

La reclamación de un profesorado más autónomo no viene, por lo común, acompañado de la búsqueda de un mayor nivel de independencia para los estudiantes. La memorización y la transmisión simple parece ser el esquema básico de referencia para la mayoría de nuestras aula y esa obsesión por la producción de "respuestas correctas" (sumisión) se traducen en miedos que a su vez provocan no pocas actitudes y manifestaciones de resistencia entre el alumnado. El estudio de caso que se presenta analiza esta problemática desde una posición etnográfica lo que permite interpretar esta realidad desde posiciones más complejas y plurales.

El miedo escolar de los/las alumnos/as y sus diferentes respuestas

pp. 27-38

J. B. Martínez Rodríguez¹

Universidad de Granada

Introducción

Con la actual tendencia de poner el aprendizaje como centro del trabajo escolar, defendido no sólo en la universidad sino también en otros niveles, surge de nuevo una propuesta paidocéntrica de efectos equívocos y contradictorios. Un doble sentido puede canalizar estas propuestas: a) el reforzamiento de las exigencias del trabajo escolar sobre el alumnado reforzando su culpabilización en los resultados y fracasos escolares; b) un intento de comprender las condiciones y pretensiones del alumnado, escuchando su voz y apoyando la autonomía o ayuda necesaria para la construcción y reconstrucción de su identidad individual y colectiva. ¿Se trata de reforzar o aumentar la autonomía de algún sector?.

Esta defensa y cambio de centro de atención supone, probablemente, un afianzamiento o reajuste entre las competencias escolares, entre los roles de los diferentes agentes: profe-

sorado y alumnado. La reivindicación de un profesorado más autónomo, independiente y capacitado no se ha correspondido con la necesaria construcción de la identidad, también autónoma e independiente del alumnado. La capacidad de decisión y la asignación/reparto de roles en la actividad escolar se entienden como una división de funciones más o menos desequilibrada, una lucha entre las aspiraciones de autonomía de profesorado, alumnado y familias. Esta división de funciones entre los diferentes agentes está resultando contradictoria por cuanto el cuadro de derechos y deberes se establece bajo lemas de libertad de cátedra, derecho a la educación, derechos de decisión y deberes de participación. Pero, sin embargo, los conflictos son constantes.

En la práctica, este reparto de funciones reproduce graves desencuentros entre familias y profesorado, entre alumnado y profesorado. Los estudiantes se mueven entre la socializa-

¹ Facultad de CC de la Educación. Campus Cartuja. 18071 Granada.
Correo-e: jbmr@ugr.es

ción familiar y la escolar, como resultado de éstas los sujetos construyen su identidad con más o menos obstáculos en este proceso de conformación individual. Diversas manifestaciones del alumnado, como el miedo escolar, provoca respuestas escolares por parte del profesorado y la estructura curricular e institucional que, a su vez, repercute en las actitudes del alumnado en las aulas. La aceptación, resistencia, conductas disruptivas, agresiones, resistencia a las normas y orden escolar... son las variadas respuestas a esas condiciones escolares impuestas.

De la enseñanza (profesorado) al aprendizaje (alumnado), pero, ¿de qué enseñanza y aprendizaje hablamos?

Con el proceso de integración y convergencia europea nos enfrentamos a una forma de "europa" concreta que surge de un consenso político y académico en el que no aparecen las variadas formas singulares y motivos locales de una educación que pretendemos europea, es decir, con señales de identidad de los componentes que integran esa "unidad" política y social. Por tanto, las propuestas europeas de convergencia de un espacio universitario, educativo y social se pueden tratar como el mínimo necesario sobre el que hay toda una variedad de opciones o sobre los ejes básicos de lo que es europa.

¿Qué se pretende en Europa cuándo se propone pasar de la enseñanza al aprendizaje? ¿De qué enseñanza hablamos? y ¿de qué aprendizaje?. Los países europeos han mantenido un tipo de enseñanza basada en la transmisión como mecanismo en la repetición y memorización como formas propias de aprendizaje. Esta práctica se ha pretendido revisar a la luz de teorías del aprendizaje especialmente reconocidas y que tienen que ver con el conductismo y con la psicología cognitiva. Ambas propuestas se basaban respectivamente en el paradigma presagio-producto y proceso producto. Una falta de correspondencia entre las teorías de la práctica (trans-

misión, repetición) y las teorías psicológicas conductista y cognitiva, hacen más complicada la producción del conocimiento pedagógico necesario, por cuanto unas se mueven en la práctica cotidiana de las aulas y las otras en el ámbito de la investigación y teorización psicológica. En el ámbito psicológico, es el paso del conductismo al procesamiento de información si bien se conserva el mismo núcleo central, su aspecto exterior se ha modificado. El reduccionismo conductista es reemplazado por la aceptación de procesos cognitivos causales. En lugar de la posición ambientalista el procesamiento de información defiende la interacción de las variables del sujeto y las variables de la situación ambiental a la que está enfrentado el sujeto. El sujeto pasivo y receptivo del conductismo se transforma en un procesador activo de información. Por oposición al conductismo, el procesamiento de información proporciona una concepción constructivista del ser humano.

