienen J.M. y L.R. (de 6º) repartidos, pues ha faltado B. (Dia 006, 5738-5739).

También se producen ausencias que sólo ocupan unas horas concretas:

- Vienen tres niños de N. repartidos a las doce y media. N. va de viaje y se ha salido antes. Va a Tánger, y tiene que coger el barco en Algeciras a las siete (Dia 006, 8779-8783).
- A las once me voy a coger el Ave para Madrid. Se va a quedar G. (religión) con ellos. Les va a dar la religión de mañana viernes. Estará media hora más, por lo que le digo que, además de religión, baje al huerto con los niños, observen unos trabajos que están haciendo los del Pedal (labrando la tierra, limpiándola...) y hagan una redacción y un dibujo (Dia 006, 2510-2519).

Sobre las ausencias de Ñ. y C. no tenemos constancia ni de las causas, ni de la duración, ni de ningún otro detalle que pudiera resultar de interés, aunque podría decirse, y no creemos equivocarnos, que ambas fueron debidas a enfermedad:

- Ñ. ha faltado y me mandan tres alumnos: D.M., J.X. y M.G. (Dia 006, 5232-5234).
- Hoy ha faltado C., la de apoyo, y estamos todos en clase menos R.F., que se ha ido con D. (Dia 006, 4720-4722).

Con lo expuesto hasta ahora hemos podido describir un aspecto organizativo importante del Centro, y es cómo éste aborda el problema del absentismo de los maestros y se lo soluciona a la Administración. Existe, como hemos tenido ocasión de comprobar, un sistema de reparto de niños entre los distintos grupos-aula. Los ciclos segundo y tercero, integrados por seis cursos (dos terceros, un cuarto, un quinto y dos sextos) hacen causa común ante situaciones de esta índole y las resuelven conjuntamente. Así, los alumnos de un maestro que falta son distribuidos entre los demás cursos (unos cuatro alumnos por clase), y sólo se van a su aula cuando tienen alguna especialidad (inglés, educación física, música o religión). Si quien falta es el especialista o el maestro de apoyo, permanecen con su tutor que, obviamente, no puede realizar las tareas asignadas para ese tiempo<sup>3</sup>.

Esta organización supone que alumnos de cursos distintos están en una misma clase, con la problemática que se deriva de la diferencia de edad y de características:

A última hora están muy nerviosos y tengo que ponerme seria y reñir bastante. Hay tres niños de 6º. Uno alborota bastante. Se pone a trabajar cuando me ve enfadada y le digo que se quedará a la salida si no trabaja ( Dia 006, 799-805).

### **1.3. Las reuniones de los maestros: de la colaboración (burocrática) a la colaboración (real)**

Nos interesa conocer también la colaboración burocrática entre los docentes. Entendemos, con Pérez Gómez (1998: 170), que ésta es la que surge de la imposición administrativa de las autoridades, al considerar necesario el trabajo en equipo. La colegialidad, según este autor, es un componente de la competencia profesional para la docencia. Pero desde nuestro punto de vista, lo que reviste verdadero interés no es el aspecto formal o artificial de esta colaboración, sino el real, es decir, la virtualidad educativa de los procesos colaborativos. Intentaremos descubrir si las reuniones, manifestación más clara del trabajo de equipo, tienen un carácter meramente burocrático y de trámite o si, por el contrario, están encaminadas a mejorar la calidad de la práctica.

---

<sup>3</sup> El tiempo de las especialidades lo dedican los tutores a la atención de sus grupos de apoyo. Por tanto, el funcionamiento de éstos se ve afectado sólo por el absentismo de los maestros especialistas, porque si

Procedemos ahora a analizar los ámbitos de colaboración de la escuela. Conviene advertir que, como lo hacemos a partir de los materiales de los que disponemos –los cuales son una selección de cuantos existen en una escuela-, el panorama que pintamos es, obviamente, más reducido que el real<sup>4</sup>.

*\* Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica<sup>5</sup>*

A las dos tenemos reunión del equipo técnico de coordinación pedagógica. Salimos a las tres y cuarto (Día 006, 250-253).

*\* Reunión de Ciclo<sup>6</sup>*

Les doy a N. y a A. la información del «técnico» sobre lo que hay que hacer en el huerto. Les doy el plano y una copia de los puntos que se hablaron en la reunión<sup>7</sup> (Día 006, 2490-2494).

*\* Reunión maestra-psicóloga*

Cuando llevo un ratito en apoyo y he explicado los demostrativos, llega W. para que nos reunamos para hacer la ACI de J.C. (a). Se van los de apoyo y nos quedamos hablando de la adaptación (Día 006, 6777-6782).

---

quien falta es un tutor, el apoyo sigue funcionando –salvo el suyo, claro-, dado que sus alumnos se distribuyen.

<sup>4</sup> Existen muchas más reuniones, como las del equipo directivo, las de la junta económica, las de la comisión de convivencia, etc., de las que nosotros no vamos a dar cuenta.

<sup>5</sup> Este órgano está compuesto por los coordinadores de los ciclos, el referente del E.O.E. y el Jefe de Estudios. La maestra pertenece a él porque es coordinadora del segundo ciclo de Educación Primaria. Cumple fundamentalmente las funciones de programación, seguimiento y valoración de actividades que afectan a todo el centro, aunque también a través de él se difunden informaciones, se formulan propuestas, etc.

<sup>6</sup> En Educación Primaria existen tres ciclos, integrados por dos cursos cada uno: el primer ciclo por los cursos primero y segundo; el segundo ciclo, por tercero y cuarto; y el tercer ciclo, por quinto y sexto de Educación Primaria.

<sup>7</sup> N. y A. son los dos maestros tutores de 3º que, junto con la maestra, constituyen el segundo ciclo. En esta cita la maestra alude a una reunión informal, en la que ella traslada a sus compañeros una información tratada en la reunión de coordinadores. Generalmente, las reuniones de ciclo oficiales, dada la escasez de componentes, las celebran conjuntamente el segundo y el tercer ciclos, además de los especialistas de música, educación física e inglés, así como la maestra de religión.

\* *Reunión maestra-padres*

Les reparto una carta para citar a los padres el lunes, día 4, para la reunión informativa de comienzos del curso. Les aviso que el lunes hay colegio por la tarde y que por la mañana se sale a la una y media (Día 006, 542-547).

\* *Reunión de Consejo Escolar*

A las cinco tenemos Consejo Escolar para aprobar los presupuestos (Día 006, 1442-1443).

\* *Reunión del Grupo de Trabajo*<sup>8</sup>

- A la una y media nos bajamos a la sala y nos reunimos los del Grupo de Trabajo “El maltrato entre iguales”. V. está presente y graba la sesión (Día 006, 1721-1724).
- A la una y media viene Paco Cascón, y hacemos una reunión con bastantes miembros del Centro, con el director del CEP, con B., V. (B. estaba de baja). Sitúo un poco como coordinadora lo que aquí se ha venido haciendo. Paco Cascón: Lo importante es educar en el conflicto. El primer paso es el fundamental: *Prevención*. El conflicto es inevitable, queremos que haya conflictos... (Día 006, 6393-6405).

\* *Reunión de delegados*

- Tras el recreo hacemos el mural. Los delegados se van a la asamblea. Viene *Canal Sur* a grabarla (Día 006, 5386-5388).
- Día 9 Asamblea de delegados. Orden del día: Recogida de fábulas / Valoración de las actividades generales / Olimpiada / Semana del libro / valoración de la asamblea de delegados –liga deportiva, Patines, Patrulla verde- / Propuestas para el próximo curso. La Semana del libro [...] 6 B dice que quieren que saltemos más. 6 A decir las cosas de la semana del libro y *an* gustado y que *ayga* cuento *colestibo* pero con otros personajes. 6 B pone la *esposicion* en el *ginsasio* y hacer libro más pequeños e ir todos al *gibnacio*. 3º Que *continue* el *vamito*. 4 *retoma* la *sona sin balon*. 4 positiva y continua. 6 en la liga de *futbol* no han dado premios. *Patruyas verdes* Que no debe *de aber patruyas* porque *cadauno* debe *de* echar *su papeles* a la papelera (Asam 43-47).

Los datos nos permiten deducir, aunque sea tímidamente, que los procedimientos formales que ordenan la vida colectiva del Centro están orientados al

---

<sup>8</sup> En octubre de 1998 se constituye en el Centro el grupo de trabajo “Prevención del maltrato entre compañeros”, a partir de la oferta del CEP “Luisa Revuelta” de Córdoba y coordinado por la maestra. Está

logro de determinados objetivos pedagógicos, por lo que no son procedimientos independientes, rutinas o estructuras artificiales que cubren las apariencias<sup>9</sup>. Puede observarse cómo la reunión de ciclo está orientada a la puesta en marcha del huerto escolar, cómo la reunión de la maestra con la psicóloga pretende la elaboración de la adaptación curricular de J.C. (a), etc., aunque también se produce una reunión de Consejo Escolar cuyo contenido no escapa a la burocratización más auténtica. No obstante, hay que decir que la oficialidad impregna, quiérase o no, las actividades en lo relativo a aspectos como temporalización, horario, estructura, etc.

Junto a los procedimientos organizativos vigentes tanto en esta escuela como en cualquier otra, afloran también aspectos ajenos a cualquier exigencia administrativa, que reflejan que en este Centro existe lo que Pérez Gómez (1998: 172) ha venido a llamar *cultura de la colaboración*, la cual nace y se desarrolla como un objetivo de la propia comunidad escolar, plenamente convencida de que sólo en colaboración se obtienen logros educativos de cierta relevancia. Hemos visto cómo los maestros se forman en su propia escuela y cómo la formación va en la línea de abordar sus problemas cotidianos, los que tienen a la hora de resolver los conflictos entre los alumnos. No quieren recetas sino compartir sus propias experiencias y sentirse unidos con un objetivo común. Otro ejemplo de procesos de interacción no oficiales lo tenemos en las asambleas de delegados, que constituyen experiencias organizativas alternativas que ponen en marcha nuevos y complejos mecanismos de comunicación y de participación del alumnado.

---

integrado por catorce maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que se reúnen en sesiones de una hora los miércoles alternos.

<sup>9</sup> No obstante, para extraer estas conclusiones tenemos que echar mano también de nuestra experiencia en el Centro, que creemos que ha sido un discurrir desde la abstracción hacia la concreción, desde lo formal hacia lo real, desde lo ideal hacia lo posible. En un artículo en el que la maestra expone la experiencia del Centro en cuanto a la resolución de los conflictos entre los alumnos, una de las connotaciones que, según ella, tiene el Plan de Acción del Grupo de Trabajo constituido al respecto es la siguiente: “ Planteamiento de pequeños objetivos factibles para conseguir pequeños éxitos, y no entregarnos a una tarea ardua y difícil que nos lleve al abandono o a la sensación, ya saboreada por muchos de nosotros en otras ocasiones, de que no somos capaces de cambiar nada, o la que quizás sea peor aún, la de que las cosas no pueden cambiarse”. Ver Gil del Pino, C. (2000): “El tratamiento de conflictos en el Centro”, en *Enseñar* Nº 1, Septiembre, 2000, 89-92.



#### **1.4. La escuela como sistema relacional**

En todas las instituciones, y, desde luego, también en la escuela, los sujetos interactúan constantemente. Cada institución configura un tipo singular y propio de establecer sus intercambios personales, pero ninguna escapa a esta dinámica, porque cada persona tiene actitudes, intereses, comportamientos y roles determinados. “La escuela no puede por tanto entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican (Pérez Gómez, 1998:159).

Para proceder al estudio de los intercambios que se producen en la escuela objeto de nuestro estudio, nos parece que puede valernos un criterio básico de clasificación que nos permita separar los procesos de comunicación internos -o entre sujetos u órganos de la escuela- de los externos -o entre sujetos de la escuela con otras instituciones.

##### *1.4.1. Relaciones internas*

Es prácticamente imposible que las relaciones de los miembros de una comunidad educativa sean sólo relaciones burocráticas y ficticias. Y lo es por muchas razones. La más simple quizás sea que los contactos en las escuelas no son ni esporádicos ni breves. En una oficina, en una consulta médica, en un hospital, en una tienda, etc., las personas -nos referimos a usuarios- no pasan mucho tiempo. Acuden a cumplir un determinado objetivo y se marchan a casa. Por tanto, es fácil y posible mantener los formalismos. Pero la escuela es un lugar donde se vive. En ella se pasan muchas horas al día, muchos días del año y, generalmente, muchos años. En ella se dan clases, pero también se juega, se come, se va de excursión, se realizan fiestas, se opina, etc. En resumen, la escuela está llena de vivencias significativas que hacen imposible mantener los niveles de relación en clave superficial u oficial. Nadie calla en un claustro si se va a aprobar algo con lo que no está de acuerdo por evitar una discusión o por guardar las formas o, al menos, no lo hace durante mucho tiempo. Por tanto, en ella tienen cabida el conflicto, la discrepancia, el debate, la confrontación.

Vamos a exponer, en primer lugar, algunos textos para, posteriormente, comentar las redes que descubramos y las características de las mismas. Los dividimos en dos grupos, según se refieran a relaciones formales o informales.

**\* Relaciones formales**

- Empezamos con religión. G. me pide disculpas por no haberme dado el recado que me dio un padre, el viernes pasado (el de C.F.). Le digo que la niña me lo dijo, que su padre había hablado con ella para decirle que iba a faltar el martes (Día 006, 2228-2234).
- A las doce y media se van a música. Pido a M. que me mande a cinco niños (C.F., A.J., R.P., J.C.[a] y R.F.) para hacer el semillero para sembrar nuestras semillas. M. no me manda alumnos, así es que por la tarde lo haremos (Día 006, 2943-2949).
- Reparto a los maestros del grupo del maltrato los materiales que acordamos el miércoles (Día 006, 3445-3446).
- En el recreo se quedan dos minutos J.C. (a) y P.J. Me dice Ñ. que en mi clase hay niños a oscuras y encerrados. Subo y me los bajo y echo la llave. Cuando vea yo en la clase de él a alguien ya le avisaré también (Día 006, 5209-5214).
- Ñ. me dice que en mi clase hay alguien jugando. Subo y están los dos prendas. A R.F. le doy una galleta y a J.C. (a) lo llevo a la rastra y se roza con la puerta y se hace daño. Les digo que, como vuelvan a hacerlo, se preparan (Día 006, 7725-7731).
- En el recreo vigilo junto al comedor. Hay unos niños de 6º pegando balonazos muy fuertes sobre la pared. Les digo que lo dejen porque hay niños pequeños. Dicen que O. los deja. Como no puedo echar a los pequeños, porque pueden estar ahí, les quito el balón y se lo llevo a su maestro Ñ. (Cua 003, 712-718).
- Por la tarde llego y veo a F.M. como un toro, loco perdido, queriéndole pegar al hermano de S.G. (2º nivel). Me dice F. que me suba y ella se hace cargo. Lo sube a los quince minutos (Día 006, 4538-4542).
- Viene F. y pregunta si P.J. ha pedido disculpas. Le digo que no. Dice que se quedará sin recreo hasta que las pida. Al ratito se levanta y lo hace. También baja y le pide disculpas a F. (Día 006, 5528-5532).
- A las tres y media, J.C. (b) se baja a trabajar con O. Le digo que no entra hasta que su madre venga (Día 006, 5985-5987).

**\* Relaciones informales**

- Ahora nos quedamos a comer migas (Día 006, 2815-2816).
- A la salida comemos unos chorizos que los del primer ciclo han asado en una hoguera que se ha hecho por ser la Candelaria. Antes quemaron un muñeco (Día 006, 4648-4652).

- A las once, en el recreo, las maestras invitamos a café a los compañeros (Dia 006, 5618-5619).
- En el recreo invitan los hombres a café y a pastel cordobés (por compensar el día de la mujer que invitamos nosotras) (Dia 006, 5827-5830).
- En el recreo, los prácticos invitan a café (Dia 006, 5908-5909).
- Empezamos con religión. G. me pregunta que cómo estoy por lo de ayer. Me llamó anoche. Y. también me llamó (Dia 006, 5894-5897).
- Al entrar G. me da una tarjeta metida en un sobre con un texto precioso, diciéndome que le he enseñado a ponerse en el lugar del otro y a sufrir por los demás. Me consuela mucho (Dia 006, 5999-6003).

Aunque, desde luego, de estos datos no podemos extraer conclusiones generalizables, porque son completamente subjetivos tanto en su contenido (la maestra describe los acontecimientos desde su perspectiva) como en su selección (sólo recoge los que a ella le resultan significativos), advertimos, sin embargo, diferencias entre un tipo de relaciones y otro.

Las relaciones oficiales, aunque amistosas y colaborativas (es notorio cómo los miembros del equipo directivo –B., F. y O.- se implican en los problemas de las aulas, o cómo una maestra –G.- se disculpa por un olvido, etc.), se revisten, a veces, de una mayor tensión, aunque ésta también puede darnos idea del grado de confianza entre los miembros del Centro. Estamos hablando de las secuencias cuarta y quinta, que aluden a dos episodios protagonizados por Ñ. y la maestra<sup>10</sup>.

Por otro lado, las citas relativas a las relaciones informales manifiestan cómo en la escuela existen intercambios extraoficiales, ritos, costumbres, etc., que impregnan de afectividad el sistema comunicativo.

#### *1.4.2. Relaciones externas*

Un primer ámbito de relación lo encontramos en la UCO. El Centro está abierto, sin ningún tipo de problema, a investigaciones de la Universidad así como a las

---

<sup>10</sup> Aunque lo normal es que a la hora del recreo todos los niños bajen al patio, no obstante algunos maestros, bajo su responsabilidad, dejan a algunos en la clase. En dos ocasiones en que la maestra lo ha hecho, Ñ. advierte el incumplimiento y se lo comunica a ella. En una ocasión, en lugar de enfrentarse al maestro o decirle que eso no era asunto suyo, la profesora se enfrenta a los niños y llega a hacerles daño. A veces suceden estas cosas. La rivalidad entre maestros se desvía por el atajo más fácil.

prácticas de los maestros en formación:

- Vienen los estudiantes de no sé qué Facultad a medir y a pesar a una muestra de quince alumnos que ya midieron el año pasado. J.C. (b) se niega, y tardo más de media hora en convencerlo<sup>11</sup> (Dia 006, 4170-4175).
- Vienen los prácticos. Yo tengo a K. Parece muy educado y buena gente. Me llama de usted (Dia 006, 5235-5237).

Con la Facultad de Ciencias de la Educación las relaciones son más significativas. Una profesora de esta institución realiza en el Centro, por segundo año consecutivo, un proceso de recogida de datos con objeto de realizar su tesis doctoral. El tema que le interesa es el de la convivencia escolar, por lo que asiste regularmente a las asambleas de aula de varios cursos, a las reuniones del grupo de trabajo, a las Actividades Generales del Centro, etc.:

- En el recreo ha venido V. y me pregunta por el Proyecto del Maltrato. Le digo que lo vamos a continuar este año, pero que ha cambiado el personal (algunos) y que por tanto habrá algunos cambios (Dia 006, 347-352).
- En el recreo viene V. y estamos hablando todo el tiempo. Me da la enhorabuena por las oposiciones. Quedamos en hacer las asambleas de aula o martes o jueves después del recreo (Dia 006, 839-844).
- En el recreo ha venido V. a por documentos del Grupo de Trabajo para fotocopiar (Dia 006, 2471-2473).
- V. me pasa un papel pidiéndome: la carpeta de documentos del proyecto, para fotocopiar lo que le falta; el cuaderno de asamblea de la clase (me citaría, dice, como fuente de procedencia de esos datos); una entrevista con un grupo de alumnos para charlar sobre la valoración de la asamblea; una entrevista conmigo para hablar de las asambleas y del Proyecto de Trabajo (Dia 006, 8322-8335).

También existen relaciones entre la escuela y la Facultad a niveles menos significativos, relacionados con una plaza vacante que, finalmente, será ocupada por la maestra:

- A las nueve tienen inglés. Yo me bajo a hablar con A.X. y V.X. que vienen a comunicarme que he sido propuesta para la plaza de Teoría de la Educación (Dia 006, 4904-4909).

---

<sup>11</sup> Probablemente, la causa de su negativa esté en que el chico tiene sobrepeso y quiera evitar ser objeto de la burla de sus compañeros. En el siguiente fragmento del diario de la maestra puede constatarse lo que decimos: «Le doy a J.C. (b) las notas de Junio (ya que no vino la madre a recogerlas) y un papel del médico para que fuese al centro de salud par controlar su peso» (Dia 006, 196-199).

- A las once y veinticinco me llaman de Magisterio para que reconsidere mi negativa a la plaza y pida excedencia. Dicen que no hay problema (Día 006, 5119-5122).

Otro ámbito de relación lo constituye la propia Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Córdoba y los organismos o servicios que dependen de ella: Inspección Educativa, CEP, EOE, etc.

- Hoy ha venido la inspectora, ha estado diez minutos. El delegado, que iba a venir, ha enfermado y ya no viene (Día 006, 4089-4091).
- Al entrar a las nueve B. me ha dicho que a las diez y media viene el delegado, al menos eso es lo que anunció la semana pasada (Día 006,4454-4457).
- Yo me voy a 5º a sustituir a F. que está en Granada en unas jornadas. Ha dejado la programación sobre la mesa (Día 006, 771-774).
- En el recreo llamo al CEP para cambiar la entrevista con la asesora. No está hasta la tarde (Día 006, 2454-2456).
- Hoy viene la asesora de maltrato y le tengo la memoria preparada (Día 006, 8416-8418).
- Viene Z. a hacer técnicas de estudio: lectura (velocidad) (Día 006, 4568-4570).
- W. se ha llevado a J.C. (a) a las doce y cuarto. Le pasa el *Raven*. Viene diciendo que se ha quedado sorprendida, que es un niño inteligente (Día 006, 7060-7064).

Contemplamos también las relaciones que establece la escuela con la familia. Cuando la institución escolar debe transmitir una información a los padres, suele hacerlo a través de cartas, dado el valor que para éstos tiene la letra impresa. Por otra parte, conviene decir que la AMPA está muy presente en la escuela:

- Les reparto una carta para la recogida de notas y con las fechas de vacaciones: del 22 de diciembre al 10 de enero, que ya hay clase (Día 006, 3345-3348).
- Bajamos al recreo y les reparten las madres de la AMPA bocadillos y batidos. El recreo es más largo (Día 006, 3591-3593).
- A la una y media la madre de R.F. me dice que para qué es la carta que le lleva su hijo. Le digo que es para que traiga cien pesetas para que la APA les haga una fiesta de Reyes Magos y les reparta *chucherías* (Cua 003, 178-183).

Existen también secuencias que aluden a las relaciones de padres concretos con la escuela. Hay toda una gama de motivos que las generan: consultas, informaciones, quejas, etc.:

- A.E. se pelea a las nueve en el patio con uno de su clase (R.X.), y en el pasillo, arriba, con J.C. (d). Se lo digo a F. y dice que, además, han venido tres madres a protestar sobre él hoy (Día 006, 8877-8881).
- La madre de R.P. viene a informarse de por qué su hijo no pudo ayer ir al CEP. Dice que eso es «tener poca vergüenza» y que ella no permitirá que su hijo vaya a ninguna salida. Hablamos B. y yo media hora con ella. Calla y se marcha. No discute y acepta cosas que se le dicen fuertes (violencia en el hogar, modelos negativos para el niño...). Me entero que ayer vinieron ella y su marido y pegaron todas las voces que quisieron. Me ofendieron a mí y a Ñ. (yo era «una mierda de maestra» y a Ñ. «le tenían que haber partido la boca el año pasado») (Cua 003, 295-306).

Obran en nuestro poder otros textos que reflejan que las relaciones de la escuela no se agotan con las anteriores. Las instituciones sanitarias, las organizaciones culturales y sindicales, el mundo laboral, etc., son también campos importantes de intercambios comunicativos:

- A las diez y media sube la portera diciendo que está el dentista, que bajen los niños que han traído el papel firmado. Como son todos menos C.F., bajo con ellos (Día 006, 2449-2453).
- Empezamos con religión. Yo me bajo a buscar en los planes de centro antiguos el tema de las asambleas (cuando las iniciamos, de qué manera...) para las jornadas que va a haber este fin de semana, a las que voy a asistir para exponer nuestra experiencia (Día 006, 2766-2774).
- A las once y cuarto vienen dos liberados de FETE-UGT como asociados de ALBUCASIS (Asociación de Renovación e Innovación Educativa) para que exponamos nuestra experiencia en marzo en unas jornadas sobre convivencia escolar (Día 006, 3870-3877).
- Entra al despacho un albañil dando voces con F., Ñ. y B. En el recreo hay material de obra, los niños han tocado, y él le ha dicho a F. que tenga cuidado con los niños (Día 006, 5123-5127).

De lo anteriormente expuesto es pertinente extraer algunas notas que caracterizan la vida social de esta escuela. Como ha quedado de manifiesto, existe un diversificado abanico de interrelaciones que oscila desde las más áridas y formales hasta las más conflictivas, pasando por relaciones colaborativas. Por tanto, advertimos que la vida comunitaria tiene una compleja estructura integrada por distintos niveles de intercambios y que, al parecer, a medida que descendemos de nivel, es decir, a medida que las personas que entran en relación están en los peldaños más bajos de la jerarquización administrativa (o social, o académica) se van tiñendo de conflictividad. Como ejemplo de lo que acabamos de decir, aunque ya hemos visto algunos otros, reservamos esta cita que narra el enfrentamiento abierto entre un psicólogo del EOE y

un trabajador que reparaba las persianas rotas del Centro. Sería impensable que estos hechos se produjeran entre un maestro y la inspectora, o entre la directora y el delegado de educación. Véase:

Entra el *persianero* y Z. le pide por favor que no moleste, y que deje el arreglo para luego. Entra también la portera a ver quiénes son del comedor. Luego viene el *persianero* a dejar la persiana, porque no la quiere dejar en el pasillo. Z. discute con él, recoge el trabajo y se marcha *cabreado* sin acabar la prueba de velocidad lectora. El *persianero* dice que él sólo iba a dejar el material, que no iba a cambiar la persiana y que él también tiene que hacer su trabajo igual que nosotros (Día 006, 4579-4591).

### 1.5. La organización del tiempo y su influencia en el aprendizaje

La escuela no es una abstracción, sino un lugar, una realidad física que se ubica en un espacio concreto y en un tiempo también concreto. Tiene horario y calendario con arreglo a la edad de los alumnos, a su ritmo de trabajo, a sus características, etc.

El tiempo es una variable de gran relevancia en el aprendizaje de los alumnos. Para Hargreaves (1992, en Pérez Gómez, 1998: 149), el aprendizaje de los alumnos se encuentra poderosamente influido por la organización horaria.

En consecuencia, nos disponemos a analizar los textos que hacen alusión a la estructura organizativa de la variable tiempo que, desde luego, no nos interesa como realidad en sí, sino es sus relaciones con el currículum o con los logros de los escolares. En los textos siguientes se percibe esta relación con toda claridad:

- Estamos todo el día juntos, pues no hay hoy especialidades. La semana que viene cambia la religión del jueves al viernes. Creo que será mejor, pues el jueves ya tienen inglés y tenemos poco tiempo de trabajo en la tutoría (Día 006, 510-516)<sup>12</sup>.
- A primera hora trabajan bien, están en silencio y tranquilos (Día 006, 8239-8241).
- R.M. está fatal, no hay manera de que trabaje, sobre todo después del recreo, pero esto le pasa todos los días. Me dice que no tiene gana, que ya el sábado se va a Mallorca... R.P. ya está como ayer, jugando, se ha pintado el pelo con un tubo de C.C., dice que no sabe hacer una noticia. Es increíble cómo cambian cuando están cansados, cómo inventan excusas para no trabajar... (Día 006, 8604-8614).

---

<sup>12</sup> La maestra espera un cambio de horario que le posibilite desarrollar cada día una determinada cantidad de trabajo. Durante los meses de septiembre y junio, por motivos climatológicos, la jornada es sólo de mañana –de nueve a dos-, mientras que para el resto del curso existe otro horario: todas las mañanas de nueve a una y media y dos tardes –lunes y martes- de clase, en horario de tres y media a cinco menos cuarto.

Tomando en consideración todos los datos que obran en nuestro poder, apreciamos una cierta flexibilidad en la estructuración del tiempo académico. Cuando el horario se modifica, se hace por razones pedagógicas, burocráticas, familiares, personales, o por alguna fuerza mayor<sup>13</sup>. De ello hablaremos más adelante. Sin embargo, no siempre que se modifica un horario hay razones. La última secuencia de las que exponemos a continuación refleja una supresión del apoyo sencillamente por ser ya la última semana de clase. No estamos ante un acuerdo del Centro, sino ante una especie de negociación encubierta entre los maestros implicados, que no llegará a conocerse ni por el equipo directivo ni por los maestros restantes:

- Hoy no tengo apoyo porque están trabajando el plano del huerto. Me vengo a tutoría (Día 006, 2583-2585).
- F. hace un control de matemáticas y me dice que deje a los de apoyo en clase, así es que me quedo libre (Día 006, 4667-4669).
- A las once y media M. hace en el patio un pequeño concierto y estamos hasta las doce (Día 006, 8931-8933).
- Día 14 de abril, viernes. Se suspende la olimpiada por mal tiempo (Día 006, 6923-6925).
- O. dice que hoy no se lleva a J.C. (a) ni a R.F. porque tiene mucho trabajo. M. viene a por C.L. diciendo que esta semana ya no habrá apoyo, por ser la última. Se queda también (a las diez yo, religiosamente, me voy a apoyo) (Día 006, 8790-8796).

### **1.6. Orientación educativa**

El Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.) incide en el Centro de manera sistemática y relevante. Está integrado por dos psicólogos, un logopeda, un médico y un asistente social. En el aula que estudiamos intervienen sólo dos personas: un psicólogo – Z.-, que trabaja con los alumnos, fundamentalmente, técnicas de trabajo intelectual, aunque también aplica algunos tests grupales; y una psicóloga –W.-, que se encarga de la orientación de alumnos con dificultades de aprendizaje y de la orientación tutorial con

---

<sup>13</sup> La olimpiada escolar, por ejemplo, tuvo que ser aplazada porque llovía. Las actividades escolares tienen siempre una cierta dosis de imprevisión, lo cual es difícil de captar por los niños y por sus madres. El día que había de celebrarse la olimpiada, aunque llovía, los alumnos acuden sin cartera y vestidos con ropa de deporte. Al suspender la actividad surgieron muchas dificultades en clase derivadas de la falta del material. Hubo también niños que ese día no acudieron al colegio. Luego explicarían que la razón fue que sus madres no querían que se mojaran.



vistas a la elaboración de las adaptaciones curriculares de los alumnos que las necesiten.

Presentamos sendos ejemplos:

- Hablo con W. sobre las pruebas realizadas a J.C. (a). Está por encima de la media en bastantes factores. Yo ya lo sabía, razona bien, salvo que está o estaba bloqueado. Tiene necesidades básicas por cubrir que, como dice Maslow, hasta que no las cubra no pasa a un nivel superior (Ane 001, 510-516).
- Z. entra en mi clase a las nueve. Se creía que aquí ya había hecho ciertas pruebas que no había hecho (velocidad lector, dictado...). Se pone a hacer la prueba de velocidad lectora (Cua 003, 245-248).

### **1.7. Apoyo didáctico**

La atención a alumnos con unas determinadas dificultades de aprendizaje es un objetivo prioritario en esta escuela. Cada maestro, mientras su grupo-aula está siendo atendido por los especialistas, trabaja sistemáticamente con un grupo de apoyo, siempre formado por chicos de otras aulas. Hasta tal punto es importante esta actividad, que no se suele alterar con el absentismo de los maestros<sup>14</sup>.

En el Centro hay muchos niños afectados de dificultades de aprendizaje con bastantes posibilidades de recuperación, ya que éstas no suelen estar asociadas, como pudimos comprobar al desarrollar este tema, a deficiencias personales. Por esta razón los grupos tienen un carácter flexible, de tal manera que los alumnos pueden incorporarse en cualquier momento del curso a ellos o, al contrario, abandonarlos para realizar ya en su clase la actividad normalizada.

El grupo de apoyo atendido por la maestra está formado por alumnos de 5º de Educación Primaria, con los que trabaja mientras los alumnos de su tutoría tienen inglés y educación física:

- Tras la primera hora en mi clase, cojo a mi grupo de apoyo. Está formado por tres alumnos de 5º: R.G. (a), G.G. y A.E. A R.G. (a) y a A.E. ya les di el año pasado (Dia 006, 567-571).
- A las nueve tengo apoyo. F. me ha cambiado a A.E. por J.C. (d), un niño que ha venido nuevo procedente del Duque de Rivas (Dia 006, 931-935).

---

<sup>14</sup> El apoyo sólo se suspende, como tuvimos ocasión de decir anteriormente al referirnos al absentismo del profesorado, cuando falta un maestro especialista. En este caso, no se reparten por las distintas clases todos los alumnos que se ven afectados por la ausencia, sino que el tutor se queda en su aula y su grupo de apoyo en la suya.

Por otra parte, seis niños de la tutoría de la maestra que necesitan apoyo didáctico lo reciben de las dos maestras especialistas en pedagogía terapéutica que hay en el Centro, C. y D.<sup>15</sup>:

Los de apoyo se marchan con D. y C. (Día 006, 2596-2597).

Además, otros dos maestros inciden con su actividad en algunos alumnos del aula. Son O. y M. El primero da psicomotricidad a J.C. (a) y a R.F., los dos alumnos que son realmente de necesidades educativas especiales y que también son atendidos por C. y D. Por su parte, M. apoya en instrumentales a C.L. y a C.C., dos alumnas que necesitan una buena dosis de atención individualizada:

- Han faltado R.F., J.I. y C.B. O. se lleva a J.C. (a) a apoyo y C.L. y C.C. se van con M. (C.L. por primera vez, de prueba para que él vea cómo está, por si se cambia por C.C.) (Día 006, 3449-3453).
- J.C. (a) y R.F. se van a apoyo con O. y C.L. con M. (Día 006, 8017-8019).

La importancia que el Centro da a esta tarea la vemos, finalmente, en la intervención de otra persona más. Ya hemos aludido a que tanto la directora como la jefa de estudios se dan de baja durante unos días. La persona que las sustituye ocupa las horas sin docencia, destinadas al desempeño del cargo – que son ocho o nueve a la semana-, en actividades de refuerzo. La razón es que, lógicamente, un maestro sustituto no puede realizar funciones directivas. En los textos siguientes la maestra lo explica con mucha claridad:

- Se van con la sustituta de F. J.C. (c), J.C. (b), A.B. y J.I., para hacer lo mismo pero con más ayuda (le sobran a esta chica horas porque no se va a poner de Jefa de estudios) (Día 006, 6892-6898).
- Se van a apoyo con la sustituta de B., que le sobran horas y no se va a poner en dirección, J.C. (c), R.M., J.I. y S.G. Hacen lo mismo que aquí, pero tienen más ayuda que el resto y no se distraen tanto. Ya fueron también el martes (Día 006, 6137-6143).

---

<sup>15</sup> Aunque, salvo dos, los otros chicos no son alumnos de Educación Especial, pues sólo tienen un cierto desfase, son atendidos, no obstante, por las especialistas, dado que éstas tienen disponibilidad horaria y, aunque con la ley en la mano, deberían atender sólo a determinados niños y ocupar todo su tiempo con ellos, sin embargo no lo hacen, pues en el Centro no se suele actuar exclusivamente con referencias normativas, sino que las decisiones se toman entre todos y se basan en criterios pedagógicos.

## **1.8. La escuela como sistema de valores**

Los valores son creencias que guían la vida de las personas y que se relacionan entre sí formando un sistema. Aunque tienen un carácter abstracto, necesitan materializarse en acciones concretas. En la escuela objeto de nuestro estudio se advierte que la educación en valores ocupa un lugar central.

Es preciso, antes de proseguir, clarificar lo que para nosotros significa educar en valores. Desde luego, no es una actividad teórica consistente en dar clases de ética o de filosofía. No es decir a los alumnos que todas las personas tienen igual dignidad, que la democracia es buena, o que la paz es necesaria. No es, en suma, explicar, ni predicar, ni escribir, sino vivir y provocar vivencias de acuerdo a una ética. Por tanto, los valores tienen que estar bien arraigados en la institución escolar. Cuando no lo están es cuando hay que explicarlos. En este sentido se manifiesta Maturana (en A.A.V.V. 2003: 49) cuando dice “que los niños aprenden de los maestros, no de los temas de los cuales los maestros hablan”. Para él, se aprende el vivir que el maestro configura o el vivir que los padres configuran, pero no los temas de los cuales hablan ellos en su vivir.

A continuación exponemos algunos ejemplos que nos permiten observar el sistema de valores del Centro a partir de actuaciones concretas. La solidaridad, la educación para la salud, la educación medioambiental, el trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad, etc., forman parte de este conjunto. Aunque no vamos a comentarlos porque son todos, a nuestro parecer, bastante elocuentes, queremos sin embargo llamar la atención sobre el texto octavo, en el que puede apreciarse cómo al terminar la olimpiada escolar se entregan premios para toda la clase, y no para los ganadores de pruebas. Cada niño del Centro recibe un diploma y una camiseta por participar. Además, toda la clase recibe juegos de grupo: parchís, balones, etc.:

- Les reparto una invitación sobre un certamen de plástica en el que participaron el año pasado. Les advierto que intentarán venderles algo, que si van que recojan su diploma y tengan cautela (Día 006, 850-855).
- La portera pasa bolsas para recoger ropa usada que han de traer mañana (Día 006, 377-378).
- Día 25 de febrero, viernes. Celebramos el día de Andalucía. Vamos al gimnasio todos y todas y cantamos el himno. Luego subimos. Tienen religión. A las diez y cuarto bajamos a

desayunar al comedor: pan, aceite, azúcar, mandarina, y leche con colacao (Dia 006, 5369-5376).

- A la entrada vamos al gimnasio. B. cuenta un cuento y presenta las patrullas verdes. Ha estado muy bien. El cuento era sobre la naturaleza. Los niños de las patrullas verdes tenían unos petos pintados por ellos y unas cajas forradas con dos asas y con distintos motivos en relación con lo que van a contener (tetra brik, envolturas...). Pasarán por el recreo y pedirán a los niños y niñas que depositen en ellas sus restos de desayuno (Dia 006, 5440-5452).
- R.M. (6º) pasa con un contenedor con ruedas por todo el patio para recoger papeles (Cua 003, 656-658).
- Entran muy contentos. Los alumnos y alumnas con sus petos de patrullas verdes y sus cajitas contenedoras recogen basura por el patio para reciclar posteriormente (Cua 003, 708-711).
- Día 26 de abril, miércoles. A las nueve y media bajamos al patio pues vamos a celebrar las olimpiadas. Hacemos primero resistencia, luego tenemos un descanso para los bocadillos. A las once menos cuarto entramos al gimnasio y hacemos salto de altura (Dia 006, 7075-7082).
- Después vamos a velocidad. Corren de tres en tres [...] A última hora salto de longitud, que se desarrolla sin incidencias. A la una, los premios. Bajamos las sillas y los diplomas. Se les da cuatro o cinco parchís y un balón por clase, y a cada uno su diploma. O. da la enhorabuena a los alumnos y alumnas por su comportamiento en la celebración de esta Actividad General de Centro (Dia 006, 7087-7107).
- Esta mañana, en la exposición, había caramelos. Sólo se podían coger dos. Algunos no han cumplido a pesar de que les dije que confiaría en ellos (supongo que es algo irresistible). R.P. bajó como delegado con A.C. a la exposición, ya que éste estaba en apoyo y no la vio. Le dije que cogiera dos caramelos. Vino cada uno con un puñado escondido ¡vaya delegado! Cogieron también C.B. y A.J. (Dia 006, 7903-7913).
- Se van C.B. y A.J. a la asamblea de delegados (Dia 006, 8503-8504).
- Ha empezado la liga de fútbol organizada por la asamblea de delegados (Cua 003, 662-663).
- A las nueve y media nos bajamos. Me voy con 6º al gimnasio a jugar a balón pegado. Ñ. está junto a mí jugando a pinchar globos. Cada siete u ocho minutos cambiamos de grupo y pasan todos los cursos. Estamos hasta las once y media. Lo más gratificante ha sido cuando han venido los de Educación infantil. A las maestras se les ha estrellado su globo correspondiente con agua sobre la cabeza, cuando tenían los ojos tapados (Dia 006, 8975-8988).

### **1.9. La toma de decisiones en la escuela: una tarea difícil desde la incertidumbre**

El trabajo docente es una constante y simultánea toma de decisiones. El maestro no sólo no deja de decidir en ningún momento de su jornada sino que, además, en cada momento está tomando más de una decisión y dejando de tomar otras. Decide qué explicar, por dónde empezar, en qué lugar colocar a cada alumno, decide dejar o no levantarse del sitio, ir o no al servicio, reprender o no, alabar o no, interrumpir en un momento dado, decide sobre los medios, sobre cómo han de estar las persianas, los

diccionarios, decide organizar o no la biblioteca de aula, castigar sin recreo o dejar que los alumnos salgan, comunicar o no a los padres ciertas conductas de los hijos, etc.

Pero decide aún muchas más cosas, de mucha mayor complicación, y siempre con una fuerte dosis de incertidumbre, porque un maestro no llega a saber nunca si se ha equivocado, ni qué hubiera pasado si hubiese tomado otra decisión distinta a la que tomó. La evaluación, promoción y repetición de alumnos, por poner algunos ejemplos, son decisiones difíciles en las que tiene que conjugar muchas variables, y jamás sabrá con seguridad si fueron acertadas. En las citas siguientes vamos a ver cómo la maestra manifiesta sus dudas en relación a la repetición de algún alumno y, además, cómo los aspectos burocráticos van por otro conducto. A los niños se les reserva plaza en el curso siguiente, a efectos de las previsiones administrativas, pero la realidad es muy distinta.:

- Le paso a F. la propuesta de repetidores: J.C. (a), R.F., I.S., A.C. y F.M. Le digo también que C.C. está dudosa (Día 006, 6323-6326).
- Viene, a las dos menos veinte más o menos, la hermana de C.C., para el tema de la repetición de su hermana. Dice que la niña tiene sus amigas en 4º y que no quiere repetir. Le digo que ha faltado mucho, que va muy flojita, y que mi opinión es que repita. Le digo que se lo piensen en casa y que si no vienen más, entenderé que están de acuerdo con la repetición (Día 006, 8662-8670).
- Al entrar, la madre de A.C. me pregunta por la solicitud de matrícula que se entregó ayer. Pone, pues iba ya rellena, que su hijo era para 5º. Ella quiere que repita. Le digo que entre a hablar con O. Eso no tiene nada que ver, creo. Aunque ponga que es para 5º, luego en el Centro se puede hacerlo que se considere conveniente (Día 006, 8156-8164).

Pues bien, por si con todo lo expuesto anteriormente el maestro no tiene bastante donde decidir, en la escuela aparece además, inevitablemente, una serie de circunstancias, contratiempos, imprevistos, acontecimientos, o como queramos llamarle, de poca importancia casi siempre, pero que añade mayor tensión al docente, que lo aprieta aún más contra las cuerdas. Nos referimos a los aspectos relacionados con la infraestructura, con la organización, con los servicios, etc., que aunque no sean responsabilidad del maestro, éste, sin embargo, tiene que resolver como mejor puede por la sencilla razón de que es él quien tiene el problema. Y tiene que tomar decisiones sobre dónde ubicar a sus alumnos un día en que su clase hay una avería, o sobre qué hacer con una persiana rota que nadie vendrá a arreglar hasta que no pasen unos días, o,

sencillamente, limpiar la clase cuando las limpiadoras ya se han marchado y hay necesidad de hacerlo. Exponemos una muestra de ello:

- A la una acaban las tareas de lengua y voy dejando jugar o dibujar al que acaba. Hacemos una mudanza al laboratorio, ya que mañana estarán en clase los persianeros (Dia 006, 8101-8106).
- Me encuentro una persiana rota después de haberla arreglado ayer. Hablo con U. (la limpiadora) y ha sido ella, aunque dice que estaba mal, y es verdad, pues ellos están cambiando los tambores pero no arreglan persianas, sólo la colocaron un poco bien, pues ya estaba rota, pero no la arreglaron a fondo pues, dicen, ese no es su cometido. Ellos vienen sólo a lo de los tambores. Es increíble esto de la especialización. Cada uno hace lo que tiene encomendado y nada más. Hablo con ellos y dicen que no pueden arreglarla, que tienen que montar andamios y que, además, no tienen que hacerlo (Dia 006, 8171-8187).
- R.P. ha vomitado en clase después del recreo. Las limpiadoras ya se han marchado y tengo que limpiarlo yo (Dia 006, 519-521).

En definitiva, no sólo hay mucho que decidir sino que, además, es muy variada la gama de asuntos sobre la que hacerlo –desde los temas más trascendentes hasta los más insignificantes- y, por si no fuera bastante, se dispone de poco tiempo y de poca calma. Es preciso tomar nota de que aquí puede hallarse una de las causas del stress actual de los maestros.

Con el siguiente material, que esconde sustanciosos aspectos, queremos completar el tema de la toma de decisiones. El primer texto que se presenta se refiere a una situación de reparto de alumnos en la que puede apreciarse cómo la escuela no tiene fuerza –o, tal vez, claridad de ideas- para ubicar a un chico con una problemática personal fuerte. En demasiadas ocasiones, la voluntariedad de algún maestro resuelve problemas que deberían ser prioritarios para la institución escolar. Tal vez una pregunta pueda provocar mejor la reflexión que cualquier comentario: ¿Cómo es posible que maestros, a los que se les supone una competencia pedagógica, teman que les alborote la clase un niño de ocho años?:

A. vendrá tarde y se reparten los niños de 3°. Con R.G. (c) no se sabe qué hacer y me lo quedo yo voluntariamente. Tiene que hacer una muestra que pone papá y mamá (Dia 006, 8407-8411).

Exponemos un texto más. En él se evidencia cómo los maestros tienen que decidir con rapidez para “subsana”<sup>16</sup> un error organizativo importante, un error que tiene consecuencias serias en el aprendizaje de los alumnos. Y es que, a los maestros de tercero –N. y A.–, se les olvida que tienen una salida prevista. A., según ella, ni siquiera lo sabía. Cuando llega el autocar, deciden realizarla sin haberla preparado previamente, sin avisar a las madres ni a los niños, etc. La cotidianeidad, la importancia concedida a las actividades de papel y lápiz y a las materias instrumentales, las cuatro paredes del aula, la comodidad, y muchos elementos más, en nuestra opinión, envuelven a los maestros hasta el punto de hacerles cometer fallos como éste y, en consecuencia, tomar decisiones rápidas, que, desde luego, encierran gran probabilidad de error:

A las diez menos cuarto se van al teatro 5º y 6º. Me quedo con J.C.(d) solamente. Sube B. diciendo que está aquí un autocar para ir a la Judería. Le digo que yo creo que voy en mayo. Mira F. en sus papeles y resulta que es 3º. Se le avisa a N. y se le había olvidado. A. dice que es lo primero que oye. Si se van, me quedo sola con C. y M. (al final se va 3º, el único curso que queda es el mío) (Día 006, 7034-7045).

## **2. LA ESCUELA: DESDE LA RIGIDEZ A LA VERSATILIDAD ESTRUCTURAL**

Nada permanece inmóvil aunque nos empeñemos en no admitirlo. “El cambio es una constatación natural de la cultura y de la historia” (Freire, P., 2001: 40). Las personas cambian, y las instituciones, creadas por personas y mantenidas por ellas, repletas de ellas, cambian también.

Ya no estamos en la escuela tradicional, rígida, imperturbable, a la que no le temblaba la mano al abandonar a un niño en la última banca o al expulsarlo definitivamente de sus aulas, aunque, todavía, los ocupantes de las primeras bancas – nosotros- padres o maestros ya, con añoranza, nos empeñemos en conservar algunas prácticas.

La escuela de hoy es versátil -tiene que serlo-, porque sólo la versatilidad puede servirle de salvavidas en las movidas aguas en las que se mantiene a flote. La

---

<sup>16</sup> Realmente, no creemos que lo que los maestros hacen con la decisión que toman sea subsanar un error, sino cometer otros.

integración, la interculturalidad, la atención a la diversidad, la compensación, etc., no se pueden realizar desde la rigidez.

Pero, además, a lo largo de un año –unidad de tiempo que trabajamos-, en las escuelas suceden muchos acontecimientos que suponen una alteración del ritmo, una flexibilización de la flexibilización. Sólo los centros educativos versátiles son capaces de hacer frente tanto a los cambios coyunturales que vamos a ver a continuación, y que llamamos incidencias, como también a las grandes transformaciones sociales. La versatilidad exige, por tanto, la apertura al cambio y la capacidad de tomar decisiones sobre la propia marcha de los acontecimientos.

Y, desde luego, está en un error el que crea que es el niño el que debe adaptarse a la escuela, porque es ésta la que ha de adaptarse al niño. Las estructuras están hechas para las personas, y no las personas para las estructuras. Es de pura lógica.

## **2.1. Incidencias de carácter pedagógico**

El menor indicio que tenga un maestro sobre la mejora en el aprendizaje de un alumno, la más mínima sospecha de que una determinada situación puede favorecerlo, la pista más insignificante, son motivos más que suficientes –a nuestro entender, claro- para desoír las normas. Éstas tienen que ser siempre auxiliares de la educación, jamás pueden arrebatarse el puesto. Las pedagógicas son las incidencias más lícitas, más coherentes, más lógicas, más poderosas, más necesarias, más justificadas:

A las once y media hacemos asamblea. Se bajan los de apoyo y los de 3°. Nos quedamos más claritos. R.F. quiere quedarse y lo dejo (Día 006, 2197-2200).

La motivación de R.F. ante una actividad tiene que producir la alteración de la norma. Si el objetivo de las clases de apoyo es la integración normalizada de los alumnos en el aula ordinaria, es necesario permitir que, en ocasiones, la organización se relativice, siempre al criterio del maestro –o de la maestra, como es el caso-.

Presentamos otra evidencia más de lo que decimos:

Después vamos a velocidad. Corren de tres en tres. N. da la salida y A. y yo cronometramos. Como J.C. (a) anda por allí y se interesa por los cronómetros, le digo a A. que vamos a



probar a que cronometre él. Lo hace perfecto, no se equivoca para nada (Día 006, 7087-7094).

Seguidamente presentamos una prueba de cómo la maestra aprovecha una situación festiva –el cumpleaños de una niña- para fomentar sus hábitos de lectura, objetivo primordial para ella, como ya pudimos comprobar en su momento:

I.F. cumple nueve años. Esta mañana le cantamos “Feliz cumpleaños”. Le traigo un cuentecito por la tarde, aunque no ha venido (mañana se lo daré) (Día 006, 2976-2980).

A veces, las incidencias no son situaciones tan particulares, ni están referidas a alumnos concretos, como estas anteriores. Las Actividades Generales del Centro alteran –ya hemos tenido ocasión de decirlo- el ritmo normal de clase, la monotonía, y hasta el rol del maestro. En la secuencia siguiente puede apreciarse cómo se suspenden las actividades de apoyo para que en ese tiempo los maestros realicen ciertos trabajos, los cuales, como en este caso, requieren, cuanto menos, buena disposición:

Día 23 de noviembre, martes. A primera hora no tengo apoyo, me voy al huerto y puedo decir que nunca me he visto en otra. He hecho mezcla con L.S. (6º) y he clavado dos pivotes (Día 006, 2628-2632).

En otras ocasiones, y con ello damos fin a este epígrafe, es la formación del profesorado, la comunicación de experiencias, la coordinación intercentros, etc., la que afecta el desenvolvimiento ordinario de la jornada escolar. Véase un ejemplo:

Yo voy a 6º a sustituir a B. que está en Granada en unas jornadas con F. (Día 006, 752-754).

## **2.2. Incidencias de carácter familiar**

Muchas veces, cuando las familias tienen un problema con el Centro, no pueden esperar ni a las dos ni a las cinco de la tarde para resolverlo. Lo quieren resolver enseguida –la dificultad para controlar sus impulsos es una de sus características-. En estos casos, los maestros encuentran varios frentes abiertos, varios focos activos, y han de atender a todos y a cada uno correcta y simultáneamente, con una especie de juegos malabares que aprenden a fuerza de práctica. Vamos a presentar algunas evidencias de

lo que decimos y a formular el deseo, por si al hacerlo pudiese llegar a cumplirse, de que pronto pudiésemos presentar también ejemplos de padres que acuden a la escuela con la misma premura que lo hacen pero movidos por un problema educativo más amplio, más a largo plazo, y que no se concrete sólo en su hijo o hija. Por ahora, sólo podemos dar cuenta de éstos:

- Día 18 de febrero, viernes. Llego y me encuentro a la madre de A.P. Entramos al despacho y hablamos sobre por qué no fue ayer su hijo al CEP (Día 006, 5192-5196).
- Me dice C.B. que su madre vendrá dentro de un rato. Le digo a F. lo que le tiene que decir cuando venga (que se peleó con R.P. el viernes, y los motivos). La madre, inexplicablemente, sube a la clase. Está nerviosa. Me dice que hay otros niños peores [...] Me pongo un poco alterada y voy a clase de M. para que me deje al de prácticas un ratito y poder bajar al despacho. Bajo con ella... (Día 006, 7757-7770).
- A las doce y diez llega C.B. con su madre (viene del dentista). Hablo con ella, pues tenía que venir por el comportamiento de su hijo (Día 006, 6264-6267).

### **2.3. Incidencias de carácter personal**

La práctica educativa no es otra cosa que una relación personal, un diálogo entre sujetos que se transforman y, simultáneamente, transforman su entorno. Antes que maestros, y antes que alumnos, somos personas. Obviamente, si no fuésemos personas no podríamos asumir ningún rol. Por tanto, las variables personales pueden incidir y alterar –y, de hecho, lo hacen- la actividad ordinaria del Centro o del aula. No vamos a desarrollar esta idea porque el capítulo siguiente lo dedicamos íntegramente a ello. Por ahora, baste decir que nadie puede estar a gusto en un trabajo -y, por tanto, no puede desempeñarlo como debiera- si ha de retorcer sus problemas personales -dejarlos atrás es, verdaderamente, imposible-. Desde luego, esto no significa que cualquier motivo personal pueda incidir en la dinámica de la escuela, sino sólo que es inevitable contemplar y resolver positivamente algunos como éstos: asistencia a reuniones, consultas médicas, funerales, etc.:

- A las once me voy a coger el Ave para Madrid. Se va a quedar G. (religión) con ellos. Les va a dar la religión de mañana viernes. Estará media hora más, por lo que le digo que, además de religión, baje al huerto con los niños, observen unos trabajos que están haciendo los del Pedal (labrando la tierra, limpiándola...) y hagan una redacción y un dibujo (Día 006, 2510-2519).

- Después del recreo no hay educación física porque O. se ha ido a Madrid (Dia 006, 1669-1670).
- Hoy la E.F. cambia a última hora pues O. se va al entierro de T. [...] A las doce y veinte más o menos llega P. (el de 2º) a decir que se ha desbordado el Arroyo del Moro y que las madres están llamando y queriéndose llevar a los niños. No está ni la directora no O., así que F. no sabe qué hacer. Ya lo saben los bomberos por si tuviesen que venir. La pista de futbito está inundada, también las calles de fuera, aunque el patio en general no está mal. A la una llega O. Y le digo que no se los lleve, que para media hora no merece la pena (Dia 006, 1199-1215).
- A la una sustituyo a H. porque hay una misa por S. a la una y cuarto. Iba a ir yo pero, como acabará tarde y hoy hay que volver, irá ella que come en el comedor y no tiene tanta prisa (Dia 006, 3969-3974).

#### **2.4. Incidencias de carácter socionatural y anecdótico**

Existen incidencias de carácter físico, social, cultural, anecdótico, etc., que alteran, quiérase o no, el ritmo habitual de la actividad. Un acontecimiento deportivo importante, un accidente, una noticia, un terremoto, una epidemia, una película, un programa de televisión, etc., provocan, con frecuencia, modificaciones en las actividades curriculares.

Empecemos por los fenómenos meteorológicos. Cuando llueve, no todos los niños acuden preparados para protegerse del agua. Es normal que algunos lleguen mojados, y que haya que permitirles acercarse a la estufa, quitarse algo de ropa, o descalzarse. También es normal que estos días de agua falten –lo hemos visto al estudiar el absentismo- o lleguen tarde.

Una de las actividades que se altera con la lluvia es el recreo, dado que no se realiza al aire libre, sino en el aula. Esta modificación, aparte de lógica, es una norma de la escuela. Pero, asimismo, la actividad curricular sufre con frecuencia cambios importantes, pues al alterarse los niños también lo hace su trabajo. Algunos ejemplos avalan estas afirmaciones:

- Día 20 de octubre, miércoles. Llueve a mares. Llego al colegio y están los niños en el porche. Sólo cuatro. Van llegando más o menos mojados. Al final faltan cuatro: J.C. (b), J.I., I.S. y F.M. (Dia 006, 1170-1175).
- En el recreo nos quedamos en clase pues sigue lloviendo. Juegan al ajedrez, a la goma, a la cuerda, al ping-pong... Al acabar seguimos trabajando lengua [...]. Están coloreando una

ficha muy entusiasmados. Estaban nerviosos con la lluvia y dejamos lenguaje y les repartí la ficha para que se olvidasen un poco del tiempo» (Día 006, 1195-1219).

- En el recreo empieza a llover y subimos algo antes de la hora (Día 006, 1395-1396).

En determinadas ocasiones es un acontecimiento social o, mejor dicho, el discurso elaborado por los medios de comunicación sobre el mismo, el que obliga al maestro a replantear sus actividades. Existen muchos datos que así lo evidencian, como los que se relacionan con “El efecto 2000”, tan comentado en televisión y que en los niños produjo un importante efecto psicológico; otros datos se refieren a un accidente de una atracción de feria en el que murió un joven; otros tienen que ver con la película llamada “El sexto sentido”, que, al parecer, vieron varios alumnos; también está documentado un crimen cometido por un joven aficionado a los videojuegos, etc. Si la escuela no está atenta a estos sucesos y no los trabaja en su momento, a nuestro modo de ver está cometiendo un error imperdonable:

- Sale el tema del niño que ha matado a sus padres y a su hermana y que tenía videojuegos de matar. Les pregunto y ellos parece ser que tienen muchos de ese tipo. Pienso escribir todos los videojuegos que tienen de ese tipo y hablar con las madres [...] A las doce y media les pongo unas preguntas en la pizarra sobre videoconsola y videojuegos (Día 006, 6645-6664).
- Dibujan tres deseos que tengan [...] Han salido cosas muy curiosas [...] que no cause mucho efecto el 2000 (éste es de S.R., y pinta un ordenador) (Día 006, 3488-3497).

No queremos extendernos más. Terminamos este apartado con un último texto que refleja un simple hecho anecdótico. No tiene mayor importancia, pero lo exponemos porque deseamos insistir en que cualquier motivo es bueno para alterar la rutina, y que alterar la rutina es más que bueno:

A las once menos cinco, les reparto unas galletitas y unos kikos que he traído de Madrid. Los auriculares del tren se los doy unos a J.C. (a) y otros a P.J. Les digo que la próxima vez serán para otros<sup>17</sup> (Día 006, 2540-2545).

---

<sup>17</sup> Puede apreciarse en este texto cómo la maestra decide entregar a dos niños unos objetos que resultan llamativos para cualquiera de sus alumnos, y lo hace ante toda la clase y sin tener ninguna razón convincente que darle. Podría haberlos tirado, y así evitaba cualquier tipo de problema. Sin embargo, como sabía lo mucho que le gustaban los cables a su alumno J.C. (a) y las necesidades afectivas que tenía tanto él como P.J., se los entrega a ellos. Haberlos hecho en secreto es totalmente imposible, porque siempre acaban enterándose los demás. Sin duda, la acción pueda encerrar algo de injusticia. Éstas son las pequeñas, pero importantes, decisiones que tiene que tomar un maestro, y a las que nos referimos anteriormente.

## **2.5. Incidencias burocráticas. La escuela de papel**

Está claro que defendemos la flexibilidad, la novedad, la incidencia, la sorpresa, etc., porque, para nosotros, la escuela está necesitada de todo esto. Con sacacorchos hemos podido extraer las incidencias hasta aquí expuestas, aunque tal vez no debiéramos decirlo. Y es que la escuela es, fundamentalmente, monótona.

Es agradable descubrir y contar que una norma se altera porque se prevé que con ello un niño va a beneficiarse. Es agradable ver que la familia tiene abierto el Centro y las aulas a cualquier hora, aunque sólo sea para que formule sus quejas. Es agradable saber que los maestros pueden atender cualquier circunstancia personal que se les presente y la escuela se reajusta para ello. Y también lo es, y mucho, comprobar que la escuela está abierta a la realidad social y natural. Sin embargo, el hallazgo de ciertas incidencias que proliferan como setas no nos resulta agradable.

No nos es agradable constatar –porque no puede serlo– que la burocracia poco a poco gana terreno a la pedagogía. No lo es ver cómo el ritmo de una escuela se altera porque el rol administrativo de los maestros –siempre maestros, por mucho cargo que tengan– se desborda. No es agradable para un maestro de hoy pasar los últimos días de curso rellenando papeles a diestro y siniestro, cumplimentando expedientes inútiles, casi sin criterios, a ciegas, cuya letra menuda es muy abundante y, además, casi ininteligible<sup>18</sup>. No es agradable, en suma, ver cómo la escuela, en lugar de pretender ser de carne y hueso, se está convirtiendo día a día en una escuela de papel:

- A las diez aviso a O., pues no se ha presentado. Me dice que han venido a instalar el ordenador y que si me da igual después del recreo. A las once y media sube a por los niños y me dice que se había despistado con el horario (Día 006, 208-214).
- O. dice que hoy no se lleva a J.C. (a) ni a R.F. porque tiene mucho trabajo (Día 006, 8790-8792).
- Empezamos con matemáticas. O. no viene a recoger a J.C. (a) ni a R.F. y nadie me avisa de que no tienen apoyo [...] A las diez viene O. a por ellos para educación física. Dice que ha

---

<sup>18</sup> Hay documentos que admiten una escala de la A a la D, mientras que otros sólo de la A a la C. Las prisas de última hora, además de la tendencia que tenemos a evaluar hacia la media en caso de duda, o de evaluar siempre con la letra A a los que consideramos buenos alumnos y con la C o la D a los que consideramos malos, independientemente de lo que ponga en el ítem –porque desde luego no podemos creer que nadie se lo lea tantísimas veces–, hacen que estos instrumentos sean muy poco fiables.

estado en Delegación recogiendo impresos de solicitud de matrícula (hoy empieza el plazo) (Día 006, 6555-6564).

Por tanto, puede constatarse cómo cualquier actividad administrativa –sobre todo para los maestros con algún cargo, como es el caso de O.- absorbe el quehacer que verdaderamente lleva a los maestros a la escuela. Recordemos: los papeles, los ordenadores, los despachos..., están en las escuelas en función de los niños, de la enseñanza, y no al revés.

### **3. LA FAMILIA COMO ÁMBITO DE SUPERVIVENCIA, SOCIALIZACIÓN Y AUTONOMÍA**

Pretendemos ahora abordar aspectos relacionados con la institución familiar - estructura, problemática, funciones, valores, relación con la escuela<sup>19</sup>, etc.- porque es uno de los temas centrales de nuestro estudio, dada la función esencial que desempeña en la constitución de la personalidad de sus miembros.

Y es que la familia constituye el contexto básico de desarrollo de los niños. Nosotros la definimos como un sistema social abierto que se erige y mantiene por unos fuertes lazos afectivos y que genera transacciones unidireccionales, bidireccionales y jerárquicas. Sostenemos, pues, una concepción sistémica que hemos tomado de Andolfi (en Rodrigo, M.J. y Palacios, J., 1998: 46), para quien la institución familiar es “un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción y en intercambio permanente con el exterior”.

Rodrigo y Palacios (1998: 33), por su parte, definen la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”.

Sobre las funciones que ha de cumplir esta institución, los autores anteriormente citados (1998: 36-37) consideran que básicamente son cuatro. En primer lugar, asegurar

la supervivencia de los hijos, su crecimiento y su socialización. Como segunda función señalan la de aportar un clima de afecto y apoyo que haga posible el equilibrio emocional. En la familia se establecen relaciones de apego, imprescindibles para el desarrollo psicológico sano de los niños. En tercer lugar, la familia ofrece a los hijos la estimulación necesaria para relacionarse con su entorno físico y social. Como cuarta función estos autores destacan la de abrirse a otros contextos educativos para que compartan con ella la tarea educativa.

Aunque admitimos íntegramente la clasificación expuesta, nos manejamos, sin embargo, bajo otro presupuesto que se ajusta mejor a la estructuración y a la exposición del tema y, en consecuencia, al análisis que hacemos de los datos. Consideramos sólo tres amplias funciones de la familia. La primera sería el cuidado de sus pupilos. Está claro que en su seno éstos reciben -o deben recibir- cuidado, protección, afecto, seguridad, etc.

Pero el papel de la familia no puede ser sólo asegurar la supervivencia de sus miembros, sino presentarles la organización sociocultural y procurar su integración en los escenarios construidos:

En la familia humana los contextos naturales son, en realidad, *construcciones socioculturales*: los contextos sólo son naturales en el sentido de que permiten al sujeto en desarrollo servirse de toda la variedad de recursos culturales a lo largo de su proceso evolutivo (Valsiner, 1994). Ni que decir tiene que la familia juega un papel clave en la concreción de la cultura para los pequeños y jóvenes en desarrollo, pues constituye en sí misma un escenario sociocultural y el filtro a través el cual llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas que son típicas de esa cultura, y a través de las cuales la mente infantil se puebla de contenidos y procedimientos que llevan en su interior la impronta de la cultura en la que han surgido (Rodrigo, M.J. y Palacios, J., 1998: 29).

La familia constituye, por tanto, y en segundo lugar, el primer ámbito de relación del niño, que resulta ser también el más decisivo y duradero. El tipo de relaciones que en ella se establezcan, los valores imperantes, su composición, su problemática, las experiencias vividas en el hogar etc., marcarán de manera decisiva a sus integrantes.

Pero, además de asegurar la supervivencia y la socialización de los individuos que la integran, la familia, al mismo tiempo y en tercer lugar, tiene que hacer de ellos

---

<sup>19</sup> Las relaciones escuela-familia, dado que tienen un tratamiento aparte –constituyen el apartado 5 de este mismo capítulo-, las veremos aquí sólo superficialmente.

seres autónomos, críticos y comprometidos, al ser un verdadero sistema educativo. Sin embargo, como no puede realizar por sí sola esta función, precisa la ayuda de otras instituciones especializadas. Sólo en un clima familiar seguro, sereno, responsable y abierto a otras instituciones educativas, los niños pueden lograr su autonomía.

En los últimos años la institución familiar ha cambiado mucho, y lo ha hecho en consonancia a los cambios sociales. Sin embargo, “no se debe caer en el error de atribuir la diversidad sólo al presente, remitiendo todo el pasado a la uniformidad” (Rodrigo y Palacios, 1998: 30). Las transformaciones de hoy hunden sus raíces en la historia, y, por tanto, no podemos tener una visión sesgada de los hechos. El modelo de familia tradicional –patriarcal- ha dejado paso a uno nuevo que incorpora, entre otros elementos, el replanteamiento de las relaciones conyugales, una profunda reflexión sobre el género, el incremento significativo de madres trabajadoras con la consiguiente atención de sus hijos en guarderías, la aparición del divorcio, la proliferación de familias monoparentales, el aumento de familias reconstruidas con hijos procedentes de matrimonios anteriores, las uniones consensuales o no matrimoniales, la disminución del número de hijos, y el aumento de los años de permanencia en el hogar. El mundo de espacios y de objetos del niño es un mundo restringido a un único entorno –la vivienda familiar, generalmente piso de reducidas dimensiones- con incursiones esporádicas y siempre vigiladas a entornos naturales. Los abuelos, tíos y primos desaparecen de la vida cotidiana familiar.

Además, como consecuencia de los cambios sociales, la mujer se ha incorporado al mundo laboral,<sup>20</sup> aunque sigue desempeñando, a la vez, los roles domésticos que la sociedad le asigna, como son la crianza de los hijos, el cuidado de las personas mayores, la responsabilidad del hogar, etc., lo que quiere decir que está sometida a una sobrecarga de trabajo:

Hay concepciones muy profundas, muy diferenciadas acerca de lo que significa ser hombre o mujer, con significados distintos de lo considerado «femenino» y «masculino». Todas las sociedades humanas conocidas sostienen un conjunto de ideas, de creencias, de expectativas y de comportamientos que varían según se sea hombre o mujer y que de hecho implican un trato diferente; abarcan aspectos que van desde la división del trabajo, la personalidad, rango y status, el uso del tiempo y del lenguaje, hasta la asignación de roles domésticos y

---

<sup>20</sup> La mujer ocupa, generalmente, y dicho sea de paso, puestos menos relevantes que el hombre. A medida que se asciende en el nivel de responsabilidad o prestigio, se desciende en el número de mujeres presentes.



productivos. Ninguna sociedad humana trata a hombres y mujeres de la misma forma (Sacristán Lucas, A., 2002b: 180).

De lo anterior se desprende que, dado que la realidad no se modifica verdaderamente mientras no se producen cambios en las formas de pensar, y como estos cambios son más lentos que los legislativos, burocráticos y estructurales, en la familia actual hay muchos conflictos y contradicciones.

Aun nos resta hacer alusión a un fenómeno que, por desgracia, se produce en el seno de la institución familiar y, sobre todo, que afecta de lleno a los niños de los que nos estamos ocupando. Nos referimos al problema de los malos tratos.

Para Garbarino (1995, en Rodrigo, M.J. y Palacios, J., 1998: 38-39) los niños viven en un *ambiente social tóxico*, y señala cuatro elementos de toxicidad, a saber: a) la televisión, por el papel que juega en la transmisión de la violencia; b) el “final de la infancia”, o invasión del mundo de los niños por problemas del mundo adulto; c) las tensiones sociales y económicas, como el paro o la pobreza; y d) el declive de las prestaciones sociales.

Estos factores influyen en el niño desde el *macrosistema*, o sistema más distal de los que lo rodean. Pero, sin duda, penetran en las familias –*microsistema*– a través del *exosistema*, o conjunto de espacios en los que se desenvuelven los padres, aunque no los hijos (el trabajo, por ejemplo).

En el *microsistema familiar* existen, pues, numerosos factores de riesgo, muchos, como ya hemos visto, derivados del mundo exterior, y muchos originados en su propio seno. Entre los propios del contexto familiar, señalamos, con Rodrigo y Palacios (1998: 40), las contradicciones que tienen los padres respecto a la educación de sus hijos<sup>21</sup>, los problemas conyugales, las tensiones originadas por problemáticas diversas, etc. Sumados éstos y los estructurales, se compone un panorama bastante desolador que puede desembocar en situaciones de malos tratos.

El fenómeno de los malos tratos familiares supone la inversión de las conductas que cabe esperar de la familia. La protección, el cuidado, la expresión de afecto, etc., son

---

<sup>21</sup> Estos autores han convenido en llamar *padres paradójicos* a los padres afectados por confusiones y contradicciones. En sus estudios, han encontrado un importante número de ellos.

sustituidos por el abandono, la negligencia, el maltrato emocional, el abuso sexual, el maltrato físico, o cualquier otro tipo de maltrato infligido a los niños.

Una de las características más graves del maltrato es la privacidad en la que acontece y se mantiene, lo que lo hace difícil de conocer y, en consecuencia, de eliminar. Los niños maltratados, como cualquier otro sujeto en esta situación, suelen sentirse confusos, avergonzados y, en cierto modo, culpables, por lo que ocultan el hecho y, si tiene manifestaciones visibles (heridas, cardenales, etc.) buscan y dan increíbles justificaciones<sup>22</sup>.

Las investigaciones sobre las causas del maltrato<sup>23</sup> han cambiado en la actualidad de orientación, pasando de la consideración de un solo factor explicativo a la de la naturaleza multicausal e interaccionista de este fenómeno.

Para Kempe y sus colaboradores (1962, en Rodrigo, M. J. y Palacios, J., 1998: 406) el maltrato infantil se relaciona con los trastornos psicológicos de los padres. Los que maltratan a sus hijos, según este autor, son padres desajustados, psicológicamente enfermos. Muchos trabajos, sin embargo, han puesto de manifiesto que no hay enfermedad específica en los padres maltratadores, sino que hay determinantes sociales y contextuales (Gelles, 1973; Spinetta y Rigler, 1972; Wolfe, 1985, en Rodrigo y Palacios, 1998: 406).

Desde el enfoque sociológico se considera que las estructuras sociales, los problemas laborales, las condiciones de vida –pobreza, paro, conflictos conyugales, problemas de vivienda, estrés, etc.-, serían las variables directamente implicadas en el fenómeno (Jiménez, Moreno, Oliva, Palacios y Saldaña, 1995, en Rodrigo y Palacios, 1998: 406).

Una tercera teoría unifactorial considera que son las características del niño las que originan el maltrato. Se ha estudiado, y parece comprobada, la relación entre éste y diversas características de los niños como discapacidad, retraso escolar, problemas conductuales o dificultades de aprendizaje.

---

<sup>22</sup> En el tema de los malos tratos familiares existe un fenómeno curioso que es el de la complicidad de la víctima con su maltratador. Éste no tiene, en principio, ningún problema ante la sociedad ni ante la ley porque está bien protegido por su hermética víctima.

<sup>23</sup> Véase, si se desea ampliar la información sobre el tema, Palacios y otros: “Malos tratos a los niños en la familia”, en Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998): *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, 399-422.

Sin embargo, a nuestro juicio, la etiología del maltrato no puede ser tan simple, y en su aparición han de intervenir e interactuar dinámicamente factores intra y extrafamiliares. El siguiente texto nos da el debido apoyo:

Nadie pone en duda hoy que el maltrato infantil es un fenómeno multicausado por factores que operan e interactúan, tanto desde dentro como desde fuera del sistema familiar, y que en su producción se da un intercambio dinámico entre las condiciones individuales y sociales, las características y circunstancias previas de los padres, y las características del niño y su capacidad de adaptación. Para dar cabida a esta multiplicidad de factores han surgido los modelos multivariantes de tipo socio-interaccionista, modelos que tratan precisamente de integrar en un mismo esfuerzo explicativo los diversos factores y procesos descritos en los anteriores enfoques (Rodrigo y Palacios, 1998: 406-407).

Cicchetti y Rizley (1981, en Rodrigo y Palacios, 1998: 409), moviéndose dentro de este enfoque multicausado, consideran que la conducta de los padres obedece al equilibrio o desequilibrio entre dos tipos de factores, los de riesgo y los de protección. Cuando los primeros sobrepasan a los segundos, se producen situaciones de maltrato. Introducen también una dimensión temporal con dos polos: momentos puntuales o concretos y situaciones permanentes o crónicas. La confluencia de factores de riesgo y situaciones crónicas es la peor combinación.

Ciertamente, las consecuencias del maltrato infantil son gravísimas. Los niños reciben de sus padres lo que no les es posible vislumbrar –esperan amor, cuidado, protección...-, por lo que se produce en ellos una distorsión de su personalidad. Manifiestan entonces un tipo de apego inseguro, con conductas simultáneas de aproximación y de evitación con respecto al progenitor, de apego y de miedo. Sufren emociones negativas, síntomas depresivos, autodesvalorización, etc.

### **3.1. Estructura y problemática de las familias**

Tras la lectura de los datos registrados, hemos de agrupar, sin más remedio, lo que, en principio, debería estudiarse por separado, porque la estructura y la problemática son dos cosas bien distintas, aunque, eso sí, relacionadas. Y no hay otro remedio por dos razones. En primer lugar, porque la estructura familiar, en la situación que estamos estudiando, va estrechamente unida a una serie de problemas, debido a que las personas y los grupos humanos están dotados de una capacidad extraordinaria para convertirlo

todo en problemático. Ni una separación, ni un divorcio, ni el nacimiento de un hijo, ni una nueva relación, etc., tendrían que vivirse como problemas. Sin embargo, suele suceder que la violencia haga su aparición. En segundo lugar, unimos ambos aspectos porque las narraciones que la maestra hace son narraciones en las que aparecen mezclados:

G.G. dice que no puede decir por qué faltó el otro día. Le dice algo A.E. y se pone a llorar, porque dice que sus padres se han separado. Va al servicio a calmarse y, al volver, A.E. le pide perdón. Yo le digo que no pasa nada, que es algo normal y hasta bueno (Día 006, 5128-5135).

La estructura familiar es claramente jerárquica. El padre está arriba, los hijos abajo, y la madre en medio. El padre ejerce su “poder” –que no su autoridad- sobre los demás miembros de la familia, pero, curiosamente, éste se alterna con la más absoluta permisividad. Tenemos dos trabajos interesantes al respecto -Trab 03 y Trab 08-. En ellos la maestra pide a los niños que escriban frases que digan sus padres –en el primero cuantas quieran y en el segundo sólo una que consideren interesante-. Además, han de hacer dibujos relacionados en el primer caso, y de sus padres junto a ellos, con la frase en un bocadillo, en el segundo.

Órdenes, órdenes y más órdenes. Así se puede resumir lo que encontramos en el primero de los trabajos. “Acuéstate ya”, “no le pegues a tu hermana”, “no te pelees”, “recoge tu cuarto”, “no digas palabrotas”, “no seas todavía más malo”, “deja a los gatos”, “pon la tele” “no desarmes la cama”, “J., como te caigas por la terraza te pego encima de todo”, etc., son algunos ejemplos de ellas. Son órdenes tajantes y, con frecuencia, prohibitivas. Ahora entendemos por qué, al hacer las normas de la clase, emiten frases de este estilo<sup>24</sup>.

En el segundo trabajo, en el que los niños ya tienen que seleccionar la frase más interesante que digan sus padres, hallamos que, en dos casos -Trab 08, A.C. y Trab 08,

---

<sup>24</sup> Nos resultó verdaderamente imposible conseguir –hablamos como docente- que los niños escribiesen las normas en positivo. Para ellos éstas son algo impuesto -aunque por ellos mismos, pero impuesto-, y la manera de imponer no es otra que la que conocen. Cuando les decíamos que construyesen frases sin el “no” delante se reían y decían: «¿comer chicle?, ¿gritar en clase, ¿insultar?, ¿pegar?...» El problema es, además, como puede verse, doble. Por un lado, la estructura relacional que tienen y, por otro, el léxico con el que la nutren. No manejan verbos como agradecer, ayudar, colaborar, respetar, etc.

A.B.-, ninguno de los personajes dice nada. ¿Será que existe incomunicación? Desde luego, en ambos hogares falta el padre, pero, ¿conlleva este hecho la incomunicación?



(Trab 08, A.C.)



(Trab 08, A.B.)

En los demás ejercicios aparecen frases como éstas:

- PADRE: J. *bengalla alacama*  
HIJO: PAPA *dejame* un rato  
MADRE: P. *dejalo* un rato (Trab 08, J.I.)
- HIJO: mamá me puedo *irme* a la calle  
MADRE: *dirselo ha* tu padre  
PADRE: si puede si vete a la calle (Trab 08, I.S.).
- HIJA 1ª: Mamá dame *ente Duros Palas* motos  
HIJA 2ª: Venga Vale. Venga *SI O NO DI*  
MADRE: la primera y la *ultima Vale Ya* no  
PADRE: ¡*Paque* se los das! P. (Trab 08, I.F.).

- HIJA: ¿Mama papa os *bais* a separar?  
MADRE: No hija  
PADRE: No te preocupes (Trab 08, C.F.).
- PADRE: Toma, J. 5.000  
HIJO: *grasia PaPá*  
MADRE: P. Toma hijo un maletín *tu* 2000 Pts (*Eto Paso En el día de la comunión*) (Trab 08, J.C. [c].)



(Trab 08, C.F.)

El hecho de que la familia en el contexto que estudiamos tenga una estructura muy característica no la libra de ser afectada por los problemas que hoy, en general, tiene esta institución. La problemática que la aqueja es microcontextual y, además, macrocontextual. Lluve, como se suele decir, sobre mojado.

En consecuencia, no es difícil apreciar en las familias de los alumnos que estudiamos cómo los cambios a los que está sometida esta institución a niveles generales se entremezclan con los problemas crónicos que padecen. El resultado es verdaderamente desolador. Expondremos, para explicar esto con el rigor requerido, situaciones de familias concretas. Empezamos con la situación familiar de dos hermanos gemelos que viven separados –uno con su madre y otro con su abuela–; el padre, que está gravemente enfermo, no vive con ninguno de los hijos:

- En el recreo separo a los mellizos J.G. (a) y R.G. (c) que se están peleando. Les pregunto por su padre (J.G.[b], mi antiguo alumno) y me dice uno que «las va a palmar pronto» (palabras textuales) y el otro que «van a meterlo en una tumba». Siguen peleándose porque J.G. (a) dice que el otro -R.G. (c)- dio un balonazo el otro día a su abuela, con la que vive J.G. (a). R.G. (c) vive con su madre (Dia 006, 180-190).
- A las tres y media Ñ. me da una mala noticia: ha muerto J.G. (b), nuestro antiguo alumno y padre de J.G. (a) y R.G. (c) (gemelos de 3º)<sup>25</sup> (Ane 001, 171-173).

