



## LA ESCUELA Y LA PÉRDIDA DE SENTIDO<sup>1</sup>

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO (\*)

**RESUMEN.** Desde el constructivismo social y los estudios etnográficos es posible aportar nuevas perspectivas al análisis de la escolaridad que pongan de manifiesto el carácter socialmente construido de la infancia a través de procesos de socialización donde interactúan los marcos institucionales con las significatividades subjetivas. La descripción de las diferentes manifestaciones del rechazo a la escuela y la búsqueda de hipótesis explicativas deben vincularse a los contextos particulares de los sujetos. De esta forma será posible comprender los procesos de pérdida de sentido que sufren los alumnos con relación a la escolaridad y sugerir algunas vías para su transformación.

### UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA INFANCIA ESCOLARIZADA

No es mi pretensión mostrar aquí el elevado precio que han pagado las ciencias de la educación por el predominio de la psicología sobre la sociología y la antropología a la hora de explicar y comprender la vida en las escuelas. Me limitaré a apuntar algunas de las consecuencias que ello ha tenido en la definición de dos conceptos fundamentales como son el de infancia y escolaridad.

El marco teórico dominante para el estudio de la infancia ha estado presidido por los principios de racionalidad, naturalidad y universalidad (James y Prout, 1990). Las

actividades infantiles escolares han sido vistas como anticipadoras de su futura participación en el mundo adulto, de forma que todo aquello que no tuviera justificación en términos de la sociedad adulta era considerado irracional, primitivo o desviado. Como sugirió Bradley (1992), la ciencia de la infancia nos dice más acerca de los científicos y su sociedad adulta que de la infancia misma. Detrás subyace un concepto abstracto de socialización entendida como integración del niño en la sociedad mediante la internalización de las pautas culturales, evitándose cualquier referencia a los contenidos y finalidades específicas de la misma y asumiendo que dicho proceso de transformación del niño en

(1) Este artículo se ha elaborado a partir de una ponencia del autor presentada en las «IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas», celebradas en Granada en diciembre de 1999.

(\*) Universidad de Oviedo.

adulto es básicamente un proceso de crecimiento físico y desarrollo psicológico que afecta a todos por igual sin distinción de origen social o cultural.

Es a partir de los años setenta cuando aparecen varios enfoques alternativos al estudio de la infancia y de su socialización, con autores tan representativos como Richards y su visión crítica de la psicología del desarrollo, Aries y el debate sobre la invención histórica de la infancia o Denzin y su nueva perspectiva de la socialización, entre otros. Esta corriente, que podemos denominar «constructivismo cultural», considera la importancia del contexto cultural y social en el desarrollo humano y promueve la realización de estudios transculturales como la mejor vía para ilustrar las diferentes maneras de llegar a ser adulto en una sociedad. La imagen de los niños que nos ha aportado la psicología dominante como seres vulnerables, dependientes, incompetentes, objeto de atención preferente por las mujeres y una carga para el poder y el Estado, en comparación con los adultos productivos, constituye una imagen etnocéntrica que no refleja la infancia de los países en desarrollo, donde, por ejemplo, muchos niños son contribuidores netos a los ingresos económicos familiares y de sus comunidades.

A diferencia de la psicología tradicional —o no tan tradicional si tenemos en cuenta su vigencia en muchas facultades de Educación— que ve en la infancia el fundamento del adulto, la perspectiva del constructivismo social considera la infancia como un producto del mundo adulto. El niño no es una categoría natural sino que en cada sociedad la infancia vivida está determinada por las culturas, fines y normas de los adultos. Esto es especialmente cierto en las sociedades modernas, donde cada vez es más difícil encontrar grupos de niños interactuando en la calle de forma auto-organizada sin la supervisión directa de algún adulto. Desde

el punto de vista de una «sociología de la infancia», ésta es una construcción social que debe ser puesta en relación con variables como clase, género o cultura y vinculada al ejercicio de unos mecanismos concretos mediante los cuales los adultos controlan la vida de los niños en su acceso a los diferentes mundos sociales (Mayall, 1999). Este nuevo paradigma plantea cuestiones como: ¿qué significa ser niño en nuestra sociedad?, ¿cuáles son las características de la participación de los niños en los procesos de socialización?, ¿cuáles son las características de la interacción entre niños y adultos?, ¿qué define la infancia como experiencia vivida?, ¿cuáles son los marcos interpretativos que usa la infancia para dar sentido a sus mundos sociales? Responder a estas preguntas requiere una nueva agenda de investigación que tenga como referente central las experiencias y representaciones de los niños sobre sus mundos sociales. Por otra parte, la infancia no puede entenderse al margen del proceso de institucionalización, donde el niño es un aprendiz social. Si la infancia es construida socialmente, su conocimiento exige el análisis de los diferentes marcos institucionales donde se produce su construcción y reconstrucción.

Sin embargo, ésta no es una tarea fácil, pues el carácter rutinizado de los procesos de socialización escolar impide a los propios participantes, sean docentes o estudiantes, ser conscientes de sus efectos. Como afirman James y Prout (1990), las nociones de socialización están inscritas en las prácticas de los educadores y constituyen lo que Foucault denomina «regímenes de verdad», actuando como profecías que se confirman a sí mismas, lo que las hace enormemente resistentes: las formas de pensar sobre la infancia se funden con las prácticas institucionalizadas para producir sujetos que se ven a sí mismos a través de esas formas de verdad.

Han sido los estudios etnográficos los que han arrojado mayor luz sobre el tema,

contribuyendo a abrir la caja negra de la escuela a través del conocimiento de las perspectivas de sus participantes. En su revisión de los estudios etnográficos sobre la vida del alumnado en las escuelas, LeCompte y Preissle (1992) derivan estas conclusiones:

- 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 en la escuela básica, 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.

#### LA SOCIALIZACIÓN: ORGANIZACIONES Y SIGNIFICADOS

La fenomenología plantea, junto a otras perspectivas interpretativas como el interaccionismo simbólico o la etnometodología, el estudio de la organización como una realidad construida subjetivamente, en la tradición de autores como Kant, Dilthey, Weber, Husserl, Heidegger o Schutz. El enfoque fenomenológico o enfoque «subjetivo», como lo denomina Gray (1985), analiza cómo los individuos perciben y experimentan las organizaciones. No se trata solamente de tener en cuenta al individuo dentro de la organización, como hicieron las teorías humanistas a partir del experimento de Hawthorne, sino también de considerar los efectos de las organizaciones en la formación de los individuos.

Cualquier organización se caracteriza por la existencia de un orden común com-

partido, que hace posible su funcionamiento. Sin embargo, esto no excluye la existencia de perspectivas diferentes entre sus miembros. La «realidad» escolar puede no ser la misma para todos, cada sujeto ocupa un lugar en ella y desarrolla una determinada perspectiva. Ejercer, por ejemplo, el papel de alumno puede generar un mundo específico de significados. Más aún, un análisis de los motivos, preocupaciones y teorías de los alumnos con relación a diferentes esferas de la vida escolar puede llevarnos al descubrimiento de una amplia gama de «realidades» escolares.

Para conocer lo que ocurre cuando un niño entra en la escuela, necesitamos explorar qué sucede en las mentes de cada participante. El hecho de que el maestro pueda otorgar significados tales como bien ordenada, disciplinada, correcta, etc. no significa que la actividad descrita sea percibida como poseedora de esas características por todos los miembros (Gray, 1985, pp. 79-80).