En general, las *teorías del aprendizaje* tratan de explicar cómo se constituyen los significados y cómo se aprenden los nuevos conceptos, nos intentan ayudar a comprender los aprendizajes, predecir los resultados, y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

Respecto a las *teorías de la enseñanza* las preocupaciones se centran en la búsqueda de las habilidades prácticas necesarias para el "buen profesor" a la vez que se pretendía caracterizar modelos diferentes de enseñanza a partir de modelos filosóficos. Pero, es la práctica homogeneizadora de la enseñanza, basada en formas transmisivas, autoritarias e inductivistas, la que ha generado una resistencia y contestación social y estudiantil. Resulta necesario admitir la debilidad e insuficiencia pragmática de las teorías psicológicas del aprendizaje conductista o cognitivo, concretadas en sistemas de refuerzo o procesamiento de la información a la vez que reiteramos la debilidad de los modelos inductivos o deductivos, enseñanza directiva o no

directiva, evolucionados con el tiempo en modelos de entrenamiento (coaching) o enseñanza por objetivos. Que abren las preocupaciones por las cadenas instructivas, las secuencias lógicas o las fases de enseñanza. También se inventarían las actividades o tareas básicas del profesorado o el alumnado. No obstante reina confusión sobre cuándo se pretende teorizar la enseñanza y se llega a proponer un análisis más exhaustivo de las actividades de la enseñanza que permitan sistematizar y fundamentar una teoría acerca de la naturaleza y desarrollo práctico. Por último, los campos de actuación didáctica de la enseñanza terminan por proponer dominios o ámbitos taxonómicos relacionados con la información, habilidades psicomotrices, actitudes o habilidades intelectuales. Lo que supone una parcelación y fragmentación de la acción formativa de los individuos.

De esta apretada síntesis que pretende recoger lo que se entiende por enseñanza no extraemos conclusiones ordenadas para lo que pretendemos aquí: justificar el paso de la enseñanza al aprendizaje. Antes bien, las necesidades de este cambio parecen justificarse en un exceso de actividad docente o de actividades ordenadas directamente por el profesorado, actividades que han sido muy poco permeables a la relación con las tareas del alumnado, desconsiderando las condiciones de éste y despreciando sus características y experiencias más genuinas. Las actividades docentes en términos generales han aumentado en horas y recursos a la vez que se desconocen los procesos de aprendizaje.

Por tanto, las causas de esta tendencia de la enseñanza al aprendizaje puede tener las siguientes justificaciones:

- Reconocimiento de la ineficacia de las prácticas habituales de enseñanza. Por lo que podemos decidir menos horas para una actividad tediosa para el alumnado e irrelevante para la sociedad.
- Situar el aprendizaje como eje básico de las relaciones de formación, lo que implica introducirse en la realidad cotidiana de vidas muy complejas. Aceptando una responsabilidad compartida con

los sujetos de formación y estableciendo una comunicación más horizontal e igualitaria.

- Desregular el proceso de formación lo que aconseja situar en el alumnado la responsabilidad de su trabajo, culpabilizándolo de sus efectos y responsabilizándolo de sus tareas.
- Aliviar al profesorado de la actividad presencial colectiva de tan pocos efectos positivos a la vez que darle su capacidad de ordenar al alumnado, asumiendo mayores responsabilidades y competencias en el control.
- Contabilizar el trabajo del alumnado midiendo el tiempo de sus tareas y trabajos.

¿Autonomía del profesorado contra autonomía del alumnado?

Aunque en la práctica parece que el poder de un aula es disputado entre el profesorado y los alumnos, y se concibe como algo limitado dispuesto a repartirse. Sin embargo, esta perspectiva vivida en la práctica resulta simplista. Un buen profesor permite desarrollar la autonomía del alumnado a la vez que potencia la suya y crecen ambas. Pues la autonomía no se refiere a los límites de los otros sino a las propias capacidades y a las funciones que el otro libremente te asigna. La autoridad del profesorado concedida y asumida por el alumnado no significa merma de poder sino ampliación de las propias autonomías. Es buena profesionalidad si se le da sentido a los estudiantes como sujetos de aprendizaje. Se es más autónomo si se comprende las oportunidades de los otros de serlo.

Si los profesores y profesoras prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Esto supone que la preocu-

pación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es más, el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (ya se considere al niño o sus productos como los artefactos del sistema educativo), sino la construcción del significado. De ello se sigue que los profesores no sólo habrán de ocuparse de comprender los objetivos de los contenidos prescritos, sino de rechazar como contenidos educativos legítimos todo lo que no tenga como núcleo principal la construcción del significado con que el profesor sea capaz de interpretar los textos curriculares para comprender lo prescrito por los textos. Por ejemplo, no es suficiente con que un profesor comprenda que se intenta que los estudiantes realicen experiencias de aprendizaje que les permitan llevar a cabo ciertos conjuntos de cálculos matemáticos. Un profesor cuyo trabajo esté informado por un interés práctico rechazara las propuestas curriculares de matemáticas que estimulen el logro de respuestas correctas como consecuencia de la aplicación de los algoritmos adecuados pero no hagan posible que el estudiante se comprometa activamente en la construcción del significado a los problemas matemáticos y sus posibles soluciones. (Grundy, p. 101)

Las decisiones de los alumnos cruzadas con las del profesorado y padres y madres. La identidad del alumno, en relación con la del profesor, la del hijo con la de los padres. Identidades reconstruidas en la formación del alumnado. Los límites de las autonomías, un concepto simple para abordar las implicaciones entre profesorado, alumnado y padres, el reparto de funciones o roles resulta funcionalista, la interacción parece describir los conflictos. Las decisiones del alumnado son sumas de obligaciones, condiciones, voluntades, deseos y asunciones.