Pero la cosa no queda aquí. El gemelo que vive con la madre, que se supone que es el que está mejor atendido, tiene que abandonar el domicilio por la problemática que en él existe:

Durante la hora de religión veo que R.G. (c) (3º) está en el pasillo. Le digo a su maestra que me lo lleve un ratito a la tutoría. Le doy un folio y le digo que me dibuje su casa. La hace en un minuto. Una silueta, una chimenea, una puerta con un pomo redondo y unas escaleras. Nada más. Me dice que ya no puede dormir en su casa, que no lo deja la asistente social, y que duerme con una tía. Su madre va a tener un niño con «el Fran». Su padre, antiguo alumno mío, está enfermo y le queda poco (creo que tiene SIDA). Le enseño los números, del 1 al 25, y le digo que lea. No llega ni al 10. Le hago repetir varias veces y casi los dice bien (Dia 006, 818-835).

Al poco tiempo, este chico, probablemente buscando el tan necesario consuelo, se apropia de un chiste que le viene como anillo al dedo. Por si no se entiende, él no tiene ningún problema en explicarlo:

R.G. (c) me cuenta este chiste: «Dice uno: mamá, mamá y dice: su tabaco, por favor, gracias» Explica que estaba buscando a su madre que se había *pirado* (Dia 006, 8425-8430).

Otra dura situación es la que vive J.C. (d) y su hermana. Los padres están separados, y la madre tiene un horario laboral tan amplio –desconocemos qué tipo de trabajo realiza- que los niños duermen y comen fuera de su hogar. En el siguiente texto aparece también la problemática familiar de otros alumnos que viven sin su padre, al tener que emplearse fuera de la ciudad:

Le pregunto a J.C. (d) por qué está en casa de A.C. Me dice que su madre trabaja desde las seis de la mañana hasta por la noche y que no puede cuidarlos ni a él ni a su hermana; por eso duermen allí, y comen en casa de C.L. Dice que sus padres están separados. G.G. dice que no pasa nada, que los suyos se iban a separar pero que no lo hicieron, y que su padre trabaja en Madrid y lo ve muy poco, pero que no están separados. R.G. (a), al hilo del tema,

---

<sup>25</sup> Afortunadamente, esta información resultó ser falsa.

dice que ella tampoco ve a su padre, que está en Canarias. Cuando estamos todos callados, interrumpe R.G. (a) para decir que anoche se peleó su hermana con el novio y que lo echó de su casa. Éste se puso a llorar y también su hermano M.G. Ella dice que no llora porque sabe que luego se van a juntar otra vez ( Día 006, 1096-1117).

La problemática de J.C. (c) también es digna de mención. Sus padres están divorciados y no existe ninguna comunicación entre ellos. Ambos mantienen una nueva relación sentimental. El padre vive con una chica y tiene un hijo con ella. La madre vive con un hombre que aporta dos hijos (de cuatro que tiene) a la relación. Por lo que se puede apreciar en los siguientes textos, a través de los que reconstruimos su historia, el chico no termina de aceptar los cambios acaecidos en su familia:

- Haciéndole la entrevista a J.C. (c), se pone muy nervioso al contestarme en qué trabaja su padre. Me dice que con fruta pero no sabe qué hace exactamente. Cuando le pregunto que quién vive en su casa, me dice que sólo su madre. Le digo que dónde vive su hermano de dos años y me dice que con el padre (debe ser hijo del padre con otra mujer) y me dice que en su casa vive también un hombre que se llama J.X. (Día 006, 1332-1343).
- J.C. (c) a las nueve –en el pasillo- ya ha atrancado con un alumno de 6º. Le ha dicho que va a venir su hermana y verá. Le pregunto que si tiene una hermana y me dice que sí (es curioso, el día que le hice la ficha no me lo dijo) (Día 006, 2349-2355).
- A la vuelta del recreo hacemos las cuentas en la pizarra. J.C.(c) y C.V. discuten sobre un hermano pequeño de J.C. (c). Dice que su hermano se llama A.C.S. Ella dice que si no coincide el segundo apellido será su hermanastro. Les explico lo que es un hermanastro y un hermano de padre o de madre. Salen muchos comentarios curiosos (C.B. dice que su madre se separó y se echó otro novio, C.L., que su hermana la mayor es de otro padre, S.R. dice que sus primos cada uno tiene un padre...) (Día 006, 2847-2860).
- En el recreo, el padre de J.C. (c), por la valla, me dice que tiene que venir a hablar conmigo para contarme algo. Me dice que debo saber yo el problema, y que vendrá un lunes por la tarde (Día 006, 3568-3573).
- A las cinco menos cuarto viene a visitarme el padre de J.C. (c), que ya en diciembre me había manifestado sus deseos de hablar conmigo. Estamos hablando una hora. Me cuenta sin ningún reparo su vida: su infancia desdichada (eran diez hermanos y su padre dice que era el más malo del mundo: dormía en la calle, pasó hambre y frío...). Luego me dijo que se casó muy joven, pues dejó a su novia embarazada. Fue muy feliz, pero surgieron problemas y no se pararon a arreglarlos. Conoció a una chica y, lo que pasa, se unió a ella y tiene un hijo. Me dice que su ex mujer no habla con él nada, que no hay acuerdo y que cree que los hijos sufren (J.C.[c] y una niña de 17 años). Ella vive con un hombre. Dice él que es por despecho y que sufre mucho porque no quiere que le ponga a su hija una mano encima. Habla de haberse querido suicidar, de no estar feliz por acordarse de sus hijos, de que su mujer, aunque le da igual, no debería acostar a otro hombre en su colchón («¿o es que ha olvidado que ahí se acostaba él?»). Me dice que es guarda jurado y que está en paro porque lo han llamado para un «puticlub» y él no ha aceptado ese trabajo. Su compañera tiene veinticinco años y dice que esa relación puede acabar porque él está nervioso, sufre, y eso afecta a la relación. Dice que no le da paga a sus hijos sino que, cuando puede, les da dinero. No fue a la comunión de J.C. (c) porque su mujer le dijo que él se pondría en otra banca, que ella se pondría junto a su compañero. Él, por no liarla, no fue. Dice que le dolió mucho entrar un día



en su casa y ver a otro hombre comiendo gambas. Ella le había dicho que cuando hubiese otro se lo diría. Le duelen sus hijos, dice, para él son los tres iguales, son hermanos y no ocupa el chico más lugar que los otros. Denunció una vez al compañero de su mujer por maltratar a la hija (luego retiró la denuncia) (Ane 001, 178-217).

- A las cinco menos cuarto viene el padre de J.C. (c), citado por mí. La madre no aparece, y eso que me dijo que acudiría cuando la citase. El hombre se enfada y dice que si ella no se pone al habla con él para que su hijo mejore su nerviosismo, irá al juzgado, cambiará el convenio y pedirá la custodia de sus hijos. Dice que la chica está también mal, que va al psicólogo, y que ayer se enteró que en casa viven también dos hijos de los cuatro que tiene el compañero (J.X.), mientras la madre se desintoxica del alcohol (Cua 003, 322-332).
- J.C. (c), al subir, me dice por la escalera que su padre y su madre se han hecho amigos. Ayer vino el padre y se fue a hablar con ella y si no se venía a buenas iría al juzgado a cambiar las condiciones del divorcio. Le dije que no le dijese eso aunque lo pensase (Ane 001, 347-352).
- A las cinco menos cuarto suben la madre y la abuela de J.C. (c). Hablo con ellas y les digo que deben tener diálogo, al menos en lo referente al hijo. Parece que me dan la razón, aunque reconocen la dificultad por el genio del padre (Dia 006, 5991-5997).

Otro ambiente familiar desestructurado es el de A.B. Hijo también de padres separados, casi nunca ve a su padre, pues vive en otra ciudad. Su madre tiene una nueva relación, de la que han nacido sus tres hermanos. La familia está sumida en una situación de pobreza extrema, como vamos a tener ocasión de comprobar a través de los siguientes textos de los que nos gustaría comentar un dato significativo: la pobreza actual alberga fuertes contrastes, por lo que es posible encontrar, como observamos a continuación, situaciones de hambre física conviviendo con el consumo de artículos innecesarios (como el coche, por ejemplo). Éstos son los textos seleccionados:

- A.B. vuelve a venir sin nada, ni siquiera un lápiz para escribir (Dia 006, 146-148).
- A.B. me ha dicho que hoy no tiene gana de trabajar porque se acostó a las cuatro y se ha olvidado la cartera en casa con el bocadillo dentro. Le digo que se lo traerá su madre cuando se dé cuenta y me dice que no lo hará, pues está fuera. A la salida le digo que quiero hablar con su madre y me dice que no, que no puede venir (Dia 006, 920-928).
- A.B., al salir al recreo, pide bocadillo (un trozo). Le da J.I. un buen trozo (Dia 006, 1969-1970).
- Al salir al recreo, A.B. viene a mi mesa. Le digo que si ha traído bocadillo. Dice que no, que tampoco ha desayunado y que no cenó anoche. Le doy un sandwich de queso y se baja rápido (Dia 006, 2088-2093).
- A.B. me dice que no ha traído nada, que si puedo darle algo. Le digo J.C. (a) que le dé una galleta de unas cuantas que yo le he dado (Ane 001, 75-77).

- A.B. no trae nada porque su tío J.G. se ha llevado su cartera a Sierra Nevada y sus cosas están en casa, dice que traerlas en una bolsa de plástico es hacer el ridículo (Día 006, 5604-5611).
- Éste [A.B.] dice que su madre vendrá esta tarde o mañana. Le digo que por qué no ha subido si ha debido estar aquí a traer a las niñas. Dice que se ha tenido que ir a pagar la luz porque se la iban a cortar. Dice que lleva 12.000 pesetas. Le pregunto que de quién es el dinero y dice que lo ha ganado su madre leyendo las manos en la Mezquita, que su novio no gana nada, sólo se pasea en el coche (Día 006, 6237-6247).

Este chico manifiesta sus graves problemas familiares con una fuerte desmotivación y, además, en algunos de sus trabajos:

- A las diez hacemos un cuento o un cómic sobre una semilla. A.B. le da el nombre de «Yonki». Le digo que por qué le ha puesto ese nombre. Dice que porque le gusta. Le digo que si ha oído ese nombre alguna vez y dice que sí. Le pregunto qué significa y dice que «mala» (Día 006, 2638-2645).
- ACTIVIDAD: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: *Guardarmela* (Cuad 01, A.B.).
- ACTIVIDAD: Escribe una carta a quien tú quieras  
RESPUESTA: querido *TITO* *tequiero* mucho *tequiero* como *padri* compra un *vidiojuego* y una *deportiva* Adidas. Mi *Filma* A.B. (Cuad 02, A.B.).

La situación familiar de A.C. también es significativa. El chico vive sólo con su madre, aunque en la casa duermen dos niños -J.C. (d) y su hermana- que cuida ésta. Tiene un hermano mayor, casado ya, que vive en Mallorca. Éste debe ser hijo de otro padre, pues los apellidos no coinciden con los de A.C., quien, según la madre, es hijo de un señor casado, rico, del que ella se quedó embarazada desconociendo su estado, tras algunos años de relación. Aunque este hombre le ha dado el apellido al niño y le da la pensión por alimentos, sin embargo se ha negado a conocerlo. A.C., ante la confusión que tiene sobre su progenitor, dice, y probablemente lo crea, que su padre está de viaje:

- A.C., al preguntarle por su padre, me dice que está de viaje (Día 006, 1344-1345).
- La tarea de la tarde es: Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno y una frase dentro que hayan dicho alguna vez y que sea importante [...] A.C. (que no conoce a su padre) dice que si puede hacer una casa (Día 006, 4493-4501).

La situación familiar posiblemente sea una de las causas del fuerte proteccionismo de la madre y de la consiguiente inhibición del niño:

- A las nueve habla conmigo la madre de A.C. en relación al balón de su hijo que se lo ha quitado, dice, un niño de 6°. Le digo que a mí me dijo que se lo había quitado la directora. Dice que se creen que es del colegio y que es de su hijo. Le digo que entre a hablar y a pedirlo ella, pero que es su hijo el que debería hacerlo. Me da la razón (Día 006, 4658-4666).
- La madre de A.C. me enseña el reportaje de la comunión de su hijo. Está muy bien, no le falta detalle. Dice que lo maquillaron y que todo, menos los oros, se lo han regalado sus amigas. Dice que se lo regalan porque ella, a pesar de ese genio que tiene, es muy buena con ellas. El traje es de comandante, la chaqueta azul marino con cosas doradas. Le digo que yo le regalaré algo y dice que, si no puedo, no hace falta (Cua 003, 462-471).

Quizás sea J.C. (a) uno de los alumnos más afectados por la desestructuración de su familia. Aunque aparentemente es una familia estándar –padre, madre y dos hijos- en el hogar existen importantes problemas. Su padre, según el chico, vende droga y ya ha estado encarcelado. La madre ha sufrido una fuerte depresión. El niño tiene, a nuestro entender, carencias afectivas y sufre un importante abandono, no originado tanto por problemas económicos como por la despreocupación de los padres. Acude a la escuela generalmente solo y con dinero para comprarse un dulce, cosa que, con frecuencia, o se le olvida, o no le da tiempo. No nos extendemos más en su problemática pues ya tuvimos ocasión de hacerlo en el capítulo IV, al hablar de los niños de necesidades educativas especiales –J.C. (a) es uno de ellos- a donde remitimos al lector que desee más información al respecto. Expongamos algunas secuencias que recuerden su problemática:

- Le digo (a J.C. [a]) que quién lo ha traído y me dice que ha venido solo. Me enseña cien pesetas y me dice que no le ha dado tiempo a comprarse nada (Día 006, 78-81).
- J.C. (a) no trae nada, sólo un dulce para el recreo y dos pilas para colocar a un juego que tengo guardado en un armario (Día 006, 155-158).
- Empezamos con inglés. J.C. (a) sube de mi mano. Le pregunto por el bocadillo. Me dice que se le ha olvidado, y me enseña cien pesetas (Día 006, 1985-1988).
- En el recreo J.C. (a) viene y me dice «tengo *hambre*». Miro en el bolso y le digo que tengo un bocadillo de mantequilla y un polvorón. Me dice que prefiere el bocadillo, que le parta medio. Se lo parto y se va. Cuando se lo come viene y me dice : «dame el otro». Se lo doy y se va. Se lo come y viene y me dice que le dé el dulce. Le pregunto R. por qué no ha traído nada. J.C. (a) le enseña los veinte duros (Día 006, 2018-2029).
- Me he traído la grabadora y le he hecho una entrevista personal a J.C. (a), a R.F. y a C.F. J.C. (a) dice que su padre vende «chocolate negro» y que gana mucho dinero y lo guarda en una taza. Dice que le pega su padre y su madre (Día 006, 5388-5394).

Fuerte es también la problemática familiar vivida por P.J. Una hermana muy joven se quedó embarazada de un chico gitano. Como no quería casarse con él, desapareció unos meses. Al final, sus ilusiones se vinieron abajo. Volvió a Córdoba, y se tuvo que ir a vivir a casa del novio:

- [Se fue al médico a acompañar]a su hermana M.J. (diecisiete años y ya tiene un hijo). Me dice que no se quiere casar, que se quiere «*ajuntar*». Vive en casa del novio con sus padres. Cuando se quedó embarazada se fue de su casa y estuvo en una casa de acogida, pues tuvo problemas con el novio (Dia 006, 2727-2734).
- MAESTRA: ¿Cuántos hermanos tienes?  
P.J.: Tengo tres hermanos. Uno estudiando de policía, mi hermana es, se ha..., tiene un novio, que vive en casa de su suegra y, y mi hermana C. que, que está en mi casa.  
MAESTRA: ¿Y tu hermana qué ha *tenio*, tu hermana M.A.?  
P.J.: Un niño ha *tenio* mi hermana M.A.  
MAESTRA: ¿Cuántos meses tiene?  
P.J.: *Sáis*.  
MAESTRA: ¿Y cuántos años tiene tu hermana?  
P.J.: Diecisiete.  
[...]  
MAESTRA:[...] De tu casa, ¿qué es lo que menos te gusta?  
P.J.: ¿Qué es lo que menos me gusta? Pues *na* me gusta, me gusta *to* lo de mi casa.  
MAESTRA: Que tu hermana M.A. se haya ido, ¿te gusta?  
P.J.: No (Ent 007, P.J.).

La familia de C.C. también está afectada por ciertos problemas. La chica tiene un hermano con deficiencias físicas que practica, creemos que innecesariamente, la mendicidad. Una hermana soltera y muy joven tiene una hija de un novio que, según la alumna, murió en una pelea, y nuevamente se ha quedado embarazada:

Viene, a las dos menos veinte más o menos, la hermana de C.C., para el tema de la repetición de su hermana. Dice que la niña tiene sus amigas en 4º y que no quiere repetir. Le digo que ha faltado mucho, que va muy flojita, y que mi opinión es que repita. Le digo que se lo piensen en casa y que si no vienen más, entenderé que están de acuerdo con la repetición. Me cuenta que ha estado ingresada, que ha tenido un embarazo peligroso (creo que el óvulo lo tenía en las trompas; se llama, me parece, ex tóxico) y que por eso ha faltado su hermana. La chica es joven (unos veinte años), ya tiene una hija, y el padre de la hija murió de un navajazo) (Dia 006, 8662-8679).

No agotamos con lo anteriormente dicho todos los aspectos significativos de la estructuración familiar, y no lo hacemos porque, desgraciadamente, éstos, en los alumnos que nos ocupan, son inagotables. Habría que hablar de C.B., que no manifiesta

ningún tipo de duda al decir que tiene dos padres, su padre P. y su padre A.<sup>26</sup>; o de I.F., que cuenta, sin problema, que su madre no se habla con su tía por culpa del oro; o de su prima, C.L., que recuerda con horror cómo ella se metía debajo de la cama cuando su padre le pegaba a su madre hasta que, finalmente, se separaron, y cuya hermana mayor es de otro padre; o de A.J., que hasta el año anterior tenía otros apellidos –los de la madre- porque el padre decía que no era hija suya; o de R.M., que vive con su abuela, hermana y primos porque sus padres han emigrado a Mallorca; etc., etc. etc.:

- I.F. habla de que su madre no se habla con su tía por culpa del oro (Dia 006, 1781-1783).
- En la tarea de contar si han estado alguna vez en apuros, C.L. cuenta que sí, cuando su padre le pegaba a su madre. Dice que ella se metía debajo de la cama (Dia 006, 8441-8445).
- La madre de C.L. me ha dicho que se ha quedado parada. Le pregunto por qué y me dice que el otro día vio una cosilla rara y que... Me da a entender que ella se ha salido por algo. Dice que pronto encontrará otra cosa. Me dice que le compre una papeleta (Cua 003, 477-482).
- La abuela de R.M. habla conmigo en la fila. Le cuento lo mal que se porta su nieto y lo poco que trabaja. Dice que lo castigó ayer y, además, se lo dijo al padre por teléfono y le ha mandado la carta (Dia 006, 8728-8734).

Con el desarrollo anterior se habrá advertido que las familias objeto de nuestro estudio no escapan al nuevo molde de esta institución. Claro que, desde nuestro punto de vista, el hecho de que los padres se separen, se divorcien, se vuelvan a casar, etc., no tiene por qué afectar negativamente a los chicos.

A juzgar por la experiencia, lo que realmente supone para los niños un problema es la inseguridad que sienten ante acontecimientos imprevistos debido al desconocimiento de lo que pasa, la violencia que se adhiere a estas situaciones, etc. Para C.L., por ejemplo, su mal acabó cuando sus padres se separaron, porque entonces supo lo que realmente pasaba, y porque la separación puso fin a la violencia, a la inseguridad, y al miedo que sufría. Por tanto, creemos que el problema está en cómo se viven y cómo se narran los cambios que acontecen en el hogar. Los padres, de la misma manera que informan a sus hijos de temas que, a nuestro juicio, deberían reservar por no ser apropiados para su edad, les ocultan informaciónes que les haría mucho bien conocer<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Los padres de C.B. se separaron cuando éste aún no había nacido. La madre se unió a otro hombre, junto al que creció el chico y del que la madre ya está también separada. Para él éste también es su padre.

<sup>27</sup> Estos niños conocen sin ningún tipo de reserva los métodos anticonceptivos que usan sus padres (operaciones, píldoras, preservativos, etc.), los problemas económicos que tienen, las peleas familiares,

Presentamos, para documentar esta idea, un texto en el que se observa el conocimiento que tiene C.L. sobre las causas de la pérdida del trabajo de su madre, en el que el lector podrá advertir además ciertas disonancias con la versión que ésta dio a la maestra y de la que hemos hablado más arriba:

C.L. me cuenta que a su madre la han echado [del trabajo] porque estaba sudando, se duchó, y llegó el hijo de la señora que tenía que comer en casa de su abuela. Le abrió la puerta liada en la toalla y dice que le afectó al niño verla así (Día 006 7463-7469).

### **3.2. Valores y contravalores en juego**

El sistema de valores es un componente básico de las familias y, como tal, nos interesa conocerlo. Pero, antes de desplegarlo, es preciso advertir que vamos a recoger todas las estructuras complejas que operan en los sujetos y activan su conducta, esto es, que tratamos conjuntamente los valores y los contravalores, porque nuestro cometido consiste en explicitar los sistemas de interpretación de los hechos físicos y sociales que tienen, y no en juzgarlos ni catalogarlos. En otras palabras, lo que queremos saber es qué cosas valoran, aunque nos encontremos con la sorpresa de que el resultado no sea una larga lista de auténticos valores.

Empezaremos diciendo que parece ser que la escuela no ocupa un buen puesto en la estructura jerarquizada que todo sistema axiológico supone. Probablemente valoren la educación, la cultura, la formación, etc., sólo como fenómenos abstractos:

Hay muchos niños que citan a sus madres, y el darles dinero o cosas como bueno. También sale en muchos el colegio como algo bueno que tienen (Día 006, 4917-4921).

El problema, a nuestro juicio, anida en la dimensión conductual del valor. Educar a los hijos conlleva un esfuerzo constante, y eso ya es otra cosa. Llevar a los

---

etc. Sin embargo, no saben, porque nadie se lo dice, qué planes hay en la familia, si el padre se va a marchar, cuándo van a poder verlo, etc. Con frecuencia, los progenitores los obligan a tomar partido, a definirse, y esto les produce un gran sufrimiento y un gran daño. Hemos tenido ocasión de comprobar cómo la pasión que tenían por su padre se convierte, de la noche a la mañana, en “odio”, y cómo hablan de temas gravísimos e íntimos sin ningún pudor. Es como si, de pronto, se rompiera una barrera y, lo que estaba contenido se desbordara irremediablemente. Palpamos lo que algunos autores como Garbarino han denominado “el final de la infancia”.

niños al colegio, preocuparse de que hagan las tareas, de que no olviden material en casa, etc., es algo muy difícil de lograr para los padres. De ello se desprende que la escuela no es algo realmente valorado -aunque pueda serlo teóricamente-, porque las cosas valiosas mueven, necesariamente, la conducta. Ya advertimos esto al estudiar el absentismo. Si cualquier hecho puede provocar que un niño no acuda a la escuela –ir a pelarse, a la piscina, a probarse un traje o a hacerse unas fotos, por ejemplo-, desde luego está claro que ésta no es para ellos un bien absoluto. Pasamos a exponer algunas evidencias de lo que decimos:

- Le doy a J.C. (b) las notas de junio (ya que no vino la madre a recogerlas) y un papel del médico para que fuese al centro de salud para controlar el peso (Dia 006, 196-199).
- J.C. (a) llega con un avión en la mano y un bollycao en el bolsillo. I.S. sube algo tarde y sin nada en las manos (no trae cartera, ni carpeta). (Dia 006, 473-477).
- Ayer por la tarde les repartí una tabla para estudiar en casa la del tres, la del cuatro y la del cinco. Hoy, al llegar, les dejo un ratito para repasar. Hay dos niños que no la han traído: C.F., que se la ha perdido su sobrina, y J.C. (c), que se la ha olvidado. Les regaño y les doy otra (Dia 006, 1647-1654).
- A I.S. le pregunto por qué faltó el viernes y me dice que porque fue su cumpleaños (el padre lo premió sin colegio). R.M. dice que un día faltó porque estaba malo y otro porque su abuela no puso el despertador (Dia 006, 882-888).
- Le pregunto a P.J. por qué faltó ayer. Me dice que a su madre le sonó el despertador y lo apagó y siguió durmiendo (Dia 006, 1877-1881).
- I.S. esta mañana dijo que no venía por la tarde, y por la tarde viene diciendo: «vengo porque se me ha olvidado el chaquetón, si no, no hubiera venido» (Dia 006, 2622-2625).
- Le pregunto a E.R. por qué no vino ayer por la tarde y me entrega el siguiente papel (Ver diario original) «629382703 Mercedes, *Mi* hija ha faltado a clase *por que se quedaron dormidos*» Mercedes se llama la madre de E.R. (Dia 006, 1187-1194)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup>Puede observarse, además del poco valor que tiene la escuela –y por eso se quedan los niños dormidos, porque si fuese algo valioso con toda seguridad llegarían los primeros-, los problemas de expresión escrita que tiene la madre, componiendo un texto extraño y confuso, que empieza con su número de teléfono y su nombre y que encierra faltas de ortografía y de concordancia.

1ª EVALUACIÓN  
Firma del Profesor: [Signature]  
Firma del Padre/Madre: [Signature]

OBSERVACIONES

2ª EVALUACIÓN  
Firma del Profesor: [Signature]  
Firma del Padre/Madre: [Signature]

OBSERVACIONES

3ª EVALUACIÓN  
Firma del Profesor: [Signature]  
Firma del Padre/Madre: [Signature]

OBSERVACIONES

PROMOCIONA AL CICLO SIGUIENTE

EDUCACIÓN PRIMARIA

C.P. OBISPO OSIO

CICLO: 2º B NIVEL: 2º B CURSO: 1

(Boletín de notas [deteriorado] de C.C. Material informal)

COLEGIO PÚBLICO  
"OBISPO OSIO"  
CORDOBA

AUTORIZACION DE ACTIVIDAD ESCOLAR

N/Da: [Signature]

como padre/madre del alumno/a [Signature]  
del curso ... del Colegio Público "OBISPO OSIO" de Córdoba

AUTORIZO a mi hijo/a para salir del Colegio y desplazarse,  
acompañado/a de sus Profesores/as a: LA JUDERIA  
el día 4 de Mayo donde se desarrollará la Actividad Escolar.  
Córdoba, 25 de Abril de 2000

FIRMA DEL PADRE/MADRE/TUTOR [Signature]

100

(Permiso de actividad [deteriorado] de S.R. Material informal)

Por otra parte, los padres, tal vez con sus mejores intenciones, generan interferencias en el aprendizaje de sus hijos. Pensamos que la mejor ayuda que pueden prestar a éstos en el terreno educativo es ponerse al habla con el maestro o maestra y trabajar conjuntamente (co-laborar), y no caminar por otros derroteros, porque si lo hacen nos están sirviendo más indicadores de la desvalorización que hacen de la escuela. Quien cree en algo, trabaja por su mejora; quien no, sencillamente le da la espalda:



- J.C. (d), al sumar  $9+0$ , dice «nueve más diez». Le digo que quién le ha dicho que el cero vale diez y me dice: «mi madre». Le explico que eso es cuando se resta (Dia 006, 4333-4338).
- J.C. (d) dice que su madre lo ha apuntado a un maestro para aprender a estudiar, que va a las cuatro y media y está allí hasta las cinco y media. Dice que no vale nada y que empieza hoy (Dia 006, 8377-8382).
- La madre de A.C. me pregunta cómo va su hijo. Le digo que es lento, pero que mejora algo. Dice que en vacaciones lo pondrá con don Ciriaco, que vale tres mil quinientas, pero que no le importa. Le digo que va a repetir (Cua 003, 407-412).
- La madre de A.C. me dice que le cambie a su hijo el método de lectoescritura (*Ven a leer*) pues dice que se aburre, y que le ponga un cuaderno de tareas. Le digo que si lo acabara no se aburriría y que lo que pasa es que no le gusta (Cua 003, 414-419).

En consecuencia, y a juzgar por lo expuesto, se podría decir que lo que sucede en este tema es que, como en tantos otros, se deja ver nítidamente la enorme distancia que hay entre –lo diremos con palabras populares- el dicho y el hecho. Algunos padres preguntan repetitivamente por su hijo cada vez que ven a la maestra, pero, al parecer, sólo hacen eso. Seleccionamos algunos textos referidos a varios alumnos que puedan servir de ejemplo:

- La madre de R.F. me pregunta que cómo va su hijo, que si trabaja (Cua 003, 14-16).
- Al salir, la madre de R.F. me pregunta que cómo va su hijo (Cua 003, 310-311).
- A la salida, la madre de J.C. (a) está en el porche. Le ha dicho la portera que yo la he llamado para hablar con ella. El día anterior le dije a S.G. (que es vecino de J.C.[a]) que si la veía le dijese que viniese. Está preocupada porque aprenda a leer. Le digo que es difícil, pero que parece que va mejor este año. Vendrá el lunes –al menos en eso quedamos- para hablar también con C. (Cua 006, 86-95).
- A las cinco y cinco, más o menos, viene la madre de J.C. (a). Dice que viene porque le dije la otra vez que hablé con ella (creo que fue el once de noviembre) que viniera cada quince días, y aparece a los cuatro meses (Cua 003, 367-372).
- El padre de J.C. (c) sube a clase a interesarse por su hijo (Cua 003, 201-202).
- A las cinco menos cuarto viene hablar conmigo el padre de J.C. (c) [...] Le digo a J.C. (c) que vayan a casa y avise a su madre, pero ella no aparece (Dia 006, 3696-3705).
- La tarea de la tarde es: Dibuja a tu padre, a tu madre y a ti. Pon un globo a cada uno y una frase dentro que hayan dicho alguna vez y que sea importante. J.C. (c) plantea inconvenientes (sus padres no se hablan) (Dia 006, 4493-4497).
- A las cinco menos cuarto viene el padre de J.C. (c) citado por mí. La madre no aparece, y eso que dijo que acudiría cuando la citase. El hombre se enfada (Cua 003, 322-325).
- Ayer por la tarde, a las cinco menos cuarto, vino la madre de J.C. (c) y la abuela. Hablamos con tranquilidad sobre el niño, les digo lo importante que para su hijo es ver que hay un

diálogo entre sus padres. Ella tiene los ojos llorosos y asume que debe intentar, si hay que hablar con él sobre el hijo, hablar y dialogar, por el bien del niño (notas, comportamiento, cumpleaños, regalos, amigos...) <sup>29</sup> (Cua 003, 359-367).

- A las nueve, la madre de A.B. me pregunta cómo va su hijo (Cua 003, 161-162).
- La madre de A.B. me pregunta a las nueve cómo va su hijo (Cua 003, 224-225).
- Viene la madre de A.B. porque yo le había avisado. Le cuento cómo se comporta su hijo algunos días. Dice que en su casa es igual (Cua 003, 351-353).
- Viene la madre de A.B. porque yo la he llamado. Le cuento que el viernes no quiso trabajar nada, pues se niega a escribir. Dice que vendrá esta tarde a preguntar y, si no ha escrito, no le dará los veinte duros que le da todos los días (Cua 003, 317-322).

En definitiva, que la escuela es valorada, pero sólo a nivel de discurso, porque las acciones no confirman la valoración, y los valores tienen necesariamente una dimensión conductual que nos hace tender a ellos.

En el último de los textos anteriores, aparece un elemento que es sumamente valorado, y lo es en las tres dimensiones del valor: cognitiva, afectiva y conductual. Nos referimos al dinero, que tiene mucha importancia para esta clase social - también para cualquier otra-, porque vivimos en una sociedad de clases, en la que necesitamos símbolos de status, y éste es el símbolo de status por excelencia pero, para que lo sea, hay que exhibirlo, o lo que es lo mismo, hay que gastarlo. De este modo las personas se convierten en empedernidos consumidores, objetivo primordial de la sociedad capitalista:

- PADRE: voy *ha* comprar  
MADRE: compra *tavaco*  
HIJO: *coprarme* algo (Trab 08, A.M.).
- MADRE: *ve ha* comprarle tabaco *ha tu tia*
- HIJA: *dame un Paquete* de fortuna (Trab 03, C.L.).

En estas familias el consumo exagerado forma parte de su vida. Y no nos extrañamos de ello, como suele ser habitual. Y tampoco lo criticamos alegremente. Estos sujetos tienen carencias educativas importantes (su nivel de estudios es, en el mejor de los casos, elemental) y en ellos hace presa la propaganda excesiva a la que estamos expuestos. Son los mejores consumidores que puede tener esta sociedad: irreflexivos,

---

<sup>29</sup> Sin embargo, la maestra no consiguió en todo el curso que los padres acudieran juntos al colegio.

incapaces de aplazar sus deseos, poco escrupulosos a la hora de adquirir dinero de alguna manera atípica, etc. Por tanto, pese a sus problemas económicos, consumen desde que se levantan hasta que se acuestan, sin ser críticos ni distinguir entre productos básicos y productos innecesarios. Junto al coche y al vídeo, la parcela es uno de los más claros objetos de deseo. Constantemente hablan de ella, de que la tienen, de que se la van a comprar, o de que la tiene su tío o su vecino. Vamos a exponer a continuación unos ejemplos que pueden aclarar esta idea:

- A.E. y J.C. (d) empiezan a discutir porque hablamos del castigo de J.C. (d) por haberse ido el otro día. Como A.E. opina y habla, J.C. (d) dice que su coche tiene polvo y A.E. le dice que él [J.C. (d)] no tiene coche, y casa de milagro. J.C. (d) dice que él tiene tres casas y que su coche (el de A.E.) siempre está sucio. A.E. dice que si no tuviera parcela no estaría su coche sucio. Les digo que así se empiezan las peleas, y que no deben presumir de nada, puesto que todo se puede perder en un momento (Día 006, 5947-5960).
- ACTIVIDAD: ¿Cómo te imaginas al abuelo?  
RESPUESTA: Con pelo blanco, sin gafas, amable, que *tu viera una parsela* (Cuad 08, I.F.).
- MAESTRA: Tu hermana casada, ¿cómo se llama?  
S.G.: E.  
MAESTRA: ¿Cuándo se ha casado?  
S.G.: En..., en este año, en el año ya *pasao*.  
MAESTRA: ¿Y su marido cómo se llama?  
S.G.: P.  
MAESTRA: ¿Y dónde vive?  
S.G.: Aquí en casa de P., como la madre se iba a ir, se ha ido a otra casa, se ha ido ahí, que hay una parcela y *to*.  
MAESTRA: ¿Tú vas a la parcela?  
S.G.: A veces, y otras veces no (Ent 005, S.G.).
- MAESTRA: Dime qué cositas tienes en tu cuarto, ¿qué hay?  
J.C. (a): Un montón de cosas.  
MAESTRA: ¿Qué hay? Una cama, ¿qué más?  
J.C. (a): Una tele, una *rario*<sup>30</sup>...  
MAESTRA: ¿Una tele?, ¿y funciona?  
J.C. (a): Una así, y una así.  
MAESTRA: ¿Dos teles hay en tu cuarto?  
J.C. (a): No, tres.  
MAESTRA: ¿En tu cuarto?  
J.C. (a): Y, y una *rario*.  
MAESTRA: ¿Y las tres funcionan?  
J.C. (a): Sí.  
MAESTRA: ¿Y cuál pones?, ¿cuál pones, J.?  
J.C. (a): La *rario rande*<sup>31</sup>  
MAESTRA: ¿La radio grande?, ¿y qué haces con la radio?, ¿qué oyes?  
J.C. (a): La música (Ent 001, J.C.[a]).

---

<sup>30</sup> Radio

<sup>31</sup> La radio grande

- R.G. (a) dice que su hermano se ha echado una novia cubana. Dice que su padre es el dueño de la isla de Cuba y que tiene dos millones en el cuello en oro. Le digo que cómo que es el dueño y me dice que manda él, que es de él (Ane 001, 136-140).

Exponemos ahora un texto en el que se aprecia hasta qué punto puede tener valor el dinero. En ocasiones, como en este caso, puede ser valorado por encima de la integridad física:

En la fila, J.C. (c) le ha dado una buena bofetada a R.M. Dice que ha sido jugando. La abuela de R.M. le riñe y le dice que, si le ha roto las gafas, se las va a pagar (pero las gafas no tienen nada, él si tiene toda la cara roja) (Dia 006, 6719-6725).

La violencia, por su parte, es otro “valor” en alza. Viven sumergidos en ella. La tienen en la casa, en el barrio, en los medios de comunicación, en sus juegos, etc. Se ha introducido en sus vidas y forma, ante la impasibilidad de todos nosotros, parte de ellos:

- Se votan, al empezar la asamblea, dos temas a tratar: La violencia y La familia: normas. Votan tratar la violencia. Hablan de la violencia en su barrio (portal, calle...). Salen los siguientes aspectos: Pegan en la calle a los niños/ Peleas familiares/ Separaciones de parejas/ Madres que pegan a sus hijos/ peleas callejeras/ Hermanas que no se hablan por la herencia (oro)/ Suicidios/ Violencia a animales/ Cortar el pelo para reírse (un «melechón» por un mechón/ Atracciones de feria violentas (castillo del terror)/ Borracheras/ Abandono de niños/ Bromas violentas («no eres capaz de tirarte desde este balcón»; resultado: un pie roto) (Dia 006, 1751-1776).
- Es curioso que todo lo que han dicho lo han visto de cerca: vecindad, barrio, patio, casa, campo... casi todos hablan de otros, pero hay quien habla de su familia [...] C.C. habla de que su primo arrojó a un gato, de que ayer le pegaron en Pryca a ella, a su sobrina y a sus primos... (Dia 006, 1777-1786).
- J.N. me trae unas fotos para que las vea. Son de su familia, ella vestida de kárate con su hermano, sus padres... (Dia 006, 2619-2621).
- A las diez hacemos lengua. Les leo la fábula de la paloma y la hormiga. La comentamos y hacemos un trabajo en folio: contar algo parecido que nos haya sucedido y hacer un dibujo (se trata de la ayuda entre seres diferentes en capacidad, fuerza, edad, poder...). Es curioso, R.P. cuenta que su padre se iba a pelear en el fútbol con un hombre y su madre los apartó (Dia 006, 3081-3090).
- Sale el tema del niño que ha matado a sus padres y a su hermana y que tenía videojuegos de matar. Les pregunto y parece ser que ellos tienen muchos de ese tipo. Pienso escribir todos los videojuegos que tienen y hablar con las madres (Dia 006, 6645-6651).
- Le digo [a la madre de R.P.] que todo viene por las estampas, que no deben traer al colegio. Dice que R.P. hoy no trae, y que no quiere que se junte con C.B., que hay más niños en el cole (Cua 003, 453-457).

- En la tarea de contar si han estado alguna vez en apuros [...] J.C. (c) cuenta cuando su madre se peleó con una vecina (Ane 001, 526-531).
- F.M. me cuenta que su padre se peleó una vez con un amigo en su portal y que le hizo sangre en el labio (Ane 001, 408-411).
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: Que mis hermanos un *dia* se pelearon y se hicieron sangre, uno le *metio* un puñetazo y otro le *metio* un mordisco y le *izo* sangre en la *orega* (Trab 09, C.B.).

En este ambiente, lógicamente los niños son receptores –y emisores- de violencia. Algunos –hemos de decir supuestamente- sufren maltrato. Nos parece que los siguientes ejemplos son indicios fiables de este fenómeno. Aunque es posible que muchos otros chicos sufran maltrato en modalidades menos visibles -abandono, negligencia, carencia de manifestaciones afectivas, etc.-, tal vez J.C. (b) lo sufra también físicamente. La maestra, que, desde que el chico llegó un día herido, estuvo sobre la pista, fue capaz de extraer la siguiente información con la que, además, se refuerza nuestra tesis de que los castigos (en este caso, físicos) producen el efecto contrario al que se busca:

- J.C. (b) dice que se quedó durmiendo. Viene con la cara herida. Dice que se ha peleado con su hermana (Dia 006, 2903-2906).
- Le digo a J.C. (b), cuando viene a mi mesa, que si se quedó dormido o faltó por los arañazos. Rápidamente me dijo que sí, que le daba vergüenza que le vieran la cara. Me enseña más arañazos por el cuello (Dia 006, 2915-2920).
- Le digo a J.C. (b) que su padre le debería dar de vez en cuando unos palitos, que le hacen falta. Dice: «Mi padre me pega, anoche me pegó y me dejó el ojo rojo» (Dia 006, 6518-6522).
- La madre de J.C. (b) dice que en su casa también se pone así, que le falta a ella el respeto y que no hace caso, que le da igual que lo castiguen... Se ve que no puede con él. Le digo que, si ahora no puede, qué pasará cuando pasen unos años (Dia 006, 7587-7593).

En el último texto se refleja, además de la inutilidad del uso de la violencia para conseguir conductas positivas, otro aspecto de interés, y es el desbordamiento de algunos padres –en nuestros ejemplos, madres- y el consiguiente abandono de su tarea educativa. Reconocen fácilmente que no pueden con sus hijos a pesar de que éstos tienen sólo nueve o diez años de edad:

- A las doce y media llega C.B. con su madre (viene del dentista). Hablo con ella, pues tenía que venir por el comportamiento de su hijo. Me da la razón y me dice que ella está también harta, que sólo le teme a su hermano de 22 años (Dia 006, 6264-6270).
- Le digo [a la madre de A.C.] que debe dejar que él resuelva sus problemas y me da la razón, dice que le va con cuentos todos los días y que este verano lo va a mandar un mes con su hermano casado «y se va a *espabilar* a la fuerza» (Cua 003, 269-273).
- No digas palabrotas que lo *ba* a *sabertu* hermano (Trab 03, A.C.).
- Ha venido la madre de P.J. al despacho, pues se citó con una carta al haberse peleado su hija con A.J. P.J., por lo visto, ha dado voces a su madre (Cua 003, 314-317).

Por otra parte, la televisión y el vídeo ocupan un lugar muy destacado en la vida de estas familias:

- Pon una *sinta* de *video* a tu hermana para que se entretenga.  
Niñas *venir* a ver los *Dibujos* de canal ese.  
*Porlo* en *antena* tres (Trab 03, I.F.).
- C.F.: ¡Ah! Me gusta más matemáticas, estar con mis amigos, muchas veces no me gusta que me levante *mu* temprano, pero a mí me gusta..., muchas veces quiero que me levanten *tremprano* pa que yo..., *pa* ver los dibujos, que me *gustan* verlos, muchas veces me levanta mi madre a las siete y media... y *to* eso (Ent 004, C.F.).

En un trabajo que manda la maestra en el que los alumnos deben dibujar a su familia viendo la televisión, hallamos una primera aproximación al tema. En el dibujo que hace I.F. (Trab 15, I.F.) hasta los animales de la casa están en la escena: el padre, la madre y las dos hijas en el sofá, y en el suelo Susi (perra), Clarita (¿gata?) y Rufo (animal no identificado):

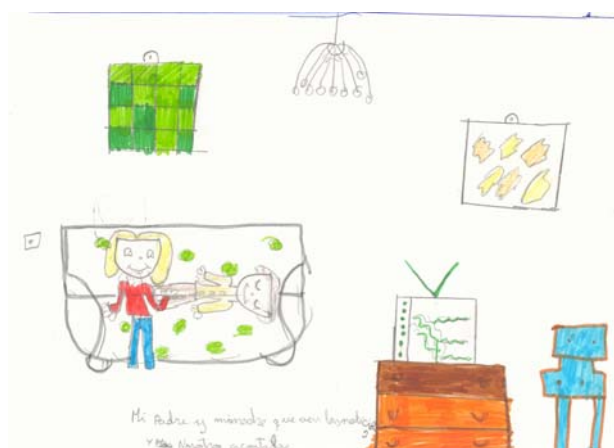


(Trab 15, I.F.)

En el dibujo que hace S.G. (Trab 15, S.G.), su padre está sentado solo en un sillón, y la madre y los niños en el sofá, todos ante el televisor. A.J. (Trab 15, A.J.), por su parte, pinta a su padre tumbado en el sofá, con los pies sobre su madre, quien ocupa una parte pequeña del mismo. Las niñas ya están acostadas. Y el dibujo de C.V. no puede ser más elocuente (Trab 15, C.V.). Diez cabezas asoman por el respaldo de un sofá (ocho hermanas, más el padre y la madre). Las que son de chicas se distinguen por unos grandes lazos. Un reloj de pared marca las doce y veinticinco. Exponemos, a continuación, los tres trabajos:



(Trab 15, S.G.)



(Trab 15, A.J.)





parecen soportarla bien, pues contestan, en el ítem siete, que les da igual. Por desgracia, no nos pueden extrañar estos resultados, porque, como dice Sánchez Corral (1998: 33), “es tal la intensidad, la extensión y la frecuencia de los mensajes, que la violencia, lejos de ser percibida como un hecho extraordinario, ha terminado por ‘normalizarse’, es decir, por integrarse en nuestra vida cotidiana como algo habitual y rutinario”. Posiblemente, los ocho niños que creen no ver violencia en televisión estén afectados por este fenómeno, de manera que se han familiarizado con ella y la han integrado en sus vidas sin ni siquiera ser conscientes de la misma<sup>32</sup>. Pasamos a exponer algunos ejemplos:

- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?  
RESPUESTA: 16 horas al *dia* (*sabados* y *domingos*).  
PREGUNTA: ¿Ves violencia?  
RESPUESTA: *devez* en cuando  
PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?  
RESPUESTA: Me da igual (Trab 18, C.B.).
  
- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?  
RESPUESTA: *porla* mañana, *porlatarde*, *porlanoche*.  
PREGUNTA: ¿Ves violencia?  
RESPUESTA: *SI*  
PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?  
RESPUESTA: *Si*<sup>33</sup> (Trab 18, J.I.).
  
- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?  
RESPUESTA: *si*  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?  
RESPUESTA: *3 o 4*  
PREGUNTA: ¿Ves violencia?  
RESPUESTA: *Si* en la tele  
PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?  
RESPUESTA: Me da un poco de miedo (Trab 18, P.J.).
  
- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?

---

<sup>32</sup> En numerosas ocasiones hemos contemplado, atónitos, cómo toleran la violencia televisiva así como la de su propia realidad. Cuentan y describen acciones de películas violentas con la mayor naturalidad, y si algún hecho grave acaece en el barrio –peleas, detenciones, muertes, accidentes...– no lo comentan con la inmediatez y la emoción que cabría esperar. Por ejemplo, alguna vez han visto a un hombre muerto en la calle, y sólo lo comentan con la maestra al día siguiente, cuando ésta lo lee en el periódico y saca el tema a debate.

<sup>33</sup> No podemos saber el sentido de este sí, por lo que en el recuento que hemos hecho de las respuestas no lo hemos tenido en cuenta.

RESPUESTA: ----

PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?

RESPUESTA: *por* las noches de *bes* en cuando por la tarde.

PREGUNTA: ¿Ves violencia?

RESPUESTA: no pero cuando mis *Papas pone pelicula* veo violencia y si echan *arguna seria*<sup>34</sup> me voy al cuarto de mi *Mamá y Papá* y la *beo* esa serie

PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?

RESPUESTA: *algunas beces* me da miedo o me da igual. (Trab 18, A.J.).

- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?

RESPUESTA: *SI*

PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?

RESPUESTA: 4 horas

PREGUNTA: ¿Ves violencia?

RESPUESTA: *SI*

PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?

RESPUESTA: Me da igual. (Trab 18, R.P.).

- PREGUNTA: ¿Ves la televisión?

RESPUESTA: *Si*

PREGUNTA: ¿Cuántas horas al día?

RESPUESTA: 2 o 3 horas

PREGUNTA: ¿Ves violencia?

RESPUESTA: A veces pero casi nunca.

PREGUNTA: ¿Te da miedo, te da igual o te gusta?

RESPUESTA: Me da igual. (Trab 18, S.R.).

Por lo que atañe a la videoconsola, el instrumento que elabora la maestra para recabar datos es el siguiente:

1. ¿Tienes videoconsola?
2. ¿Tienes videojuegos?
3. ¿Alguno es de matar?
4. ¿Te gusta?
5. ¿Cuántas horas juegas cada día?
6. ¿Tienes alguno de robar?
7. ¿Te gusta?
8. ¿Crees que la videoconsola es buena o mala?
9. ¿Vuestros papás saben a lo que jugáis?
10. ¿Podéis parar de jugar cuando queréis?

---

<sup>34</sup> Serie.

Las respuestas arrojan datos tan interesantes como que quince alumnos dicen tener consola y seis no, aunque algunos de éstos juegan con familiares que la tienen, dieciséis afirman que tienen videojuegos, ocho reconocen tenerlos de matar y a ocho les gusta este tipo de juegos. Trece niños opinan que la videoconsola es mala, cuatro que es regular y tres buena, y aunque once dicen que pueden dejar de jugar cuando quieran, sin embargo seis piensan que no, y uno, refiriéndose a su padre, que según la ocasión. Dieciséis padres saben a lo que juegan sus hijos, por lo que podemos entender que permiten esta actividad. Pasamos a los ejemplos:

- PREGUNTA: ¿Tienes videoconsola?  
RESPUESTA: *Si* pero es de mi amigo  
PREGUNTA: ¿Tienes videojuegos?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Alguno es de matar?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Te gusta?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas juegas al día?  
RESPUESTA: 3 los *sabados* y los *domingos*<sup>35</sup>.  
[...]  
PREGUNTA: ¿Crees que la videoconsola es buena o mala?  
RESPUESTA: *es mala.*  
PREGUNTA: ¿Vuestros papás saben a lo que jugáis?  
RESPUESTA: *Si*  
PREGUNTA: ¿Podéis parar de jugar cuando queréis?  
RESPUESTA: Cuando yo *qiera* (Trab 16, C.B.).
  
- PREGUNTA: ¿Tienes videoconsola?  
RESPUESTA: *Si* pero es de mi padre.  
PREGUNTA: ¿Tienes videojuegos?  
RESPUESTA: *Si.*  
PREGUNTA: ¿Alguno es de matar?  
RESPUESTA: *Si.*  
PREGUNTA: ¿Te gusta?  
RESPUESTA: *No.*  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas juegas al día?  
RESPUESTA: Ninguna porque no tengo.  
[...]  
PREGUNTA: ¿Crees que la videoconsola es buena o mala?  
RESPUESTA: Algunos son buenos y *otro* malos.  
PREGUNTA: ¿Vuestros papás saben a lo que jugáis?  
RESPUESTA: *Si, pero no juego*  
PREGUNTA: ¿Podéis parar de jugar cuando queréis?

---

<sup>35</sup> Este dato nos confirma las sospechas que teníamos sobre la veracidad de las horas que este chico ve la televisión. Es imposible que la vea dieciséis horas y juegue tres a la videoconsola. Lo que sus respuestas tal vez nos quieren expresar es que ve la televisión y juega a la videoconsola cuanto quiere. No podemos tomarlas al pie de la letra.

- RESPUESTA: Mi padre según la ocasión (Trab 16, S.R.).
- PREGUNTA: ¿Tienes videoconsola?  
RESPUESTA: SI  
PREGUNTA: ¿Tienes videojuegos?  
RESPUESTA: SI  
PREGUNTA: ¿Alguno es de matar?  
RESPUESTA: SI  
PREGUNTA: ¿Te gusta?  
RESPUESTA: SI  
PREGUNTA: ¿Cuántas horas juegas al día?  
RESPUESTA: 1:45 h.  
[...]  
PREGUNTA: ¿Crees que la videoconsola es buena o mala?  
RESPUESTA: Regular  
PREGUNTA: ¿Vuestros papás saben a lo que jugáis?  
RESPUESTA: SI  
PREGUNTA: ¿Podéis parar de jugar cuando queréis?  
RESPUESTA: SI (Trab 16, R.P.).
  - MAESTRA: ¿Y qué haces cuando estás en casa?  
S.G.: Jugar a la play y... a veces bajarme (Ent 005, S.G.).
  - ACTIVIDAD: Mis vacaciones de Navidad  
RESPUESTA: Sabe lo que he hecho en la *Nabidad* [...] y en los reyes magos me *an* regalado la *Nintendo 64* y ropa (Cuad 06, J.C. [b] ).

Otro valor bien cotizado en estas familias es la fiesta. Tan importante es, que altera horarios, hace gastar el dinero que se tiene y el que no se tiene, etc. No nos vamos a detener en su estudio porque lo haremos más adelante. Por lo pronto, valgan sólo unos ejemplos:

- I.S. dice que estuvo viendo «*penículas*» toda la noche, que a las dos empiezan las guarrerías y su padre lo manda a la cama. Le picaban los pies y no podía dormir. Se levantó [...] y dice que se fue a la calle porque había una fiesta gitana. Un gitano se había casado y tocaban los timbales (Dia 006, 2009-2017).
- E.R. me dice que faltó ayer porque fue el cumpleaños de su hermano y fueron sus tíos después de comer (Dia 006, 2633-2636).
- En el recreo, A.J. me enseña un buen montón de fotos: en la casa, en la celebración, en la iglesia... La celebran en el Mariano (sector sur) en toda regla, con mesa larga, ella en el centro, con tarta de varios pisos, muchos invitados... Hasta tiene un canasto vestido con lazos en el que iban las figuritas que repartió. Dice que adornar el canasto le costó 3.000 pesetas. Tiene en las fotos muchos adornos (dos pulseras, reloj, medalla, pendientes, adornos en la cabeza...) (Dia 006, 7507-7519).

En otro orden de cosas, de sumo interés es el dato que hemos encontrado con relación al poder de la letra impresa. Los discursos de los maestros –y, en general, todos-

adquieren importancia cuando son escritos. Son muchos los niños que manifiestan a la maestra que sus padres no dan credibilidad a los mensajes orales que ésta les envía. Y así, la solicitud de material escolar, la citación a los padres para una entrevista, o cualquier otro tema de tutoría, terminan siendo asuntos que se tramitan por escrito, dado el poco resultado de la comunicación oral<sup>36</sup>. Estamos seguros, y tendremos ocasión de comprobarlo más adelante, de que muchas veces los padres ni siquiera leen los textos, pero el hecho de que sus hijos les digan que en un papel pone determinada cosa, impregna de seriedad el tema:

- Le doy a J.C. (b) un papel para que su madre le compre un cuaderno de dos rayas, y le digo que hoy no ha hecho nada (Día 006, 5768-5771).
- Les reparto una hoja con el material que se tienen que comprar, pues falta mucho lápiz y mucha goma en clase (Día 006, 5588-5590).

Es necesario aludir también al bajo nivel académico de los padres. Éstos tienen pocos estudios y, lo que es peor, menos interés aún en formarse. Cuando mandan notas a la maestra, cuando firman permisos para las salidas, cuando procesan las informaciones que se les envían, etc., dan muestras de ello. Exponemos los siguientes textos con todo el respeto que estas personas nos merecen y con la aceptación de la parte de culpabilidad que, como alfabetizados, tenemos en este fenómeno, porque nuestra concepción del analfabetismo no es ingenua, sino crítica<sup>37</sup>, por lo que lo consideramos como la explicitación consciente de la estructura y de la ideología de una sociedad de la que, desafortunadamente, formamos parte:

- La madre de S.G. me manda esta nota, hoy 15 de mayo: «Doña Carmen el *Niño afaltado* hoy *aclase* por *aver* ido *arevision medica* muchas *gracia* (A continuación, firma) (Ane 001, 491-494).

---

<sup>36</sup> Obviamente, todas las informaciones de Secretaría – matrícula, becas, horarios, etc.- se dan por escrito. Nosotros nos estamos refiriendo a cualquier aspecto sencillo, como la compra de un lápiz o un cuaderno, o la comparecencia de una madre. La maestra, harta de repetir el mismo mensaje, toma a bien escribirlo, y advierte rápidos e increíbles resultados.

<sup>37</sup> Freire distingue entre ambas concepciones. Barreiro, en el prólogo de *La educación como práctica de la libertad* (Freire, P., 1986: 12), las resume magníficamente.

- R.M. trae la firma de su abuela [con el permiso para realizar una salida] sobre un papel que le informa del plazo de matrícula del comedor (no en el que yo le di)<sup>38</sup> (Día 006, 7296-7299).

La sexualidad, o, mejor dicho, la maternidad, pasando ya a otro valor, entra pronto, a nuestro parecer, en la vida de estos sujetos. Es normal, o al menos no es ningún drama para las familias –para los implicados termina luego siendo una verdadera tragedia, en la mayoría de los casos-, que las chicas se queden embarazadas con quince o dieciséis años, que se vayan a vivir con los novios, que se casen en plena adolescencia, etc. Y es normal porque, como nos solemos mover por referencias y por modelos, los que sus padres tienen son prácticamente los mismos, y ellos también empezaron a esas edades, si no antes. La explicación que damos a esta costumbre es que los jóvenes buscan éxitos con una urgencia desmedida. El fracaso escolar, la inestabilidad en sus hogares, las carencias afectivas, los problemas económicos, etc., aunque, a juzgar por los mecanismos de defensa que ponen en marcha, parezca que no les afectan demasiado, desde luego no hay nada más lejos de la verdad. Los sujetos fracasados tienen necesidad de demostrar y de vivir algún éxito, y de sentir algún afecto. ¿Qué puede haber más asequible, más agradable, más sencillo, y más barato que el sexo? Pero muy pronto, por desgracia, lo que en principio es para ellos una isla maravillosa, se convierte en el mayor de los infiernos.

Relacionado con lo que decimos, ya hemos tenido ocasión de ver cómo la hermana de C.C. es una joven madre soltera, cuyo novio murió en una pelea, o cómo la hermana de P.J., a la que también se refiere la primera de las citas que a continuación exponemos, está sufriendo ya, a sus diecisiete años, las consecuencias de una temprana maternidad. Sirva el siguiente material para ilustrar lo que decimos:

- MAESTRA: ¿Y tu hermana qué ha *tenio*, tu hermana M.A.?  
P.J.: Un niño ha *tenío* mi hermana M.A.  
MAESTRA: ¿Cuántos meses tiene?  
P.J.: *Sáis*.  
MAESTRA: ¿Y cuántos años tiene tu hermana?  
P.J.: Diecisiete (Ent 007, P.J.).

---

<sup>38</sup> Este fragmento documenta la idea que expusimos anteriormente de que lo que opera en los sujetos no es el contenido de los textos, sino la forma que se les dé a los mismos, el medio a través del que se expresen. Con él queda claro que la familia, a veces, no lee los textos que le envía la escuela.

- S.R. me deja para leer un crisma de su prima dirigido a sus padres. Es de la que con dieciséis años tuvo una niña. Por lo visto, se ha marchado con el novio a vivir (Día 006, 3516-3520).

La salud es otro gran valor que opera en estas personas de un modo parecido a como lo hace la educación. Es, probablemente, de los valores más importantes si nos situamos en un nivel discursivo o de hechos puntuales, como acudir al médico –y, si es de pago, mejor que mejor-, ingresar a los hijos, etc:

- Viene C.B. diciendo que ha estado ingresado, que pensaban que tenía apendicitis (Día 006, 7025-707027).
- La madre de A.C. viene con un ataque de nervios al pensar que a su hijo le ha pasado algo, pues la portera le ha dicho a una vecina encargada de recogerlo que ya no quedaban niños en el colegio (Día 006, 721-726).
- Le pregunto [a la madre de R.F.] por la niña (que no la lleva). Y dice que está con una amiga suya y que el médico le ha mandado al especialista de ojos (le llora un ojo) (Cua 003, 310-314).
- La madre de R.F. se me acerca a la salida y me pregunta que cómo va su hijo. Está fumando y con el carrito de la niña pequeña. Me dicen que la van a ingresar porque pierde peso (Cua 003, 53-57).

Sobre la salud tendremos ocasión de hablar más adelante. Lo que nos interesa de momento es desvelar que, desde luego, este valor no mueve la conducta habitualmente, sino sólo en ocasiones concretas. Hallamos, una vez más, que el problema está en el día a día, en la dimensión conductual tanto de éste como de otros valores. Si éstos sólo tienen una dimensión cognitiva, son, obviamente, pura teoría, es decir, no son nada, o peor que nada (porque conocer una cosa, valorarla, y no ser capaces de poner en marcha los mecanismos para alcanzarla es, a nuestro entender, más grave que desconocerla y que no valorarla). Cuidar que la alimentación sea sana, levantarse para hacerles a los hijos el desayuno<sup>39</sup> –y no conformarse con la bollería y el batido-, acompañarlos para evitar accidentes, evitar que tomen montañas de golosinas y de refrescos, hacer que se cepillen los dientes, etc., eso ya es otra cosa:

---

<sup>39</sup> Bastantes niños no tienen por norma desayunar en casa, sino que las madres les distribuyen dinero y se compran lo que les apetece. Hasta la hora del recreo (las once de la mañana) muchos niños no han digerido nada.

- Explico lo que es una dieta equilibrada. Algunos niños no la hacen. Queso no suelen comer, ni pescado. Me sorprende que tomen verduras, hortalizas y fruta (al menos, eso dicen) (Dia 006, 481-486).
- J.C. (a) trae cuatro roscos de chocolate que vienen en un estuche (Dia 006,2093-2095).
- J.C. (a) trae para desayunar una chocolatina (Ane 001, 74-75).
- R.M. trae para el recreo un bote de leche condensada. Cuando le digo que eso es malo, me dice que ayer se tomó dos (uno echado sobre galletas –con su hermana- y otro a tragos) (Dia 006, 3664-3668).
- R.M. trae un spray para una muela picada. Me pide que le eche un poquito. La muela está negrísima; además tiene otra igual (Ane 001, 68-70).
- Subimos a clase. Toca religión. Me bajo y la madre de R.F., con sus dos hijos menores, me pregunta por su hijo. Le digo que en clase no está. Se le ha despistado viniendo para acá, pero no ha llegado. No sé dónde andará (Dia 006, 8165-8170).
- La abuela de R.M. me dice que su nieto se ha ido ya , y que a su B.X. lo ha pillado un coche y se quedó como muerto. Dice que le eche un vistazo (Cua 003, 446-449).

En otro orden de cosas, es necesario aludir a determinadas manifestaciones sexistas, las cuales, bien arraigadas en ambos sexos - los estereotipos de género penetran de igual manera en chicos que en chicas-, hacen también su aparición. Los niños defienden y protegen a sus hermanas a la par que ellas, impasibles, se dejan defender y proteger. Las chicas, por su parte, cuidan y miman maternalmente a sus hermanos:

- En el recreo, A.B. ha estado a punto de pelearse con R.P. porque la hermana de R.P. ha pegado a la hermana de A.B. (Dia 006, 6189- 6192).
- La hermana de F.M., la de 6º, me entrega a su hermano diciendo que está malo, que no le den en la espalda ni en el pecho. Ella se vuelve para su casa, porque está de ama de casa (Dia 006, 7677-7681).

Por último, hemos de hablar también de un valor tan importante como es la justicia. Parece evidente que, en gran medida, funcionan bajo la ley del “ojo por ojo”, aunque, paradójicamente, son solidarios y generosos. Expliquemos esta idea. Los valores se estructuran en los sujetos de manera jerárquica y, en consecuencia, no gozan todos de la misma consideración. Si se trata de compartir el bocadillo, o de hacer envíos de alimentos, ropa, libros, etc., a niños necesitados, se vuelcan por completo. La solidaridad aparece y no entra en pugna con ningún otro valor:



- PREGUNTA: ¿Qué harías si te encontraras una bolsa de dinero?  
RESPUESTA: *llevarse* a mi *mama* y mandarle de correo a los pobres dinero (Cuad 17, P.J.).
- A.B., al salir al recreo, pide bocadillo (un trozo). Le da J.I. un buen trozo (Día 006, 1969-1970).

Pero, a nuestro modo de ver, el problema surge cuando entran en juego más valores, cuando tienen que elegir entre varios. La justicia, tal como ellos la entienden (como la aplicación exacta de ley del Talión) está por encima de cualquier otro valor, y no se plantean ser solidarios ni generosos si consideran que hay una injusticia en la base<sup>40</sup>. El texto que a continuación exponemos se refiere al último día de clase del primer trimestre, en el que es tradición en el Centro celebrar una fiesta de Navidad. En él se puede comprobar con toda nitidez lo que decimos:

Día 22 de diciembre, miércoles. Empezamos con actuaciones: mímica, sevillanas... Al entrar, el debate de siempre: «el que no haya traído cosas para la fiesta no come». Les digo que, como yo he traído una tarta y se la reparto a quien quiera, si ellos no comparten yo tampoco, y se la doy a quien no haya traído cosas, o a quien yo quiera. A.M. es el más duro. Se han gastado unas cien o ciento cincuenta pesetas cada uno. J.C. (a) no trae nada (Día 006, 3578-3589).

### 3.3. Funciones y disfunciones de la institución familiar

La familia, como contexto que es de crianza, de socialización y de educación, ha de cumplir unas funciones. Éstas, para nosotros, no son otra cosa que la dimensión conductual de los valores<sup>41</sup>. Son las acciones que permiten alcanzar lo que se conoce y

---

<sup>40</sup> Concebimos esta idea el curso anterior, a raíz de un texto muy ilustrativo creado y dramatizado por los alumnos. El argumento es el siguiente: Unos niños son maltratados por sus padres. Un vecino que oye los golpes acude al domicilio. Aunque le ocultan los hechos, se da cuenta que uno de los hijos tiene la cara roja, y llama a la policía, que detiene a los padres y tramita un hogar de adopción para los pequeños. Éstos se alegran de que sus padres vayan a la cárcel y de poder tener unos nuevos padres adoptivos. Pues bien, llegados a este punto, quisimos mediar para que el final no fuese tan duro, pero la clase en bloque se negó, porque los padres tenían que pagar por lo que habían hecho. El amor paterno-filial está valorado claramente por debajo de la justicia.

Otra evidencia de lo que decimos la tenemos en la solicitud que hicieron algunos padres al Centro, unos años atrás, de que el comedor no fuese gratuito para los niños que la escuela consideraba más necesitados, pues pensaban que era injusto, dado que las carencias de éstos se debían, fundamentalmente, a la despreocupación de sus progenitores.

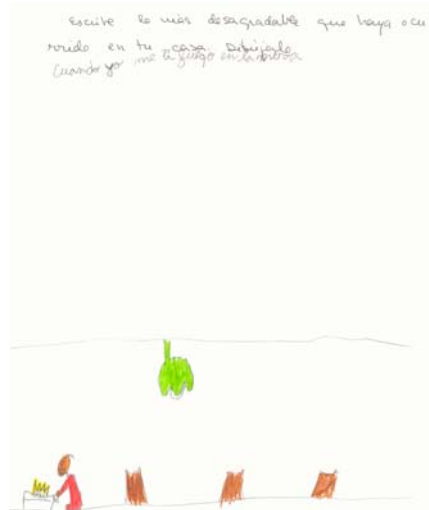
<sup>41</sup> Todo valor tiene una dimensión cognitiva –se conoce-, otra afectiva –se aprecia- y otra conductual –se busca-.

se aprecia porque es valioso. Si la educación, la salud, la paz, etc., son valores para las personas, se hace necesario poner en marcha conductas que posibiliten alcanzarlos pues, de lo contrario, no son verdaderos valores. Por tanto, las funciones van estrechamente relacionadas con todo lo que ha quedado expuesto. Quiere esto decir que el tratamiento que vamos a dar a este apartado se verá afectado por este hecho, lo que significa que no puede tratarse todo lo extensamente que cabría esperar, por no caer en repeticiones.

Disponemos de un riquísimo material que nos refleja, en gran medida, que muchos padres se desentienden de sus obligaciones y que, sencillamente, no las cumplen. A la vista del mismo, vamos a considerar dos bloques de funciones, las que se refieren al cuidado de los hijos<sup>42</sup> –vestirlos, alimentarlos, velar por su integridad física...- y las que hacen alusión a su tarea socializadora y educadora.

En las familias que nos ocupan encontramos que la función de cuidar a los hijos se ve alterada o incumplida con frecuencia:

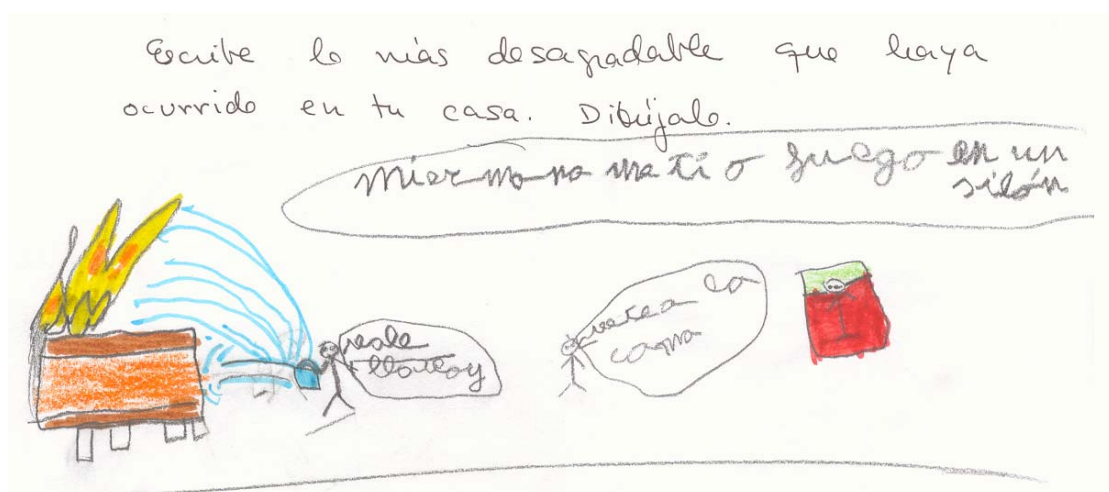
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: Cuando yo *me ti* fuego en la mesa ( Trab 09, I.S.).
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: *miermano me tio* fuego en un *silon* (Trab 09, R.F.).
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: Que *mecais* de un *arbol* de dos *metro* (Trab 09, R.M.).



(Trab 09, I.S.)

---

<sup>42</sup> Obviaremos, no obstante, los aspectos ya tratados en las subcategorías anteriores.



(Trab 09, R.F.)



(Trab 09, R.M.)

Existen grandes contrastes o contradicciones al respecto. Muchos padres tienen ideas confusas que les hacen realizar prácticas contrapuestas. Son los padres *paradójicos*, si queremos usar la terminología de Rodrigo y Palacios (1998: 40). Observamos que, en los mismos sujetos, se puede pasar del más exagerado proteccionismo al descuido más absoluto. Todo depende de las circunstancias que rodeen los acontecimientos. Por ejemplo, A.I.S. lo acompaña su padre al colegio –los

días que no se quedan ambos dormidos, que el niño no está cansado, y que, según el padre, hay colegio, porque los viernes cree que no hay-. La madre, como trabaja, se levanta y se marcha de casa muy temprano. Sin embargo, una vez en la escuela, el padre deja a su hijo en la puerta sin saber si es hora de entrar o no:

- I.S. me dice que su padre se cree que los viernes no hay colegio. Dice que lo trae su padre porque su madre se acuesta<sup>43</sup> muy temprano. Le pregunto que a qué hora se acuesta y me dice que a la una o a las dos (Día 006, 6054-6059).
- Le pregunto [a I.S.] por qué faltó el viernes y dice que no lo sabe, porque su padre se cree que no hay cole «a lo mejor» (Día 006, 6591-6594).
- I.S. dice que ha faltado porque se ha despertado a las nueve, su padre también, y su madre a las ocho, pero se ha ido y no los ha llamado. Él dice que estaba acostado con su padre, que solo le da miedo (Día 006, 6620-6625).
- Dice I.S. que el jueves entró por otra puerta, se escondió aconsejado por un albañil y, cuando no lo veía la portera, entró. Dice que le dijo el albañil: «ahora, ahora» (Día 006, 5941-5946).
- Faltan I.S. (ha llegado tarde y no lo pueden echar porque su padre se ha ido, está en la sala de profesores) y A.C. (Día 006, 5877-5880).

Otro ejemplo de contraste fuerte, aunque en otra línea, lo encontramos en la madre de A.C. Protege al niño exageradamente, habla por él, lo lleva al médico cuando está enfermo y cuando no lo está, etc. Sin embargo, este proteccionismo se vuelve contra ella, lo que sin duda, es advertido por la maestra:

- La madre de A.C. me enseña un papel del médico con la prueba de la tuberculina (Día 006, 3838-3840).
- Me trae [la madre de A.C.] el papel de haber visitado ayer el médico su hijo que, por cierto, a la una y media vino al colegio a recoger a los niños que cuida su madre montado en bici (Día 006, 979-983).
- La madre de A.C. me dice, más bien de mala manera, que qué pasa con un niño conflictivo y su hijo (se refiere a R.P., que ayer pegó a A.C., pero acudí a tiempo y no pasó nada). Le digo que ese niño no es conflictivo, y que su hijo le empujó a él antes. Pega voces y le dice a su hijo que él no pegue a nadie, pero que tampoco deje que le peguen a él. El niño calla (Día 006, 3304-3313).

---

<sup>43</sup> Puede apreciarse cómo el alumno confunde los términos *acuesta* y *levanta*, aunque sólo en la expresión de los mismos. Parece ser que el concepto lo tiene claro, pues responde correctamente a la pregunta que al respecto le hace la maestra. Las confusiones de palabras son frecuentes: *aprender* por *enseñar* («el maestro ese *aprende* muy bien»), *ayer* por *mañana*, etc.

La familia de J. C. (a), por aducir un tercer ejemplo, de los muchos que podríamos poner, refleja también importantes contradicciones en el cuidado de su hijo. Este chico acude solo a la escuela –ha de cruzar una carretera peligrosa-, generalmente sin haber desayunado, sin material escolar, sin paraguas un día de lluvia o con chaquetón un día de septiembre. El curso anterior, en plena depresión de su madre, el abandono era mucho más notorio. La cara casi no se le veía entre un pelo exageradamente largo<sup>44</sup>, y la suciedad, el mal olor y el hambre lo acompañaban a donde fuese. Pero cuando la familia se decide a comprarle el material, le compra más del necesario, y cuando asume el cuidado físico de su hijo, lo cuida exageradamente. El pelo largo da paso al rapado más llamativo, y el regalo de Reyes convive con el juguete encontrado en la calle. Y en la alimentación, podemos observar los contrastes más fuertes:

- No me lo puedo creer. J.C. (a) viene con una bolsa con todo el material escolar (trae hasta dos carpetas en lugar de una) (Día 006, 161-164).
- J.C. (a) trae ropa nueva y unas zapatillas de deporte también nuevas (Día 006, 204-206).
- J.C. (a) viene pelado. Lo ha pelado su padre con la máquina que tiene. Dice que el flequillo lo quería más largo (Día 006, 5002-5005).
- Día 14 de enero, viernes [...] J.C. (a) trae un reloj que le han regalado los reyes y un helicóptero que se ha encontrado su padre en el campo. Me lo enseña antes de subir (Día 006, 3787-3792).
- J.C. (a) sube de mi mano. Le pregunto por el bocadillo. Me dice que se le ha olvidado, y me enseña cien pesetas (Día 006, 1984-1988).
- J.C. (a) viene a la entrada detrás de mí y me dice: «estoy malito». Le pregunto que qué le pasa y me dice: «De tanto comer anoche. Me comí una sopa, un pizza, un mandarina» (Ane 001, 223-227).

MAESTRA: Oye, dime lo que hay en tu frigorífico.

J.C. (a): Hay muchas cosas.

MAESTRA: Mira, imagínate que ahora estás en tu casa. Llegas y abres el frigorífico, ¿y qué hay? Dímelo. Dime una cosa que haya, una.

J.C. (a): Uuuh.... “*guevos*”.

MAESTRA: ¡Uy!, bien. Otra cosa.

J.C. (a): Alas

MAESTRA: ¿Alas?, ¿qué más?

J.C. (a): “*Chachichas*”.

---

<sup>44</sup> La maestra solicitó permiso de la madre para poder llevar al niño a pelarse al Instituto de Educación Secundaria “Trassierra”, limítrofe a la escuela, en el que existe un ciclo formativo de peluquería. Un lentísimo aprendiz ocupó la única hora libre de la maestra a la semana en este menester, pero, eso sí, dejó a J.C. (a) impecable. Cuando nuevamente le creció el pelo, un día llegó el chico al colegio con el siguiente recado para su maestra: «Dice mi madre que me peles, que ya tengo el pelo muy largo».

MAESTRA: Bien, ¡qué ricas!, ¡qué hambre! ¿Qué más?, ¿qué más?  
J.C. (a): “*Banonesa*”<sup>45</sup>. La hace ella.  
MAESTRA: ¿Tu madre la hace?, ¿que no, que no la compra? ¿Sabe?  
J.C. (a): Sabe *mu* mal  
MAESTRA: ¿Y qué más? A ver [...] ¿Qué más? *Pa* merendar, ¿qué hay?  
J.C. (a): *Nada*”<sup>46</sup>.  
MAESTRA: *Pa* merendar.....  
J.C. (a): Puleva.  
MAESTRA: Puleva....., y *pa* ponerle al bocadillo, también, ¿no?  
J.C. (a): Sí.  
MAESTRA: ¿Qué hay *pa* ponerle al bocadillo?  
J.C. (a): Chorizo.  
MAESTRA: Chorizo y jamón york, ¿no? Oye, ¿y por la noche, tú qué cenas? (Silencio) (Ent 001, J.C.[a]).

Respecto al cuidado de los hijos, observamos también un hecho que, como cualquier otra manifestación conductual, responde a un planteamiento teórico, es decir, a un valor o, en este caso, a un contravalor. Nos referimos a la imprevisión. Algunas madres no son capaces de prever modificaciones en la organización de las actividades de la escuela debidas a circunstancias adversas. En las citas que mostramos seguidamente lo vamos a ver por activa y por pasiva, porque tenemos tanto el caso de niños que, el día de las olimpiadas vienen en chándal y sin cartera pese a estar lloviendo, como el de aquel, más “listo”, que falta porque no quería mojarse:

- A las diez y media hacemos murales para las olimpiadas. Los motivos son las distintas pruebas: longitud, altura, fondo y velocidad. Se ponen en grupos de cuatro. Les falta material, porque hay ocho o nueve que no han traído cartera (Día 006, 6927-6933).
- A las once y media seguimos con los murales. Se van a apoyo los cinco y nos quedamos catorce en clase. Como hoy había olimpiadas, aunque ha amanecido lloviendo, vienen en chándal y sin cartera; no se les ocurre pensar, ni a ellos ni a sus madres, que se pueden suspender. J.C. (c) viene en el recreo por la valla y dice que no ha venido porque no se quería poner chorreando (tampoco piensa, ni él ni su madre, que se pueden dejar para otro día (Día 006, 6940-6952).

Los padres, además de cuidar a sus hijos, cumplen otras dos funciones: la socializadora y la educativa. Aunque, obviamente, son distintas<sup>47</sup>, vamos a trabajarlas

---

<sup>45</sup> Mayonesa.

<sup>46</sup> Nada.

<sup>47</sup> Mientras que la socialización se realiza espontánea, directa e inevitablemente, la educación requiere una intencionalidad y, por tanto, la puesta en marcha de acciones que conducen a unos determinados fines. Ésta supone, a nuestro entender, un paso más que la socialización. A la integración de los individuos en la sociedad que persigue el proceso socializador, la educación añade el modo en que ha de hacerse: de manera comprometida y crítica. No se trata de “adaptarse” a la sociedad —esto podría perseguir la

conjuntamente, porque en los datos están mezcladas, aunque prestaremos más atención a la labor educativa, por considerarla de mayor interés. Los padres son los primeros agentes socializadores de sus hijos, pero también sus verdaderos educadores, aunque esto algunos no lo sepan, o no lo quieran saber.

Pero como no podemos estudiar la educación familiar en abstracto, porque no nos conduciría a nada, ni en profundidad, porque no estamos dentro de los hogares en los que se desarrolla, vamos a hacer sólo lo que podemos, y es fijarnos en algunas de sus manifestaciones. Necesariamente, un verdadero proceso educativo conlleva preocuparse de que los hijos acudan a la escuela, mantener relaciones con los maestros, vigilar los juegos, los programas de televisión que ven los niños, sus horarios, sus amistades, hablar con ellos, etc. Mucho habría que hablar en este apartado. Si el cuidado, fácil y concreto, ya ofrece graves limitaciones, imaginemos las que podemos encontrar en una función tan complicada y abstracta.