El profesor, desde su posición de poder, define la realidad escolar, pero no todos los alumnos aceptan del mismo grado su definición de la situación. Berger (1981, p. 126) señaló que la socialización nunca es completa y que en todo proceso de interiorización de la realidad social existe una «duplicación de la conciencia» en sus componentes socializados y no socializados; en otros términos, existe siempre un «lado luminoso» y un «lado sombrío» de la realidad (Berger y Luckmann, 1983). Aunque los mecanismos rituales de la escuela actúan como instrumentos recordatorios de las respuestas «aceptables», siempre existe la posibilidad de un desajuste entre lo que es oficialmente importante y lo que es «objetivamente» significativo para el individuo.

Lo habitual es que los individuos cooperen con la organización de la que forman parte siguiendo la definición dada por ella. Sin embargo, junto a este *ajuste*

*primario* existe la posibilidad de un *ajuste secundario* (Goffman, 1970, p. 190), definido como «cualquier arreglo que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados o bien ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser».

La vida escolar está constituida por hábitos, rutinas y normas no escritas. Junto a los papeles hay personas concretas que desarrollan un particular desempeño de los mismos; además de enseñar, el profesor puede ser pesado, buena persona, blando o duro; con el grupo de clase y el liderazgo del profesor coexisten otros grupos y líderes; junto al reglamento escrito existen otros sistemas de normas que regulan la vida de los grupos; además de los objetivos formulados en los planes y proyectos del centro se persiguen otros, no siempre coincidentes con aquéllos... La perspectiva fenomenológica nos muestra otra cara de la vida organizacional, menos racional, incluso «irracional» (Hoyle, 1986); aunque también cabe «que lo irracional e incoherente no sea tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo como esa misma realidad social» (Carr y Kemmis, 1988, p. 112).

#### MODOS DE ENTENDER LA RELACIÓN ALUMNO-ESCUELA

Cualquier sistema de pedagogía escolar se caracteriza por establecer una relación entre el mundo del niño y el de la organización educativa, relación que va a depender a su vez de la respuesta que se dé a cuestiones como el papel asignado al alumno, el estatus que se le reconozca, la función del docente o los fines de la escolaridad. En general, se acepta que la relación entre el alumno y la institución escolar está mediada por numerosos factores: las actitudes de los padres hacia la educación, el

medio sociocultural de origen, el estilo y las estrategias docentes, las relaciones entre compañeros, etc.; pero gracias a un extraño proceso de alquimia comportamental hemos podido amalgamar toda esa variedad de elementos en uno solo: *la motivación*. La motivación se ha convertido en el concepto clave para explicar la relación alumno-escuela, al menos desde que, en la historia del pensamiento pedagógico, se produjo una inflexión que cuestionó el carácter impositivo y uniforme de esa relación para dar cabida a otra más flexible y adaptada a las necesidades del niño. Nos estamos refiriendo a ese amplio movimiento reformador que lleva el nombre, por fuerza simplificador, de la Escuela Nueva. Ciertamente, todo el movimiento de la Escuela Nueva bien pudiera ser visto como uno de los esfuerzos más intensos y ambiciosos que se han realizado para lograr un ajuste o conciliación entre dos esferas si no antagónicas al menos potencialmente divergentes: el mundo infantil y el mundo escolar.

Desde hace mucho tiempo, determinados pedagogos reaccionaron contra esta tendencia tradicional de transmitir los conocimientos de manera autoritaria. Siempre chocaron contra la oposición del poder establecido —por no decir contra la de los padres a quienes la novedad asustaba— cuando se trató de reemplazar la noción de temor por la de motivación: motivación del niño por la escuela y de la escuela por el niño (Ajuriaguerra, 1980, p. 817).

La visión tradicional partía de esta suposición: que las intenciones y perspectivas del alumno sobre los procesos escolares coinciden básicamente con las del profesor. Esta especie de «armonía preestablecida» entre las perspectivas del profesor y las del alumno ha dominado una gran parte del pensamiento pedagógico hasta nuestros días. No obstante, las prácticas educativas constataban una y otra vez la debilidad de esta *teoría de la mutua*

*percepción armoniosa*, por lo que hubo de acudir a explicaciones alternativas, que, por lo general, situaban al alumno como chivo expiatorio. Estas explicaciones pueden reducirse a dos: a) *el-alumno-no-puede* y b) *el-alumno-no-quiere*. La primera teoría recibe menos aceptación, por cuanto cuestiona la igualdad de oportunidades y reduce sensiblemente las posibilidades de intervención del profesorado. La segunda permite un mayor margen de actuación: *si el-alumno-no-quiere, mi función consiste en hacer que quiera, provocando su interés*. En otras palabras, podría decirse que el *alumno-no-quiere-ver* y hay que abrirle los ojos, hay que cambiar su percepción, haciéndose explícito algo que se asume implícitamente: *el-alumno-no-quiere-ver-lo-que-nosotros-los-adultos-vemos*.

La perspectiva de la motivación representa el paso de la teoría «a» a la «b». Y aunque hay notables diferencias entre ellas y sus consecuencias de cara a explicar y resolver esa ruptura de la armonía escuela-alumno, podemos afirmar que ambas, las teorías del déficit y las teorías de la motivación, comparten un punto de vista «adultocéntrico» al basar su diagnóstico bien en la falta de capacidad, bien en la falta de interés del niño, sin considerar lo que podría ser una tercera explicación en términos no de carencias sino de divergencia o discrepancia entre dos maneras de ver la realidad escolar.

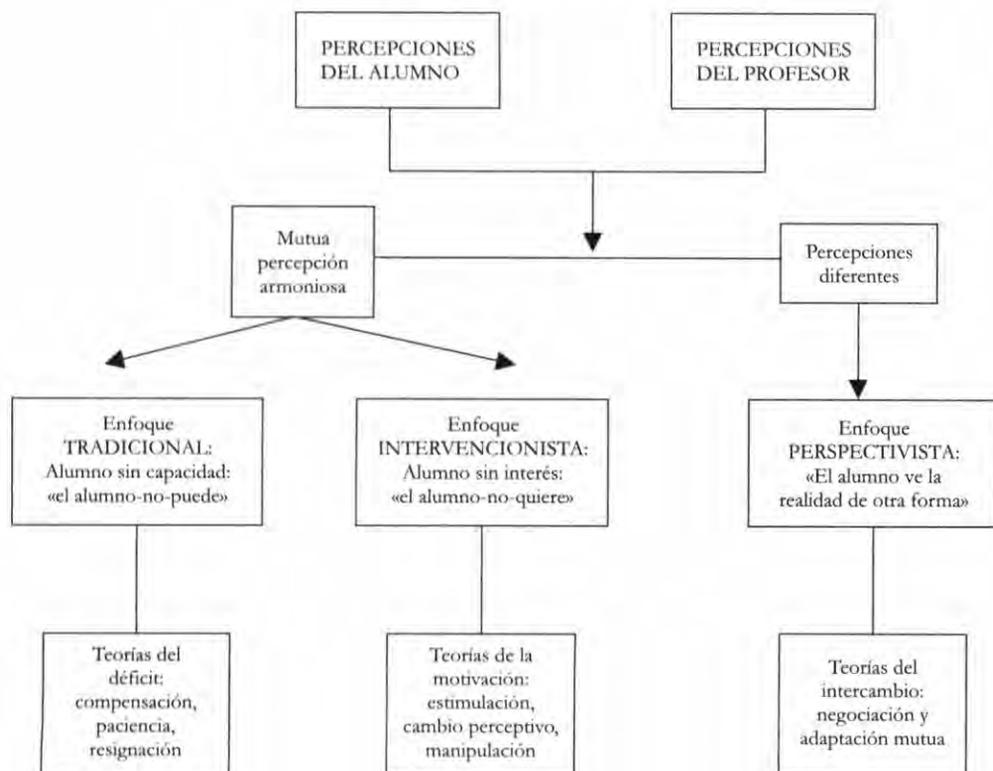
Esta visión adultocéntrica del niño justifica un tratamiento infantilizador hacia él que supone su desinterés natural por lo «obvio» e «importante», y que sólo puede ser afrontado con el amor y la paciencia (por ej., Henz, 1976). Bruner (1988, pp. 127 y ss.) se refiere a estas caracterizaciones del niño como procedentes de teorías seculares tan compulsivas «como las primeras teorías divinas del pecado original», fundadas en el axioma según el cual la madurez se basa en la capacidad para demorar la gratificación. Y afirma que «la pedagogía resultante era cierta idea de la

enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo esto. Cuando apareció la «teoría del aprendizaje» en este siglo, se agregó a la lista otro «método», el refuerzo: la recompensa y el castigo podrían llegar a ser las palancas de una nueva tecnología para lograr esos fines». Parafraseando a Claparede, no se trata de que los niños hagan todo lo que quieren, sino de que quieran todo lo que hacen. Éste es realmente el significado de esta palabra mágica que es la motivación: que el profesor busque el procedimiento para que los niños quieran lo que hacen o, en otras palabras, conseguir que los niños consideren importante lo que a nosotros, los adultos, nos parece importante.

Junto a las teorías basadas en la mutua percepción armoniosa cabe una tercera explicación: *el-alumno-ve-la-realidad-de-otra-forma*. El cuadro de la página siguiente recoge los tres grandes enfoques en la relación alumno-escuela.

La pereza o la falta de motivación era la etiqueta que se aplicaba a los alumnos que no eran capaces de comprender o trabajar. Pero la observación más atenta del alumno «perezoso» llevó a descubrir que estos alumnos podían producir ideas novedosas. Y, sobre todo, descubrieron que los niños «vagos» no eran inactivos, sino que estaban haciendo cosas. Como indica Bruner (1988), estaban trabajando sobre un conjunto de problemas que eran diferentes a los problemas que la escuela les había planteado. Ante la obligación de asistir a clase, el aburrimiento escolar se convierte en un problema para el alumno, que por lo general trata de resolver por la vía menos traumática, esto es, por la vía de la fantasía. No es raro encontrar en la literatura relatos de alumnos que, como Alicia en el País de la Maravillas, se imaginan que abren la puerta del armario y entran en un mundo fantástico para evadirse de lo que ocurre en clase.

## Diferentes enfoques en la relación alumno-escuela



### EL RECHAZO A LA ESCUELA: APATÍA, MIEDO, RESISTENCIA

La escuela es un sitio donde se aprende, se establecen relaciones, se juega... pero puede ser igualmente un lugar de angustia, de tensión, un lugar donde se pasa mal. Sin embargo, este tema pocas veces está presente en el discurso pedagógico y cuando es así desempeña «el modesto papel de una variable de personalidad junto a otras muchas» (Andreas, 1980, pp. 13 y ss.). Desde que Johnson et al. (1941) utilizaron por primera vez el concepto de *fobia escolar* ha predominado un enfoque clínico del problema, vinculando el rechazo escolar a un desajuste emocional o a un

desorden psiconeurótico, llegándose a definir diferentes etapas clínicas asociadas al rechazo escolar.

No parece existir o se considera poco importante el miedo a la escuela como respuesta de los alumnos a la situación escolar. Es cierto que los castigos físicos han desaparecido casi totalmente de las aulas, pero los medios utilizados para ejercer la autoridad suelen basarse en lo mismo, el miedo, el miedo al fracaso, a sacar malas notas, a que les pongan en ridículo ante sus compañeros, etc. La estructura de oportunidades que caracteriza la escuela hace difícil que la sombra del fracaso no aparezca en la experiencia del alumno. La escuela pone en marcha importantes

mecanismos de adaptación en el niño, orientados hacia la uniformidad, la regularidad y la conformidad (Jackson, 1975). Por lo general, estos mecanismos funcionan exitosamente, el niño se incorpora a la escuela, acepta las reglas de juego y hasta aprende con cierta regularidad. Obviamente, la presencia física no garantiza la presencia mental, el que los niños vayan a la escuela no significa que acepten sus actividades, lo que se revela en su falta de implicación e interés por el trabajo escolar (Jensen, 1990).

La mayoría de los alumnos terminan viendo algún sentido a lo que hacen en la escuela, pero hay un grupo para el que esto se hace más difícil a medida que pasan los cursos, creándose un círculo vicioso entre los resultados de la evaluación y su interés. La *explicación oficial* del orden institucional escolar no convence a todos por igual. Incluso existe un grupo de alumnos, generalmente reducido, que mantiene percepciones abiertamente negativas. En algunos casos esta opinión negativa se relativiza por la compensación que deriva de ser el colegio un lugar de encuentro con los amigos y a la vez una alternativa al aburrimiento o a situaciones de riesgo, «... mientras estás aquí no haces nada malo ni te aburres en casa» (San Fabián y Corral, 1989).

El rechazo a la escuela es un fenómeno emergente en los países desarrollados y afecta a todas las clases sociales. Y no estamos hablando de niños inmigrantes, que han sufrido malos tratos, con enfermedades crónicas o en situación de abandono... En algunas sociedades como la japonesa, donde las certificaciones escolares son requisito para abrirse paso en la vida adulta, el rechazo a la escuela es considerado como una especie de suicidio social (Young, Chiland y Kaplan, 1990). Obviamente, en países de menor nivel de desarrollo económico, las razones por las que muchos niños y adolescentes no van a la escuela son diferentes y tienen que ver con

la falta de oportunidades familiares, el trabajo infantil o simplemente la falta de escuelas.

El rechazo a la escuela, sea en su dimensión de absentismo (*truancy*) o de negativa explícita (*school refusal*), ha sido considerado como una consecuencia de situaciones patológicas bien en el niño, en la familia y su contexto o en la propia escuela. Dejando de lado las explicaciones psicoanalíticas que explican el miedo a la escuela como miedo a la separación de la madre o del hogar, generalmente se ha acudido a dos explicaciones, una específica cuando es provocada por el rechazo del profesor o de los compañeros de clase, y otra genérica que constata la irrelevancia del currículum escolar para una gran proporción de escolares, los cuales, generalmente, no se oponen activamente a la escuela sino que la consideran como algo marginal para sus vidas (Lansdown, 1990). No en vano, el trabajo pedagógico de la escuela puede ser considerado como un esfuerzo continuo por combatir el desorden y el aburrimiento.

El miedo parece ser algo consustancial a la escuela, por lo que una gran parte de los rituales y reglamentaciones de la práctica diaria de profesores y alumnos tienen una función defensiva frente al miedo. En su estudio sobre los recuerdos escolares, Mollo (1984, p. 201) comenta:

La vuelta a la infancia a través de los recuerdos escolares se acompaña de una reactivación intensa de emociones: alegría profunda aunque rara al recordar los éxitos, surgimiento de una cierta violencia al expresar la injusticia y sobre todo, casi siempre, el miedo escolar: miedo al fracaso, a los demás, miedo a sentirse diferente, miedo de no tener suerte.