Es el sujeto el fundamento de cualquier construcción curricular, es por ello que se ha empezado a tratar el tema de la identidad y la cultura a la vez que el conocimiento por cuanto se construyen tipos de sujetos en el modelo de sociedad de que implanta, define, categoriza o reproduce. Pero, es en el ámbito escolar donde

también se construyen o inventan sujetos, identidades con roles sugeridos, instituidos y definidos no sólo en términos teóricos o administrativos sino precisamente contruidos como sujetos en la misma práctica. Es esa práctica hecha realidad a través de horarios, relaciones, ambientes, discursos, intereses, experiencia y convicciones lo que socializa a los sujetos y les instala en un tipo de identidad no se sabe hasta qué punto propia o necesaria.

Los límites de la autonomía del profesorado en relación a los estudiantes. ¿Podríamos hablar de la autonomía del profesorado de manera complementaria a cuál sea la autonomía a defender para el alumnado. Para ello habría de plantearse el papel del profesorado en las decisiones curriculares y la profesionalidad docente.

Se nos ha hecho creer que todo esto es obvio. Y no lo es, como no lo es la institución escolar como tal, sin la cual se pudo vivir tantos siglos. ¿Es más racional el profesor que ofrece sus clases —a menudo sin que éstas sirvan ni a lo personal ni a la formación profesional de los alumnos—, o el alumno que las desprecia? (7) ¿Es más racional el que sigue la mascarada formalizante (“hay que dictar los cursos porque están en el currículum) o aquél que la interpela desde una posición desafiante o indiferente? (Roberto Follari, 1995, 21)

La autonomía (del profesorado) lleva asociados los significados de libertad en general, potencialidad del desarrollo, realización personal, independencia de criterio intelectual y moral, ausencia de opresión y de interferencias externas, desenvoltura, capacidad de adentrarse en terrenos elegidos por uno mismo... posibilidad de desarrollar iniciativas y el poder de ejecutarlas... los límites a la autonomía del docente provienen de las exigencias de la dignidad de los estudiantes. El concepto de autonomía del docente tiene que contraponerse a los de responsabilidad y compromiso (Gimeno, 2000, 12-13).

La autonomía profesional de los maestros se contraponen con la educación democrática por cuanto éstos invocan su competencia profesional para negar a los alumnos cualquier posibilidad de influencia en la forma o el contenido de su propia educación. La solución a este problema no puede ser dar el mismo control a los alumnos sobre las condiciones de la educación.

Éstos carecen de competencia necesaria para ser copartícipes en la toma de muchas decisiones. Cederles el mismo control respecto a todas las cuestiones significaría negar a los profesores incluso un mínimo nivel de autonomía profesional. El problema de la autoridad dentro de la escuela no se presta por lo tanto a una solución democrática de igualdad política. Sin embargo, tampoco se presta a la alternativa más obvia al gobierno democrático: autonomía profesional basada en la competencia. En la medida en que la autonomía profesional enseña obediencia a la autoridad, imparte la enseñanza que contradice con las condiciones de la deliberación democrática. (Guttman, 2001, 117).

Es necesario, no obstante, reconocer que ni los padres, ni el estado tienen el derecho exclusivo o la autoridad única sobre la educación de los hijos. Se admite que ni estado ni familias son infalibles en la educación de los hijos, aunque hay modelos que apuestan simplifadamente por uno de estos protagonistas. Algunos sectores liberales contemporáneos critican cualquier tipo de autoridad educativa que amenace con influir en las elecciones de los estudiantes, que determine innecesariamente la futura elección o que predisponga a los niños respecto a cualquier concepción “buena” de la vida apostando por cierta neutralidad ante las concepciones de los modos debida posibles. Es aquí donde, reconociendo los poderes paternos y políticos este sector busca una autoridad “mas imparcial” que los padres o los funcionarios públicos y se acogen a los “expertos” o educadores profesionales. Pero, la neutralidad no es una solución más aceptable. La libertad de elección no es el único propósito de la educación. Educar ¿para la libertad o para los valores?. El estado democrático restringe también a los padres la elección entre diferentes tipos de valores y formas de vida porque esto compete a la virtud cívica (Guttman, 2001: 64). El estado y también los padres deben ayudar a los estudiantes a reconocer y valorar concepciones competitivas de formas de vida y modelos de sociedad. Y es aquí donde la deliberación curricular tiene su sentido incluido al papel de los padres en el currículum.

El miedo escolar del alumnado y las identidades sustituidas: los desmotivados, los indisciplinados y los incívicos

Hace más de veinte años (Andreas, Bartl, Bartl-Dönhoff y Hoph, 1980) partiendo de estudios psicológicos afrontaban las manifestaciones del “miedo” y la “ansiedad” sobretodo en conexión con el rendimiento escolar, pero también en el contexto de las relaciones sociales con sus compañeros estudiantes y con el profesorado.