Los datos nos evidencian que algunos padres no acuden a la escuela cuando deben, permiten que sus hijos falten o lleguen tarde sin motivo alguno<sup>48</sup>, que vayan sin material, que puedan dejar de realizar una actividad fuera de la escuela por no acordarse de firmarles un permiso, que no hagan las tareas, etc. Exponemos algunos ejemplos que reflejan lo mucho que queda por hacer al respecto. Obviamos, por innecesaria, cualquier explicación:

- A.B. [faltó porque] iba a jugar con F.M. a la consola (Día 006, 1500-1501).
- C.B., a mediodía, ha venido a ver si podía comer aquí. Dice que puso el despertador y su hermano se lo cambió, por eso ha llegado tarde. Se ve que no ha podido comer y no ha venido tampoco por la tarde (Día 006, 5796-5801).
- R.F. dice que se ha olvidado el lápiz y la goma en casa (Día 006, 2236-2237).
- A continuación hacemos matemáticas: recortar polígonos, giros, simetrías, localizarlos en un cuadro... Les falta material (tijeras, reglas...) como siempre (Día 006, 3780-3784).
- Vienen todos sin goma, menos R.G. (a)<sup>49</sup> (Día 006, 4167).

---

socialización o la educación tradicional-, sino de “integrarse” en ella de manera libre, crítica y comprometida.

<sup>48</sup> Recordamos que en el apartado 1 del capítulo V hay un estudio más detallado de los motivos por los que los niños faltan a la escuela.

<sup>49</sup> Este texto se refiere al grupo de apoyo.

- Le presto un lápiz a J.C. (b), otro a J.N. y otro a I.S. (no traen). J.C. (b) sigue sin material (Día 006, 5514-5517).
- Le pregunto a A.M. por qué faltó ayer. Dice que porque no tenía el papel firmado para el teatro (Día 006, 2397-2399).
- Les mando la siguiente tarea: escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo. Algunos cuentan caídas, olvidos de llaves y no poder entrar al piso, presencia de espíritus... (creo que ven películas de espíritus). Pregunto quién ha visto «El sexto sentido» y tres o cuatro la han visto: J.N., S.G. y C.V. (Día 006, 4550-4559).
- Empezamos con apoyo. Ninguno ha hecho las cuentas de dividir que les puse, así es que les mando hacerlas (Día 006, 5152-5155).

En conclusión, los datos nos hablan de que las familias que estudiamos responden a un patrón no convencional o de riesgo. La estructura, los valores y las funciones que hemos visto no responden a la configuración típica, al modelo de familia estereotipado, que no real, imperante. Nuestros niños viven en hogares monoparentales, son hijos de padres violentos, pobres económica y culturalmente<sup>50</sup> hablando, contradictorios. Pero lo peor, a nuestro entender, es que son padres poco dialogantes, y no suelen explicarles las situaciones que les toca vivir. Pero, paradójicamente, introducen a los hijos en el mundo adulto y los tienen al corriente de cuantos problemas viven –deudas, enfermedades, delitos, sexo, peleas...-. Los niños, conocedores de los fuertes problemas, sin instrumentos ni capacidad para solucionarlos, sin explicación de nadie, ponen en marcha en una primera fase mecanismos de defensa –fantasías, afectos, amistades, desmotivación, etc.-, hasta que después entran en un bloqueo y una insensibilidad emocional que les hace no inmutarse ante nada.

#### **4. LA FAMILIA: EL PENSAMIENTO MÁGICO, MÍTICO Y FÁCTICO**

Ciertos hechos son captados de forma aislada, sin relaciones causales, y dotados de un poder superior, por lo que no se puede hacer nada frente a ellos. Son creencias infundadas que operan irracional y fuertemente en los sujetos, provocan su adhesión a la fatalidad, y constituyen su pensamiento mágico. Así explica Freire<sup>51</sup> esta manera de acercarse a la realidad: “En un primer momento la realidad no se da a los hombres como

---

<sup>50</sup> Nos referimos, lógicamente, a que son pobres en cultura oficial.



objeto cognoscible por su conciencia crítica. En otros términos, en la aproximación espontánea que el hombre hace frente al mundo, la posición normal no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua. A este nivel espontáneo el hombre, al aproximarse a la realidad, vive simplemente la experiencia de la realidad en la cual está y a la cual busca”.

Sin conciencia, sin racionalidad, sin subjetividad, la vida de las personas es pura materialidad, es un discurrir mecánico e inexorable. Es vida, sí, pero no existencia; es determinación, pero no posibilidad, ni decisión, ni libertad:

El pájaro hornero hace el mismo nido con la misma perfección de siempre. Su “ingenio” al hacer el nido se encuentra en la especie y no en él hornero individual y concreto, más o menos enamorado de su pareja. Entre nosotros, mujeres y hombres, no es así. El punto de decisión de lo que hacemos se desplazó de la especie a los individuos y nosotros, individuos, estamos siendo lo que heredamos genética y culturalmente. Nos convertimos en seres condicionados y no determinados. Precisamente porque somos condicionados y no determinados somos seres de decisión y de apertura de nuevos caminos, y la responsabilidad se transformó en una exigencia fundamental de la libertad (Freire, P., 2001: 133).

Pues bien, nuestro trabajo consiste ahora en ver en qué medida estos sujetos asumen que no tienen ningún papel que desempeñar en el mundo, en qué medida realizan prácticas mecanicistas, desproblematizan su vida –en lugar de problematizarla– y discurren por rutas transitadas una y otra vez por sus antepasados. Queremos saber si tienen una concepción ingenua de la historia, si creen ciegamente en el destino y en la suerte y buscan señales que dirijan sus actos:

- Me dice [C.F.] que su padre es barrendero, pero que ahora no trabaja porque han pasado ya los tres meses (muy convencida de que eso es así, de que el paro es lógico y normal). Volverá a trabajar cuando lo llamen otra vez (Ane 001, 55-59).
- MAESTRA: ¿Tú cambiarías algo del *cole*? (Silencio). ¿Todo lo dejarías igual? (Silencio). ¿Y de... y de tu casa, cambiarías algo? (Silencio). ¿Y de la calle? (Silencio). Te gustan las cosas como están todas, ¿no? Muy bien. A ver, ¿tienes algo más que decirme... que yo no te haya *preguntao*? (Ent 006, J.I.).

Y queremos saber todo esto porque, como educadores, estamos obligados a realizar un trabajo humanizante, y éste “no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación” (Freire, P., 1980: 39). Nuestra obligación es conocer los mitos que

---

<sup>51</sup> Hemos tomado esta cita del libro *El mensaje de Paulo Freire*, en el que el I.N.O.D.E.P. (1980) ha

engañan a los hombres, los que les hacen aceptar que las cosas son de una determinada manera y, en consecuencia, dejar que la realidad siga siendo como es y permitir con ello su propia aniquilación:

Desgraciadamente, vemos cada vez más –con más fuerza aquí, menos allí, en cualquiera de los submundos en que el mundo se divide- al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades (Freire, P., 1986: 34-35).

Por tanto, el trabajo del educador es desvelar la realidad velada, conocer las construcciones mentales inconscientes que automatizan la vida de las personas, construcciones que están por encima de las dimensiones espaciotemporales. Los mitos se toman de cualquier espacio y de cualquier tiempo. Y así, conviven perfectamente las prácticas de las bisabuelas con las de los personajes más relevantes de la actualidad. Podemos comprobarlo en los siguientes ejemplos:

- P.J. viene a clase con un hilo liado en un colmillo que está a punto de caerse. Le molesta y está inquieta todo el día. Dice que su madre se lo lió esta mañana (Dia 006, 271-274).
- S.R. viene y me dice que si tiene hoy la letra más bonita. Le digo que sí, y me dice que le ha dicho su padre que si saca buenas notas se hace otro agujero en la oreja (Ane 001, 494-498).
- F.M. me enseña la oreja con un pendiente que se puso ayer. Le hizo el agujero el de la farmacia. No vale dinero, pero hay que comprar el pendiente, que le costó 800 pesetas (Ane 001, 522-526).
- “Amiga *mia* después de un cuento infinito. Amiga *mia* después de un cuento infinito. *Alegandro San*” (Cuad 36, S.R.).

#### **4.1. Mitos contruidos, vidas determinadas**

Muchos son las fuerzas poderosas que operan en los sujetos investigados, fuerzas que empujan sus vidas, que hacen que discurran monótonas, iguales, grises. A cada edad tienen marcado lo que deben hacer. La vida se convierte así en una reproducción exacta de los modelos que tienen –hermanos, padres, abuelos, vecinos, tíos...-. A cierta edad

---

realizado una interesante selección de textos del autor.

hay que tener novio o novia, luego casarse, tener hijos –tantos como tengan los modelos que imiten-, criarlos, casarlos, ser abuelos, envejecer y, finalmente, morir. Hay un conformismo exagerado ante la vida y ante la muerte. Los sujetos que estudiamos son terriblemente fatalistas. Lo único que hacen es instalarse en el discurrir de los acontecimientos –no tienen más remedio- y dejarse llevar. Muchas experiencias avalan lo que decimos. Las niñas asumen resignadas y gustosas el papel de futuras amas de casa, de amantes esposas, de madres...( no obstante, algunas manifiestan que no se quieren casar tan jóvenes como sus madres –16 ó 17 años-, sino que esperarán hasta los 19 ó 20). Los niños se preparan psicológicamente para ser cabezas de familia, para trabajar fuera del hogar, etc. Puede comprobarse con los textos que hemos seleccionado:

- Luego surge el debate de la casa, de las labores domésticas. Las niñas de 5º tienen claro que ellas se casarán, “harán la casa” y la comida y el marido trabajará y traerá el dinero. Les digo que piensen lo que pasará si no les va bien (Cua 003, 760-765).
- MAESTRA: ¿Cuándo naciste?  
J.I.: Yo eso no lo sé.  
MAESTRA: ¿En qué curso estás?  
J.I.: En cuarto  
MAESTRA: Sigue tú solo. ¿Cuántos hermanos tienes?  
J.I.: Yo, tres, bueno, dos.  
MAESTRA: ¿Cuántos años tienen?  
J.I.: Una tiene diez meses y otra con catorce años. En platero, mi madre no trabaja.  
[...]  
MAESTRA: ¿Y tú qué vas a ser cuando seas mayor?  
J.I.: Igual que mi padre (Ent 006, J.I.).

Con respecto al sexo femenino, ya hemos tenido ocasión de poner de manifiesto las creencias tan bien asentadas que existen. Desde ambos sexos se considera que las niñas son más débiles que los niños, por lo que no se les puede pegar:

Sale el tema de que el que le pega a una niña es “mariquita”, que las niñas son más débiles... (Dia 006, 2748-2750).

Otro mito está relacionado con el fenómeno psicológico denominado *locus de control*<sup>52</sup>, o percepción de la persona de que la causa de determinado resultado obedece

---

<sup>52</sup> Mientras algunos autores usan esta expresión, con la que nosotros nos manejamos también –nuestra particularidad es que utilizamos el sustantivo en singular (*locus* es nominativo singular y plural)-, otros, como Hidalgo y Palacios, se refieren al concepto con la denominación de *lugares de control*, que no es nada más que la traducción del término del latín al castellano.

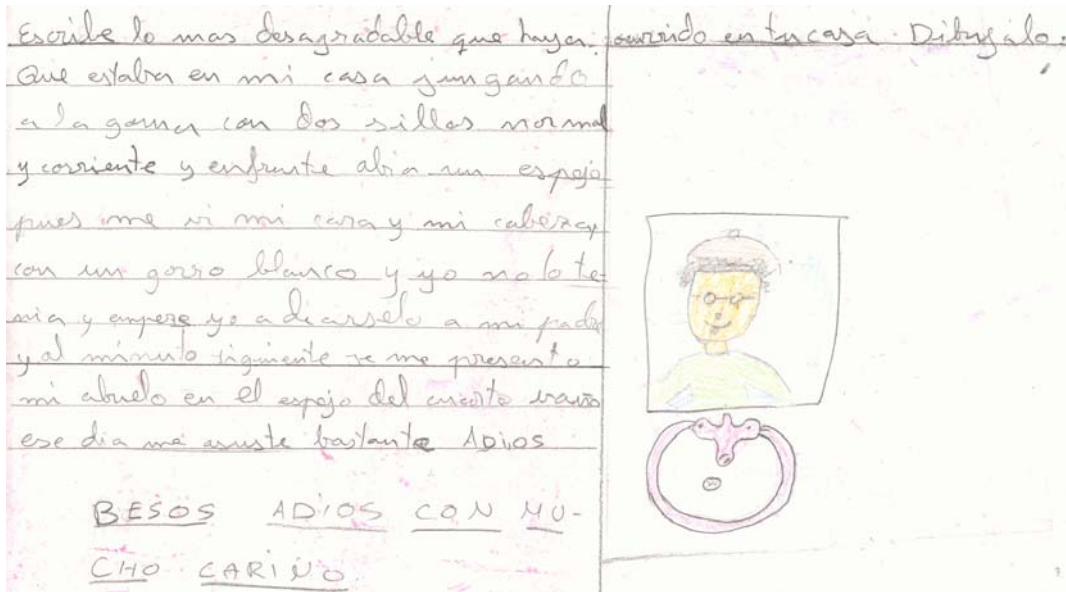
a determinados factores. Hidalgo y Palacios (1992, en Pérez Gómez, 1998: 229) definen este concepto como el control que sobre sus propios actos se atribuye el sujeto. El *locus de control* interno supone la asunción de la responsabilidad. Los sujetos con este tipo de control se atribuyen a sí mismos los éxitos y los fracasos. El *locus de control* externo tiene más que ver con la inexorabilidad de lo que ocurre, con la suerte, con el destino (Jiménez Fernández, C., 1987: 290-291). Pues bien, hay sujetos –creemos que muchos de los que estudiamos- que cruzan ambos tipos de *locus* dependiendo del signo del acontecimiento. Tienen atribución interna para un suceso bueno o positivo y externa para uno malo o negativo. Si lo que les sucede es bueno, la causa está en ellos mismos – son listos, sus padres se preocupan, dan clases particulares...-; si es algo malo – suspenden, repiten, no aprenden...- es por culpa del maestro, del grupo de compañeros que les ha tocado, del colegio, etc. Por tanto, el *locus de control* es interno para lo positivo y externo para lo negativo. Este fenómeno lo hemos observado en multitud de ocasiones. Por ejemplo, cuando los niños hablan de familiares que están en la cárcel, y ya hemos tenido ocasión de decirlo al hablar de la familia, sostienen que son inocentes y que están pagando lo que otros han hecho; cuando dos chicos se pelean, ambos echan la culpa al otro y cuentan dos realidades totalmente distintas; cuando aprenden, es porque la madre se lo ha explicado al niño:

- Dice también (R.G.[a]) que a su primo lo metieron en la cárcel sin hacer nada (fue a llevar a su hermana a un mandado y era a comprar droga y luego la metió en su coche. Él no sabía lo que llevaba y lo cogió la policía y lo metió en la cárcel) (Ane 001, 254-258).
- A.J. me dice que ya se ha enterado porque se lo ha explicado su madre (Dia 006, 240-242).

Los espíritus forman también parte de su cultura. Los niños hablan de que se les “presentan” sus abuelos muertos, de que oyen voces, etc. En la construcción de este mito influyen, a nuestro modo de ver, los medios de comunicación. Exponemos algunos ejemplos de ello:

- Les mando la siguiente tarea: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo. Algunos cuentan caídas, olvidos de llaves y no poder entrar en el piso, presencia de espíritus... (creo que ven películas de espíritus) Pregunto quién ha visto *El sexto sentido* y tres o cuatro la han visto: J.N., S.G., y C.V. (Dia 006, 4550-4559).

- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: Que estaba en mi casa jugando a la goma con dos sillas normal y corriente y enfrente *abia* un espejo pues me vi mi cara y mi cabeza con un gorro blanco y yo no lo *tenia* y *empeze* a decirselo a mi padre y al minuto siguiente se me *presento* mi abuelo en el espejo del cuarto *vaño* ese dia me *asuste* bastante ADios (Trab 09, P.J.).
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que haya ocurrido en tu casa. Dibújalo  
RESPUESTA: Ayer por la noche oy un suspiro como *sifuera* un fantasma y no era un fantasma era mi hermana que estaba suspirando (Trab 09, S.R.).



(Trab 09, P.J.)



(Trab 09, S.R.)

Otra creencia fuertemente arraigada es la de la defensa incondicional por razón de parentesco. La consanguineidad obliga a agruparse en torno a la misma causa<sup>53</sup>. Los hermanos varones están convencidos de que tienen que defender a sus hermanas. Son chicas –y por tanto más débiles- y, además, hermanas. Como a ellas sólo les pueden pegar otras chicas –por creencia- los hermanos, para defenderlas, sólo pueden pegarse entre sí. Veamos:

- En el recreo, A.B. ha estado a punto de pelearse con R.P. porque la hermana de R.P. ha pegado a la hermana de A.B. No se han peleado porque A.J. y P.J. lo han evitado (Día 006, 6189-6193).
- R.P. sube atacado porque a su hermana le han pegado y quiere defenderla. Le cuesta calmarse, pero desde luego está más controlado que otras veces (Día 006, 7558-7562).

Otra creencia irracional que funciona en sus mentes con respecto a las niñas es la asociación entre éstas y el color rosa, por lo que un chico no puede tener nada de este color, dado que peligran su masculinidad. Obsérvese, al respecto, el siguiente párrafo:

Por la tarde está J.C. (a) esperándome en la valla para ver si le he traído la habichuela que me pidió. Le digo que sí y le enseño dos algodones (uno azul y otro rosa) y seis o siete habichuelas. Me dice que el algodón rosa no lo quiere, que es de niñas (Día 006, 1627-1633).

Aunque el tema de la discriminación ya lo hemos estudiado a fondo, recordemos, al menos, dos ideas relacionadas, muy bien construidas, sin fundamento racional alguno y que, por tanto, son mitos. Una es el proteccionismo o asistencialismo hacia los débiles; la otra, el racismo disfrazado. Ambas se manifiestan con nitidez en una asamblea de aula en la que se debate el tema de la ayuda de los más débiles a los más fuertes o, lo que es lo mismo, la utilidad de todas las personas. Sin embargo, el tema se desvía y origina la explicitación de estas creencias. Son los fuertes los que han de ayudar a los débiles siempre que éstos estén desprotegidos y provoquen compasión o lástima. Si es así, se les atribuye el calificativo moral de buenos; si no, como en el caso de los

---

<sup>53</sup> Hemos visto en bastantes ocasiones cómo familias enteras, a veces armadas con palos, han acudido al Centro para resolver un conflicto por el conocido método de la generación de otro. En estas situaciones es cuando el maestro tiene que emplearse a fondo y saber resolver los problemas de manera no violenta, pues, en realidad, lo único que hay que hacer es tener una actitud reflexiva y educadora. No hay que hacer frente a los padres ni sentirse ofendido por nada, sino saberse educador también de ellos y hacerles ver, en su caso, lo irracional de su postura (a veces la irracionalidad está también en los educadores).

gitanos, el de malos. El racismo, pues, está enmascarado tras un escudo moral. Se producen dos fenómenos: en primer lugar, la asociación de la etnia gitana con la maldad; en segundo, la descalificación de la característica asociada a la etnia. Por tanto, a nuestro modo de ver, se trata de un racismo inconsciente y, desde luego, como todo racismo, totalmente infundado. El fragmento del diario correspondiente a dicha asamblea puede servir para aclarar este razonamiento:

A las once y media hacemos asamblea. Se bajan los de apoyo y los de 3º. Nos quedamos más claritos. R.F. quiere quedarse y lo dejo. Les leo un texto: «El león y el ratón agradecido». Creo que es positivo el debate. Hablan de las veces que ellos ayudan a sus padres, a sus maestros, a personas extrañas... Sale el tema de los minusválidos –ellos ayudan al maestro M. porque no ve bien, a viejecitos...-, también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...-. Sacan la conclusión de que todas las personas somos útiles, seamos como seamos. (Día 006, 2197-2212).

#### 4. 2. La enfermedad: mito y rito

La enfermedad, el accidente, la desgracia, la muerte, etc., son fenómenos que suceden inevitablemente pero que, a nuestro juicio, gozan de cierta magia. Sus protagonistas se convierten en una especie de héroes admirados por todos –muertos, discapacitados...-, salvo si lo que les acontece es poco importante –herida visible, defecto en los sentidos...; en este caso pasan a ser objeto de burlas, aunque el burlador será castigado por una fuerza poderosa con el mismo problema que a él le provoca la risa. Estamos, pues, sobre un campo bien abonado en el que se reproducen infinidad de creencias. Lo que decimos no es pura teoría. Véanse algunos ejemplos:

- Una madre vuelve a distraerme y me enseña unas fotos de un accidente que ha tenido un hijo mayor. ¡Qué inoportuna! Me retiro con educación y la emplazo para que me las enseñe a la salida (Día 006, 37-42).
- F.M. llora al recordar que se *cagó* en los muertos de su padre. Él dice que tiene una hermana mala, que no entiende, y que no quiere que se *caguen* en sus muertos (Día 006, 7452-7456).
- Les hace gracia que me haya puesto gafas (a fin de curso no las usaba). Una niña me dice que se están riendo de mí y que de los defectos no se debe reír nadie porque le salen al que se ría. Yo no me inmutó y sigo leyendo tras escucharla (Día 006, 109-115).

Y es que la enfermedad constituye un aspecto muy importante de la cultura experiencial de los individuos objeto de nuestro estudio. Por cultura experiencial

entendemos, con Pérez Gómez (1998: 199), “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia”. La cultura experiencial, pese a estar construida a partir de significados sin elaborar críticamente –y, por tanto, está cargada de mitos, lagunas, errores, contradicciones, etc.-, es una cultura muy poderosa, porque se genera en las experiencias vividas en los escenarios más próximos.

Para el citado autor (1998: 232), cuando las historias se repiten y se transforman en mitos de una comunidad, empiezan a jugar un papel prioritario en la vida de los sujetos y de los grupos sociales. No nos cabe duda de que la enfermedad es uno de los mitos más importantes de este grupo. Podemos apreciar claramente cómo en torno a ella la colectividad que estudiamos ha elaborado unas creencias prácticas y firmes que le sirven para orientar sus actividades. Muchas son las muestras que nos permiten afirmar que la pérdida de la salud genera unos riquísimos rituales cuyo estudio nos puede servir para conocer mejor el sistema de valores e ideas que rige en este grupo social.

Hallamos, en primer lugar, el mito de la medicina privada, es decir, la creencia firme en los “médicos de pago”, como se les denomina comúnmente. Llevar a los familiares a consultas privadas es algo que hay que hacer con independencia del poder adquisitivo. No se razona sobre las posibles ventajas de esta práctica, ni se hace ningún análisis de las circunstancias concretas –tipo de mal, cualificación del médico, relación coste-beneficios, estudio comparativo entre la medicina pública y la privada...- Se cree firmemente que la privada es mejor y, por tanto, utilizarla es una manifestación afectiva y pública. Querer a un familiar enfermo implica consumir este servicio y, además, y sobre todo, crear un discurso largo y repetitivo en torno al mismo antes, durante, y después de su utilización:

A la una y media viene E.R. con su madre. Tiene un derrame en el ojo y la nariz toda hinchada. Dice que se ha caído y se ha desviado el tabique. Ha ido al médico y tienen que hacerle algo más (habla de ir también a otro de pago). No quiere venir mañana por si se ríen de ella (dice la madre). Yo le digo que de qué se van a reír, que debe venir y no perder clases (Día 006, 7329-7338).



Otro mito relacionado con la enfermedad es creer que pronunciar el nombre de ciertas enfermedades tiene relación directa con su aparición, con su existencia. No es corriente que en estos contextos las personas digan sin ningún temor la palabra *cáncer*, que ha sido sustituida por la expresión «cosa mala». Decir *cáncer* es conferirle vida a la enfermedad, tanto para el que la posee como para el que la pronuncia. Por tanto, no usándola se protegen mágicamente de ella. *Cáncer* es, pues, una palabra tabú, al igual que *muerte* (no suelen decir “si me muero”, sino “si me pasa algo”). Pues bien, encontramos un fenómeno ciertamente curioso, consistente en la utilización de la palabra cuando se quiere dar credibilidad a lo que se dice, estableciéndose una especie de macabro juramento, un desafío que se hace a la enfermedad –o a la muerte- para que acuda a un familiar querido, o al propio hablante, si es falso lo que está diciendo. En estas situaciones se pronuncia la palabra tabú sin ningún problema. Los mismos sujetos que no son capaces de pronunciarla cuando se da en la realidad, lo hacen cuando no existe, invitándola a que se acerque si no es verdad lo que dicen:

Otras niñas en el recreo vienen diciendo que a R.X.(1º) le han quitado la comida. Les digo que avisen a las que lo han hecho. Son S.X. y A.X. Una de ellas dice «que le entre a mi padre un cáncer si yo se lo he quitado», y llora (Dia 006, 1571-1577).

Las operaciones y los ingresos hospitalarios están totalmente mitificados, ocasionando un despliegue increíble de ritos –visitas, desplazamientos en taxi, ayuda entre vecinos, modificación de la rutina diaria...- y de gastos económicos. No se razona sobre la hospitalización –puede ser para observar mejor la evolución de un paciente, puede ser para realizar una analítica o, sencillamente, porque en esos momentos hay disponibilidad de camas- o sobre la operación –a veces, ciertamente, innecesaria-, sino que se magnifican estos hechos y se consideran una especie de antesala de la muerte:

- Su madre no fue [a una boda] porque está su hermana S.X. mala, la van a ingresar y la van a «rajar» (Dia 006, 7268-7270).
- La madre de R.F. se me acerca a la salida [...] Está fumando y con el carrito de la niña pequeña. Me dice que la van a ingresar porque pierde peso (Cua 003, 53-57).

Ante la enfermedad la vida cambia. El mito desencadena el rito. Se rompe la monotonía, se acaban las penurias y los problemas, porque frente al “gran problema”

que se plantea ningún otro tiene ya importancia. De esta manera, los ritos, o comportamientos organizados y, en gran medida, estereotipados, se insertan en la vida cotidiana de los sujetos y marcan el ritmo en sus acciones. Éstas se convierten en conductas mecánicas, irreflexivas, y comunes a la mayor parte de la población: “Escondidos en el marco de la vida privada y de la vida institucional, los ritos llegan a convertirse en parte de los ritmos y metáforas de la propia vida humana socialmente condicionada, históricamente adquirida y biológicamente constituida” (McLaren, P. 1986, en Pérez Gómez, A. 1998: 232).

Desde luego, está claro que la salud es uno de los bienes más valorados por las personas y, aunque no todas tienen una conducta tendente a conservarla –quizás por aquello de que las cosas no se aprecian hasta que no se pierden-, cuando la enfermedad aparece se suele hacer cuanto sea necesario para recuperar la salud. Estamos hartos de ver casos de personas que dejan el tabaco o el alcohol cuando ya están realmente enfermas, y no antes, como parece ser más lógico.

La primera conducta que encontramos es la del absentismo escolar. La enfermedad lleva asociada la ausencia a clase. Se piensa que es en el hogar donde debe desarrollarse una enfermedad o donde debe soportarse un dolor. No nos vamos a extender en este aspecto, pues ya tuvimos ocasión de comentarlo cuando abordamos, en el capítulo V, el tema del absentismo, por lo que remitimos a él. Solamente exponemos dos textos de los muchos de los que disponemos al respecto:

- A las nueve ha hablado una mujer conmigo para darme un recado de parte de la madre de A.C.: no puede venir pues está malo (Día 006, 2717-2720).
- I.S. dice que ha faltado porque le dolía la muela (Día 006, 5801-5803).

Otro ritual relacionado con la enfermedad, tal vez el más generalizado, es la asistencia al médico. Es muy normal que, ante cualquier problema de salud, los niños y sus madres –a veces más familiares todavía- pierdan las mañanas en las colas de los ambulatorios. Llevar a los hijos al médico es, a veces, sólo una manifestación pública afectiva. Localizamos tres tipos de servicios médicos solicitados: a) consultas, b) pruebas, y c) ingresos.

a) Consultas

- Le pregunto a E.R. por qué faltó ayer. Me dice que porque fue al médico. Su madre se lo dijo a O. (Dia 006, 1732- 1735).
- La madre de S.R. me ha dicho a las nueve que deje a su hija salir a las doce para ir al médico (Dia 006, 1744-1746).
- Le pregunto a P.J. por qué faltó. Me dice que fue al médico con su hermana y su sobrino (Dia 006, 2721-2723).
- [E.R.] ha ido al médico y tienen que hacerle algo más (habla de ir también a otro de pago) (Dia 006, 7332-7335).

b) Pruebas

La hermana de C.L. me dice que A.C. no puede venir pues tiene que ir a hacerse unas pruebas médicas por la neumonía que tuvo (Dia 006, 3793-3796).

c) Ingresos

- A las nueve habla conmigo la tía de C.V. para decirme que está ingresada en observación pues tiene dolores de cabeza y temen que sea meningitis (Dia 006, 4978-4982).
- Viene C.B. diciendo que ha estado ingresado, que pensaban que tenía apendicitis (Dia 006, 7025-7027).

Un ritual importante es el de la entrega a la maestra de un papel escrito por el médico en el que, a veces, éste da ligera cuenta de la visita del niño, aunque otras es una receta o, incluso, una citación a la que, obviamente, es posible no acudir. Para estos chicos lo que tiene importancia es el papel, no lo que pone. Al entregarlo a la escuela creen quedar liberados de toda culpa y, desde luego, del registro de la falta de asistencia. Así pues, consideran que la maestra no debe ponerles falta cuando han ido al médico y traen “el papel”, pues le confieren a éste un poder mágico, milagroso. Con él pueden faltar a la escuela, entrar o salir a cualquier hora, etc.:

- Me dice [la madre de A.C.] que me traerá un papel para justificar la ausencia y que no le pongamos falta (Dia 006, 942-945).

- A las nueve y media se me acercan dos madres. Una es amiga de la madre de A.C., que me dice que tiene fiebre y que no viene. Dice que a las once y media traerá el papel (Día 006, 3107-3111).
- I.F. sube tarde con un parte de asistencia médica con fecha de hoy (Día 006, 3217-3218).
- A las once y veinticinco viene J.N. con un papel del médico diciendo que ya está recuperada y que puede reanudar las clases (Día 006 3263-3267).
- J.C. (a) viene diciendo que en el patio se le ha caído el papel del médico diciendo que estaba malo (Día 006, 4571-4573).
- A las cinco menos veinte me dice P.J. que vaya al servicio de niños. Voy y veo allí a R.F. con un papel del médico en la mano. No sé cómo ha entrado, ni a qué hora, ni por dónde. Le pregunto que de dónde viene y dice que del médico (Día 006, 6060-6066)

Hemos hallado también una conducta que, a nuestro juicio, entra en contradicción con la anterior, y que, sin embargo, fluye paralela<sup>54</sup>. Nos referimos a la automedicación. Junto al ritual de asistencia al médico, se da el de tomar consejo de otras personas, como pueden ser familiares o vecinos. Existe una tradición importante al respecto. Las personas se dejan aconsejar por otras que ya han padecido ese mal y, como creen ciegamente en ellas, utilizan las medicinas y remedios que éstas les aconsejan<sup>55</sup>:

- R.M. saca un bote de pomada y empieza a untarse. Dice que es suya para cuando le duela la pierna. Huele muy fuerte. Se llama *radio salil*, y es un antiinflamatorio (Día 006, 3980-3984).
- R.M. trae un spray para una muela picada. Me pide que le eche un poquito. La muela está negrísima; además tiene otra igual (Ane 001, 68-70).
- Hay un niño, F.X. de 2º, con una cruz de esparadrappo en la cabeza, justo debajo de la coronilla, pegada sobre el pelo. Le pregunto que quién le ha puesto eso y dice que su madre porque tiene un chichón (no sé cómo se lo piensa quitar, se llevará todo el pelo consigo) (Ane 001, 376-381).

---

<sup>54</sup> Ya hemos hablado de los “padres paradójicos”. Hallamos aquí una manifestación más.

<sup>55</sup> Vivimos en este Centro la siguiente experiencia: A un chico le dijo su maestro que debía ir al oculista, pues acercaba mucho la vista al papel y, probablemente, tendría algún problema de visión. Al día siguiente acude con las gafas de su abuela, que acababa de morir. No necesitó visita médica. El consejo de su madre, lleno de un triste pragmatismo y guiado por la dramática situación cultural, de la que todos debemos sentirnos culpables, resolvió el problema así de fácil. Este ejemplo tiene más de desgracia que de gracia.

#### 4.2.1. La enfermedad como vivencia y como discurso

Estamos convencidos de que una cosa es la enfermedad y otra, muy distinta, el discurso de la misma. Ambas, no obstante, son realidades fuertes y poderosas. La narración de una enfermedad es una recreación fiel de la misma, en el caso de que se haya producido, o una creación genuina, en el caso de que no. Y no estamos diciendo con esto que las personas inventen enfermedades, no, sino que tienen necesidad de contarlas; que, probablemente, sientan placer al hacerlo; y que, además, existe la tendencia generalizada a observar más los síntomas de enfermedad que los de salud, y a interrumpir la realidad, sólo cuando no nos gusta, con cualquier síntoma. Porque, desde luego, lo que es verdad es que los que están entusiasmados en una actividad son mucho más inmunes a los males o, al menos, más desatentos:

Es curioso que Ortega defina la felicidad como una unificación de la mente: «Cuando pedimos a la existencia cuentas claras de su sentido, no hacemos sino exigirle que nos presente alguna cosa capaz de absorber nuestra actividad. Si notásemos que algo en el mundo bastaba para henchir el volumen de nuestra energía vital, nos sentiríamos felices y el universo nos parecería justificado. ¿Quién que se halle totalmente absorbido por una ocupación se siente infeliz? Ese sentimiento no aparece sino cuando una parte de nuestro espíritu está desocupada, cesante. La melancolía, la tristeza, el descontento, son inconcebibles cuando nuestro ser íntegro está operando» (Marina, J.A., 1993: 107-108).

La enfermedad, por tanto, es vivencia y es discurso, pero discurso vivido, y tal vez con mayor intensidad que la propia enfermedad, porque cuando se crea éste –y los enfermos o los familiares lo hacen hasta la saciedad-, se recrea –o se crea- el ambiente con todo lujo de detalles, se viven los hechos, se siente tristeza, se llora, etc.:

- La madre de A.C. me enseña un parte médico de asistencia de fecha 25-XI-99. Me dice que lo que tiene es del crecimiento, y de hacer gimnasia, un tirón muscular en el brazo. Le ha dicho el médico que le eche *calmatel* y le dé *dolostop* (Cua 003, 140-145).
- A las nueve me pregunta la madre de A.C. cómo va su hijo. Me dice que está empezando con la alergia, que tiene los ojos rojos y manchas en la piel (Cua 003, 356-359).
- La madre de A.C. me dice que hace tiempo que no me ve, que su hijo ayer faltó porque le dolía la barriga, y que por la tarde lo llevó su hijo mayor a pelarlo y le ha hecho un pelado precioso, con corona. También dice que hoy ha venido y que es su santo (Cua 003, 548-553).
- R.F. fue ayer al médico. Se fue a la una y cuarto. Dice que le han hecho una radiografía porque no puede comer chocolate porque le dan pinchazos por la *teta* y también le han hecho

un electrodo. Le ha dicho la «mérica» que no tome nada de cafeína, ni chocolate, ni gases (Ane 001, 475-480).

¿Por qué se crea este discurso? La referencia que hemos hecho de Ortega nos aporta una explicación bastante precisa. Por nuestra parte añadimos algo más, dado que los textos nos permiten señalar una triple finalidad del mismo: exculpatoria, sensibilizadora y mitificante. Veamos un ejemplo de cada una de ellas:

- A la entrada se dirige a mí la madre de A.C. Me dice que se lleva al niño al médico, porque está malo y tiene fiebre. Me traerá mañana un papel que acredite la visita. A la salida está el niño en el patio montado en bicicleta (Cua 003, 10-14).
- Me vengo medio camino hablando con una niña de 6º y su madre. Son de raza gitana. La madre lleva un collarín. Dice que se dio un golpe en el autobús. Dice que a ver si me entero de algún trabajo, que está sacando a sus dos hijos (tiene otro de diecisiete años) adelante sola, que el marido está en Granada con sus padres, que se ha ido porque está malo (Cua 003, 486-493).
- Una madre vuelve a distraerme y me enseña unas fotos de un accidente que ha tenido un hijo mayor. ¡Qué inoportuna! Me retiro con educación y la emplazo para que me las enseñe a la salida (Dia 006, 37-42).

El enfermo cree que está disculpado de todo; quiere, porque cree que se lo merece, el afecto o la compasión de los demás; y quiere también -¿por qué no?- ser un héroe. Por eso no se cansa de contar lo que le pasa, para que lo disculpen, lo quieran y lo admiren. Por eso enseña, sin pudor alguno, sus heridas frescas o sus cicatrices. Por eso su fiebre siempre es tan alta, y su operación tan larga y tan peligrosa. Por eso, nuestras secuencias sobre enfermedad son tan abundantes y variadas.

En efecto, la gama de enfermedades es muy amplia y, en principio, goza de total normalidad. Lo que sucede es que, tal y como hemos dicho anteriormente, lleva asociada la alteración del ritmo de trabajo y del clima del aula, al originar un discurso constante, reiterativo, monótono. Las enfermedades, los síntomas, las operaciones, los accidentes, etc., vividos o narrados – ¡qué más da, si los efectos son los mismos!-, están más que presentes en el día a día de la escuela. En ocasiones, de forma bastante difusa, escondidos tras la expresión genérica “está malo” (o “está enfermo”), que ni siquiera nos permite descubrir el tipo de mal que aqueja a los chicos:

- C.F. me cuenta que no ha podido disfrutar del puente porque ha estado mala. El último día dice que ya estuvo buena (Dia 006, 3142-3145).
- La abuela de R.M. me dice que está malo (Dia 006, 5267-5268).
- Al llegar nos toca religión. Veo que falta J.C. (a) (debe estar malo, ayer se le notaba algo destemplado) (Dia 006, 4095-4097).
- Han faltado C.B., A.J., I.S. y C.V., que viene mala y se marcha (llamo al padre y viene a por ella) (Dia 006, 5790-5793).

Alergias, anginas, resfriados, gripes, neumonías, infección o taponamiento de oídos, esguinces, agujetas, etc., aquejan día a día a unos u otros alumnos:

- Día 17 de enero, lunes. La madre de A.C. me enseña un papel del médico con la prueba de la tuberculina (día 14) y con la cita para hoy (día 17). Dice que ya vendrá mañana, que su hijo no falta porque ella se quede dormida (Dia 006, 3837-3843).
- Han faltado J.C. (b), A.C. e I.S. A.C. tiene, al parecer, una alergia. Le mando sus tareas para casa (Dia 006, 362-365).
- Le pregunto a J.I. por qué faltó el día o días de la semana pasada; me dice que porque estuvo resfriado (Dia 006, 1384-1387).
- I. F. dice que tenía anginas (Dia 006, 2272-2273).
- R.F. dice que faltó porque se quedó dormido y llegó tarde; P.J. porque no podía tragar (le digo que aquí no había que tragar nada, sólo escribir y leer; se ríe) (Dia 006, 3326-3330).
- Por la tarde faltan E.R., I.F., C.C.. S.G. (está malo de la garganta), J.I. y A.C. (Dia 006, 4853-4855).
- Hoy no falta nadie. Viene I.S. y J.I. El padre de éste me dice que ha tenido gripe (Dia 006, 4127-4129).
- Han faltado cuatro alumnos: J.N. (de operación), S.G. (tiene neumonía; vino ayer la madre en el recreo), R.M. y C.C. (Dia 006, 6888-6891).
- C.F. dice que tenía cerilla en los oídos, que intentaron quitársela y que ya no oye (Dia 006, 2437-2439).
- También me justifica la falta de ayer de C.B.: esguince de tobillo (Cua 003, 177-178).
- I.S. viene y dice que ha faltado un día porque se quedó dormido y otro porque tenía «abujetas» (Dia 006, 3091-3093).

Son muchos también los síntomas de enfermedad que manifiestan los alumnos. Lo que realmente sufren y recuerdan no es la enfermedad, sino el malestar que les ha provocado. Por tanto, con demasiada frecuencia aluden al mismo pues, además, en

muchas ocasiones desconocen el nombre de la enfermedad que les afecta. Mientras que ésta es algo abstracto, sus manifestaciones son tangibles. Los vómitos, la fiebre, la erupción en la piel, el mareo, etc., son algunas de estas manifestaciones:

- J.N. vuelve de educación física mala y vomita en clase. Creo que ha bebido mucho agua cuando estaba sudando y se le ha cortado el cuerpo. Al principio pensé que eran cuentos para no trabajar, porque cuando está cansada se pone mimosa y siempre dice que le duele algo. Hoy era verdad y casi no la creí (Dia 006, 463-471).
- E.R. se ha quejado del estómago, dice que ha vomitado y quiere irse. Mando al delegado a decirlo al despacho y me dicen que no puede marcharse a casa pues su madre no está (¿cómo lo saben si no tiene teléfono?). La niña insiste en llamar a una vecina para que avise a su madre y venga, pero hablo con B. y me dice que se quede pues su madre no está y que tiene que aguantarse (Dia 006, 323-332).
- Cuando hemos entrado a las nueve, la madre de A.C. me dice que se lo lleva al médico, que tiene fiebre y que no lo deja así para el fin de semana (me dice: «tóquele las manos, verá como tiene fiebre»). Me dice que me traerá un papel para justificar la ausencia y que no le pongamos falta (Dia 006, 937-945).
- En el patio me dice una mujer (amiga, creo, de la madre de A.C.), que A.C. tiene 40° de fiebre, y que no va a venir. Luego, dice, me traerá la madre el papel (Dia 006, 2164-2168).
- Faltan E.R., C.C. y A.C. (dice la hermana de C.L. que está malo, que le está subiendo la fiebre, que no ha querido comer) (Dia 006, 2406-2409).
- C.C. dice que tenía fiebre y calentura y resfriado y no podía venir (Dia 006, 2439-2441).
- R.F. llega a las diez con un papel de venir del médico. Le digo que a qué ha ido y me enseña los granitos de las muñecas (Dia 006, 6360-6363).
- J.N. me dice que ayer faltó porque estaba mala y se mareó en la terraza (Dia 006, 8478-8480).
- C.C. faltó porque le dolía el oído (Dia 006, 2736-2737).
- Le pregunto a J.C. (c) por qué faltó ayer. Dice que le dolía la cabeza (Dia 006, 2811-2812).
- F.M. viene a enseñarme una muela que se le está cayendo y que le duele. Se pega un tirón y se la arranca. Le duele, pero le digo que se espere un ratito y si no se le quita, le daré una pastilla (Dia 006, 4988-4993).
- J.C. (a) me ha dicho que no me enfade ni chille, que tiene dolor en los oídos (5081-5083).

Junto a las enfermedades, los accidentes impregnan también la vida de estos chicos y de sus familiares. Aunque todos los niños tienen las mismas posibilidades de sufrir accidentes, esto no es más que una hipótesis, una suposición, un enunciado



teórico probable. Desgraciadamente, los de las clases bajas -y los de Las Moreras lo son- tienen una probabilidad mayor, ya que están poco protegidos, salen solos a la calle, se suben en motos y en bicicletas sin que nadie los vigile, entran, para extraer cables o tornillos, en coches abandonados que usan los drogadictos y en los que abandonan sus jeringuillas, etc. Son, con frecuencia, niños de la calle, mientras los de otras clases sociales, los “niños ricos” como ellos los denominan, que viven apenas a unos metros de distancia, están a cargo de niñeras jugando en sus lujosos jardines. Tenemos abundantes pruebas de lo que decimos. Mostramos sólo algunas:

- La abuela de R.M. me dice que su nieto se ha ido, pero su B.X. (5º) está aquí. Me dice que le eche un vistazo, que el otro día lo pilló un coche y se quedó como muerto. La madre de A.C. me dice que a la niña que ella cuida (la hermana de J.C. (d) también le ha pasado algo (Día 006, 67536760).
- J.C. (d) me cuenta que su hermana se cayó, se dio con el bordillo, se hizo una buena raja, llaman a la ambulancia, su madre se desmayó... (Día 006, 6770-6776).
- ACTIVIDAD: Escribe lo más desagradable que te haya sucedido en tu casa. Dibújalo.  
RESPUESTA: mi hermano *RAFA* se *mitio* en *diricion proibida* con la *Moto* y se *ropio* el pie (Trab 09, S.G.).
- Llega [...] S.G. diciendo [...] que ayer se pilló dos dedos con la puerta (Día 006, 7027-7030).
- A la una y media viene E.R. con su madre. Tiene un derrame en el ojo y la nariz toda hinchada. Dice que se ha caído y se ha desviado el tabique. Ha ido al médico y tienen que hacerle algo más (Día 006, 7329-7334).
- J.G. (a) tiene un cerco rojo en la boca. Parece ser que le ha dado su tío abuelo mientras bebía agua o leche, o se ha quemado, o se ha dado un golpe (Cua 003, 663-666).

Pero no todos los accidentes ocurren cuando los niños están en casa. La escuela tampoco está exenta de responsabilidad:

- S.G. me dice, tras hablar bajito con J.C. (c), que le mire un chichón que se ha hecho en el recreo. Le miro y tiene un bulto impresionante. Lo mando abajo y mando callar a todos y voy yo también. O. está intentando llamar por teléfono a algún familiar. Su madre está trabajando y sale a la una. El teléfono del padre no lo sabe, el de algún abuelo tampoco... Pido el teléfono a los niños y niñas que aún no me lo han dado por si alguna vez les pasa algo ¡qué fallo no tenerlos! (Día 006, 3272-3284).
- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras [...] Le miro y tiene sangre en la cara, bajo el ojo (Día 006, 3540-3544).

Las intervenciones quirúrgicas, tanto de los alumnos como de sus familiares, suponen otro aspecto importante que debemos someter a consideración, porque también producen alteraciones significativas del ritmo cotidiano. Presentamos seguidamente algunas evidencias:

- Le pregunto a C.C. por qué faltó el otro día, y me dice que porque a su abuela le van a cortar el dedo (Día 006, 4770-4772).
- La madre de P.J. viene y me dice que mañana no puede venir a por las notas porque la operan. Le digo que se las doy esta tarde y hablamos de su hija, que está fatal (Día 006, 6761-6765).
- Faltan J.N. (se opera de vegetaciones), S.G., C.C. y R.M (está en Mallorca) (Día 006, 6852-6853).

#### *4.2.2. De la enfermedad a la salud a través de la educación*

Toda persona necesita sentirse querida, valorada, útil. Necesita saber y sentir que vale para alguien –compañero, amigo, novio, esposo, hijos, padres...- y para algo –trabajo, estudio, afición...-, porque sólo de este modo sabrá y sentirá realmente que también vale para sí.

Tal vez sea arriesgada la tesis que vamos a defender, y tal vez errónea. El lector juzgará, pero nosotros hemos de manifestar lo que pensamos, porque es el único modo de saber si estamos equivocados o no.

Dijimos antes que sobre la enfermedad se genera un discurso exculpatorio, mitificante o afectivo. Pues bien, a nuestro juicio, es este último el más frecuente. Las personas que elaboran y reproducen incansablemente discursos sobre sus males necesitan y quieren recibir muestras de afecto. Están convencidas de que se lo merecen todo: regalos, visitas, llamadas, atenciones, sacrificios, etc. Por su parte, los receptores de estos discursos, los que participan en ellos con las claves que los creadores imponen, se sienten obligados a entregarse, sin medida, a los enfermos.

Una vez más, la educación aparece como la mejor medicina. Y dirá el lector -y con razón- que la proponemos para todo, pero, ¿con qué otra cosa se pueden destruir los mitos y convertir los ritos en conductas racionales? “La concienciación produce la desmitologización”, dice Freire (1980: 39). Y la concienciación es educación. Ésta lleva a los hombres de la irracionalidad a la racionalidad, de la inconsciencia a la conciencia,

de la reproducción a la creación, del mantenimiento al cambio. Es necesario, pues, educar para que los niños y sus padres presten más atención a los síntomas de salud que a los de enfermedad, porque son más, muchos más; para que busquen afecto por otros derroteros que no sean los del mal y los de la desgracia, porque los hay; para que no desencadenen tanto ritual ante la enfermedad, porque se puede estar resfriado, tener dolor de muelas o de oídos, y estar trabajando; para que, en suma, normalicen la enfermedad, porque es algo normal:

- C.V. se queja de la barriga (suena a cuento), dice que ha dicho su padre que llamemos si no se le quita. Llamamos a su tía y, efectivamente, dice que parece exagerar y que no va a venir a por ella. Hablo con C.V. y le digo que no se observe tanto, que sea fuerte (Día 006, 6198-6205).
- A las nueve habló conmigo en la fila el padre de C.F. (encantador y educadísimo). Me dice que por favor la deje ir al servicio si me lo pide, que está algo mala. Le digo que no hay problema, pero que me lo pida, pues es tan buena que se aguanta y no dice nada. Besa a su hija y se va (Día 006, 1289-1296).
- La hermana de F.M., la de 6º, me entrega a su hermano diciendo que está malo, que no le den en la espalda ni en el pecho. Ella se vuelve para su casa, porque está de ama de casa (Día 006, 7677-7681).
- A la entrada tres madres han hablado conmigo: [...] la de R.F., que parece ser que viene con fiebre y la madre me dice que no sabe si llevárselo. Le digo que lo deje y que yo le daré una pastilla si se pone peor (Día 006, 976-001).
- P.J. [dice que faltó] porque no podía tragar (le digo que aquí no había que tragar nada, sólo escribir y leer; se ríe) (Día 006, 3327-3330).

### **4.3. Tradiciones: más mitos y más ritos**

Las tradiciones son la huella que en nosotros deja el pasado y a través de la que éste se perpetúa o, si queremos, la manera de asirnos no sólo a las construcciones sociales sino también a nuestros antepasados:

Lo que nos rige no es el pasado literal, salvo, posiblemente, en un sentido biológico. Lo que nos rige son las imágenes del pasado, las cuales, a menudo, están en alto grado estructuradas y son muy selectivas, como los mitos. Esas imágenes y construcciones simbólicas del pasado están impresas en nuestra sensibilidad, casi de la misma manera que la información genética. Cada nueva era histórica se refleja en el cuadro y en la mitología activa de su pasado o de un pasado tomado de otras culturas. Cada era verifica su sentido de identidad, de regresión o de nueva realización teniendo como telón de fondo ese pasado (Steiner, 1998, en Gimeno Sacristán, J., 1999: 29).

Aunque éstas tengan, generalmente, un carácter festivo, no quiere esto decir que tradición y fiesta sean lo mismo. Hay tradiciones relacionadas con la muerte –visitar los cementerios, por ejemplo- y fiestas que no son tradiciones.

El conocimiento de las tradiciones de un grupo social puede darnos mucha luz sobre las formas culturales que configuran la vida de los sujetos. Generalmente, éstas evidencian discrepancias inconscientes en las personas. Como ejemplos pueden valerlos las ceremonias religiosas que celebran personas no creyentes, o los gastos exagerados e innecesarios afrontados por economías débiles. Y es que son tan importantes en la vida de los sujetos, que saltan, como lo hacía la enfermedad, por encima de lo cotidiano, que se pone al servicio incondicional de las mismas. Recordemos cómo los preparativos de las fiestas hoy día ocupan los meses anteriores y cómo una vez terminadas también necesitamos tiempo para recuperarnos, afrontar gastos, montar álbumes, exhibir vídeos, etc.

#### *4.3.1. La vivencia de las tradiciones y fiestas macrocontextuales*

No creemos equivocarnos si afirmamos que las tradiciones que afectan a la sociedad en general parecen tener mucha menos relevancia en los sujetos que estudiamos que las que afectan a los microcontextos en los que se desenvuelven, como son el barrio y la familia. La Navidad y la Semana Santa, por ejemplo, desencadenan, desde nuestro punto de vista, menos rituales que una celebración religiosa o un cumpleaños. Nos consta que muchos de los alumnos no han salido prácticamente del barrio, no conocen la Mezquita, por ejemplo, ni el río, ni han visto una procesión de Semana Santa:

Hacemos un dibujo de la Semana Santa. Algunos dibujan personajes con la cara descubierta con un gorrito cónico sobre la cabeza, nada de túnica y nada de capirote (Día 006, 6626-6630).

Al parecer, se recluyen, gustosos, en sus límites, en su contexto, y dan la espalda a cuantos acontecimientos se producen fuera de ellos. No obstante, no escapan al efecto de la sociedad de consumo en estas fiestas ni al de los medios de comunicación que, en cierto modo, viene a ser lo mismo. Los siguientes textos pueden servir de ejemplo:

- ACTIVIDAD: Las vacaciones de Navidad  
RESPUESTA: Me fui a un bar que se llamaba el bar de *la amista*. Después de las uvas y *estubimos* hasta las 4 y 30 de la mañana (Cuad 30, R.P.).
- ACTIVIDAD: Las vacaciones de Navidad  
RESPUESTA: *sabe* lo que he hecho en la *Nabidad bemos compra*o el *arbol* de *nabidad* y lo *bemos* puesto muy bonito con bolas, *luses* y *estrella* y tiras de *nabidad nolo bemos* pasado muy bien y en las *ubas tambien*. *bemos tado* en *ciuda real* y en los reyes magos me *an* regalado la Nintendo 64 y ropa (Cuad 06, J.C.[b]).
- ACTIVIDAD: Las vacaciones de Navidad  
RESPUESTA: En las vacaciones de Navidad me lo he pasado muy bien. *he* hecho en mi casa un fiesta con mi familia y me lo *pase* bien *comi* muchos *bonbones* y *baile* mucho. Cuando fue pasando la noche buena y la noche vieja estaba muy contenta porque llegaban los Reyes *mag*o y cuando *llego la 6* de la tarde fui a la *cabargata* de los Reyes *mag*o y cuando *llegue* a mi casa *se abian* pasado los Reyes Magos por mi casa y me *hecharon* muchas cosa me *traero* una muñeca cerdita porque hacia po-po y *traia* su *bater*. Otra muñeca que llora, la mini pinta su *Ropa*, un juego de magia, una colonia de la barbi [...] 4000 ptas, un *chanda*, una botas, unas zapatillas, 3 *ferpas* de pares de ganchillos, una chaqueta, unos leotardos, dos camisetas de cuello *arto*. Pero *alfin* me lo pase muy bien (Cuad 40, S.I.).
- ACTIVIDAD: Las vacaciones de Navidad  
RESPUESTA: Estaba viendo cruz y raya y yo estaba muy nerviosa estaba esperando el momento. Y *LLegó* el momento y una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, *dies*, *ónce* y doce..., y dimos la costumbre un beso y ¡*Feliz* año 2.000. *luego* vimos los juegos artificiales y vi *yumanyi*. Fin *Yi despues* los Reyes me *traieron* (Cuad 08, I.F.).

#### 4.3.2. La vivencia de las tradiciones y fiestas microcontextuales

Con esta denominación nos queremos referir a las tradiciones de ámbito familiar –cumpleaños, bodas, primeras comuniones, bautizos...- y local –feria, cruces, carnaval...-. Lo que desde luego parece estar claro, a la vista de los datos, es que mientras más próximo sea el ámbito de la tradición mayor importancia tiene para ellos. A la feria acuden prácticamente desde el primer día, el carnaval lo viven intensamente - muchos actúan en comparsas y ensayan durante todo el año-, las primeras comuniones y las bodas gozan de un valor increíble, etc.

Localizamos, pues, un fenómeno sumamente interesante, y es el del protagonismo de los ritos, hasta el punto de haberse desgajado completamente del mito que los provoca y funcionar con plena autonomía. Nos atrevemos a decir que son hoy, en todos los contextos sociales, y también en éste, mucho más considerables que los propios hechos que los originan. Las primeras comuniones o las bodas desencadenan una serie de rituales que nada tienen que ver ya con el acontecimiento primario, ni en

magnitud ni en características. Son tan importantes que pueden ocasionar serios conflictos, como éste que exponemos a continuación:

No fue a la comunión de J.C. (c) porque su mujer le dijo que él se pondría en otra banca, que ella se pondría junto a su compañero. Él, por no liarla, no fue (Ane 001, 207-210).

Sabemos también que hay jóvenes que no se casan por la iglesia por problemas económicos (que, evidentemente, no van asociados a la boda –mito-, sino a la celebración –rito-).

¿De qué ritos estamos hablando? Pues de las fotos, los regalos, los adornos, la fiesta, el vídeo, los viajes, etc., que alteran no sólo el día de la celebración sino también los previos y los posteriores. Los reportajes de fotos de la primera comunión se hacen mucho antes que la celebración de la misma. Esto ocasiona, lógicamente, alteraciones en las actividades cotidianas desde mucho antes del día de la fiesta. Las madres piden cita en el fotógrafo y en la peluquería, tienen que tenerlo todo comprado y dispuesto para el día del reportaje, y los regalos de los más íntimos, si son necesarios para la fotografía, se solicitan por los interesados sin ningún pudor:

- Día 5 de mayo, viernes. En la fila, R.P. me enseña sus fotos de comunión. Está con su hermana T.P. La van a hacer el veintiocho de mayo, los dos juntos. Le digo a su madre que están guapísimos, y se las devuelvo (Dia 006, 7339-7345).
- Ayer, dieciséis de marzo, A.C. faltó porque iba a probarse el traje de comunión (Ane 001, 370-371).
- F.M. dice que faltó esta mañana porque estuvo ayer en la comunión de su prima y acabaron a las dos de la mañana (Dia 006, 7248-7251).
- C.L. me trae sus fotos de comunión. La ha celebrado en casa de su tía, están en las fotos todos sus amigos, abuelos, primos, tíos... Están también las amigas de la madre: la madre de A.C., la de J.C. (d) con su novio y el hijo del novio (Dia 006, 7427-7434).

Misales, limosneras, tocados, guantes, chaquetas con galones, trajes de marinero, estampas, y un sinfín de objetos sin función y sin relación con el acto<sup>56</sup>, entran en juego en el rito de la primera comunión. Los trajes son anacrónicos, idénticos a los que se

---

<sup>56</sup> Nos gustaría saber qué tiene que ver un marinero o un almirante con la primera comunión, o para qué sirve hoy día un misal o una limosnera.

usaban hace cuarenta, cincuenta o cien años. Por ellos el tiempo no ha pasado. Por los adornos, tampoco. El siguiente material corrobora nuestras afirmaciones:

- La madre de A.C. me enseña el reportaje de la comunión de su hijo. Está muy bien, no le falta detalle. Dice que lo maquillaron y que todo, menos los oros, se lo han regalado sus amigas. Dice que se lo regalan porque ella, a pesar de ese genio que tiene, es muy buena con ellas. El traje es de comandante, la chaqueta azul marino con cosas doradas. Le digo que yo le regalaré algo y dice que, si no puedo, no hace falta (Cua 003, 462-471).
- En el recreo, A.J. me enseña un buen montón de fotos: en la casa, en la celebración, en la iglesia... La celebran en el Mariano (sector sur) en toda regla, con mesa larga, ella en el centro, con tarta de varios pisos, muchos invitados... Hasta tiene un canasto vestido con lazos en el que iban las figuritas que repartió. Dice que adornar el canasto le costó 3.000 pesetas. Tiene en las fotos muchos adornos (dos pulseras, reloj, medalla, pendientes, adornos en la cabeza...) (Dia 006, 7507-7519).
- Hoy me han traído recuerdos de su comunión (celebrada el 29-IV-00) C.L., S.R., P.J., y A.J.. R.F. dice que no tiene fotos y sólo tiene una estampa, la de su madre. I.S. dice que me traerá, si le ha sobrado, una foto (Ane 001, 449-453).

En relación con las bodas, disponemos de algunas evidencias que no tienen nada que envidiar a las anteriores. La mitificación y ritualización de estas ceremonias quedan, asimismo, fuera de toda duda:

- [I.S.] no podía dormir. Se levantó [...] y dice que se fue a la calle porque había una fiesta gitana. Un gitano se había casado y tocaban los timbales (Dia 006, 2013-2017).
- A.B. faltó ayer porque estaba en Madrid con su tía y sus primas en una boda de una prima. Su madre no fue porque está su hermana S.X. mala, la van a ingresar y la van a «rajar» (Dia 006, 7265-7270).

MAESTRA: ¿Cuántos hermanos tienes?

C.F.: Tengo tres hermanos, los dos..., mi hermana P. se casó, en mayo, yo hice la comunión el día ocho de mayo y mi hermana se casó el día nueve de mayo. Mi madre se tuvo que comprar dos vestidos, porque se compró uno *mu* elegante, que no servía *pa* comunión, sólo que servía de boda, pero se tuvo que comprar otro *pa*..., *pa* mi comunión, y cuando vino la peluquera de mi hermana a peinarla dijo que por qué yo no llevaba las arras, porque yo no me ensucié el vestido ni *na*, *na* más que un poquillo por abajo, y ya está.

MAESTRA: Con el de comunión *pa* llevar las arras, ¿y lo usastes ese?

C.F.: No, lo llevó mi sobrina y la prima de mi *cuñao*.

MAESTRA: Oye, ¿y los otros hermanos quiénes son?

C.F.: *El R.*, *el J.* *El R.* se casó por lo civil, mi padre le daba mucho susto del avión, mi madre le dio por mirar por la ventana y por poco se marea...

MAESTRA: ¡Uy!

C.F.: Mi hermano Ra..., mi *cuñá* cuando se casó estuvo *embarazá*, no se le notaba la barriga, yo..., yo era *mu chiquitilla*, yo tenía cuatro o cinco años, más no tenía, y, cuando ya estábamos en el convite, me llamaron. Yo me creí que me iban..., que me iban a dar algo *pa* mí, pero era *pa* la novia, un ramo de novia *mu* bonito y, y el ramo..., y me lo dieron a mí, y yo se lo di, porque yo siempre me destrozo, porque aquí llevaba una corona, con esto aquí, y

me la quité, y estaba *destrozá*. Ese día *pa* hacerle el reportaje a mi hermano estaba lloviendo, yo me quedé dentro, porque hacía mucho frío, mucho frío, y estaba lloviendo.

MAESTRA: ¿Tu papá en qué trabaja?

C.F.: Mi papá trabajaba antes en barrendero, y mi madre de..., en..., los lunes, todos los lunes en una señora, y..., y los martes, los miércoles, los jueves y los viernes en casa de la prima de mi *mama*, de mi *mama* (Ent 004, C.F.).

De los cumpleaños también es necesario hablar, porque éstos interrumpen igualmente la actividad diaria y producen conductas estereotipadas: gastos, encuentros, etc. Seleccionamos los siguientes ejemplos:

- A.I.S. le pregunto por qué faltó el viernes y me dice que porque fue su cumpleaños (el padre lo premió sin colegio) (Día 006, 882-885).
- E.R. me dice que faltó porque fue el cumpleaños de su hermano y fueron sus tíos después de comer (Día 006, 2633-2636).

#### 4.3.3. *La necesidad de un poco de luz: la conciencia crítica*

Tras el análisis realizado, podemos decir que las tradiciones y las fiestas están asociadas a tres factores: a) gasto económico; b) relaciones sociales; y c) incumplimiento de las obligaciones cotidianas. De los tres, los dos primeros son comunes, a nuestro juicio, a otros grupos sociales, si bien el gasto económico aquí es desproporcionado con relación a su poder adquisitivo. El tercer factor aparece como variable exclusiva de este grupo social, manifestación clara de su sistema de valores. Estar toda la noche oyendo cantar y tocar a unos gitanos, o acostarse a las dos de la madrugada por prolongar la celebración de una comunión hasta esas horas, no es normal cuando la escuela y la educación son valoradas positivamente.

De ello se deriva la necesidad de hacer que los sujetos analicen sus creencias y sus prácticas, que conviertan sus relaciones espontáneas y simples con la realidad en unas más problemáticas y críticas. “Cuanto mayor es la concientización más se *desvela* la realidad, más se penetra en la esencia epistemológica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo” (Freire, P., 1980: 36).

La educación tiene que enseñar a los sujetos a crear su propia vida, una vida en la que pronuncien sus propias palabras, en la que realicen acciones como seres



singulares, en la que destruyan mitos extraños y se proyecten a sí mismos como modelos hacia los que dirigirse.

#### 4.4. Determinismo *versus* autodeterminación. Del mito al logos

Estaremos todos de acuerdo en que lo más valioso que tiene una persona es la libertad. No puede haber nada mejor que dirigir la propia vida, luchar cada día y burlar los condicionamientos, construirse a sí mismo, decidir, etc. La libertad, destino del hombre –el ser humano está destinado a ser libre-, nos hace hombres y mujeres verdaderos, ya que sólo siendo libres se puede lograr la humanidad.

Pues bien, en la medida en que las personas discurren por caminos trazados, creen en el destino –su destino es ser libres-, en la magia, en la suerte, ejecutan actos rituales, viven como sus mitos, etc., no son libres y, por tanto, no son hombres.

Los que hacemos –o compartimos- este análisis, o destruimos los mitos y los ritos, o somos tan culpables como el sistema, porque, no lo olvidemos, somos parte del mismo, y sólo podemos salvarnos y exculparnos si nos convertimos en voz crítica y transformadora. Pero además, el trabajo que como educadores nos corresponde hacer es precisamente éste, desmitificar, humanizar, posibilitar, concienciar, trascender. No se puede ser educador y no hacer nada para cambiar el discurrir de la vida de las personas, un discurrir prescrito, determinado, triste:

- Me dice (la madre de J.C.[a]) que ha tenido depresión, que ha salido sola, que se lleva con su marido como todos los matrimonios (no me entero si bien o mal, creo que quiere decir que hay problemillas pero normales). Dice que es de Almería, que está sola. Le digo que si no tiene suegra y me dice que «está muerta» (en presente y con rotundidad). (Cua 003, 374-377).
- Conoció (el padre de J.C.[c]) a una chica y, lo que pasa, se unió a ella y tiene un hijo. Me dice que su ex mujer no habla con él nada [...] Habla de haberse querido suicidar... (Ane 001, 189-196).
- Dice [la madre de una niña de 6º] que a ver si me entero de algún trabajo, que está sacando a sus dos hijos (tiene otro de diecisiete años) adelante sola, que el marido está en Granada con sus padres, que se ha ido porque está malo. Dice que limpia un bar (tres horas: tres mil pesetas) y que vende camisas. Le hablo de Sadeco (Cua 003, 489-495).

El camino que proponemos es el que lleva del mito al *logos*, pensamiento y palabra, razón y voz, conciencia y diálogo.

Si la vida está prescrita no puede ser vida, o mejor, no puede ser existencia, porque sólo lo es cuando el sujeto decide libre y conscientemente cómo quiere que sea. El siguiente texto de Freire (1983: 43-44) expresa magníficamente la idea que venimos desarrollando:

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha para conseguir su libertad. Esta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos (Freire, P., 1983: 43-44).

En definitiva, es necesario que el *logos* adquiera primacía sobre el mito. Éste, como construcción acrítica, como pensamiento imaginario, alegórico, ha de caer derrotado por la conciencia crítica, racional, inteligente, de manera que ningún niño más nos dé irreflexiva y automáticamente respuestas como las que a continuación exponemos:

- MAESTRA: ¿Y tú qué vas a ser cuando seas mayor?  
J.I.: Igual que mi padre (Ent 006, J.I.).
- MAESTRA: ¿Y R. qué va a ser cuando sea mayor? R., ¿tú qué vas a ser cuando seas mayor?  
A ver, contesta.  
R.F.: Mecánico  
MAESTRA: ¡Anda, cómo papá! (Ent 002, R.F. y J.C.[a]).
- MAESTRA: ¿Y en qué equipo te gustaría estar de futbolista?  
S.G.: En el Real Madrid (Ent 005, S.G.).
- ACTIVIDAD: Imagínate dentro de 20 años. Dibújate.  
RESPUESTA: Hola me llamo S.R. *I soy Modelo. Boy a mi camerino*<sup>57</sup> (Trab 10, S.R.).
- ACTIVIDAD: Imagínate dentro de 20 años. Dibújate.  
RESPUESTA: *Boy a ser Modelo de parte de P.J.*<sup>58</sup> (Trab 10, P.J.).

---

<sup>57</sup> Éste es el texto que pone en el bocadillo de una preciosa chica vestida elegantemente y con una flor en la mano.

<sup>58</sup> Son éstas las palabras de P.J.

Sin duda alguna, J.I. y R.F. pueden ser como sus respectivos padres, S.G. un futbolista del Real Madrid y S.R. y P.J. modelos, pero desde luego pueden ser también todo lo demás, si lo conocen y lo desean. Para ello, es preciso que la escuela les desvele el mundo y les ayude a convertir su ingenuidad en conciencia crítica.

## 5. LAS RELACIONES DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Escuela y familia comparten una misma tarea, la educativa, con unos mismos sujetos –alumnos/hijos-. Cada institución tiene serias limitaciones para desarrollar su labor por separado, por lo que es preciso que afronten su tarea conjuntamente. La institución familiar y la escolar se relacionan, pues, necesariamente, pero hay que decir que la naturaleza de las relaciones es muy compleja, y que no puede limitarse a la participación que señala la LOPEGCE (Ley Orgánica, 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros del Derecho a la Educación, de 3 de julio de 1985), sino que estamos hablando del establecimiento de un verdadero diálogo entre ambas instituciones en un clima de apertura y de intercambios libres.

Si examinamos la historia de la educación, descubrimos rápidamente que las relaciones entre ambas instituciones han sufrido numerosos cambios. Desde las primeras escuelas –perfectamente integradas en su comunidad, y controladas por los padres o por la Iglesia- hasta el siglo XXI se ha recorrido un largo y tortuoso camino. A principios del siglo XX se produce un distanciamiento entre ambas. La escuela empieza a especializarse pedagógicamente y a utilizar métodos alejados de la experiencia familiar, lo que hace que los padres no tengan nada que decir. Éstos enseñan actitudes positivas e inculcan buenos hábitos a sus hijos, mientras que los maestros se dedican a la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo, y conocimientos científicos y humanísticos:

Padres y educadores empezaron así a perseguir objetivos independientes, creyendo además que tales objetivos se alcanzan mejor cuando unos y otros operan por separado; sus relaciones empezaron a estar con frecuencia caracterizadas por el conflicto. Esta perspectiva, que algunos autores han denominado *influencias separadas* (Connors y Epstein, 1995), ha sido sustituida en los últimos años por la idea de que escuela y familia tienen *influencias superpuestas* y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación de los niños. Padres y educadores tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto o la desconexión por la colaboración. Estos cambios en las relaciones entre ambas instituciones han sido fruto de los cambios sociales que han

llevado a una democratización de la escuela, permitiendo a los padres una mayor participación en la educación de los hijos (Rodrigo, M.J. y Palacios, J., 1998: 335).

Bronfenbrenner (1979, en Rodrigo y Palacios, 1998: 335) destaca la importancia de las relaciones escuela-familia, pues al efecto que cada una de ellas produce sobre el niño, hay que unir otro mucho más importante y poderoso, el efecto interactivo. Por su parte, Camps (1999: 16) advierte de la necesidad de colaborar que tienen ambas instituciones en este mundo tan complejo:

Que no se me entienda mal. La familia y la escuela –por este orden- seguirán siendo los principales agentes educadores, los primeros responsables de la educación. Mas lo que no pueden hacer es actuar solas. Precisamente porque tanto la familia como la escuela han visto reducido el número de horas que dedicaban a los niños y las niñas, y porque el mundo se ha vuelto más complejo, más interconectado e influido por el entorno cercano y lejano, resulta imprescindible contar con la cooperación de todo el mundo.

Nos adentramos ya en los materiales con objeto de conocer la naturaleza de las relaciones entre estas dos instituciones educativas. Desde la inexistencia de contactos a la co-laboración<sup>59</sup>, pasando por las relaciones conflictivas, distantes, frías, puntuales, cordiales, etc., intentaremos encontrar el punto exacto en el que se hallan éstas. Lo que parece estar claro, a juzgar por los datos, es que para la maestra tiene mucha importancia el trabajo conjunto de profesores y padres, e intenta que éstos así lo entiendan también:

- A las cinco menos diez viene la madre de J.C. (c). Le digo que venga todas las semanas, porque el niño se porta mejor cuando viene su madre (Dia 006, 7750-7753).
- A las cinco y cinco, más o menos, viene la madre de J.C. (a). Dice que viene porque le dije la otra vez que hablé con ella (creo que fue el once de noviembre) que viniera cada quince días, y aparece a los cuatro meses (Cua 003, 367-372).

En lo que se refiere a la cantidad, los materiales nos permiten deducir que los contactos entre la escuela y la familia podrían ser aceptables<sup>60</sup>. Ahora bien, como a nosotros no nos interesa sólo el dato numérico, no podemos darnos por contentos con tan

---

<sup>59</sup> Entendemos por co-laboración el trabajo conjunto y sistemático entre dos o más personas, grupos o instituciones y, por tanto, rechazamos la significación que inexplicablemente se le suele conferir al término: ayuda puntual y concreta.

<sup>60</sup> En su diario, la maestra da cuenta de noventa y dos contactos, aunque en su cuaderno de observación sistemática esta cantidad aumenta algo -noventa y ocho-. Hay que decir, además, que existen textos que

poca cosa, porque habremos de saber también qué personas acuden, cuándo, de qué manera, y con qué objetivo. Tendremos, pues, que analizar a fondo los textos. Para entrar en el análisis exhaustivo de los mismos, utilizamos como criterio de clasificación el carácter formal o informal de las relaciones escuela-familia. Lo formal, a la vista de los datos, no tenemos más remedio que entenderlo en un sentido amplio, porque si nos atenemos a la significación exacta del término, probablemente ninguna relación tendría este carácter. Consideraremos formales los contactos oficiales –reuniones, entrega de notas, entrevistas, etc.- que, generalmente, se producen a requerimiento del Centro y que acontecen en un lugar y en un tiempo establecidos con anterioridad. Los contactos informales son aquellos que suceden espontáneamente en cualquier lugar -como el patio, los pasillos o incluso el despacho de la directora- y, casi siempre, a instancias de los padres. De todas maneras, esta clasificación, como casi todas las que se hacen sobre acontecimientos humanos, es resbaladiza, porque hay aspectos muy difíciles de encasillar. En cualquier caso, no debe esto suponer ningún problema para nosotros, porque lo que verdaderamente nos interesa es conocer e interpretar los hechos, y entendemos que la organización de los mismos es sólo algo auxiliar.

### **5.1. Contactos de carácter formal**

Atendiendo al criterio anteriormente señalado, de todos los encuentros entre padres y profesores reflejados en el diario, sólo es posible considerar veinticinco como contactos formales. Nos referiremos, en primer lugar, a la reunión informativa de comienzos del curso. En el texto sobre ella, extensísimo, la maestra alude a dieciséis temas, que van desde la descripción del grupo, la programación, los profesores que imparten clase, etc., hasta la televisión que deben ver -o no- los niños y la responsabilidad de los padres en la educación de éstos. Dada la extensión de la cita, procedemos a enunciar sólo los puntos tratados, aunque reproducimos íntegramente el final, pues es muy sustancioso, al darnos idea de la escasa implicación de los padres en la labor docente:

---

dejan constancia de más de una visita, y que es más que posible que algunas de ellas no hayan quedado registradas.

A las cinco menos cuarto vienen los padres para tener conmigo la reunión informativa de comienzos de curso. Les hablo de lo siguiente: 1. El grupo [...] 2. Objetivos prioritarios [...] 3. Módulos [...] 4. Actividades fuera del Centro [...] 5. Tareas [...] 6. Visita de padres [...] 7. Profesores que imparten clase a 4º. 8.- Religión. 9. T.V. Horas y programas visualizados. 10. Absentismo. 11. Material escolar. 12. Entradas y salidas [...] 13. Horario del equipo directivo. 14. Responsabilidad de los padres en la educación de los hijos. 15.- Higiene y alimentación. 16. Valoración de la limpieza del Centro. Han venido las madres de ocho niños de la clase: C.B., A.C., R.F., C.F., P.J., A.J., C.L. y S.R.. La reunión ha salido bien, se han enterado de cuanto les he dicho (al menos eso creo). Al final me preguntan por sus hijos (Día 006, 606-664).

Como la asistencia de los padres a estas reuniones es, verdaderamente, poco importante, -33,33% en la que estamos comentando-, existe en el Centro la norma de convocarlos cada vez que se entreguen las notas, de tal manera que se vean obligados a acudir, al menos, tres veces durante el curso. No obstante, la problemática que algunos tienen se lo impide en más de una ocasión, por lo que se hace necesario flexibilizar esta convocatoria:

- Les doy las notas a cuatro madres que no pueden venir mañana; la de R.P., la de R.F., la de A.C. y la de C.L. (éstas dos últimas sí podrán mañana, pero como las tengo y están en el pasillo, se las doy) (Día 006, 3502-3507).
- Le doy las notas a la madre de S.R. (mañana) y a la de I.F. (dice que se va a Málaga hasta septiembre porque su marido va a trabajar allí) (Día 006, 9021-9024).
- Vienen tres madres: -La de P.J.: quedamos para la tarde para darle las notas y hablar de su hija. -La de A.C.: dice que vendrá a por las notas esta tarde mejor que mañana, si puede ser. Le digo que sí... (Cua 003, 440-444).

Los contactos formales de los padres con la escuela se producen, generalmente, a instancias de ésta, salvo en contadas ocasiones, en las que son los propios padres los que los solicitan. Los motivos más usuales son la formulación de una protesta, la asistencia a la tutoría, o la participación en las actividades del Centro:

- Llego y me encuentro a la madre de R.P. Entramos al despacho y hablamos sobre por qué no fue ayer su hijo al CEP [...] Se le explican las razones y parece que las entiende, o al menos calla (Día 006, 5193-5201).
- A las cinco menos cuarto viene a hablar conmigo el padre de J.C. (c), que ya en diciembre me había manifestado sus deseos de venir a hablar conmigo. Estamos hablando una hora (Ane 001, 178-182).

- Bajamos al recreo y les reparten las madres de la AMPA bocadillos y batidos. El recreo es más largo. Al subir ponemos las mesas y bajamos a Infantil a cantar un villancico. Luego vamos a la filmoteca a ver a los Reyes Magos (Dia 006, 3590-3597).

Cuando el Centro convoca a los padres lo hace, casi siempre, con objeto de informarles de aspectos relacionados con el comportamiento de sus hijos, dado que deben implicarse en la educación de éstos, y, desde luego, para ello tienen que conocer sus conductas. Hemos podido observar, al respecto, cómo habitualmente se sorprenden de los hechos y culpan a la escuela o a los otros niños de los mismos, aunque con posterioridad acaban confesando que en casa sus hijos protagonizan episodios aún más graves y que ellos, como padres, se encuentran desbordados:

- La madre de A.B. también viene (yo la llamé) y le digo que ayer fue bueno, pero que el día anterior se portó fatal (Dia 006, 6716-6718).
- Me dice [la madre de A.B.] que hay otros niños peores, que debo ver las dos partes... (Dia 006, 7763-7765).
- A las doce y diez llega C.B. con su madre (viene del dentista). Hablo con ella, pues tenía que venir por el comportamiento de su hijo. Me da la razón y me dice que ella está también harta, que sólo le teme a su hermano de 22 años (Dia 006, 6264-6270).
- En la hora de apoyo llega la madre de C.B. a la tutoría. Dice que no ha podido venir antes. Reconoce que [su hijo] se porta mal (por lo visto en la casa también). Dice que ayer no vino porque tenía el pie malo y que ella tuvo que perder de trabajar por no dejarlo solo (Dia 006, 3318-3325).

Aunque la necesidad de trabajar conjuntamente profesores y padres es más que obvia, las dificultades de éstos, sin embargo, son muchas. Los problemas diarios los envuelven de tal manera que el colegio pasa a un segundo plano. Con los siguientes textos pretendemos ejemplificar esta idea:

- Éste dice que su madre vendrá esta tarde o mañana. Le digo que por qué no ha subido si ha debido estar aquí a traer a las niñas. Dice que se ha tenido que ir a pagar la luz porque se la iban a cortar. Dice que lleva 12.000 pesetas. Le pregunto que de quién es el dinero y dice que lo ha ganado su madre leyendo las manos en la Mezquita, que su novio no gana nada, sólo se pasea con el coche (Dia 006, 6237-6247).
- La hermana de F.M. me da una carta que yo envié a sus padres para convocarles al Centro, firmada y con el D.N.I. del padre. Me dice que su padre está con la directora. Dejo entrar, por tanto, a F.M. Como tienen religión, bajo al despacho, pero el padre no está. Me dice F. que ha hablado con B. y que hasta el martes no puede venir (Dia 006, 3190-3200).