La investigación sobre el miedo escolar ha trasladado las causas del miedo escolar al ámbito de la socialización familiar, ignorando los factores intraescolares. En cambio, en el análisis que hace

Andreas (1980) de las redacciones de alumnos de 2.º a 8.º curso aparecen por orden de importancia los siguientes elementos generadores del miedo escolar: los exámenes, las notas, la reacción de los padres ante una falta escolar, las expulsiones, los deberes para casa, las riñas y castigos del maestro, la no consecución del título.

López et al. (1985) describen los *efectos del fracaso escolar* tal como son percibidos por el alumnado: la pérdida de estatus entre iguales, el tratamiento diferencial de los profesores, el etiquetado, la desconfianza de los padres y el deterioro de la autoimagen. En otros estudios, los niños que han sido excluidos de la escuela se perciben a sí mismos como «objetos defectuosos» y «escoria» (Blyth y Milner, 1996).

Una gran parte de las tipologías elaboradas sobre las conductas de desviación derivan de la propuesta por Merton (1960), según la cual la anomia producida por las instituciones sociales es afrontada de diferente manera según el grado de aceptación de los fines y la legitimidad de los medios de la organización. Teniendo en cuenta estos criterios, los individuos pueden ser clasificados en conformistas, innovadores, ritualistas, rebeldes o marginados.

La clasificación mertoniana ha influido a la hora de interpretar la actitud del alumnado hacia la escuela en términos de aceptación o de rechazo, lo que ha llevado a los investigadores a pensar en la existencia de dos grandes grupos, proescuela y antiescuela, o subculturas, la académica y la antiacadémica (por ej., Hargreaves, 1967; Lacey, 1970). Posteriormente, esta clasificación ha sido sometida a revisión por diferentes estudios de enfoque interaccionista, que prefieren hablar *de modos de adaptación a la escuela*, admitiendo un rango de modalidades en las formas de aceptación y de rechazo (Furlong, 1976; Woods, 1979; Ball, 1981). El análisis de la escuela percibida revela una realidad

compleja y diversa no solo entre individuos sino también dentro de cada sujeto.

Más allá de los tópicos de aceptación y rechazo, que rara vez se manifiestan de forma nítida y excluyente, la experiencia de la escolaridad se presenta como una experiencia paradójica. La imagen de la escuela es resultado de una relación ambivalente que el niño establece con ella y que produce un conjunto de vivencias contradictorias donde atracción y repulsión se mezclan con importantes dosis de apatía (San Fabián et al., 1993, p. 183).

Con cierta frecuencia los medios de información recogen incidentes graves relacionados con la conducta de los alumnos en los colegios: robos, violencia, vandalismo... Sin embargo, hay otras modalidades de conducta desviada, más inadvertidas pero más frecuentes, como llegar tarde a clase, no traer el material escolar o no prestar atención. El niño posee pocos medios para expresar su criticismo hacia la escuela y lo más normal es que opte por callar, no participar, molestar o evadirse. Otras veces los alumnos utilizan sofisticados sistemas de indiferencia, desprecio o violencia, que no son sino respuestas a una realidad que no entienden o no comparten. Esta desviación, que podemos llamar de *baja intensidad*, tiene consecuencias importantes.

Un fenómeno preocupante, por su gran incidencia entre los adolescentes, es la existencia no ya de alumnos «anti-escuela» sino de alumnos «a-escuela». Las formas de resistencia de estos alumnos, más difíciles de detectar, no han pasado inadvertidas a los estudios etnográficos. Así, el grupo de adolescentes que describe Birksted (1976) no se ve afectado por el inexorable y complejo sistema de castigos y presiones académicas, van regularmente a la escuela, se comportan aceptablemente y no reaccionan a ella de una manera hostil. La escuela es para ellos una sala de

espera y su vida no parece verse afectada drásticamente por el fracaso escolar.

## DERIVANDO HIPÓTESIS DE LOS CONTEXTOS

Frente a los enfoques «patológicos» que aíslan la conducta inadaptada, ésta debe ser considerada en el marco de la experiencia que tiene el alumno dentro de una cultura escolar y social específicas. La conducta disruptiva no consiste en una acción, sino en un conjunto de acciones dentro de un sistema. Por ello, diversos autores sugieren que dichas conductas sean comprendidas desde el punto de vista de lo que el alumno hace y piensa en el contexto de la clase. Así, la conducta disruptiva del alumno en el aula puede deberse a distintos factores (Doyle, 1986; Jensen, 1990):

- El alumno no tiene interés por la asignatura que se enseña.
- El maestro enseña de manera aburrida.
- El alumno está preocupado por problemas con otros niños o con los padres.
- El alumno está obsesionado con conflictos internos.
- El alumno ha perdido toda motivación para aprender.
- Las escuelas o aulas están organizadas por normas autoritarias.
- El profesorado se muestra débil y ambiguo, lo que le hace incapaz de hacer valer su autoridad para controlar la conducta del alumno.
- Los alumnos se comportan mal para llamar la atención de sus compañeros y de los mayores.

La conducta escolar inadaptada es en el fondo una forma de respuesta (adaptación) a unas situaciones y demandas concretas y como tal puede recibir variadas

manifestaciones. Por ejemplo, los alumnos de alta capacidad muestran conductas de distracción y falta de atención al final de los segmentos temporales de trabajo o durante las transiciones de uno a otro, mientras que los alumnos de baja capacidad manifiestan estas conductas a mitad de los períodos de trabajo (Rusnock y Brandler, 1979). En el primer caso esta conducta pasa más inadvertida y entorpece menos el proceso educativo. Podría pensarse que no es que tengan mejor comportamiento los alumnos más inteligentes, sino que saben buscar mejor el momento para hacer determinadas acciones no permitidas.

Explorar la «zona de transgresión» es una tentación permanente en una organización *panóptica* como es la escuela. La vida escolar se organiza de forma que las situaciones de privacidad apenas sean posibles. Esto ocurre seguramente porque las numerosas interacciones entre iguales que desafían el orden institucional vertical se desarrollan sólo en los múltiples pero breves momentos de privacidad que existen (Vásquez y Martínez, 1996). Ante las largas sesiones de clase y la omnipresente disciplina escolar donde impera la norma de la inmovilidad, los alumnos buscan cómo escapar a la rutina. Y en una situación presidida por la autoridad incuestionable del profesor, desafiar esta autoridad constituye la principal alternativa a la rutina. Como han desentrañado los estudios etnográficos, este «juego» puede desempeñar diversas funciones: negociar, «medir/bautizar» al profesor novel, probar el grado de elasticidad de las normas, desafiar la institución, resistirse...

La conducta desviada del alumno debe ser analizada desde su percepción de las reglas, a las que puede considerar como ilegítimas. Cuando esto es así, la insistencia en dichas reglas puede ser un factor desencadenante y el docente actuar como agente provocador de la desviación, según su insistencia en la persona, la regla o el

acto desviado (Hargreaves et al., 1975). En un estudio sobre delincuencia y aceptación de la escuela, Werthman (1963) se preguntaba por qué los miembros de pandillas de delincuentes creaban problemas con algunos maestros y con otros no. La respuesta parece depender de la aceptación de la autoridad del maestro por el alumno. Mientras que la mayor parte de los alumnos aceptan a priori la autoridad del maestro, esto no ocurre con los alumnos socialmente inadaptados, los cuales reconocen su legitimidad sólo cuando la autoridad es ejercida de determinada manera por los maestros. En otras palabras, de la conducta de los maestros puede depender que ciertos alumnos sean considerados como conflictivos o como alumnos normales.