En la mayoría de las investigaciones, al igual que en las redacciones de alumnos son los exámenes orales y escritos como una de las más importantes situaciones generadoras de miedo. Esta circunstancia demuestra una vez más la función paradójica de estas pruebas dentro del sistema educativo, ya que su objetivo básico debería ser el de proporcionar información objetiva acerca del nivel de rendimiento de los alumnos. Las notas y expulsiones, los trabajos no realizados u olvidados. Miedo a las críticas en público del profesor a un alumno, castigos de conocimiento colectivo, salir a la pizarra, ser preguntado en público por el profesor. Es decir, miedo a la actividad y reacción del maestro. Miedo a malos tratos de los compañeros o a muchos deberes que realizar. Amenaza de informar a padres o convocarlos al centro. Miedo a no recibir el graduado o certificado escolar.

El miedo a los exámenes tiene una extraña réplica por parte del profesorado que defiende la creencia de que cierto miedo a los exámenes es realmente conveniente y necesario para favorecer el rendimiento (ibidem. p. 39). Se requiere estudiar las situaciones y condiciones del miedo escolar para evitar todas aquellas situaciones de la práctica escolar que permiten cultivar el miedo, al margen de los tratamientos típicos que han llevado a la realización de terapias. La necesidad de realizar estudios etnográficos del miedo es evidente por cuanto los estudios empíricos realizados, especialmente correlacionales, han producido conclusiones contradictorias.

A la hora de los exámenes es cuando adquiere perfiles palpables la competencia escolar, por-

que a través del examen dicha competencia se concentra en una situación concreta. Mediante el examen, recibe la competencia un objeto en el que ella misma se percibe de forma plástica. Donde con mayor claridad se advierte es en el estándar establecido por la interacción de cuantos participan en los exámenes: se hace plástica y sensible bajo la forma de las exigencias y de las tareas impuestas. El hecho de que las tareas concretas sean «desconocidas» es expresión de la acción independiente de los participantes en el examen, que convierte en efectivamente desconocido para cada uno de ellos el estándar por el que son medidos. Si no hubiera exámenes, ya no se percibiría la competencia escolar. Los exámenes son, por consiguiente, una formación social de síntomas referidos a la competencia escolar: en el temor a los exámenes se fija y cristaliza el miedo escolar (idem. p. 96).

El miedo a los exámenes se transforma en temor concreto que desaparece en su realización. La amenaza a no poder contestar se convierte en una amenaza al yo, a la identidad propia. El miedo a “no ser” un buen alumno, a no ser reconocido por los compañeros, a ser expuesto públicamente como incompetente se cultiva en el proceso de socialización escolar del estudiante. Los autores anteriores explicaban las diferencias entre la socialización familiar y la escolar por la que ésta se orienta por un estándar común y unitario, desconocido y ajeno, a diferencia de la familiar cuyas necesidades son personales y se satisfacen en grupo reducido. Ambas socializaciones se pueden acoplar o distanciar, pueden lograr madurar o crear contradicciones, y por tanto, servir a la construcción de la identidad de los escolares.

La desmotivación, la resistencia activa en clase por medio de acciones que “molestan” al profesorado, o desinterés ostensivo. Las formas inaceptadas del miedo escolar. No querer estudiar o colaborar, o bien, resistirse activamente boicoteando la actividad docente.

Hay pues, comportamientos provocados por el miedo que son aceptados, la obsesión por obtener mejores notas, el rendir siempre buscando el término medio o lo suficiente para no

ser molestado. Éstos no resultan problemáticos para el profesorado y permanecen más ocultos para el alumnado por cuanto generan menos situaciones de conflicto.

Los premios y castigos desde el centro escolar y la familia toman diferentes formas y procedimientos desde premios materiales en regalos hasta formas de consideración e integración escolar o familiar. Las metas se escalonan desde aprobar un curso o materia, a tener el graduado, bachiller, título universitario y trabajo.

Al profesorado no le queda otro remedio que conocer las causas del miedo escolar cuyas soluciones se orientan a iniciar una vez más formas de enseñanza y aprendizaje que aspiren a hacer agradable y estimulante el conocimiento, a desvincular los resultados de los exámenes de la estabilidad identitaria y de la percepción de incompetencia personal global y, sobretudo, reduciendo y eliminando los mecanismos que fijan los estándares de manera selectiva. Para ello, no está de más adecuar la organización de las materias para que permita el acceso de todos los alumnos a los conocimientos básicos y a comprometerlos en la identificación y valoración del trabajo propio y colectivo.

En resumen, el miedo escolar podemos catalogarlo de antipedagógico porque tiene contiene mecanismos de destrucción de la propia identidad en los escolares y permite desviar el interés y la necesidad del conocimiento a comportamientos neuróticos, incívicos, antisociales y cambian el sentido del aprendizaje, la socialización y educación necesarios para la felicidad de todos los sujetos escolarizados.

El espectáculo que montan ciertos alumnos en las clases, a pesar del esfuerzo del profesorado por ordenar la actividad escolar, es la respuesta a través de gritos, ruidos, insultos, contestaciones o boicots a la tarea, a las amenazas de la propia identidad. Amenazas especialmente a la minusvaloración social a través de los resultados académicos, y como consecuencia ser aislado o excluido, desvalorizado personalmente, humillado, agredido o burlado. En el contexto de los enunciados sobre *el miedo y la selectividad*, pudo comprobarse lo siguiente: cuanto más

destruida está la identidad escolar de un individuo, menos interés reviste para él el rendimiento escolar (ib idem. p. 203).