- Tenía citados a los padres de J.C. (c). Sólo viene el padre. Se enfada porque no aparece ella y dice que va a ir a hablar y que, si no quiere, se va al juzgado y modificará las condiciones del divorcio (Dia 006, 5591-5596).
- Día 6 de marzo, lunes. [...] La madre de A.B. no viene y lo mando al despacho para que la llamen por teléfono (Dia 006, 5497-5500).

Sin embargo, antes o después, a una hora u otra, los padres terminan por entrevistarse con el maestro o con el equipo directivo, porque esta escuela es inflexible con relación a este tema:

- A las nueve empezamos con matemáticas. La madre de J.C. (b) viene a hablar conmigo por la carta que yo le mandé. Sube a la clase (Dia 006, 3240-3243).
- A las cinco menos cuarto suben la madre y la abuela de J.C. (c). Hablo con ellas y les digo que deben tener diálogo, al menos en lo referente al hijo. Parece que me dan la razón, aunque reconocen la dificultad por el genio del padre (Dia 006, 5991-5997).
- Día 7 de marzo, martes. Viene la madre de A.B. Le cuento que su hijo se niega a escribir, sólo quiere hacer matemáticas. Me dice que vendrá esta tarde a preguntar y, si no ha escrito, no le dará los veinte duros que le da todos los días (Dia 006, 5540-5546).
- Ha venido la madre de J.C. (b), pero no había nadie en el despacho y se ha marchado. Se deja entrar a J.C. (b) y se le dice que venga su madre por la tarde (Dia 006, 6008-6012).

Por otra parte, además del comportamiento de los hijos, existen muchas más razones que provocan la citación de los padres, como la repetición de curso, la elaboración de adaptaciones curriculares, la información, etc.:

- Viene, a las dos menos veinte más o menos, la hermana de C.C. para el tema de la repetición de su hermana. Dice que la niña tiene sus amigas en cuarto y que no quiere repetir. Le digo que ha faltado mucho, que va muy flojita, y que mi opinión es que repita. Le digo que se lo piensen en casa y que si no vienen más, entenderé que están de acuerdo con la repetición (Dia 006, 8662-8671).
- A las cinco y cinco viene la madre de J.C. (a). Le hago la entrevista para la A.C.I. (Dia 006, 6067-6069).
- La madre de R.P. se me acerca a las nueve. Yo ya le había dicho al niño que la avisase. Le explico que su hijo se halla en un percentil noventa y que eso quiere decir que tiene mucha capacidad intelectual (la prueba D-48 es para doce años, y R.P. tiene nueve) (Cua 003, 148-153).

De todo lo anterior podemos extraer una conclusión, y es la informalidad de los contactos formales, ya que se ven alterados con demasiada frecuencia en su tiempo y en



su forma. En consecuencia, se hace imprescindible la flexibilización de las estructuras organizativas escolares con objeto de favorecer las relaciones escuela-familia. Si no es posible, en principio, establecer relaciones formales, habrá que establecerlas informales, porque, de una u otra forma, ambas instituciones tienen que hablar para, posteriormente, actuar en la misma línea y con la misma fuerza.

## 5.2. Contactos de carácter informal

Pasamos ahora a estudiar los textos que nos remiten a las situaciones en las que tuvieron lugar contactos informales que, como dijimos anteriormente, son la mayoría. Nos va a interesar mucho su análisis porque, tras el contenido, es obvio que se esconden muchos valores que operan en los padres. Las preocupaciones que éstos tengan, su valoración de la escuela, sus actitudes, sus expectativas, etc., están sin duda dentro de lo que comunican a los maestros, sobre todo si lo hacen de manera tan espontánea como sucede aquí.

Son varios los motivos que ocasionan dichos contactos. Aunque, con frecuencia, éstos están entrelazados, nosotros procedemos a estudiarlos dentro de la siguiente clasificación: a) dar explicaciones; b) comunicar<sup>61</sup>; c) solicitar; d) recabar información; e) protestar; y f) otros.

### a) Dar explicaciones

Muchas son las evidencias que obran en nuestro poder al respecto y, casi todas, se refieren al absentismo. Los familiares justifican la falta de asistencia de sus hijos porque el Centro se lo exige:

- Han venido a hablar conmigo a la fila dos padres (el padre de C.F., para decirme que mañana la va a llevar al médico, y la madre de A.C., con el justificante del médico de haber faltado) (Día 006, 2285-2290).

---

<sup>61</sup> Separamos, aunque sabemos que es lo mismo, *dar explicaciones* de *comunicar*, porque queremos distinguir entre las informaciones que los padres dan porque saben que las requiere el Centro y las que dan voluntariamente.

- A las once viene la madre de J.N. a decirme que está mala y a por tareas (Dia 006, 3222-3223).
- A las nueve habla conmigo la tía de C.V. para decirme que está ingresada en observación pues tiene dolores de cabeza y temen que sea meningitis (Dia 006, 4978-4982).
- La abuela de R.M. me dice que está malo y la madre de A.B. lleva a éste al dentista y pide permiso para entrar después (Dia 006, 5267-5270).
- Ayer me dijo la madre de C.B. que faltó porque le dijo que había huelga de maestros (era en la privada, pero él debe haber oído algo en la T.V. o en su barrio y ha sacado sus conclusiones, sin preguntar en el colegio). A mí me dijo que estuvo malo y que por eso faltó. Se lo tuvo que llevar la madre al trabajo. ¡Qué niño! (Dia 006, 676-685).
- A las nueve, la madre de A.C. me dice que su hijo no vino ayer porque el domingo fueron al pantano y ella se ha quemado. Me enseña los hombros y la espalda (Dia 006, 8862-8866).

#### b) Comunicar

Es frecuente que los padres hablen con los maestros sobre algún tema que puede ser de su interés, como un problema relacionado con el niño, un conflicto, una situación, etc., pero también es frecuente, al menos en esta escuela, que les cuenten sus propios problemas personales, familiares o laborales. No vamos a repetir el contenido de la conversación que durante una hora mantuvieron la maestra y el padre de J.C. (c), por ejemplo. El nivel de confianza es alto, y la necesidad de comunicarse, también. Varios padres han sido alumnos de la maestra, y los que no, la conocen por referencias de hermanos, sobrinos, etc. Téngase en cuenta que estamos hablando de un contexto reducido y cerrado. Sin duda, se entra a él con dificultad pero, una vez dentro del mismo, es muy difícil salir. Es obvio que esta circunstancia debe rentabilizarse pedagógicamente hablando. Exponemos primero unos textos referidos a problemas que le competen a la maestra –los seis primeros- y, posteriormente, otros que, en sentido estricto, no son de su incumbencia –los dos últimos-:

- A las nueve habló conmigo en la fila el padre de C.F. (encantador y educadísimo). Me dice que por favor la deje ir al servicio si me lo pide, que está algo mala. Le digo que no hay problema, pero que me lo pida, pues es tan buena que se lo aguanta y no dice nada. Besa a su hija y se va (Dia 006, 1289-1296).
- A las nueve habla conmigo la madre de A.C. en relación al balón de su hijo que se lo ha quitado, dice, un niño de 6°. Le digo que a mí me dijo que se lo había quitado la directora.

Dice que se creen que es del colegio y que es de su hijo. Le digo que entre a hablar y a pedirlo ella, pero que es su hijo el que debería hacerlo. Me da la razón (Dia 006, 4658-4666).

- La hermana de F.M., la de 6º, me entrega a su hermano diciendo que está malo, que no le den en la espalda ni en el pecho. Ella se vuelve para su casa, porque está de ama de casa (Dia 006, 7677-7681).
- A las nueve y cinco viene la hermana de C.V. a hablar conmigo. Dice que no quería venir al colegio porque unas gitanas le querían pegar. Ya le han pegado otro día (Dia 006, 4047-4051).
- Una mujer me dice que J.C. (a) lleva algo peligroso en su bolsa y que, si yo soy su maestra, que se lo tire. Es una hoja de yuca acabada en un pincho. La saca de la bolsa y la misma mujer se la queda para tirarla (Cua 003, 383-388).
- La madre de R.P. me dice que C.B., ayer, quiso provocar una pelea a la salida. Le dijo a R.P. que le pegara delante de su padre (del padre de R.P.) para que lo viera y lo castigara, y que luego vendría su hermano mayor (el de C.B.) (Cua 003, 449-453).
- La madre de C.L. me ha dicho que se ha quedado parada (Cua 003, 477-478).
- El padre de J.C. está por la valla. Me acerco y me cuenta lo de siempre: que está mal, que no duerme... (Cua 006, 669-671).

### c) Solicitar

En los textos anteriores hemos podido apreciar cómo, en la comunicación de algunos hechos, los familiares realizan solicitudes a la maestra encaminadas a conseguir mejoras para sus hijos. Así, por ejemplo, si cuentan que el niño está malo, a continuación solicitan un cuidado especial. Pero, con frecuencia, lo que solicitan no tiene nada que ver con los niños –vender algo, por ejemplo- o, incluso, es un imposible –que no se les ponga falta a los hijos, aunque falten, o que se les cambie el método- Existe sobrada documentación sobre lo que decimos:

- La madre de S.R. me ha dicho a las nueve que deje a su hija salir a las doce para ir al médico (Dia 006, 1744-1746).
- J.C. (a) hace dos hojas del método. Su madre dice que si no trabaja que le mande un recado para que ella lo sepa (ayer vino a por las notas) (Dia 006, 6857-6861).
- La madre de A.B. me ve por la ventana de secretaría y me da un bocadillo para su hijo y otro para J.X. (su hermana). Son las nueve y cuarto. Se ve que cuando los ha dejado en el colegio ha vuelto a la tienda a comprarlos (Cua 003, 216-221).
- A la entrada me abordan tres madres [...], y la de C.L., para venderme una papeleta para una rifa (Dia 006, 5095-5103).

- Abajo, la madre de C.L., me ha intentado vender una papeleta. Le he dicho que no llevo dinero y veo que le sienta mal por el comentario que hace («¡vaya, hombre, la primera» –o algo así-) (Dia 006, 8039-8044).
- A la salida (mediodía) me dice la madre de A.C. a voces que ver cuando le compro una papeleta (Cua 003, 112- 114).
- La madre de A.C.[...] me dice que tiene neumonía, que ha venido pero que tiene que tomar medicinas. Me dice que no le ponga falta por los días anteriores (Cua 006,153-157).
- La madre de A.C. me dice que le cambie a su hijo el método de lectoescritura (*Ven a leer*) pues dice que se aburre, y que le ponga en un cuaderno tareas (Cua 414-418).

#### d) Recabar información

El motivo que hace a muchos padres dirigirse a la maestra, y enlazado también con los apartados anteriores, es requerir alguna información sobre sus hijos. Nos sorprende ver cómo la mayor parte de la información que demandan no tiene nada que ver con el aprendizaje, sino con problemas concretos y variados y, en algunas ocasiones, relacionados con la consiguiente protesta:

- La madre de I.F. me ha dicho que qué le pasó un día que llegó casi a las tres. Le digo que no sé, que un día salieron más tarde pero creo que I.F. no. Hablo con I.F. y, al parecer, ha engañado a su madre y le ha dicho que yo la castigué siendo mentira. Le digo que le diga a su madre la verdad o se la digo yo (Dia 006, 533-541).
- A la entrada, la madre de J.N. me pregunta por la nota de su hija del viernes. Me dice que no se lo han dicho al padre para que no le riña (Dia 006, 1603-1607).
- A clase ha subido la madre de J.C. (b) a ver si su niño iba al teatro porque dice que estaba castigado. Le cuento cómo me contestó el otro día y que debe corregirse. Él decía que le daba igual ir o no ir. Le digo a la madre que vendrá al teatro, pero que debe aprender a callarse y a no dar esas contestaciones (Dia 006, 2290-2298).
- Viene la madre de A.C. a ver cuándo doy las notas (Dia 006, 6751-6752).
- La madre de R.P. sube a las cinco menos cuarto a preguntar qué le ha pasado a su hijo. Creo que quiere dejar constancia de que a su hijo también le pegan. Le digo que ha sido un niño pequeño, y que él le ha pegado, al parecer, bien (Cua 003, 346-351).
- Yendo para casa, a la una y media, me encuentro a la madre de C.L. Me dice que si creo que su hija debe repetir. Le digo que, probablemente, sea mejor en 6º. Aprovecha para venderme una papeleta (creo que es lo que quería) (Cua 003, 402-407).
- Al entrar, la madre de A.C. me pregunta por la solicitud de matrícula que se entregó ayer. Pone, pues iba ya rellena, que su hijo era para 5º. Ella quiere que repita. Le digo que entre a hablar con O. Eso no tiene nada que ver, creo. Aunque ponga que es para 5º, luego en el Centro se puede hacer lo que se considere conveniente (Dia 006, 8156-8164).

- Toca religión. Me bajo y la madre de R.F., con sus hijos menores, me pregunta por su hijo. Le digo que en clase no está. Se le ha despistado viniendo para acá, pero no ha llegado. No sé dónde andará (Día 006, 8165-8170).

e) Protestar

A juzgar por los datos, son muchas las diferencias que existen entre familia y escuela y muchos los momentos en los que éstas se manifiestan. Pensar de manera diferente en educación es algo positivo. Sin embargo, lo que expresan nuestros textos no es esto, sino un posicionamiento de los padres a posteriori, concreto, y siempre a favor del hijo que, sin lugar a duda, lleva, según ellos, la razón. Por tanto, cualquier intervención que no sea del agrado de los padres puede ser motivo de protesta. Lo que éstos evidencian en sus quejas no es su pensamiento pedagógico, sino la postura adoptada en una situación en la que está involucrado el hijo. Preguntas formuladas con un matiz reivindicativo, malos modos, tono de voz elevado, etc., son las manifestaciones más habituales. Desde luego, éste sí que es un campo bien abonado para intervenir, porque en estas situaciones los padres están más sensibles y son más susceptibles a la acción educativa. Presentamos sólo algunos de los muchos ejemplos que custodiamos sobre el tema:

- Casi todos están cansados, y me piden permiso para ir a beber y a orinar. A.C. viene y me dice que si puede ir al servicio. Le pregunto si él ya ha ido y me dice que sí, por lo que no lo dejo otra vez. A las dos sale corriendo al servicio y, al parecer, se ha mojado. La madre, a la salida, me pide cuentas de por qué no he dejado a su niño ir al wáter y me dice en varias ocasiones que toque la ropa para comprobar la humedad. Supongo que el hijo sólo bebió cuando fue y no supo explicarme la necesidad que tenía de salir. Mientras su madre siga hablando por él, poco va a hablar el chico (Día 006, 118-133).
- A la entrada tres madres han hablado conmigo: [...] la de R.P., que me dice que ayer en el recreo a su hijo le tiraron piedras S.R. y C.C. y que además, en clase, se meten con él (Día 006, 977-986).
- La madre de E.R. llega tarde con sus tres hijos y además pegando voces. Según ella, los días de lluvia no debe cerrarse el colegio a los diez minutos. A un hijo suyo lo ha mojado un coche y ha vuelto a cambiarlo, por lo que se le ha hecho tarde. Pega voces y, cuando F. le dice que los va a dejar entrar pero que esa no es actitud, dice que sus hijos no entran de favor a un «colegio de mierda» y se los lleva para casa. El martes 26 tampoco vienen al colegio (Ane 001, 42-51).
- En la fila habla conmigo la madre de R.P. Me dice que C.B. y J.C. (c) se meten con él, y que se lo dice a la *seño* (la de religión) y no le hace caso. Le digo que yo evitaré, si me entero, que sigan haciéndolo (Día 006, 2168-2174).

- En el patio, la madre de A.C. me dice, más bien de mala manera, que qué pasa con un niño conflictivo y su hijo (se refiere a R.P., que ayer pego a A.C., pero acudí a tiempo y no pasó nada ). Le digo que ese niño no es conflictivo, y que su hijo le empujó a él antes. Pega voces y le dice a su hijo que él no pegue a nadie, pero que tampoco dejen que le peguen a él. El niño calla (Dia 006, 3303-3313).
- La madre, inexplicablemente, sube a la clase. Está nerviosa. Me dice que hay otros niños peores, que debo ver las dos partes, que hay niños que me pegan patadas y que me tiran mesas, y no hago nada. Me pongo un poco alterada y voy a clase de M. para que me deje al de prácticas un ratito y poder bajar al despacho [...] Al ratito sube y se disculpa llorando. Reconoce que su hijo no le dio la carta el viernes, por lo que no vino el lunes, y el martes no pudo. Me dijo antes que puse a su hijo en el rincón por ella no venir, y que eso no se hace. La perdono y le digo que no debe creer a su hijo a pie juntillas, ni justificar su actitud. Me da un beso y se marcha (Dia 006, 7761-7787).
- A.E. se pelea en el patio con uno de su clase (R.X.) [...] Se lo digo a F. y dice que, además, han venido tres madres a protestar de él hoy (Dia 006, 6677-8881).

#### f) Otros

Curiosamente, las mismas madres que protestan a la maestra un día, al siguiente le enseñan, por ejemplo, las fotos de sus hijos vestidos de primera comunión, o le dan una broma, o se interesan por su salud, lo que desde luego nos indica que las relaciones son estrechas y variadas:

- También me pregunta [la madre de C.L.] qué qué me ha pasado en la mano. Le digo que tengo una muñeca abierta y que por eso me he puesto una venda (Cua 003, 20-22).
- La madre de A.C. me enseña el reportaje de la comunión de su hijo (Cua 003, 462-463).
- La madre de R.P. me enseña las fotos de comunión de sus hijos, R.P. y T.P.. Bueno, me las enseña R.P., pero ella permanece a la espera de que yo le diga algo. Se las devuelvo a ella y le digo que están muy guapos, y le pregunto que cuando la hacen. Dice que la harán el 28 de mayo (Cua 003, 471-476).
- La madre de P.J., a la entrada, me enseña las fotos de comunión de P.J. (Dia 006, 7505-7506).

### **5.3. La comunidad educativa, ¿para cuándo?**

Tras el análisis anterior estamos en disposición de decir que las relaciones escuela-familia son muy básicas. Los motivos que las producen son siempre acontecimientos puntuales relacionados con los propios hijos, generalmente faltas a clase, problemas de disciplina, y quejas.

Son las madres, las hermanas, las tías o las vecinas las que, por regla general, establecen contactos con la escuela, puesto que son éstas las que suelen acompañar a los niños al Centro. A la reunión de comienzos de curso, por ejemplo, sólo acuden madres – y sólo ocho-, al igual que a recoger las notas, o a participar en la fiesta de Navidad.

Los textos dejan constancia de la comparecencia en la escuela de siete padres (varones) solamente –el de C.F., el de P.J., el de R.P., el de C.V., el de J.I., el de J.C. (c) y el de C.F.-, y sólo dos de ellos tienen más de un contacto<sup>62</sup>. Los otros cinco acuden en una ocasión y con una problemática muy concreta, a saber:

- El padre de C.V., avisado por la maestra de que su hija está enferma, va a recogerla.
- El padre de R.P. acude a protestar
- El padre de J.I. da explicaciones sobre el absentismo del niño.
- El de P.J. comparece para conocer la problemática de su hija, a instancias del Centro.
- El de F.M., al igual que el de P.J., se acerca a la escuela para conocer la problemática de su hijo, mas, como no puede pararse, se marcha sin conocerla.

Por otra parte, cabe afirmar que la mayoría de los contactos padres-profesores tiene lugar a la entrada a clase, fundamentalmente por la mañana<sup>63</sup>.

Antes de finalizar las consideraciones sobre el tema, es preciso hacer alguna aportación que abra posibilidades al respecto. Nos parece de interés plantear cómo pueden estrecharse los lazos entre las dos instituciones educativas más importantes o, lo que es lo mismo, cómo puede formarse una verdadera comunidad educativa, que tanta falta hace. Es llamativo que de todos los textos trabajados sólo uno se acerca mínimamente a lo que ésta debe ser. Nos referimos a la participación de las madres en la fiesta de Navidad. Claro que, al tratarse de un día concreto y festivo, no nos deja satisfechos.

---

<sup>62</sup>En uno de los dos casos el padre no vive con su hijo, por lo que acude en el recreo para verlo, y aprovecha para hablar con la maestra a través de la valla.

<sup>63</sup>La razón es muy sencilla. Los niños, al ser pequeños, y al tener muchos de ellos que cruzar una carretera, suelen ir acompañados de sus familiares. Mientras éstos esperan a que sea la hora de entrar, aprovechan para acercarse a hablar con los maestros. Por la tarde, como muchos niños se quedan al comedor, el número de padres que va al Centro es más reducido. A la salida, aunque también van los padres a recoger a sus hijos, sin embargo es más difícil que se encuentren con los maestros, porque éstos acompañan a los niños sólo hasta el hall, y los padres están fuera.

Nuestra comunidad educativa ideal/real es aquella en la que padres y maestros se saben y se sienten embarcados en la misma empresa; aquella en la que los primeros son capaces de distanciarse de sus hijos y de enfocarlos como a todos los demás, y en la que los segundos no desfallecen y aprovechan cualquier momento y cualquier circunstancia para el gran objetivo que tienen planteado. Mas si los padres van a la escuela, como hemos podido ver anteriormente, a temas muy puntuales y, en demasiadas ocasiones, a emitir sus quejas, estos momentos son los que el maestro debe aprovechar, dado que son magníficos recursos educativos. De los temas particulares habrá que ir pasando poco a poco a los generales, y de las situaciones de protesta y de queja a las de aportación y colaboración. Desde luego, manifestamos nuestra convicción de que formar una comunidad educativa es un proceso, y no algo que se puede lograr de la noche a la mañana.

Como pudimos apreciar en un material anteriormente expuesto –por lo que no vamos a repetirlo-, la madre de C.B. acaba llorando y pidiendo perdón a la maestra por su actitud. Observemos ahora dos ejemplos de situaciones en las que podían haberse producido enfrentamientos entre una madre –la misma en los dos casos- y la maestra. La verdad es que hay madres, como ésta de la que ahora nos ocupamos, que provocan constantemente situaciones de conflicto. Pero un maestro debe saber que éstas son educativas y enriquecedoras. Si escucha, si no se cierra, si plantea alternativas, si asume su responsabilidad, si busca una solución al problema, desde luego es imposible que estalle crisis alguna:

- La madre de R.P. me aborda en la fila para decirme que C.B. y J.C. (c) se meten con su hijo. Le digo que están lejos de él pero que es posible que lo hagan. Lo que tiene es que decírmelo para que yo le evite. Dice que le ha dicho su hijo que la *señora* no le hace caso. Le digo que eso no es así, y me dice que es la de religión la que no le hace caso. Quedamos en que yo estaré pendiente de ellos y en que R.P. me informará de cualquier acontecimiento en este sentido, ya que es imposible que yo lo vea y oiga todo. Si no me lo dice nadie, puede que no me dé cuenta (Cua 003, 74-86).
- A las nueve me abordan tres madres [...] la de R.P., que me cuenta que, según su hijo, en el recreo de ayer le tiraron piedras. Le pregunto que quién y me dice que S.R. y C.C. También en clase se metieron con él. R.P. no me había dicho nada a mí. La madre dice que él no quiere pelearse este año, y que por tanto debo yo evitar que lo provoquen. Le doy las gracias por la información y le digo que ya castigaré, si es verdad, a las dos niñas en el recreo (Cua 003, 22-33).



Así pues, si las madres y los padres empiezan a entenderse con los maestros y las maestras, si están a gusto y sus hijos también, si son escuchados, aconsejados, respetados, etc., si tienen las puertas abiertas, si encuentran respuesta a sus problemas, si no se sienten pobres combatientes contra gigantes bien armados, desde luego empezarán a estar más tiempo en la escuela. Padres como éstos –y nos referimos ahora a progenitores varones- ya estuvieron implicados en ella –y en la sociedad- en otra época, en la que los maestros se implicaron también social y pedagógicamente. Los padres formaban parte de la escuela y los maestros formaban parte del barrio. Así de sencillo, pero dio resultado. La emisora de radio, los talleres, etc., requerían a los padres. Ellos eran necesarios, y lo sabían. Ésta es la cuestión. Por otra parte, la problemática social -la reivindicación de viviendas dignas y de trabajo, la lucha contra la droga, etc.- requería a los maestros. Sin embargo, hoy queda mucho por hacer, mas hay que hacerlo, porque es posible. Tuvimos, por fortuna, ocasión de experimentarlo.

## CAPÍTULO VII

### *EL MAESTRO COMO PERSONA QUE ACTÚA, PIENSA Y SIENTE*

Durante veintiséis años he intentado, sin conseguirlo, ser mejor maestra: cursos, lecturas, experiencias, viajes, carreras... Y nada. Pero un buen día, tras abandonar la escuela, pensé: «Si de lo que se trata es de construir personas, tendrá el maestro que construirse como tal». Y así es. Ser un buen maestro es mejorar cada día como persona. Ahora lo sé, ahora que no soy maestra (Reflexión personal).

#### **1. ACTUACIONES DOCENTES**

La persona –el maestro- es un tupido entramado de pensamiento, sentimiento y acción. A la vez que actúa, piensa y siente. Pero permítasenos, una vez más, separar lo inseparable, sólo para someterlo a consideración. Vamos a referirnos, en primer lugar, a las acciones del profesor; a continuación, abordaremos sus reflexiones, y terminaremos el capítulo con el estudio de cómo se siente afectado por la realidad educativa. Prometemos, en cuanto nos sea posible, recomponer el puzzle. Es obvio, por otra parte, que sólo podemos referirnos a la maestra, por ética y por lógica. De ella podemos hablar y, además, tenemos datos para hacerlo.

Pretendemos en el presente capítulo adentrarnos en lo que Pérez Gómez (1998: 162) llama cultura docente, o cultura de los profesores como grupo social, que no es sino “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Ibídem:162). Todo ello se especifica en la metodología que se pone en práctica, en los modos de gestión, en las decisiones que se adoptan, en las estructuras participativas que se crean,

etc. En definitiva, acometemos una reflexión sobre el sentido y la significación de la práctica diaria.

Nadie puede dudar hoy de la cantidad de tareas que ha de realizar un maestro. La diversificación actual de sus funciones y la fragmentación de su actividad es más que evidente:

Muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo, sino porque no pueden cumplir, simultáneamente, las diversas tareas a las que se supone que deben atender. Además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, variadas reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles; quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores (Esteve, J.M., 1996: 18).

Y es que, hoy día, han aumentado sobremanera las exigencias que se hacen a los maestros. Se les pide que asuman cada vez más responsabilidades, y se les sitúa, además, en una encrucijada que los somete a tensiones preocupantes y los hace sentirse inseguros e indefensos. Así, los docentes se enfrentan a un crecimiento exponencial del saber, a unos espectaculares avances tecnológicos, a un cambio en el sistema de valores, a una fuerte crítica social, etc. Tienen que facilitar el aprendizaje, organizar el trabajo del grupo, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos, custodiarlos, formarlos sexualmente, resolver conflictos, crear y mantener el clima del aula, etc. Ante este panorama, “uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 174).

Al maestro actual le corresponde, en consecuencia, un nuevo papel, pues debe adecuarse a los cambios y a las exigencias sociales. Debe tener una actitud de apertura al cambio, puesto que éste es necesario, natural, inminente, lógico, etc. Aferrarse al pasado, añorar viejos tiempos, reproducir prácticas anquilosadas, etc., no parece ser lo conveniente cuando el viento no puede dejar de soplar. Habrá que ser consciente de ello para poder dar sentido y dirección al mismo. De lo contrario, o el docente agota sus fuerzas y resiste cual héroe agarrado a su hacer tradicional o, cansado, se suelta y se deja

arrastrar. Ambas cosas tienen consecuencias lamentables. El mejor tiempo, dice Freire (1997: 74-75), es el que se vive:

Somos jóvenes en la medida que luchando vamos superando nuestros prejuicios. Somos viejos si, a pesar de tener sólo 22 años, de forma arrogante despreciamos a los otros y al mundo. Vamos siendo viejos en la medida en que, de forma desapercibida, rehusamos la novedad con el argumento de que “en mi tiempo era mejor”. El mejor tiempo para el joven de 22 o de 70 años es el tiempo que se vive. Es viviendo el tiempo de la forma que mejor pueda, como vivo joven.

En nuestra opinión, el maestro debe saber conjugar aspectos novedosos con valores inmutables, esto es, ha de innovar y, a la vez, transmitir tradiciones, mirar simultáneamente al pasado y al futuro, rescatar lo valioso del primero y lanzar retos y compromisos al segundo, actuar en el marco de una tradición reinterpretada, idear posibilidades a partir de realidades, amasar recuerdos y sueños, etc. En resumidas cuentas, tiene que ser un intelectual comprometido, transformador, responsable, crítico, abierto, reflexivo y participativo. Consideramos, con Pérez Gómez (1992: 423), que la competencia profesional del docente ha de basarse en tres pilares: a) conocimientos; b) capacidades; y c) actitudes.

#### a) Conocimientos

El maestro debe conocer los contenidos curriculares (el *qué*), las estrategias apropiadas para abordarlos (el *cómo*), así como los principios (el *por qué*) y los fines (*para qué*) de su actuación. Para el referido autor (1998: 189), el conocimiento útil y relevante que se requiere para la práctica educativa ha de ser un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario, subjetivo e idiosincrásico:

El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena, y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, ponen a disposición de la comunidad en cada época histórica.

### b) Capacidades

Al tener que actuar en situaciones singulares, complejas, cambiantes, irrepetibles, inciertas, etc., el maestro necesita unas capacidades especiales y específicas que le ayuden a encontrar las respuestas apropiadas a cada situación, evidentemente también singulares, cambiantes e irrepetibles. Una de ellas es la capacidad de comprender e interpretar situaciones complejas desde posturas abiertas al diálogo y a la crítica. No cabe duda de que el pensamiento crítico sobre las situaciones educativas, sobre las prácticas docentes, sobre el propio pensamiento, sobre los problemas sociales, etc., es absolutamente imprescindible para trabajar en la transformación de la sociedad y de las personas. Asimismo, la capacidad relacional de los docentes constituye uno de los requisitos básicos para llegar al nivel adecuado de comunicación, intercambio y debate en la comunidad educativa.

### c) Actitudes

La práctica educativa requiere, hoy más que nunca, el desarrollo de determinadas actitudes. Ante las poderosas fuerzas que actúan sobre los acontecimientos, es necesario que los docentes desarrollen ciertas posturas. En primer lugar, hemos de aludir al compromiso que todo docente debe adquirir. La docencia es fundamentalmente eso, compromiso, reclutamiento, posicionamiento, creencia, fuerza, lucha. El maestro comprometido encuentra rápidamente su ámbito de trabajo, que es configurar problemas, sacarlos a la luz, y buscar soluciones. No desfallece, porque se plantea objetivos día a día, se instala en el optimismo, y trabaja en el ámbito microsocia, pero sin perder de vista los grandes objetivos, los grandes ámbitos y las grandes transformaciones. El compromiso social conlleva actitudes de “búsqueda, de experimentación y de crítica, de interés y de trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración” (Pérez Gómez, A.I., 1992: 423).

Por otra parte, se requiere el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo. El autoconocimiento y la autoestima del docente son factores de gran importancia, primero, porque es un modelo, quiérase o no, para los alumnos; después, porque habrá de estar

preparado para hacerse y para recibir críticas. Si no se conoce, si no sabe de sus posibilidades ni de sus limitaciones, si no se valora, se vendrá abajo. El docente debe asumir sus errores, y comprender que sus progresos no consisten tanto en no cometer errores como en saber sacar provecho de ellos, en aprender y enseñar con ellos. Las equivocaciones, desde nuestro punto de vista, forman parte de la actuación docente.

Y, sin más preámbulo, nos adentramos ya en los materiales. Iniciamos las reflexiones con la información que nos reporta un dato cuantitativo, porque puede ser interesante. En el diario de la maestra hallamos cuatrocientas veintiséis secuencias referidas a sus propias actuaciones. ¿Qué quiere esto decir? Sin duda, que la maestra actúa constantemente, que su trabajo consiste en “hacer” –pensando y sintiendo- para que sus alumnos también “hagan” –y piensen y sientan- Pero, además de esto, nos va a interesar también sumergirnos en el vastísimo documento para extraer información no sólo sobre las tareas diarias de la profesora, sino también sobre su metodología, personalidad, estilo docente, relaciones, etc. Es obvio que, a la hora de documentar las ideas, deberemos necesariamente realizar una selección de los textos, selección a la que también estarán sometidos los veintinueve entresacados del cuaderno de observación sistemática y los cuatro que obran en el anecdotario.

### **1.1. Los cuatro pilares del docente: explicar, poner actividades, reñir y castigar**

Nos ha sorprendido sobremanera comprobar que, entre todas las actuaciones que realiza la maestra cotidianamente, destacan cuatro: explicar, poner actividades, reñir y castigar. Y nos ha sorprendido porque la reconstrucción mental que, al respecto, operaba en nosotros, realizada desde el rol de docente, era otra. Hasta tal punto era otra, que ya nos había extrañado que los alumnos, teniendo que describir a su maestra, dijeran cosas como éstas:

- ACTIVIDAD: Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita” y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.  
RESPUESTA: Mi seño es *guena* lo que pasa que cuando se enfada es un poquito chillona... (Trab 07, J.C.[b]).
- ACTIVIDAD: Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita” y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.

RESPUESTA: Mi señorita es muy *sipatica* y muy *Guapa* pero *riñes* un poco y *mada* mucha tarea (Trab 07, R.M.).

- ACTIVIDAD: Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita” y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.

RESPUESTA: Mi seño es muy guapa muy buena [...] pero algunas *beces* un poco gruñona pero es muy buena y muy cariñosa y nos quiere mucho pero algunas *beces* me parece que no nos quiere *nose luego* se lo preguntare pero *llo* la quiero muchísimo como una *tia* (Trab 07, J.N.).

- ACTIVIDAD: Divido el folio en dos partes iguales. En la de la izquierda pongo “Mi señorita” y escribo lo que pienso de ella. En el espacio de la derecha la dibujo.

RESPUESTA: Mi seño es *guapas* y se porta *vien* con nosotros y casi nunca me castiga. *Adios*. R.P. (Trab 07, R.P.).



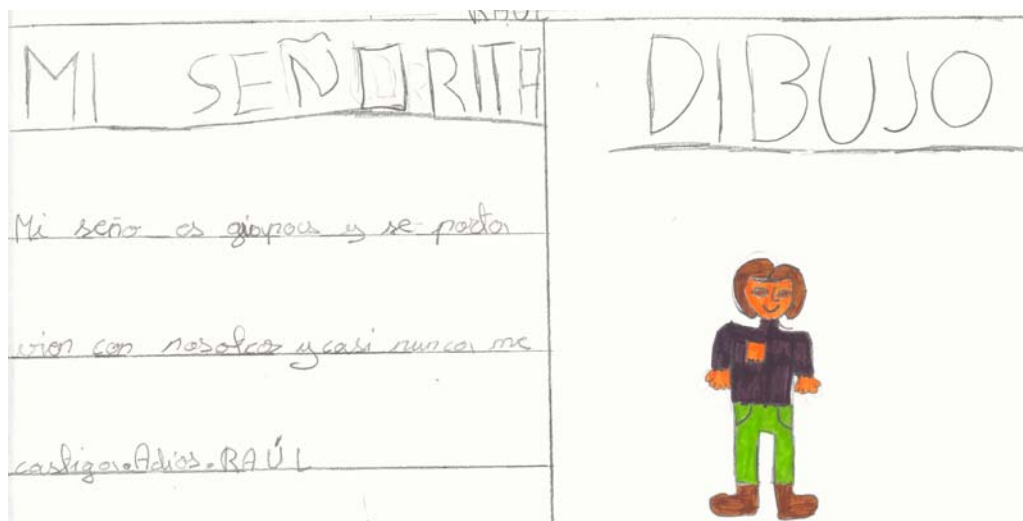
(Trab 07, J.C.[b])



(Trab 07, R.M.)



(Trab 07, J.N.)



(Trab 07, R.P.)

Sin duda, habíamos recreado un pasado a partir de secuencias magníficamente seleccionadas. Aunque sabemos que la memoria es selectiva, no conocíamos hasta qué punto podía llegar a serlo. Es triste comprobarlo con tanta crudeza y tener que reconocerlo públicamente. Estábamos seguros de que nuestra labor docente había sido



innovadora, de que nuestras prácticas estaban muy alejadas de las de la escuela tradicional y, como tan seguros estábamos, así lo decíamos en todos los ámbitos de relación. Una vez más aparece no sólo la distancia entre el discurso y la realidad sobre la que se construye, sino también la nueva y única realidad que se crea con él. Lo que se cuenta, una vez acaecidos los hechos, es la única realidad que existe, y la que opera en nosotros. Y una vez más aparece, también, la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica, para evidenciarnos a nosotros mismos lo que realmente somos: un producto elaborado que vendemos, y que nosotros somos los primeros en comprarlo y consumirlo.

*\* Explicar*

Aunque no vamos a contar los textos en los que la maestra deja constancia de esta tarea, porque, además de ser laborioso, no nos serviría de nada el dato numérico, hay que decir, no obstante, que son muchas las citas al respecto, ya que se trata de una actividad docente diaria. La profesora suele iniciar cada sesión de trabajo con una breve explicación general, en la que introduce las actividades y aclara los aspectos más complicados:

- Subimos del recreo. Explico lengua (Dia 006, 6016)
- A las doce menos cinco, más o menos, subimos. Les explico un tema nuevo de matemáticas –estadística y probabilidad- (Dia 006, 6741-6744).
- Tras el recreo les hablo de Alberti, les pongo en la pizarra una poesía y les leo otra, explicándola (Dia 006, 7654-7656).

Las explicaciones nunca son de más de diez minutos; en primer lugar, porque los niños no son capaces de prestar atención a la misma cosa durante períodos largos, aunque se trate de explicaciones sumamente concretas; y, en segundo, porque cuando verdaderamente escuchan a la maestra es cuando están trabajando y encuentran las dificultades. Antes sirve de poco:

- El copiado es una poesía de Manuel Machado. Les doy la siguiente instrucción: no se cambia uno de renglón hasta que no se cambie en el libro. Les cuesta entenderlo, sobre todo a J.C. (d) (Dia 006, 2474-2479).

- Explico otra vez las cuatro actividades del viernes, las hacemos en la pizarra y les pongo unas parecidas para que vuelvan a hacerlo (Día 006, 1608-1611).
- A última hora hacemos matemáticas: dos problemas y cuentas de multiplicar de tres factores ( $5 \times 4 \times 6 =$ ). Tengo que recordarles cómo se hace, pues las han olvidado (Día 006, 3172-3176).
- A las diez les explico las palabras agudas, las llanas y las esdrújulas. Parece que se han enterado. Luego tienen que poner diez de cada tipo, y averiguar cómo es su nombre y el de su familia. A la hora de las actividades tienen muchas dificultades: confunden sílaba con letra, no detectan la tónica, cuando la detectan y es la primera dicen esdrújula aunque sea llana (y eso que les digo que sólo vale decir última, penúltima y antepenúltima) (Día 006, 3763-3774).
- Hacemos en la pizarra dos cuentas de dividir. Les refresco la memoria, pues hay quien se ha olvidado (Día 006, 8076-8079).

A veces, la maestra no realiza a priori ninguna intervención, porque considera que orienta a los niños por un determinado camino y les cierra la posibilidad de que discurren por otros, de los muchos que hay y que ellos son capaces de encontrar -en numerosas ocasiones, han dado buena prueba de ello-. Por tanto, existen evidencias de prácticas en las que la profesora sólo dispone la realización de ciertas actividades y va atendiendo individualmente a sus alumnos, según las dificultades que éstos hallen:

- En numeración, J.C. (d) no sabe de 50 en 50. Le digo que haga sumas y va averiguando de esta manera las soluciones. Cuando llega al 1.000 se vuelve a atrancar. Le digo que ahora lo haga de 1 en 1 (Día 006, 2343-2348).
- Al subir del recreo hacemos cuentas de multiplicar y dos problemas. A los que les cuesta les ayudo y parece que se enteran (Día 006, 3127-3130).

*\* Poner actividades*

Otra rutina docente básica y que, por regla general, sucede a la anterior – explicar-, es la de poner tareas. De hecho, muchas explicaciones están orientadas a la realización de una actividad concreta, por lo que son, en realidad, aclaraciones que hace la maestra sobre las tareas que impone a sus alumnos. De ello se deriva que casi todas las secuencias que describen esta tarea posean la misma estructura:

- A las diez les explico los alimentos y hacen algunas tareas (Día 006, 394-395).

- Les explico las horas y los minutos en un reloj de agujas y en un reloj digital. Hacemos actividades (Dia 006, 1176-1177).
- Les pongo preguntas sobre el aire y el viento tras explicar un ratito (Dia 006, 1511-1513).
- Yo tengo apoyo con los alumnos y la alumna de 5º. Les enseño a dividir por dos cifras. Parece que se enteran. Luego les pongo dos cuentas para que las hagan ellos (Dia 006, 3642-3647).

No obstante lo anterior, también existen pruebas de la secuencia temporal contraria, esto es, primero la maestra pone actividades y, posteriormente, explica sobre ellas:

- Les pongo cuentas de multiplicar por tres cifras con un cero. Les enseño a dejar un lugar más y lo hacen (Dia 006, 2909-2912).
- A las diez me voy a apoyo. Hacemos lengua. Copian un texto completando lo que falta. Insisto en la ortografía, en escribir hasta acabar el renglón... (Dia 006, 3459-3462).
- A las diez les mando hacer una noticia. Les explico lo que es el título y el subtítulo, y les doy unas pautas (Dia 006, 3648-3650).

A la luz de algunos textos, cabe afirmar que también la maestra ordena la realización de actividades sin aludir a ningún tipo de explicación. Suele suceder cuando las actividades son repetitivas (lecturas, cuentas), creativas (dibujos), trabajos atrasados, etc.:

- Les reparto su bloc de dibujo para que lo empiecen (Dia 006, 194-195)
- Empezamos leyendo silenciosamente diez minutos. Es un texto de conocimiento del medio (Dia 006, 262-264).
- Subo a las diez y hacemos matemáticas. El tema de colocar puntos en los números no acaban de hacerlo bien (Dia 006, 301-302).
- Cuando vuelvo acabamos lo atrasado y dibujamos. Ayer les dije que iba a preguntar la tabla del 2 y la del 3. Pido voluntarios para decirla (Dia 006, 493-496).
- Antes del recreo les reparto el libro de lectura que tienen empezado. Leen un ratito (Dia 006, 836-838).

*\* Reñir*

Si las acciones anteriores no las hemos contado porque su número, aunque excesivo, era irrelevante –aparecen cada día y más de una vez-, sin embargo, en esta acción, que también la consideramos diaria, nos es útil conocer el dato, pues, a nuestro juicio, es de sumo interés: sólo en diecinueve ocasiones hace alusión la maestra a esta conducta a la que, a veces, se refiere con la expresión «me enfado»:

- Me enfado con J.C. (a) y R.F. porque cogen el ajedrez y no quieren dibujar. Es curioso, cuando me ven enfadada se ponen a dibujar voluntariamente (Dia 006, 1639-1643).
- Mientras explico, J.C. (a) da golpes y hace reflejar la luz del sol en una tapadera de lata. También usa las tijeras para producir reflejos. Me enfado con él y empieza a trabajar. Hace dos hojas del método gestual en cinco o diez minutos. Le digo que ahora tiene que hacer cuentas. Dice que ya está cansado, y no las hace (Dia 006, 1673-1682).

¿Qué ha podido suceder? Estamos seguros –y así lo dicen los niños-, de que la incidencia de esta práctica fue mucho mayor. Tal vez este vacío se deba a que las actividades no oficiales se anotan, cuando son cotidianas, en menor medida que las que sí lo son. Esto explicaría que los registros de las dos actividades anteriores sean mucho más abundantes que los de las amonestaciones verbales. Por otra parte, cuando éstas desembocan en castigos -porque no es normal que una maestra castigue a un niño sin reñirle antes- también pueden ser eludidas, al tener éstos mayor protagonismo. En los dos textos siguientes puede apreciarse la asociación entre estas dos acciones –reñir y castigar- y la referencia a ambas:

- A R.M., que no trabaja, le riño y me contesta (se quedará castigado) (Dia 006, 5744-5745).
- R.P. y A.B. empiezan pronto a tontear (dibujando mal, saliéndose al colorear, tirando ceras...). Acaban por estropear el mural y me enfado. Los bajo a O. y se quedan allí, haciendo uno nuevo, por el dorso de la cartulina (Dia 006, 6953-6958).

A la vista de los datos –y pueden servir como ejemplo las secuencias anteriores-, cabe afirmar que, con frecuencia, se trata de una actitud voluntaria, es decir, la maestra no riño porque pierda el control, sino que se propone hacerlo como método de trabajo, porque le da resultados positivos, bien para hacer reflexionar o trabajar a sus alumnos,

bien para mantener el buen clima del aula. Lo vemos con mayor claridad en los siguientes fragmentos:

- C.L. viene a enseñarme el *Rey León* que ha empezado a colorear, y me dice que no le gusta el color de la cara. Le digo que tiene que seguir ya, que no puede cambiar. Al ratito viene con el dibujo rasgado diciendo que se le ha roto sin querer. Le riño porque me da la impresión que lo ha roto queriendo, y le doy otro (Día 006, 3687-3695).
- Le riño, lo cambio de sitio y llora, pero reacciona y se pone a trabajar (Día 006, 7978-7980).
- A última hora están muy nerviosos y tengo que ponerme seria y reñir bastante. Hay tres niños de 6°. Uno alborota mucho. Se pone a trabajar cuando me ve enfadada y le digo que se quedará a la salida si no trabaja (Día 006, 799-805).
- A R.M. le riño y le borro dos tareas que trae sin copiar las preguntas (Día 006, 439-441).
- Al salir de apoyo se van a dar un paseo por el colegio F.M., R.F., e I.S. Al ver que faltan, bajo y los encuentro corriendo felices. Le digo a C. que no los deje subir solos, que ya ve lo que hacen. Les riño a ellos también (Día 006, 697-702).
- J.C. (d) lo tiene todo mal, pero además dice que no, me contesta («¡ea!»), me dice que es así y me enfado. Le riño y se conmueve. Se queda un rato enfadado. Le digo, al ratito, que vaya a beber. Cuando vuelve lo hacemos de nuevo y le digo que no se enfade conmigo cuando yo le riña (Día 006, 4208-4215).
- La última hora se portan muy mal y me enfado varias veces. Hay niños que no paran de hablar (Día 006, 1551-1553).

No obstante, hay alguna evidencia de que también la maestra realiza esta actividad desbordada por los acontecimientos:

- J.C. (d) contesta y contesta cada vez que le digo algo. Le digo que en el recreo tiene que estar a mi lado y dice que sí, que enseguida se va a venir conmigo. La verdad es que me pone a cien. Le doy unas pocas de voces pero él, erre que erre (Día 006, 7693-7698).
- Les echo una buena bronca (Día 006, 4236-4237).

#### \* *Castigar*

Los castigos no son otra cosa que refuerzos con los que se pretende evitar comportamientos no normativos<sup>1</sup>. Al ser prácticas basadas en la consideración de la

---

<sup>1</sup> Tanto los premios como los castigos son actos reforzadores – positivos en el primer caso y negativos en el segundo- que siguen a ciertas conductas para afianzarlas o eliminarlas. Mientras más predecible es una conducta, menos se puede hablar de educación y más de condicionamiento, que es un proceso afín al educativo, en el que el que aprende no conoce ni decide el sentido ni el fin de sus actos. Aunque se haga

correspondencia entre estímulos y respuestas, se insertan en el conductismo, para el que el comportamiento es un proceso impulsado desde fuera hacia dentro. Es necesario recordar que, frente a esta concepción, los modelos de base piagetiana afirman que la conducta del sujeto es fruto de un proceso evolutivo interno, y que los interactivos dan un paso más al sostener que la actividad humana no es sólo psicológica, sino también social; es, por tanto, un proceso de doble dirección: de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera.

Conviene recordar, al hilo del tema, que la obra de Bandura, representante de la teoría del aprendizaje social, supuso fundamentalmente, según Palacios, Marchesi y Carretero (1989: 358) “una flexibilización de la teoría conductista sobre el refuerzo, al considerar que no era suficiente para explicar cómo se adquieren nuevas conductas e introducir para ello el aprendizaje observacional o modelado”.

El diario de la maestra, sin embargo, está plagado de alusiones al castigo. Suelen ser castigos leves, más bien simbólicos, pero, a nuestro modo de ver, usados en exceso:

- Se quedan castigados A.C. y C.L. cinco minutitos, para que aprendan a comportarse (Dia 006, 6341-6343).
- Echo a J.C. (b) cinco minutitos a la calle por impertinente y le sienta de maravilla, vuelve portándose muy bien y trabajando (Dia 006, 7222-7226).

Si, como mantiene Bandura (Ibídem: 359) el niño pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas a un control interno y simbólico, desde luego, en el ritmo de este proceso tiene que incidir negativamente, al menos así lo creemos, la abundancia de refuerzo externo. Mientras mayor sea éste, más lento será el proceso de adquisición del juicio y de la conducta moral, porque se producen interferencias con el modelado y se suspenden o se ralentizan los procesos mediadores cognitivos por los que se internaliza el control de la conducta.

Y lo vamos a ver ahora, a través de ejemplos. Los castigos frenan, de momento, y no siempre, una acción, pero no la eliminan ni evitan que se reproduzca. Es más, con frecuencia refuerzan la conducta que pretenden eliminar:

---

en nombre de la educación, hay razones para no considerar el condicionamiento como un proceso educativo. Además, es discutible su aceptabilidad ética.

- J.C. (b) no hace nada y, a la una y diez, se engancha con F.M. que, desde que sube de apoyo, tampoco trabaja. Se va al pasillo y da dos golpes en el cristal de la puerta. Antes de echarlo tira el estuche de C.B. que estaba de paso. F.M., tras la pelea, se pone a trabajar (Día 006, 5977-5984).
- A.B. está en el pasillo y nos molesta dando golpes (Día 006, 6274-6275).
- Mientras, R.P. empieza a ponerse nervioso y a quererle pegar a J.C. (a). Como no desiste, lo pongo fuera. Pega patadas a la puerta un buen rato. Cuando deja de pegarlas se asoma, más tranquilo, y dice que todavía lo tiene que pillar (Día 006, 8360-8366).

Habría que intentar dar una explicación al uso desmesurado de las prácticas sancionadoras. ¿Cómo es posible utilizar algo, y hacerlo abusivamente, cuando se está constatando que no da resultado, y cuando, además, se sabe que no es algo educativo? Probablemente, la enorme cantidad de conductas negativas, la asiduidad con la que se producen, la falta de otros recursos, la escasa colaboración de los padres, la sobrecarga de funciones que tiene hoy día un maestro, el ritmo vertiginoso de trabajo, las normas establecidas por el Centro, la función socializadora que cumple la escuela, la costumbre, la falta de reflexión y de autocrítica, etc., hagan que, a pesar de todo, se empleen sanciones externas.

Comprobamos también que, con frecuencia, los castigos no llegan a producirse realmente. Sólo la advertencia hecha a los niños sobre ellos ya surte algún efecto –de momento, claro-, sin necesidad de que llegue a materializarse la sanción:

A.B. se encabezona y está un rato parado. Luego, cuando le digo que no saldrá si no lo hace, se pone poco a poco a trabajar (Día 006, 6543-6547).

No se agota con lo anterior cuanto es preciso decir de esta conducta docente. En los dos epígrafes siguientes seguiremos hablando de ella y la analizaremos atendiendo, en primer lugar, al tipo de castigo que la maestra impone al alumno y, en segundo, a la acción que desea sancionar.

## **1.2. Diez modos de castigar**

Parece evidente que el denominador común de los castigos que se aplican a los niños es la desubicación y la alteración del desenvolvimiento ordinario de su actividad. A veces, la desubicación no es otra cosa que la permanencia en el aula. Cuando al niño

le corresponde salir, lógicamente permanecer en el aula es un castigo. Cuando le pertenece estar, el castigo es salir. Y lo mismo podemos decir de la actividad. En horario de clase, impedir (indirectamente, claro) al niño que trabaje es un castigo; y cuando tiene que jugar o salir a casa, el castigo es hacerlo trabajar. Por tanto, las sanciones son relativas, sólo son símbolos sobre los que maestros y alumnos comparten un significado. Cualquier cosa puede ser un castigo si se acuerda que lo sea:

Le digo que en el recreo tiene que estar a mi lado y dice que sí, que enseguida se va a venir conmigo (Día 006, 7693-7696).

En definitiva, el castigo está sólo en la privación de la libertad del niño, que no puede estar en cierto lugar ni hacer cierta cosa. Ése es el verdadero castigo. En el siguiente párrafo se puede apreciar con nitidez lo que decimos; mientras que la pérdida del recreo para un chico es un castigo, para otro es algo agradable:

A las once se queda castigado S.G. porque ayer pegó, junto a su primo L.R., a un niño de 1º. P.J. no baja porque no quiere (Día 006, 3383-3386).

Hemos registrado diez conductas sancionadoras, a saber: a) echar al pasillo; b) privar del recreo; c) poner en el rincón; d) bajar al despacho; e) salir más tarde del aula; f) estar quietos y callados; g) cambiar de sitio; h) privar de actividad, i) poner un punto negativo; y j) pegar.

#### a) Echar al pasillo

Es muy frecuente que la maestra mande al pasillo a un alumno que se pelea, altera el clima del aula, o no trabaja. Ella sabe que esta acción está totalmente prohibida, y que, además, pedagógicamente está desaconsejada. Sin embargo, no sólo la usa sino que, además, abusa de ella. Casi siempre envía a los alumnos individualmente, porque muchas veces éstos provocan las situaciones para pasarlo bien, pues están cansados, aburridos, etc.:

- Se ríen y me hacen perder los nervios. A.B. va al pasillo castigado (Día 006, 401-402).



- C.B. está un ratito en el pasillo pues no para de hablar (Dia 006,1644-1645).
- J.C. (b) y J.C. (c) explotan algo. Era de J.C. (b) y lo ha explotado J.C. (c). Uno va al pasillo y otro al rincón (Dia 006, 1737-1739).
- A C.B. lo mando al pasillo un ratito, luego a J.C. (c) (se portan mal) (Dia 006, 3440-3441).
- J.C. (b) y F.M. dan la lata y echo al pasillo a J.C. (b) (Dia 006, 4955-4956).
- C.B., R.P. y J.C. (c) me provocan constantemente, protestando por las tareas, diciendo (R.P.) que él va a jugar como J.C. (a), metiéndose uno con otro. Echo a C.B. al pasillo, a J.C. (c) al rincón y a R.P. lo dejo en su sitio (Dia 006, 8313-8319).
- J.C. (d) no trabaja, se ríe, molesta... Lo pongo con su mesa en el pasillo. Dice que él no trabaja, y juega con la hoja. Luego lo entro y sigue sin trabajar y casi llorando (Dia 006, 6377-6382)<sup>2</sup>.

En los ejemplos anteriores podemos ver también la poca lógica que encierran algunas acciones de la maestra: dos niños (o tres) se están portando mal y expulsa de clase a uno de ellos. No sabemos qué criterio tiene en cuenta para tomar la decisión, aunque es muy posible que sólo intervenga el azar.

Sin embargo, hay ocasiones en que los niños consiguen que la maestra los mande en pareja, como ellos quieren. En el texto siguiente lo podemos apreciar:

A.B. y F.M. están insoportables y los echo al pasillo (me da igual que los dos fuera organicen lo que quieran; aquí no pueden estar). A R.P. lo pongo en el rincón (Dia 006, 3480-3484).

#### b) Privar del recreo

- Al recreo bajan más tarde I.S. y R.M. por haber trabajado poco (Dia 006, 273-275).
- Tocan al recreo y no salen los que no han terminado. Van saliendo cuando acaban (Dia 006, 672-674).
- En el recreo se quedan A.M. y R.M., porque prometieron hacer las tareas en casa y no las han hecho (tareas no, sólo lo que no acabaron en clase; se fueron con esa condición, si no, se hubiesen quedado a las cinco menos cuarto hasta acabarlas) (Dia 006, 1126-1132).
- Bajan al recreo con cuaderno y lápiz y allí trabajan (Dia 006, 998-999).

---

<sup>2</sup> Este tipo de castigo, que hemos registrado en dos ocasiones, nos parece muy grave, casi humillante, duro de aceptar por el alumno. Y es que, poner a un niño en el pasillo, de pie, es una práctica normal en la escuela, y los niños no se sienten mal si alguien los ve. Pero con la mesa no es usual, e indica un rechazo de la maestra hacia el alumno, que lo excluye con total contundencia del aula. Es, pues, más que comprensible que el chico, al reincorporarse al aula, se siga negando a trabajar y esté conmovido.

- Se quedan sin recreo bastantes niños por no haber acabado (Dia 006, 3669-3670).
- J.C. (c) sabe que tiene que quedarse a hacer el copiado de la prueba y se va. Le bajo la tarea al recreo y copia en el banco (Dia 006, 5115-51118).
- P.J. tiene que pedir perdón y no lo hace. Se va a quedar sin recreo toda la semana. Sé que a ella le gusta, pero me encargaré de que no juegue (Dia 006, 5518-5521).
- En el recreo dejo a C.B. trabajando en la sala de profesores, a C.V. y a J.C (c) en el hall, y a J.C. (b) y a R.M. junto a mí en el patio (Dia 006, 6364-6367).

#### c) Poner en el rincón

Aunque se trata de una práctica desfasada, más propia de la escuela tradicional que de la de hoy, puede comprobarse, sin embargo, que todavía se utiliza como sanción y, por cierto, con bastante asiduidad:

- Castigo a C.B. y lo pongo en el rincón (Dia 006, 1565-1566).
- J.C. (c) se queda un rato en el rincón y además baja al despacho con el delegado para que la directora conozca el hecho (Dia 006, 2972-2975).
- A.J. va al rincón por entrar en clase quince minutos tarde; viene del servicio, pero a mí no me ha pedido permiso. Cuando le mando sentarse sigue en el rincón (supongo que enfadada conmigo) (Dia 006, 4180-4185).
- A las doce y cinco, R.M. y A.B. todavía no han empezado. Pongo a cada uno en un rincón. Al rato perdono a R.M. porque quiere trabajar, pero A.B. sigue en sus trece. Cuando pongo la poesía, veo que se pone a copiarla desde su sitio de castigado, se ha sentado en una mesa del final. Creo que se pierde cuando hay tareas, y decide no empezar. Cuando la tarea es concreta y está clara, la hace (Dia 006, 7657-7668).

#### d) Bajar al despacho

Conoce la maestra que es ella la que debe solucionar los problemas de disciplina de su aula. Sus alumnos son sólo niños de 4º, que tienen nueve o diez años. Conoce también que acudir a otras instancias para resolver los problemas de disciplina de su aula produce efectos negativos, pues los niños intuyen la impotencia de la maestra y fortalecen sus conductas. Sin embargo, ésta busca en numerosas ocasiones el apoyo del equipo directivo, que, todo hay que decirlo, responde siempre de buen grado a su solicitud de ayuda:

- A las doce menos diez C.B. y R.P., que ya subían del recreo peleándose por una canica, se enganchan en una pelea física. R.P. pierde el control y pega patadas a la cartera de C.B. y le revolotea el material [...] Lo cojo y lo bajo. Se queda en Secretaría. C.B. está castigado en el pasillo (Día 006, 1851-1861).
- Luego bajo a J.C. (a) contra su voluntad, pero, cabizbajo, acepta y comprende que se ha portado mal. Se queda en el recreo en el despacho castigado<sup>3</sup> (Día 006, 3546-3550).

e) Salir más tarde del aula

Puede apreciarse en esta conducta con gran nitidez la idea que defendíamos más arriba sobre el consenso que se establece en toda acción punitiva. Obviamente, permanecer más tiempo en clase no es en sí un castigo, sino un recurso metodológico necesario para hacer que los niños se tomen en serio el trabajo. Estar en el aula no es algo malo y, por tanto, permanecer en ella más rato, no es propiamente un castigo. Los niños saben que deben hacer una serie de actividades y que, en caso contrario, no se pueden marchar. En numerosas ocasiones se quedan en clase hasta que terminan como algo totalmente normal:

- Compruebo que hay niños con las cuentas de esta mañana: E.R., R.M., A.M., J.C. (b) y J.I. Se quedan un ratito a trabajar, pero no mucho, porque tienen comedor o a sus madres abajo (Día 006, 2119-2124).
- A última hora se van a música con M. Se quedan un ratito los que no han acabado las tareas de clase (I.S., J.C. (b) y R.M.) (Día 006, 420-423).
- J.C. (b), R.M. y C.L. van muy atrasados. J.C. (b) por matemáticas, R.M. y C.L. por lengua. Los dejaré ahora un rato hasta que acaben (Día 006, 1514-1518).

No obstante, en muchas otras ocasiones, la maestra convierte esta práctica en un verdadero castigo, y lo utiliza con la intención de corregir o sancionar diversas conductas de los niños, y no sólo ya el ritmo lento o el abandono de la tarea. Es decir, en el momento en que prohíbe a los alumnos salir del aula cuando deberían hacerlo, está estableciendo el consenso y convirtiendo una acción habitual en punitiva, está dándole a una práctica normal un significado nuevo:

---

<sup>3</sup> Esta sanción tiene lugar el 21 de diciembre. Cuando la maestra, tras el recreo, va a recoger al alumno, lo encuentra comiendo polvorones de una caja que había en la sala de profesores. El chico convirtió su

- A la salida se quedan castigados por no haber terminado las tareas J.I. y R.M. A las seis menos cuarto se marchan (Día 006, 1980-1983).
- R.M. se queda castigado hasta acabar matemáticas (Día 006, 2428-2429).
- I.S. le pega un guantazo a R.F. Me entero por los demás, porque R.F. no me dice nada. I.S. se queda un rato castigado a la salida (Día 006, 2125-2128).
- A última hora se quedan castigados C.B., R.P., S.G. y P.J.. C.B. se porta fatal, protesta, se pelea con R.P. (no en serio pero puede acabar), se tiran cosas... Le mando copiar y se niega. Empieza a las dos y veinte cuando le digo que mañana no irá a la fiesta. P.J. se pasa el rato diciendo: «me quiero ir, ¿me puedo ir?». No sé cómo no se cansa. Perdono a R.P. y más protesta C.B. (Día 006, 8953-8963).

#### f) Estar quietos y callados

Sólo hemos encontrado un caso de este tipo de castigo. El texto que a continuación exponemos parece referirse a un castigo colectivo. La maestra no hace alusión a sujeto alguno, pero, si nos vamos al diario y ubicamos el texto en su contexto, anteriormente, cuatro alumnos se han negado a realizar una actividad, y otros cuatro no la han terminado a la hora de bajar al recreo, por lo que los ocho bajan a éste con el cuaderno. La maestra se queja también de otro alumno, el noveno, que tampoco trabaja. Al entrar a clase tras el recreo, pretende tranquilizar a los niños, que suelen subir bastante alborotados. Más que un castigo nos parece que se trata de un método de relajación necesario tras la intensa actividad lúdica:

Tras el recreo los castigo diez minutos a estar quietos y callados (Día 006, 1006-1007).

#### g) Cambiar de sitio

Esta conducta de la maestra está entre el castigo y el recurso metodológico. Todo depende de la intencionalidad que tenga. Es frecuente que cambie la disposición de las mesas en relación al tipo de actividades o al rendimiento de los alumnos, sin pretender sancionar ninguna conducta. No obstante, parece que en los siguientes textos se entrevé una cierta carga punitiva:

---

castigo, con la ayuda de la maestra –que se fue a vigilar al patio- y del equipo directivo –que se tomaría el descanso y el café de media mañana- en una agradable y dulce experiencia.

- A. B. a las diez no ha escrito ni la fecha. Lo coloco cerca de mí, solo y trabaja estupendamente [...] A C.L. también la he cambiado por no trabajar. Sola trabaja mucho mejor (Día 006, 270-277).
- Llego a las diez y media a clase pues hay religión. Encuentro a G. enfadada [...] Hablamos un ratito y cambiamos nuevamente los sitios. Ahora los pongo de uno en uno, en cuatro filas (Día 006, 1556-1562).

#### h) Privar de actividad

Disponemos de dos tipos de secuencias al respecto, las que se refieren a hechos consumados, y las que son sólo avisos que no llegan a acontecer. En muchas ocasiones, lo que hace la maestra es avisar a los niños de un posible castigo, castigo que no se materializa, bien porque cambia el curso de los acontecimientos, o bien porque se llega a una solución intermedia:

- A J.C. (b) y a F.M. les digo que si mañana no vienen sus madres, no entran. A R.M. también (Día 006, 3177-3179).
- Hablo con B. y acordamos que no entre si no viene su madre, al igual que J.C. (b) (Día 006, 3184-3186).
- Le digo a J.C. (b) [...] que se queda el lunes sin teatro. Me contesta que le da igual, que se queda en casa viendo los dibujos (Día 006, 2249-2253).
- A.B. no contesta cuando le pregunto, y le digo que el lunes, si su madre no viene a las nueve, no entra (Día 006, 5483-5485).
- A las diez y media hablo con P.J. Le digo que si no ha venido su madre no puede entrar. Dice que no le ha dicho nada, que se le ha olvidado. Se va al pasillo un rato. Luego la dejo entrar (no sé si hago bien, creo que no, pero está muy suave) (Día 006, 6726-6732).
- Sube C.B. diciendo que su madre no puede venir hasta la tarde. Lo pongo un rato en el rincón, y luego se sienta (Día 006, 7634-7636).
- A las tres y media, J.C. (b) se baja a trabajar con O. Le digo que no entra hasta que su madre no venga (Día 006, 5985-5987).
- Se van a música menos R.M., que se queda hasta acabar lengua, ya que no ha hecho nada, esperando la hora de música (Día 006, 6029-6033).
- J.C. (c) empuja a un niño por el camino y lo dejo con Ñ. trabajando<sup>4</sup> (Día 006, 2696-2697).

---

<sup>4</sup> Los alumnos y la maestra se dirigían a realizar una actividad en el huerto.

i) Poner un punto negativo

Aunque este tipo de castigo aparece sólo una vez, nos parece que no podemos pasarlo por alto, por ser el único que tiene relación con la evaluación de los alumnos y, por consiguiente, con muy poco efecto<sup>5</sup>:

Les pongo un negativo a C.B., J.C. (c), C.V., R.M., S.R. y F.M. (se portan mal) (Día 006, 4115-4117).

j) Pegar

Esta acción, afortunadamente, sólo aparece una vez y podemos decir, con toda seguridad, que es la única que se produjo<sup>6</sup>, y no sólo la única reseñada:

Ñ. me dice que en mi clase hay alguien jugando. Subo y están los dos “prendas”. A R.F. le doy una galleta y a J.C. (a) lo llevo a la rastra y se roza el brazo con la puerta y se hace daño. Les digo que, como vuelvan a hacerlo, se preparan (Día 006, 7725-7731).

La verdad es que “la galleta”-y así usamos la palabra con la que la maestra se refiere a la bofetada que da a R.F.- tenía que haber sido para el maestro Ñ., porque los protagonistas de la secuencia que acabamos de exponer no son otros que los dos alumnos de necesidades educativas especiales, que jugaban inocentemente en el aula y que, casi con toda seguridad, lo hacían con el visto bueno de la maestra<sup>7</sup>. El problema surge porque chocan dos concepciones de disciplina escolar: la de ella, que es poco exigente al respecto<sup>8</sup> (¿qué importa que dos chicos pasen el recreo en la clase?) y la de la mayoría de los maestros, excesivamente rígidos.

---

<sup>5</sup> Aunque hay algunos niños que se preocupan por las notas, no es algo generalizado, y mucho menos cuando la evaluación está lejana. Ellos suelen preocuparse por las notas el día previo a recibir el boletín. Normal.

<sup>6</sup> En otra ocasión habla la maestra de haber dado un «toquecito» a I.S., pero aquello no fue una agresión física, sólo una llamada de atención que al alumno sólo pudo molestar porque no lo esperaba, pero nada más.

<sup>7</sup> Probablemente la maestra dio permiso a los chicos para que permaneciesen en el aula cinco o diez minutos solamente, y ellos debieron retrasarse. Si no fue así, de lo que no nos cabe duda es que ella imaginaba donde podían estar –al no estar a su lado, como era habitual, en el recreo- y, en cierto modo, con su actitud permisiva consiguió que ellos entendiesen que contaban con su aprobación.

<sup>8</sup> La maestra es exigente en cuanto al aprendizaje, al respeto, al trabajo en el aula, etc., pero no para aplicar las absurdas normas del Centro. ¿Por qué no pueden estar dos niños, o tres, o cuatro, en la clase si su

### **1.3. Conductas “merecedoras” de sanción**

Queremos y debemos reflexionar ahora sobre la relación entre la conducta de los alumnos y el castigo que impone la maestra, así como sobre si éste es necesario o podría ser sustituido por otras prácticas más educativas. Es decir, intentamos saber si es posible, contrastada ya su ineficacia, eliminarlo.

Para ello, volvemos sobre las citas que se refieren a los castigos aplicados por la maestra, pero observando ahora solamente las acciones previas que, por fortuna, están bien especificadas y descritas. Encontramos que hay dos bloques fuertes de acciones de los niños que provocan normalmente el castigo, más otras conductas de menor incidencia. Nos referimos a la no realización de las actividades y al mal comportamiento. Ambas conductas, si nos fijamos bien, están relacionadas, y la una lleva a la otra.

Muchísimos castigos tienen su origen en la inactividad de los alumnos o en su ritmo lento -y consciente- de trabajo. En muchos textos se repite este esquema:

En el recreo se quedan A.B. y J.C. (b) por no acabar la tarea de V. y, por supuesto, no empezar matemáticas (Día 006, 7482-7485).

Pero no sólo castiga la maestra a sus alumnos que no trabajan en el aula, sino también a los que no realizan las tareas que han prometido hacer en casa<sup>9</sup>:

Se quedan sin recreo C.V. y J.I. por no haber trabajado ayer lo suficiente y tampoco en casa. Les dije que se iban a la una y media si acababan en casa. Me dijeron que sí, y no lo han hecho (Día 006, 6146-6150).

Con relación al comportamiento, están descritas muchísimas y variadas acciones de los alumnos: jugar en clase, molestar, explotar algo, pegar al compañero, ofenderlo, enfrentarse a la maestra, contestarle, provocarla, alborotar, salirse de clase sin permiso, negarse a pedir perdón, estropear conscientemente el material, etc. No vamos a extendernos en los ejemplos porque ya hemos dado muestras suficientes de lo que ahora

---

profesora confía en ellos o se hace responsable de lo que pueda suceder? Pero, por lo que se desprende del texto, no es capaz -al menos en esta ocasión no lo fue- de defender su postura.

decimos no sólo en el punto anterior, sino también en el apartado *La conducta y los valores morales del capítulo IV*. Bástenos los siguientes textos:

- P.J. y R.P. se han tirado las carteras uno al otro por la clase. Los pongo fuera. Ya P.J. empezó antes dándome una mala contestación, y R.P. también, en el recreo, pegándole a G.G. y *cagándose* en sus muertos. Están unos diez minutos fuera. Luego los entro y están más suaves que guantes (Día 006, 8495- 8502).
- A R.M. le doy una carta y lo echo al pasillo. Se porta fatal y no trabaja. Tiene que venir su abuela mañana a las nueve. ¡Qué mal se ha portado! Se ha quitado la camiseta, se ha revolcado por el suelo (eso en el pasillo) (Día 006, 8720-8726).
- A.B. y J.C. (b) se quedan castigados por haber borrado caras del libro con una goma de tinta (Día 006, 5875-5877).

Pero no son sólo estos dos bloques de conductas sancionables los que aparecen en el discurso de la maestra. En él hay también alusiones a otros hechos como eludir un castigo, llegar tarde, o no entregar a los padres una carta para que acudan a la escuela a entrevistarse con la maestra o con el equipo directivo. Ilustramos lo que acabamos de decir con los siguientes ejemplos:

- A.B. se va después de música sin tenerse que ir; debería haber vuelto a clase a acabar sus trabajos [...] Día 29 de septiembre, miércoles. Le pregunto a A.B. por qué se marchó si estaba castigado y le digo que hoy se va a quedar más rato (Día 006, 423-430).
- F.M. se pone en el rincón por haberse ido a las cinco menos cuarto (Día 006, 2676-2677).
- Empezamos con inglés. Les digo a R.M. y a F.M. que cuando entre a las diez irán al rincón por haberse ido sin permiso [...] A las diez me voy a clase y pongo en el rincón a R.M. y a F.M. (Día 006, 5039-5059).
- J.C. (b), C.B., J.C. (c), R.P., R.F. y J.N. suben diez minutos tarde. Se quedan en el pasillo y bajan a hablar al despacho. F. los castiga a las cinco menos cuarto. En esos diez minutos se pelean R.P. y J.N. (Día 006, 4543-4548)
- Reconoce [la madre de C.B.] que su hijo no le dio la carta el viernes, por lo que no vino el lunes, y el martes no pudo. Me dijo antes que puse a su hijo en el rincón por ella no venir y que eso no se hace (Día 006, 7780-7784).

Ponemos de relieve, y con ello terminamos, dos castigos más. Uno se produce debido a las dificultades de una alumna para hacer una tarea. No es que no quiera

---

<sup>9</sup> Más que tareas son las actividades ordinarias que no terminan en clase y que las deben continuar en casa. Se marchan con ese propósito, pero luego vuelven sin haberlo cumplido.



trabajar, sino que le cuesta trabajo. Sometemos a la crítica del lector la actuación de la maestra. Para nosotros, la valoración que merece es muy negativa. Conozcamos el texto:

C.L. no entiende nada de monedas, me desespera y la hago quedarse a la salida hasta que halle una solución. Al final, tengo que ayudarle (Día 006, 909-912).

El otro castigo es la supresión de una actividad debido, aparentemente, al mal comportamiento de los alumnos, aunque la verdadera razón es un problema personal de la maestra. Toda la clase es privada de la asamblea de aula, actividad que resulta muy motivadora para los niños. Se trata por tanto de un castigo colectivo -el segundo y último localizado en todo el material de análisis- cuya causa es ajena al comportamiento de los alumnos, ya que se halla en el malestar de la maestra por un hecho acaecido y que, por ser irrelevante para la investigación, no consideramos necesario desvelar. Advertimos, no obstante, de la gravedad que reviste este tipo de actuaciones docentes:

A las once y media no hacemos asamblea, pues se forma mucho follón y los castigo. Les digo que trabajen en silencio y que no corrijo (Día 006, 5882-5885).

#### **1.4. La superación de la presión coercitiva como factor del progreso moral**

El libro de Piaget *El criterio moral del niño* es una de las obras clásicas sobre el desarrollo moral. El tema que el autor aborda y resuelve con acierto, es cómo se desarrolla la moralidad autónoma dentro de un mundo lleno de normas impuestas por los adultos. Tres factores determinan, según él, el progreso moral: el desarrollo cognitivo, las relaciones con los iguales, y la superación de la presión coercitiva de la autoridad adulta. En relación a la importancia de este tercer factor, que es el que ahora nos ocupa, existen estudios que la corroboran, aunque tímidamente:

La progresiva autonomía del niño frente a las restricciones impuestas por los adultos y la posible influencia de estos últimos favoreciendo la igualdad, predicando con el ejemplo y no con el precepto y permitiendo al niño la cooperación con sus compañeros, constituyen distintas formulaciones de las repercusiones que la relación niño-adulto, adulto-niño puede tener en el desarrollo moral. Likona (1977) señala dos hipótesis principales que derivan de este planteamiento piagetiano y que han tratado de ser comprobadas: 1.- La madurez en el juicio moral del niño correlaciona positivamente con su mayor independencia de las normas de la autoridad de los adultos; 2.- Las prácticas democráticas de educación se relacionan positivamente con la madurez del juicio moral, mientras que el autoritarismo de los padres

debe de relacionarse negativamente. Las investigaciones realizadas, dice Likona, proporcionan solamente un débil apoyo a estas propuestas. Existe una relación entre algunas medidas de independencia y algunas dimensiones del juicio moral, pero no en otras [...] Sin embargo, los estudios [...] deberían tener en cuenta e incorporar también los efectos de las relaciones que los niños mantienen con sus compañeros, única forma de presentar un marco más completo de la influencia del desarrollo inicial sobre el razonamiento moral (Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M., 1989: 370).

Nosotros pensamos que los tres factores se influyen entre sí y que la abundancia de normas impuestas y de castigos afecta el desarrollo de las estructuras cognitivas y las relaciones entre iguales o, lo que es lo mismo, el desarrollo del juicio moral. Ya hemos tenido ocasión de dejar constancia de nuestra experiencia en relación a la elaboración de las propias normas de convivencia. Los niños que viven en ambientes autoritarios se dotan de normas autoimpuestas y formuladas como prohibiciones, lo que puede querer decir que sus estructuras cognitivas están afectadas por el tipo de relación jerárquica que establecen con los adultos. Además, cuando en asamblea tratan un problema de conducta de algún compañero, le aplican castigos tomados del mundo adulto, por lo que parece que las relaciones entre iguales también quedan afectadas.

Prácticamente todos los castigos que hemos expuesto –y los que no- se podían haber evitado. Las acciones punitivas de la maestra, si aumentaran su componente pedagógico –ya hemos visto cómo algunas tienen más de recurso educativo que de sanción-, si permitiesen una mayor reflexión del alumnado, podrían ser excelentes piezas educativas. Es decir, creemos que deben –y pueden- ganar en capacidad de diálogo, en consenso, y perder su carácter imperativo. Obviamente, si un niño no trabaja, o se pelea en clase, la maestra debe hacer algo, pero no tiene por qué aplicar un castigo. Ha de ser capaz de provocar la reflexión de los alumnos, la capacidad de responder sobre sus actos y de proponerse mejorarlos. Nada más y nada menos que eso. Mientras sea el maestro el que decida por los niños, realmente éstos tienen el juego servido, y, aunque a veces pierden, la mayoría de las veces ganan.

Veamos esta idea sobre la práctica. Presentamos, a continuación, la conversión de tres citas reales, elegidas al azar, en tres posibles. ¿No podrían acontecer, de la misma manera? Pensamos que sí. Sólo hay que convertir los textos imperativos en interrogativos. A los niños se les enseña este ejercicio en las clases de lengua. Los maestros también deben saber hacerlo:

- I.S. se queda un ratito castigado hasta que hace algo del dibujo que les he mandado (Día 006, 1075-1077).
- Pregunto a I.S. si le parece bien haber pasado la tarde sin hacer nada. Le sugiero que piense sobre esto y que intente dar una solución al problema (CITA IDEADA, POSIBLE).
- F.M. va al pasillo por jugar molestando a sus compañeros, sobre todo a C.V. (Día 006, 4975-4977).
- A ver, F., ¿qué te pasa? ¿tú crees que puedes molestar a C.V.? ¿a que a ti no te gusta que te molesten? ¿serás capaz de no hacerlo?. Si quieres, ve a beber agua, descansas, y luego continúas trabajando, ¿vale? (CITA IDEADA, POSIBLE).
- R.M., tras reñirle porque no trabaja y decirle «ya me he cansado yo», contesta: «pues cánsate». Se quedará sin recreo (Día 006,7549-7552).
- Pero bueno, vamos a ver ¿tú crees que puedes contestarme así? A ver si eres capaz de trabajar y de buscar otra manera de responderme que no sea esa (CITA IDEADA, POSIBLE).

No sólo podíamos seguir convirtiendo, sobre el papel, los textos reales en textos ideados, sino que también consideramos factible la transformación de las prácticas sancionadoras en prácticas educativas. Y lo vamos a demostrar con la actuación docente que presentamos en el siguiente epígrafe: *educar en valores*. La maestra realiza en muchas ocasiones lo que proponemos aquí. Por lo tanto, la clave quizás sea establecer una mayor reflexión sobre lo que se hace, ser capaces de marcar el propio ritmo y no dejarse arrastrar por la vertiginosidad de los acontecimientos. Desde luego, no es perder el tiempo pararse con un niño a reflexionar. Muy al contrario, es ganarlo y más que ganarlo. Pero es que, aunque se perdiera, estaría más que justificado hacerlo, porque antes que nada hay que educar.

### **1.5. La educación en valores, el quinto pilar**

Además de las cuatro funciones anteriormente tratadas –explicar, poner tareas, reñir y castigar- las maestra también educa -en valores, claro-. Contamos con muchas evidencias al respecto:

- Les reparto una invitación sobre un certamen de plástica en el que participaron el año pasado. Les advierto que intentarán venderles algo, que si van que recojan su diploma y tengan cautela (Día 006, 850-855).