Los diferentes grupos que presentan dificultades en su relación con la escuela tienen unas características comunes (Le-Compte y Preissle, 1992, p. 845): asumen desde una edad temprana la importancia de dedicar un tiempo a sus necesidades personales junto a las obligaciones colectivas; el énfasis sobre las tareas de trabajo compartidas; una orientación basada en la satisfacción presente más que en la recompensa futura; un estilo de aprendizaje que enfatiza la imitación de modelos; el sentimiento de que «personas como nosotros» no suelen tener éxito, habituadas a relaciones de subordinación; unas formas de organización social basadas en relaciones informales y grupos integrados por personas de edades diferentes.

Una creencia general con relación a la inadaptación escolar es la que sostiene que las alumnas muestran menor tendencia a la desviación que los alumnos. Sin embargo, la investigación nos ha aportado datos suficientes para pensar que la desviación masculina puede ser diferente de la femenina, siendo ésta última más invisible, en correspondencia con el mayor grado de invisibilidad que caracteriza al papel de alumna (por ej., Measor y Woods, 1984).

La dimensión «desviante» de la escuela guarda relación con su propio carácter de institución de socialización secundaria. Como expresan Berger y Luckmann (1983, pp. 179 y ss.), al contenido de la socialización secundaria se le atribuye una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria y, por lo tanto, el *acento de realidad* del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más fácilmente. Por otra parte, debe señalarse que los diferentes estudios realizados sobre percepciones del alumnado constatan una tendencia general al deterioro de la imagen escolar a medida que pasan los cursos (por ej., Lang, 1993).

## LA EXPERIENCIA DEL SINSENTIDO

Los factores que amenazan la construcción de sentido en el alumnado, lejos de ser periféricos, constituyen la médula de la institución escolar. La participación, la evaluación, la estructura de oportunidades, el currículum, la orientación instrumental y el proyecto de futuro que la escuela propone están en juego.

## LA PARTICIPACIÓN O LA EXPERIENCIA DEL DESENCANTO

La estructura de las instituciones escolares transmite valores poco acordes con la democracia: sumisión, competencia, relaciones jerárquicas, etc.; y, en general, se ha sugerido que dicha estructura brinda, en su conjunto, menos responsabilidad y autonomía de la que muchos jóvenes gozan fuera de la escuela, así como menos oportunidades para aprender y explorar activamente (Rudduck et al., 1996).

Los estudios sobre la participación estudiantil (por ej., Fernández Enguita, 1992; Gil Villa, 1995; Martínez, 1999) describen un clima de apatía y desánimo

ante las dificultades para intervenir efectivamente en los asuntos cotidianos, mientras se conmina a colaborar en los rituales electorales. Por otra parte, es patente su escaso conocimiento e interés acerca de la estructura y funcionamiento del centro, ignorando quiénes son sus propios representantes en el Consejo Escolar (San Fabián et al., 1997).

#### LA EVALUACIÓN O LA EXPERIENCIA DE LA ARBITRARIEDAD

Las prácticas de evaluación constituyen el principal instrumento mediante el cual se define la realidad en la escuela. Se ha señalado en diversas ocasiones que el tipo de evaluación que se aplica en las escuelas es un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos por parte de los alumnos (Quiroz, 1991). Sin duda la evaluación es el componente del sistema didáctico que más contradicciones encierra. Además de preguntarnos por el nivel y la calidad de la apropiación del contenido académico, deberíamos preguntarnos por el papel que juega esa evaluación en el proyecto vital de cada estudiante. El poder de la evaluación está en la base del rechazo a la escuela. Como ha sugerido Perrenoud (1990, p. 18), «el poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, un "mal alumno"».

El miedo a no rendir parece estar en el fondo del miedo escolar. Andreas et al. (1980, pp. 87 y ss.) consideran el miedo a los exámenes como un momento de cristalización externa del miedo escolar, que surge como resultado de los condicionantes estructurales del sistema educativo institucionalizado. Según estos autores, en la calificación escolar se haya el origen real del miedo escolar, es-

tando ambos fenómenos muy relacionados. La existencia de un sistema de notas que produce dos grupos de alumnos, el de los perdedores y el de los ganadores, constituye una amenaza constante para todos; para unos representa la certificación continuada de su fracaso y para otros la tensión de estar siempre demostrando su valía.

La evaluación define la realidad separando lo importante de lo que no lo es; pero lejos de actuar como una guía de conducta objetiva para el alumno, lo hace como un instrumento al servicio del poder institucional del profesor, gracias precisamente a la ambigüedad con que se ejerce. Esta ambigüedad fundamental de la evaluación no deriva de las deficiencias técnicas del proceso sino del contexto en que se aplica: «La excelencia consiste en la calidad de una práctica. Cuando esta última se ejerce bajo cierta coacción, la falta de excelencia siempre es ambigua: puede poner de manifiesto una falta de competencia como una falta de buena voluntad. ¿Cómo saberlo?» (Perrenoud (1990, p. 192). Ante esta ambigüedad es crucial la definición que el profesor hace de la situación: como dificultad de aprendizaje o como conducta desviada. Junto a la inteligencia operativa, el esfuerzo y la lógica natural, existen otros factores determinantes de la excelencia escolar: la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia, la habilidad táctica ante la evaluación... La evaluación pone de manifiesto la debilidad pedagógica de los criterios de excelencia o éxito académico.

Es precisamente la falta de sentido, es decir, la arbitrariedad y la injusticia percibida en los procedimientos de evaluación lo que legitima ante los estudiantes las distintas formas de fraude, como ha señalado Moreno (1999) en su descripción de la «picaresca escolar».

## LA ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES O LA EXPERIENCIA DE LA COMPETITIVIDAD

La escuela, como todo grupo social, engendra unas normas de excelencia donde los individuos se empeñan en una competición por conseguirla, donde deben competir día a día por ganarse el reconocimiento de los adultos. Para las teorías de la privación de estatus, la conducta desviada es inversamente proporcional a la aceptación por parte del alumno de las normas de competencia que regulan la situación del rendimiento escolar. La conducta desviada puede ser así entendida como la búsqueda de una «identidad sustitutiva» (Hopf, 1980) a la que se ven forzados aquellos alumnos que no logran superar las barreras de rendimiento impuestas por la escuela. En este sentido, se trataría de una estrategia de defensa y reconstrucción de la autodefinición del individuo, según la cual los intereses se desplazan a niveles de competencia extraescolar, por ejemplo, «ser un buen deportista» o «llevarse a las chicas de calle».

Hargreaves et al. (1998, p. 57) se refieren a «la orientación abrumadoramente académica» que caracteriza la cultura de las escuelas secundarias, cultura que valora el logro académico por encima de todo lo demás y clasifica a los estudiantes con relación al mismo. Como consecuencia, los grupos «inferiores» —caracterizados por sentimientos de alienación, baja autoestima, asignación de profesorado menos cualificado, más énfasis en la disciplina que en el aprendizaje, etc.— pueden crear una contracultura escolar para mantener una identidad del grupo de iguales e incluso generar cierta resistencia a la institución (Willis, 1988); pero, en cualquier caso, esta resistencia implicará descolgarse del grupo de privilegio y de sus opciones de futuro.