Es decir, los comportamientos más incívicos responden a una estrategia de resolver individualmente o colectivamente el miedo escolar. Quedan fuera de la competencia escolar y consiguen resolver sus miedos con actividades espectaculares, agresivas, impertinentes y conflictivas para los “pringaos”.

Por tanto, no debe extrañarnos que estos alumnos establezcan otras jerarquías “necesarias” para relacionarse con los demás, el grupo. La competencia de los estudiantes varones en mostrar fortaleza física, resistencia o habilidad corporal. Frente a las chicas que recurren a la competencia del atractivo físico. También se establecen jerarquías de competencias respecto a la capacidad de expresión verbal o de establecer relaciones rápidas. Habilidades que se convierten en alternativas a las exigencias escolares en torno al rendimiento evaluado a través de los exámenes. Estas respuestas necesarias para que el alumno conserve y mantenga una identidad no dañada le permiten a unos liderar los grupos disruptivos o agresivos, a otros cuidar su físico, sobresalir en deportes, presentarse atractivo/a, embrutecer los contactos físicos o acosos.

El extremo opuesto y radical a las anteriores comprensiones se dirige a la participación política de los estudiantes. A la recuperación de lo público para vencer la jerarquización obsesiva mantenida en la escuela. Las voces desde el aula deberían representar la participación crítica de los estudiantes, y concretarse en los consejos escolares, asambleas y asociaciones como organizaciones políticas representativas de la sociedad de alumnos, y en las redes de asesores como compromiso de los profesores con su formación académica.

Pero la orientación de las escuelas es aparentar ser buenas, magnifican sus logros (cultura del trofeo), los maestros encubren sus deficiencias con su autoritarismo y los estudiantes se han adaptado, de manera que aprenden a sobrevivir con falsas buenas notas en sus estudios, pero los resultados formativos escolares resultan

instructivistas, superficiales. Lo más grave es que pedagogos y administración, padres y alumnado son complacientes con esta situación, y en muchos casos la fomentan y avalan. Por tanto, los estudiantes sólo quedan formateados en la obediencia, en la pasividad o en la resistencia. Tres metáforas que dan sentido a las actuaciones escolares. Las condiciones escolares mantienen mecanismos que enajenan la identidad del alumno, mecanismos que se relacionan con una amplia gama de actividades de selectividad y con el dictamen de lo que es la competencia escolar.

Los conflictos y categorías docentes construidas desde el miedo del alumno a la escuela: aportaciones de un estudio de caso

La investigación de los conflictos escolares ha tenido diferentes acercamientos en indagaciones psicológicas, sociológicas, biológicas, antropológicas, ecológicas y pedagógicas. El conflicto desencadenado por el deseo y la prohibición se ha estudiado en procesos de represión y defensas de los estudios freudianos. Los conflictos entre el sujeto y el medio desencadenando procesos de diferenciación y adaptación son propios de la lucha por existir. La teoría marxista que se refiere al conflicto entre las clases sociales se ha analizado en los procesos de estratificación social, jerarquización y comparación social. Y el conflicto “piagetiano” en la toma de decisiones experienciales se ha analizado en la resolución de dilemas y en el aprendizaje. Hoy seguimos acudiendo a nuevas explicaciones aportadas desde la etnografía pues las explicaciones psicológicas parecen insuficientes y contradictorias. Desde la psicología social se realizan nuevos intentos. Sin embargo, queremos acercarnos a la comprensión de los miedos y conflictos escolares desde el proceso de construcción de la identidad y los procesos de conformación de la misma como respuesta a las “agresiones” que desde el ámbito escolar se producen en los sujetos estudiantes. Provocar molestias al profesor

no es sólo un conjunto de acciones realizadas por alumnos considerados indisciplinados, es la construcción de una categoría de uso docente que provocará respuestas de control. Pero, al tiempo es una respuesta del alumno producida como consecuencia de una “agresión” del medio escolar a la identidad del alumno. Visto desde esta perspectiva, el estudio del conflicto nos lleva a la identificación de las categorías “naturales” que se provocan en los centros escolares desde los docentes y al estudio de las respuestas que el alumnado produce ante la presión de la escuela.

En un estudio de casos que hemos realizado en el IES de un pueblo cercano a la capital, el profesorado utiliza verbalmente las “interrupciones”, las “molestias”, y la “motivación” como metáforas que explican el comportamiento de algunos alumnos o alumnas. Y dado que para el profesorado no son metáforas, sino realidades vividas profundamente, lo que intentamos es diseccionar sus explicaciones para que comprenda mejor cómo las justifica, con relación a los niños y niñas. Con cada uno de ellos se debe actuar de una determinada y diferente manera. Y eso exige un esfuerzo profesional duro —ese es nuestro servicio a la sociedad— porque no basta con aplicar la materia por igual para todos (modelo evidentemente exclusivo), sino mirar los anhelos y necesidades del alumnado con relación a dicha materia (modelo inclusivo). Porque las causas de los hechos son diferentes, aunque estos rasgos se asignan, a veces, a un mismo alumno e incluso se generalizan homogéneamente para algunos grupos de alumnos.