- Intervengo algo y, al final, parecen estar de acuerdo en que hay niños fuertes y niños débiles, niñas fuertes y niñas débiles, y que además la fuerza no se demuestra pegando o ganando (Día 006, 2751-2755).
- Les leo, del periódico, la liga del reciclaje del papel. Vamos en el puesto N° 22; hemos salvado 6,26 árboles (Día 006, 6127-6130)

Nuestro menester ahora, para enlazar con lo que decíamos anteriormente, es comprobar si es posible convertir los castigos en hechos educativos. Pues bien, disponemos de textos que demuestran fehacientemente que, si se quiere, y se dota uno de una buena dosis de paciencia, es más que posible. A continuación se relacionan algunas evidencias de cómo la maestra hace reflexionar a los alumnos y convierte una simple experiencia en un maravilloso recurso educativo:

- Me voy para la tutoría y él se queda sentado en la escalera, sabiendo que lo primero que tiene que hacer es bajar al despacho para hablar con F. Al ratito llega F. con él más suave y con la intención de pedirme perdón. Vamos a la clase y se disculpa cabizbajo y con un leve asentimiento con la cabeza ante todos sus compañeros y ante G. Se sienta y se pone a trabajar (Día 006, 3203-3212).
- Les digo que así se empiezan las peleas, y que no deben presumir de nada, puesto que todo se puede perder en un momento (Día 006, 5957-5960).
- G. los lleva a ver una película. J.C. (a) no quiere ir, lo tengo que convencer durante quince minutos y, además, dejarlo que acabe de arreglar un artefacto que trae (Día 006, 6531-6535).
- A.B. me trae el libro de C.L. pintorreado de rotulador rojo. La llamo y le digo que si ella lo ha pintado y dice que no, pero muy bajito (da la casualidad de que tiene un rotulador igual). Le digo que si está segura de lo que dice y se calla. Le digo también que se piense bien lo que dice pues no debe mentir [...] y, que si piensa otra cosa, me lo diga antes de irnos. Al momento viene alguien diciendo que le ha dicho C.L. que ha sido ella. Yo le digo que espero que sea ella la que venga y lo diga (Día 006, 6987-7001).
- Se pelearon a la entrada F.M. y D.F. (hermano de R.F., de 2º). D.F. le ha dicho a F.M. «me cago en los muertos de tu padre» y, F.M., le ha pegado a R.F. por ser su hermano. Al subir, llamo a D.F., se aclara todo, pide perdón a F.M. y F.M. a R.F. y a D.F. Le digo a D.F. que si F.M. le pega o le hace algo que me lo diga, que no se *cague* en nada. F.M. llora al recordar (Día 006, 7442-7452).
- Mientras, los alumnos han querido “linchar” a C.B., diciéndole mentiroso. C.B. llora y se quiere ir a su casa. Hablo con la clase, le digo que él, cuando se tranquilice, nos va a pedir perdón. Decide hacerlo uno a uno; lo perdonamos. Le digo que, cuando quiera salvarse de un castigo o una bronca, no puede hacerlo mintiendo, y menos si esa mentira hace daño a alguien. Parece que lo comprende (Día 006, 7788-7799).

A la vista de los textos anteriores, y de muchos otros que hemos obviado deliberadamente, se puede afirmar que es posible y necesario que los maestros

reflexionen sobre la falta de reflexión tanto de ellos como de sus alumnos, y que, en la medida en que ganen terreno en este sentido y sean capaces de constituir un cuerpo reflexivo que medie entre la conducta del niño y su respuesta (generalmente sancionadora), irán eliminando actuaciones absurdas y sin sentido y empezarán a sustituirlas por otras verdaderamente pedagógicas. Se trata, en definitiva, de cambiar las prácticas inútiles<sup>10</sup> por prácticas provechosas; lo que suele conocerse comúnmente como *matar dos pájaros de un tiro*.

En resumidas cuentas, es preciso que la educación en valores gane terreno cada día, porque los alumnos necesitan marcos de referencia que les aporten lo necesario para vivir en esta sociedad concreta, y estos marcos no son otra cosa que valores. Sobre ellos se ha escrito mucho en los últimos años y se han elaborado múltiples definiciones. Nos quedamos con la de Guitart (2002: 14), que nos parece sencilla y, además, sumamente interesante. Este autor los define del siguiente modo: “Son creencias prescriptivas, convicciones de lo que es preferible [...] Sirven como patrones para guiar la vida de las personas y orientar la actividad humana”.

Damos la razón a los que dicen que hoy día los valores están en crisis, pues asistimos a un fuerte proceso de cambio. Mas, al mismo tiempo, consideramos que no se trata de una crisis negativa. Lo que sucede es que “la sociedad actual se caracteriza por estar siendo constantemente pensada” (Flecha, R. y Tortajada, I., 1999: 17). Las normas que han regido hasta ahora la vida han caído en desuso, los moldes tradicionales ya no sirven, se han diluido, y el vacío que se genera tiene que ser llenado con nuevos modelos:

Tímidamente, el sistema educativo ha ido tomando conciencia de los problemas señalados y ha enunciado algunos de ellos, iniciando un debate sobre los valores. Y lo ha hecho porque el sistema educativo es una de las instituciones sociales que más directamente recibe las consecuencias negativas de la falta de socialización normativa, dado que es el primero que debe enfrentarse a los comportamientos agresivos, a la falta de motivación y de proyecto personal por parte de las generaciones jóvenes (Subirats, M., 1999: 176).

---

<sup>10</sup> En el mejor de los casos los castigos son, a nuestro modo de ver, prácticas inútiles y, en el peor, negativas, esto es, traumáticas, lesionadoras, reforzadoras de las conductas que se pretenden eliminar, generadoras de nuevos conflictos, etc.

De todo lo anterior se deriva la necesidad de educar en valores, o mejor dicho, de educar, porque coincidimos con Santos Guerra (1995b: 6) en que la expresión «educar en valores» es, de alguna manera, redundante, ya que “se supone que la educación ha de asentarse en valores” y, por tanto, sólo un proceso es educativo si es ético. Educar para la paz, para la solidaridad, para la salud, etc., son expresiones que se utilizan constantemente para referirse al hecho de educar. ¿En qué educar si no? ¿Es posible educar para la violencia, para el individualismo, para la destrucción, para la muerte? ¿Es posible educar sin tener la referencia de unos valores? En el propio concepto de educación, la idea de cambio perfectivo alude a valores. Desde luego, sin unas metas bien definidas, sin un proyecto humanista, la educación no tiene sentido. En consecuencia, ésta “no puede omitir la dimensión moral” (Ibídem: 6).

No se puede negar que, en nuestra sociedad, las habilidades que pudiéramos denominar académicas ocupan un lugar destacado. Los profesores dedican más tiempo a los contenidos curriculares que al desarrollo moral de sus alumnos. Éste se viene trabajando puntualmente, sin referencias fijas, y con las mismas metodologías que se utilizan para las materias instrumentales. “La solución, a mi entender, pasa por un mayor desarrollo de la democratización en el propio sistema educativo. La concepción del docente como transmisor de unos saberes definidos sólo tiene sentido en un modelo institucionalizado de conocimiento, un modelo que opera de arriba abajo” (Subirats, M., 1999: 179).

Por todo ello, es necesario configurar el tema con las debidas reflexiones sobre el tipo de valores que se potencian en el aula objeto de nuestro estudio, el tratamiento y la importancia que tienen, su integración o no en el currículum, etc.

Son setenta y tres las secuencias del diario de la maestra referidas al cumplimiento de la función educativa, dato que nos aporta ya una primera y valiosa información. Si lo comparamos con el número de secuencias que recogen todas las actividades curriculares del aula –evidentemente, éstas incluidas-, que es de cuatrocientas treinta y siete, podemos hacernos una idea aproximada del papel preponderante de la instrucción frente a la educación. Sin embargo, hay que decir que, en muchas ocasiones, un texto referido a la tarea educadora es sólo la punta de un iceberg, pues encierra todo un proceso de trabajo. Véase, al respecto, la siguiente cita:

Hoy toca dentista, por lo que en clase hay al empezar doce alumnos (supongo que algunos se incorporarán después) (Día 006, 6219-6222).

Un segundo dato que nos parece interesante destacar es que la gama de valores que se trabaja es bastante amplia. Son muchos los que nos encontramos y todos parecen tender a la autonomía o autorregulación de los alumnos. A través de los textos queda patente que la maestra se esfuerza en que los alumnos conozcan lo que han de hacer y por qué, así como en que lo hagan. En definitiva, pretende la responsabilidad individual en el trabajo, en las relaciones, en la problemática del aula y del Centro, etc. Entramos en más detalles a continuación.

*\* La paz, ese gran valor*

No vamos a defender, por obvio, la necesidad de educar para la paz. Ya hemos hablado de la violencia del microcontexto de los alumnos, y si hablásemos de la del macrocontexto, ¿quién nos frenaría? Lo cierto es que hace falta educar para la paz cada día, sin desfallecer. Nos satisface comprobar que, tanto en la escuela como en el aula que estudiamos, este valor recibe un doble tratamiento: sistemático y puntual. Centrándonos en la clase concreta, hay que decir que en las asambleas semanales se resuelven constantemente conflictos, dado que es un tema recurrente. Todos los enfrentamientos habidos durante la semana suelen someterse a la consideración de los alumnos:

- A las doce menos cuarto subimos y tenemos asamblea [...] Hablamos de los conflictos de la semana. En casi todos está R.P.: R.P. y J.C. (c), R.P. y J.N., R.P. con P.N. (hermano de J.N.), R.P. con J.C. (b), F.M. y el hermano de S.G. (Día 006, 4685-4694).
- A las once y media hacemos asamblea. Debatimos el tema de la pelea entre A.J. y P.J. y les leo el cuento de Esopo «El comerciante y sus hijos». El tema es la importancia de la unión, del equipo... Sobre la pelea se opina que fijarse de un dibujo no es razón para pelearse, aunque P.J. no debería haberse fijado. Podían haber hablado, no hace falta pegarse. Dicen que quedaron las dos en ridículo, porque P.J. fue castigada y, al final, perdió (Día 006, 5658-5670).
- Subimos a las doce menos cuarto y hacemos asamblea: el cuento de Juan Martínez, y las peleas y amenazas (R.P. en el recreo ha defendido a su hermana y se ha metido en peleas, J.C.[b] y J.N. el otro día...). A la una acaba (Día 006, 6692-6698).

- A las once y media hacemos asamblea. Acabamos el debate del otro día sobre la defensa de los hermanos y las peleas (Día 006, 6904-6907).
- A las once y media hacemos asamblea: valoración de las olimpiadas y amenazas (Día 006, 7124-7126).

Pero, obviamente, esto no basta. Los alumnos protagonizan episodios de conflicto con tanta frecuencia, que la resolución de éstos no se puede aplazar hasta la celebración de la asamblea, bien porque los chicos no sean alumnos del aula, o bien por la importancia del conflicto. Si es de poca, no se retoma luego, y si es de mucha, no puede esperar:

- A.E. y J.C. empiezan a discutir [...] J.C. (d) dice que él tiene tres casas y que su coche (el de A.E.) siempre está sucio. Les digo que así se empiezan las peleas, y que no deben presumir de nada, puesto que todo se puede perder en un momento. A.E. dice que él presumía de que su paloma ha puesto huevos y se le ha escapado el macho. El macho se turna para incubar - dice- y ella sola no quiere (Día 006, 5947-5964).
- Viene F. y pregunta si P.J. ha pedido disculpas. Le digo que no [...] Al ratito se levanta y lo hace. También baja y le pide disculpas a F. (Día 006, 5528-5532).
- A.E. comenta que ha venido la abuela de R.X. porque él le pegó, al meterse con su madre. Les hablo un poquito de que hay que evitar las peleas, que no se soluciona nada así. Si hablasen sería mejor para todos, y seguro que R.X. se daría cuenta que no debe meterse con su madre (Día 006, 6117-6125).
- Al subir, llamo a D.F., se aclara todo, pide perdón a F.M. y F.M. a R.F. y a D.F. Le digo a D.F. que si F.M. le pega o le hace algo que me lo diga... (Día 006, 7447-7452).
- Hablo con R.P. y le digo que no puede seguir teniendo esa actitud con los compañeros de ofender, pegar, amenazar con su padre y salir victorioso (Día 006, 8754-8758).

*\* La democracia y la participación, valores inaplazables*

La educación para la participación democrática es otro valor sistemáticamente trabajado no sólo en el aula, sino también en la escuela, que tiene un tratamiento continuo durante todo el curso, aunque, obviamente, materializado en momentos concretos. Un maestro del Centro –Ñ.- es el encargado de organizar y canalizar la participación del alumnado. La elección de delegado, la dinámica de asambleas semanales de aula, las asambleas de delegados, etc., son clara prueba de la misma. Obsérvense, en los textos que exponemos seguidamente –sobre todo el primero y el



tercero-, los niveles tan básicos de los que se parte, pero, a la par, apréciense también los progresos que es posible lograr en este ámbito de trabajo:

- Más tarde hacemos la elección de delegado/a. Casi todos sacan un voto (debe votarse cada uno a sí mismo). C.B. y A.J. sacan dos, y S.R. y R.P. tres. Se hace una nueva elección entre estos dos últimos y se obtienen los siguientes resultados: -R.P.: 15 votos/ -S.R.: 8 votos. Por tanto, el delegado será R.P. y la subdelegada S.R. (Dia 006, 221-231).
- Tras el recreo, hacemos asamblea. La primera del curso. Tratamos dos temas: los insultos y las normas de comportamiento en clase y en el recreo. Sale bien. R.P. y S.R. actúan como delegados que son, moderan y hacen el trabajo bien (Dia 006, 1536-1542).
- Asamblea de aula: Punto 1: Liga de futbito ( - normas - calendario). J.N. lo plantea así; lo lee y luego dice: «Vamos a ver quién quiere normas y quién quiere calendario. Quién quiera normas que levante la mano» (Ane 001, 326-331).
- También se trae la propuesta de la asamblea de delegados de hacer una liga de fútbol. Se acepta la propuesta, aunque con votos en contra y con abstenciones. Tras la asamblea, bajan los delegados con los trabajos de la semana de la naturaleza para el vídeo de Ñ. (Dia 006, 3164-3171).
- A última hora hacemos una pequeña asamblea sobre la fiesta de fin de trimestre (contenido, organización, horario...) (Dia 006, 3470-3473).
- A las once y media hacemos asamblea. Tratamos puntos que mañana tienen que ver en la asamblea de delegados: patines en el colegio. Comportamiento en música, servicios (limpieza), liga de futbito... Se llega a conclusiones como portarse con el maestro M. igual que con los demás, cuidar para que queden los servicios limpios, formar una liga de futbito (se apuntan los interesados) (Dia 006, 4362-4372).
- Al volver del recreo, R.P. y A.M. (sustituyendo a S.R. que ha ido al médico) van a la asamblea de delegados (Dia 006, 4414-4417).
- A las doce hacemos asamblea: peleas y valoración final de las asambleas del curso (Dia 006, 8132-8134).

La estructura participativa de la escuela está tan asentada que los alumnos representantes no tienen problema en realizar una asamblea en el CEP ante un grupo de maestros que llevan a cabo actividades de formación permanente, como tampoco en dejarse grabar por una cadena de televisión. El siguiente material constituye buena prueba de lo que decimos:

- A las doce y media se van los delegados y J.N. a una reunión con Ñ. para preparar la intervención de mañana (Dia 006, 5142-5145).
- A las once y media hacemos una asamblea. Se informa de la intervención de los delegados en el CEP (Dia 006, 5350-5353).
- Los delegados se van a la asamblea. Viene *Canal Sur* a grabarla (Dia 006, 5386-5388).

*\* El respeto y el amor a la naturaleza, valores en alza (aunque sólo sea por el propio interés)*

La educación medioambiental ocupa también un lugar destacado en esta escuela y en esta aula. Hay actividades constantes que persiguen educar a los niños en el respeto y el amor a la naturaleza como son el huerto, el reciclaje, etc:

- A las doce y media nos bajamos a sembrar y a cavar. Sembramos un pino y un romero. Labramos un poco la tierra para sembrar hortalizas mañana o la próxima semana (Dia 006, 2758-2762).
- Nos bajamos al huerto a abonar, regar, quitar hojas y sembrar. Sembramos alpiste y patatas en un caballón. Los otros tres los reservamos para zanahorias, rábanos y lechugas (Dia 006, 3226-3230).
- Hemos bajado al huerto en el recreo J.C. (a), R.F. y yo a recoger la cosecha: 20 patatas y una cebolla. J.C. (a) ha disfrutado, creo, más que nunca. Le estorbaba hasta el bocadillo. Le ha dado a R.F. para acabar antes. Su cebolla se la ha llevado a casa (él la tuvo en clase, la sembró y es justo que ahora sea suya). Ha salido un manojito de cebollas frescas (Ane 001, 503-510).
- También hacemos dos murales, uno con las cosas que podemos reciclar (botes, tetra brik, periódicos...) y otro con la lista para anotar gráficamente quién recicla y cuánto (Dia 006, 4121-4125).
- A las diez me voy para clase. Les leo, del periódico, la liga del reciclaje del papel. Vamos en el puesto Nº 22; hemos salvado 6,26 árboles (Dia 006, 6127-6130).

Otra actividad que se organiza en el Centro y que afecta a todos los alumnos es la creación de las patrullas verdes, aunque su extensión en el tiempo es menor que la de las actividades anteriores. Éstas empiezan a funcionar el dos de marzo, mientras que el huerto y el reciclaje prácticamente ocupan todo el año:

- Día 2 de marzo, jueves. A la entrada vamos al gimnasio. B. cuenta un cuento y presenta a las patrullas verdes. Ha estado muy bien. El cuento era sobre la naturaleza. Los niños de las patrullas verdes tenían unos petos pintados por ellos y unas cajas forradas con dos asas y con distintos motivos en relación con lo que van a contener (tetra brik, envolturas...). Pasarán por el recreo y pedirán a los niños y niñas que depositen en ellas sus restos de desayuno (Dia 006, 5439-5452).
- J.N. se pone el peto de las patrullas verdes (Dia 006, 5522-5523).

También tienen lugar acontecimientos puntuales que refuerzan la labor de educación medioambiental y se realizan actividades de aula que pretenden

comprometer a los alumnos. A continuación exponemos unos ejemplos:

- Les explico la obra de títeres que vamos a ver a las once y media en el Gran Teatro. Es sobre la defensa de la Naturaleza (Dia 006, 2278-2281).
- La única actividad que hacemos es leer en alto lo que viene en el libro y escribir una acción que vayamos a hacer realmente para ayudar a la naturaleza. Al volver leemos en alto lo que hemos escrito, comprometiéndonos a cumplirlo (Dia 006, 4063-4069).

*\* La salud, un valor constante*

La educación para la salud es también otro caballo de batalla del Centro. En general, y ya hemos tenido ocasión de decirlo, se presta poca atención por parte de las familias a la salud -alimentación sana, higiene buco-dental, horarios de sueño, etc.- y mucha a la enfermedad. Es decir, todo lo que puede considerarse prevención queda en cierta medida al descubierto, aunque lo relativo a la curación es sobrevalorado y, en consecuencia, altamente atendido<sup>11</sup>. Desde la escuela se intenta concienciar tanto a los padres como a los niños sobre la importancia que la salud tiene. En concreto, en el aula que estudiamos, se trabaja la higiene buco-dental a lo largo de todo el curso. Un equipo médico hace primero un diagnóstico en la propia escuela y, seguidamente, un tratamiento continuo en un centro de salud. Los siguientes textos son prueba de ello:

- A las diez y media sube la portera diciendo que está el dentista, que bajen los niños que han traído el papel firmado. Como son todos menos C.F., bajo con ellos (Dia 006, 2449-2453).
- La madre de A.C. me dice que mañana, como van al dentista (están citados casi todos los niños de la clase aunque a distinta hora, en el Centro de Salud que hay junto a la plaza de toros), no vendrá al colegio ni C.L. ni A.C. (Dia 006, 4308-4314).
- Han faltado bastantes alumnos pues están en el dentista (Dia 006, 4871-4872).

Pero no es sólo la salud buco-dental la que preocupa y ocupa a la maestra. En clase se establecen ricos debates relacionados con el tabaco, la droga o el alcohol:

---

<sup>11</sup> Remitimos al lector que desee más información al respecto al capítulo VI, apartado 4.2.

- Se votan, al empezar la asamblea, dos temas a tratar: La violencia y la familia: normas. Votan tratar la violencia [...] salen los siguientes aspectos: [...] borracheras (Dia 006, 1751-1771).
- Participan mucho en cuanto al tabaco, la droga... (Dia 006, 4062-4063).

El tema de la alimentación sana parece ser también recurrente para la maestra. Ésta observa y anota en sus materiales qué desayunan los niños. Descubre que no lo suelen hacer en casa, sino que es en el recreo, a las once de la mañana, donde toman el primer alimento del día, y que éste, por regla general, es un dulce comprado por el camino y elegido a su criterio. Así, acuden a clase con una chocolatina, cuatro roscos de chocolate, un huevo-sorpresa -que sólo es la envoltura de chocolate de un engañoso juguete-, o nada, pues es frecuente que los niños olviden pararse en la tienda y, por tanto, llegan a la escuela sólo con una moneda en el bolsillo. Vamos a exponer sólo dos textos que corroboran lo que decimos, porque el lector ya ha tenido ocasión de leer y de releer muchos otros en los temas anteriores:

- J.C. (a) trae para desayunar una chocolatina. A.B. me dice que no ha traído nada, que si puedo darle algo (Ane 001, 74-76).
- R.M. trae para el recreo un bote de leche condensada. Cuando le digo que eso no se lo puede tomar, me dice que ayer se tomó dos (Ane 001, 176-178)

No obstante, los materiales que ahora nos interesan son los alusivos a lo que hace la escuela y la maestra con relación al valor que nos ocupa. En el primero de los que siguen, resulta claro cómo se invita a los niños a tomar un desayuno saludable. Aunque se trata de un hecho puntual, de un acontecimiento festivo –el día de Andalucía-, obviamente forma parte de una dinámica de trabajo. En el segundo texto puede observarse la intervención de la maestra en cuanto al hábito de comer golosinas<sup>12</sup>. El tercero y el cuarto nos reflejan con gran nitidez que la educación en valores no es una transmisión teórica, una mera explicación, sino que requiere la implicación personal de la maestra. En estos dos ejemplos, constatamos cómo tiene que

---

<sup>12</sup> Los niños, a juzgar por su asistencia frecuente al dentista, tienen importantes problemas de caries.

emplearse en casa: lleva a sus alumnos una tarta de fabricación propia<sup>13</sup>, así como una tortilla de patatas:

- A las diez y cuarto bajamos a desayunar al comedor: pan, aceite, azúcar, mandarina, y leche con colacao (Dia 006, 5373-5376).
- Mando tirar los chicles a la papelera porque tienen R.P., A.J., F.M., A.B., J.N., C.V., C.F., P.J... (Dia 006, 7477-7479).
- Yo he traído una tarta (Dia 006, 3583).
- Hoy he hecho una tortilla con las patatas del huerto. He traído también una bolsa de patatas y palillos. Se la he repartido en el recreo (Dia 006, 8369-8372).

*\* Consumo y educación, correlación alta y negativa*

Hemos podido constatar día a día que, cuando el nivel educativo es bajo, el consumo se dispara hasta el punto de no guardar relación alguna con el poder adquisitivo. Nuestros sujetos de investigación consumen, consumen, y consumen. Es evidente que esta población constituye un buen blanco para la publicidad. En ella es muy fácil crear necesidades, hacer que gasten dinero abusiva e irracionalmente<sup>14</sup>, por lo que la educación para el consumo es más que necesaria en esta escuela:

- Les reparto una invitación sobre un certamen de plástica en el que participaron el año pasado. Les advierto que intentarán venderles algo, que si van que recojan su diploma y tengan cautela (Dia 006, 850-855).
- Sale el tema del niño que ha matado a sus padres y a su hermana y que tenía videojuegos de matar. Les pregunto y ellos parece ser que tienen muchos de ese tipo. Pienso escribir todos los videojuegos que tienen y hablar con las madres (Dia 006, 6645-6651).

---

<sup>13</sup> En más de una ocasión la maestra ha puesto la receta del pastel en la pizarra y los pasos para elaborarlo. Su objetivo era hacer que averiguaran el precio –más barato que el desayuno que se compra cualquier niño para él solo- y vieran que ellos mismos podían elaborarla. Pero la cuestión no es ésta, sino un problema de actitud. Los desayunos que ellos hacen son cómodos; en cambio, hacer una tarta es incómodo.

<sup>14</sup> Hemos tenido ocasión de comprobar que es normal en estas familias comprar sin hacer previsiones ni cálculo alguno. Compran el desayuno individualmente, los bocadillos para la merienda, etc. Este hábito favorece el consumo innecesario, pues los niños manejan dinero desde pequeños, compran sin criterio, invitan a sus amigos, etc.

*\* Enseñar a decir la verdad*

Para la maestra este es un valor muy importante. Los niños, si no se educan para que busquen, digan y amen la verdad, suelen mentir sin problema. Ya lo vimos en el capítulo IV, en el apartado *La conducta y los valores morales*, aunque también comprobamos que no son capaces de mantener su mentira durante mucho tiempo, a no ser que teman algo. Y es que la mentira suele ir unida al temor. Si un niño no teme que le pase nada que escape a su control, ¿por qué va a mentir?

Pues bien, en los textos siguientes encontramos dos maneras de hacer que los chicos digan la verdad. Una muy frecuente y, desde luego, netamente mejorable, aparece en el primero de ellos. Se trata de la utilización del miedo, del chantaje, de la disyuntiva, etc.:

La madre de I.F. me ha dicho que qué le pasó un día que llegó casi a las tres. Le digo que no sé, que un día salieron más tarde pero creo que I.F. no. Hablo con I.F. y, al parecer, ha engañado a su madre y le ha dicho que yo la castigué siendo mentira. Le digo que le diga a su madre la verdad o se la digo yo (Día 006, 533-541).

La otra forma de trabajar la verdad es presentándola como un bien, como algo que hay que buscar porque trae beneficios. Nos parece sumamente clarificador el siguiente ejemplo, en el que la maestra sabe hacer dos cosas simultáneamente: una, mostrar las excelencias de la verdad; la otra, creer en las personas, obviar prejuicios y suponer que todos los niños le merecen igual confianza. Esto es importante porque, en esta clase, que no es la suya, había un chico “oficialmente malo” que venía muy bien al resto y que, con toda seguridad, acabaría siéndolo. Probablemente este día empezaron a cambiar algo las cosas para él:

A una niña –D.X.- mientras va al servicio le arrancan una hoja. Todos le echan la culpa a P.X., pero cuando digo que el que haya sido diga la verdad que yo no lo castigaré, porque un niño que dice la verdad es bueno, sale el que ha sido –M.X.- y eso que juró que él no había sido y dejó echarle la culpa a P.X. P.X. se pone muy contento al ver que yo confié en él y creía que él no había sido, que a un niño no se le puede echar la culpa de todo lo malo que pase en la clase (Día 006, 3935-3943).

Los textos siguientes van en la misma línea. La maestra hace reflexionar a los chicos que han mentido, los cuales acaban, en primer lugar, aceptando su error;

seguidamente, reconociendo la verdad; y, por último, en su caso, pidiendo disculpas:

- A.B. me trae el libro de C.L. pintorreado de rotulador rojo. La llamo y le digo que si ella lo ha pintado y dice que no, pero muy bajito [...] Le digo también que se piense muy bien lo que dice, pues no debe mentir [...] y que si piensa otra cosa, me lo diga antes de irnos. Al momento viene alguien diciendo que le ha dicho C.L. que ha sido ella. Yo le digo que espero que sea ella la que venga y lo diga (Día 006, 6987-7001).
- Hablo con la clase. Le digo que él [C.B.], cuando se tranquilice, nos va a pedir perdón. Decide hacerlo uno a uno. Lo perdonamos. Le digo que, cuando quiera salvarse de un castigo o una bronca, no puede hacerlo mintiendo, y menos si esa mentira hace daño a alguien. Parece que lo comprende (Día 006, 7791-7799).

*\* La igualdad, el valor que no acaba de llegar*

Hemos de reconocer que este valor está más avanzado en el terreno de los postulados teóricos y legales que en el de las prácticas político-educativas. Mas, ¿qué es, realmente, la igualdad? ¿Qué significa con exactitud ser igual? ¿Y ser diferente?

A nuestro entender, igualdad y diferencia no son dos conceptos contrarios, sino distintos y, por tanto, perfectamente compatibles. Lo contrario de igualdad es, por pura lógica, desigualdad. Éstas son, en principio, de naturaleza perceptiva, o sea, están en la mirada que se ejerce sobre las personas. Pero la mirada igual o desigual se transforma en concepto, en juicio –más exactamente, en prejuicio-, y éste, y aquí descansa la gravedad del hecho, se traduce en prácticas concretas, en medidas políticas, en estructuras organizativas, etc.

La diferencia, en cambio, es una realidad incuestionable. No se puede negar que las personas somos, una a una, diferentes, diversas, singulares, etc.

Por otra parte, la diferencia es individual -uno a uno somos diferentes- y la igualdad/desigualdad, grupal –somos percibidos como iguales dentro de unos determinados grupos y como desiguales si se nos compara con los miembros de otros-. De este modo quedan constituidos mentalmente conjuntos de mujeres, de negros, de gitanos, de árabes, etc.

Pues bien, la diversidad no puede avalar la aplicación de una mirada desigual sobre las personas, porque ésta, ya lo hemos dicho, se traduce en prácticas concretas que, sin duda, siempre son discriminatorias; pero, por otra parte, tampoco puede diluirse tras una mirada uniforme traducida en prácticas igualitarias, por la sencilla

razón de que éstas también son discriminatorias. En consecuencia, es preciso, y con ello hacemos compatibles ambos conceptos, una valoración igual de todas las personas y un trato diferenciado, siempre éste compensatorio, lo que quiere decir que las posibilidades, las ayudas, etc., han de estar en consonancia con las necesidades de las personas, esto es, con la diversidad, dado que la igualdad es, además de un punto de partida -como ya hemos puesto de manifiesto-, una línea de llegada, y muchos sujetos no podrían llegar jamás a ella –de hecho, no pueden- siendo tratados de la misma forma. Concluimos el razonamiento diciendo que es posible, por tanto, armonizar igualdad -entendida como igualdad de derechos, de posibilidades, de metas- con diversidad -entendida como respeto y fomento de las características personales-; o, dicho de otra manera, las personas somos iguales en dignidad, pero, como también somos diferentes, reclamamos el mismo respeto y diferente atención.

En cuanto acabamos de decir está la razón de por qué la igualdad no acaba de cuajar. Para conseguirla hay que trabajar no sobre realidades, sino sobre concepciones, sobre percepciones, sobre creencias. Es algo así como conseguir que todos vean el mundo de otra manera. No cabe duda de que se trata de un proceso lento y difícil. La cuestión no es trabajar por ser iguales –ya lo somos-, sino por ser vistos como iguales. Luchar por la igualdad en la escuela es, en primer lugar, algo tan sencillo como permitir que los alumnos expliciten sus ideas, sus creencias; y, en segundo, plantearles dudas, generarles conflictos, provocar la crisis cognitiva; en suma, hacerles reflexionar.

Pues bien, la maestra ha generado en su aula un espacio magnífico para conseguir esto. Nos referimos a las asambleas:

- En primer lugar se apuntan para jugar en la liga de futbito del colegio. Se apuntan niños y niñas mezclados. R.P. dice que, como las niñas se cansarán antes, se ponen de reserva (Día 006, 4931-4936).
- Sale el tema de los minusválidos –ellos ayudan al maestro M. porque no ve bien, a viejecitos..., también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...- Sacan la conclusión de que todas las personas somos útiles, seamos como seamos (Día 006, 2205-2212).

Además, es obvio que mantener la estructura de asambleas en funcionamiento durante todo un curso ya es, en sí, trabajar este valor, porque todos los alumnos, por igual, tienen la posibilidad de expresarse libremente.



Presentamos a continuación un texto más que no deja la menor duda sobre la importancia que la igualdad puede tener para la maestra:

Sale el tema de que el que le pega a una niña es *mariquita*, que las niñas son más débiles. Intervengo algo<sup>15</sup> y, al final, parece que están de acuerdo en que hay niños fuertes y niños débiles, niñas fuertes y niñas débiles, y que además la fuerza no se demuestra pegando o ganando (Día 006, 2748-2755).

*\* La solidaridad, valor básico frente a las injusticias*

La solidaridad es el valor que nos hace sentir como propio –porque, realmente, lo es- lo que le está sucediendo a otra persona. El aprendizaje de este valor nos permite entender que todas las personas tenemos dignidad, y que ésta no se pierde por muy adversas que sean las circunstancias de la vida. Por tanto, la persona solidaria no mira compasivamente al otro, sino de tú a tú, y de tú a tú le ayuda. Es como si entre ambos se estableciese una negociación encubierta: «Hoy por ti, mañana por mí». Al menos, la maestra así parece que se lo enseña a sus alumnos:

- A.B. me dice que no ha traído nada para comer. Le digo a otro niño que le dé un trocito (Ane 001, 92-94).
- Al entrar, el debate de siempre: «el que no haya traído, no come». Les digo que, como yo he traído una tarta y se la reparto a quien quiera, si ellos no comparten yo tampoco, y se la doy a quien no haya traído cosas, o a quien yo quiera. A.M. es el más duro. Se han gastado unas cien o ciento cincuenta pesetas. J.C. (a) no trae nada (Día 006,3580-3589)<sup>16</sup>.

Pero, curiosamente, en este valor el que ayuda no es siempre el que tiene, aparentemente, una posición ventajosa. Si las relaciones solidarias son entre iguales – porque todos somos iguales- cualquiera de los dos puede ayudar, pues ambos se necesitan mutuamente:

---

<sup>15</sup> Parece dejar entrever este texto, por la expresión «intervengo algo», que la maestra realmente quiere ser una más en las asambleas, y no acaparar ella el tiempo que pertenece a los niños.

<sup>16</sup> El último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, los alumnos celebran una fiesta: Cada niño aporta algo: patatas, avellanas, aceitunas, zumos, refrescos... La maestra se encuentra con el mismo problema de todos los años: algunos no llevan nada, y los demás, no quieren que coman. Nos parece magnífico, por su simplicidad y lógica, el planteamiento de la maestra. Ésta es capaz de utilizar el lenguaje y el razonamiento de los niños para conseguir su objetivo. Al parecer, el resultado fue positivo. ¿Qué apelación pueden hacer los chicos a un discurso construido con los mismos presupuestos que el suyo? De la cita se desprende también que la maestra ya se lo esperaba ( «Al entrar, el debate de siempre») y, probablemente, ya llevaba pensada su estrategia.

A las diez hacemos lengua. Les leo la fábula de la paloma y la hormiga. La comentamos y hacemos un trabajo en folio: contar algo parecido que nos haya sucedido y hacer un dibujo (se trata de la ayuda entre seres diferentes en capacidad, fuerza, edad, poder...). Es curioso, R.P. cuenta que su padre se iba a pelear en el fútbol con un hombre y su madre lo apartó» (Día 006, 3081-3090).

Es muy ilustrativa la experiencia que cuenta R.P. y que la maestra destaca entre todas las demás. En primer lugar, refleja los niveles de violencia que este chico vive en su familia –y que luego vuelca, lógicamente, en la escuela-; en segundo, evidencia que el alumno concibe a la madre como ser inferior al padre (la madre sería la hormiga; el padre, la paloma). Pese a ello, el ser “inferior”, en ocasiones, puede ayudar al superior.

*\* Autoconcepto y autoestima: del conocimiento y la valoración de sí a la mejora*

El fomento del autoconcepto positivo y la autoestima está presente en la práctica educativa de la maestra. Encontramos actuaciones tendentes a provocar la reflexión de los alumnos sobre ellos mismos, para que se conozcan, se acepten, se valoren, y traten de poner en marcha mecanismos para superar sus limitaciones. Muchas reflexiones son guiadas a través de un diario personal, en el que están ya marcadas una serie de cuestiones<sup>17</sup>:

- A las diez les reparto el diario [„] Hacemos dos actividades: escribir cosas buenas que tengamos y ver si ciertas situaciones producen alegría, enfado, tristeza [...] J.C. (b) dice que él no tiene ninguna cosa buena para escribir sobre él. Está mucho rato pensando (Día 006, 4823-4832).
- C.C., en el diario, ha puesto que tiene la letra muy bien y que dibuja muy bien. R.F. ha puesto que le gusta el fútbol. R.M. dice textualmente: «yo *guego* bien al *Forblo coro* mucho ligo mucho» (*Forblo* es fútbol –tiene dislexia- y *coro* es corro). J.C. (c) también dice que juega bien al fútbol, al tenis, y que salta mucho. Hay muchos que dicen que dibujan muy bien (Día 006, 4842-4852).
- A las diez tenemos primero un ratito para hacer cuatro páginas del diario. Escriben tres cosas que les hayan pasado buenas, dibujan un sueño, escriben cinco cosas que tenerlas sea una suerte para ellos y, por último, nombran a tres personas y dicen cosas buenas de ellas (Día 006, 4909-4916).

---

<sup>17</sup> En un diario libre los niños tienden a inhibirse. Algunos escribirían- sólo durante un breve período de tiempo- y otros no. Tenemos como prueba el diario colectivo que abrió la maestra el año anterior, cuando estos chicos estaban en 3º, para que cada día escribiera uno lo que sucedía en la clase. En breve, los niños se cansaron y lo abandonaron.

- A las once y media les explico cuatro páginas del diario y luego pasamos a lengua. En el diario tienen que poner cosas que les entristecen, cosas que les alegran, a quién se lo contarían... (Día 006, 5018-5022).
- Les pongo la siguiente actividad: El rascacielos. Vamos a construir nuestro propio rascacielos. Levantamos pisos por cada cosa que hacemos bien o de la que estamos orgullosos (Día 006, 5581-586).

En trabajos de este tipo es posible observar cómo muchos niños han elaborado un concepto distorsionado de sí mismos, afectado siempre por las referencias que reciben de la percepción que sobre ellos realizan los demás. La distorsión puede ser favorable o desfavorable. Y aunque en ambos casos hay que trabajar a fondo, cuando es desfavorable el trabajo es mucho más urgente, porque un concepto negativo conlleva una valoración negativa. Esto es, los sujetos consideran que no tienen ningún valor. Un ejemplo lo tenemos en el primero de los textos expuestos. Nos referimos a J.C. (b), que considera que no tiene nada bueno. Aunque no podemos ni debemos establecer relaciones sin realizar un estudio a fondo, procedemos, sin embargo, a sacar a la luz un dato que podría guardar alguna relación con la baja autoestima del alumno. Lo hacemos a través de dos textos:

- Le digo a J.C. (b) [...] que si se quedó dormido o faltó por los arañazos. Rápidamente me dijo que sí, que le daba vergüenza que le vieran la cara. Me enseña más arañazos por el cuello (Día 006, 2915-2920).
- Le digo a J.C.(b) que su padre le debería dar de vez en cuando unos palitos, que le hacen falta. Dice: «Mi padre me pega, anoche me pegó y me dejó el ojo rojo» (Día 006, 6518-6522).

Está estudiado que una de las consecuencias más directas y graves de los malos tratos es la infravaloración. Los sujetos llegan a considerarse culpables y, por tanto, merecedores de lo peor. Posiblemente, J.C. (b) ya lo esté haciendo. Sus destacados problemas de conducta podrían ser otra manifestación directa de los mismos.

*\* La autonomía como valor último*

La potenciación de la autorregulación del alumnado la advertimos claramente en la dinámica de las asambleas de aula. La maestra pretende que los niños participen en

los procesos de planificación, toma de decisiones, evaluación, etc., que tienen lugar en el aula; en definitiva, trabaja para que hagan suyos unos valores absolutos, unas normas, y no los acepten o interioricen sin más, pues ésta es la única manera de conseguir la autonomía. La siguiente cita es prueba clara de ello:

A las once y media hacemos asamblea [...] El segundo punto es ayudar en música. Hablan del comportamiento de esta semana, de cómo ha estado cada uno. El delegado, que está situado en un sitio especial, frente a la clase, tira gomas a los demás. El tercer punto es el comportamiento en clase de algunos niños. Sale el tema de J.C. (a), que no trabaja y yo lo permito (llevan razón). Intentaré controlar el tema y obligarle a trabajar (Día 006, 4927-4950).

Resaltan en el texto anterior dos aspectos importantes: en primer lugar, la actitud del delegado, que no se corresponde con el rol que en ese momento está desempeñando, lo que puede dar una idea de lo difícil que es progresar en este camino; en segundo, el papel secundario que juega la maestra en las asambleas y cómo acepta calladamente –porque no interviene– la crítica que le están haciendo sus alumnos, y se propone mejorar al respecto.

Otro ejemplo más de las dificultades que aparecen en la construcción de la autonomía moral lo tenemos a continuación. La actitud del delegado nuevamente capta nuestra atención. Si antes tiraba gomas, ahora apunta a niños en un papel para proponerle a la maestra que permanezcan más tiempo en el Centro y que repitan ellos solos la actividad. Vemos ejemplificado el fenómeno al que nos referimos unas líneas atrás. En el texto queda patente cómo el niño asume la función de control que tienen los adultos, es decir, cómo proyecta la relación jerárquica que ha aprendido; cómo, en definitiva, las normas impuestas interfieren en su construcción como sujeto autónomo:

Luego se trata el problema de esta semana en música: una pelea entre R.P., C.B. y J.C. (b). M. no se percató del tema. En la asamblea viene R.P. (delegado) con un papel con muchos niños apuntados con muchas cruces. No sé cómo se siente con tanto poder. R.P. propone que los que no atiendan se quedarán a la una y media haciendo una asamblea ellos solos (Día 006, 5353-5363).

En el tercer y último texto aparece un elemento nuevo: la búsqueda del compromiso. No se explicita quién propone dicha acción, aunque suponemos que debió

ser la maestra, que pretende retar a los alumnos para que progresen en el lento y difícil camino de la construcción moral:

A las once y media hacemos una asamblea. Se habla del comportamiento de algunos y algunas. Se redacta un documento a firmar por todos comprometiéndose a cambiar (Día 006, 5462-5466).

*\*Más valores que trabajar, afortunadamente*

El que hayamos considerado la autonomía como valor último no quiere decir que con él se agote el panorama de los valores que se trabajan en la escuela, porque desde luego no es, ni ningún otro puede ser, el último valor. El universo de valores –al igual que el de los contenidos curriculares- es amplio e interminable. Cualquier situación escolar convoca a trabajar infinidad de valores. En los textos siguientes, por ejemplo, se patentiza la actuación clara y contundente de la maestra en dos ocasiones en que dos de sus alumnos han intentado apropiarse de algo del aula. Conocemos ya que muchos alumnos viven en un ambiente en que caer en la delincuencia no es difícil. Las circunstancias son muy propicias: paro, necesidades creadas, escaso nivel de formación intelectual y moral, etc. No trabajar en la escuela este aspecto es, con toda seguridad, favorecer conductas delictivas. En la primera cita podemos apreciar un fenómeno que suele estar asociado a muchas de estas conductas: la misma madre exculpa a su hijo de la apropiación de algo que no era suyo<sup>18</sup>:

- A la una y media viene la madre de R.F. con la niña en brazos. Aprovecho para decirle que había metido en su estuche una caja de ceras del *cole*. Dice que se lo dijo o se la metió J.C. (a), pero él seguía con ellas hasta que le mandé devolverlas (Día 006, 5675-5681).
- Les reparto a la una y cuarto un zumo que quedaba de navidad y unas poquitas de patatas. P.J. intenta llevarse una lata. Cuando le pregunto qué hace me dice que es para J.C. (a) que está en apoyo que no ha bebido. Le digo que la suelte (Día 006, 4431-4437).

---

<sup>18</sup> Ya hemos tenido ocasión de hablar, en el capítulo VI, al estudiar la familia, de dos fenómenos observados en esta población: la exculpación sistemática y el “*locus* de control” externo para las conductas negativas. Sin duda alguna, a estos sujetos les cuesta asumir la responsabilidad de sus actos. Esto tiene que conocerlo y trabajarlo la escuela. La madre de R.F., en este texto, presenta también ese tipo de razonamiento.

En el segundo de los textos anteriores puede observarse cómo la chica tiene perfectamente construida una coartada por si es descubierta. Si ella quería que J.C. (a) tomase también refresco, ¿qué necesidad tenía de ocultárselo a la maestra?

En otro sentido apunta el texto siguiente, en el que se refleja cómo la maestra presta la colaboración que le piden dos alumnas para felicitar a sus respectivas madres:

S.R. me pide un trozo de cartulina para felicitar a su madre que cumple 31 años (J.N. hace lo mismo). Les doy dos caramelos a cada una y se los adhieren a la felicitación. Luego todo va envuelto en papel de regalo que ha traído S.R. (Día 006, 4254-4260).

Por último, advertimos que la educación moral también se trabaja detectando sentimientos negativos y haciendo reflexionar a los alumnos sobre ellos:

A las diez y media les leo el cuento de una madrastra que era muy envidiosa y quería matar a su hijastra porque era más guapa que ella. Luego hablamos de la envidia. Algunos reconocen que, algunas veces, la han sentido (Día 006, 7346-7351).

### **1.6. Más tareas en menos tiempo; ¿error de cálculo o premeditación?**

La actividad de un maestro no consiste sólo en explicar infinidad de contenidos, poner actividades, resolver los problemas de disciplina o educar en una gama inabarcable de valores. Aún tiene que hacer muchas más cosas. En este punto hallamos una de las contradicciones más graves de la escuela actual. Al maestro cada vez se le exigen más tareas pero, paradójicamente, se le reduce el horario y el calendario de trabajo<sup>19</sup>. No cabe duda de que el malestar docente será la consecuencia más lógica de esta situación. Así, los maestros se sienten mal, pero no saben con exactitud por qué, dado que trabajan sólo por la mañana y tienen mucho tiempo libre. El problema, a nuestro juicio, está, pues, en esta sobrecarga de funciones, y en su relación desproporcionada con el tiempo laboral. Debido a ello, los docentes trabajan de prisa, sin poder hacer bien las cosas la mayoría de las veces, con varios frentes abiertos a la vez, nerviosos, etc.

---

<sup>19</sup> La jornada única de 9,00 a 14,00 horas, la oficialización de los “puentes”, la no obligatoriedad –o, por llamarle de otro modo, flexibilización- del tiempo de permanencia en el Centro tras las actividades lectivas (nos referimos a las horas establecidas para realizar reuniones, trabajo de tutoría, programación...), etc., constituyen la prueba de lo que decimos.

Mas sigamos descubriendo tareas en los datos. Parece evidente que otra importante actividad realizada por la maestra a diario es la atención y cuidado no sólo de los alumnos –integridad física y moral, procesos de aprendizaje, desarrollo psicológico...- sino también del aula, de los materiales tanto comunes como individuales, del Centro, etc- . Un fragmento de texto nos permitirá descender al detalle:

A las nueve habla conmigo la madre de A.C. en relación al balón de su hijo que se lo ha quitado, dice, un niño de 6º. Le digo que a mí me dijo que se lo había quitado la directora. Dice que se creen que es del colegio y que es de su hijo. Le digo que entre a hablar y a pedirlo ella, pero que es su hijo el que debería hacerlo. Me da la razón (Día 006, 4658-4666).

La característica principal de esta tarea es la continuidad. En ningún momento del horario lectivo se puede dejar de cumplir<sup>20</sup>. Los maestros son responsables del cuidado de sus alumnos desde que éstos entran a la escuela hasta que salen, y, por tanto, tienen que responder de todo lo que les suceda.

Poseemos muchas evidencias de esta actuación docente. Pasamos a exponer algunas:

*\* Cuidado de los alumnos*

- E.R. se ha quejado del estómago, dice que ha vomitado y quiere irse. Mando al delegado a decirlo al despacho y me dicen que no puede marcharse a casa pues su madre no está (¿cómo lo saben si no tiene teléfono?). La niña insiste en llamar a una vecina para que avise a su madre y venga, pero hablo con B. y me dice que se quede pues su madre no está y que tiene que aguantarse (Día 006, 323-332).
- P.J., al bajar los escalones corriendo, se cae y se hace daño. Voy a curarla y, cuando lo tengo todo preparado, se niega (Cua 003, 666-669).
- S.G. me dice, tras hablar bajito con J.C. (c), que le mire un chichón que se ha hecho en el recreo. Le miro y tiene un bulto impresionante. Lo mando abajo y mando callar a todos y bajo yo también. O. está intentando llamar por teléfono a algún familiar. Su madre está trabajando y sale a la una. El teléfono del padre no lo sabe, el de algún abuelo tampoco... (Día 006, 3272-3281).

---

<sup>20</sup> Los turnos que se establecen de vigilancia en el recreo, en rigor, son ilegales, aunque, generalmente, conocidos y admitidos por la Administración, pero sólo hasta que un día suceda algo; entonces dirá que ni lo sabía ni lo podía admitir, y se agarrará a su mejor recurso: no hay constancia escrita.

- J.C. (a) se enfada con F.M. y le tira unas tijeras. [...] Le miro y tiene sangre en la cara, bajo el ojo. Lo llevo a curarlo [...] Lo curo y hablo con la directora. Luego bajo a J.C. (a) contra su voluntad. (Dia 006, 3540-3547).
- A las doce y media R.P. y J.C. (b) empiezan a pelearse de palabra. Voy para el sitio de ellos y, cuando estoy llegando, R.P. aprovecha que estoy cerca para pegarle un buen bofetón a J.C. (b), sabiendo que el otro no va a tener tiempo de devolvérselo. J.C. (b) se altera y corre detrás, pero no lo coge. Lo saco, le echo agua y lo calmo (Dia 006, 4467-4476).
- F.M. viene a enseñarme una muela que se le está cayendo y que le duele. Se pega un tirón y se la arranca. Le duele, pero le digo que se espere un ratito y si no se le quita, le daré una pastilla (Dia 006, 4988-4993).
- S.R. viene diciéndome que J.C. (c) y C.B. se están metiendo. Trae un globo lleno de agua en la mano. Se lo cojo y se lo tiro (Cua 003, 636-638).
- Luego me viene la hermana de F.M, diciéndome que a F.M. le ha pegado un niño de 1º. Está casi llorando y tiene una uña clavada bajo el ojo, Es R.X., uno de 1º. Cuando viene le pregunto por qué le ha pegado y me dice que el otro día él le pegó. Se queda cinco minutos castigado conmigo. F.M. dice que se le ha colgado en la espalda y que no se lo podía quitar de encima (Cua 003, 627-636).
- Viene J.C. (a) corriendo como una bala, se refugia detrás de mí y me llevo yo la patada del que venía a dársela. Él le echa un puñado de tierra (Cua 003, 736-739).
- A,B. y R.M. se pelean. Los separo y evito que R.M. (muy enfadado) le pegue a A.B. (Cua 003, 727-729).

*\* Cuidado del aula*

- Les recojo el material que van a poner en común: los folios, las cartulinas...; también me encargo de guardar los blocs de dibujo y las carpetas. El resto del material lo guardan ellos (Dia 006, 142-146).
- R.P. ha vomitado en clase después del recreo. Las limpiadoras ya se han marchado y tengo que limpiarlo yo (Dia 006, 519-521).
- Le ha quitado (J.C.[a]), sin que yo me dé cuenta, dos tornillos a una mesa y tres a un enchufe con sus destornillador. Me lo dicen y le digo que por qué lo ha hecho, y que hay que volverlos a colocar. Dice que ya no sirven porque vana pintar el colegio (hemos tirado papeles, murales..., creará que todo se tira) (Dia 006, 9012-9020).
- A la una y media viene la madre de R.F. con la niña en brazos. Aprovecho para decirle que había metido en su estuche una caja de ceras del cole (Dia 006, 5675-5678).

*\* Cuidado del proceso de aprendizaje*

- R.F. y J.C. (a) juegan cada vez que me distraigo, tengo que estar encima para que hagan algo (Dia 006, 442-444).



- Les reparto una hoja con el material que se tienen que comprar, pues falta mucho lápiz y mucha goma en la clase (Día 006, 5588-5590).
- G.G. tiene un lápiz pequeñísimo [...] Le presto yo uno (Día 006, 2891-2895).
- Le presto un lápiz a J.C. (b), otro a J.N. y otro a I,S, (no traen). J.C. (b) sigue sin material (Día 006, 5514-5517).

Otra tarea ineludible de los docentes, y con ella dejamos ya atrás la de cuidado, es la de evaluación, fenómeno de gran complejidad, sustancial al hecho educativo al que debe conocer, comprender y mejorar. A nuestro juicio, los maestros tienen una doble función respecto a esta tarea:

a) En primer lugar, realizan una evaluación educativa, corrigiendo, reorientando y mejorando los procesos de aprendizaje. Esta función va dirigida fundamentalmente al alumno, que desea y demanda información sobre su proceso educativo.

b) En segundo lugar, los docentes también sancionan y acreditan oficialmente el saber. Aunque esta función va, en buena medida, dirigida al alumno, opinamos que su destinatario principal es la sociedad. Ésta quiere saber quién obtiene el aval académico, porque quien lo obtenga se introducirá en las esferas reservadas y conservadoras de cultura y poder. Pero además, la sociedad quiere saber esto con la mayor economía y simplicidad de datos. En definitiva, el sistema pide cuentas a los maestros de los procesos de instrucción y socialización que ejecutan bajo su mandato.

Pues bien, un profesor ha de realizar los dos tipos de evaluación, la que forma y la que informa. Debe hacer una que sirva al individuo y otra que sirva a la sociedad. Y así, corrige y reorienta los procesos de aprendizaje de los niños, les explica sus errores, sus avances, etc., y, además, rellena boletines, actas, expedientes, libros escolares, etc.

Presentamos seguidamente algunas secuencias concretas sobre esta doble actuación. Aparecen las dos funciones, si bien la formativa es una constante y la sancionadora hace acto de presencia en momentos puntuales, cuando la maestra se ve obligada a dar las notas:

➤ Evaluación educativa

- G.G. es el primero que acaba pero le hago borrar porque no coloca bien y la suma no le sale (empieza la segunda cifra colocándola bien, pero luego no lo sigue haciendo) (Día 006, 2895-2899).
- Salen unos cuentos bastante interesantes. Se los corrijo y los pasan a un folio y hacen su dibujo correspondiente (Día 006, 2646-2649).
- Les pregunto la tabla y van diciéndola uno a uno (última hora) (Día 006, 5325-5327).

➤ Evaluación sancionadora

- Miro carpetas y bloc y evalúo un poco la plástica (Día 006, 7963-7964).
- Me voy a apoyo. Les hago una especie de control de todo lo que hemos trabajado: restas, multiplicaciones con decimales, divisiones por dos cifras, sistema métrico decimal.. (Día 006, 8285-8290).

Enlazando con la función sancionadora de la evaluación, hemos de hablar de otro tipo de tareas, las de carácter burocrático, que no se limitan sólo a la evaluación. Hallamos aquí un nutrido y creciente grupo de obligaciones de los maestros. La burocracia que hay en una clase, no sólo es abundante, sino que cada vez es mayor (y sobre todo, si los niños acaban ciclo). Cada chico posee un abultado expediente abierto. Además, los maestros han de controlar el absentismo, realizar ACIs, fichas personales de los alumnos, hacer informes, proyectos, programaciones, planes de Centro, memorias, libros de actas de sus reuniones, rellenar boletines, escribir cartas a los padres, hacer gestiones con la Administración, etc. Servimos algunos ejemplos que permiten entender mejor lo que decimos:

- Día 22 de octubre, viernes. Empiezan con religión. Me voy a la tutoría y van viniendo para hacerles la ficha de datos personales que aún no tengo hecha (Día 006, 1308-1312).
- Me he traído la grabadora y he hecho una entrevista personal a J.C. (a) y a C.F. J.C. (a) dice que su padre vende «chocolate negro» y que gana mucho dinero y lo guarda en una taza. Dice que le pega su padre y su madre (Día 006, 5388-5394).
- Yo me voy a tutoría y hago tres entrevistas: P.J., S.G. y J.I. (Día 006, 5472-5473).
- A las cinco y cinco viene la madre de J.C. (a). Le hago la entrevista para la ACI (Día 006, 6067-6069).

- Les reparto una carta para citar a los padres el lunes, día 4, para la reunión informativa de comienzos del curso. Les aviso que el lunes hay colegio por la tarde y que por la mañana se sale a la una y media (Dia 006, 542-547).
- Les reparto una carta para la recogida de notas y con las fechas de vacaciones: del 22 de diciembre al 10 de enero, que ya hay clase (Dia 006, 3345-3348).

Hay más funciones, muchas más. Aparte del cuidado, la evaluación y la burocracia, los profesores han de formarse. Su formación es necesaria para desarrollar su trabajo<sup>21</sup>. El proceso de concienciación del profesorado sobre la necesidad de actualizarse en nuevos enfoques educativos teóricos y prácticos es, hoy día, una realidad. La alternativa que eligen muchos maestros –la que eligen los de esta escuela– es un modelo de formación continua descentralizado –formación en el propio Centro– en el que se destaca la importancia de la organización espontánea, en coherencia con la nueva concepción del docente como profesional autónomo, que adecua la enseñanza a las condiciones del medio y no se limita a ejecutar un programa<sup>22</sup>. El centro educativo juega un papel relevante en este modelo, pues se considera como el eje vertebrador del proceso, ya que en él se detectan las necesidades del profesorado y se conjugan con la línea de actuación prioritaria que establezca la Administración.

---

<sup>21</sup> Hemos de reseñar, sin embargo, aunque sólo sea a pie de página, la pérdida de interés y motivación de bastantes profesores en cuanto a su propia formación. Es un hecho cierto que muchos realizan actividades formativas “obligados” por la necesidad de acreditar horas para formalizar los sexenios, pero también es cierto que otros muchos están verdaderamente interesados en mejorar sus prácticas educativas y que se forman independientemente de cualquier motivación extrínseca. Éstos integran grupos de trabajo en los que la referencia primera y fundamental es analizar la propia práctica y reflexionar sobre ella en la misma escuela, poniendo a disposición del equipo docente sus experiencias para que sean sometidas a su consideración. Entienden que su preparación debe basarse, fundamentalmente, en el análisis de la práctica, porque ésta es la verdadera fuente del saber. Desde luego, no podemos hacer otra cosa que manifestar nuestro acuerdo con ellos, y añadir que esto supone, necesariamente, desarrollar la capacidad de reflexión y de crítica. Coexisten, pues, dos maneras de entender la formación. Los CEPs deben conocerlas y trabajar para que ésta consista en dar respuestas válidas a los problemas reales que plantea el profesorado, y no en hacer *currículum*. Es, ciertamente, una tarea compleja, pero que merece la pena. En la medida en que vaya dando frutos, la balanza se irá inclinando a favor de los que entienden que el camino para conseguir una escuela mejor es la formación permanente del profesorado.

<sup>22</sup> En 1992, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía aprobó un Plan Andaluz de Perfeccionamiento (Decreto 164/1992 de 8 de septiembre), que tiende a consolidar la formación del profesorado y, al mismo tiempo, a marcar las prioridades formativas derivadas de la implantación de la LOGSE. La formación se encauza a través de programas. Propone la configuración del “grupo de trabajo” como base para el desarrollo de la práctica planificada en las áreas curriculares específicas y para el análisis y la discusión.

Disponemos de algunos materiales que nos evidencian que la formación de los maestros y la resolución de problemas prácticos pueden ser una misma cosa. En el primero de los textos siguientes puede apreciarse lo que decimos con total nitidez; el segundo pone de relieve que el intercambio y difusión de experiencias a través de la participación en jornadas forma parte, también, de la formación docente:

- Bajo a Secretaría y cojo los expedientes para buscar los datos de R.P. del año pasado. Se peleó el 18 de enero y el 28, en febrero se pelea con C.B. al salir de música, el 20 de abril fue cuando formó el espectáculo en el barrio de Cañero, el 10 de mayo otra vez con C.B., el día de las olimpiadas (14 de mayo) otra vez, el 20 de mayo con J.C. (a), y el 18 de junio con D.M. Prepararé un informe sobre él porque se va a estudiar en el grupo de trabajo (Dia 006, 4387-4399).
- Empezamos con religión. Yo me bajo a buscar en los planes de centro antiguos el tema de las asambleas (cuándo las iniciamos, de qué manera...) para las jornadas que va a haber este fin de semana, a las que voy a asistir para exponer nuestra experiencia (Dia 006, 2767-2774).

Aún cabe aludir a otra función docente más: el establecimiento de relaciones con la familia. Poco vamos a decir de esta tarea porque ya lo hemos hecho extensamente en el apartado 5 del capítulo VI. Bástenos recordar que es una función constante y necesaria, dado que los maestros y los padres se relacionan inevitablemente. Los motivos por los que lo hacen los podemos resumir en dos: a) información; y b) educación.

Desde luego, hay muchos datos que intercambiar entre padres y maestros. Los padres informan a éstos de cualquier circunstancia que pueda ser de interés, y los maestros, de la misma manera, comunican a los padres cuanto consideran que deben saber:

- E.R., R.M. y C.C. se quedan muy atrasados. Les digo que mañana, a las nueve, entren sus madres para comentárselo (Dia 006, 367-370).
- Le digo a I.S. que quiero hablar con su padre hoy o mañana. He de decirle que casi no trabaja y que falta a clase sin motivo (Dia 006, 916-919).
- Han venido a hablar conmigo a la fila dos padres (el padre de C.F. para decirme que mañana la va a llevar al médico, y la madre de A.C., con el justificante del médico por haber faltado) (Dia 006, 2285-2290).

Pero las relaciones tienen que ir dirigidas, sobre todo, a conseguir la educación de los chicos, y ésta sólo es posible si ambas instancias fijan unas líneas comunes. Puede valer como ejemplo la siguiente selección de textos:

- Antes hablo con la madre de J.C. (c) y está dispuesta a venir al Centro junto a su ex marido, si yo los llamo, para tener criterios comunes los tres (Día 006, 4653-4656).
- Viene la madre de A.B. Le cuento que su hijo se niega a escribir, sólo quiere hacer matemáticas. Me dice que vendrá esta tarde y, si no ha escrito, no le dará los veinte duros que le da todos los días (Día 006, 5541-5546).
- A las nueve tienen religión. Yo me bajo a hablar con el padre de P.J. y con la madre de J.C. (b) que han venido. Parece que van a hacer algo para que estas actitudes no se repitan. El padre de P.J. dice que la suya no lo volverá a hacer, que cuando llegue a su casa le va a dar dos azotes buenos. La madre de J.C. (b) dice que en su casa también se pone así, que le falta a ella el respeto y que no hace caso, que le da igual que lo castiguen... Se ve que no puede con él. Le digo que, si ahora no puede, qué pasará cuando pasen unos años (Día 006, 7579-7593).
- A las cinco menos diez viene la madre de J.C. (c). Le digo que venga todas las semanas, porque el niño se porta mejor cuando viene su madre (Día 006, 7750-7753).

### **1.7. El estilo docente y su poder configurador**

Cuando, en el capítulo II, describimos a la maestra, dijimos textualmente esto: “Es interesante, además, conocer el estilo docente de la maestra, ya que éste es, desde nuestro punto de vista, un elemento configurador no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también del clima del aula y también, en buena medida, de la personalidad de los alumnos. De los cuatro más conocidos –el autoritario, el permisivo o *laissez faire*, el democrático y el interrogativo–, la maestra se mueve entre el estilo permisivo y el democrático (el autoritario queda descartado por completo, y el interrogativo, en cierto modo, también), volcándose la balanza con demasiada frecuencia más hacia el lado de la permisividad (el estilo permisivo es el más negativo de los cuatro, y el democrático, el que da los mejores resultados). Tendremos ocasión de comprobarlo a lo largo de la investigación”.

Pues bien, ha llegado ya el momento de efectuar dicha comprobación. Estudiamos ahora, a través de los textos que nos lo permitan, el estilo docente de la maestra.

Parece confirmarse que la maestra no es autoritaria. Muchas de las secuencias así lo indican. Si lo fuera, no se lo tendría que proponer (textos primero y segundo de los que, a continuación, relacionamos), o no permitiría que los alumnos tuviesen ciertas conductas -ni a ellos se les ocurriría tenerlas- (textos tercero y cuarto) que, aunque negativas, posibilitan no obstante la reflexión y la búsqueda de soluciones (texto quinto). Compruébese con el material preparado la afirmación anterior:

- Al llegar al *cole*, hacemos antes de subir un pequeño recreo (diez minutos). Suben muy nerviosos, con el pájaro, con pocas ganas de trabajar. Me pongo algo autoritaria pues, si no, cualquiera aguanta la hora (Dia 006, 7323-7328).
- No se portan bien, deben de estar cansados de inglés, pues les cuesta ponerse a trabajar, y tengo que intervenir en varias ocasiones (R.P., R.M., F.M., A.B., I.S., J.C. [a] y R.F.) (Dia 006 7403-7407).
- A.B. no hace nada y se tiene que ir al pasillo. Da la lata y hace ruidos desde fuera para molestar (Dia 006, 5025-5027).
- En el recreo, J.C. (d) se ha salido saltándose el castigo. Lo busco y lo entro. R.F. baja, coge una caja del contenedor y se sube a clase (hoy está abierta pues me he dejado la llave en mi casa). J.C. (a) se sube también, sin que nadie lo vea (Dia 006, 7719-7725).
- A.B. y R.M. no trabajan a cosa hecha. Les digo que, si siguen así, el lunes no entran a clase. A.B. va al pasillo por su mala actitud. A la una y cuarto R.M., asustado ya, se pone a trabajar. A la una y diecisiete, más o menos, A.B. llama a la puerta, le abro, le digo que si va a trabajar puede entrar, entra suave y trabaja (Dia 006, 7357-7366).

No es nuestra intención decir que la maestra no tenga autoridad, sino que, generalmente, no la impone por la fuerza. Como cualquier maestro, ella también da órdenes a los alumnos, y muchas, pero el método para que las cumplan no es, desde luego, producir temor en ellos:

- Cuando toca para el recreo les digo a unas cuantas de niñas que coloquen la clase en forma de U para la asamblea. Se queda I.F., E.R., S.R. y J.N. (Dia 006, 1740-1743).
- Mando tirar los chicles a la papelera porque tienen R.P., A..J., F.M., A.B., J.N., C.V., C.F., P.J... (Dia 006, 7477-7479).

En relación con la permisividad, encontramos bastantes y sustanciosas manifestaciones. Hallamos, entre los materiales de la maestra, frases escritas por ella que son verdaderas declaraciones juradas sobre su impotencia. De su lectura sólo se puede deducir que le cuesta trabajo mantener el orden, que evita los conflictos

abiertos, que intenta que todo se resuelva de buena manera y que, para ello, pasa por alto aspectos que, probablemente, no debería pasar. Si a esto unimos que los niños están acostumbrados a la disciplina rígida de la mayoría de los maestros y a la de sus padres, no nos puede extrañar que suceda lo que ella muy bien describe en su diario y que plasmamos a continuación:

- En general, esta media hora se han portado fatal. J.C. (a) construye con las regletas y no trabaja. Recojo las regletas y las bajo a la tutoría (Día 006, 1001-1004).
- Del recreo han subido alborotados: F.M. y J.N. de pelea, y J.C. (c) y A.B., por su parte, también. Cuando le riño a F.M. me planta cara y me hace gestos provocadores (no es la primera vez) (Día 006, 3737-3742).
- F.M., J.C. (b) y J.I. juegan a tirar papel con un canuto. Les aviso y les digo que, si siguen, se quedarán esta tarde castigados; si cambian su conducta, los perdonaré (Día 006, 3888-3892).
- F.M. está insoportable [...] Lo dejo que haga lo que quiera y se lo digo, que él sabrá lo que hace, que a mí me da igual. J.C. (b) lo mismo; al llegar estaban juntos (y eso que me prometió no ponerse con F.M.). Los separo inmediatamente (Día 006, 3950-3958).
- C.V., F.M. y J.C. (c) dan mucha lata. Cuando le digo a J.C. (c) que si no acaba no sale, llora. Le copio las actividades para que él las conteste (Día 006, 4731-4734).
- J.C. (a) y R.F. juegan con los camiones. No los hago trabajar. A las cuatro y algo ya empiezan a hacer su dibujo, pero poca cosa (Día 006, 6337-6340).
- R.P. se pone atacado y quiere ir a O. Le digo que yo castigaré a C.B., pero al final decide ir, a pesar de que le digo que no puede luego entrar. Cuando suben los de apoyo me dicen que está R.P. en la puerta. Me asomo y le pregunto si ha bajado. Me dice que no, lo dejo entrar y hablo con él (Día 006, 7613-7621).

A primera vista, contrasta el estilo permisivo de la maestra con la gran cantidad de castigos que aplica y de los que ya hemos dado cumplida cuenta. Sin embargo, a nuestro juicio, es una combinación dentro de toda lógica. Para hacernos entender nos vamos a apoyar en el conocido símil del vaso que rebosa. La persona permisiva aguanta mucho hasta que, en un momento determinado, para sorpresa de los que la rodean, explota (rebosa el vaso). Al instante, relajada (vaciado ya el vaso), vuelve a permitirlo todo durante un tiempo más o menos prolongado, hasta que vuelva a explotar. Precisamente por esto es tan negativa la permisividad, porque en este vaivén los niños no son capaces de encontrar referencias claras sobre lo que deben o no deben hacer,

dado que el punto de mira no está en los hechos en sí, sino en el estado de la maestra, variable interna y, por ende, siempre desconocida para ellos.

No debemos confundir la permisividad con la paciencia, porque hay diferencias importantes entre ambas. La primera acepta conductas inadmisibles, al rebajar aleatoria y circunstancialmente los límites establecidos. La segunda los marca con claridad, los mantiene firmes, no tolera comportamientos que se salgan de ellos, pero flexibiliza el tiempo cuanto sea menester.

Hay evidencias asimismo del estilo democrático, pues de él también participa en gran medida la maestra. La democracia es un modo de entender la relación con los otros y una práctica que se traduce en estructuras y normas y que se encarna en comportamientos y actitudes. Facilitar pensamientos críticos, valorar las distintas opiniones, avivar la reflexión, poner en marcha principios de solidaridad, participación, escucha, respeto, tolerancia, responsabilidad, etc., son algunas de las acciones que posibilitan el intento democratizador. No cabe duda de que la democracia no se puede improvisar. Dado que la sociedad necesita ciudadanos demócratas, es la escuela la que ha de formarlos:

- A las doce menos cuarto subimos y tenemos asamblea. Les leo el texto de Medianilla de la paz y lo comentamos. Como R.P. ha faltado, lo sustituye C.B. Hablamos de los conflictos de la semana [...] Se seguirá la semana próxima (Día 006, 4685-4695).
- A las diez les mando hacer el dibujo para V: Dibuja algo importante que te haya sucedido en tu casa, en el *cole* o en el barrio y que te gustaría tratar en la asamblea (Día 006, 7543-7547).
- J.C. (a) está jugando con el ajedrez. Le digo que lo recoja o me lo lleve de la clase. Negocia jugar cinco minutos y luego trabajar. Así lo hace. Le doy una ficha y colorea (Día 006, 1242-1246).
- La madre de S.R. me ha dicho a las nueve que deje a su hija salir a las doce para ir al médico. Busco en el cuaderno diario quién puede ser el que releve a S.R. como subdelegado para la asamblea. Están empatados C.B. y A.J. (Día 006, 1743-1750).
- J.C. (b) me pide por favor que le deje hacer las cuentas en casa. Le digo, tras insistir, que vale. Cuando se va, vuelve y me dice que no ha acabado medio, que no lo ha hecho. Se sienta por su cuenta protestando, pero no sé contra quién, y lo hace (¡todo un detalle!). Se ve que tiene responsabilidad, ha visto que yo no me daba cuenta y no ha sido capaz de irse (Día 006, 2956-2966).
- J.C. (a) me promete al irse, a instancias mías, que mañana va a trabajar (Día 006, 4863-4865).



### **1.8. La incertidumbre en la elección del método y la flexibilidad como ejes metodológicos**

Los métodos y procedimientos de un docente derivan de un fondo de investigación teórico-práctica permanente. Utilizar un método u otro depende de variados factores que hacen en cada caso justificada la decisión. Cada niño, cada situación, cada momento, requieren una manera de hacer determinada. No se puede ni se debe realizar una opción clara, tajante y a priori; lo mejor es tener una actitud de apertura que posibilite la compatibilidad metodológica.

Estamos convencidos de que esto es así, dado que los comportamientos humanos son singulares e irrepetibles. Como el que aprende lo hace individualmente, en la soledad de su reflexión, como construye significados movido por factores que interactúan con él, y dado que la metodología es uno de esos factores, ésta habrá de adecuarse, por tanto, a la persona singular y única.

Una buena metodología es la que es capaz de plantear situaciones problemáticas y problematizadoras, esto es, situaciones que creen conflictos sociocognitivos en los sujetos que les hagan actuar para hallar el tan necesario equilibrio. Así pues, la metodología ha de plantear problemas para que los alumnos los solucionen a través de la reflexión y el diálogo no sólo sobre ellos sino también sobre la percepción y el conocimiento construido con relación a los mismos. Como este conocimiento es subjetivo y, por tanto, distinto en cada niño, en el diálogo se generarán conflictos que se resolverán a través de nuevos procesos reflexivos y dialógicos. En definitiva, la metodología debe introducir el conflicto en el proceso de trabajo y la reflexión y el diálogo como elementos permanentes de resolución y, a la vez, de activación de nuevos conflictos. Por consiguiente, hará posible una constante reinterpretación y revisión de los conocimientos construidos por los sujetos, conocimientos que no son ni inmutables ni fijos.

Adentrándonos ya en el material de análisis, vamos a distinguir dos tipos de recursos: los que utiliza la maestra para producir aprendizaje, y los que utiliza para crear y mantener el clima del aula. No obstante, la división entre ambos no es real -una vez más se trata de una división sobre el papel-, porque, obviamente, un buen recurso tiene que producir las dos cosas: si los niños están aprendiendo, a la par se están portando

bien. La maestra –y esto nos puede servir para ejemplificar la idea anterior- utiliza en gran medida la literatura. Lee y cuenta habitualmente cuentos, leyendas, recita poesías, etc. En muchas citas deja expresa constancia de hacerlo como medio para recuperar el buen clima del aula:

- Tras el recreo están bastante inquietos. No pueden parar de moverse. Les cuento a última hora dos leyendas (Dia 006, 191-193).
- Les cuento dos leyendas, la de la Torre del Oro y la de la Malmuerta (Dia 006, 4608-4609).
- A las diez y media les leo un cuento de Rodríguez Almodóvar –*Cuentos al amor de la lumbre*- como todos los viernes (Dia 006, 4708-4711).
- Les leo un cuento de miedo (de Rodríguez Almodóvar) al acabar religión y les cuento la leyenda de *El sótano del judío* (les encanta) (Dia 006, 4959-4963).
- A las diez y media llego, les cuento un cuento y los tranquilizo. Me cuentan lo mal que se han portado en religión [...] Los relajo y les cuento el cuento (Dia 006, 5695-5705).
- Les leo y explico la poesía de Alberti (Dia 006, 7645-7646).

Con relación al primer tipo de recursos –recursos para producir aprendizaje-, podemos apreciar cómo la maestra utiliza cuanto está a su alcance para motivar a sus alumnos, para hacer que estén bien dispuestos a aprender:

Al ponerle a J.C. (a) tareas, le pongo restas muy fáciles, sabiendo que no quiere de ninguna manera hacerlas [...] Intento hacer que pierda el temor a lo nuevo y las introduzca en su repertorio de actividades. Cuando las ve empieza a gritar y a decirme que se las convierta en sumas, haciendo una rayita sobre la resta. Le convierto alguna en suma, pero cuando ve que la resta es más fácil, porque algunas dan 0, empieza a ceder y a decirme que le deje las restas, y que las que le he convertido en suma, que le vuelva a cambiar el signo (Dia 006, 2981-2996).

Entre otras evidencias, contrastamos que la maestra deposita en los chicos su confianza (véase el primero de los textos siguientes), realiza juegos, aunque, como puede apreciarse, ciertamente competitivos (textos segundo y cuarto), los hace reflexionar ( texto sexto), parte de los errores (texto séptimo), cambia la disposición de las mesas (textos octavo y noveno), o manifiesta seriedad (texto décimo):

- Al final saltamos a la comba. Decían que no sabían pero les llevo el ritmo del salto con la comba y todos saltan bien. Alucinan pues no se creen que hayan sido capaces (Dia 006, 1704-1708).

- A última hora pregunto la tabla empezando por el tres. Les digo que vamos a hacer un concurso y el primero que llegue al nueve gana una camiseta. En general, se saben el tres, el cuatro y el cinco. Mañana seguiré preguntando (Dia 006, 4896-4902).
- Empezamos con actuaciones: mímica, sevillanas (Dia 006, 3579-3580).
- Al subir del recreo seguimos con las preguntas del cuento. Las hago en forma de juego. Están en corro y, el que no sabe una respuesta, pierde su puesto. Gana el juego I.F. (Dia 006, 6785-6789).
- A la una los dejo jugar al parchís pues están cansados, hace un calor asfixiante y han sido relativamente buenos (Dia 006, 8221-8224).
- Empezamos haciendo cuentas de dividir [...] (tres números). Como hoy tienen que dar un paso más, tienen dificultad. Sólo al ver la cuenta más larga dicen que no saben. Les pongo el ejemplo de un albañil que sabe hacer una casa de dos plantas y le manda hacer una de tres. ¿Tiene que aprender de nuevo o es sólo seguir y hacer un piso más? (Dia 006, 3993-4004).
- Han olvidado casi todo. Tengo que recordarles la mecánica hasta de la resta, por supuesto la multiplicación y la división (Dia 006, 98-101).
- Estaban en forma de U y los pongo de uno en uno, pues creo que trabajan mejor (Dia 006, 7231-7233).
- Están sentados de dos en dos porque el otro día hicimos los murales. Separo a J.C. (c) y a A.B. (no hay manera) (Dia 006, 5410-5413).
- J.C. (b) está, como siempre, haciendo gracias. Me pongo seria con él y trabaja (Dia 006, 1254-1256).

En cuanto a los recursos utilizados para mantener el buen clima del aula, aparte de los anteriores, evidenciamos que la maestra pone en su trabajo una buena dosis de paciencia, retrasando actividades programadas cuando es menester ( primera de las secuencias siguientes), aunque se constata también que, frecuentemente, con toda probabilidad desbordada por los acontecimientos, busca el apoyo del equipo directivo y el de los padres (textos segundo y tercero):

- A las once y media tienen educación física y yo apoyo. Cuando voy a recogerlos, A.E. está de pelea con M.B. y la de inglés separándolos y gritando. A.E. llora y dice que «se ha cagado en sus muertos». Le hablo y se tranquiliza. Hoy hacemos lengua (Dia 006, 2457-2463).
- Le digo [a A.B.] que baje al despacho y que el lunes tiene que volver a venir su madre (Dia 006, 6212-6214).
- A clase ha subido la madre de J.C. (b) a ver si su niño iba al teatro porque dice que estaba castigado. Le cuento cómo me contestó el otro día y que debe corregirse. Él decía que le daba igual ir o no ir. Le digo a la madre que vendrá al teatro, pero que debe aprender a callarse y a no dar esas contestaciones (Dia 006, 2290-2298).

En líneas generales, sin querer pecar de optimismo, pero ante la obligación de reconstruir a través de los datos las características positivas<sup>23</sup> de la metodología, destacamos las siguientes:

a) Participativa

Los alumnos intervienen en la dinámica de la clase a través del diálogo, el debate abierto, la negociación, el consenso, el trabajo en grupo, etc.

- Los saludo y les pregunto qué tal han pasado el verano. Les invito a que cuenten cualquier cosa que quieran. Bastantes lo hacen. A los que no, les pregunto yo. Sólo se niega C.V., una niña que repite y que me dice que ella no quiere contar nada. Por supuesto J.C.(a) tampoco (Día 006, 70-77).
- Algunos alumnos –E.R., J.I., R.M., J.C. (b)...- no acaban las tareas. Se iban a quedar castigados, pero me dicen que me prometen acabar en casa. Los creo y los dejo marchar (Día 006, 971-975).

b) Reflexiva

A las diez voy a clase. Les leo la parte del diario de ayer de la última hora y les pido soluciones. J.C. (c) dice que se va a portar mejor y que me va a tratar como si yo fuera su madre. C.B. también. J.N... (Día 006, 5453-5458).

c) Activa

- En el recreo me voy al huerto con J.C. (a) y con R.F. Sacamos patatas (unas veinte, con muy buena pinta) y cebollas (Día 006, 8304-8307).
- Hoy he hecho una tortilla con las patatas del huerto. He traído también una bolsa de patatas y palillos. Se la he repartido en el recreo (Día 006, 8369-8372).

d) Afectiva

- A las once menos cinco, les reparto unas galletitas y unos kikos que he traído de Madrid. Los auriculares del tren se los doy unos a J.C. (a) y otros a P.J. Les digo que la próxima vez serán para otros (Día 006, 2540-2545).