Por otra parte, el logro de altas calificaciones escolares no solo no se corres-

ponde con altos niveles de sentido o incorporación del orden escolar, sino que tampoco garantiza la adquisición de estructuras de pensamiento complejo. Estudios realizados con grupos de alumnos de mayor rendimiento han mostrado una gran inseguridad en la aplicabilidad y permanencia de sus aprendizajes. Y aunque esta inseguridad se ve condicionada por la metodología utilizada en las asignaturas, parece que el ethos escolar tiende a crear para estos grupos distinguidos un entorno competitivo de gran presión y ansiedad que afecta negativamente a sus niveles de comprensión, entorno al que parecen más vulnerables las chicas (Boaler, 1997).

Ross y Watkinson (1999, p. 16) se refieren a la *violencia sistémica* que la escuela ejerce en los niños, básicamente a través de sus rituales, los mismos rituales que ya hace más de treinta años describiera Jackson: la constante comparación entre los alumnos de edad similar, la separación de lo cognitivo y lo afectivo, la creación del sentimiento de culpa ante el propio fracaso, etc.

La violencia sistémica no es el daño intencionado que individuos despiadados infligen a otros desafortunados. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por autoridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia.

En principio, todos los alumnos pueden ser objeto de esta violencia sistémica, los desfavorecidos y los privilegiados, siendo «especialmente perjudicial para quienes son demasiado creativos, demasiado sensibles o tienen una mayor capacidad de discernimiento» (Ross y Watkinson, 1999, p. 18).

## EL CURRÍCULUM O LA EXPERIENCIA DE EXCLUSIÓN

El currículum puede ejercer al menos una doble exclusión: dejando fuera las preocupaciones e intereses cotidianos de los jóvenes y omitiendo los universos culturales de determinados grupos (Torres, 1991). Es difícil que la escuela tenga sentido cuando en ella se habla de otras culturas menos de la propia (rural, de clase, étnica, de género...).

Numerosos investigadores afirman que la desviación es el resultado de discrepancias entre la cultura escolar y la cultura de los alumnos, cuando ésta se aleja de la cultura verbal de la escuela (Florio y Schultz, 1979) o da más importancia a las relaciones con los compañeros que al trabajo escolar (Everhart, 1979). Se ha indicado que el contexto extraescolar puede generar una cultura antiescuela en los alumnos (Willis, 1988). Lo que parece indudable es que las distintas culturas y subculturas sociales sitúan a los alumnos en diferentes posiciones con relación a la institución escolar (Fernández Enguita, 1997).

La actitud hacia la escuela depende en gran parte de las aspiraciones laborales futuras. Estas aspiraciones están mediatizadas por factores como la clase social, el sexo, el apoyo y modelos familiares o el tipo de profesores. Como sugiere Palmer (1998), tus aspiraciones serán menores si eres de clase obrera, perteneces a un grupo social marginado, eres mujer o tienes bajo rendimiento. «Llegar a ser alguien» significa cosas muy diferentes según sea la procedencia social, el sexo o el origen cultural de las personas. La consecuencia es que numerosos alumnos ven la escuela como irrelevante para su futuro al no encontrar relación entre sus expectativas de trabajo y los conocimientos escolares.

## LA ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL O LA EXPERIENCIA DEL APLAZAMIENTO

La perspectiva con mayor incidencia en las teorías del alumnado (San Fabián et

al., 1993) es la que hemos llamado *pragmática o utilitarista*, por hacer depender la valoración global de la escuela de su utilidad futura: «Venir al colegio es un poco pesado y aburrido; pero merece la pena porque nos servirá para el día de mañana». Este pragmatismo demorado se confirma a su vez con la razón que seleccionan como más importante para ir a la escuela, «porque luego puedo seguir estudiando y hacer una carrera», y en el suceso ante el que muestran mayor preocupación, «sacar una mala nota».

Al alumno le preocupa no saberse la lección o no traer los deberes por el castigo o por la mala nota que de ello se derivaría más que por la repercusión negativa en su aprendizaje. Para los alumnos, trabajar duro en la escuela es necesario para obtener buenas notas, encontrar un buen trabajo y ser algo en la vida (Kershner, 1996). «A pesar de que los estudiantes experimentan la escuela como algo aburrido y carente de significado para sus vidas presentes a excepción de las relaciones con sus amigos, opinan que ir a la escuela es esencial para su futuro» (Stinson, 1993, p. 230).

Encontramos aquí *el núcleo del proceso legitimador de la escuela* visto desde la experiencia del alumno. La principal fuente de legitimación de la escuela pasa a ser la obtención de un trabajo. Es como si la débil racionalidad interna de la escuela llevase a buscar una racionalidad en el mundo exterior. Las experiencias de aprendizaje se convierten en mercancías y se produce un desplazamiento hacia afuera de la cuestión legitimadora (San Fabián et al., 1993, p. 184).

En este esquema motivacional, el futuro, «para el día de mañana», *se convierte en el principal recurso de legitimación de la escuela en aras de un presente que se vacía de interés*. Si bien ello no despeja la incertidumbre de los fines de la escuela, algo de lo que se darán cuenta los alumnos a

medida que asciendan de nivel educativo, al menos la sitúa temporalmente al margen en su esquema de preocupaciones. Pero si la cuestión de los fines queda así aparcada no ocurre lo mismo con la de los medios, que se vuelven problemáticos, especialmente para aquellos alumnos conscientes de que *el día de mañana* no será igual para todos.

Será, pues, en sus relaciones cotidianas con la escuela donde estén las principales fuentes de insatisfacción: las formas de enseñar, la relación con el profesorado, etc. La paradoja estriba en que las experiencias que los alumnos más valoran personalmente no siempre son las que consideran más importantes para su futuro laboral (Stinson, 1993). Dichas experiencias, como la clase de danza o de yudo, son escapes temporales que permiten soportar el resto del tedioso horario escolar.

#### EL PROYECTO DE FUTURO O LA EXPERIENCIA DE LA ALIENACIÓN

El ciclo del sinsentido se completa cuando a la ausencia de estímulos diarios en la vida escolar se suma la falta de identificación con el proyecto de futuro que la escuela propone. Cuando el alumno experimenta que el currículum escolar no se relaciona con su futuro laboral, decide volverle la espalda o reconocer sólo algunos valores expresivos secundarios. La escuela es considerada como «... un desafortunado interludio previo a una colocación... Cuando los alumnos chocan con las limitaciones estructurales impuestas por el sistema educativo, pueden responder de una forma hostil a la escuela y los maestros. La escuela puede ser mínimamente expresiva y, para algunos, sin interés instrumental. Reproduciendo las fuerzas y relaciones de producción, la escuela genera la misma respuesta que el trabajo no-expresivo y sin finalidad. Este proceso coincide estrechamente con el concepto

de Marx sobre la alienación en el trabajo» (Reeves, 1978, p. 148). La principal discontinuidad entre la escuela y la actividad laboral es disfrazada por el hecho de que el sistema educativo y el sistema económico aceptan una moneda común de evaluación escolar. Pero debido a que los alumnos son suficientemente conscientes de la actual irrelevancia del currículum en el desarrollo de su formación laboral, ellos experimentan alienación. El alumno puede pensar que no alcanza el nivel académico que requerirán futuros trabajos o carreras, o bien puede darse cuenta de que el tipo de trabajo al que aspira apenas exige ninguna formación académica. En ambos casos su actitud hacia la escuela no puede ser de entusiasmo.