Los alumnos que molestan ¿al profesor, a los compañeros?

Hay alumnado *que molesta y otro que no*. Molestar a los demás o interrumpirlos es algo que gran parte del profesorado no está dispuesto a consentir, y alguno lo explica así:

Pero ahora, cuando tienes a uno que ya está incordiando constantemente, y que ya son faltas de respeto, desafíos, que se da la vuelta y sale cuando le apetece... Entonces yo ya no tengo ni tranquilidad, ni paciencia, ni tiempo de dedicarme a los demás, por muy injusto

que parezca, porque hay uno que se ha empeñado en que mi atención sea para él cien por cien y durante los 60 minutos de clase.

Algunos profesores creen que se polariza la atención en un individuo de manera inquietante y el resto de alumnos pierde la concentración y atención, a su juicio, de manera injusta. Hay quienes optan por no responder a la molestia de algunos alumnos con tal de dedicarse a aquellos que no molestan, se les hacen invisibles. Otros profesores se resisten y no quieren permitir que lleguen los alumnos tarde y sin llamar, con las manos en los bolsillos, sin material ninguno. Porque consideran que los otros le ven con esa actitud y creen que es lo normal. Advierten que en cinco minutos pueden hacer *todo tipo de guarrerías*, ruido insoportable, desafíos con el móvil hasta quitárselos... *Es el no querer escuchar*. No es posible hablar con ellos educadamente. Y ponen los medios para dar la respuesta oportuna.

No voy a permitir que entren en clase y que me echen por tierra el trabajo que están haciendo los demás que sí quieren aprender y sí quieren trabajar, y que me ha costado mucho esfuerzo, para que lleguen tres impresentables y hagan lo que les dé la gana en clase, menos lo que tienen que hacer.

Ante los alumnos que molestan la variedad de respuestas del profesorado es mucha y no todas ellas resuelven esos problemas. Al intentar charlar con el alumno que molesta a veces se deja sólo al resto de compañeros, y percibe que la clase no funciona. Resulta, por ello, necesario replantear estos procedimientos por el bien de todos. Hay debajo un problema de concepto de justicia digno de considerar, el problema moral de *si los más desfavorecidos socialmente tienen el mismo derecho* y requieren más dedicación, apoyando al mismo tiempo a los más favorecidos.

En una sesión de evaluación de segundo se les preguntó a los alumnos si veían bueno que expulsaran a los compañeros que molestan, dijeron que era bueno para los que se quedan porque pueden dar la clase a gusto pero no es bueno para los que echan porque luego vuelven igual o peor. Gran sensatez y solidaridad por parte del alumnado que es molestado. Por otra parte, los alumnos “que molestan” dicen que, a

veces, se portan mal porque se ponen nerviosos y que no les gusta que le pongan siempre en una mesa aparte; dicen que a veces mienten y se portan mal y les regañan, pero que otras veces no hacen nada y las culpas también son para ellos. Resaltan que no les gusta que les pongan solos, que quieren estar con los demás.

Algunos profesores afirman que *lo pasan mal* porque hay momentos en que la situación se sobrepasa y entonces no pueden tener una aptitud positiva, ni tranquila, y tienen que recurrir a las voces. Se sienten mal en esta actitud, pero *la consideran necesaria* para conseguir que el alumno lo mire a la cara y se comporte en clase como una persona *no como un animal*. Esta implicación afectiva les supone, a veces, *mantener un tono inapropiado para el alumnado y una tensión excesiva en el clima de clase*.

A veces se *deja por imposible* a un grupo de alumnos que molestan; los olvidan y no intentan alcanzar de ellos ningún objetivo académico. ¿Puede ser esta una causa o una consecuencia de la conflictividad en el aula? La desatención del profesor termina convirtiéndose en necesidad del alumno de provocar a compañeros o al propio profesor para ser reconocido. Estos alumnos, como se comprueba a diario cuando se habla con ellos, *se sienten desplazados en el aula, se aburren porque no tienen tareas que hacer o porque éstas no les interesan*. En algunos casos, estas tareas son demasiado simples (aunque su nivel sea muy bajo, no están adaptadas a sus capacidades ni intentan ampliar las mismas) y ellos se sienten mal por esto.

En muchas ocasiones, *si los alumnos que molestan son los que tienen un nivel bajísimo* entonces esos niños, para algunos profesores, con que estén callados ya se dan por satisfechos, *con esos niños no pretendes nada más que eso, que guarden silencio y que dejen trabajar. Luego el resto de los niños hasta lo que es el 50% objetivos mínimos, lo más mínimo*.

Hay una obviedad que se debe recoger aquí y es que *las percepciones y significados de los estudiantes acerca de la vida escolar difieren sustancialmente* de lo que suelen percibir los adultos. A medida que avanzan los alumnos se interesan

cada vez más por el ámbito de las relaciones sociales y el clima socioafectivo, preocupación que, a su vez, incide en el rendimiento académico y en su motivación escolar. Las necesidades expresadas por los alumnos discrepan con frecuencia de los fines y demandas definidas por el profesorado y la institución (San Fabián, 2000, 11). Insistir, por tanto, en los aspectos instructivos *“la administración me paga para enseñar matemáticas”*, descontextualizándolos de la vida socioafectiva de cada estudiante supone sentar una base que hace perder significado al conocimiento que se quiere transmitir, y desigualar más a los que tienen un nivel o motivación más bajos.