---

<sup>23</sup> Los aspectos negativos ya han quedado de manifiesto cuando hemos hablado de los castigos y del estilo docente permisivo

- Se pone a llorar [G.G.], porque dice que sus padres se han separado. Va al servicio a calmarse y, al volver [...] yo le digo que no pasa nada, que es algo normal y hasta bueno (Dia 006, 5130-5135).
- Bajo con ellos a hacerme una foto para tenerla de recuerdo. Me la hace Ñ. (Dia 006, 8319-8321).
- A la una y veinte les reparto un puñadito de patatas para ir gastando los restos de la Navidad. Gasto dos bolsas. Quedan todavía cuatro (Dia 006, 4022-4026).
- Les traigo un joyerito o un lapicero (tres y tres) a los seis niños y niñas que han hecho la comunión. Viene I.S. y dice que él también la ha hecho. Le digo que no lo sabía, y que ya le traeré algo (Dia 006, 7207-7212).

#### e) Lúdica

- Cuando suben los alumnos que han ido a apoyo (R.F. y A.B.) les digo que recojan y que se pongan en fila para bajar al patio a hacer juegos, ya que no han tenido gimnasia. Nos bajamos una pelota de tenis y una cuerda (el balón no está, dicen que lo tiene la directora) (Dia 006, 1683-1690).
- También jugamos al ratón y al gato, a quién la tiene, a botar la pelota pasándola bajo nuestra pierna varias veces (nadie lo hace más que una vez), a la barca... (Dia 006, 1700-1704).

#### f) Abierta a la realidad

En el recreo voy a EMACSA a recoger los cuadernillos de trabajo para la salida del día 26 de enero (Dia 006, 4008-4010).

## **2. EL PENSAMIENTO DEL MAESTRO**

No podemos aceptar la idea tan extendida hasta ahora de que el trabajo de los maestros consiste solamente en actuar y que la reflexión sobre el hacer pedagógico es competencia exclusiva de los teóricos. Los parámetros en los que se ha desenvuelto la educación hasta hace poco han sido unos parámetros fríos, añejos, esquizofrénicos. Teóricos y prácticos, investigadores y actores, pensadores y ejecutores de la educación han seguido, tradicionalmente, caminos separados e incommunicados. Probablemente esto se deba a la connotación que en castellano tiene el término “teoría”, entendido como

algo distinto y distante de la práctica<sup>24</sup>.

Nosotros no podemos en modo alguno aceptar esta idea. Es verdad que el maestro actúa sin parar, es verdad que encuentra a diario infinitas y variadísimas tareas inaplazables. Ya lo hemos puesto de relieve. Pero no es la acción la que define al docente, sino la conjunción de conducta, reflexión y sentimiento. El maestro lucha constantemente para armonizar los tres elementos que lo conforman: “Debo trabajar sobre la unidad entre mi discurso, mi acción, y la utopía que me mueve”, dice Freire (2001: 44). En nuestra opinión, la teoría no es un mero recetario para determinar cómo hacer algo, sino la estructura cognitiva necesaria para decidir qué debe hacerse, y como quiera que las decisiones se toman en el terreno de la práctica, es el práctico el que realmente tiene la teoría:

El conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve (Pérez Gómez, A.I., 1998: 190).

Abordaremos ahora el pensamiento del maestro. A continuación, estudiaremos al maestro como sujeto que, inevitablemente, y aunque no se quiera reconocer, se ve afectado por su trabajo; esto es, lo estudiaremos como sujeto que siente.

### **2.1. La agitación mental inconsciente y la reflexión del maestro**

Nuestra tesis de partida es que el pensamiento del maestro está doblemente afectado. Son dos los procesos que sufre: a) agitación inconsciente, y b) reflexión consciente. Los problemas cruzan su mente en todo momento, quiera o no quiera, en el sueño y en la vigilia, en horario lectivo y extralectivo, dentro o fuera de la escuela, buscando, primero, configurarse y, posteriormente, solucionarse.

Por fortuna esto es así. Poco a poco todo se va encajando y la agitación perturbadora se convierte en equilibrio consolador. Un aspecto fundamental del

---

<sup>24</sup> Sin embargo, en el contexto anglosajón la teoría se entiende como un conocimiento para mejorar la práctica, como un saber para hacer.

desarrollo del maestro es la reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo. Pérez Gómez (1998: 188) se expresa al respecto de la siguiente manera:

Se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica. Por el contrario, empieza a aceptarse que el conocimiento pedagógico del profesor es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio.

Para este autor (Ibídem: 190), el conocimiento profesional del maestro se nutre de su propia práctica y el instrumento que usa es la reflexión permanente sobre ella: “El elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la *reflexión* (ZEICHNER, 1990a y 1990b), *comprensión situacional* en palabras de ELLIOT (1993)”.

Conviene, antes de proseguir, dejar claro nuestro punto de vista sobre la reflexión docente. A nuestro juicio, el maestro está necesitado de ella. Cuando reflexiona -y constantemente lo hace-, no está buscando su formación, sino la resolución de los problemas que su práctica le plantea y a los que, antes o después, de una manera u otra, ha de dar respuesta. Por tanto, la reflexión es para él un instrumento de trabajo que le permite resolver sus dificultades cotidianas. Pero sucede que, aunque en este proceso deliberativo no busca su formación, inevitablemente, la halla.

Y cambiamos ya de género, porque quien nos ocupa no es un maestro, sino una maestra. Nos disponemos a analizar las secuencias que recogen el pensamiento de una maestra concreta sobre los elementos que influyen tanto en el proceso de aprendizaje de sus alumnos como en su conducta. Procedemos a descubrir cómo busca causas, establece hipótesis, relaciona, etc. En realidad, lo que acometemos es una reflexión sobre las reflexiones –metarreflexión- porque nos interesa conocer y, sobre todo, dar a conocer, hasta qué punto un docente necesita reflexionar sobre su propia práctica.

El instrumento básico para realizar el análisis que nos proponemos es el diario de la maestra, pues en el anecdotario no hay ningún texto que pueda servirnos y en el cuaderno de observación sólo tres (y, obviamente, los materiales de los alumnos y los institucionales poco nos pueden ayudar). Pero el diario, afortunadamente, está bien

nutrido de reflexiones. Son ciento dieciocho textos los que nos ponen de relieve la importancia que para la maestra tiene su pensamiento sobre las situaciones educativas. Es obvio que a este dato habría que sumarle un número indeterminado de reflexiones – qué duda cabe que elevado- de las que no deja constancia escrita.

Tras una primera lectura de los materiales de naturaleza reflexiva, nos parece oportuno distinguir dos tipos de secuencias: a) descriptivas, y b) relacionales.

En las secuencias de naturaleza descriptiva la maestra narra reflexiones sobre hechos sin pretender explicar las causas. Pone de manifiesto en ellas su pensamiento sobre aspectos que tienen que ver con el aprendizaje o la conducta de los alumnos. Obsérvese un ejemplo:

En matemáticas seguimos con la resta, hoy aplicada a problemas. El mecanismo ya lo han vuelto a coger, pero les falta saber cuándo hay que aplicarla (Día 006, 548-552).

En las relacionales, en cambio, la maestra intenta buscar el origen de los acontecimientos, resolver problemas educativos, construir, en definitiva, su conocimiento pedagógico. En realidad, lo que describen estas secuencias son verdaderas investigaciones experimentales, en las que están presentes las fases de cualquier diseño de investigación: planteamiento de un problema, formulación de hipótesis<sup>25</sup>, selección de las variables independiente y dependiente, manipulación de la independiente y registro de sus efectos sobre la dependiente, y, por último, inferencia de las relaciones entre las variables en estudio. El siguiente texto nos puede servir de ejemplo:

A.B. a las diez no ha escrito ni la fecha. Lo coloco cerca de mí, solo, y trabaja estupendamente. Acaba medio y comienza matemáticas (Día 006, 270-273).

El problema que tiene la maestra planteado en el texto anterior es que A.B. no trabaja. Mentalmente se formula una hipótesis. Toda hipótesis de investigación –H<sub>1</sub>– tiene que seguir a otra de nulidad –H<sub>0</sub>–. En este caso la hipótesis de nulidad sería: «la ubicación del alumno en el aula no influye en el rendimiento»; la hipótesis de investigación, o alternativa, es: «la ubicación del alumno en el aula sí influye sobre su



rendimiento». La variable independiente es la «ubicación del alumno» y la dependiente es el «rendimiento académico». La manipulación, tratamiento o experimentación aparece cuando cambia al alumno de sitio. La investigadora –en nuestro caso, la maestra- registra los efectos de la variable independiente sobre la dependiente cuando observa que el alumno trabaja mejor. Por último, rechaza la hipótesis de nulidad y, en consecuencia, acepta la de investigación: «la ubicación del alumno sí influye sobre su rendimiento». Por tanto, infiere que hay relaciones entre las dos variables. La particularidad de estas pequeñas investigaciones es que no son generalizables<sup>26</sup>. Lo que la maestra concluye no se puede extrapolar ni a otras situaciones educativas, ni a otros niños, ni siquiera a ese niño en otro contexto temporal o espacial (otro día, o en otra clase, o con otro profesor, ese mismo niño puede no modificar su comportamiento al ser cambiado de sitio).

En este sentido se manifiesta Pérez Gómez (1998: 192), para quien la vida cotidiana de un docente depende del conocimiento que elabora durante su propia intervención:

El docente, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra [...] para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos.

Aunque las secuencias que realmente nos interesan son las relacionales, empezaremos nuestro estudio por los textos descriptivos, para ver qué temas son los que ocupan el pensamiento de la maestra. Una vez esto, nos adentraremos en el segundo tipo, y analizaremos la red mental que entreteje esta profesora.

---

<sup>25</sup> Formular hipótesis no es otra cosa que tratar de resolver problemas planteando un adelanto de lo que se cree que puede ser la solución correcta. Este proceso requiere información, reflexión, necesidad de hallar respuestas, etc. En realidad, lo que hace el investigador es establecer relaciones entre fenómenos.

<sup>26</sup> La generalización o representatividad de los resultados se llama también validez externa. Estas pequeñas investigaciones, obviamente, no pueden tenerla, como tampoco gozan de validez interna, que se preocupa por saber si los cambios observados en la variable dependiente se deben a la manipulación de la independiente. Para que la tuvieran, tendrían que haber estado bien cuidadas las condiciones experimentales: selección de una muestra representativa, control de las variables extrañas, etc. En nuestro ejemplo, el niño también pudo empezar a trabajar mejor por otras razones.

a) Textos descriptivos

Clasificamos estos materiales en tres grupos, a saber: a) los que contienen reflexiones sobre el proceso de aprendizaje; b) los que aluden a aspectos relacionados con los alumnos; y c) los que recogen las reflexiones que la maestra hace sobre sí misma.

*\* Reflexiones sobre el proceso de aprendizaje*

Los datos nos permiten decir que la maestra reflexiona en gran medida sobre este aspecto. Existen abundantes secuencias que demuestran que se sumerge en un intenso diálogo consigo misma o, si queremos usar las palabras de Schön (1983, en Pérez Gómez, A.I., 1998: 190) “en una conversación reflexiva”. Le preocupa qué dificultades tienen sus alumnos, qué errores, qué mecanismos ponen en marcha para aprender, qué los motiva, etc. En suma, le preocupa que aprendan:

Están todos trabajando, da gusto, así es como me gusta que estén (Día 006, 2484-2486).

En cuanto a los errores y a las dificultades de aprendizaje, como ya dimos buena cuenta de ellos en el capítulo III, nos limitamos ahora a entresacar tres textos que nos resultan significativos, porque en ellos podemos ver cómo la maestra establece diagnósticos rápidos («R.M. tiene dislexia», «a algunos les cuesta mucho», «olvidan de un día para otro»...) y busca soluciones («tengo que hacer algo», «hay que recordarles la mecánica»...):

- R.M. tiene dislexia. Tengo que hacer algo (“*proque*” en lugar de *porque*) (Día 006, 691-692).
- Hacemos actividades del reloj. A algunos les cuesta mucho (C.L., C.C...) Otros confunden y contestan a su manera (por ejemplo, tienen que contestar sobre una programación de televisión que viene en el libro, tienen que decir qué hay a las siete, qué hay a las nueve...). Hay niños que contestan lo que hay en la T.V. real, en la cadena que ellos ven (Día 006, 1008-1018).
- A las once y media acabamos lengua y hacemos matemáticas: divisiones de dos cifras. La cosa va bien, las hacen en general bien, aunque hay que ayudarles. Olvidan de un día para otro, y hay que recordarles la mecánica (Día 006, 4835-4840).

También guardamos textos que ponen de relieve el intento de “penetración” de la maestra en la mente del niño con objeto de descubrir las estrategias que éste utiliza en sus procesos cognitivos. En los que presentamos a continuación puede apreciarse cómo todos los mecanismos mentales sobre los que reflexiona la maestra están asociados a errores o dificultades de aprendizaje, lo que nos permite inducir que lo que pretende es averiguar dónde descansan los problemas que los niños tienen a la hora de aprender para así poder reorientar sus procesos de aprendizaje:

- Trabajamos las monedas. Hacemos compras, dinero exacto, devoluciones... Algunos niños simplifican la tarea con una maestría que me sorprende. Si tienen que contestar dos respuestas, contestan una; si tienen que pintar monedas, no lo hacen... (Día 006, 869-876).
- Intuyen las respuestas, hacen la cuenta de la vieja, pero les cuesta hacer la operación apropiada. Compruebo que cuando restan y arriba hay cero ponen el número de abajo. Por ejemplo:  $.....00 - 79 = .....79$ . Lo hacen por intuición y no se molestan en decir de 9 a 10 van una (Día 006, 1401-1409).
- En otra pregunta que es cuántos abuelos tienen y qué hacen, hay quien no tiene y contesta cero, y en qué hacen, contesta, lógicamente, que nada (Día 006, 2562-2565).
- Para las restas mentales, A.J. me dice que ella cuenta para atrás; por ejemplo:  $12 - 5 = ?$ ; cuenta para atrás cinco, y llega al siete (Día 006, 6899-6903).
- J.C. (d) memoriza sin lógica alguna, sin saber lo que dice (Día 006, 7807-7808).

Otro ámbito de reflexión hallado está constituido por los éxitos o aciertos de los alumnos. La maestra, además de las equivocaciones, advierte también, obviamente, lo que va consiguiendo. Ponemos tres ejemplos al respecto:

- Le pongo a J.C. (a) tareas para casa y compruebo que lee las palabras que escribo (conoce muchas letras: m, t, c, l, n, vocales, ñ, p, s) (Día 006, 2609-2612).
- A las diez hacemos un cuento sobre un suelo que no era fértil. Salen cuentos bonitos (Día 006, 2738-2740).
- Les reparto papel cuadriculado para explicarles la gráfica y para que la hagan. R.P. no necesita explicación, la hace perfectamente. Además, contesta a las preguntas sobre la gráfica (Día 006, 2113-2118).

La atención, el interés, y la motivación de los alumnos conforman asimismo el material reflexivo de la maestra:

- J.C. (a) está muy atento, sobre todo cuando pongo ejemplos. Además hoy me había preguntado al entrar que qué eran unos pizcos que se veían en el aire a lo largo de un rayo de sol, con lo cual estaba interesado en lo que explicaba del aire (Dia 006, 1026-1033).
- Dice que está algo mala pero que no quiere faltar, que este año le gusta mucho la escuela (está repitiendo y está muy contenta; le encanta cuando le pongo buenas notas, o cuando explico alguna tarea y la entiende, está deseando de empezar, se ríe y manifiesta su entusiasmo con alguna frase; ¡es deliciosa!) (Dia 006, 1296-1307).
- Por la tarde les reparto un folio doble para hacer a limpio el trabajo de grupo. Tienen que hacer una ficha sobre un animal elegido para ponerla en común. Les encanta la tarea (Dia 006, 2045-2050).
- Luego hacen una sopa de letras en la que buscan seis verbos que indiquen acciones que se realicen usando agua: cocinar, regar... Les encanta este trabajo. La verdad es que es muy fácil (Dia 006, 4016-4022).
- Les cuento la leyenda de *El sótano del judío* (les encanta) (Dia 006, 4961-4963).
- Les reparto un libro: *Pisando charcos*. Leen un rato. Están motivados por hacer el juego como en *La brujita Mon* (Dia 006, 6822-6825).
- A las doce y media les explico la vida de Rafael Alberti. Les encanta (Dia 006, 7809-7810).

El ritmo de trabajo, a juzgar por los textos siguientes, es otra variable que ocupa el pensamiento de la maestra. La lentitud podría ser, según se desprende de la reflexión plasmada en la tercera secuencia, un problema actitudinal, perfectamente regulable por los propios niños, quienes, si quieren –aunque, lógicamente, dependerá también de más factores- pueden modificar su ritmo de trabajo:

- Hay dos niños, E.R. y J.I., que sólo han hecho lengua. Son muy lentos y no sé qué voy a hacer (Dia 006, 796-799).
- J.I. va por lengua. E.R. también y R.M. ¿Qué les pasa? ¿Cómo pueden ser tan lentos? (Dia 006, 891-893).
- Compruebo que los lentos de ayer hoy acaban pronto (E.R., C.L., J.I., A.M.) (Dia 006, 2244-2246).

*\* Reflexiones sobre los alumnos*

Otro ámbito de reflexión está constituido por los pensamientos de la maestra en torno a los propios niños. Advertimos, en primer lugar, que le preocupa su comportamiento. Muchos textos así lo reflejan. La secuencia que exponemos enseguida nos hace pensar, como sucedió anteriormente con otra relacionada con el ritmo de

trabajo, que la conducta puede ser regulada perfectamente por los propios niños. No hay nada que haga que un niño sea “oficialmente bueno” u “oficialmente malo”. La maestra constata, al respecto, que unas veces son unos niños los que protagonizan conductas negativas y otras veces son otros. Podríamos estar ante la comprobación del fenómeno estadístico de que el comportamiento de un sujeto aislado es una incertidumbre total, mientras que el de una multitud es completamente previsible. Si esto es así, el aula tiende a mantener constantes los niveles de conflictividad, mientras que cambian los agentes de la misma:

¡Es curioso!, cuando F.M., J.C. (b), I.S... son buenos, otros parecen coger el relevo –C.V...- (Día 006, 4809-4811).

Con los siguientes ejemplos ponemos de manifiesto dos reflexiones más - entresacadas de un conjunto mucho más amplio- sobre la conducta de los chicos. El primero evidencia el grado de responsabilidad que es posible lograr a estas edades. El segundo, por su parte, recoge la narración de un encadenamiento de actuaciones negativas, fenómeno muy frecuente, puesto que los comportamientos de los niños no suelen aparecer aislados, sino engarzados en una cadena difícil de romper. De ello se deriva la necesidad de trabajar en la base de la misma para evitar que los chicos comiencen a engarzar eslabones:

- J.C. (b) me pide por favor que lo deje hacer las cuentas en casa. Le digo, tras insistir, que vale. Cuando se va, vuelve y me dice que no ha acabado medio, que no lo ha hecho. Se sienta por su cuenta protestando, pero no sé contra quién, y lo hace (¡todo un detalle!). Se ve que tiene responsabilidad, ha visto que yo no me daba cuenta y no ha sido capaz de irse (Día 006, 2956-2966).
- P.J. y R.P. se han tirado las carteras uno al otro por la clase. Los pongo fuera. Ya P.J. empezó antes dándome una mala contestación, y R.P. también, en el recreo, pegándole a G.G. [...] Están unos diez minutos fuera. Luego los entro y están más suaves que guantes (Día 006, 8495-8502).

En segundo lugar, la maestra se cuestiona sobre las experiencias que están viviendo los niños en su ambiente familiar y social, experiencias que, indudablemente, influyen no sólo en su aprendizaje, sino también en sus relaciones con los demás, en su conducta, en su sistema de valores, etc:

Es curioso que todo lo que han dicho lo han visto de cerca: vecindad, barrio, patio, casa, campo... Casi todos hablan de otros, pero hay quien habla de su familia. I.F. habla de que su madre no se habla con su tía por culpa del oro, C.C. habla de que su primo arrojó a un gato, de que ayer le pegaron en Pryca a ella, a su sobrina y a sus primos... (Día 006, 1777-1786).

Las relaciones constituyen el tercer elemento de reflexión de la maestra. Qué duda cabe de que éstas configuran el clima del aula y tienen una gran incidencia no sólo en el aprendizaje, sino también en la configuración de la personalidad de los alumnos. Las dos secuencias que exponemos se refieren al mismo chico –J.C. (a)- que presenta problemas de aislamiento:

- Ayer a la salida cambié mi mesa y la de J.C (a) y R.F. que están junto a mí. Hoy a J.C. (a) no le ha gustado el cambio porque estaba junto a mí pero también en fila con sus compañeros. Quería ponerse en el otro lado, estando más lejos de sus compañeros. Explico el cambio con un dibujo (Ver diario original). Con la flecha indico el cambio que quiere J.C. (a) y que, al final, consigue. Tiene un aislamiento grande, y no hay manera de romperlo. Además, R.F. tiene que estar junto a él, porque es su único amigo (Día 006, 737-751).
- J.C. (a) y A.J. se quieren poner juntos. Dice J.C. (a) que R.F., si viene, se vaya al sitio de A.J. Los dejaré porque quiero que se hagan amigos, ya que J.C. (a) sólo tiene a R.F. (Día 006, 6110-6115).

Terminamos con dos reflexiones sobre características o capacidades de los alumnos, que asimismo configuran el mapa reflexivo de la maestra, quien advierte la intuición de un alumno –primera cita- y la descoordinación motriz de la mayoría –segunda cita-:

- Es curioso cómo J.C. (a) se ha oído a lo que venía P.; sabía que algo pasaba (Día 006, 1220-1221).
- Saltamos tras dar un bote el balón arrojado sobre la pared [...] Salvo cuatro niños, nadie coordina su salto con el bote de la pelota (¡increíble!) (Día 006, 1690-1694).

*\* Reflexiones sobre las propias actuaciones*

Estamos ahora frente a un grupo bien nutrido de reflexiones. Sin duda, la maestra pone en marcha muchos procesos deliberativos sobre ella misma, sobre lo que hace, sobre lo que debe hacer, sobre los errores que comete, sobre su metodología, sobre sus éxitos, etc. Opinamos que aquí reside el verdadero núcleo del pensamiento reflexivo de un maestro. Siempre, a nuestro entender, y aunque a veces no lo reconozca abiertamente

ni lo crea, asume cuanto acontece en su aula porque, en el fondo, se sabe el máximo responsable. Y si no, véanse los siguientes textos en los que se refleja muy claramente el cuestionamiento y la autocrítica de esta docente:

- Se portan muy mal J.C. (c), F.M., C.B., J.C. (a), R.F. y R.M. Tengo que pensar qué hacer (Día 006, 1165-1167).
- No sé qué hacer. Me gustaría cambiar estas actitudes, pero ¿cómo? Hablaré con ellos y les pediré soluciones, compromisos. Creo que la solución está en ellos, no en mí. Si no quieren trabajar, poco puedo hacer (Día 006, 5433-5438).
- A las diez y media hablo con P.J. Le digo que si no ha venido su madre no puede entrar. Dice que no le ha dicho nada, que se le ha olvidado. Se va al pasillo un rato. Luego la dejo entrar (no sé si hago bien, creo que no, pero está muy suave) (Día 006, 6726-6732).

Añadimos dos textos más que nos parecen muy sustanciosos<sup>27</sup>, porque en ellos queda de manifiesto cómo la maestra realiza unas riquísimas reflexiones sobre sus propias estrategias metodológicas y sobre los logros que de ellas se derivan, notorios en el primer caso, y encubiertos en el segundo<sup>28</sup>:

- Al ponerle a J.C. (a) tareas, le pongo restas muy fáciles, sabiendo que no quiere de ninguna manera hacerlas (Ver ejemplos en Diario original). Intento hacer que pierda el temor a lo nuevo y las introduzca en su repertorio de actividades. Cuando las ve, empieza a gritar y a decirme que se las convierta en sumas, haciendo una rayita sobre [el signo de] la resta. Le convierto alguna en suma, pero cuando ve que la resta es más fácil, porque algunas dan cero, empieza a ceder y a decirme que le deje las restas, y que las que le he convertido en suma, que le vuelva a cambiar el signo (Día 006, 2981-2996).
- Empezamos haciendo cuentas de dividir. Les hago en la pizarra ocho y luego les pongo otras ocho (tres números). Como hoy tienen que dar un paso más, tienen dificultad. Sólo al ver la cuenta más larga dicen que no saben. Les pongo el ejemplo de un albañil que sabe hacer una casa de do plantas y le mandan hacer una de tres. ¿Tiene que aprender de nuevo o es sólo seguir y hacer un piso más? (Día 006, 3993-4004).

## b) Textos relacionales

Son abundantes los materiales que ponen de relieve la continua preocupación de la maestra por resolver las situaciones problemáticas que se le plantean. Ello nos hace

---

<sup>27</sup> Advertimos, no obstante, que pueden resultar al lector repetitivos, porque hemos hecho uso de ellos recientemente, en concreto, en este mismo capítulo, en el apartado 1.8, al abordar los recursos metodológicos.

<sup>28</sup> Aunque la maestra no lo explicita, damos por sentado que su recurso debió dejar a los niños sin argumentos, los cuales, sin duda, no tuvieron más remedio que entregarse a realizar su tarea.

pensar que nos encontramos ante verdaderos proyectos de experimentación reflexiva a través de los que la profesora construye y reconstruye su conocimiento. Casi todos los textos gozan de la misma estructura: un problema, un análisis más o menos amplio, y una conclusión, en la que hace sus conjeturas y se atreve a establecer relaciones causales entre fenómenos, aunque no siempre lo consigue:

A segunda hora tenemos lenguaje. Hacemos el abecedario en mayúscula y minúscula. Hay niños que mezclan grafías mayúsculas con minúsculas (S.G., C.L...). Son pocos. También ordenamos alfabéticamente las palabras. Les cuesta muchísimo. No sé qué pasa pero no lo entienden, al igual que el año pasado (Día 006, 779-787).

Estudiaremos, en primer lugar, los factores relacionados, tanto positiva como negativamente, con el rendimiento de los alumnos; en segundo, los que, según la maestra, afectan la conducta; por último, repararemos en los que tienen que ver con la personalidad de los niños.

*\*Factores que influyen en el rendimiento*

A nuestro juicio, el maestro es el elemento –permítasenos la expresión- que tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Su actitud, su personalidad, su sensibilidad, su estilo docente, su capacidad de establecer relaciones, su metodología, etc., son, sin duda, factores de rendimiento escolar. Si examinamos los textos que en breve se exponen, podremos comprobar cómo los alumnos activan su proceso de aprendizaje a raíz de una actuación docente, y que ésta es, casi siempre, de naturaleza punitiva. Esto quiere decir que existe una fuerte asociación entre trabajo y temor, y que la maestra utiliza éste como recurso para mantener un buen ritmo en la realización de las actividades. Si los niños mejoran cuando temen o sufren un castigo, habrá que utilizarlo –suponemos que pensará la maestra- para que así sea:

- Hay tres niños de 6º. Uno alborota bastante. Se pone a trabajar cuando me ve enfadada y le digo que se quedará a la salida si no trabaja (Día 006, 801-805).
- Es curioso, cuando me ven enfadada se ponen a dibujar voluntariamente (Día 006, 1642-1643).
- Me pongo dura y parece que cambian (Día 006, 7746-7747).



- J.C. (b) está un ratito en el pasillo. Luego entra y se pone a trabajar. C.B. es imposible, no hay manera, se porta fatal (Día 006, 8033-8037).
- Tras el recreo les hablo de las actitudes de algunos y de las notas que van a sacar. Se asustan y empiezan a decir frases de mejora como «yo ya voy a trabajar, voy a cambiar de sitio para no hablar...». Se ponen como una seda. A.B. trabaja; F.M. e I.S. se van a apoyo y, la verdad, se nota una gran mejoría (Día 006, 8193-8201).

Pero, por fortuna, no siempre es la acción sancionadora de la maestra la que propicia un mayor rendimiento. En el siguiente párrafo puede apreciarse cómo un cambio metodológico parece arrojar buenos resultados al respecto. Mas, entiéndase bien, no es el método en sí el que produce la mejora, sino el cambio, porque los niños necesitan elementos que alteren la monotonía escolar. Probablemente, a los dos días de trabajar de esta manera la maestra tuvo que experimentar con otras técnicas:

Hacemos las tareas todos juntos, yo en la pizarra y ellos, a la vez que yo, en el cuaderno. Mucho mejor. Creo que cuando las hacen solos aparecen los distintos ritmos, el cansancio, la hiperactividad... Colaborando todos están más controlados. Seguiré así hasta fin de curso (Día 006, 8295-8303).

La problemática familiar tiene notable incidencia en el aprendizaje de los chicos. No necesita demasiada explicación este hecho. ¿Cómo se va a centrar en el trabajo un niño que no ha desayunado, que se ha dejado la cartera en casa, que no cuenta con que su madre pueda acudir al Centro porque está de viaje, etc.? Compruébese lo que decimos en el siguiente texto:

A.B. me ha dicho que hoy no tiene gana de trabajar porque se acostó a las cuatro y se ha olvidado la cartera en casa con el bocadillo dentro. Le digo que se la traerá su madre cuando se dé cuenta y me dice que no lo hará, pues está fuera. A la salida le digo que quiero hablar con su madre y me dice que no, que no puede venir. Este niño está mal en casa y eso le afecta en su aprendizaje (Día 006, 920-930).

De la revisión documental hemos obtenido el siguiente dato: la conexión con la realidad es otro elemento fuertemente relacionado con el aprendizaje. Puede verse ahora cómo los niños comprenden una explicación cuando la maestra acerca el contenido curricular a la realidad cotidiana:

Me ha costado mucho trabajo explicarles qué es redondear cantidades. Les cuesta mucho entenderlo. Al final, les he hablado de billetes de mil pesetas y les he dicho: 900 pesetas, ¿de cuántos billetes de mil está cerca? De uno, me dicen. Pues redondea a mil. ¿Y 3.900? De

cuatro billetes. Pues redondea a 4.000. Así se han enterado mejor (Día 006, 278-290).

Añadimos otro elemento más a este vasto panorama. En el rendimiento influye indudablemente la colaboración de los padres con la escuela. Los datos reflejan que, con bastante asiduidad, la maestra recurre a la comunicación con éstos, de lo que se desprende que, para ella, las relaciones maestro-padres tienen gran importancia. En el segundo de los textos que exponemos enseguida, es notoria, además, otra relación anidada, de la que ya tuvimos ocasión de hablar en el capítulo VI: los padres responden en mayor medida a un llamamiento realizado por escrito que oralmente:

- E.R., R.M. y C.C. se quedan muy atrasados. Les digo que mañana, a las nueve, entren sus madres para comentárselo (Día 006, 367-370).
- Hoy han traído casi todos material por la carta que les di ayer. Es increíble ver cómo le hacen caso a las cartas y ningún caso a lo que se les dice oralmente (Día 006, 5636-5640).
- A las doce tienen religión. Yo me bajo a hablar con el padre de P.J. y con la madre de J.C. (b) que han venido. Parece que van a hacer algo para que estas actitudes no se repitan (Día 006, 7579-7583).

El material escolar es, por su parte, otro factor directamente responsable del rendimiento de los niños. Obviamente, un niño con un material inapropiado y poco adaptado a su nivel, o, como muchas veces sucede, sin los útiles necesarios -lápiz, cuaderno, goma, ceras, etc.-, está menos motivado para trabajar:

- Parece que he acertado con el material de apoyo que le he dado a I.S., F.M., A.B., C.C., C.L., R.F., J.C. (a) y A.C. Están motivados y trabajan bien, aunque, en general, con mucha lentitud (Día 006, 385-389).
- La madre de A.C. viene a la fila y me dice que está pasando mucho con su hijo. Luego me dice que, según él, siempre hace el *Ven a leer*, y que quiere hacer otra cosa. De todas maneras veré si puedo cambiárselo, pues yo ya había notado que no le gustaba y que se aburre (Cua 003, 132-138).
- El comportamiento de hoy ha sido bastante mejor. J.C. (b) ha sido buenísimo. Tenía material y ha trabajado (Día 006, 5631-5635).

Sumamos y seguimos. La correlación de la atención individualizada con el rendimiento queda también fehacientemente constatada por la maestra. El problema de

muchos niños es que necesitan un apoyo mayor del que normalmente reciben. Esto que decimos aparece reflejado en los siguientes textos:

- I.S. y A.B. están más trabajadores que ayer. Tengo que explicarles individualmente si quiero que trabajen (Día 006, 431-434).
- R.F. y J.C. (a) juegan cada vez que me distraigo; tengo que estar encima para que hagan algo (Día 006, 442-444).

La ubicación física y la disposición de las mesas de los niños son también variables que, a juzgar por los datos, inciden en los procesos de aprendizaje que éstos viven. En los siguientes fragmentos se aprecia que la maestra está convencida de la mejora del rendimiento de los alumnos cuando están cerca de ella o alejados de los compañeros con los que han establecido relaciones de juego. Por tanto, la separación de las mesas es, a su entender, una medida necesaria:

- Los separo [a I.S. y a A.B.] y trabajan bien (Día 006, 434-435).
- Lo pongo cerca de mí [a R.M.] y trabaja mejor (Día 006, 441-442).
- R.P., R.M., J.C. (c) y F.M. se portan mal a primera hora. Los pondré de uno en uno para después del recreo, pues en forma de U trabajan peor (Día 006, 4762-4765).
- Estaban en forma de U y los pongo de uno en uno, pues creo que trabajan mejor (Día 006, 7231-7233).

El horario parece estar también estrechamente relacionado con el trabajo de los alumnos y, además, en un doble sentido. En primer lugar, en cuanto a la distribución de las materias. En el texto que hemos seleccionado la maestra alude a un hecho que consideramos de interés. Hay días que, debido a una mala distribución horaria, los alumnos tienen poco tiempo de trabajo con ella<sup>29</sup>:

Día 1 de octubre, viernes. Estamos todo el día juntos, pues no hay especialidades. La semana que viene cambia la religión del jueves al viernes<sup>30</sup>. Creo que será mejor, pues el jueves ya

---

<sup>29</sup>Los jueves del mes de septiembre, por ejemplo, sólo tienen dos horas de trabajo con la tutora (restemos a las cinco horas que están en el Centro una hora y media de religión, una de inglés, y media de recreo), mientras que el viernes están toda la mañana con ella, cuando podía ser bueno que tuviesen alguna clase con otro maestro.

<sup>30</sup> Cuando esta materia pasa al viernes, la maestra descubre otro problema del que también se queja en el diario. La religión ocupa el mejor módulo de tiempo –de 9 a 10,30 horas- cosa que ella considera muy

tienen inglés y tenemos poco tiempo de trabajo en la tutoría (Día 006, 509-516).

Por otra parte, y en segundo lugar, los niños van manifestando visiblemente su cansancio según discurre la jornada. No trabajan igual a primera hora que a última. Su rendimiento no es el mismo después de materias como lengua o plástica que tras educación física. No trabajan igual antes del recreo que después. Se comprueba, pues, que la educación física o el recreo, en lugar de relajarlos y predisponerlos para el aprendizaje, los excita y les producen fuertes tensiones<sup>31</sup>. Por consiguiente, cabe concluir que la intensa actividad física altera el rendimiento y obliga a la maestra a alterar también la dinámica del aula. Los dos textos siguientes son prueba de ello:

- A última hora de la mañana hacemos lengua. Vienen cansados de gimnasia (Día 006, 298-299).
- Tras educación física, como vienen muy cansados, hacemos plástica, pero tienen que haber acabado matemáticas (Día 006, 888-891)

Servimos también algunas evidencias de que a medida que transcurre la jornada escolar el rendimiento decrece:

- A.B. no hace las cuentas. ¡Es curioso, con lo que le gusta hacerlas! Cuando le pregunto qué le pasa dice que no tiene gana. Me dice que quiere hacerlas mañana. Se pone a colorear y empieza a portarse bien. F.M. también se ve que estaba cansado y busca juego. Al ponerse a colorear no hay niño. Hay una relación muy clara en estos niños entre cansancio y comportamiento, porque F.M. a primera hora es diametralmente distinto a cuando viene de apoyo a última hora. A.B. igual. Cuando está entusiasmado con la tarea se porta bien. Cuando la tarea le aburre o está cansado, se porta muy mal (Día 006, 3811-3827).
- No se portan bien, deben de estar cansados de inglés, pues les cuesta ponerse a trabajar, y tengo que intervenir en varias ocasiones (Día 006, 7403-7406).
- A primera hora trabajan bien, están en silencio y tranquilos (Día 006, 8239-8241).
- R.M. está fatal, no hay manera de que trabaje, sobre todo después del recreo, pero esto le pasa todos los días. Me dice que no tiene gana, que ya el sábado se va a Mallorca... R.P. ya está como ayer, jugando, se ha pintado el pelo con un tubo de C.C., dice que no sabe hacer una noticia... Es increíble cómo cambian cuando están cansados, cómo se inventan excusas para no trabajar... (Día 006, 8604-8614).

---

negativa, pues en ese tiempo han de trabajarse las materias instrumentales, pero, obviamente, en la configuración de los horarios entran muchos elementos en juego, y no sólo los de carácter pedagógico.

<sup>31</sup> Ya estudiamos cómo muchos conflictos se originan en los períodos de tiempo que, por definición, deberían producir efectos relajantes en los alumnos.

La prueba más concluyente de nuestra última afirmación la presentamos a través del siguiente texto, en el que se puede palpar cómo el decrecimiento en el trabajo llega a su punto cero por la tarde: doce niños no acuden (esta cifra supone, de un total de 24, el 50%), y el resto hace plástica. Si realmente hubieran descansado durante las dos horas de mediodía, la maestra podría plantear actividades que requirieran alta concentración. Pero ella sabe que no es así. Los niños por la tarde están más cansados y más alterados. Además, con frecuencia, sólo asisten los que comen en el Centro:

Por la tarde hacemos plástica. Me sorprende que sólo hayan venido doce niños (faltan otros doce). Imagino que por la lluvia, aunque no llueve mucho. Las tardes parece que no las toman en serio (Día 006, 1425-1430).

Disponemos de un texto que nos pone sobre la pista de la importancia de las estrategias mentales con relación al rendimiento, de lo que se deriva la necesidad de trabajarlas convenientemente. Los maestros han de interesarse por conocer los procesos cognitivos que ponen en marcha sus alumnos cuando aprenden, porque en ellos está la clave de los resultados. Un aprendizaje defectuoso es, desde luego, un aprendizaje y, como tal, queda integrado en las estructuras mentales del niño. Además, reorientar un proceso es más difícil que iniciarlo. En el siguiente fragmento puede verse con nitidez cómo una estrategia inadecuada –la mecanización de un error- origina un aprendizaje defectuoso; o, dicho con otras palabras, compruébese que los errores también se aprenden. Si un niño lee o dice mal un término varias veces, lo aprende mal. Si el maestro no interviene cuando observa el primer error, el niño va fijando la palabra tal como él la pronuncia, y sucede lo que vemos a continuación:

G.G. lee como llana una palabra esdrújula y le quita además la segunda consonante a la sílaba mixta (*basano* por bálsamo). La lee mal muchas veces, a lo largo de todo el texto. Al preguntarle, también dice *basano* y tras explicarle que es bálsamo y repetirlo varias veces, vuelve a decir *basano*. Mientras leía ha fijado el error (Día 006, 574-583).

*\* Factores que influyen en la conducta*

Por lo que atañe al comportamiento de los alumnos, la primera relación que cabe establecer es entre éste y el tipo de tareas. En numerosas ocasiones la maestra considera

la naturaleza de la actividad como variable determinante de la conducta de los niños. Lo dice muy claramente en el siguiente texto que, a nuestro modo de ver, no necesita mayor explicación:

Hoy el comportamiento ha sido bastante mejor. Veo la relación entre actividades, nivel de dificultad y disciplina nuevamente. Ayer eran tareas más extensas, más pesadas... Hoy han sido cortas. También ayuda ponerlas en la pizarra, se orientan mejor que en el libro (Día 006, 5068-5075).

Pero, además de la relación expuesta, al examinar las secuencias descubrimos un elemento sumamente interesante que, por otro lado, encierra una contradicción. Revelemos primero el material y, una vez esto, intentemos interpretarlo:

- Parece ser que esta actividad les ha gustado, porque se están portando estupendamente (para lo que estoy acostumbrada) (Día 006, 6043-6046).
- El comportamiento general es malo. Siempre que hacemos cosas divertidas o relajadas se portan peor (Día 006, 5395-5397).
- Les reparto una estrofa diferente a cada uno y dibujan. Otros van pasando al libro de aula los trabajos de esta mañana. Están insoportables (Día 006, 7743-7746).
- Acabamos los libros colectivos y hacemos matemáticas. Tienen mal comportamiento. Estos trabajos alborotan a los niños pues, como hay quien está dibujando o pasando poesías, no se toman los demás en serio lo que les mando. Cuando hay tareas unificadas, hay menos problemas (Día 006, 7851-7859).

Llama poderosamente la atención que las actividades agradables y relajadas ocasionen unas veces buen comportamiento –véase el primero de los cuatro textos anteriores– y otras malo –véanse los tres restantes-. ¿Qué explicación cabría dar a este hecho? Con el objetivo de hallarla reparamos en la última de las citas expuestas anteriormente, pues tal vez en ella esté la razón que buscamos. Al parecer, los niños están acostumbrados a que los niveles de tensión permanezcan constantes. Si éstos bajan, baja también su nivel de autoexigencia y, por consiguiente, no se toman en serio la tarea. Esto quiere decir que es posible que los chicos demanden actividades obligatorias y unificadas. Cuando todos no hacen lo mismo –o, al menos, cuando no lo hace la mayoría-, probablemente entiendan que se puede abandonar la tarea. Sus razonamientos son simples –ya dejamos, en su momento, constancia de ello-, por lo que suponemos que considerarán que, si otros no hacen algo, ellos también pueden dejar de

hacerlo. Por tanto, podemos concluir que, al parecer, la combinación más favorecedora de actitudes positivas es tarea agradable, obligatoria y unificada. Si sólo es agradable, como sucede en los tres últimos ejemplos, aparecen conductas negativas.

Del examen de los textos se desprende también que la conducta de los niños puede correlacionar con la concreción y claridad de la actividad<sup>32</sup>. Si éstos saben lo que tienen que hacer, trabajan y, en consecuencia, su comportamiento es positivo. En el siguiente párrafo la maestra explica -a nuestro entender, muy acertadamente- sus conclusiones al respecto:

Copian la poesía. A las doce y cinco, R.M. y A.B. todavía no han empezado. Pongo a cada uno en un rincón. Al rato perdono a R.M. porque quiere trabajar, pero A.B. sigue en su trece. Cuando pongo la poesía, veo que se pone a copiarla desde su sitio de castigado, se ha sentado en una mesa del final. Creo que se pierde cuando hay tareas, y decide no empezar. Cuando la tarea es concreta y está clara, la hace (Día 006, 7657-7668).

Pero el texto anterior nos puede dar pie para considerar que, tal vez, en el comportamiento intervengan otras características de la actividad. Copiar una poesía, aparte de ser una tarea concreta y clara, es también fácil, rutinaria, corta, etc. Es posible que los ejercicios que requieren poco esfuerzo mental, los mecánicos, los breves, favorezcan el buen comportamiento. Por otra parte, también habría que barajar la cantidad de actividades. Por muy fáciles, muy claras, o muy adecuadas que sean las tareas, si el maestro se excede en cuanto al número, estaríamos ante otro elemento perturbador del clima del aula. Los siguientes textos avalan en cierto modo lo que acabamos de decir:

- A las diez y veinte pasamos a lengua, mandando para casa lo que tengan de matemáticas sin acabar (por cierto, bastante; parece que me he pasado en las tareas y por eso, al ver tantas, creo, se han portado regular) (Día 006, 6081-6086).
- En lengua, al ordenar «vivir», R.M., como es disléxico, dice que está bien ordenada como está (IVRIV). La verdad es que se ha atrancado y ha empezado a portarse mal al no saber hacerlo (Día 006, 8275-8280).

---

<sup>32</sup>Obviamente, estos factores dependen de la actuación del maestro. Una tarea no clara no es otra cosa que una tarea mal explicada, y una tarea difusa y poco concreta sólo es la evidencia de un desacierto del maestro.

La conducta, al igual que el rendimiento, parece verse afectada por el horario. A medida que va transcurriendo la jornada, los niños se van cansando y, lógicamente, trabajan menos y se portan peor<sup>33</sup>. Las secuencias que presentamos a continuación son prueba de lo que acabamos de decir. En la cuarta, puede observarse que la maestra alude también a otros factores como la temperatura<sup>34</sup> y la fecha<sup>35</sup>:

- A última hora están muy nerviosos y tengo que ponerme seria y reñir bastante (Día 006, 799-801).
- La última hora se portan muy mal y me enfado varias veces (Día 006, 1551-1552).
- Empiezan a cansarse algunos: R.P., C.B..., y se distraen mucho (Día 006, 8626-8627).
- ¡Vaya día! Es el calor, el cansancio, el fin de curso... (Día 006, 8778-8779).

Agradecemos, y con esto terminamos con los factores que inciden en la conducta de los niños, que la maestra nos haya hecho entrega del texto siguiente. De no haber sido así, no tendríamos ahora la ocasión de explicar algo que, a nuestro parecer, interviene de manera notoria en la actitud de los niños en clase. Nos referimos al estado de ánimo del maestro, a los problemas personales, a las situaciones concretas por las que atraviesa, etc. No cabe duda de que nos hallamos ante un factor de gran incidencia en nuestra variable de estudio. Cuando un maestro atraviesa por una situación problemática no se centra en el trabajo de la misma manera. Pensamos que muchos de sus niveles – paciencia, empatía, agrado, tranquilidad, emotividad...- bajan considerablemente. Por consiguiente, como la enseñanza no es ni más ni menos que una relación, los niños se portarán peor:

Me doy cuenta que en el tema de los malos comportamientos influye, además del tipo de tareas y la dificultad, mi estado de ánimo. Cuando no estoy bien –ayer estaba resfriada y

---

<sup>33</sup> El trabajo y la conducta también parecen guardar relación, al menos en los niños muy activos. Cuando un niño no trabaja, lo normal es que no se quede quieto, sino que quiera jugar. Como los maestros no suelen permitir que unos niños jueguen mientras otros trabajan, intervienen para evitarlo y, con frecuencia, el niño entra ya en una espiral de actuaciones desacertadas.

<sup>34</sup> Entendemos que no hace falta demostración de que el calor de mayo y junio en Córdoba debe afectar, porque lo afecta todo, el comportamiento de los niños. Sin embargo, el único sistema que tiene el Centro para combatirlo es la jornada única de 9,00 a 14,00 horas. En el capítulo V, apartado 5, puede verse cómo una niña propone que se instale en la clase aire acondicionado.

<sup>35</sup> Cerca de unas vacaciones, y sobre todo si son las de verano, como es el caso en este texto, los niños alteran sus conductas.



tenía mal cuerpo, aparte del problema de la decisión sobre la plaza de la Facultad- influyo negativamente en las conductas de los alumnos (Día 006, 5083-5092).

*\*Factores que influyen en la personalidad*

Solamente disponemos de dos secuencias en las que la maestra establece relaciones entre la personalidad de sus alumnos y otras variables. En ambas alude al papel fundamental que juegan los padres en la configuración de la misma. Al hilo de estas reflexiones docentes, es preciso decir que muchas son las investigaciones que han puesto de relieve el papel de los progenitores en la conformación de las características psicológicas de sus hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como a la inteligencia.

En el primero de los textos, la maestra saca a la luz el tema de la sobreprotección paterna. En primer lugar, advierte que un niño no es capaz de explicar con claridad la necesidad que tiene de ir al servicio; en segundo, que la madre es la que se queja a la maestra por no dejarlo salir. La conclusión está servida: la actitud de la madre puede estar inhibiendo el desarrollo normal de la personalidad del alumno, que acabará siendo con toda seguridad una persona dependiente y con pocos recursos:

Casi todos están cansados, y me piden permiso para ir a beber o a orinar. A.C. viene y me dice que si puede ir al servicio. Le pregunto si él ya ha ido y me dice que sí, por lo que no lo dejo otra vez. A las dos sale corriendo al servicio y, al parecer, se ha mojado. La madre, a la salida, me pide cuentas de por qué no he dejado a su niño ir al wáter y me dice en varias ocasiones que toque la ropa para comprobar la humedad. Supongo que el hijo sólo bebió cuando fue y no supo explicarme la necesidad que tenía de salir. Mientras su madre siga hablando por él, poco va a hablar el chico (Día 006, 118-133).

El segundo texto, que exponemos enseguida, aborda el tema del estilo de control parental<sup>36</sup>. El padre de P.J. parece tener un tipo de control restrictivo; por su parte, la madre de J.C. (b) evidencia un estilo permisivo. Como las acciones de los padres tienen consecuencias en los hijos, creemos que éstas que aparecen en la secuencia pueden estar influyendo en el descontrol que sobre sus actos presentan ambos chicos:

---

<sup>36</sup> Puede consultarse al respecto el libro *Familia y desarrollo humano*, de Jesús Palacios y M<sup>a</sup> José Rodrigo (1998). En el capítulo 10, redactado por Ceballos y Rodrigo, están bien explicados los tres estilos de control parental identificados por Baumrind: democrático, autoritario y permisivo.

A J.C. (b) y a P.J. les doy una carta para que mañana vengan sus padres o no entran. Se han pasado, gritando, ofendiéndose... Cuando echo a P.J. al pasillo molesta, dice «gordo», mueve el pestillo, da golpes.. En la asamblea han empezado a tontear y, a última hora, ya no se sabían controlar [...] El padre de P.J. dice que la suya no lo volverá a hacer, que cuando llegue a su casa le va a dar dos azotes buenos. La madre de J.C. (b) dice que en su casa también se pone así, que le falta a ella el respeto y que no hace caso, que le da igual que lo castiguen... Se ve que no puede con él. Le digo que si ahora no puede, qué pasará cuando pasen unos años (Día 006, 7564-7593).

## **2.2. El «pensamiento propositivo»**

Nadie debe poner hoy en duda que el papel del maestro es difícil, muy difícil, pues tiene que descubrir las claves de su propia práctica educativa. Hoy es concebido como un artista que desarrolla un saber experiencial con el que afronta las situaciones ambiguas y conflictivas que se le presentan constantemente en el aula. En este sentido se manifiestan autores como Elliot (1993, en Pérez Gómez, A.I., 1998: 190), para quien “la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda”. Por tanto, el conocimiento del maestro es siempre provisional, parcial, emergente: “Al experimentar conocemos tanto los límites de la propuesta de intervención como las posibilidades y resistencias de la propia realidad, cuyo conocimiento abre nuevos horizontes a la elaboración de enriquecidas propuestas alternativas”(Pérez Gómez, A.I., 1998: 191).

Todo maestro, además del saber experiencial al que ya hemos aludido, tiene necesariamente unas metas -formuladas o sin formular, explícitas o implícitas, patentes o latentes- hacia las que se dirige, porque no existe educación sin proyecto, sin punto de llegada, ya que educar es querer conseguir, querer lograr, querer alcanzar algo. Y tiene también, y esto es una obviedad, una práctica diaria. Pues bien, se mueve constantemente en un terreno movedizo, conflictivo. Busca, puesto que su mente necesita el equilibrio, el ajuste entre sus ideas, sus aspiraciones y sus prácticas. Reflexiona sobre su pensamiento y sobre sus metas, y diseña un plan de acción para materializarlas. En definitiva, lo que hace permanentemente un maestro reflexivo es conocer su realidad, plantearse qué realidad quiere, y actuar para transformar la primera en la segunda.

En consecuencia, la reflexión docente es la comparación de *lo que es* con *lo que debe ser*. A través de ella el maestro establece un puente entre el presente que vive y el futuro que desea vivir, entre la realidad y el sueño. Ciertamente -nadie debería ponerlo en duda-, su pensamiento tiene un componente «propositivo», proyectivo, utópico.

En consecuencia, hemos convenido en llamar «pensamiento propositivo» al conjunto de aspiraciones que activan la conducta del sujeto. Es un rincón mental que esconde metas, sueños, planes, proyectos, etc. Y ello porque el pensamiento -enlazado al sentimiento- es, a la vez, diagnóstico y pronóstico, denuncia y anuncio: “Si el sueño muere y la utopía también, la práctica educativa deja de tener que ver con la denuncia de la realidad malvada y el anuncio de una realidad menos desagradable, más humana” (Freire, P., 2001: 136). Por nuestra parte, defenderemos en cualquier ámbito, incluso ante los propios maestros que, confusos y cansados, estén convencidos de lo contrario, la existencia de este pensamiento en cualquier profesional de la enseñanza.

Aún nos queda algo más por decir, y es que, a nuestro juicio, en lo anterior descansa la clave de la autocrítica. Un maestro, para diseñar otra realidad –y en eso consiste su trabajo- necesita conocer la que tiene, por lo que no sólo no teme la crítica ni la autocrítica –o, al menos, no las debe temer-, sino que las necesita y las busca.

Y, sin más demora, haciendo aplicación de lo que decimos, vamos a reflexionar sobre las reflexiones que la maestra hace en relación a aspectos de su práctica que considera mejorables, porque la educación no es una ciencia exacta. El maestro nunca sabe con absoluta seguridad si se ha equivocado, hasta qué punto sus errores pueden ser graves, qué tiene que hacer justamente en un momento determinado, etc. Y es que el aula constituye un contexto vivo, único, incierto, cambiante, etc., y el pensamiento del maestro, sus reflexiones, sus propuestas, etc., tienen más que ver con su propia experiencia que con el conocimiento objetivo. Los modelos teóricos, las recetas, no le sirven para enfrentarse a la realidad, por la sencilla razón de que no los puede traspasar. Cada maestro es singular y cada contexto también.

Nos disponemos, por tanto, a conocer las propuestas –metas, en definitiva- que la maestra ha tenido a bien explicitar. Son sólo diez los textos del diario y tres los del cuaderno de observación en los que se aprecian aspectos que ella considera mejorables en su actuación respecto al aprendizaje de sus alumnos, a las actitudes, a la conducta,

etc., aunque, estamos seguros de que, implícitamente, muchas otras han ocupado su pensamiento y han guiado su actuación.

Comenzamos con un texto que describe el conflicto y la incertidumbre de la maestra ante una situación que se produce en el aula y que la desborda. Aunque ella sabe que tiene que hacer algo, desde luego no sabe qué. Piensa, además, que la solución no está en sus manos. Veámosla, porque es muy elocuente:

Hay varios niños y niñas que no atienden, ni trabajan, ni dejan a los demás: J.C. (b) empuja a A.C. y le da una patada sin éste haberle hecho nada; habla mal de O., porque le ha llamado la atención y le ha dado con su carpeta en la cabeza; F.M. no trabaja, está jugando y buscando conflictos, tira gomas, va a otros sitios, se ríe... J.C. (c) está nervioso e inquieto; P.J. no para en su sitio; A.B. no trabaja... No sé qué hacer. Me gustaría cambiar estas actitudes pero ¿cómo? Hablaré con ellos y les pediré soluciones, compromisos. Creo que la solución está en ellos, no en mí. Si no quieren trabajar, poco puedo hacer (Día 006, 5421-5438).

En la misma línea disponemos de otros textos en los que también puede apreciarse que la maestra sabe que ha de actuar, pero desconoce en qué sentido debe hacerlo. El primer fragmento guarda relación con el aprendizaje de un alumno, pues ha descubierto que tiene dislexia; los otros están relacionados con las conductas de varios chicos:

- R.M. tiene dislexia. Tengo que hacer algo (“*proque*” en lugar de *porque*) (Día 006, 691-692).
- Se portan muy mal J.C. (c), F.M., C.B., J.C. (a), R.F. y R.M.. Tengo que pensar qué hacer (Día 006, 1165-1167).
- Se portan muy mal F.M., C.V., J.C. (b), C.B., R.M. y J.C. (c). J.C.(c) y C.B. también se han portado muy mal en la asamblea, protestando constantemente porque no les toca hablar. Cuando le dan la palabra ya no hablan, diciendo a voces cuanto quieren... Para la próxima asamblea tengo que ver lo que hago con ellos (Día 006, 2215-2224).
- A las doce y media les pongo unas preguntas en la pizarra sobre videoconsola y videojuegos. Luego terminan matemáticas. Al salir, se quedan castigados J.I., J.C. (b) e I.S. A.B. está castigado también, pero se va. Le digo que, si se va, mañana no entra. Vuelve asustado. Me dice que es del comedor. Le digo que vaya a comer y vuelva, pero no vuelve. R.M. también está castigado, pero dice que también lo ha castigado O. Lo dejo bajar. Mañana debo comprobarlo y ver qué hago con A.B. (Día 006, 6662-6675).

Aunque aparecen también ambigüedades, algo más claro lo tiene la maestra en lo que se refiere a las situaciones que describen los siguientes textos: hacer subir y bajar en

orden y sin correr a sus alumnos (primer texto), controlar mejor la limpieza del aula (texto segundo), controlar el trabajo de un alumno (texto tercero), dejar a unos chicos más rato en clase (texto cuarto), modificar el modo de trabajo al descubrir uno que da mejores resultados (texto quinto):

- Al final de la mañana dibujamos. Estoy intentando que las subidas y bajadas mejoren. Les insisto en que lo hagan sin correr, todos detrás de mí y sin pararse en los servicios ni bajar por otra escalera (Día 006, 356-361).
- La clase está muy sucia. Compruebo que en el suelo hay muchos papeles, restos de sacar punta... Tengo que controlar este tema mejor (Día 006, 1420-1423).
- El tercer punto es el comportamiento en clase de algunos niños. Sale el tema de J.C. (a), de que no trabaja y yo lo permito (llevan razón). Intentaré controlar el tema y obligarle a trabajar (Día 006, 4945-4950).
- A última hora hacemos conocimiento del medio. Les pongo preguntas sobre el aire y el viento tras explicar un ratito. Acaban pronto y completan el dibujo de ayer a medio acabar. J.C. (b), R.M. y C.L. van muy atrasados. J.C. (b) por matemáticas; R.M. y C.L. por lengua. Los dejaré ahora un rato hasta que acaben (Día 006, 1510-1518).
- Hacemos las tareas todos juntos, yo en la pizarra y ellos, a la vez que yo, en el cuaderno. Mucho mejor. Creo que cuando las hacen solos aparecen los distintos ritmos, el cansancio, la hiperactividad... Colaborando todos están más controlados. Seguiré así hasta fin de curso (Día 006, 8295-8303).

Terminamos con un texto del cuaderno de observación en el que podemos comprobar cómo la maestra asume la crítica y acepta la propuesta que, respecto al aprendizaje de su hijo, le hace una madre:

A las nueve viene la madre de J.C (a) y me dice que le corrija las tareas de casa para ver si están bien o mal (hay veces que le pongo y no le corrijo, lleva razón; suelo corregir un día bastante y hay días que no se las miro). Le digo que quiero ponerle tareas más difíciles pero que él no quiere por si no sabe y no hay quien le ayude. Dice que se las ponga, que ella y su marido le pueden ayudar (Cua 003, 540-548).

### **2.3. El «pensamiento profético»**

Además de «propositivo», utópico, futurista, o como quiera que deseemos llamarle, el pensamiento del maestro es poderoso, mágico, profético. Pensar, decir, lograr, son tres verbos, para nosotros, concatenados. Y no afirmamos esto sólo porque

dotemos de realidad al pensamiento y a la palabra, que la tienen<sup>37</sup>, sino porque existen muchas posibilidades -¿todas?- de que lo que se piensa y lo que se dice acontezca como fenómeno tangible en lo que pudiéramos llamar «la realidad convencional».

Las expectativas que los maestros tienen sobre los alumnos constituyen, a nuestro juicio, un importante elemento educativo. Y es que los niños ajustan en buena medida sus respuestas a lo que sus profesores esperan de ellos: si esperan mucho, dan mucho; si no esperan nada, no dan nada. En la medida en que esto sea así, las expectativas de los maestros constituirían lo que hemos convenido en llamar «pensamiento profético». Claro que, con toda razón, quedaríamos desacreditados como investigadores si, por defender nuestra tesis de partida, ocultásemos deliberadamente que los estudios al respecto no ofrecen resultados coherentes. Aunque algunos de ellos, ciertamente, muestran el efecto de las expectativas, en cambio muchos otros no lo hacen. Sin embargo, nuestra experiencia docente está repleta de datos que avalan esta idea. Hemos tenido ocasión de comprobar cómo cambia el comportamiento de niños problemáticos cuando se les da una responsabilidad, cómo influye en su aprendizaje una evaluación positiva, la exposición de un trabajo suyo en la pared, etc. Y hemos comprobado también el caso contrario: lo poco que se esfuerzan los que ya se acomodan en su rol de «malos alumnos». Viven realmente «felices», hacen lo que quieren, y nadie se extraña de nada: ni el maestro, ni sus padres, ni sus compañeros. Su campo de acción es mucho más amplio que el de los demás; las consecuencias -¿hace falta decirlo?-, desastrosas. También hemos vivido otro tipo de experiencia. Alentamos -desde el rol de orientadora escolar- a niños que soportan las bajas expectativas de sus profesores para que los sorprendieran, para que les diesen lo contrario a lo que esperaban de ellos. No obtuvimos resultado.

Los primeros en estudiar este fenómeno, al que ya aludimos someramente en el capítulo I, fueron Rosenthal y Jacobson, en 1968, y es conocido como el *efecto Pygmalión*, o *profecía de autocumplimiento*<sup>38</sup>. Su libro «*Pygmalión en la escuela*»<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Desde luego, cuando algo se piensa o se dice ya existe en la mente del sujeto pensante o hablante.

<sup>38</sup> La expresión «profecía de autocumplimiento» fue utilizada en 1948 por Merton para referirse al fenómeno de modificación de conducta que se produce cuando alguien profetiza un acontecimiento, por lo que aumentan las posibilidades de que la profecía se cumpla. En 1950, Allport usa esta expresión en su análisis de los conflictos bélicos, a través del que observa que la conducta de las naciones que van a

describe una investigación realizada en un Centro de California, con alumnos procedentes de un contexto socioeconómico bajo. Los resultados obtenidos les permiten considerar que las expectativas de los profesores pueden influir de manera significativa en el rendimiento de los alumnos. Aunque en este estudio, por motivos éticos, las expectativas inducidas en los profesores eran de signo positivo<sup>40</sup>, hemos de entender que la profecía se cumplirá también cuando éstas sean de signo contrario, y que, por tanto, en buena lógica, el rendimiento de los alumnos se verá afectado negativamente cuando el pensamiento del profesor sobre ellos sea desfavorable.

El citado experimento causó un impacto tan fuerte que, como cabe suponer, dio paso a muchos otros que pretendían replicar los resultados. La mayoría, sin embargo, no lo consiguieron:

Carlier y Gottesdiener (1975) concluyen la revisión de una serie de investigaciones realizadas inmediatamente después de la publicación de Rosenthal y Jacobson, señalando que no ha sido posible replicar sus resultados, puesto que sólo en dos de los trabajos revisados ha sido posible mostrar el efecto positivo de las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos. Entre otros factores invocados para explicar el escaso efecto de las expectativas, se alude al hecho de que el simple conocimiento de la puntuación obtenida por el alumno en una prueba de inteligencia o de rendimiento escolar no parece tener fuerza suficiente para inducir una expectativa sólida en el profesor, máxime cuando esta expectativa puede quedar neutralizada o incluso entrar en contradicción con las informaciones que obtiene a través de la observación directa del alumno en el transcurso de las actividades cotidianas en la clase (Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A, 1990: 306-307).

La revisión que, al respecto, hace Rogers en 1987, constata de nuevo las dificultades halladas por numerosos investigadores para replicar los resultados de Rosenthal y Jacobson, por lo que no se deben, a su juicio, hacer generalizaciones:

---

iniciar una contienda afecta de tal manera la de sus adversarios que aumentan considerablemente las probabilidades de que el conflicto estalle (Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. , 1996: 303).

<sup>39</sup> Ver Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid Marova. Los autores pretenden conocer si las expectativas de los profesores pueden influir de manera significativa en el rendimiento de los alumnos. Plantean un diseño de investigación de dos grupos -experimental y control-, con selección al azar y pretest. El grupo experimental estaba compuesto por un 20% de los alumnos elegidos aleatoriamente y que fueron presentados a sus profesores como los que habían sacado mejores resultados en la prueba pretest. Posteriormente, se aplican tres postests: uno a los ocho meses, otro a los doce, y otro a los dos años. Los resultados revelan que las ganancias han sido mayores en el grupo experimental y que entre ambos grupos hay diferencias estadísticamente significativas.

<sup>40</sup> La ética de esta manera de investigar se entiende, a nuestro modo de ver, en un sentido muy amplio. Sería gravísimo, ciertamente, crear en los profesores expectativas de signo negativo para realizar una investigación, pero, ¿no lo es inducir expectativas favorables sólo para una muestra compuesta por un 20% de la población?

Algunos [estudios] muestran el efecto de las expectativas, otros no. Algunos muestran efectos sólo en los niños más jóvenes, otros sólo en los más mayores. Algunos muestran efecto con los profesores urbanos, pero no con los suburbanos. Algunos muestran efectos cuantitativos en las interacciones profesor/alumno, pero no efectos cualitativos, mientras que otros muestran exactamente todo lo contrario (Rogers, 1987, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A, 1990: 307).

No obstante lo anterior, nosotros, avalados por la propia experiencia docente, hemos de seguir considerando que, cuanto menos, las expectativas del profesor constituyen un factor más de los múltiples que influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Pues bien, si hasta aquí hemos teorizado sobre el «pensamiento profético», acometemos ya su búsqueda entre los materiales de análisis. Obsérvese, para empezar, un primer dato: sólo en diecisiete ocasiones la maestra expresa en su diario lo que espera de sus alumnos. Ello nos lleva, de momento, a plantearnos la siguiente pregunta: ¿tan subrepticias son las expectativas? Pero es que, además, de las diecisiete expectativas descritas, y aquí ponemos de relieve una segunda información más sorprendente aún, sólo cinco son positivas, once negativas, y una indeterminada. Procedamos a su examen.

*\* Expectativas positivas*

De los cinco textos que obran en nuestro poder, cuatro de ellos reflejan claramente cómo la maestra revela a los alumnos lo que piensa. Les expresa sin rodeos que tiene confianza en ellos -confían en que aprendan, en que digan la verdad, etc.-. Es preciso decir que, aunque el «pensamiento profético» del profesor se acaba manifestando antes o después, de una u otra forma, opinamos que ha de ser bueno - cuando es positivo, desde luego- que se haga de manera directa. Claro que los resultados de esta manifestación no siempre serán visibles ni a corto plazo.

Los dos primeros textos que aportamos enseguida se refieren al mismo alumno: J.C. (a). Este chico aún no sabe leer ni escribir. Pese a ello, la maestra manifiesta una confianza plena en él, está segura de que es capaz de aprender. Mas, curiosamente, contrasta esta seguridad con las dudas que tiene sobre su propia capacidad para enseñar. Lo decimos porque, en el segundo texto, dice exactamente lo que tenemos a bien



entresacar: «Tengo que enseñarlo a leer y a escribir. Sé que es difícil, pero él es capaz de hacerlo y yo tengo que serlo de enseñarle».

En efecto, está claro que la maestra deposita en el chico más confianza que en sí misma. Además, es preciso aludir a algo que nos parece sumamente interesante, y es el hecho de que un texto tan breve encierre tres requisitos fundamentales para producir aprendizaje: una creencia firme –el alumno es capaz de aprender-, un reto –enseñar- y una responsabilidad –responder si no se consigue-. Tal vez sea buen momento para proponer, basándonos en lo anterior, un esquema que pudiera ser valioso a los docentes con objeto de conseguir que sus alumnos aprendan: 1) confiar en ellos; 2) retarse a sí mismo; y 3) responder de los resultados. Y ya, sin más demora, desembocamos en los ejemplos:

- J.C. (a) me toca de varios golpecitos la espalda. Me giro y agacha la cabeza avergonzado. Lo saludo. Me pregunta que a dónde va él. Cuando le digo que sigue conmigo me mira agradecido. «Este año no puedes jugar en clase», le digo. «Tienes que aprender a leer». Nos subimos para clase. Les sorprende que hayamos cambiado a la planta segunda. Ya estamos en 4º, les digo. Ya sois mayores (Día 006, 42-53).
- J.C. (a) trabaja algo pero sigue negándose a hacer lo que yo le digo. Él elige el cuadernillo que desea trabajar. No sé cómo voy a conseguir que trabaje sistemáticamente, que aprenda a leer, que admita dificultades graduales... Tengo que enseñarlo a leer y a escribir. Sé que es difícil, pero él es capaz de hacerlo y yo tengo que serlo de enseñarle (Día 006, 308-317)<sup>41</sup>.

En la primera de las secuencias anteriores anida, como hemos podido ver, otra expectativa más: la que la maestra tiene respecto a todos sus alumnos, a los que hace saber que ya son mayores, con lo que les da a entender que espera de ellos actuaciones propias de su edad.

Los siguientes fragmentos del diario son también exponente de la confianza que la maestra deposita en sus alumnos, si bien ahora en relación a su conducta, no a su proceso de aprendizaje. En el primero puede comprobarse que las expectativas positivas dan pronto su fruto; en el segundo, desconocemos los posibles resultados; en el tercero,

---

<sup>41</sup> Hay que decir, aunque pueda parecer increíble, que el alumno empezó enseguida a leer. Véase, al respecto la siguiente secuencia, escrita por la maestra dos meses después (la expuesta más arriba es del día 23 de septiembre, y ésta, del 22 de noviembre). Obviamente, muchos otros factores pudieron influir en este logro: «Le pongo a J.C. (a) tareas para casa y compruebo que lee las palabras que escribo (conoce muchas letras: m, t, c, l, n, vocales, ñ, p, s)» (Día 006, 2609-2612).

en cambio, éstas no se cumplen. La propia maestra da la explicación: «supongo que es algo irresistible»:

- A una niña –D.X.- mientras va al servicio le arrancan una hoja. Todos le echan la culpa a P.X., pero cuando digo que el que haya sido diga la verdad [...] sale el que ha sido. P.X. se pone muy contento al ver que yo confié en él y creía que él no había sido, que a un niño no se le puede echar la culpa de todo lo malo que pase en la clase (Dia 006, 3935-3947).
- Algunos alumnos –E.R., J.I., R.M., J.C. (b)...- no acaban las tareas. Se iban a quedar castigados, pero me dicen que me prometen acabar en casa. Los creo y los dejo marchar (Dia 006, 971-975).
- Esta mañana, en la exposición, había caramelos. Sólo se podían coger dos. Algunos no han cumplido a pesar de que les dije que confiaría en ellos (supongo que es algo irresistible). R.P. bajó como delegado con A.C. a la exposición, ya que éste estaba en apoyo y no la vio. Le dije que cogiera dos caramelos. Vino cada uno con un puñado escondido ¡vaya delegado! Cogieron también C.B. y A.J. (Dia 006, 7903-7913).

*\*Expectativas negativas*

Tras la lectura de estos textos, conviene dejar constancia de una primera observación: en ninguno de ellos la maestra, afortunadamente, comunica a los alumnos sus bajas expectativas. Es verdad, ya lo dijimos antes, que éstas se pueden comunicar – se comunican, de hecho- a través del currículum oculto: actitudes, gestos, exclamaciones, miradas. Pero sería gravísimo que, además, se transmitiesen a través de palabras.

Al examinar los materiales, consideramos la conveniencia de dividirlos en los siguientes tres grupos: los que expresan expectativas relacionadas con conductas, los que las expresan referidas a actitudes, y los que recogen las que tienen relación con el aprendizaje.

Ubicándonos en el primer bloque –conductas- contamos con cuatro sustanciosos textos, y empezamos por advertir que nos parece muy grave lo que la maestra expone en ellos. Los dos primeros dejan traslucir una especie de alegría por la ausencia de ciertos niños- J.C. (a), J.C. (b) y F.M.-. En el tercero y el cuarto, a nuestro entender, aumenta la gravedad, pues la profesora se sorprende sobremanera de que J.C.(b) se esté portando bien, lo que quiere decir que, obviamente, lo que espera de él no es precisamente eso. Sin duda, más provecho hubiese obtenido si, en lugar de sorprenderse, se hubiese

acercado al chico para hacerle saber que estaba muy satisfecha con su comportamiento.

Desde luego, éste se habría reforzado:

- Se nota que no está J.C. (a), que pone mucho en medio, y entretiene sobre todo a R.F. (Dia 006, 2486-2488).
- Hoy se portan mejor, se nota que no está J.C. (b) ni F.M. Las tareas las acaban casi todos (Dia 006, 6155-6160).
- Hoy J.C. (b) ha sido bueno ¡increíble! Además, me ha dado dos caramelos! (Dia 006, 6552-6553).
- J.C. (b) ha sido hoy muy bueno ¡increíble! Parece otro, y ha acabado de los primeros (Dia 006, 6597-6599).

Por lo que atañe a las actitudes, disponemos también de cuatro textos en los que puede apreciarse cómo la maestra se extraña de que un alumno compre el material escolar (primer texto), cómo considera normal que falten dos alumnos (segundo), o cómo espera que, el primer día de colegio, lleguen muchos niños sin lo necesario<sup>42</sup> (tercer texto). El cuarto, más que una expectativa, encierra la incredulidad de la maestra ante algo que le comunica una alumna:

- No me lo puedo creer. J.C. (a) viene con una bolsa con todo el material escolar (trae hasta dos carpetas en lugar de una) (Dia 006, 161-164).
- Por la tarde falta E.R. (como siempre), C.C. (como casi siempre), I.F. e I.S. (Dia 006, 6332-6334).
- Me voy temprano con objeto de llegar antes que mis alumnos, subir a la clase, abrir las persianas y poner folios sobre mi mesa. Seguro que muchos acudirán sin nada (Dia 006, 18-22).
- C.V. se queja de la barriga (suena a cuento), dice que ha dicho su padre que llamemos si no se le quita. Llamamos a su tía y, efectivamente, dice que parece exagerar y que no va a venir a por ella. Hablo con C.V. y le digo que no se observe tanto, que sea fuerte<sup>43</sup> (Dia 006, 6198-6205).

---

<sup>42</sup> Esta expectativa, aunque avalada por la experiencia, sigue teniendo efectos negativos: como la maestra espera que sus alumnos vengan sin material, lo prepara ella, lo que refuerza lógicamente la conducta infantil para sucesivas ocasiones. Ese día, por si pudiera interesar el dato, la maestra habría de prestar siete lápices.

<sup>43</sup> No podemos dejar de expresar que, desde luego, aunque sea falso lo que la chica dice –que parece que sí–, consideramos que su queja alberga una demanda de atención. Si la maestra no presta atención a la alumna, su problema seguirá latente, e intentará manifestarse de cualquier otra manera.

Por último, son tres los textos que expresan expectativas negativas de la maestra relacionadas con el aprendizaje. Los dos primeros son parecidos, pues en ambos queda de manifiesto, aunque de distinta manera, que la profesora espera poco de sus alumnos. En el primero de ellos, ésta no se sorprende porque hayan olvidado las cuentas; en el segundo, en cambio, se extraña de que se hayan aprendido la tabla, lo que quiere decir que, lógicamente, esperaba que no lo hicieran. La tercera secuencia, por su parte, refleja un pensamiento muy negativo y discriminatorio de la maestra hacia los niños de apoyo, los cuales hacen unas actividades pero, según ella, no porque sean capaces, sino porque éstas son sumamente fáciles. Gravísimo es el calificativo que nos merece este esquema mental; sin embargo, intentaremos comprenderlo:

- Tras el recreo hacemos algunas cuentas y compruebo, ya lo suponía, que han olvidado casi todo (Día 006, 96-98).
- Me llevo una agradable sorpresa. Casi todos se saben muy bien la tabla que se aprendieron ayer (Día 006, 3713-3715).
- Explico fracciones. Parecen enterarse. Mando dos actividades solamente. Son tan fáciles que las hacen todos (hasta los de apoyo) (Día 006, 5238-5241).

*\* Expectativa indeterminada*

No parece observarse en la siguiente secuencia que la maestra espere de los niños nada en particular; sólo tiene expectativa y curiosidad por ver lo que contestan. Compruébese:

Luego, empezamos un tema nuevo. Hacen las preguntas previas. Tienen que contestar sobre las labores domésticas, quién las hace, cómo ayudan ellos... ¡A ver qué sale! (Día 006, 8013-8017).

Pues bien, lo que nos interesa ahora, basándonos en el hecho de que sólo hemos hallado el texto anteriormente expuesto como descriptor de expectativas carentes de signo, es llamar la atención sobre lo difícil que, al parecer, resulta no imprimir orientación a las expectativas que formulamos. Casi siempre esperamos algo que, con antelación, valoramos como bueno o como malo. Y aunque no podemos hacer crítica de las expectativas positivas porque, en realidad, las consideramos buenas, hemos de decir,

desde luego, que las que en rigor se nos antojan educativas son las indeterminadas, porque son las únicas que permiten un margen de maniobra y de error al alumno, quien despliega todo un abanico de posibilidades –su libertad, en suma-, y no está condicionado a seguir un determinado camino ni obligado a responder a un determinado nivel. No somos ajenos a la sobrecarga que soportan los niños de los que se espera mucho, la frustración que sienten cuando no pueden responder a las esperanzas que el maestro hace descansar en ellos, y la escasa resistencia a la misma. En este sentido se orientan las siguientes palabras de Maturana (en A.A.V.V., 2003: 45): “Mi esperanza tiene un ritmo que no es necesariamente el ritmo del niño. Entonces yo voy mucho más rápido en mi esperanza que lo que va el niño [...] Como lo exijo se frustra, se deprime y no llega”.

### **3. EL MUNDO AFECTIVO DEL MAESTRO**

Abordamos ahora un tema de gran importancia, aunque todavía poco considerado. Nos referimos a los sentimientos en general y, más concretamente, a los sentimientos de los maestros.

Empecemos por definir los sentimientos. ¿Qué son realmente? Para Marina (1998: 80), constituyen el balance que efectuamos de las situaciones, ya que nos informan de cómo van nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestros intereses, etc., en su comercio con la realidad:

Los sentimientos integran bloques enormes de información que incluyen evaluaciones. Ponen en comunicación el exterior y el interior, nuestras expectativas y nuestras realidades, nuestro estado fisiológico y nuestro estado mental. Son el balance apresurado de nuestra situación, que nos llena de frustración, angustia, miedo, alegría, abatimiento, entusiasmo, ligereza, amor, confianza (Ibídem: 81).

Lo anterior nos lleva a afirmar el gran papel que los sentimientos juegan en la vida de las personas pues, sin duda, la información que aportan anima o desanima, impulsa o retrae, alegra o entristece. Es decir, los estados emocionales están enlazados a las acciones. Puede decirse entonces que la situación sentimental en la que nos hallemos modula nuestra motivación. Al respecto, el referido autor nos aporta la siguiente idea:

“A quien está entusiasmado se le ocurren muchas cosas. Un sentimiento de alegría favorece los enlaces originales. La depresión, en cambio, restringe el ámbito de las asociaciones y favorece una visión en túnel” (Ibídem: 84).

Pues bien, un docente, como cualquier persona, posee un rico mundo afectivo. Los sentimientos sobre lo que hace lo cruzan de arriba abajo y de izquierda a derecha, y le ofrecen una evaluación que lo mueve –o no- a realizar otras acciones. Lo cierto es que jamás permanece –porque no puede- impasible. No actúa sin sentir ni pensar, puesto que no es un técnico descerebrado que aplica una serie de rutinas, sino un práctico que reflexiona y que siente. Por tanto, en su labor diaria pone en juego, inevitablemente, tres niveles: el mental, el conductual y el afectivo. En resumidas cuentas, las acciones de los docentes, además de estar enlazadas a unas teorías, gozan también de conexiones emocionales, pues, al actuar, quiérase reconocer o no, los maestros se implican afectivamente.

Por consiguiente, no es posible prescindir de los sentimientos como tampoco de la conciencia de ellos. Está claro que sabemos que sentimos aunque, a veces, no sepamos definir con exactitud qué sentimiento nos está invadiendo. Los estados sentimentales son, pues, experiencias afectivas conscientes. Una cita de Marina (1999: 23) nos puede servir magníficamente para explicar esta idea:

Uso esta palabra [sentimientos] para dejar claro que me estoy refiriendo a una experiencia consciente. Los psicólogos anglosajones distinguen muy bien entre *emotion* y *feeling*. La emoción es para ellos –y en general para toda la psicología- un fenómeno fisiológico que puede ser o no consciente. Si se hace consciente se transforma en *feeling*, en sentimiento. Así pues, el léxico afectivo de una cultura nos proporciona una información fiable del modo como ha interpretado las experiencias afectivas. Por debajo del lenguaje vemos aparecer un tratado de psicología popular.