La experiencia escolar contribuye a que el alumno se construya una idea de sus competencias y posibilidades de futuro. La escuela actúa como un dispositivo social de estructuración de las representaciones de futuro (Guichard, 1993). En concreto, las representaciones del futuro profesional son un indicador que resume el conjunto de la experiencia social del joven, por lo que es fundamental preguntarse por el papel de la escuela en la determinación de los proyectos de futuro de los adolescentes: los alumnos exitosos se diferencian de los fracasados principalmente en la manera de concebir su futuro profesional. Si tenemos en cuenta que un proyecto tiene entre sus rasgos sustanciales el mirar hacia el futuro y una visión peyorativa, o al menos una descentración de la atención, respecto al pasado y al presente, podemos bien definir la escuela como un dispositivo que convierte a las personas en «proyectos», ejerciendo así una alienación general (de todos) respecto al presente y otra particular (de algunos grupos sociales) respecto al futuro.

Hace unos años resumíamos así la experiencia que los alumnos tienen de la escolaridad: «La realidad escolar es vista por el alumno medio como una especie de

trueque entre insatisfacciones presentes y compensaciones futuras. A lo largo de la escolaridad la imagen de la escuela va adquiriendo cada vez un mayor carácter instrumental, como medio para un trabajo. Las principales satisfacciones apenas se refieren a los procesos directamente orientados a aprender. Un conjunto de contradicciones y sinsabores es asumido como elemento consustancial a la experiencia de la escolaridad, experiencia que salva su sentido en la promesa de una recompensa futura» (San Fabián et al., 1993). Hoy debo añadir que la recompensa futura no llega para muchos y que incluso para aquellos a los que llega el precio puede ser demasiado elevado.

#### APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA DE LOS ALUMNOS: ALGUNAS IMPLICACIONES

De la lógica sin sentido en que se ha convertido para muchos alumnos la escuela, podemos sacar dos consecuencias: dejar de colaborar a su continuidad como institución o empeñarnos en su transformación. La primera opción es demasiado extrema y costosa por lo que la escuela tiene de conquista social histórica. En cualquier caso, no está de más recordar que «enviar los niños» a la escuela se ha convertido hoy en una inercia, en una rutina social y, en consecuencia, parece legítimo revisar si sus ventajas en términos de eficiencia compensan el déficit de sentido y consciencia que implica toda rutina. Frente a esta inercia, la respuesta no consiste en sacar a los niños de las escuelas —sólo algunos podrían—, sino ser más conscientes de los efectos que la escolaridad, cada escuela y profesor concreto, tiene en nuestros alumnos e hijos. Si así lo hacemos probablemente exigiremos cambios drásticos.

El miedo escolar cuestiona radicalmente el modelo pedagógico de la escuela. «A nivel general, el miedo como miedo de

educación está en contradicción con toda meta pedagógica y, por tanto, somete a cuestión la escuela como institución educadora» (Hopf, 1980, p. 183). Neil Postman (1999) mantiene que el problema de la escuela no es un problema de los medios sino de los fines, no es de naturaleza técnica sino «metafísica», un problema de «los dioses a los que se pide a nuestros alumnos que sirvan»: el dios de la utilidad económica, el dios del consumismo, el dios de la tecnología...

La falta de sentido de la escuela guarda relación con lo que podemos denominar el «déficit cultural» que viven los centros, esto es, la falta de una identidad comunitaria y profesional y, en general, la falta de una relación significativa entre las escuelas y sus entornos. Desde un enfoque cultural de la educación no parece suficiente dejar a los niños construir sus habilidades o adquirir unos conocimientos técnicos, sino que es preciso también crear «un sentido participativo de pertenencia a una comunidad» (Bruner, 1997, p. 95).

Como sugiere Van Haecht (1999), asistimos a una «socialización en pedazos», a su vez imagen de la «cultura en pedazos» que caracteriza nuestra sociedad. Vivir en una sociedad significa convivir con su orden (Berger y Luckman, 1983), pero este orden no es hoy único sino múltiple y variable. A las diferentes condiciones estructurales de clase y estatus social se añaden canales de socialización contradictorios, tanto dentro como entre las instituciones —la familia, la escuela, los media, el mundo económico—.

«La socialización escolar, cuando propone modelos de progresión individual, de esfuerzo personal, choca con una valorización de lo efímero, del placer inmediato, de la sacralización exacerbada del romanticismo adolescente, que niega a la vez el proyecto durable y la historicidad de las posiciones sociales, características de la cultura de los jóvenes transmitidas por los medios» (Van Haecht, 1999,

p. 120). En este contexto la escuela tiene grandes dificultades para aportar esa «argamasa ideológica» necesaria para reconstruir el sentido global de los proyectos individuales diferenciados.

La uniformidad estructural del sistema escolar no impide que existan importantes discontinuidades e incluso verdaderas fracturas entre ciclos y etapas del mismo. La reforma de la educación secundaria y los cambios que ha supuesto en sus transiciones con otras etapas han puesto de manifiesto la existencia de desajustes fundamentales referidos no ya al comprensible incremento de los niveles o a la diversidad de metodologías docentes, sino a las formas de entender la naturaleza misma de la escolaridad y sus fines. Lo peor es que estas fracturas ocurren a veces entre profesores dentro de un mismo centro y ciclo.

De las investigaciones que consideran la perspectiva de los estudiantes (por ej., San Fabián et al., 1997; Keys y Fernández, 1992; Stinson, 1993) se deduce que, en general, lo que los estudiantes demandan es algo bastante básico: poder expresarse y ser escuchados, ser tratados con justicia y respeto, aprender de forma amena y poder dar un sentido a lo que se les enseña. Las condiciones para la creación de un contexto favorable a la comunicación con el alumno requieren, según Muñoz Martínez (1999), poner en práctica principios de diálogo bidireccional, respeto mutuo, confianza, clima libre de amenazas, utilidad y reciprocidad.

Hargreaves, Earl y Ryan (1998, p. 228) estiman que una enseñanza para la comprensión requiere recomponer todo el rompecabezas de la enseñanza y el aprendizaje.

Este tipo de enseñanza en particular reconoce una amplia gama de conocimientos, inteligencias y estilos de aprendizaje; ve en el conocimiento previo un punto de partida crítico para adquirir nuevos conocimientos,

se centra en el aprendizaje y el pensamiento de alto nivel, presta atención a la naturaleza social y emocional del aprendizaje, vincula a éste con la vida real y proporciona a los estudiantes un papel efectivo dentro de su propio aprendizaje.

Esta transformación pasa por una concepción de la enseñanza que reconozca: una amplia gama de tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje; la relación del conocimiento con las vivencias y contextos de los aprendices; la naturaleza social y emocional del aprendizaje...

¿Cómo podemos contribuir al desarrollo de una «pedagogía de la experiencia del estudiante»? (Giroux, 1989). En primer lugar es preciso considerar al niño como un intérprete competente de su mundo social y establecer una nueva relación del adulto (docente, investigador o gestor) con los niños (alumnos, investigados o administrados). Se ha dicho que los niños sufren una falta de «consideración estructural» (*structural inconsiderateness*) (Mayall, 1992) que se refleja en las políticas urbanísticas, de tráfico, etc., al no tener en cuenta la calidad de vida de los niños.

Si lo que se pretende, desde un constructivismo crítico, es cuestionar la posición social de la infancia en la sociedad, no es suficiente con revisar los paradigmas científicos sino que también es preciso modificar la concepción que tienen de la infancia y sus espacios sociales los adultos de esa sociedad. Sin duda esto nos conduce ya a un ámbito distinto como es el de las decisiones políticas y educativas.