Los comportamientos incívicos como respuestas al miedo escolar

Tales conductas suponen una mayor gravedad para los agentes escolares. Y es que, a veces, el alumnado está no sólo muy provocador, sino agresivo. Y desafía al profesorado con muy malas formas.

Hubo un alumno en el primer trimestre, que me dijo que me iba a pegar una paliza, así de claro. Ese alumno está expulsado, no ha vuelto. Puede volver, y si vuelve, seguramente intentará destrozar el trabajo conseguido.

¿Por qué desafían algunos alumnos al profesorado?. Los alumnos piensan que están demasiadas horas en las clases -prácticamente sentados- y sin poder moverse: (si el profesorado se mueve, se desplaza por el aula, incluso estando cansado -o para sobrellevar su rutina- ¿no será normal que chicos y chicas con tanta vitalidad física tengan una necesidad natural de moverse en el aula para soportar su rutina?). Piensan también que algunos profesores son muy estrictos y someten al alumnado a una disciplina innecesaria. Que ciertos alumnos aprovechan la aceptación de los compañeros interrumpiendo la clase, buscando cómo *escapar a la rutina*. Recibiendo, a veces, la anuencia de los “colegas”, las risas compartidas o cómplices, y el desafío de la autoridad que mantiene esas condiciones de escolarización y presencia en el aula. En la diver-

sidad de interrupciones se pueden adoptar diferentes posiciones y roles. Una de ellas podría interpretarse como el indicio de la necesidad de negociar, en dicha situación de disrupción, compensaciones, justificando malestares, permitiendo actitudes, u ofreciendo a cambio otros comportamientos. El alumnado ensaya el nivel de aceptación del profesor de ciertas conductas en el aula; prueba hasta qué punto y en qué situaciones se mantiene la norma o se relaja; busca trampas y estrategias para saltárselas; desafía al profesor que le cae mal y colabora con el que le cae bien, puede resistirse a órdenes, boicotear instrucciones o sugerencias. Cuando el alumnado puede hacer lo anterior, o lo hace de hecho, si mantiene comportamientos o interrupciones, tales deben ser entendidas desde su concepción y vivencia de la situación, pues considera injustas o improcedentes las normas o sanciones, pues son aplicadas sin tener en cuenta ni sus necesidades ni sus explícitas llamadas de atención mediante tales comportamientos. El alumnado se manifiesta así cuando no hay negociación con el profesorado, o cuando existe únicamente la imposición de unas conductas desde éste último sector. Y al profesorado nos toca comprender sus mensajes mediante dichos códigos. Si mediante una negociación real consiguiésemos su implicación en las normas propuestas por, entre, y para todos, evitaríamos su rechazo en las normas que ellos sienten como impuestas por y para los fines del profesorado. (El mensaje es así de simple). Si las ve así -el seguir manteniendo por parte del profesorado tales reglas, advertencias, regañinas, castigos o normas- es la mejor excusa para que esas actuaciones sirvan de desencadenante provocador de los comportamientos incívicos y molestos del alumnado.

El profesorado piensa que hay un 20% de niños con una falta total de comportamiento, en cuestión de cumplir normas de convivencia. O sea: no entran puntuales a clase, se levantan cuando quieren, interrumpen la clase cuando se les ocurre, vienen sin el material, pintan las mesas, asignan muchos motes que provocan peleas y, por supuesto, el ofendido responde a la

provocación. Eso es lo general. A su juicio, todos los niños que no quieren trabajar se dedican a eso, a *reventar las clases*.

Al mismo tiempo, también el profesorado admite que los niños conflictivos son hijos de gente que en su casa no tienen capital cultural, aunque, a veces, tengan mucho dinero, porque ganan lo que quieren, pero con muy poco interés de lo que es *el saber*. Esos niños no ven nunca en su casa a nadie coger un libro ni practican con corrección el lenguaje, pues *al primero que oye hablar mal es el padre*.

Los desmotivados: “los alumnos que no quieren” o la construcción de la pereza

Cuando algunos alumnos no tienen ganas de trabajar, hay profesores que, en vez de regañarles, les intentan cambiar la tarea, descansar o proponer alguna actividad para motivarlos. Están convencidos que no hay que esperar a que pase algo para intervenir. Se trata de evitar que alguien haga el bárbaro y pierdan el tiempo. Aunque, a veces, *tras pasar los niños las seis horas en el centro*, el profesor se pregunta *qué han hecho realmente*.

En las optativas consideran que hay menos problemas. El currículo es un poco más abierto y se puede negociar con ellos diciéndoles si les apetece más hacer esto o lo otro: (si aquí se puede negociar, ¿por qué no negociar en las no optativas?; ¿por qué no trasladamos tal negociación al resto de materias, dada la bondad de la propuesta?). Aunque también hay días *nublados* en los que intentas esclarecérsele:

Pero el tema está cuando los alumnos no ponen de su parte. Nosotros estamos siempre hablando de motivación, pero ¿cómo motivas tú a un alumno que se niega a hacer a aprender de entrada, que se niega a colaborar, a poner de su parte? Porque a mi no me importa hacerle la explicación, subrayarle en su libreta lo importante o lo fundamental, copiarle el ejercicio si veo que tiene problemas a la hora de escribir el ejercicio porque es muy lento, pero lo que no puedo es darle la solución o hacerle la actividad mientras él está metiendo follón o insultando.