Al hilo del tema, hemos de decir también que, además de constituirse como situaciones conscientes, los estados sentimentales guardan relación con la cultura y, lógicamente, con el lenguaje, como manifestación y mediación cultural que es. Cada cultura tiene, pues, su léxico sentimental. Para el citado autor (Ibídem: 25), “los sentimientos son variaciones culturales y personales de unos fenómenos universales y comunes”. Pues bien, no parece arriesgado afirmar que muchos docentes saben que sienten pero no saben exactamente qué. En consecuencia, no ponen nombre a sus

experiencias sentimentales. Sucede entonces que, al no denominarlas, quedan ahogadas, en cierto modo, dentro de ellos. Y decimos en cierto modo porque ya hemos tenido ocasión de comprobar cómo los sentimientos aparecen quiérase o no, por lo que lo que ahogan no son en realidad los sentimientos –han sentido, sienten y seguirán sintiendo– sino el conocimiento sobre los mismos. Marina (Ibídem: 27) explica esta idea, sin duda alguna, mucho mejor que nosotros:

«Alexis no sabía si lo que sentía por Sonia era amor, gratitud, deseo, compasión o sólo la satisfacción de sentirse querido» [...] Lo que sucede es que no sabe reconocer lo que siente, es decir, no sabe situar su experiencia dentro del plano del mundo afectivo que posee. Y mientras no lo haga, mientras no consiga identificar sus sentimientos en el catálogo sentimental que su cultura le ha entregado, donde se le señalan las expectativas y la posible evolución del sentimiento, el contenido de su conciencia permanecerá confuso, sin definición. Y todo ello, precisamente, porque carece de nombre.

El texto anterior nos sirve en bandeja una pregunta: ¿Qué catálogo sentimental ha entregado la cultura escolar a los maestros? Desde nuestro punto de vista, si les ha entregado alguno, no puede ser otra cosa que un libro en blanco, porque los sentimientos en los maestros están mal vistos, suelen considerarse símbolos de debilidad y, por tanto, deben ser ocultados. ¿Cuántos maestros manifiestan abiertamente a los padres, por ejemplo, que se sienten desbordados, desconcertados, o superados por la problemática que les plantean los alumnos? ¿Cuántos confiesan en un claustro que sienten aversión hacia un niño? ¿Cuántos dicen que se sienten frustrados? Y los que lo hacen, ¿qué referencias tienen para hacerlo?

Los modelos culturales que guían a los docentes no son, precisamente, modelos sentimentales. Sin embargo, dice Marina (2001:176), las personas somos “sentimentalidades en busca de libertad”. Para este autor, la acción brota en el campo sentimental. Aunque nos asuste reconocerlo, lo que verdaderamente mueve nuestra conducta son nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros afectos, nuestras aversiones, etc. Es el universo sentimental el que configura nuestro mundo, nuestro proyecto de vida, nuestro estado físico y psíquico, etc.

En consecuencia, dada su importancia, es necesario sacar los sentimientos a la luz y reflexionar sobre ellos porque, además, al hacerlo podemos regularlos, mejorarlos. Es verdad que éstos no se eligen. Nadie elige amar a alguien u odiarlo, pero lo que sí se

puede hacer es darles significados valorativos que los retroalimenten. Si valoramos el odio negativamente, por ejemplo, podemos trabajar para hacerlo desaparecer. Pero si dejamos nuestro mundo afectivo dormido, si no lo constituimos, si no lo denominamos, existirá, mas no conoceremos nada de él, porque es precisamente el lenguaje el que nos da las informaciones que necesitamos para saber ver la realidad, ordenarla, aprovecharla y reorientarla:

Cuando aprendemos el léxico sentimental asimilamos un saber ancestral sobre los sentimientos humanos que nos instruye acerca de los afectos, sus relaciones, los recorridos sentimentales que va a seguir nuestra experiencia. Gracias a esta enseñanza poseemos una colección de modelos que nos permite guiar, comprender, alterar a veces nuestra vida sentimental, confundirnos. Todo nuestro saber está sistematizado lingüísticamente y por ello cuando no logramos enlazar nuestra experiencia con ese archivo nos consideramos perdidos, sin saber cómo interpretar, comprender, continuar lo que sentimos, como si hubiéramos recibido una carta sin firma, una cita sin lugar, una promesa sin contrayente. Nos falta la clave para descifrar su significado. No podemos conectar lo que percibimos con lo que sabemos (Marina, J.A., 1999: 28-29).

La maestra de nuestro estudio es un ejemplo de lo que estamos diciendo. Podrá apreciarse enseguida cómo siente, cómo tiene conciencia de sus sentimientos, y cómo los describe a veces magníficamente y a veces con bastante imprecisión<sup>44</sup>. Claro que veremos también cómo jamás los nombra. Sólo nos ofrece, en el mejor de los casos, descripciones, sólo eso. Cabría preguntarse, al menos, dos cosas: si una maestra que se obliga a sí misma a hacer un diario no da nombre a sus sentimientos, ¿lo harán los docentes que no plasman sus reflexiones en un papel?; y si, como parece lógico suponer, no lo hacen, ¿pueden estar informados de los fenómenos que acaecen en su interior?

---

<sup>44</sup> En algunos textos se observa que los sentimientos sólo se dejan adivinar, son a modo de puntas casi invisibles de icebergs (valga la comparación, por usual, aunque el frío hielo nada tenga que ver con el caluroso sentimiento humano). Véase un ejemplo. La maestra enuncia la siguiente frase: «R.M. tiene dislexia. Tengo que hacer algo (“*proque*” en lugar de *porque*)». En nuestra opinión, no está simplemente emitiendo una frase enunciativa, sino que, tras ella, ha de estar sintiendo, cuanto menos, preocupación ante el problema y deseo de hacer algo.



### **3.1. Las aspiraciones**

Tener aspiraciones, desear, imaginar, soñar, idear, diseñar, buscar, luchar... No cabe duda que todo esto es sentir, y sentir es vivir. El deseo hace que nos sintamos vivos, ilusionados, optimistas. ¿Qué puede sentir cada mañana quien no tiene ilusiones? La verdad es que no nos gustaría saberlo, y mucho menos saborearlo. Quien no tiene sueños no se activa: “Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el diseño de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula a luchar” (Freire, P., 2001:145).

Unas líneas atrás hablábamos del «pensamiento propositivo». Si éste consistía en el diseño de otra realidad mejor, las aspiraciones no son otra cosa que la necesidad y el placer de ponerlo en práctica. Desde nuestro punto de vista, éstas son la manifestación sensible del mismo. Una vez leímos que la grandeza de las personas está en plantearse metas que sobrepasen sus fuerzas, y lograrlas. Apliquemos esto al docente, porque en este empeño pasa sus días, aunque no lo sepa.

Reflexionemos, pues, sobre lo que encontramos en los datos. Digamos, para empezar, que la maestra relata, más o menos veladamente, sus aspiraciones. Pueden distinguirse con toda claridad dos tipos, aunque, eso sí, estrechamente unidos. Por un lado, están las relacionadas con ella misma. Son sólo tres, las formula el primer día del curso (15 de septiembre) y refieren metas profesionales. Desde luego, no cabe duda de que el desarrollo profesional repercutirá directamente sobre sus alumnos. Por otro lado, encontramos aspiraciones de la maestra encaminadas a promover mejoras en los niños, lo que, de la misma manera que antes pero por un procedimiento inverso, afectará a su desarrollo profesional. Presentamos, en primer lugar, los textos en los que la maestra manifiesta sus deseos de desarrollarse profesionalmente:

- Día 15 de septiembre de 1999, miércoles. Hoy empieza el curso. Tengo ilusión. Me imagino a mis alumnos, los mismos que dejé hace casi tres meses, algo más altos y más fuertes. Tengo ganas de verlos. Además, éste será mi último año como maestra y quiero saborearlo, disfrutarlo a tope. Quiero hacer un buen trabajo. Quiero despedirme dándole todo ya que la escuela, mi escuela, me lo ha dado todo a mí (Día 006, 5-17).

- Tengo ganas de empezar. Me propongo escribir un diario que me ayudará a organizarme, a reflexionar, a mejorar (Día 006, 23-26).
- En este cuaderno anotaré las entrevistas informales con madres/padres a las entradas y salidas a clase. Asimismo, registraré lo observado en el recreo quincenalmente, en concreto, los miércoles (Cua 003, 6-10).

Los textos anteriores tienen una clarísima dimensión proyectiva. En los tres nos resulta fácil ver la dirección hacia unos fines, la necesidad que tiene la maestra de configurar una nueva y mejor realidad. Lo que no nos es posible conocer es si esto entra dentro de lo normal –al menos en ella-, o si se debe a la peculiaridad del curso que empieza, que será el último en el que ella ejerza como maestra. En cualquier caso, sea como fuere, no podemos dejar de comentar el valor que poseen estas narraciones. Nos parece que es absolutamente necesario que los maestros formulen –oralmente o por escrito- sus metas, que las hagan patentes, porque sólo así serán capaces de poner en marcha un plan para alcanzarlas. Aunque no podemos saber –por su grado de abstracción- si la maestra alcanzó la realidad que anticipa en el primer texto, a juzgar por el segundo y por el tercero en los que no hay duda de que sí, es posible que también la lograra.

Otro aspecto que nos gustaría comentar, aunque sea brevemente, es el relacionado con la temporalización de las secuencias expuestas. Es curioso que las tres fueran escritas el primer día del curso, antes de empezar la jornada. O estamos ante un formalismo (lo que consideramos improbable, porque se trata de un documento privado y, además, por el grado de ejecución al que aludíamos más arriba –los formalismos son sólo palabras o gestos-), o la dinámica escolar envuelve al maestro de tal manera que le hace concentrarse en su trabajo y olvidarse de su desarrollo profesional (aunque ya hemos dicho que lo uno lleva a lo otro). Parece obvio que, en la práctica diaria, el maestro no busca su desarrollo profesional, pero lo encuentra y, además, bastante acertadamente.

Por lo que atañe al aprendizaje de sus alumnos –y, obviamente también, al proceso de enseñanza-, la maestra explicita asimismo sus aspiraciones. Los tres fragmentos siguientes son prueba de ello. En los dos primeros puede verse cómo asume la responsabilidad que le corresponde. Manifiesta con nitidez que los progresos de los chicos guardan relación con sus propias acciones. En el tercero, sin embargo, dado que

la problemática del alumno protagonista parece desbordarla, puede verse cómo invoca a la suerte para que sus expectativas sobre el chico se cumplan:

- He explicado la resta por un procedimiento más rápido que en 3°. Yo no quiero que tachen ni que presten, sino que lo hagan mentalmente y se lleven cuando corresponda (Día 006, 371-376).
- R.M. tiene dislexia. Tengo que hacer algo (“*proque*” en lugar de *porque*) (Día 006, 691-692).
- J.C. (a) hoy ha trabajado bastante: cinco páginas del método gestual. Ojalá y siga así (Día 006, 5148-5150).

Respecto a las aspiraciones de la maestra relacionadas con la educación (en valores), seleccionamos cuatro secuencias referidas al valor de la paz. El constatar día a día que sus alumnos están envueltos en una realidad violenta hace surgir en ella, sin duda, la aspiración de trabajar para transformarla. La constitución y coordinación, por su parte, del grupo de trabajo “El maltrato entre compañeros” es una buena prueba de ello. Se trata de un proyecto de trabajo amplio, a largo plazo (dos años), colectivo y realista. Exponemos seguidamente los objetivos del mismo, la valoración que los distintos maestros hacen en la memoria final, y un texto en el que puede observarse cómo la profesora consigue que en el grupo de trabajo se estudie la problemática de un alumno de su aula que es excesivamente violento:

- OBJETIVOS:
  - a) Establecer a largo plazo un modelo transversal de actuación conjunta dentro del currículum, aprobado por el claustro e incluido en el Plan de centro.
  - b) Estudiar la realidad convivencial del alumnado en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve.
  - c) Incorporar a los distintos sectores de la comunidad (profesorado, alumnado, padres y madres) en la realización de actividades que mejoren la calidad del sistema de convivencia (Proyecto de Formación en Centros. Material Institucional).
- VALORACIÓN:

Se considera interesante y útil. Nos ha hecho reflexionar sobre nuestras actuaciones. Debería seguir como elemento aglutinador que mejora las relaciones entre las personas del Centro. Ha sido una experiencia muy positiva que nos puede servir en contextos ajenos al Centro (ámbito familiar, amigos...). Nos ha cambiado la forma de actuar, nos ha enriquecido mucho. Es interesante darle continuidad. Se echan en falta algunas actuaciones concretas. Se podían haber hecho más cosas. Se podía haber reflexionado más. Ha habido cierta asistemática, cierta improvisación. Habría que ver qué nos quedó por hacer, a qué no hemos llegado. Lo que pasa es que medir cuantitativamente en educación es difícil y, desde luego, cambios cualitativos ha habido en nosotros, lo cual influye en la práctica diaria (Memoria del Grupo de trabajo. Material Institucional).

- Bajo a Secretaría y cojo los expedientes para buscar los datos de R.P. del año pasado. Se peleó el 18 de enero y el 28, en febrero se pelea con C.B. al salir de música, el 20 de abril fue cuando formó el espectáculo en el barrio de Cañero, el 10 de mayo otra vez con C.B., el día de las Olimpiadas (14 de mayo) otra vez, el 20 de mayo con J.C. (a), y el 18 de junio con D.M. Prepararé un informe sobre él porque se va a estudiar en el grupo de trabajo (Dia 006, 4387-4399).

El cuarto ejemplo guarda relación con la “educación” informal. Hemos de destacar la preocupación que la maestra deja traslucir respecto a las influencias que sobre sus alumnos pueden ocasionar los videojuegos. Éstos, como tuvimos ocasión de comprobar en el apartado 3 del capítulo VI, se han introducido en las vidas de los chicos de tal manera que, a veces, justifican su absentismo basándose en su uso. Así, quedarse en casa jugando a la videoconsola, sobre todo por las tardes o un día de lluvia, llega a ser considerado como una práctica normal. Puede apreciarse en el siguiente fragmento que la maestra también aspira a solucionar este problema. Otra cosa será que lo consiga:

- Sale el tema del niño que ha matado a sus padres y a su hermana y que tenía videojuegos de matar. Les pregunto parece ser que ellos tienen muchos de ese tipo. Pienso escribir todos los videojuegos que tienen y hablar con las madres (Dia 006, 6645-6651).

### **3.2. El sentimiento de culpabilidad**

«¿De quién es la culpa? Del niño, siempre del niño». Estamos hartos de oír esta pregunta y de sorprendernos ante la misma respuesta. Y es que, desde hace algún tiempo, el niño ha dejado de ser inocente. Cuando las cosas en la escuela no van bien, cuando todo parece resbalar de nuestras manos, encontrar al culpable es sumamente fácil, porque está al descubierto, sin argumentos y, lo más curioso –por paradójico-, protagonizando hechos que refuerzan la acusación que sobre él se hace. Pero, ¿es que tiene que haber un culpable?

Es verdad –no podríamos negarlo- que existen niños “*des*” (desmotivados, desinteresados, descentrados, despistados, desagradables, desvergonzados...), “*in*” (indisciplinados, inquietos, inútiles, insoportables, indeseables...), “*hiper*” (hiperactivos...), para los que la escuela es algo así como una representación teatral. Acuden a ella a representar con cierta incredulidad un papel durante cinco horas al día. Aprenden

—más mal que bien- un guión. Cuando termina la representación se marchan a casa y lo olvidan. Ahora les toca vivir. Para ellos la escuela no tiene nada que ver con la vida, es un lugar en el que se mercadea con conocimientos, y que los reciben sólo para intercambiarlos por una nota. Saben que allí los conocimientos no se producen ni se aplican, sólo se reproducen. Son los niños que cuestionan la utilidad de lo que se les intenta enseñar. Son los que hacen preguntas que nadie sabe o quiere contestar. Son, en definitiva, los niños que protagonizan episodios atípicos.

Ante este hecho no tenemos más remedio que hacernos algunas preguntas. ¿Por qué hay niños que no quieren sacar buenas notas? ¿Por qué no están motivados? ¿Cuándo y dónde han perdido los motivos? Nos resulta difícil comprender que a un niño le guste fracasar, ser castigado o expulsado, repetir, estar distraído, etc. Es, verdaderamente, difícil de entender, como también lo es que no quieran tener los conocimientos que les van a posibilitar entrar en un trabajo, ganarse la vida, etc. ¿Cómo no desean ser valorados por sus compañeros, por sus profesores, por sus padres, etc.? ¿Cómo no quieren premios, besos, aplausos, o felicitaciones? ¿Cómo van a ser los culpables de su propio mal? Todas las personas necesitamos sentirnos valoradas, ¿cómo estos niños no lo van a necesitar?

Hemos de aceptar, aunque nos cueste, que aprender no es el correlato de enseñar, que no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino uno de enseñanza y muchos de aprendizaje, que un maestro puede enseñar y los alumnos no aprender y que, cuando no pretende que aprendan, entonces lo hacen. Hay que decidirse -aunque sea nadar contra la corriente- a ir río arriba, a buscar dónde los niños adquieren el prefijo que los convierte en una especie de tormento y maldición para los maestros.

Pero, con todo este preámbulo, ¿qué es lo que pretendemos? Sin duda alguna, arropar la tesis que venimos defendiendo desde hace algún tiempo. Pensamos que no existen niños que no quieran aprender, sino niños que no quieren aprender en la escuela, con un maestro determinado, con unos métodos concretos, etc. Así pues, los niños no son culpables de nada —son niños-; es el maestro y sus padres los que tienen que asumir la responsabilidad de lo que acontece. Y si encontramos que la maestra se siente responsable de lo que pasa en algún momento y lo escribe, mejor que mejor, porque en la medida en que lo haga se confirmará nuestra tesis.

Precisamente archivamos algunos textos que documentan lo que decimos. Son textos que evidencian nítidamente un sentimiento de culpa en la maestra. No obstante, aunque, en buena lógica, debería agradarnos comprobar que ésta se culpabiliza de lo que sucede en su aula –y, por consiguiente, no culpará al niño-, sin embargo no lo hacemos, porque consideramos que esa no es la cuestión. No se trata de autoinculparse ni de exculparse, sino de entender que no tiene por qué haber culpables, sino sujetos que respondan de sus actuaciones, que reflexionen sobre ellas, que intenten transformarlas. Los sentimientos de culpa no son buenos. La cultura cristiana que nos envuelve nos enseña magníficamente bien a sentirnos culpables de casi todo y también a señalar con el dedo a los demás. Es necesario sustituir la culpabilidad por la responsabilidad. Ni el niño ni el maestro son culpables de nada, sólo responsables, y el maestro, lógicamente, en mucha mayor medida. Un educador reflexivo siempre se siente responsable de lo que hace y de lo que deja de hacer. Reflexiona sobre sus prácticas para entresacar de ellas sus errores y afrontarlos con valentía. Todo educador sabe perfectamente en qué se ha equivocado, pero no todos lo reconocen públicamente. Sólo cuando se da este paso, a nuestro entender, claro, se está en la línea de mejorar.

En los dos textos que siguen, la maestra relaciona el mal comportamiento de sus alumnos con su estado de ánimo o su propia actuación. Considera que, si los niños se portan mal, es porque ella se siente mal, ha mandado muchas actividades, o son excesivamente difíciles. Dada la naturaleza activa del niño, si no puede hacer las tareas, bien porque no sabe o bien porque no son motivadoras, hará, desde luego, “otras cosas”:

- Me doy cuenta que en el tema de los malos comportamientos influye, además del tipo de tarea y su dificultad, mi estado de ánimo. Cuando no estoy bien –ayer estaba resfriada y tenía mal cuerpo, aparte del problema de la decisión sobre la plaza de la Facultad- influyo negativamente en las conductas de los alumnos (Día 006, 5083-5092).
- A las diez y veinte pasamos a lengua, mandando para casa lo que tengan de matemáticas sin acabar (por cierto, bastante; parece que me he pasado en las tareas y por eso, al ver tantas, creo, se han portado regular) (Día 006, 6081-6086).

Seguimos rastreando los materiales con objeto de localizar más fenómenos de los que también se sienta culpable la maestra. No tardamos en hallar que la acción de reñir –práctica, como tuvimos ocasión de comprobar en este mismo capítulo, muy

frecuente- tiene cierta presencia en la configuración de su sentimiento de culpabilidad. Curiosamente, son las sencillas palabras de un chico las que hacen aflorar en ella este sentimiento:

R.M. vuelve a las dos y me dice: «seño, dame un beso». Se va mañana a Mallorca hasta el curso que viene. Después de lo que le riño, luego se ve la inocencia. Le he dado dos o tres (Día 006, 8784-8788).

Por último, aportamos dos textos más que delatan a la maestra nuevamente. En el primero, ésta se siente mal por no haber creído a una niña que le dice que está mala; en el segundo, el sentimiento de malestar se debe a no tener registrado el número de teléfono de algunos niños y, en consecuencia, no poder establecer contacto con los padres de un chico herido. Compruébese:

- J.N. vuelve de educación física mala y vomita en clase. Creo que ha bebido mucha agua cuando estaba sudando y se le ha cortado el cuerpo. Al principio pensé que eran cuentos para no trabajar, porque cuando está cansada se pone mimosa y siempre dice que le duele algo. Hoy era verdad y casi no la creí (Día 006, 463-471).
- S.G. me dice, tras hablar bajito con J.C. (c), que le mire un chichón que se ha hecho en el recreo. Le miro y tiene un bulto impresionante. Lo mando abajo y mando callar a todos y voy yo también. O. está intentando llamar por teléfono a algún familiar. Su madre está trabajando y sale a la una. El teléfono del padre no lo sabe, el de algún abuelo tampoco... Pido el teléfono a los niños que aún no me lo han dado por si alguna vez les pasa algo ¡qué fallo no tenerlos! (Día 006, 3272-3284).

### **3.3. El sentimientos de duda**

Hemos de convenir, y más después del despliegue de actuaciones docentes con el que iniciamos este capítulo, que el trabajo del maestro es un continuo actuar. Pues bien, actuar conlleva decidir, y decidir, dudar. En efecto, todos los maestros, se quiera reconocer o no, dudan, y, en nuestra opinión, dudan mucho.

Así pues, consideramos que la duda es el acompañamiento sentimental de la toma de decisiones. No es posible decidir sin dudar antes, en el momento, y después de la decisión. Por tanto, en la misma medida en que el maestro decide -y esto no puede

cuestionarse<sup>45</sup>-, duda.

Claro que, a nuestro juicio, la duda no guarda relación con la inseguridad, sino más bien con la incertidumbre<sup>46</sup>. Los maestros inseguros, considerándose en posesión de la verdad, son los que jamás aceptan que dudan, aunque, desde luego, lo hacen. Opinamos, pues, que los docentes más inseguros son los que aparentan mayor seguridad, los que son más rígidos e incuestionables. Y es que la inseguridad se refugia, en su búsqueda de mecanismos de defensa, en un marco conceptual cerrado. Sin embargo, los maestros afectados por la incertidumbre, al entender que el conocimiento es una construcción compartida, dejan aflorar sus numerosos interrogantes, pues saben que es algo indispensable para dicha construcción.

Adentrémosnos ya en los textos, y busquemos en ellos los conflictos mentales de la maestra. Nos referiremos, en primer lugar, a los materiales que apuntan a su propia actuación. Es fácil palpar en ellos la dificultad que entraña la profesión docente. Apréciese que la maestra duda, primero, sobre qué actuación puede ser la más acertada; luego, actúa; por último, reflexiona sobre si habrá actuado o no convenientemente. Los ejemplos que hemos preparado y que servimos a continuación reflejan los conflictos en los que se debate la maestra antes de actuar:

- En el recreo viene G.G. a cumplir su castigo (5º), pero no aparece J.C. (d). Veremos el lunes qué hago con él (Día 006, 3442-3444).
- Hay varios niños y niñas que no atienden, ni trabajan, ni dejan a los demás [...] No sé qué hacer. Me gustaría cambiar estas actitudes, pero ¿cómo? Hablaré con ellos y les pediré soluciones, compromisos (Día 006, 5421-5436).
- No sé si poner un vídeo que han traído ahora a última hora (Día 006, 6391-6392).

---

<sup>45</sup> Es verdad que muchas de las decisiones que toma un maestro son, aparentemente, poco importantes: la ubicación de los alumnos, la ordenación de las actividades curriculares, la decoración del aula, la formación de grupos de trabajo, la aplicación de castigos, etc. Es verdad también que muchas decisiones permiten poco margen de maniobra y que, en cierto modo, son decisiones forzadas: las rutinarias, las que obedecen normas, las debidas a fuerzas mayores, etc. Sin embargo, para nosotros, todas las actuaciones docentes que pudieran realizarse de otro modo encierran una decisión y, por ende, una duda, aunque, en muchos casos, inconsciente. En las actividades rutinarias, por ejemplo, la decisión del maestro –queremos pensar que inconsciente- consiste en perpetuar la rutina.

<sup>46</sup> Distinguimos entre inseguridad e incertidumbre. Mientras que la inseguridad se oculta tras las apariencias de signo contrario, la incertidumbre sale a la luz y busca la intersubjetividad, el contraste, la aportación de los demás. Mientras la primera es irreflexiva y paralizante, la segunda cuestiona y motiva al maestro.



El siguiente material nos da cuenta de que, una vez que la maestra ha decidido y ha llevado a cabo su actuación, también sigue dudando, pues, mientras actúa, su pensamiento y su sentimiento están, lógicamente, activados. Sin embargo, lo más curioso es que la duda no termina con la acción, sino que permanece, porque, a nuestro entender, un maestro no sabe nunca si su intervención fue acertada, pues trabaja con objetivos a largo plazo y, además, su práctica es sólo una variable –aunque, desde luego, muy importante- de las muchas que inciden sobre los sujetos:

- En matemáticas compruebo que no recuerdan nada. Hacemos actividades de unidades, centenas, decenas, unidades de mil... y no saben colocar las cifras en su sitio, ni siquiera P.J., ni C.B., ni los repetidores, ¿Qué pasa? ¿No lo explico bien? Hemos hecho dos en la pizarra y parecía que se habían enterado (Día 006, 171-179).
- A.B. está castigado también, pero se va. Le digo que, si se va, mañana no entra. Vuelve asustado. Me dice que es del comedor. Le digo que vaya a comer y vuelva, pero no vuelve. R.M. está castigado, pero dice que también lo ha castigado O. Lo dejo bajar. Mañana debo comprobarlo y ver qué hago con A.B. (Día 006, 6667-6675).
- A las diez y media hablo con P.J. le digo que si no ha venido su madre no puede entrar. Dice que no le ha dicho nada, que se le ha olvidado. Se va al pasillo un rato. Luego la dejo entrar (no sé si hago bien, creo que no, pero está muy suave) (Día 006, 6726-6732).
- Resultan, al final, dieciséis preguntas; creo que muchas, pero las hacen [...] A la una y media a F.M. y a I.S. les da, por fin, por trabajar. He tenido que darles un cuadernillo de Vicens Vives nuevo, uno fácil, el 2º, pero les resulta, hoy al menos, motivador (Día 006, 8848-8855).

Otro ámbito de reflexión y de duda de la maestra, perfectamente interrelacionado con sus propias actuaciones, es el del conocimiento de los alumnos. En los siguientes textos, además de dudar sobre lo que debe hacer, se pregunta también por aspectos de la psicología infantil –personalidad, conducta...-, lo que nos da idea de cómo va construyendo su saber sobre los niños a partir de estas dudas. No sólo quiere ya actuar bien sino saber sobre el material humano con el que trabaja. En el texto que transcribimos ahora puede constatarse cómo la maestra es torturada por la duda de no saber si una niña está aquejada por algún mal o, sencillamente, fantasea para que ella rebaje el nivel de exigencia y eleve el de la afectividad. Cuando parecía tener su duda resuelta –la maestra se inclinaba por la segunda opción- un vómito de E.R. la sumió de nuevo en el conflicto:

Me preocupa E.R. Suele decirme que le duele la barriga. Eso le da pie a ir al wáter cada vez que me lo dice, a no trabajar, a echarse sobre la mesa. El caso es que el otro día era verdad y vomitó. Puede inventarlo cuando no sabe la tarea o tiene dificultades, pero no estoy segura (Día 006, 901-908).

Presentamos ahora dos fragmentos en los que se plantea el tema de la motivación. A la maestra le extraña que un niño no quiera acometer una actividad que es de su agrado, como también que a otro no le baste para animarse a trabajar la atención individualizada que ella le presta. Finalmente, parece que resuelve sus dudas – al menos en el primer texto- al considerar que la motivación se puede ver afectada por otras variables como el cansancio:

- A.B. no hace las cuentas. ¡Es curioso, con lo que le gusta hacerlas! Cuando le pregunto qué le pasa me dice que no tiene gana. Me dice que quiere hacerlas mañana. Se pone a colorear y empieza a portarse bien. F.M. también se ve que estaba cansado y busca juego. Al ponerse a colorear no hay niño (Día 006, 3811-3819).
- Se porta muy mal J.C. (b), no sé qué le pasa. Le pongo cuatro cuentas en su cuaderno, pero no se motiva (Día 006, 6074-6077).

Aún cabe destacar más dudas de la maestra con relación a los niños. Obsérvese en el siguiente material cómo se cuestiona sobre la conducta de algunos de sus alumnos así como sobre el por qué de la misma ( textos uno, dos y tres de los que siguen). Por otro lado, la capacidad de los chicos para cumplir una promesa es también puesta en cuestión (texto cuatro):

- Por la tarde vengo enfadada por lo del recreo y dispuesta a averiguar cómo han abierto [la clase]. Lo más probable es que P.J. y A.J. se hayan quedado escondidas y hayan abierto al irme yo (Día 006, 5028.5032).
- En la asamblea viene R.P. (delegado) con un papel con muchos niños apuntados con muchas cruces. No sé cómo se siente con tanto poder (Día 006, 5357-5360).
- A E.R., que tampoco acabó, le dije que viniese su madre y ha optado, creo yo, por faltar ella al cole (Día 006, 8063-8066).
- A la salida C.B. me promete que si se va acaba en su casa. J.C. (b) se va a cambio de no ponerse más junto a F.M., y J.I. dice que acabará en su casa (veremos a ver) (Día 006, 3919-3923).

No quedaría bien constituido el sentimiento que nos ocupa si no añadiésemos a todo lo anterior las dudas que la maestra manifiesta sobre las dificultades de

aprendizaje de sus alumnos, sobre el absentismo, o sobre determinados aspectos referidos a su salud:

- Hacemos el abecedario en mayúscula y minúscula. Hay niños que mezclan grafías mayúsculas con minúsculas (S.G., C.L...). Son pocos. También ordenamos alfabéticamente las palabras. Les cuesta muchísimo. No sé qué pasa pero no lo entienden, al igual que el año pasado (Día 006, 780-787).
- Me sorprende que sólo hayan venido doce niños (faltan otros doce). Imagino que por la lluvia, aunque no llueve mucho. Las tardes parece que no las toman en serio (Día 006, 1425-1430).
- Explico lo que es una dieta equilibrada. Algunos niños no la hacen. Queso no suelen comer, ni pescado. Me sorprende que tomen verduras, hortalizas y fruta (al menos eso dicen) (Día 006, 480-486).

Los siguientes textos, y con ellos terminamos, reflejan más dudas de la maestra. Los dos primeros dan idea de su confusión ante la lentitud que presentan algunos alumnos; en el tercero se pregunta cómo ha podido entrar un niño tarde a la escuela cuando ésta tiene unas normas excesivamente rígidas:

- Hay dos niños, E.R. y J.I., que sólo han hecho lengua. Son muy lentos y no sé qué voy a hacer (Día 006, 796-799).
- J.I. va por lengua. E.R. también y R.M. ¿Qué les pasa? ¿Cómo pueden ser tan lentos? (Día 006, 891-893).
- A.B. ha llegado muy tarde, a las nueve y veinticinco. No sé cómo lo han dejado pasar (Día 006, 342-343).

### **3.4. La preocupación**

Es claro que un maestro tiene muchos momentos de preocupación. Nuestros datos, al menos, así lo demuestran, si bien hay que decir que éstos son bastante imprecisos y que, con frecuencia, sólo dejan adivinar el sentimiento en cuestión<sup>47</sup>. Para entender mejor lo que decimos, conviene reparar en una secuencia que pertenece al tercer día de clase –17 de septiembre-, en la que puede apreciarse que la maestra, aunque no dice con claridad que está preocupada, desde luego lo da a entender

---

<sup>47</sup> No obstante, esto no debe sorprendernos, pues ya hemos hecho alusión a la dificultad que tenemos para denominar los sentimientos.

perfectamente. El motivo de su preocupación no es otro que el elevado número de alumnos a los que habrá de atender durante todo el curso:

Falta sólo un niño (J.I.). Son veinticuatro alumnos y alumnas los que tengo ¡no está mal!  
(Día 006, 166-168).

Sin embargo, no siempre este sentimiento queda sin precisar. A veces está bien descrito y, además, nombrado con total exactitud. Destacamos este hecho porque, desde luego, y como ya hemos tenido ocasión de decir, no es frecuente dar nombre a los sentimientos:

- Me preocupa E.R. Suele decirme que le duele la barriga. Eso le da pie a ir al wáter cada vez que me lo dice, a no trabajar, a echarse sobre la mesa (Día 006, 901-904).
- Yo le doy a comer dulce a cuatro niños y, cuando yo lo pruebo, está malo. Tiene crema y me preocupo mucho. Cundo llego al colegio se lo digo a F. y a O. Me quitan la preocupación, dicen que los observaremos pero que con tan poca cantidad no pasará nada. Me consuela oírles (Día 006, 2309-2317).

Del examen de los textos se desprende que los temas que preocupan a la maestra son diversos. Obviamente, y con relación a sus alumnos, el aprendizaje de éstos ostenta un lugar muy destacado, pero también sus actitudes, su motivación, su tiempo libre, sus relaciones, sus conflictos, sus enfermedades, sus problemas familiares, etc.:

- Le corrijo a J.C. (a) las cuentas de las tareas de casa y, es curioso, no se ha llevado cuando él ya lo sabe hacer, pero además en ninguna. ¿Qué le habrá pasado? (Día 006, 3331-3335).
- MAESTRA: ¿Qué es lo que más te gusta del cole?  
J.I.: Eeeh, eeeh..., jugar al fútbol.  
MAESTRA: ¿Eso es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?  
J.I.: El inglés (Ent 006, J.I.).
- MAESTRA: ¿Y qué haces cuando estás en casa?  
S.G.: Jugar a la play y... a veces bajarme (Ent 005, S.G.)
- Al acabar apoyo y educación física, oigo un llanto por la escalera. Veo que es R.P. de la mano de O. muy ligero. Se lo deja a F. y se baja a por la fila. Al estar yo ya sin alumnos, entro a clase de F. por si quiere que yo me haga cargo. Me dice que me marche a mi clase. Lo oigo chillar y golpear la puerta. Cuando sube O. le pregunto y dice que P.J. le ha pegado a R.P. y él se ha puesto así (Día 006, 4617-4627).

- Veo que falta J.C. (a) (debe de estar malo, ayer se le notaba algo destemplado) (Día 006, 4095-4097).
- A las cinco menos veinte me dice P.J. que vaya al servicio de niños. Voy y veo allí a R.F. con un papel del médico en la mano. No sé cómo ha entrado, ni a qué hora, ni por dónde. Le pregunto que de dónde viene y dice que del médico (Día 006, 6060-6066).

Por último, es conveniente conocer que en el diario de la maestra hay cuatro textos que aluden a preocupaciones de carácter privado. Aunque obviamos hacerlos explícitos -no sólo por respeto hacia ella, sino también por carecer de interés para nuestra investigación-, no queremos dejar de comentar un hecho, y es cómo los problemas “personales”<sup>48</sup>, contrariamente a lo que se piensa, no se pueden dejar a un lado. Los maestros son, antes que nada, personas, y cuando están en la escuela están afectados, lógicamente, de lo que les pasa en otros ámbitos. Lo decimos porque puede sorprender que aparezcan estos contenidos en un diario que está destinado a recoger aspectos relacionados sólo con la escuela. Sin embargo, advertimos cómo esto es, sencillamente, imposible. Las preocupaciones de la persona que lo escribe traspasan, qué duda cabe, todos los controles.

### **3. 5. Frustración y tristeza del maestro**

La enseñanza, hoy más que nunca, es una tarea dura. Ya hemos hablado de cómo en los últimos años ha aumentado considerablemente el nivel de exigencia de la sociedad para con los maestros. Son muchos los problemas que encuentran éstos al hacer su trabajo, por lo que es normal que sientan frustración, tristeza, impotencia, rabia, etc.

Para denominar la problemática actual de los maestros aparece la expresión “*malestar docente*” en 1987, a partir de la publicación del libro de Esteve del mismo título, precedido por otro coordinado por el mismo autor denominado *Profesores en conflicto (1984)*, si bien el autor reconoce que tanto el problema como la denominación vienen de mucho antes:

---

<sup>48</sup> Entrecorramos la palabra porque pensamos que todos los problemas que tiene una persona son, obviamente, problemas personales, y no sólo los de carácter privado como normalmente se suele considerar.

Desde hace tiempo viene utilizándose el tópico «malestar docente» (Berger, 1957; Mandra, 1977; Amiel, 1980, 1982, 1984; Dupont, 1983), empleándose esta expresión como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Como ha señalado Blase (1982), la conjunción de varios factores sociales y psicológicos, presentes en la situación en que actualmente se ejerce la docencia, está produciendo lo que él llama «un ciclo degenerativo de la eficacia docente» (Esteve, J.M., 1994: 24-25).

Como causa principal de la situación anteriormente descrita, Esteve señala el cambio social que se ha producido en los tres últimos decenios. Otros estudiosos del tema destacan también la transformación actual en el sistema de valores o la destrucción del mismo. Todo ello produce fácilmente la insatisfacción y un estado depresivo en los profesores. Este problema preocupa tanto a enseñantes como a la sociedad en general. Para Esteve (1994: 27-61), existen dos tipos de factores que explican el malestar docente:

a) Factores de primer orden, que son aquellos que inciden directamente sobre la acción en el aula, como la falta de recursos, las limitaciones institucionales (horarios, normas...), el aumento de la violencia escolar, o el agotamiento docente, y que generan emociones y sentimientos negativos.

b) Factores de segundo orden o contextuales, que son los que se refieren a las condiciones ambientales en las que se desenvuelve la enseñanza, como el aumento de la responsabilidad del maestro, la gran cantidad de exigencias que se le hacen, los roles contradictorios que tiene que desempeñar<sup>49</sup>, el desprestigio que tiene, la baja remuneración salarial, el cambio en el sistema de valores, etc. Todos ellos le afectan indirectamente y hacen que disminuya su motivación y, por consiguiente, su nivel de implicación en la tarea educativa.

Sin duda, tendremos ocasión de conocer algunos indicadores del malestar de la maestra objeto de nuestra investigación. Su diario alberga nada menos que cincuenta y seis fragmentos que dan cuenta de algunos de los problemas que ésta sufre durante el

---

<sup>49</sup> El maestro tiene que ser amigo de sus alumnos a la vez que implacable juez, facilitador del desarrollo de la personalidad de éstos y encargado de realizar su integración social, etc.

curso. Para hacer nuestro análisis seguiremos el proceso lógico de ir de dentro a fuera. Se examinarán, en primer lugar, los problemas que le producen insatisfacción en su propia aula y en su relación con sus alumnos; posteriormente, serán objeto de atención los problemas contextuales u originados en sus relaciones con las instituciones escolar, familiar y social.

a) Problemas originados en el aula

Una gran parte del malestar de la maestra, a juzgar por los textos, se origina en el propio proceso de aprendizaje. Y no es de extrañar. Indudablemente, si, como ya hemos visto, gran parte del tiempo escolar lo dedica a la realización de tareas académicas, es normal que se frustre si observa que los niños no aprenden como debieran o, peor aún, que olvidan lo aprendido:

- En matemáticas compruebo que no recuerdan nada [...] Ni siquiera P.J., ni C.B., ni los repetidores, ¿qué pasa? (Día 006, 171-177).
- I.S. está vaguísimo. Hace dos cuentas de restar equivocándose y dice que es mucho hacer cuatro renglones de numeración a partir del 200 (Día 006, 1278-1281).
- No guardan la proporción, por ejemplo, no saben que el 250 está justo a mitad de camino entre el 200 y el 300, o que el 410 está muy cerquita del 400. Me sorprende que se equivoquen todos, hasta los que van bien (Día 006, 1457-1463).
- R.G. (a) no sabe ni siquiera poner el signo de la división, luego corta 80 ¡qué barbaridad! Luego le pongo otro de multiplicar y le pregunto qué hay que hacer, y me contesta: «dividir, no» (Día 006, 4327-4332).
- Me voy a poyo: matemáticas. Hacemos divisiones con números decimales ¡qué horror! Sólo G.G. se acuerda de dividir, los demás no saben ni cortar. Con todo, G.G. falla en la tabla ( $6 \times 4 = 48...$ ) también (Día 006, 7920-7926).
- ¡Horroroso cómo hacen las cuentas! A.E. se equivoca al restar, J.C. (d) al elegir número para el cociente (elige el que le da la gana), y R.G. (a) que no tiene ni idea (Día 006, 8110-8114).

Otro campo de frustración lo encontramos en la conducta de los alumnos. Recordemos que la maestra narró en su diario ciento ocho conflictos entre los alumnos durante el curso, más treinta y tres entre alumnos y maestros, en veintidós de los cuales estuvo implicada ella. Desde luego, esto ha de producir mucho malestar:

- Tenían que traer de tarea los días que tiene cada mes del año; ninguno lo ha hecho. Lo hacen al comenzar y J.C. (d) lo tiene todo mal, pero además dice que no, me contesta (¡«ea»!), me dice que es así y me enfado. Le riño y se conmueve. Se queda un rato enfadado. Le digo, al ratito, que vaya a beber. Cuando vuelve lo hacemos de nuevo y le digo que no se enfade cuando yo le riña (Día 006, 4205-4215).
- J.C. (d) contesta y contesta cada vez que le digo algo. Le digo que en el recreo tiene que estar a mi lado y dice que sí, que enseguida se va a venir conmigo. La verdad es que me pone a cien. Le doy unas pocas de voces pero él, erre que erre (Día 006, 7692-7698).
- A R.M. le saco una mesa y una silla al pasillo, no hay manera de que trabaje, está dejando que pase el tiempo y quemándome la sangre. P.J. es la primera que acaba. Luego lo entro y trabaja. R.P. se porta fatal, no hace nada más que lo preciso y, además, intenta quedarse encima de mí (Día 006, 8510-8517).

Pero no sólo son los conflictos los que generan malestar en la maestra, sino también la actitud de los niños ante el trabajo, la poca responsabilidad que manifiestan, etc.:

- Se están portando fatal, sobre todo F.M. e I.S., que además de no trabajar alborotan la clase (Día 006, 1065-1067).
- J.C. (a) hace un barco con la cartulina que le doy y otro con la hoja cuadriculada. Tiene obsesión con los barcos y los aviones. No hay manera de que entre por donde tiene que entrar (Día 006, 1436-1441).
- Me quedo sorprendida al ver cómo C.B. es elegido por todos o por casi todos como peor amigo. C.L. elige a I.F., su prima (los padres, F.L. y J.L., hermanos, no se hablan), y a J.C. (a) como peor amigo (Día 006, 7457-7462).
- Cuando suben y me enseñan el trabajo no me gusta. Está fatal. Lo han hecho a lápiz, pintando encima con cera, letra muy pequeña en un libro tan grande. Para colmo, C.B. ha hecho por su cuenta un cómic con un león que dice en un globo que él no quiere leer. Me enfado con ellos y hay que repetirlo todo (Día 006, 7836-7844).
- A las doce y media nos vamos a la sala de música, al recital. J.C. (b) y S.R., cuando recitan, empiezan a reírse y hacen un ridículo espantoso. Los demás niños les gritan «fuera, fuera...». El otro grupo lo hace bien (Día 006, 7863-7868).
- Al salir al recreo, me veo negra para bajar a J.C. (a) pues no quiere, al haber visto a un grupito que se queda a ensayar con M. para fin de curso (Día 006, 8551-8554).

En las propias características de los niños radica otro foco de malestar. La cita que a continuación referimos es muy elocuente, porque en ella la maestra se queja a pesar del buen comportamiento que están teniendo sus alumnos. Y es que constata cómo les gusta hacer tareas mecánicas que no requieran reflexión alguna. Desde luego, el buen comportamiento a ese alto precio no parece satisfacerle:



No se oye una mosca en clase haciendo lengua. Están copiando y eso es lo que les gusta, reproducir, copiar, no pensar (Día 006, 3975-3978).

La poca capacidad reflexiva vuelve a aparecer a continuación, si bien ahora no relacionada con la tarea del aula, sino con la previsión de acontecimientos:

Como hoy había olimpiadas, aunque ha amanecido lloviendo, vienen en chándal y sin cartera; no se les ocurre pensar, ni a ellos ni a sus madres, que se pueden suspender. J.C. (c) viene en el recreo por la valla y dice que no ha venido porque no se quería poner chorreando (tampoco piensa, ni él ni su madre, que se pueden dejar para otro día) (Día 006, 6942-6952).

Otras características que parecen afectar el equilibrio emocional de la maestra son la atención dispersa, la lentitud, o el poco grado de responsabilidad y compromiso:

- Se vienen a mi lado J.C. (c) y R.M. para ayudarles. Me desesperan. ¡Cómo se distraen! (Día 006, 4005-4007).
- Son lentísimos, sólo hacen las multiplicaciones (Día 006, 6819-6821).
- Por la tarde dibujamos pero sólo los que han terminado lo de la mañana. Ya no me fio de los que dicen que acaban en su casa (Día 006, 1149-1153).
- Al llegar estaban juntos (J.C.[b] y F.M.) (y eso que me prometió no ponerse con F.M.). Los separo inmediatamente (Día 006, 3955-3958).
- Se quedan sin recreo C.V. y J.I. por no haber trabajado ayer lo suficiente y tampoco en casa. Les dije que se iban a la una y media si acababan en casa. Me dijeron que sí, y no lo han hecho (Día 006, 6146-6150).

#### b) Problemas contextuales o institucionales

Empezaremos por los que tienen que ver con la propia institución escolar. Los problemas organizativos y relacionales son también, qué duda cabe, causas de malestar docente. En el texto siguiente se constata que la estructura horaria es otro elemento en juego:

Empiezan con religión. No me gusta nada el cambio. ¡La mejor hora para trabajar y no estoy con ellos! (Día 006, 807-809).

La maestra se queja, y consideramos que con razón, de que la religión ocupe el mejor módulo de la mañana, un módulo de hora y media, nada menos. Estas cosas suelen pasar. No es posible, con la legislación y las estructuras organizativas actuales, impartir toda la religión de la escuela a última hora de la mañana, o por la tarde. Sí sería, y esa es nuestra propuesta, que no formase parte del currículum escolar.

Pero la enseñanza, además de en un tiempo, acontece en un espacio. Se desarrolla, inevitablemente, como cualquier otra actividad, dentro de unas coordenadas temporales y espaciales. Claro que decir esto no sería totalmente exacto cuando pensamos que no sólo acontece, sino que, además, está constreñida por ellas. El calendario, el horario, las dimensiones del aula, las características físicas, etc., ciñen, marcan, delimitan el fenómeno educativo. Aportaremos a continuación unas reflexiones que nos hacen ver hasta qué punto esto es así. En la primera de ellas, la maestra atribuye a las condiciones físicas del espacio el mal comportamiento de sus alumnos. Los hechos narrados suceden un día en que la actividad se desarrolla en el laboratorio, debido a que en el aula trabajan unos operarios<sup>50</sup>. En la segunda, lo que realmente nos interesa destacar es cómo una avería afecta el rendimiento y la conducta de los alumnos. En este caso, el problema está relacionado con la luz, elemento más que imprescindible para el desarrollo de cualquier actividad. Una persiana rota supone alterar la colocación de algunos niños, encender la luz artificial, etc.; en definitiva, trabajar en peores condiciones:

- El comportamiento de hoy ha sido malísimo en general. Creo que ha influido el cambio de aula: los taburetes que giraban, las mesas grandes, los lavabos que los invitaban a beber, el material de laboratorio cerca: esqueletos, botes, animales en alcohol, aparatos, herramientas... Además, el calor sofocante que hace en este lugar (Día 006, 8144-8153).
- Me encuentro una persiana rota después de haberla arreglado ayer. Hablo con U. (la limpiadora) y ha sido ella, aunque dice que estaba mal, y es verdad, pues ellos están cambiando los tambores pero no arreglan persianas, sólo la colocaron un poco bien, pues ya estaba rota, pero no la arreglaron a fondo pues, dicen, ese no es su cometido. Ellos vienen sólo a lo de los tambores. Es increíble esto de la especialización. Cada uno hace lo que tiene encomendado y nada más. Hablo con ellos y dicen que no pueden arreglarla, que tienen que montar andamios y que, además, no tienen que hacerlo (Día 006, 8171-8187).

---

<sup>50</sup> No alcanzamos a entender cómo la actividad docente queda supeditada a tareas de mantenimiento. Desde luego, no se trataba de ninguna urgencia, sino de la sustitución de los tambores de las persianas de todas las aulas. Cada día, los cursos afectados se trasladaban –material incluido– al laboratorio del Centro.

Las relaciones de la maestra con sus compañeros –incluidos, claro está, los que forman parte del equipo directivo- constituyen también otro campo de posible malestar. Queremos advertir, no obstante, que éstas son, ciertamente, muy estrechas. La mayoría de los maestros –y desde luego los dos que aparecen en los textos que a continuación exponemos- llevan muchos años en el Centro, al igual que la maestra. Lo que puede suceder es que exista ya un exceso de confianza y, desde luego, una distinta manera de ser maestro. Veamos el material:

- Me entero que J.C. (b) y R.P. se han peleado, y eso que le dije a O. que tuviese cuidado en el comedor (Día 006, 4502-4504).
- O. coge a R.P. de la clase de F. y se lo baja sin decirme nada. Sube a la una solo. Pensé no dejarlo entrar y que se quede con O. hasta la una y media, pero luego no lo hice. Creo que debería haberme dicho que se bajaba a R.P., ya que le tocaba conmigo en ese momento (Día 006, 4640-4647).
- En el recreo se quedan dos minutos J.C.(a) y P.J. Me dice Ñ. que en mi clase hay niños a oscuras y encerrados. Subo y me los bajo y echo la llave. Cuando vea yo en la clase de él a alguien ya le avisaré también (Día 006, 5209-5214).
- Después vamos a velocidad. Corren de tres en tres. N. da la salida y A. y yo cronometramos. Como J.C. (a) anda por allí y se interesa por los cronómetros, le digo a A. que vamos a probar a que cronometre él. Lo hace perfecto, no se equivoca para nada. Llega O. a grabar y, al verlo, le quita el cronómetro. Dice que no ha saltado y que, por tanto, no debe tenerlo. Nos quedamos A. y yo heladas (Día 006, 7087-7098).

El día a día de una escuela es esto, un choque entre estilos, personalidades, roles docentes. Sobre los mismos niños recaen acciones muy dispares. Los enfrentamientos entre maestros se desarrollan más en la dinámica diaria que en los escenarios oficiales. Estamos seguros de que en un claustro Ñ., O. y la maestra estarían de acuerdo en la mayor parte de los temas que se tratasen. Sin embargo, las diferencias entre ellos se dirimen en los minúsculos y cotidianos campos de batalla. Son roces constantes e inevitables en un Centro en el que las relaciones tienen mucho de autenticidad.

Si saltamos ahora del contexto escolar al familiar y social, encontramos otro importante foco de sentimientos negativos. Vivimos un momento sin precedentes. La sociedad se transforma con una rapidez desconocida, y su sistema de valores vive una profunda crisis. Se ha perdido el consenso entre la escuela, la familia, y la sociedad:

Hace unos años, como señala el mismo Merazzi, la escuela coincidía, con la sociedad y las demás instituciones que participaban en la socialización del niño, en los valores

fundamentales, en los modelos que debían ser transmitidos; lo cual producía una socialización fuertemente convergente, que afirmaba la seguridad personal del profesor siempre y cuando se mantuviera, en sus actuaciones escolares, dentro de ese marco general, claramente definido, de los valores aceptados (Esteve, J.M., 1994: 30).

Sin embargo, la situación actual es muy distinta. A la escuela no le sirven los valores sociales, por lo que los docentes tienen que definir y defender otros. Al proceso convergente anterior ha seguido otro divergente. Lógicamente esto es una nueva fuente de malestar. A los maestros les afecta que los niños vivan en un medio en el que imperan unos valores muy distintos a los que ellos defienden día a día. Si, como es el caso de la maestra que nos ocupa, se está trabajando por la paz, por la resolución de conflictos de manera no violenta, si se realizan sistemáticamente asambleas de aula, si se constituye un grupo de trabajo para estudiar el maltrato entre compañeros, etc., no cabe duda de que ha de afectar mucho constatar realidades como la que se describe en el texto siguiente:

Es curioso que todo lo que han dicho lo han visto de cerca: vecindad, barrio, patio, casa, campo... Casi todos hablan de otros, pero hay quien habla de su familia. I.F. habla de que su madre no se habla con su tía por culpa del oro. C.C. habla de que su primo arrolló a un gato, de que ayer le pegaron en *Pryca* a ella, a su sobrina y a sus primos...(Día 006, 1777-1786).

Pero ya no sólo la violencia directa que viven los niños, sino también otros problemas como la despreocupación, la desprotección, la negligencia, etc., afectan también a su maestra:

En la fila, J.C. (c) le ha dado una buena bofetada a R.M. Dice que ha sido jugando. La abuela de R.M. le riñe y le dice que, si le ha roto las gafas, se las va a pagar (pero las gafas no tienen nada, él sí tiene toda la cara roja) (Día 006, 6720-6725).

Con más asiduidad de lo que cabría esperar, la divergencia entre la escuela y las demás instituciones educativas hace su aparición de manera explícita. Muchos padres no dudan en acudir a la escuela y manifestar cuando les parece oportuno, y de cualquier modo, su disconformidad ante alguna actuación docente. Hay que decir que esto sucede sólo cuando sus hijos salen malparados de dicha actuación. No importa que ésta sea correcta o errónea, porque un padre no protesta por un error del maestro si no afecta directamente a su hijo. Además, está claro que, si el error lo beneficia, desde luego

nadie protestará por él. Y es que los maestros, al ser la cara visible de la institución escolar, son, para muchos padres, responsables de todo lo que en ella va mal:

Los profesores se sienten así injustamente juzgados por los padres como representantes más cercanos del cuerpo social. De hecho, la valoración del trabajo efectivo del profesor [...] sólo se hace en sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas extras de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora expresamente este esfuerzo supletorio; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las consecuencias (Esteve, J.M., 1994: 33-34).

Y para ejemplificar lo que decimos, más que seleccionar algunos textos completos vamos a exponer sólo recortes significativos, frases sueltas lanzadas a la maestra por los propios padres de sus alumnos, sin reconstruir las situaciones ni identificar las causas ni a los protagonistas. Sólo queremos que el lector juzgue si constituyen o no motivo de malestar:

- La madre, inexplicablemente, sube a la clase. Está nerviosa. Me dice que hay otros niños peores, que debo ver las dos partes, que hay niños que me pegan patadas y que me tiran mesas, y no hago nada (Día 006, 7761-7767).
- Me dijo antes que puse a su hijo en el rincón por ella no venir, y que eso no se hace (Día 006, 7782-7784).
- Dice que eso es tener poca vergüenza (Cua 003, 296-297).
- Me ofendieron a mí y a Ñ. (yo era una «mierda de maestra» y a Ñ. «le tenían que haber partido la boca el año pasado» (Cua 003, 304-306).
- Luego, muy enfadada y levantando la voz, me dice que el otro día castigó a su hijo y sin embargo no a R.P. (Cua 003, 425-427).
- Me dice que hice a su hijo pedir perdón y que sin embargo no tenía que haberlo hecho (Cua 003, 432-433).
- La madre, a la salida, me pide cuentas de por qué no he dejado a su niño ir al wáter, y me dice en varias ocasiones que toque la ropa para comprobar la humedad (Día 006, 124-129).
- La madre [...] llega tarde con sus tres hijos y, además, pegando voces (Ane 001, 42-43).
- Dice que sus hijos no entran de favor a un «colegio de mierda», y se los lleva para casa (Ane 001, 48-50).

Otra fuente de tensión docente la podemos situar en la dificultad de apreciar el

grado de consecución de las metas. Las finalidades educativas son proyectos a muy largo plazo. De lo anterior se desprende que un maestro se ve obligado a creer en la educación –si no cree, no puede trabajar- con muy pocas pruebas. Nunca sabe con exactitud si está logrando sus objetivos, si las ganancias que observa en sus alumnos –si es que las observa- perdurarán en el tiempo o desaparecerán como por encanto, si otro tipo de actuación daría mejores resultados, etc. Entre sus acciones y sus metas hay una gran distancia. Esto produce necesariamente en él sentimientos negativos como desconcierto, tristeza, o ansiedad. Si a ello unimos la constatación palpable y diaria de los muchos errores que comete, y que la inevitable reflexión a la que somete su propia práctica se encarga de evidenciar, queda configurado el puzzle productor de malestar. Aducimos sólo un ejemplo de los muchos que podríamos poner. El esfuerzo es siempre mucho mayor que los resultados visibles. O el maestro acepta esto, o la frustración lo acompañará constantemente:

Bajamos al huerto A.J., P.J. y yo. Quitamos hierbas y regamos. Sólo hay dos matas de patatas y tres de ajos. Poca cosa. No sé qué ha pasado con las patatas (Día 006, 6327-6331).

Terminamos con dos textos que nos permiten cerrar el tema como realmente nos gusta: de manera positiva. Hasta aquí hemos venido exponiendo numerosos factores que ocasionan frustración en los docentes. Ahora aportamos dos que cuestionan, de alguna manera, cuanto hemos dicho anteriormente. Veámoslos:

- Vengo con un buen resfriado y el cuerpo bastante molesto (Día 006, 2818-2819).
- Mañana notas. Se acabó el curso. Fin de mi carrera de maestra. No sé qué decir. Mejor callar (Día 006, 9031-9033).

Cabe hacerse, al menos, dos preguntas: si tanto malestar produce la profesión docente, ¿por qué la maestra no aprovecha su malestar físico para quedarse en casa?; ¿por qué está triste –al menos eso parece desprenderse del texto- cuando termina su labor como maestra? No vamos a contestar diciendo que la respuesta está en las características personales de la maestra, o que ella tiene más vocación o más responsabilidad que nadie. No, porque no es así. La respuesta está en la propia actividad docente que, aunque, en efecto, es fuente de malestar, es también, y mucho

más, fuente de satisfacción, sobre todo si nos referimos a una actividad pedagógica realizada en la escuela primaria. Hay muchos maestros –nos consta- que se niegan a que un médico les firme una baja, que no están contando los años ni los días para jubilarse, que se sienten felices realizando su trabajo, rodeados de niños. ¿Será porque la enseñanza les satisface?

### **3.6. La satisfacción docente**

La satisfacción es el último sentimiento objeto de nuestro análisis. Lo hemos reservado para el final conscientemente, por establecer un paralelismo con lo que, creemos, sucede en la escuela. Todos los sentimientos que tiene un maestro, negativos o positivos, confluyen en él, se pierden, en cierto modo, cuando éste aparece.

Son muchos los momentos de satisfacción que nuestra maestra vive. Aunque nos gustaría generalizar a partir de los datos que la labor docente es algo sumamente gratificante –nosotros, al menos, así lo creemos-, y contestar al *Malestar docente* de Esteve con nuestra *Satisfacción docente*, sabemos que los sentimientos son subjetivos, y que cada persona tiene su propio estilo sentimental que hace que aparezcan de manera recurrente los mismos sentimientos (Marina, J.A., 1998: 89). Nuestros sistemas de evaluación son estables, y nos hacen construir constantemente mundos afectivos propios, semejantes unos de otros, y distintos a los que construyen las demás personas. En rigor, las ochenta y tres secuencias que hallamos en el diario narran ochenta y tres momentos de satisfacción de la maestra, nada más.

Empezaremos por reflexionar sobre la satisfacción que siente la maestra cuando considera que su acción es acertada. Si sus explicaciones son entendidas, ella se siente bien. Sirvan como ejemplos los siguientes textos en los que, además, se aprecia cierta cautela o reserva por su parte. Nunca está completamente segura de lo que dice. Nunca asevera tajantemente. A nuestro modo de ver, y contrariamente a lo que pudiera pensarse, esto es positivo, porque deja abierta la posibilidad de realizar otras acciones mejores:

- A las diez explico las palabras agudas, las llanas y las esdrújulas. Parece que se han enterado. Luego tienen que poner diez de cada tipo, y averiguar cómo es su nombre y el de

su familia. A la hora de las actividades tienen muchas dificultades (Día 006, 3763-3769).

- A las once y media hacemos en la pizarra las diez palabras de cada tipo. Colaboran todos y parece que ahora se enteran. Luego, cada uno dice como es su nombre (Día 006, 3775-3779).
- Explico fracciones. Parecen enterarse (Día 006, 5238).
- Parece ser que esta actividad les ha gustado, porque se están portando estupendamente (para lo que estoy acostumbrada) (Día 006, 6043-6046).

A continuación recurrimos a tres textos porque reflejan cómo gratifica a la maestra poner actividades agradables para sus alumnos:

- A las diez y media les leo el cuento del libro de Rodríguez Almodóvar «La mata de albahaca». Como es largo, no da tiempo a preguntas. Les gusta y se ríen, pues es un cuento divertido (Día 006, 7158-7162).
- A las diez y media me voy para clase. Les leo el cuento de la Cenicienta. Es una versión distinta y bastante larga. Atienden bien (Día 006, 7594-7597).
- A las diez y media me voy a clase, les leo el cuento «El encendedor de yesca». Les encanta y guardan silencio (Día 006, 8481-8484).

En los fragmentos anteriores puede observarse cómo el sentimiento de agrado de la maestra se halla escondido tras el de sus alumnos, que queda narrado abiertamente. Apréciase, asimismo, cómo el sentimiento ha movido la acción, es decir, lo que agrada a los alumnos – y, en consecuencia, a la maestra- se acaba convirtiendo en una actividad asidua. Lo decimos guiados por el hecho de que todos los textos empiezan de la misma manera: «A las diez y media...». Sin duda, esta circunstancia nos está indicando la sistematización de esta tarea<sup>51</sup>.

Hay más actividades que producen satisfacción a los alumnos y, por ende, a la maestra. Añadimos otros dos ejemplos. El primero se refiere al desarrollo de una actividad lúdica en el aula; el segundo, a una salida a EMACSA realizada con éxito:

- A última hora jugamos a adivinar nombres en la pizarra. Están muy atentos y les gusta mucho (Día 006, 6959-6961).

---

<sup>51</sup> En efecto, los viernes, después de hora y media de religión –de 9,00 a 10,30 horas-, y a media hora del recreo, la maestra lee o cuenta a sus alumnos un cuento. Rentabiliza de este modo un tiempo que, sin duda, con cualquier otra actividad se perdería, puesto que los niños están ya cansados, con hambre, con material de religión sobre la mesa que deben recoger, etc. Sería muy difícil ponerlos a trabajar en una tarea que no fuese tan sumamente agradable como lo es ésta.



- La visita ha sido interesante, bien explicada y preparada: el vídeo, las transparencias, las explicaciones..., todo muy positivo. Al final les han regalado caramelos, una camiseta, una visera, un mural y un lápiz (ah, y pegatinas) (Día 006, 4286-4292).

Cabe sumar otros tres motivos de satisfacción referidos a las propias acciones de la maestra. Ésta, en primer lugar, se siente a gusto al pensar que son válidos los materiales individualizados que ha preparado para los alumnos que presentan un importante desfase escolar. En segundo, se regocija de que los padres que acuden a la reunión de tutoría se hayan enterado de cuanto les ha dicho<sup>52</sup>. Por último, se siente bien cuando comprueba, tras varios días no lectivos, que han germinado las semillas plantadas:

- Parece que he acertado con el material de apoyo que le he dado a I.S., F.M., A.B., C.C., C.L., R.F., J.C. (a) y A.C. Están motivados y trabajan bien, aunque en general con mucha lentitud (Día 006, 385-389).
- La reunión [con los padres] ha salido bien, se han enterado de cuanto les he dicho (al menos eso creo) (Día 006, 661-663).
- Día 9 de diciembre, jueves. Volvemos de un larguísimo puente. Entramos en clase y encontramos algunas plantitas brotadas. Los ajos son los que más altos están (unos 8 cms.) (Día 006, 3137-3142).

Si las actuaciones docentes insertas dentro del proceso de enseñanza, cuando son acertadas, producen el correspondiente sentimiento de satisfacción, éste aparece también cuando el proceso de aprendizaje de los alumnos discurre convenientemente. ¿Qué cosa puede satisfacerle más a un maestro que dedica gran parte de su jornada a la instrucción de sus alumnos que ver cómo éstos aprenden? Pero es que, además, cuanto mayor es la dificultad que tiene el alumno para aprender, mayor es la satisfacción del maestro si lo hace. A continuación, servimos algunas secuencias. Primero, las que atañen a todos los alumnos; después, las referidas a alumnos concretos, entre las que destacan las alusivas a un alumno de integración -J.C. (a)-. A juzgar por el elevado

---

<sup>52</sup> Con este texto reforzamos la idea ya expuesta de la subjetividad de los sentimientos. A la citada reunión acudieron sólo ocho padres –hablando con exactitud, madres - de veinticuatro ( la tercera parte, esto es, el 33,33%). Perfectamente la maestra podía haberse sentido frustrada. Muchos otros, en esta situación, lo estarían. Ella, sin embargo, se siente satisfecha. Y eso que ni siquiera está segura de que se hayan enterado bien. Ciertamente, los sentimientos no son, como casi nada, realidades objetivas.

número de citas que acapara éste, parece que su aprendizaje produce en la maestra más satisfacción que el de ningún otro chico:

- Hoy el ritmo de trabajo es bueno, casi todos acaban lengua y matemáticas antes del recreo (Dia 006, 437-439).
- Me llevo una agradable sorpresa. Casi todos se saben muy bien la tabla que se aprendieron ayer (Dia 006, 3713-3715).
- Han trabajado todos (A.B., J.C. [b], J.C.[a]...) (Dia 006, 5655-5657).
- J.C. (a) sube con una plantita con raíces para sembrarla. Me pregunta si pasa algo si una raíz se ha tronchado. Le digo que no, que teniendo otras sobrevivirá. La plantamos en la maceta que tiene habichuelas y queda preciosa (Dia 006, 2052-2058).
- J.C. (a) ha escrito del 1 al 100 perfectamente. R.F. hacía lo mismo (Dia 006, 2372-2374).
- Le pongo a J.C. (a) tareas para casa y compruebo que lee las palabras que escribo (conoce muchas letras: m, t, c, l, n, vocales, ñ, p, s) (Dia 006, 2609-2612).
- P.J. se ha aprendido la [tabla] del siete y me la ha dicho perfectamente (Dia 006, 3831-3832).
- J.C. (a) me promete al irse, a instancias mías, que mañana va a trabajar. Para casa lleva cuatro páginas: dos de restar –ya le gusta restar- y dos de leer y dibujar y de poner números que sigan o antecedan al escrito (Dia 006, 4863-4869).
- J.C. (a) continúa con su trabajo de la margarita. Pega bolitas de papel con una gran paciencia, todas igualitas y sin dejar espacios vacíos (Dia 006, 5262-5265).
- J.C. (a) saca su libro de *Ven a Leer* y se pone libremente a trabajar (Dia 006, 5651-5653).

Otra fuente de satisfacción la encontramos en la conducta de los alumnos. Esta variable aparece relacionada con la anterior. El trabajo y el comportamiento –ya hemos tenido ocasión de decirlo- normalmente van asociados. Desde luego, un niño desocupado no suele cruzarse de brazos y esperar tranquilamente a que llegue la hora de salir. Claro que, si lo hiciera, como la inactividad no está permitida en la escuela, su actitud, sin duda, le acarrearía problemas. Exponemos seguidamente algunos textos que reflejan no sólo dicha relación, sino también los sentimientos positivos que, al respecto, expresa la maestra:

- Están todos trabajando, da gusto, así es como me gusta que estén (Dia 006, 2484-2486).
- Han trabajado todos menos J.C. (a) que ha abierto un motor y le ha sacado el cable. Los demás, bien (Dia 006, 4193-4196).

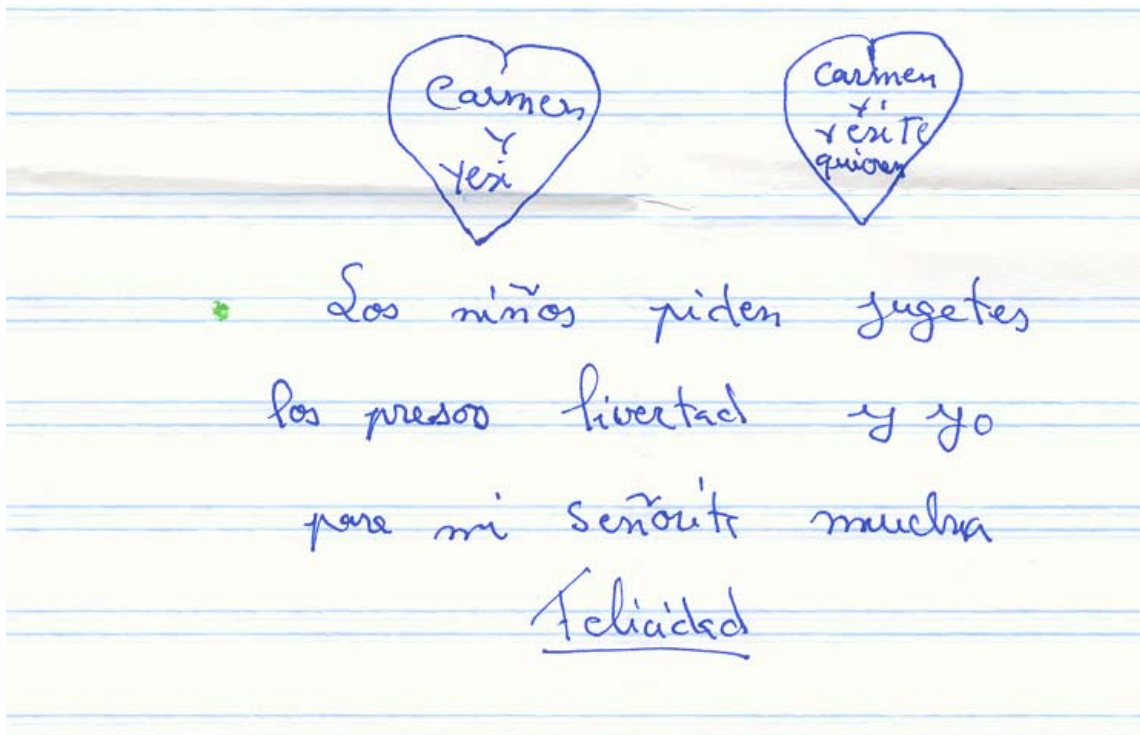
- Da gusto estar en clase (Dia 006, 4423-4424).
- El comportamiento de hoy ha sido bastante mejor. J.C. (b) ha sido buenísimo. Tenía material y ha trabajado (Dia 006, 5631-5635).
- Trabajan todos (J.C.[a] y R.F. también) (Dia 006, 5807-5808).
- J.C. (a) hoy se ha portado bien, ha hecho educación física con todos, ha hecho algo del *Ven a leer*, se ha sentado con A.J., que parece ser que se ha hecho su amiga. Tiene hasta otra expresión en la cara (Dia 006, 6103-6108).
- Ha salido de ellos lo de pedirse perdón, y además de esta manera (Dia 006, 6314-6316).

Hay que decir, no obstante, que la buena conducta no aparece por arte de magia. Son muchos los factores que la originan: el tipo de actividad, la hora del día, la ubicación del alumno, los materiales de los que disponga, la problemática familiar y, sobre todo, el maestro. Éste es, a nuestro juicio, uno de los factores clave del comportamiento, pues tiene el difícil papel de descubrir y modificar los demás. A continuación presentamos algunos ejemplos de lo que acabamos de decir:

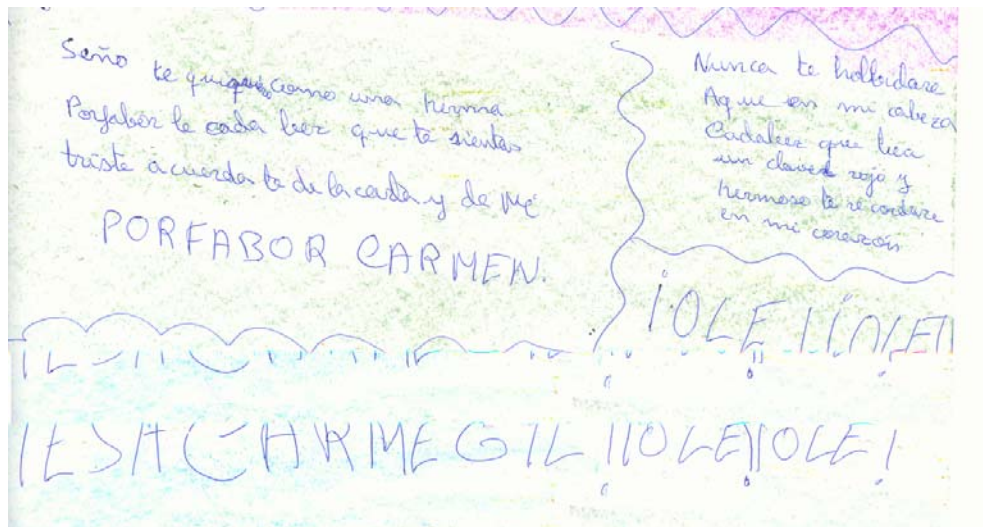
- Acaban antes de las doce y media (condición para poder continuar viendo la película «La llave mágica») (Dia 006, 6514-6516).
- A las doce y cuarenta y cinco nos vamos y continuamos viendo «La llave mágica», pero no terminamos de verla. Están todos atentos menos P.J., que llama la atención constantemente, y cuenta lo que va a suceder (Dia 006, 6524-6529).
- Tras el recreo les hablo de las actitudes de algunos y de las notas que van a sacar. Se asustan y empiezan a decir frases de mejora como «yo ya voy a trabajar, voy a cambiar de sitio para no hablar...». Se ponen como una seda [...] Se nota una gran mejoría (Dia 006, 8193-8201).
- J.C. (b) me pide por favor que le deje hacer las cuentas en casa. Le digo, tras insistir, que vale. Cuando se va, vuelve y me dice que no ha acabado medio, que no lo ha hecho. Se sienta por su cuenta protestando, pero no sé contra quién, y lo hace (¡todo un detalle!). Se ve que tiene responsabilidad, ha visto que yo no me daba cuenta y no ha sido capaz de irse (Dia 006, 2956-2966).

En las características propias de los niños radica otro núcleo de satisfacción docente. Los chicos –lo dejamos de manifiesto en el capítulo IV- son terriblemente sensibles, y manifiestan lo que sienten sin ningún tipo de filtro, lo que no deja impasible a la maestra, como podemos ver en el siguiente material:

- [C.F.] dice que está algo mala pero que no quiere faltar, que este año le gusta mucho la escuela (está repitiendo y está muy contenta; le encanta cuando le pongo buenas notas, o cuando explico alguna tarea y la entiende, está deseando de empezar, se ríe y manifiesta su entusiasmo con alguna frase; ¡es deliciosa!) (Día 006, 1299-1307).
- Cuando llego a las diez y media me sorprenden con un crisma que sacan todos a la vez diciendo «Feliz Navidad» (Día 006, 3424-3427).
- Hoy J.C. (b) ha sido buenísimo ¡increíble! Además, me ha dado dos caramelos (Día 006, 6552-6553).
- R.M. vuelve a las dos y me dice: «seño, dame un beso». Se va mañana a Mallorca hasta el curso que viene. Después de lo que le riño, luego se ve la inocencia. Le he dado dos o tres (Día 006, 8784-8789).
- Abajo, J.C. (a) trae una bolsa y viene a mi encuentro. Le digo que qué es y me dice que no me lo puede decir porque como me voy... Arriba me lo da y es una maceta preciosa. Trae cactus y una figurita. Le quiero dar un beso de agradecimiento y se niega (Día 006, 8969-8975).



(Fragmento de carta de J.N. y C.F.. Material informal)



(Fragmento de carta. S.I. Material informal)

También es motivo de satisfacción para la maestra comprobar la inteligencia de un alumno al realizar sin ningún tipo de ayuda una actividad complicada:

Les reparto papel cuadriculado para explicarles una gráfica y para que la hagan. R.P. no necesita explicación, la hace perfectamente. Además, contesta a las preguntas sobre la gráfica<sup>53</sup> (Día 006, 2113-2118).

Descubrimos muchos textos en los que es fácil darse cuenta de que hay algo que satisface de manera muy especial a la maestra, y es constatar la inteligencia creadora<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Cuando la maestra ya había comprobado en más de una ocasión la gran inteligencia de R.P., el psicólogo del E.O.E. hace el descubrimiento oficialmente, como puede verse en el siguiente texto: «Z. sube diciendo que tengo una joya en clase. R.P. se ha situado en el percentil 90 (P90) en una prueba de doce años, y con una clase desconcentrada (palabras de él). Es una joya y hay que cuidarlo. Me lo repite varias veces» (Día 006, 3044-3050). La comprobación que hace la maestra le causa satisfacción; el descubrimiento del psicólogo, angustia; la comprobación de la maestra conlleva la normalización del proceso educativo; el descubrimiento del psicólogo, la alteración del mismo. La comprobación de la maestra es verdadera; el descubrimiento del psicólogo, falso. Y decimos todo esto porque pensamos que el niño inteligente no es el que puntúa alto en los tests de inteligencia, sino el que lo hace en los problemas que le va planteando la vida. En este sentido apunta el siguiente texto de Marina (1993: 16-17): “El niño inteligente no es el que saca buenos resultados en una situación anormal, impuesta, estimulante o estresante, como es un test, sino el que los saca en situaciones que él mismo tiene que hacer interesantes [...] Inteligencia es saber pensar, pero, también, tener ganas o valor para ponerse a ello”.

<sup>54</sup> El arte, para Marina (1993: 27-28), es una peculiar actividad inteligente. Este filósofo recupera la idea aristotélica de que las personas somos «νοῦς ποιητικός», es decir, entendimientos poéticos: “Me gustaría rehabilitar una antigua locución griega. «*Nous poietikos*», decía Aristóteles que éramos. Entendimientos activos, poéticos. Lo que llamamos «poesía» -o arte, en general- es sólo un caso ejemplar del poder

de sus alumnos. En consecuencia, y a juzgar por las numerosas evidencias que existen –algunas de las cuales presentamos a continuación-, hemos de reconocer que la fomenta y valora como verdadera fuente de placer:

- Por la tarde (hoy es el primer día) dibujamos. Componemos algo a base de rayas de distintos colores. Salen cosas bonitas (Día 006, 597-600).
- Salen unos cuentos bastante interesantes. Se los corrijo y los pasan a un folio y hacen su dibujo correspondiente (Día 006, 2646-2649).
- A las diez hacemos un cuento sobre un suelo que no era fértil. Salen cuentos bonitos (Día 006, 2738-2740).
- A las diez, en clase, pongo una estrofa de Alberti, en concreto, ésta: La paloma equivocada / hoy ya no se equivocó / leyendo a la madrugada. Tienen que contestarle a Alberti con otra poesía, cuento, cómic, dibujo, adivinanza... Salen unas cosas muy buenas, la verdad (Día 006, 7704-7712).
- Empezamos con apoyo. Creamos una poesía. Les digo que pongan nombres y adjetivos, seleccionando entre los más bellos: amanecer, cielo, mar... y oscuro, blanco, triste, callado.. Salen preciosas. Las pasan a limpio y hacen un dibujo (Día 006, 7813-780).
- A las diez me voy para clase. Acabamos el poema colectivo. Sale bien. Lo titulan «Poema azul» (Día 006, 7821-7823).

Terminamos con un texto magnífico que tiene que ver con las relaciones entre maestros. Ya habíamos hablado del signo positivo de las mismas. Presentamos ahora una prueba definitiva. G., una profesora de la escuela, tiene una manifestación de afecto inusual hacia la maestra, lo que a ella la llena de agrado:

Al entrar G. me da una tarjeta metida en un sobre con un texto precioso, diciéndome que le he enseñado a ponerse en el lugar del otro y a sufrir por los demás. Me consuela mucho. (Día 006, 5999-6003).