A juicio de algún profesor los niños no hacen lo que tienen que hacer, que es trabajar lo

mínimo, y asistir a clase lo mínimo. A primera hora faltan y dicen que se han quedado dormidos... y vienen a segunda o a tercera. Las clases de última hora, por el cansancio, se hacen más ruidosas. Al día siguiente los niños cuentan lo que ha pasado y casi todos dicen lo mismo: que horrible, que no pudieron dar la clase, que forman mucho jaleo... y comentarios de ese estilo.

Cuando se le pregunta al anterior sobre quiénes son los más perjudicados comenta que, sin duda, son los alumnos que sí quieren trabajar. Desde nuestra observación y análisis encontramos una clave esencial, pues tal pensamiento es el pensamiento tradicional por el que no se considera que los alumnos que no quieren trabajar también salen perjudicados. Habría que preguntarse realmente por qué no quieren trabajar estos alumnos.

Algunos profesores afirman que muchas veces sería conveniente que los padres y los propios alumnos se rebelaran, *porque los niños van a la casa contándolo todo. Y lo arreglan con cambiarlos de centro*. El profesorado anima a la rebelión y se encuentra que cuando no considera a los alumnos que no quieren trabajar como perjudicados, pierde al propio alumnado y por ello credibilidad en su acción, pues los padres, sin ser conscientes de que en el resto de institutos sucede lo mismo, cambian a sus hijos de centro. Es decir: la rebelión no sirvió para mejorar, sino para empeorar, porque no fue un revulsivo para modificar el pensamiento tradicional a otro más social y comprometido, según la ley educativa vigente. En la segunda evaluación *ya empiezan los padres a decir que se lo va a llevar el año que viene, que su hijo le cuenta unas cosas que no les gusta*, no reconocen que en otros institutos también hay problemas:

Los que quieren estudiar aunque son pocos están con un nivel más bajo del que tenían que tener por todo esto que estamos diciendo. Como el que quiere estudiar no puede cada día vamos a tener menos niños que tienen interés.

Lo que aquí se deduce es que el profesorado asocia interés con motivación. Para el profesora-

do, el interés es algo propio del escolar, algo que el escolar debe de traer y aportar, no algo que el profesorado tenga que esforzarse en construir. Si reproducimos tal planteamiento, seguimos reproduciendo que el espacio escolar es un lugar para la élite de los motivados, y no un proceso motivador que provoque un cambio personal y por ende social. Y es que la motivación es la consecuencia del interés generado en el centro. Más abajo incidiremos todavía más en esta apasionante clave.

Hay alumnos que están a gusto porque se llevan bien con los compañeros y llevan bien los estudios, pero se quieren ir para hacer tercero y subir el nivel durante tercero y cuarto porque en este instituto *hay un nivel muy bajo* y cuando haga el bachillerato me voy a enterar. Quiero estudiar una carrera y aquí el nivel es muy bajo.

A veces los alumnos no quieren trabajar por el estilo de exigencia del profesor. Hay profesores "blandos" de los que el alumnado reconoce abusar, a la vez que ante otros profesores trabajan sin problemas. Se han observado un grupo de alumnos que trabaja según el estilo de exigencia del profesor. Veamos dicha cuestión.

Conclusión

El daño producido por la psicología más atareada en investigaciones artificias exige aprender estudios interpretativos urgentes que nos permitan evaluar las experiencias de los sujetos en las aulas, valorar que la experiencia contiene sentimientos y afectos, cogniciones y valores en curso. Su desconocimiento en la práctica nos exige buscar otros conocimientos en la identidad sustitutoria y recurrir más insistentemente a la sociología, antropología y etnografía para remediar tal ausencia de comprensiones acerca de los sentimientos básicos desarrollados por el alumnado en torno a la experiencia escolar, sus adaptaciones y huidas, sus reafirmaciones y conflictos.

REFERENCIAS

- ANDREAS, R.; BARTL, M.; BARTL-DÓNHOFF, G. y HOPH, W. (1980) *El miedo escolar*. Barcelona, Herder.
- FOLLARI, R. A. (1995) *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- GIMENO, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- GUTTMAN, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona. Paidós. 1987
- LAPORTA, J. (2004) *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona, Paidós Mediación,
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1999) *La negociación del currículo*. Madrid, La Muralla.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2003) Reflexividad educativa en el aula y teorías del aprendizaje más sociales. En *Cooperación Educativa*, Kikirikí, Vol. 71-72, pp. 31-37.
- SAN FABIAN, J. L. (2000) La escuela y la pérdida de sentido. En *Revista de Educación*, Vol. 323, pp. 9-28.

SUMMARY

The case study that appears analyzes the problem of the resistance of the pupils in the classrooms from an ethnographic position. This model of investigation allows to interpret that reality from more complex and plural positions

RÉSUMÉ

L'étude de cas qui est exposée analyse le problème de la résistance des élèves dans les salles de classe depuis une position ethnographique. Ce modèle de recherche permet d'interpréter cette réalité depuis des positions plus complexes et plurielles.