#### **4. SER MAESTRO, SER PERSONA, SER**

Prometimos, al iniciar el capítulo, recomponer el puzzle, por lo que ahora, pues ha llegado el momento, nos disponemos a hacerlo. Hemos expuesto por separado cómo el maestro –o, mejor dicho, la maestra- actúa, piensa y siente: las actuaciones primero,

---

creador, humilde y magnífico, insignificante y grandioso, que se da en cada una de nuestras actividades mentales”.

el pensamiento después, y el sentimiento, al final. Podíamos, desde luego, haberlo relatado en otro orden, que hubiese dado lo mismo, porque lo cierto es que todo se produce simultáneamente, que el maestro piensa, siente y actúa a la vez, y que no le resulta posible separar dichos procesos.

Y es que *ser maestro es ser persona* o, más sencillo todavía, *ser maestro es ser*, y *ser* es hacer y sentir lo que se piensa, pensar y sentir lo que se hace, y hacer y pensar lo que se siente.

Pero como no queremos que lo que decimos, pensamos y sentimos se quede en el nivel de las opiniones, porque estamos convencidos de que merece un nivel más considerado, nos buscamos un aval de peso. En *Pedagogía del Oprimido* Freire dice que los hombres –los educadores son hombres- son “seres de búsqueda”, y que su vocación ontológica es “humanizarse” (1983: 81). “Los hombres no se hacen hombres en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Ibídem: 104).

Por tanto, ya contamos con una primera conexión: la reflexión y la acción se constituyen mutuamente, pues el pensamiento lleva a la acción y la acción al pensamiento. El trabajo, la acción, la reflexión, el diálogo, es lo que nos humaniza.

Claro que esto no es todo, pues aún nos queda por integrar el sentimiento ¿Qué dice, sobre el mismo, nuestro autor? Para Freire la acción del educador “debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres” (Ibídem: 81). No puede haber, afirma, educación sin esperanza, sin sueño, sin utopía, sin sentimiento, puesto que educar es soñar. La inactividad provoca sufrimiento. “No entiendo –dice- la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño” (Freire, P., 1999: 8). En definitiva, que Freire considera “el pensar y el sentir, junto con el hacer, como aspectos de todo lo que llevamos a cabo para comprender la realidad” (Berthoff, A.E., en Freire P. y Macedo, D., 1989: 18).

En consecuencia, si el trabajo nos hace personas –a todos-, y si para hacer el trabajo de educador –que es humanizar- hay que ser persona, porque nadie puede humanizar desde la deshumanización, ni crear sin crearse, ni transformar sin transformarse, lo que no parece razonable es que establezcamos líneas divisorias entre las dimensiones del sujeto. No entendemos cómo hay quien unas veces “habla como

profesional”, otras “como amigo”, otras “como cliente”, y otras “como persona”, como si se tratase de categorías excluyentes. Sólo es posible hablar como persona, porque ésta es la gran categoría que envuelve –o mejor, anula- a todas las demás. Las personas somos realidades indivisas, integrales.

Y de Freire nos vamos a los niños, a ver qué dicen. Ellos –más de mil razones halladas en nuestra experiencia avalan esta afirmación- no separan lo que nos empeñamos en separar los adultos. Desde luego no entienden de profesionalidad, ni de formación permanente del profesorado, ni de antigüedad, ni de cargos, ni de méritos, ni de especialidad. Sólo entienden de relaciones humanas, de calor, de afectividad, de empatía. No necesitan en modo alguno un profesional magnífico, sino una persona que los escuche, que los mire, que les pregunte, que les responda, que les ayude, que los cuide, que se preocupe por ellos:

- MAESTRA: ¿y quién es tu mejor señorita o maestro?  
R.F.: Tú (Ent 003, R.F.).
  
- MAESTRA: Todo te gusta, ¿no? ¿Y qué, cuál es el maestro que más te gusta?  
P.J.: Dos me gustan.  
MAESTRA: ¿Cuáles?  
P.J.: Tú y el maestro Ll (Ent 007, P.J.).

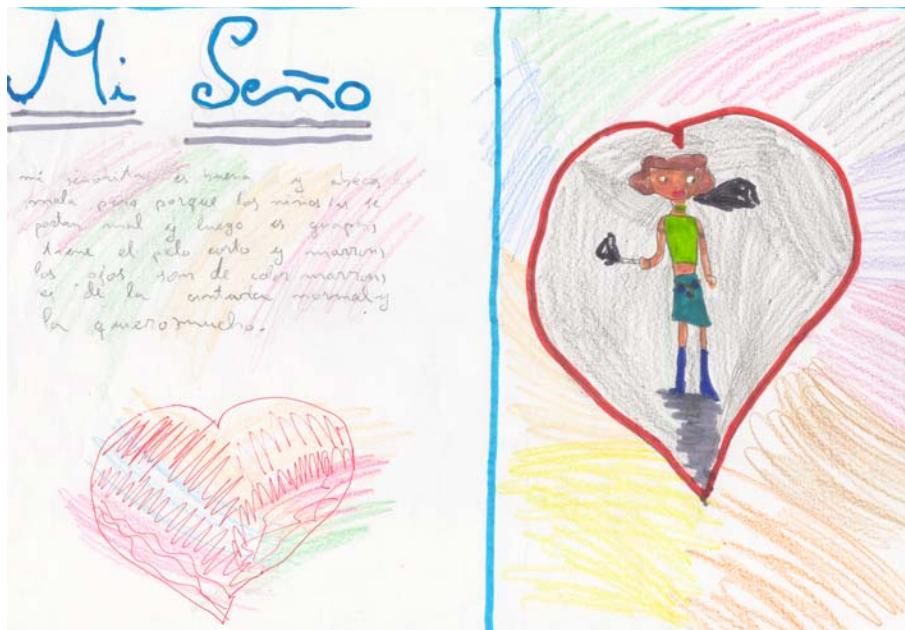
En efecto, cuando describen a su maestra no describen ninguna característica profesional, ninguno dice que sabe muchas o pocas matemáticas, o que explica muy bien o muy mal, o que tiene un currículum más o menos abultado, o una determinada metodología. Describen sólo características personales:

- Mi seño es *simpatica* y un poquito cariñosa *abeces* pega muchas *boces*... (Trab 07, A.J.).
- Mi señorita es una señorita *Muy* buena lo que pasa es que cuando se enfada con uno ya nos *rille* a los *demas* (Trab 07, C.L.).
- Mi señorita es buena y *abeces* mala pero porque los niños/as se portan mal y luego es guapa (Trab 07, S.R.).
- Mi seño es *guapas* y se porta *vien* con nosotros y casi nunca me castiga (Trab 07, R.P.).





(Trab 07, A.J.)



(Trab 07, S.R.)

No cabe duda de que lo que se tendrá que proponer un maestro para perfeccionarse es dar respuesta a lo que los niños, que son los que realmente entienden, le solicitan con palabras siempre tan teñidas de afecto: mejorar personalmente. En definitiva, ser maestro y ser persona es lo mismo, porque al ser maestro uno se hace persona, y ser persona es pensar, sentir, y actuar simultánea y coherentemente.

Tercera Parte

**CONCLUSIONES Y APERTURA DE  
LÍNEAS DE TRABAJO**

## ***CONCLUSIONES Y APERTURA DE LÍNEAS DE TRABAJO***

Sobre el negro, el azul. ¿Qué sería de mí si no pudiera azular el horizonte? ¿Qué sería, sin azul, del horizonte?  
Sobre la noche, el azul; sobre la sombra, el azul; sobre el silencio, el azul; y sobre el azul, la luz (Reflexión personal).

### **1. ENTRADA: LA BÚSQUEDA DE LA PALABRA**

En una investigación intra e intersistémica en la que se supera el reduccionismo que supone analizar sólo los fenómenos observables y medibles y, en consecuencia, en la que se presta atención a los aspectos ocultos -creencias, sentimientos, intenciones, deseos, etc.-, las conclusiones son, necesariamente, contingentes y singulares. Estudiar una escuela concreta, un grupo social desfavorecido y las relaciones entre ambos a través del análisis del discurso y desde el rol de sujeto participante es, sin duda, practicar un ejercicio de subjetividad. Aunque el investigador realice un continuo esfuerzo de alejamiento de sí mismo y de los hechos vividos, sus hallazgos siempre constituyen una realidad representada. Las relaciones que descubre, las variables y las constantes que identifica, las interpretaciones que hace, etc., sólo pueden ser una aproximación a la realidad, que siempre es infinitamente más rica, más amplia, y más complicada. Pero, en el ámbito social, la mirada subjetiva sobre la complejidad real, la (con)fusión del sujeto de investigación y del objeto investigado, no son limitaciones, sino el único modo de alcanzar la verdadera comprensión e interpretación de la misma: “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos

latentes, ocultos, subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y las personas” (Pérez Gómez, A.I., 1998: 65).

En consecuencia, los resultados –sujetos, por otra parte, a los errores del juicio humano-, no pueden ser concluyentes ni representativos; no pueden permitir realizar inferencias –tomar las conclusiones como premisas de investigaciones futuras - ni generalizaciones –extender los resultados a otros casos-; no pueden, en suma, formar parte de leyes universales que expliquen los fenómenos y permitan su predicción y control; pero sí hacernos comprender en profundidad los hechos. En este sentido se manifiesta Pérez Gómez (Ibídem: 65), para quien una investigación en la que se pretende la comprensión del mundo de los significados y el conocimiento de los procesos latentes que caracterizan la vida social de grupos y personas, es incompatible con la generalización tal y como se entiende en el método científico:

El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Las generalizaciones en ciencias sociales, se afirma, son siempre provisionales, parciales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

Pues bien, tras la apertura y “desmembración” de la realidad educativa y social llevada a cabo y de la que se ha dejado constancia a lo largo de los cinco últimos capítulos, es necesario acometer ahora un nuevo y dual trabajo que permita tanto el descubrimiento de las claves de la realidad como las de la utopía (posible). La estructuración de los hallazgos posibilita el diseño de proyectos; la crítica de los fenómenos, la reconstrucción de los mismos. En suma, el examen a fondo de los elementos resultantes despliega su interrogación y el desarrollo de alternativas transformadoras. En la introducción a su libro *Poder, educación y conciencia* (1990: 14), Bernstein dice lo siguiente: “Las teorías están ahí no para usarlas como representativas del discurso legítimo que hay que decir en orden a ser considerado una persona importante, sino para interrogarlas. Ellas deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica”.

Al hacer esta última tarea, nos apoyamos una vez más en Freire, para quien la educación es diálogo, y la comunicación entre sujetos –intersubjetividad-, el instrumento

imprescindible para que se desarrolle el proceso educativo. No puede haber educación, dice, cuando unos hablan, por sistema, y otros callan, también por sistema; cuando en vez de comunicarse, unos hacen comunicados y otros los reciben ( Freire, P., 1983: 76). Por su parte, Habermas (1987, cit. por Flecha, R. y Tortajada, I., 1999: 21), con su teoría de la competencia comunicativa, demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y de generar acciones en su entorno, porque el acto comunicativo posibilita el cambio social. A través del diálogo aprenden comunicativamente, es decir, intercambian, modifican y crean significados.

Por tanto, en la medida en que hallemos evidencias de verdadero diálogo<sup>1</sup> en y entre las tres unidades fundamentales de análisis -aula, escuela y familia-, podremos decir que se está desarrollando un proceso educativo, que sirve a la creación de la persona; en la medida en que no hallemos diálogo sino discurso<sup>2</sup> y, en consecuencia, los escenarios en los que actúan las personas sean espacios de silencio o se nutran de palabras inauténticas, descubriremos un proceso socializador, que sirve a la reproducción de la sociedad:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas en las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *'pronunciar'* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire, P., 1983: 104).

## 2. PRIMERA ESTANCIA: EL AULA COMO REALIDAD COMPLEJA

Del análisis del aula se deduce que ésta es un espacio microsocioal en el que confluyen interactiva y simultáneamente multitud de procesos, funciones, intereses, valores, lenguajes, expectativas, etc. Es, pues, un sistema complejo que, además, está

---

<sup>1</sup> Dialogar es mantener, sostener una conversación, una inter-locución. Es una relación "lógica" –a través del "logos"- entre dos o más personas o grupos; por tanto, es un proceso de influencia, pues lo que cada uno dice influye necesariamente en el otro, que escucha, transforma su palabra, y responde con ella.

<sup>2</sup> La palabra *discurso*, es definida en el diccionario de María Moliner en sentido amplio como el "conjunto de palabras con que alguien expresa lo que piensa, siente y quiere", y en sentido restringido, como "alocución, oración, exposición de su pensamiento que hace alguien en público con fines persuasivos".

inserto en otros de mayor complejidad y de los que recibe, dada su permeabilidad, continuas influencias.

Si el análisis del aula ha requerido un ejercicio de amplitud y un esfuerzo por aislar y descodificar los múltiples factores que interactúan continuamente en ella, establecer conclusiones al respecto nos obliga a aplicar ahora una mirada profunda, a asumir el riesgo del equívoco, a valorar lo que se ha obtenido, a proyectar, etc. En definitiva, la tarea que abordamos requiere un importante ejercicio de reconstrucción crítica. Se hace necesario reconsiderar las variables personales, interpersonales, materiales y organizativas. Los métodos, los roles, las estructuras participativas, los modos de gestión, etc., constituyen, llegados a este punto, materia de síntesis. Para proceder a la acción, reducimos a tres, como también hicimos en el análisis, los procesos fundamentales que fluyen interrelacionados en el microsistema que nos ocupa: el de construcción del conocimiento escolar, el de relación, y el de construcción personal.

## **2.1. El aula como espacio de construcción del conocimiento escolar**

La construcción de conocimientos -entendidos éstos en su triple dimensión de saber, saber hacer y saber valorar- es, además de un proceso, una función escolar, o sea, un proceso explícito, intencional y sistemático. Sin embargo, pese a ello, los logros son muy limitados: once de los veintitrés alumnos que componen el grupo-aula no superan todas las áreas curriculares, de los que seis no promocionan al tercer ciclo de Educación Primaria. La gran cantidad de dificultades de aprendizaje y la invariabilidad de las mismas, al ser debidas generalmente a errores sistemáticos o a problemas madurativos, hablan en el mismo sentido. Es necesario decir, además, que estos datos se refieren al aprendizaje evaluable<sup>3</sup>, que no siempre coincide con el real -significativo y relevante- imposible de ser medido con los instrumentos habituales pero que, sin duda, es sensiblemente inferior.

---

<sup>3</sup> Hemos de recordar que es posible hacer valoraciones positivas sobre aprendizajes incorrectos y valoraciones negativas sobre aprendizajes lógicos pero que no coinciden con lo esperado por el maestro. Santos Guerra (en A.A.V.V., 2003: 33) cuenta al respecto una anécdota curiosa. Un niño, a la pregunta formulada por su profesor sobre *cómo viven las vacas*, contestó que *vivían bien*. Su respuesta fue valorada como incorrecta porque debería haber contestado lo que venía en el libro de texto -*en ganadería extensiva e intensiva*-, aunque no lo entendiese.

Al examinar los materiales, con objeto de dar una explicación a este hecho, se constata fácilmente que las secuencias que describen el proceso de construcción de conocimientos escolares constituyen verdaderos y largos monólogos, interrumpidos en ocasiones con diálogos puntuales, pero que enseguida retoman su curso. La maestra explica, da órdenes, propone a los niños la realización de actividades, etc., y éstos, simultáneamente, establecen un discurso paralelo, multiforme y difuso, constituido por sus problemas, intereses, deseos, actitudes, conflictos, etc. Normalmente, ambos discursos discurren paralelos, sin interferirse, pero con la ilusión, como dirían Bourdieu y Passeron (1981: 163) de ser comprendidos. Aportamos los siguientes textos en los que se manifiesta claramente lo que decimos:

- Llego a clase a las diez. Han faltado E.R., J.I. y F.M. Les explico cómo se busca en el diccionario. Luego les explico la rima. Hacemos listas de palabras que rimen, unimos con flechas y aprendemos un trabalenguas. J.C. (a) está jugando con el ajedrez. Le digo que lo recoja o me lo lleve de la clase. Negocia jugar cinco minutos y luego trabajar. Así lo hace. Le doy una ficha y colorea. Le pregunto a I.S. por qué no vino ayer. Dice que porque no quiso, porque llovía mucho y había mucho agua. Tras el recreo hacemos matemáticas: los números romanos. También pongo cuatro cuentas de restar llevando. J.C. (b) está, como siempre, haciendo gracias. Me pongo seria con él y trabaja (Día 006, 1236-1256).
- A las diez entro en clase. Explico la gráfica del día anterior. Les cuesta mucho entenderla, así como contestar a preguntas sobre ella. Cuando acaban hacen también actividades sobre las rocas (ideas previas). Nadie conoce nombres de minerales. Al subir del recreo I.S. se pelea en la escalera con un niño de 5º. Como el de 5º es mucho más alto, I.S. le muerde en la cintura. Acaba llorando el mayor. A las once y media hacemos asamblea. Se bajan los de apoyo y los de 3º. Nos quedamos más claritos. R.F. quiere quedarse y lo deajo. Les leo un texto: "El león y el ratón agradecido". Creo que es positivo el debate. Hablan de las veces que ellos ayudan a sus padres, a sus maestros, a personas extrañas... Sale el tema de los minusválidos –ellos ayudan al maestro M. porque no ve bien, a viejecitos...-, también el de los gitanos –dicen que roban, que son malos...- Sacan la conclusión de que todas las personas somos útiles, seamos como seamos. A última hora acabamos medio y les pongo cuentas en los cuadernos de restar y de multiplicar. Se portan muy mal F.M., C.V., J.C. (b), C.B., R.M. y J.C. (c). J.C. (c) y C.B. también se han portado muy mal en la asamblea, protestando constantemente porque no les toca hablar. Cuando les dan la palabra ya no hablan, diciendo a voces cuanto quieren. Para la próxima asamblea tengo que ver lo que hago con ellos (Día 006, 2186-2224).

Los discursos que fluyen en el aula se caracterizan por utilizar lenguajes diferentes: los alumnos códigos restringidos y la maestra códigos elaborados. Esto quiere decir, para empezar, que la realidad de un interlocutor no puede hacerse significativa al otro. Pero, como quiera que el lenguaje está relacionado con la cultura y con el pensamiento, el problema es mucho más profundo. Se trata de la confrontación de



dos mundos distintos, configuradores de pensamientos y de lenguajes también distintos. Cada interlocutor codifica su cultura pero no puede descodificar la del otro porque, además de desconocer las claves –problema lingüístico- ninguno manifiesta interés por hacerlo –problema cultural-.

El estudio realizado sobre las teorías implícitas y sobre los códigos lingüísticos de los niños avala la afirmación de que sus significados y sus significantes nada tienen que ver con los del contexto escolar, que quedan de manifiesto en las actividades curriculares, que, generalmente, son contenidos sin interés envueltos en textos incomprensibles. Según Zabalza (en Titone, R., 1986: 35), la condición fundamental para que se produzca el intercambio de información entre profesor y alumno es la “comunidad de repertorios”. El resultado del desencuentro entre la cultura ilustrada y la microsocioal son las numerosas y sistemáticas dificultades de aprendizaje, con las que queda confirmado que el acercamiento entre ambas realidades no da los frutos que cabría esperar.

De este hecho se deriva otra conclusión. Si las dificultades de aprendizaje localizadas son, fundamentalmente, un problema comunicativo, y la comunicación requiere, al menos, dos interlocutores, habría que convenir, en buena lógica, en denominarlas de otro modo. Los niños no sólo adquieren sin dificultad el lenguaje y los significados relevantes de su grupo, sino que, además, orientan y regulan su conducta en la dirección que éste le marca porque, como dice Bernstein (en Mayoral i Arqué, D., 1998: 118), la palabra tiene “una capacidad de regulación conductual, de autorregulación, para ser más precisos, lo cual significa adaptar permanentemente la conducta a los requerimientos del grupo”. Por tanto, los interlocutores destinados a aprender en la interacción didáctica no manifiestan déficit alguno en el proceso de aprendizaje, lo que quiere decir que el problema no está en éste, sino en la orientación del mismo. Los niños aprenden, pero no lo que les propone la escuela. En consecuencia, es el otro interlocutor –la maestra-, el encargado del proceso de enseñanza, el que tiene que posibilitar la descodificación de la cultura de la escuela a través del lenguaje, la significatividad de la misma con contenidos interesantes, y la reorientación en el modo de aprehender la realidad. Mientras no lo haga, como las dificultades en los alumnos permanecerán constantes, al menos deberán denominarse “dificultades de enseñanza”.

Las dificultades de enseñanza, haciendo ya uso de la nueva denominación, no son otra cosa, a nuestro juicio, que la incapacidad del maestro de comprender que los niños pueden aprender sin sus explicaciones. Para Rogers (en Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J., 2003: 94-95), explicar algo a otro es negativo. Lo que un educador debe hacer, según él, es potenciar las capacidades de autoaprendizaje del alumno, el descubrimiento personal. El maestro debe ser solamente un “facilitador”. Para nosotros, facilitar el aprendizaje es, básicamente y en principio, no inhibir, no frenar, permitir, dado que los sujetos tienden por sí solos, según Rogers (Ibídem: 95) a la actualización: “Todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento”. Nos resulta posible documentar esta idea con un texto en el que queda de manifiesto cómo los alumnos superan los requerimientos de la maestra al ejecutar una tarea. Éstos, que han de construir unas frases con unas palabras determinadas, las construyen con sus significados, perfectamente asimilados. Sin duda, ello será sancionado negativamente, porque, por encima del aprendizaje de unos contenidos determinados, el que interesa que los niños hagan es el de la dirección, el ritmo y el modo del proceso:

Las palabras que salen son: decepcionado, ufano, eufórico y susurro. Cuando escriben frases, compruebo que no usan la palabra indicada, sino que construyen una frase explicativa del significado (Por ejemplo: «He ido a casa de mi amigo y no me ha dejado jugar». Ésta es la oración que construye J.C.[d] para la palabra decepcionado) (Día 006, 1931- 1941).

En otro orden de cosas, se podría afirmar que para provocar aprendizaje no basta con establecer procesos con intencionalidad formal y abstracta. Es obvio que el maestro se propone enseñar y los alumnos aprender, y para eso acuden uno y otros a la escuela. Sin embargo, es preciso, desde nuestro punto de vista, que el niño explicita la intención de aprender ante cada acto de aprendizaje, y, además, que esta intención se apoye en un deseo, en una necesidad. Es decir, la intencionalidad ha de ser real, concreta, y enlazada a sentimientos. Para que el niño aprenda un contenido tiene, en primer lugar, que revestirlo de valor y, posteriormente, tender a él: “El valor va junto al propio contenido de aprendizaje” (López Melero, M., en A.A.V.V., 2003: 27). De no ser así, existirá una

distancia entre el ser y el hacer, “y entonces, las correcciones del hacer resultan correcciones del ser y, por lo tanto, la negación” (Maturana, H., en A.A.V.V., 2003: 27).

Desde nuestro punto de vista, si no hay emoción, no hay aprendizaje, sino un múltiple y negativo metaaprendizaje; es decir, el niño aprende que no sabe, que no sabe hacer, que no sabe valorar y, lo peor, que no es ni será capaz de hacerlo. Aprende que su relación con la “cultura” es conflictiva y que, por tanto, debe alejarse de ella. Y en este metaaprendizaje es donde se incuba y desarrolla la función socializadora de la escuela. Para Bernstein (1990: 16) “la comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella”. Junto al “discurso instruccional” fluye otro que él llama “discurso regulativo” (Ibídem: 106):

El discurso de instrucción crea las habilidades que deben ser adquiridas y sus relaciones entre sí. El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos de discurso pedagógico como si hubiera dos textos. Está el inculcar las habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina el discurso instruccional .

Por tanto, en la medida en que el discurso instructivo no produce aprendizaje sino metaaprendizaje, no sirve al proceso de construcción del conocimiento que, aparentemente, lo justifica, sino al de socialización. En consecuencia, la construcción de saberes es un proceso de comunicación ficticia. No es un diálogo, sino un discurso circular, inmanente y vacío, en el que se inserta sutilmente el discurso socializador. “Las relaciones de poder electrifican el discurso y distribuyen diferentes formas de conciencia” (Ibídem: 16).

## **2.2. El aula como espacio de relación**

El aula es también un escenario de encuentro interpersonal, un espacio donde tiene lugar un importante proceso de relación. Éste, en principio, espontáneo, imprevisible, asistemático, etc., está regulado por lo que Doyle (cit. por Pérez Gómez, A.I., 1998: 272) viene a llamar la estructura social de participación, que, junto a la

estructura de tareas académicas, configuran la vida del aula. La estructura social de participación es el “sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula como un grupo social” (Ibídem: 272). Las personas en el aula se relacionan inevitablemente, pero la relación no es el fin primordial que les hace acudir a ella. Existen dos tipos de relaciones: a) jerárquicas, y b) entre iguales.

El sistema relacional en esta aula se caracteriza fundamentalmente por su naturaleza conflictiva y sus manifestaciones violentas<sup>4</sup>, lo que pone de relieve, en primer lugar, la diversidad como característica natural del grupo; y, en segundo, habida cuenta de la gran cantidad de conductas violentas y de la imposibilidad de ubicar las causas de éstas en la propia aula<sup>5</sup>, la porosidad de los contextos *macro* (sistema social) y *micro* (subsistema *clase social*) -contextos sin duda repletos de fenómenos violentos- en los que se inserta la escuela y el aula, y, a la par, la permeabilidad del *microsistema* aula; o, dicho de otro modo, las relaciones escolares son una reproducción fidedigna de las sociales.

En la primera de las dos manifestaciones relacionadas anteriormente se halla, a nuestro juicio, una posible solución del problema. Es necesario reconocer desde la escuela, y no sólo a nivel teórico, sino a nivel de concreciones prácticas, la diversidad como realidad natural. No se trata de resolver las diferencias entre los alumnos, sino de favorecerlas, y la premisa básica para ello es romper con la creencia -firmemente arraigada- en la supuesta homogeneidad como punto de partida, como proceso y como punto de llegada. La heterogeneidad y la conflictividad son elementos educativos y, por lo tanto, en lugar de controlarlas, hace falta potenciarlas. Si la conflictividad -natural y positiva- es el seno en el que se incuba y desarrolla la violencia de los sistemas que rodean a los sujetos, tiene que ser también el ámbito desde el que se trabaje contra ella, y esto no es posible con ideas y con prácticas homogeneizadoras, por la sencilla razón de que homogeneizar es negar la evidencia, ir contra lo natural, anular la fuerza que el sujeto tiene para contrarrestar los influjos de las redes sociales, para impedir ser el

---

<sup>4</sup> En el documento *Diario de la maestra* hay relacionadas, recordemos, ciento ocho situaciones de conflicto entre alumnos resueltas, generalmente, de forma violenta, y treinta y tres entre alumnos y maestros.

<sup>5</sup> El aula no genera violencia, sino que la manifiesta, la hace aflorar.

reflejo de una sociedad violenta. En definitiva, homogeneizar es practicar un discurso socializador, mientras que permitir la diferencia es crear el diálogo y, por tanto, educar, crear al hombre.

Una vez restituida la diversidad y, por tanto, la conflictividad, es preciso trabajar para encontrar vías que posibiliten la (re)ubicación de ésta dentro del sujeto. Proponemos que la conflictividad conductual se convierta en conflictividad cognitiva. La primera, al ser irreflexiva –no se puede negar que en una situación de crisis conductual se actúa sin pensar-, se conduce por modelado y, por tanto, tiene manifestaciones reproductoras y, evidentemente, dados los contextos que nos rodean, reproductoras de violencia. La conflictividad cognitiva, reflexiva por naturaleza, construye el pensamiento de la persona y, consiguientemente, permite manifestaciones creadoras<sup>6</sup>. De este modo, la educación, que no puede impedir, de momento, que el sistema y el microsistema que envuelven al aula y a la escuela sean porosos, sí puede hacer que los sujetos no sean permeables a sus flujos violentos.

Así pues, el aula no es un ámbito sistemático e intencional de convivencia. Pero, como debiera serlo, y como además es posible que lo sea, haría falta reconsiderar el proceso de relación y hacer de él un objetivo prioritario de la escuela, una función, una tarea obligada y continua, dado que es un importante modulador de la función escolar por excelencia: la construcción del conocimiento. En los dos textos con los que hemos ejemplificado más arriba el discurso instructivo, se evidencia también la mediación en el mismo del proceso relacional. Por su parte, Pérez Gómez (1998: 272), expresa esta misma idea en los siguientes términos: “La estructura social de participación, al afectar a la conducta y a los sentimientos de los individuos y de los grupos, es un importante factor mediador de los mensajes y significados que se intercambian en el aula”.

En los materiales investigados aparecen dos tipos de actuaciones docentes, uno en la línea de lo que rechazamos y otro en la línea de lo que proponemos. Procedemos a dar cuenta de ellos.

Como el proceso relacional, que es una estructura tanto jerárquica como horizontal, interfiere con el de construcción de conocimientos, en la mayoría de las

---

<sup>6</sup> Cuando se (re)ubica la crisis, y, en consecuencia, se hace que intervenga el pensamiento, los niños pueden llegar a crear textos tan magníficos como el siguiente: «La *inteligencia* es más fuerte que la fuerza (Asam11)».

ocasiones el componente jerárquico sobresale en un intento –con frecuencia infructuoso– de anular las redes horizontales. Los castigos aplicados a los alumnos son un ejemplo de ello. Poner en el rincón, echar al pasillo, cambiar de sitio, separar unas mesas de otras, etc., son conductas docentes que tienen como finalidad ahogar las relaciones, dado que dificultan el cumplimiento del verdadero objetivo que lleva a los alumnos al aula: aprender conocimientos académicos. Los siguientes textos ejemplifican esta idea:

- A.B. a las diez no ha escrito ni la fecha. Lo coloco cerca de mí, solo, y trabaja estupendamente [...] A C.L. también la he cambiado por no trabajar. Sola trabaja mucho mejor (Día 006, 270-277).
- R.P., R.M., J. C. (c) y F.M. se portan mal a primera hora. Los pondré de uno en uno después del recreo, pues en forma de U trabajan peor (Día 006, 4762-4765).

Pero también existen actuaciones del componente jerárquico de la estructura social tendentes a reforzar las redes entre iguales. Como ejemplo hay que citar las asambleas de aula o el tratamiento puntual de los conflictos.

Sin embargo, aunque en la realidad los procesos relacional e intructivo interactúan, el tratamiento pedagógico sobre ambos es independiente. Para que los alumnos aprendan saberes se suspenden las relaciones y para que aprendan a relacionarse se suspende la actividad curricular. Como esto, a nuestro juicio, es un error, y los niños aprenden y se relacionan simultáneamente, es necesario hacer confluir el proceso relacional y el curricular, porque en la realidad se dan unidos. Aprender a convivir y aprender conocimientos son dos fenómenos simultáneos e interactivos. Separarlos es desnaturalizarlos y, en consecuencia, condenarlos al fracaso; al primero, porque se le limita sobremanera el tiempo de atención; al segundo, porque es imposible aprender en soledad: “La enseñanza es precisamente aprendizaje compartido. Se trata de una fuerte relación dialéctica, de una dependencia recíproca, bidireccional, entre desarrollo y aprendizaje” (López Melero, M., en A.A.V.V., 2003: 53).

### **2.3. El aula como espacio de construcción personal**

Además de espacio de construcción de conocimientos y de relación, el aula es, simultánea y fundamentalmente, un ámbito de construcción personal. Todo sirve, o debe servir, a la construcción del sujeto, lo que quiere decir que los otros procesos sólo pueden ser subprocesos de éste. La persona no se hace en el vacío, sino aprendiendo y relacionándose.

Sin embargo, una vez más se constata la artificialidad del aula. Existen numerosas evidencias que permiten afirmar que el proceso que analizamos, en primer lugar, se aborda con independencia de los procesos instructivo y relacional; en segundo, que se contrapone a ellos; y, en tercer lugar, que es muy limitado.

La independencia del proceso de crecimiento personal se descubre al contrastar las demandas de los niños y la oferta de la maestra. Ellos, sujetos integrales, realidades en proceso de formación, necesitan y piden ayuda para desenvolverse como personas. Sus necesidades son complejas. Quieren, simultáneamente, saber, hacer y sentir. Sus propuestas, sus expectativas, su creatividad, son prueba de ello. Sin embargo, como quiera que la “respuesta” a las demandas de los niños se elabora con anterioridad a éstas, la oferta les llega perfectamente estructurada y diferenciada, pero no es, en modo alguno, una respuesta a sus necesidades. Y así, unas veces los alumnos “son instruidos”, otras veces “trabajan habilidades sociales”, y otras veces “se construyen como personas”. Para instruirlos se utiliza el condicionamiento –refuerzos positivos y negativos- y, por tanto, se paraliza el proceso educativo; y para fomentar sus relaciones y su crecimiento personal, se paraliza la instrucción. Esto, a todas luces, es sólo una ilusión.

La contraposición entre procesos es un fenómeno más grave. El instructivo tiene efectos que influyen negativamente en las relaciones del aula y en el crecimiento de las personas que la integran. Esto es así en la medida en que el aprendizaje de los contenidos es sancionado públicamente, con lo cual éstos se convierten en un elemento segregador, alterador de las relaciones e inhibidor del crecimiento personal de todos y cada uno de los alumnos, porque degrada la calidad de la educación. Las siguientes

palabras de Connell (en Apple, M.W., 1996b: 128) nos invitan a que prestemos atención a los efectos ocultos de muchos programas educativos:

Me gustaría gritar esto desde los tejados cada vez que escucho otro argumento a favor de los programas [para niños] “superdotados”, de endurecer los “estándares” y aplicar la disciplina de manera más estricta, de establecer líneas curriculares diferentes según los niveles o capacidades de los alumnos, de programas de premios y oportunidades según los méritos y honores; en resumen, a favor de cualquiera de los ciento un ataques contra la igualdad en la provisión de educación. Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al privilegiado una educación corrupta, aunque le beneficie desde el punto de vista social o económico”.

Pero es que, además, el proceso educativo (entendido ahora como proceso que engloba el relacional y el personal e independiente del instructivo) es muy limitado. Las secuencias que, en el diario de la maestra, se refieren a éste son setenta y tres, por cuatrocientas treinta y siete destinadas a recoger actividades curriculares de aula. El dato habla por sí solo: la instrucción tiene un papel relevante en el aula. Esto sólo es negativo en la medida en que se den los supuestos anteriores, a saber, independencia y contraposición de procesos, porque entonces la instrucción sirve al proceso socializador –discursivo-. Si ésta confluye con la relación y la creación personal, si los contenidos son elementos para relacionarse y para construirse personalmente, la abundancia de los mismos no supone ningún problema, porque sirven al proceso educativo –dialógico-. Se refuerza esta idea con el siguiente texto de Freire (1983: 92): “El papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la ‘doxa’ por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del ‘logos’”.

### **3. SEGUNDA ESTANCIA: LA ESCUELA**

Continuando con la tarea de identificar discursos que obstaculicen o diálogos que favorezcan la construcción personal, recalamos ahora en una segunda, más amplia y envolvente estructura: la escuela. “Los individuos se constituyen en una multitud de instituciones, desde el lugar de trabajo remunerado, a la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. En términos *políticos*, ninguno de éstos es un lugar



*necesariamente* privilegiado. Lo que interesa es el efecto de todos en conjunto” (Apple, M.W., 1989: 192).

Ciertamente, los sujetos se conforman bajo el influjo de multitud de fuerzas activas que, además, se relacionan e influyen entre sí. Pero las distintas fuerzas, dado que sus relaciones no son biunívocas sino de poder y, en consecuencia, unidireccionales, no repercuten en la misma medida sobre las personas. El aula está inserta en la escuela y ésta en el sistema social. A priori, cabe pensar que la amplitud y relevancia de los contextos guarden relación proporcional directa con la intensidad del influjo.

La estructura escolar objeto de nuestro estudio es sutil y compleja. En ella se dan cita el sistema social -que se encarna en los maestros-, y el microsistema contextual -que se materializa en los niños-. Existen entre los documentos numerosas evidencias de que esta escuela es más prescriptiva que dialógica, más socializadora que educativa. En efecto, transmite constantemente valores que sirven al mantenimiento del orden existente -disciplina, puntualidad...- y que, con frecuencia, pugnan con los educativos -competitividad, por ejemplo-. Ello nos permite pensar que, a medida que los espacios de relación se amplían -en la escuela son mucho mayores que en el aula- lo hacen también las distancias entre las personas y, en consecuencia, disminuye la posibilidad de establecer diálogos. Una razón pudiera ser que en la distancia entran en juego los roles que las personas desempeñan, y éstos son, sin duda, y por propia naturaleza, portadores de la función socializadora.

Del minucioso análisis llevado a cabo para conocer a fondo una institución escolar concreta se desprende que su discurso normativo no es discutido ni por los maestros, ni por los niños, ni por los padres. Todos lo acatan y, en mayor o menor medida, lo hacen suyo. La prueba más evidente de esta afirmación se halla precisa y paradójicamente en el descubrimiento de mecanismos desde los que las personas se oponen a él, mecanismos que son ocultos y puntuales. El incumplimiento velado y coyuntural de una norma es, a nuestro juicio, la mayor prueba de su aceptación. En numerosas ocasiones se ha podido constatar que la maestra, por ejemplo, no comparte el estricto reglamento escolar y, sin embargo, lo más que hace es realizar veladamente la actuación que, desde su punto de vista, es más acertada (por ejemplo, dar confianza y

responsabilidad a los alumnos<sup>7</sup>, permitir la alternancia del trabajo y el juego en el aula<sup>8</sup>, etc.) hasta que es advertida por alguien y “subsana” su actuación. Del mismo modo actúan los alumnos cuando entran a la escuela por otra puerta después de la hora establecida, cuando incumplen un castigo, o cuando, sencillamente, no llevan a su casa una carta en la que es requerida por el Centro la comparecencia de sus padres. Al ser “descubiertos” asumen su culpabilidad y toleran cualquier tipo de sanción. Por su parte, los padres también acatan (globalmente) e incumplen (puntualmente) las normas. Les parece normal que haya una línea en el patio que los separe “teóricamente” de sus hijos y de los maestros, pero no permanecen, en la práctica, tras ella. Las horas de tutoría, son tenidas en cuenta por muy pocos o, por poner algún ejemplo más de los muchos que existen, la comparecencia para justificar el absentismo de los hijos o para conocer alguna problemática relacionada con ellos es, sin duda, un verdadero trámite. Sin embargo, si se les recuerda la norma directa y personalmente, entonces la cumplen con total conformismo. Valga, para ilustrar las afirmaciones anteriores, el siguiente material:

- Dice I.S. que el jueves entró por otra puerta, se escondió aconsejado por un albañil y, cuando no lo veía nadie, entró. Dice que le dijo el albañil: «ahora, ahora» (Día 006, 5941-5946).
- Ha llegado [I.S.] tarde y no lo pueden echar porque su padre se ha ido, está en la sala de profesores (Día 006, 5878-5880).
- Al ratito sube [la madre de C.B.] y se disculpa llorando. Reconoce que su hijo no le dio la carta el viernes, por lo que no vino el lunes, y el martes no pudo (Día 006, 7778- 7782).
- A las cinco menos cuarto vienen los padres para tener conmigo una reunión informativa de comienzos de curso [...] 12.- Entradas y salidas: los padres han de respetar el lugar previsto para esperar a sus hijos. Hay diez minutos de margen para entrar, pero no pueden repetirse retrasos en los mismos alumnos (Día 006, 606- 652).

Pues bien, la aceptación de las normas escolares como discurso legítimo produce el doble efecto de favorecer la reproducción de las relaciones sociales existentes y de dificultar el trabajo moral que es todo proceso educativo. Los datos nos permiten decir que esta escuela parece estar más empeñada en configurar la sociedad por venir que el

---

<sup>7</sup> Recordemos, por ejemplo, la entrega de un cronómetro a un chico para que actuara de juez en una prueba de velocidad, o la permanencia de algunos alumnos en el aula durante el recreo. En ambos casos modificó su actuación al ser amonestada por sus compañeros.

<sup>8</sup> Tampoco esgrimió la maestra argumentos pedagógicos cuando los alumnos reunidos en asamblea la acusan de permitir que J.C. (a), un alumno de necesidades educativas especiales, juega en clase y trabaja poco. Simplemente, les da la razón y se propone elevar el nivel de exigencia para el chico.

sujeto presente. Es, en gran medida, distribuidora de saberes, industria y mercado de credenciales, legitimadora de desigualdades, etc., pero, a la par, crea en sus agentes, y a ello nos vamos a referir seguidamente, la ilusión de estar luchando contra el sistema.

El discurso socializador de la escuela es tan importante que se impone jerárquicamente al diálogo educativo que, en buena medida, queda diluido en él. Puede comprobarse que la educación en valores es una imposición escolar. Las actividades de reciclaje, el huerto escolar, las asambleas, etc., son parte del discurso, precisamente la parte encargada de producir complacencia en los docentes y de inhibir su capacidad reflexiva, transformadora y crítica.

En efecto, sólo la complacencia y la construcción de una imagen engañosa de la realidad pueden explicar que los largos e intensos esfuerzos por transformar la realidad educativa y social no hayan dado aún sus frutos. Los estériles veintiún años educando en valores, desvelando textos y contextos, dialogando en el verdadero sentido de la palabra, hallan aquí, sin duda, su mejor explicación.

Los mecanismos a través de los cuales se genera y mantiene esta percepción distorsionada de la realidad, a nuestro juicio, y basándonos en la propia experiencia<sup>9</sup>, son los que relacionamos a continuación:

a) La sobrecarga del docente

No cabe duda de que la gran cantidad de tareas que tiene que realizar un maestro cada día, así como las condiciones en las que las realiza, son factores que dificultan su reflexión. Además de abundantes, sus acciones son, en gran medida, burocráticas, mecánicas, intrascendentes, atomizadas y generadoras de estrés. Constituyen un freno al análisis preciso no sólo de los fenómenos (visibles), sino también, y sobre todo, de las fuerzas (invisibles) que los originan y mantienen.

---

<sup>9</sup> Desarrollamos esta idea a partir de los cambios experimentados en nuestra propia persona al pasar del rol docente al investigador.

b) Las estructuras democráticas

Cuando los mecanismos de control son visibles, cuando los discursos son pronunciados y ordenados abiertamente, no puede existir distorsión de la realidad. Sin embargo, cuando el control se invisibiliza, y una manera de hacerlo es permitiendo ciertos niveles de democratización, se hace difícil mantener un juicio exacto sobre los fenómenos. En estas circunstancias, las personas pueden reflexionar y hacer partícipes a los demás de sus reflexiones y propuestas, pero no son oídas, porque, en mucha medida, y en nuestra opinión, se ha suspendido una elemental regla del diálogo: la escucha. En consecuencia, a pesar de las estructuras, la democracia es sólo una ilusión. Santos Guerra, en su artículo “La democracia escolar o el problema de la nieve frita” (1995a: 128-141) se pronuncia magníficamente en este sentido.

c) La desnaturalización del proceso educativo

En un marco artificial difícilmente se aprecia la pérdida o alteración de las verdades más sencillas, de las cosas más obvias y naturales. Esto quiere decir que las personas, inmersas en estructuras construidas socialmente, sufren una alteración cognitiva, una desnaturalización, una alienación, en suma, que las lleva a establecer reflexiones bajo las premisas artificiales de la estructura social en la que se integran y a la que sirven. De no ser esto cierto, nos habríamos dado cuenta que todas las propuestas críticas actuales –incluidas las nuestras- no son otra cosa que obviedades y simplezas, un regreso al punto inicial del que nunca nos deberíamos haber alejado. La educación integral, la problematizadora, la permanente, la pedagogía de la pregunta, etc., sólo son procesos naturales, sencillos y lógicos que, sin embargo, nos sorprenden y que, además, nos resulta difícil poner en práctica. Hoy día hace falta motivar porque, en el proceso de desnaturalización, hemos desmotivado. Del mismo modo, y dado que lo que se enseña en la escuela en gran medida carece de interés, o cuanto menos, no interesa a los niños en el momento en que se decreta que debe interesarles, se ha de captar la atención con mecanismos sofisticados. Se evalúa porque se teme, y con razón, que lo que se hace no

sirva y, además, porque es necesario buscar a quien culpar de ello. Se pide a los niños, sometidos al silencio, que opinen sobre ciertos temas, etc., etc., etc.

d) La creación cognitiva de la realidad

La práctica docente, rutinaria e inerte en la actualidad –y no por naturaleza-, está, afortunadamente, salpicada de episodios vivos. Mas, como quiera que es característico de los seres humanos hacer una selección de lo más significativo que ocurre en sus vidas para dotarlo, a través de la palabra, de existencia y, a través de la memoria, de perpetuidad –es lo que Freire llama *creación de la realidad a través de la palabra* y los psicólogos *memoria selectiva*-, los maestros reconstruyen su acción a partir de los fenómenos más relevantes. Si no establecen procesos metarreflexivos, no cabe duda de que la recreación cognitiva, comprensiblemente idílica, supondrá un freno para la mejora. A quienes aduzcan que también ésta puede ser freno del malestar docente, habría que contestarles que, aunque es cierto, en cualquier caso, es un alto precio el que se pagaría por ello.

En consecuencia, es obligado proponer la construcción de una imagen acertada de las cosas. Ello requiere descubrir las claves del trabajo docente, y éstas se hallan, a nuestro juicio, en el *para qué* y el *para quién* del mismo, y no en el *qué*. Éste sólo distrae la atención de los agentes educativo-sociales que se centran más en problemas concretos que en las fuerzas que los trascienden: “Hay que tener mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la *adaptación individual* en vez de pedagogías para la transformación social. La enseñanza y los *curricula* prácticos y ‘progresistas’ no siempre son críticos, desde el punto de vista social” (Apple, M.W., 1996b: 138).

En buena medida, bajo los efectos de la distorsión anteriormente expuesta, el hacer pedagógico es, permítasenos utilizar la lógica abductiva o metafórica<sup>10</sup>, apagar el

---

<sup>10</sup> Tomamos estos términos de Castañares (1992, en Pérez Gómez, A.I. 1998: 69-71), para el que, además de la inducción y la deducción, existe otro tipo de razonamiento llamado abducción, que es una inferencia transversal basada en la iconicidad (el icono es un signo que mantiene con su objeto una relación de semejanza).

fuego mientras alguien lo alimenta, salvar náufragos mientras alguien los echa al agua, sembrar a voleo mientras sopla un huracán, achicar aguas mientras llueve intensamente. En suma, es el cumplimiento de una función social sutilmente encargada y realizada a la perfección.

Es indudable que detrás de la práctica pedagógica hay una teoría social que ejecuta un plan mientras distrae la atención de los agentes educativos a la par que los utiliza. Éstos consideran que deciden sus acciones, que son críticos, que tienen voz. No tienen conciencia clara de que pronuncian discursos cerrados, contruidos por instancias ajenas a ellos, inútiles, que vuelven sobre sí. Y la gravedad no está en el hecho en sí, sino en su desconocimiento, porque éste inhibe cualquier acción.

Por tanto, descubrimos que la escuela, y más concretamente, la escuela marginal, al desempeñar una función socializadora, se convierte en una realidad cerrada que, al igual que cualquier ser vivo cuando se cierra, favorece la reproducción. Si no educa, si cierra sus órganos, sus órganos y sus organismos -la palabra es la única vía de comunicación que tiene- sólo puede reproducirse por los siglos de los siglos. En definitiva, a la escuela se le hace un encargo manifiesto -la educación-, y otro oculto -la socialización-; sin embargo, se le impide que realice el primero -ocultamente-, se le culpa de ello -manifiestamente-, y se le obliga a que ejecute el segundo -ocultamente-: “Muchos neoliberales y neoconservadores encuentran un culpable fundamental: no son sus políticas económicas y sociales, sino la escuela. Si se arregla la escuela, todo puede caer por su propio peso” (Apple, M., 1996b: 34).

#### **4. TERCERA ESTANCIA: LA FAMILIA**

Del análisis de la institución familiar realizado se desprende que ésta es poco dialogante, que los padres están “ausentes” de casa -sustituidos entre tanto por la televisión y la videoconsola-, de la escuela y de cualquier problemática que pueda afectar a sus hijos. Nos basamos para hacer esta afirmación sobre todo en los trabajos que los niños realizan sobre su familia. Cuando escriben diálogos entre sus padres y ellos, se observa que, o bien los padres no pronuncian palabra alguna, o bien emiten sólo órdenes tajantes que, además, suelen ser prohibitivas.

El mismo esquema que funciona en el hogar se reproduce también en las relaciones de la familia con la escuela. El silencio de los padres (recuérdese, por ejemplo, que a la reunión general celebrada al comenzar el curso acudieron sólo ocho madres –33,33%–) se interrumpe sólo puntualmente con sus protestas.

Por tanto, en el punto de partida situamos el silencio y el *no* de los padres tanto en la escuela como en la casa. Dado que las consecuencias de ello son graves, sencillamente por la idea que venimos repitiendo de que no puede haber educación si no hay diálogo, es necesario dar explicación al hecho y proponer, en consecuencia, algún tipo de medida que permita el pronunciamiento de la institución familiar.

A lo largo de la investigación se ha podido comprobar en numerosas ocasiones la importancia del contexto en la configuración de las personas. Éste es una construcción social dada. Los sujetos no eligen la familia en la que deben nacer y desarrollarse como tampoco ésta elige la cultura social que ha de envolverla. Nadie elige ser analfabeto, ni parado, ni pobre, ni vivir en *Las Moreras*. Sin embargo, las personas se conforman muy fácilmente con su suerte. ¿Cómo es posible tal cosa? Freire (1983: 179-219) plantea, al respecto, la *teoría de la acción antidialógica*, según la cual el poder, a través de cuatro mecanismos –conquista, división, manipulación e invasión cultural– ejerce y disimula su acción dominadora. En suma, lo que el opresor hace es negar la palabra: “ Para dominar, el dominador no tiene otro camino que negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente (Freire, P., 1983: 163). Lógicamente, nadie puede oponerse a nadie sin instrumentos para hacerlo. En consecuencia, lo único que cabe hacer es resignarse.

La *conquista* requiere la mitificación del mundo. Es necesario crear un mundo falso lleno de engaños que mantenga a las personas alienadas y pasivas. A través de una propaganda bien organizada, o a través de los medios de comunicación de masas, las elites dominadoras entregan al oprimido cuantos mitos sean necesarios para lograr su objetivo. Enunciamos, con Freire (Ibídem: 182-183) los siguientes:

El mito, por ejemplo de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran [...] El mito del derecho de todos a la educación [...] El mito de la igualdad de clases [...] El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana [...] El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y deshonestidad de los oprimidos. El mito de la inferioridad “ontológica” de éstos y el de la superioridad de aquéllos.

El pensamiento mítico de los sujetos de nuestra investigación quedó suficientemente demostrado.

La *división* es un objetivo fundamental de la *teoría de la acción antidialógica*. Es necesario, para mantener el orden existente, dividir a los oprimidos y, además, ocultarles las reglas del juego. Para ello, se crea un “enemigo” y se les infunde la creencia de que el opresor los va a defender del mismo. Hallamos numerosas evidencias de este mecanismo en los sujetos investigados, tanto a nivel cognitivo –el fenómeno discriminador- como conductual –la violencia-. La constatación de que no sólo son individuos discriminadores y violentos sino también de que lo son cada vez en mayor medida, nos permite considerar que la *división* está, al menos en un futuro próximo, asegurada, y con ella la preservación del poder de los opresores.

La *manipulación* es otro importante recurso a través del que se mantiene la dominación. Se hace necesario que las masas no piensen y, para ello, lo mejor es anestesiarlas, distraerlas, desviarlas de sus verdaderos problemas. Es notorio que el sistema ha creado y puesto en marcha instrumentos magníficos para conseguir este objetivo. Nos estamos refiriendo, lógicamente, a los medios de comunicación, al “circo romano” de nuestro tiempo:

Las élites dominadoras de la vieja Roma ya hablaban de la necesidad de dar a las masas “pan y circo” para conquistarlas, para “tranquilizarlas”, con la intención explícita de asegurar su paz [...] Si bien los contenidos y los métodos [...] varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es este anhelo necrófilo por oprimir (Freire, P., 1983: 183).

Respecto a *la invasión cultural*, o acción a través de la que los dominadores penetran en el contexto cultural de los invadidos para imponerles su visión del mundo, es necesario reconocer que la escuela es el instrumento básico de la misma:

En efecto, en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros “invasores”. Las relaciones padre-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Y si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión (Freire, P., 1983: 201-202).



El sistema social, al elegir a los maestros como representantes de su cultura y encargados de imponerla sobre los sujetos de las demás culturas a costa de sus potencialidades y de su originalidad, está realizando un doble acto violento, uno contra los maestros –que se ven obligados a cumplir funciones contradictorias- y otro sobre los alumnos.

Muchas son, también, las evidencias de invasión cultural entre los materiales: la imposición del lenguaje elaborado de la escuela, la de los contenidos extraños, la limitación de la creatividad, etc.

De todo lo anterior se deriva la necesidad urgente de abrir espacios y tiempos de pronunciamiento de las familias tanto en el hogar, como en la escuela, como en cualquier otra instancia. El pronunciamiento crítico de las personas contrarresta sin duda las influencias del contexto. Ello es debido a que la palabra, mágica y creadora, es capaz de despegarnos del tiempo y del espacio, al ser intemporal –pronunciada ahora, pero constituida con recuerdos y deseos- y utópica –pronunciada aquí, pero vehículo hacia el allá-.

Por tanto, frente a la *acción antidialógica*, es necesario proponer, y lo hacemos también con Freire (Ibídem: 219-243), la *acción dialógica*, cuyos mecanismos son la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Todos pueden resumirse en la siguiente idea: los hombres tienen necesariamente que humanizarse y sólo pueden hacerlo en la medida en que posean la palabra.

## **5. SALIDA: DE LA CAUTIVIDAD (EN EL DISCURSO) A LA LIBERACIÓN (POR LA PALABRA)**

A la luz de las reflexiones anteriores surge en nosotros una certeza de la que, sin embargo, se derivan muchas dudas. La educación lo puede todo. Ésta es la certeza. La práctica pedagógica es, por naturaleza, una práctica moral y política y, en consecuencia, palanca del cambio social. No cabe duda de que “opera dentro y fuera de la academia” (Hall, 1992, en Giroux, H., 1999: 58). Entonces, ¿cómo es posible que, en la actualidad, en la que la educación se ha extendido a todas las capas sociales –nos referimos a nuestro país- existan tantos problemas socio-educativos? ¿Por qué, a pesar de que el

período de obligatoriedad de la escolarización formal se haya ampliado a diez años, los alumnos considerados, pedagógicamente hablando, “en situación de riesgo” suelen desembocar en situaciones de tragedia personal, familiar y social? ¿A qué se debe el fracaso de la Educación Compensatoria? ¿Por qué se sigue reproduciendo la sociedad a pesar de los progresos educativos? ¿Por qué se exageran las desigualdades sociales?

En los últimos años se constatan tendencias inquietantes en el pensar/hacer político-educativo. A grandes rasgos, las resumimos en dos:

- a) Un nutrido grupo de educadores responde al gran desafío que tienen como mediadores culturales y agentes de cambio desde la “neutralidad” o el pesimismo. “En la actualidad, parece no haber lugar para las ‘ideologías’. La condición posmoderna es la de moverse entre la decepción” (Gimeno Sacristán, J., 1999: 49). “No se puede hacer nada”, “las cosas son como son”, “son pobres porque no quieren trabajar”, “los padres no se preocupan de la educación de los hijos”, “se lo tiene ganado a pulso”, “yo he luchado mucho para llegar a donde estoy”, etc., son expresiones corrientes, unidas todas ellas por un denominador común: representan el discurso dominante, y son el mejor exponente del éxito de la *división* (Freire, P., 1983: 183) que éste se propone cada día lograr.

Dice Apple (1996b: 148) que “tenemos que dejar de pensar en los pobres como <los otros> –como hace la derecha-, sustituyendo esa idea por la visión del <nosotros>”. Ellos son –nosotros somos-, sin duda, una consecuencia evitable del sistema económico. Y es, desde la educación, desde donde únicamente se pueden reducir o evitar fenómenos como la pobreza y cuantos a ella van asociados, como la marginación, la enfermedad, el analfabetismo, la violencia, el fracaso escolar, la delincuencia, etc. Ciertamente, los cambios educativos corren paralelos a los políticos, sociales y económicos pero, desde nuestro punto de vista, y fundamentando lo que decimos en la presente investigación, la educación goza de protagonismo, porque constituye el motor de cualquier otro proceso, dado que nutre de personas éticas, de hombres mejores, los sistemas político, económico y social. Lo que es una sociedad, lo son sus miembros, y el porvenir de una y de otros, “no son cosas que puedan pensarse al margen de lo que ha sido y es el

sistema educativo en esa sociedad” (Gimeno Sacristán, J., 1999: 32).

Sin embargo, si los educadores, verdaderos artífices del cambio, pronuncian frases como las que expresamos más arriba, queda invalidada su acción pedagógica, porque ésta se nutre de pensamiento y lenguaje auténticos, y la autenticidad se logra solamente cuando se sintoniza con las situaciones reales. Esas frases, obviamente, no surgen de un análisis de las condiciones estructurales que configuran la vida de los sujetos marginados, sino que forman parte del discurso dominante, el discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo, sobre el que Freire (2001: 50-51) dice que “no es el discurso de la constatación de la imposibilidad sino el discurso ideológico de la imposibilitación de lo posible”. Dichos textos están, por tanto, desprovistos de conciencia, y son fatalistas y reaccionarios. Ninguno de ellos resiste el más mínimo análisis crítico.

b) Un segundo grupo de tendencias, a nuestro juicio siempre, está constituido por una gran cantidad de estudios críticos sobre educación. Es fácil constatar que ciertos postulados vanguardistas han avanzado más en el terreno de las ideas que en el de las prácticas alternativas. Como afirma Imbernón (1999: 65), “cuando elaboramos teoría ejercemos una acción de práctica política, pero necesitamos, además, aplicarla en el terreno de la praxis educativa en instituciones concretas, que se conviertan en experiencias comunicables y/o transferibles”. Demasiados trabajos actuales son más teóricos que prácticos, y no participan en modo alguno de los movimientos sociales que luchan contra la injusticia social. Los textos que construyen muchos “teóricos críticos” gozan de tanto prestigio académico como inviabilidad:

Buena parte de lo que se llaman «estudios críticos sobre educación» responde a una moda. Se mueve de teoría en teoría como cada una de las nuevas olas de elegantes metateorías [...] En cualquier caso, a veces las perspectivas, digamos del postmodernismo y del postestructuralismo se han convertido simplemente en capital cultural de una nueva elite académica; se relacionan tanto con la movilidad académica y el prestigio, que ciertos individuos han perdido cualquier sentido de los problemas políticos «reales» referentes a la cultura y al poder en las escuelas. Para algunos, es como si las escuelas primarias y secundarias no existieran en absoluto. Todo se convierte en «meta-meta». Y, mientras tanto, la derecha amplía cada vez más su terreno (Apple, M.W., 1996a: 19).

El trabajo crítico que no se conecta con la política práctica es contradictorio, porque produce efectos diferentes a los que pretende y cabe esperar de su contenido. Al no ser viable, sirve a otros fines –promoción personal, autocomplacencia, prestigio, arrogancia, etc.-.

Por otra parte, la teorización pura origina desencanto en los prácticos, quienes se van incorporando, cada vez en mayor medida, al grupo de escépticos y pesimistas del que hablamos antes. De este modo, mientras los poderosos creen en la educación –de lo contrario no la querrían para ellos y no trabajarían para negársela a los demás-, los educadores dejan de hacerlo y, en este acto, se convierten en sus mejores aliados. Freire (1983: 104) hace el siguiente análisis de la situación:

Agotada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello, alienada y alienante. Es una palabra hueca, de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Sin duda, los profesionales de la educación integrados en estas tendencias se hallan cautivos en el discurso dominante, porque constituyen la voz crítica permitida y perfectamente controlada del mismo, voz que, por otra parte, es totalmente necesaria para mantener el *estado de las cosas y el de las personas*.

La militancia en uno u otro grupo de tendencias es, en realidad, una participación plena en el sistema dominante, dado que “no actuar es dejar que los poderosos triunfen” (Apple, M.W., 1996a: 214) y, en consecuencia, que triunfe la cultura de elite, con la desigualdad e injusticia social que conlleva. Es necesario ser militante de la esperanza, del compromiso, de la crítica, de la palabra auténtica, del pensar/hacer. La teoría verdadera no surge en el vacío ni puede quedarse en él, sino que empieza y termina en las experiencias vividas.

En consecuencia, este trabajo, que empezó en la realidad educativa, ha de volver a ella –para mejorarla- o, de lo contrario, será un instrumento más, como nosotros, al servicio del poder establecido.

En este mismo orden de cosas, aún cabe decir algo más. Desde luego, comprender y hacer comprender el conjunto de las circunstancias y de las contradictorias relaciones de poder que configuran una escuela marginal no es tarea fácil, sobre todo si se hace, como es el caso, desde presupuestos de dependencia y contaminación cultural, económica, política y académica, que provocan un distanciamiento cognitivo de la unidad de estudio. Pero más difícil aún es hacer que esta comprensión adquiera una dimensión operativa y, por tanto, que se traduzca en cambio social. En la investigación sociocrítica, conocer y comprender sólo son los pasos previos del verdadero objetivo de la misma: transformar. Para ello, la reflexión sobre la realidad ha de discurrir, como también es el caso, bajo presupuestos de dependencia y contaminación afectiva que nos aproximen a ella. Éstos, sin duda alguna, constituyen la clave -como ya dijimos al iniciar estas conclusiones- para la verdadera comprensión, pero también, y sobre todo, para creer en el concepto utópico (posible) de que las cosas van a ser mejores, y para luchar en consecuencia. La aproximación emocional a las situaciones produce efectos viscerales y éstos mueven, irremediablemente, el pensamiento y la acción o, lo que es lo mismo, al ser síntesis de ambas dimensiones: la palabra. Así, la voz de los profesionales críticos impregnados de realidad no será, en modo alguno, “un tocar la lira a buen precio mientras Roma arde” (Apple, M.W., 1996b: 153). Ha de dar, necesariamente, el más sabroso de los frutos: la pronunciación de todas las personas.

---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- A.A.V.V. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- A.A.V.V. (1997): *Ensayos de pedagogía crítica*, Madrid, Editorial Popular.
- A.A.V.V. (1999): *Por una ciudad comprometida con la educación*, Barcelona, Institut d'Educació de l'Ajuntament, vol.2.
- A.A.V.V. (2002): *Lecturas de didáctica*, Madrid, UNED.
- A.A.V.V. (2003): *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid, Paidós M.E.C.
- APPLE, M.W. (1996a): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M.W. (1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- APPLE, M.W. y BEANE, A. (Comps.) (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- ARISTÓTELES (1984): *Ética a Nicómaco*, Madrid, Espasa Calpe.
- ARNAU GRAS, J. (1978): *Psicología experimental*, México, Trillas.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa*, México, Trillas.
- AYUSTE, A. y otros (1994): *Planteamientos de la Pedagogía crítica*, Barcelona, Grao.
- BANDURA, A. y WALTER, R.H. (1974): *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1992): "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?", en *Revista de Investigación Educativa*, Nº 20, 7-36
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2002): "La igualdad como principio constitutivo y horizonte de la enseñanza escolar", en A.A.V.V, *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 39-52.

## Bibliografía.

---

- BERNSTEIN, B. (1964): “Aproximación sociolingüística al aprendizaje social”, *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, vol I, Madrid, Akal Universitaria.
- BERNSTEIN, B.(1988): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, vol. II, Madrid, Akal Universitaria.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1997): “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas” en A.A.V.V., *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Madrid, Popular, 11- 28.
- BLUMER, H.(1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- BOURDIEU, P. (2000): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2001): *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BRONFERBRENNER, U. (1958): “Socialization and social class through Time and Space” in MACOBY, E.E. et al.(eds.), *Readings in Social Psychology*, Holt, and Sons, New York.
- BRUNER, J. (1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Madrid, Pablo del Río.
- BRUNER, J. (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- CAMPS, V. (1999): “Civismo y Educación”, en A.A.V.V. (1999), *Por una ciudad comprometida con la educación*, Barcelona, Institut d’Educació de l’Ajuntament, vol. 2., 9-20.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1984): *Historia del Pensamiento Pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson.
- CARR. W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes.
- CARR. W.(1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Madrid, Morata.

- 
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, La Coruña, Morata.
- CARR y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CASCÓN, P. (2000a): “¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?”, en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 287, 57-60.
- CASCÓN, P. (2000b): “Educar en y para el conflicto en los Centros”, en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 287: 61-66.
- CASSANY, D. y otros (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTAÑARES, W. (1992): “Procedimientos de interpretación y traducción entre culturas”, en *I Congreso de Investigación sociocultural*, Madrid.
- CASTELLS, M. (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en A.A.V.V., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 13-53.
- CHOMSKI, N.(1975): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (1983): “Un proyecto educativo compensatorio para una realidad”, Córdoba.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (84-85, 85-86, 86-86...): “Plan Anual de Centro”, Córdoba.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (84-85, 85-86, 86-87...): “Memoria del Curso”, Córdoba.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (1993): “Proyecto Educativo de Centro”, Córdoba.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (1993): “Proyecto de Formación en Centros. Diseño Curricular de Infantil y Primaria”, Córdoba.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (88-89, 89-90, 90-91, 91-92 y 92-93): “Proyectos de Innovación y Experimentación Educativa”, Córdoba.
- COLEMAN, J.S. (1968): “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, en *Harvard Educational Review*, Nº38, 7-37.
- COLEMAN, J.S. y otros (1966): *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C.



## Bibliografía.

---

- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1996): *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza Editorial.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste Ediciones.
- COMENIO, J.A. (1976): *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- CONDORCET (1932): *Informe sobre la organización general de la instrucción pública*, Edición castellana.
- CONGRESO INTERNACIONAL EDUCAR EN LA DIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI (2000): “Atención a la diversidad”, Zaragoza, 4-8 de Junio de 2000, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 36.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- DARDER, P. y otros (1991): *Grupo clase y Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, ICE-Horsori.
- DAVE, R.H. (1979): *Fundamentos de la Educación Permanente*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- DE LA DEHESA, G. (1997): “Ciencia y racismo”, en *Claves de la razón práctica* N° 76, 52-62.
- DELVAL, J. (2002): “¿Cantidad o calidad?”, en A.A. V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 71-77.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. [Trad. por Luzuriaga], Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J.M. (1986): “Innovación e investigación educativa”, *Revista de Innovación e Investigación educativa* N° 1, 5-45.
- ESTEVE, J.M. (1977): *Autoridad, obediencia y educación*, Madrid, Narcea
- ESTEVE, J.M. (1981): “El concepto de educación y su red nomológica”, en CASTILLEJO, J.L. y otros: *Teoría de la educación I*, Madrid, Límites.
- ESTEVE, J.M.(1983): *Influencia de la publicidad en TV sobre los niños*, Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en Conflicto*, Madrid, Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1994): *El malestar docente*, Barcelona, Laia.

- 
- ESTEVE, J.M. (1996): “Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación”, *Ponencia*, Junio/96.
- ESTEVE, J.M. (1999): “Formación inicial docente, la asignatura pendiente” en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 277, 8-16.
- EYSENCK, H.J. (1971): *Race, intelligence and education*, Londres, Temple Smith.
- EYSENCK, H.J. (1973): *The inequality of man*. Londres, Temple Smith.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”, en *Varios, Volver a pensar la educación*, vol I, Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, 281-293.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002a): “Las condiciones de la igualdad de oportunidades”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 29-37.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002b): “La experiencia escolar: Relaciones sociales de la educación y domesticación del trabajo” en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 93-111.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002c): “Iguales, libres y responsables”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 311, 56-60.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002d): “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en educación”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 187-199.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002e): “Es usted gitano y va a la escuela”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 129-132.
- FLECHA, R.(1992): “Educación de personas adultas. Tarea pendiente de la modernidad”, en GIROUX, H.A. y FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 27-56.
- FLECHA, R. (1994): “Las nuevas desigualdades educativas”, en A.A.V.V., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 55-82.
- FLECHA, R. (1997): “Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información”, en A.A.V.V., *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Madrid, Popular, 29-43.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”, en IMBERNÓN (cord.) y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 13-27.

## Bibliografía.

---

- FREIRE, P.(1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1978): *Cartas a Guinea-Bissau*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1986): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Madrid, Paidós/MEC.
- FREIRE, P. (1994): “Educación y participación comunitaria”, en A.A.V.V., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 83-96.
- FREIRE, P (1997): *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure Editorial.
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- FREIRE, P., FIORI, H. y FIORI, J.L. (1975): *Educación liberadora*, Madrid, Zero, S.A.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Madrid, Paidós/MEC.
- FULLAT, O. (1979): *Filosofías de la Educación*, Barcelona, CEAC.
- FULLAT, O. (1992): *Filosofías de la Educación, Paideia*, Barcelona, CEAC.
- FULLAN, M. (1987): “Research into educational innovation”, en R. Glater, M. Preedy y C. Rickes (eds), *Understanding School management*, Milton Keynes, Open University press, 195-211.
- GARCÍA VIDAL, J. (1989): *Manual para la Confección de programas de Desarrollo Individual*, P.D.I. Tomos I, II y III, Madrid, Eos.
- GARCÍA VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1992): *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*, vol.I, Madrid, Eos.

- 
- GIL DEL PINO, C. (2000): "El tratamiento de conflictos en el Centro", en *Enseñar* Nº 1, Septiembre, 2000, 89-92.
- GIMENO LORENTE, P. (1994): "¿Puede la Institución Escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La Institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa", en *Teoría de la Educación* VI, 93-126.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "La educación que tenemos, la educación que queremos", en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 29-52.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002a): "¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?", en A.A. V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 15-27.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002b): "Dilemas y opciones", en A.A.V.V., *Lecturas de didáctica*, Madrid, UNED, 61-70.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002c): "Hacerse cargo de la heterogeneidad", en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 311, 52-55.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H.A. (1983): *Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Mass., J.F. Bergin Publishers.
- GIROUX, H.A (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC.
- GIROUX, H. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en A.A.V.V., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 97-128.
- GIROUX, H.A (1999): "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio" en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 53-62.
- GIROUX, H.A (2001): *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- GIROUX, H.A y FLECHA (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Esplugues de Llobregat, Roure.

## Bibliografía.

---

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOODMAN, P. (1976): *la des-educación obligatoria*, Barcelona, Fontanella.
- GOYETTE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*, Barcelona, Laertes.
- GREENE, M. (1993): “The passions of Pluralism. Multiculturalism and the Expanding Community”, *Educational Researcher*, Vol. 22, N° 1, 13-18.
- GUERREIRO, B. (2001): “Otro mundo es posible: Feminización de la pobreza” en *El Clarión*, N° 5, Noviembre 2001, 22-23.
- GUERRERO, M. (1997): “Detenidos tres menores por pegar y extorsionar a un niño del mismo colegio”, en *Diario Córdoba*, martes, 13 de mayo de 1997.
- GUITART ACED, R. (2002): *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, Graó.
- GUMPERZ, J.J. (1972): “Introduction” en J.J. Gumper, y, D.H. Hymes (eds), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Basil Blackwell, New York.
- HABERMAS, J. (1987 y 1989): *Teoría de la Acción Comunicativa*, I y II, Madrid, Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996): “A vueltas con la voz”, en *Kikirikí Cooperación Educativa*, 28-34, 42-43.
- HOPKINS, D. (1994): “School improvement in an era of change”, en RIBBING, P. y BURRIDGE, E. (Comps), *Improving Education: promoting quality in schools*.
- HUDSON, R.A. (1982): *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- HUNTINGTON, S. (1996): “¿Una guerra de culturas en el siglo XXI? El retorno de los dioses”, en *El País Semanal*, 1023.
- IMBERNÓN (1999): “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana”, en IMBERNÓN y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 63-80.
- IMBERNÓN y otros (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.

- 
- I.N.O.D.E.P (1980): *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid, Marsiega, S.A.
- JENSEN, A.R. (1973): *Education and group Differences*, Londres, Methuen.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1987): *Cuestiones sobre bases diferenciales de la Educación*, Madrid, UNED.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y otros (1987): *Pedagogía Experimental II*, Tomos I y II, Madrid, UNED.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F. (1987): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU.
- JOVELLANOS, M.G. DE: *Obras*, Madrid, B.A.E., 1952-1963, tomos XLVI, L, LXXXV, LXXXVI y LXXXVII.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KOHLBERG, L.(1987): “El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral”, en JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.: *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU, 85-114.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1996): *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia*, Madrid, Colección Jovellanos de Ensayo.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- LOBROT, M. (1974): *Alteraciones de la escritura y remedios*, Barcelona, Fontanella.
- LOMAS, C. y otros (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, I.C.E., Universidad de Barcelona, Ed. Horsori.
- MACEDO, D. (1994): “Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa”, en A.A.V.V., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., 129-164.
- MACEDO, D. y BARTOLOMÉ, L. (1999): “El racismo en la era de la globalización”, en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 81-100.
- MANACORDA, M. A. (1976): “El caso italiano: La reforma Gentile”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento Nº 3, 54-57.

## Bibliografía.

---

- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997): *Elogio y refutación del ingenio*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1998): *El misterio de la voluntad perdida*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1999): *La selva del lenguaje*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (2001): *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1989): *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2002): “Buscando a los colectivos invisibles y sin voz: las desigualdades en los centros”, en A.A.V.V., *Lecturas de didáctica*, Madrid, UNED, 135-143.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1975): “El manifiesto del partido comunista”, *Obras Escogidas*, Tomo I, Akal, Madrid.
- MAYORAL I ARQUÉ, D. (1998): *El lenguaje: Diferencias culturales y desigualdades sociales*, Edicions de la Universitat de Lleida / Pagès Editors.
- MAZA ZORRILLA, E. (1987): *Pobreza y asistencia social en España*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- McDERMOTT, R.P. (1977): “Social relations as context for learning in school”, en *Harvard Educational Review*, vol XLVII, Nº 2, 198-212.
- McLAREN, P. (1999): “Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica”, en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 101-120.
- MEC (1986): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos: LODE. Cuadernos legislativos*, Madrid, MEC.
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo*, Madrid, MEC.
- MILLER, A. (1990): *Banished Knowledge*, New York, Double Day.
- “Moreras, por fin un barrio completo”, en *Diario Córdoba*, 17 de agosto de 1999.

- 
- MOLINA RUBIO, A. (2000): *Una teoría para la práctica de la educación*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- NEGRÍN FAJARDO, O. y VERGARA CIORDIA, J. (2003): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
- NIZA, J.M. (1999): “El Ayuntamiento aumenta la red de bibliotecas al inaugurar su décimo centro en Margaritas”, en *Diario Córdoba*, 24 de abril de 1999.
- PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (1989): *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza Editorial.
- PALACIOS, J. y otros (1998): “Malos tratos a los niños en la familia”, en RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J.: *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, 399-421.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., y COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1982): “Investigación en el aula y paradigma ecológico”, en *I Simposium Nacional de Didáctica General y Didácticas Especiales*, La Manga del Mar Menor, Murcia.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1983): “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1992): “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 17-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1992): “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 398-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1997): “Socialización y educación en la época postmoderna”, en A.A.V.V., *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Madrid, Popular, 45-65.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I (2002): “Un aprendizaje diverso y relevante”, *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 311, 66-70.
- PÉREZ DE HERRERA, C. (1975): *Amparo de Pobres*, Madrid, Espasa Calpe.



## Bibliografía.

---

- PÉREZ JUSTE, R. (1985): *Estadística descriptiva*, Madrid, UNED.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): “La educación en el horizonte del siglo XXI”, en *Bordon* 46, 4, 423-440.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- PESTALOZZI, J.H. (1980): *Cartas sobre la educación de los niños*, México, Ed. Porrúa,
- PESTALOZZI, J.A. (1976): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Ed. Porrúa,
- PIAGET, J. (1932): *Le jugement moral chez l'enfant*, París, Alcan (trad cast: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971).
- PIAGET, J.(1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.
- PONTES, R. R. (1998): “Un guardia civil en la reserva apuñala a su esposa y después se autolesiona con el mismo cuchillo”, en *Diario Córdoba*, 9 de enero de 1998.
- POPPER, K. (1980 y 1990): *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- POPKEWITZ, TH. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- POPKEWITZ, TH. S. (1999): “Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder”, en IMBERNÓN, F. y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 121-146.
- POSCH, P. (1996): “Cultural Differences between Educational Systems. A set of Hypotheses”, Mimeografiado, University of Klagenfurt.
- PUENTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Pirámide.
- QUINTANA, M. J. (1946): “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública”, en *Obras Completas*, T. XIX, Madrid, B.A.E. 1946, 175-191.
- RAYA, M. J. (1998): “Más de 6.000 personas carecen de alguna titulación básica en Las Moreras y Palmeras”, en *Diario Córdoba*, 18 de noviembre de 1998.

- 
- RIGAL, L. (1999): “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”, en IMBERNÓN y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 147- 169.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (coords.) (1998): *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*, Barcelona, Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1988): *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*, Madrid, Visor/MEC (Publicación original en inglés en 1982).
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* [traducido por María José Díaz], Madrid, Marova.
- ROSS EPPS, J. y WATKINSON, A.M. (1999): *La violencia en el sistema educativo*, Madrid, La Muralla.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (2002a): “Cultura y educación: una aproximación”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 55-60.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (2002b): “Apunte sobre el concepto de género”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 179-181.
- SACRISTÁN LUCAS, A. (2002c): “Género y construcción de la subjetividad”, en A.A.V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 183-185.
- SÁINZ MARTÍN, A. (2001): *Las ideas de la paz y de la violencia en los escolares*, Córdoba, Ayuntamiento de Córdoba.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1998): *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2001): “Utilidad (utópica) de la poesía”, en *INETEMAS*, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba, Marzo 2001, N° 20, 8-13.
- SÁNCHEZ CORRAL, L.: *Proyecto Docente*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, inédito.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1990): *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal.

## Bibliografía.

---

- SANTOS GUERRA, M.A (1995a): “Democracia escolar o el problema de la nieve frita”, en *Varios, Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, 128-141.
- SANTOS GUERRA, M.A (1995b): “Currículo oculto y aprendizaje en valores”, en INETEMAS, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba, Septiembre 2001, 4-9.
- SANTOS GUERRA, M.A (1997): *El crisol de la participación*, Madrid, Escuela Española.
- SAVATER, F. (1994): “La universalidad y sus enemigos”, en *Claves de la razón práctica* N° 49.
- SAVATER, F.(1995): “Los requisitos de la tolerancia”. *El País*, Opinión, 22 de abril.
- SCRIVEN, M. (1972): “Objectivity and subjectivity in educational research”, en L. Thomas (Ed), *Philosophical redirection on educational research* (71 st Yearbook of the NSSE), Chicago National Society for the Study of Education, 94-142.
- SHAW, M.C. y GOODYEAR, R.K. (1984) “Introduction to the Special Issues on Primary Prevention.”, en *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 444-446.
- SIGUÁN, M. (1979): *Lenguaje y clase social en la infancia. Apéndice: marxismo y sociolingüística*, Madrid, Pablo del Río Editor, Publicación del Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- STRAUSS, A.L. (1988): *Qualitative Analysis For Social Scientists.*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SUBIRATS, M. (1999): “La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral”, en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 171-180.
- SUBIRATS, M. (1997): *Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género*, en A.A.V.V., *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Madrid, Popular, 119-126.
- TANNENBAUM, E.R. (1975): *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*, Madrid, Alianza Editorial.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.

- 
- TIANA FERRER, A. y SANZ FERNÁNDEZ, F.(2003): *Génesis de la Educación Social en Europa*, Madrid, UNED.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.
- TORRES, C.A. (1980): *Paulo Freire, educación y concientización*, Salamanca, Sígueme.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2002a): “Sin muros en las aulas: el currículum integrado”, en A.A. V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 79-90.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2002b): “La discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles”, en A.A. V.V., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, 165-181.
- TRILLA, J. (1986): *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*, Barcelona, Laertes.
- TRILLA, J. (1993a): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel.
- TRILLA, J. (1993b): *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Anthropos.
- VIGOTSKY, L.S. (1998): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- WATSON, R.I. y LINDGREN, H.C. (1973): *Psychology of the Child*, Wiley, Nueva York.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Madrid, Paidós Ibérica.
- WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Madrid, Paidós Ibérica.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona-Buenos Aires-México, Ediciones Paidós.