Las escuelas gozan de un alto nivel de aceptación en el conjunto de las instituciones sociales. Sin embargo, si la escuela tiene como función esencial desarrollar la capacidad de dar sentido a las cosas, o incluso «informar sobre los modos de dar sentido al mundo» (Bruner, 1997, p. 10), debe ganarse su legitimación intrínseca y no sólo la externa...

Dejemos hablar a los alumnos pero también escuchemos a los profesores. Al fin y al cabo ellos son el eslabón crítico de esa cadena de complicidades que mantiene un sistema altamente legitimado desde el exterior pero desacreditado por aquellos que deberían de ser sus principales protagonistas y beneficiarios: los estudiantes. Aunque suene a tópico, sería difícil exagerar la influencia que tiene el profesorado en la imagen que se forma el alumno de las asignaturas y del centro en su conjunto. La investigación ha puesto de manifiesto que las actitudes de los alumnos hacia las diferentes asignaturas están relacionadas con sus sentimientos hacia los profesores que las imparten (Stinson, 1993). Los alumnos tienden a percibir las reglas y procedimientos que gobiernan su escuela mediatizados por la actuación de profesores concretos (Garner, 1995) y son especialmente críticos a la hora de señalar las inconsistencias en aplicar las reglas o cuando se sienten discriminados.

Por otra parte, habría que intensificar las medidas de carácter comprensivo y compensatorio encaminadas a resolver las discontinuidades entre la vida escolar y la vida familiar. La falta de modelos de éxito escolar y profesional en su entorno de origen, la irrelevancia de muchos de los contenidos escolares, el aprendizaje descontextualizado, la insensibilidad hacia los problemas sociales o la falta de compromiso con los valores públicos, deberían recibir una atención primordial. Para ello se requeriría una escuela que tuviese sentido para sus miembros como instrumento de crecimiento personal y de transformación social, que pudiera, en fin, acabar con esa experiencia de desdoblamiento que hoy caracteriza la vivencia escolar del alumno, desdoblamiento entre diversión y aprendizaje, entre lo público y lo privado, entre la escuela y la sociedad, entre el lenguaje y la conducta, entre la participación y la sumisión, entre metas institucionales y metas personales...

## BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. de: «El niño y la escuela», en J. de AJURIAGUERRA: *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson, 1980 (4.ª ed.), pp. 816-843.
- ANDREAS, R.: «El miedo escolar: la realidad en el espejo de la investigación empírica», en R. ANDREAS et al.: *El miedo escolar*. Barcelona, Herder, 1980, pp. 13-66.
- BALL, S.: *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1983 (6.ª ed.).
- BERGER, P.: *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, Kairós, 1981 (2.ª ed) (e. o. 1967).
- BIRKSTED, I.: «School performance viewed from the boys», en *Sociological Review*, 24, 1 (1976), pp. 63-77.
- BOALER, J.: «When even the winners are losers: evaluating the experiences of "top set" students», *Journal of Curriculum Studies*, 29, 2 (1997), pp. 165-182.
- BLYTH, E. y MILNER, J. (eds.): *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. London, Routledge, 1996.
- BRADLEY, B. S.: *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid, Alianza, 1992 (e. o. 1989).
- BRUNER, J.: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa, 1988 (e. o. 1986).
- BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- DOYLE, W.: «Classroom organization and management», en M. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York, Collier MacMillan, 1986 (3.ª ed.), pp. 392-431.

- EVERHART, R.: «The fabric of meaning in a junior high school», en *Theory Into Practice*, 18, 3 (1979), pp. 152-157.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós, 1992.
- «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y étnia en la educación», en M. FERNÁNDEZ ENGUIITA (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori, 1997, pp. 107-123.
- FLORIO, S. y SHULTZ, J.: «Social competence at home and at school», en *Theory Into Practice*, 18 (1979), pp. 234-243.
- GARNER, Ph.: «Schools by scoundrels: the views of "disruptive" pupils in mainstream schools in England and the United States», en M. LLOYD-SMITH y J. D. DAVIES (eds.): *On the margins. The educational experience of "problem" pupils*. London, Trentham Books, 1995, pp. 17-30.
- GIL VILLA, F.: *La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, MEC, CIDE, 1995.
- GIROUX, H. A.: «Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference», en H. A. GIROUX y P. MCLAREN: *Critical Pedagogy, the state and Cultural Struggle*. New York, State University of New York Press, 1989.
- GOFFMAN, E.: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- GRAY, H.: *The school as an organization*. Chester, Eanhouse, 1985 (e. o. 1979).
- GUICHARD, J.: *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF, 1993.
- HARGREAVES, D.: *Social relations in a secondary school*. London, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- HARGREAVES, D. et al.: *Deviance in classrooms*. London, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J.: *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro, 1998.
- HENZ, H.: *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder, 1976.
- HOPF, W.: «¿Superación del miedo escolar?», en R. ANDREAS et al.: *El miedo escolar*. Barcelona, Herder, 1980, pp. 179-205.
- HOYLE, E.: *The Politics of School Management*. London, Hodder and Stoughton, 1986.
- JACKSON, P.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975 (e. o. 1968).
- JAMES, A. y PROUT, A.: «A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems», en A. JAMES y A. PROUT (eds.): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, The Falmer Press, 1990, pp. 1-34.
- JENSEN, R.: «How children respond to school in Denmark», en C. CHILAND y J. G. YOUNG (eds.): *Why children reject school. Views from seven countries*. New Haven & London, Yale U. Press, 1990, pp. 145-151.
- JOHNSON, A. et al.: «School fobia», en *American Journal Orthopsychiatry*, 11 (1941), pp. 702-711.
- KEYS, W. y FERNANDES, C.: «What do students think about school?», en *A report for the National Commission on Education*. NFER, 1992.
- KERSHNER, R.: «The meaning of "working hard" in school», en J. RUDDUCK, R. CHAPLAIN y G. WALLACE (eds.): *School improvement. What can pupils tell us?* London, David Fulton Pub., 1996, pp. 70-86.
- LACEY, C.: *Hightown grammar: The school as a social system*. Manchester, Manchester University Press, 1970.
- LANG, P.: «Research review secondary students views on school», en *Children and Society*, 7, 3 (1993), pp. 308-313.
- LANSDOWN, R.: «Nonattendance at school and school refusal in Britain», en C. CHILAND y J. G. YOUNG (eds.): *Why children reject school. Views from seven countries*. New Haven & London: Yale U. Press, 1990, pp. 109-122.

- LECOMPTE, M. D. y PREISSE, J.: «Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition», en M. D. LECOMPTE et al. (eds.): *The handbook of qualitative research in education*. New York, Academic Press, 1992, pp. 816-859.
- LÓPEZ, A. et al.: *El fracaso escolar*. Valencia, Institució Alfons El Magnànim, Diputació de Valencia, 1985.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.): *Evaluar la participación en los Centros educativos*. Madrid, Escuela Española, 1998.
- MAYALL, B.: «Children and childhood», en S. HOOD; B. MAYALL y S. OLIVER (eds.): *Critical issues in social research. Power and prejudice*. Buckingham, Open U. Press, 1999, pp. 10-24.
- MEASOR, L. y WOODS, P.: *Changing schools: Pupils perspectives on transfer to a Comprehensive*. Milton Keynes, Open University Press, 1984.
- MERTON, R.: *Teoría social y estructura social*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1960 (e. o. 1949).
- MOLLO, S.: «Souvenirs d'école», en E. POL et al.: *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona, ICE, 1984, pp. 197-205.
- MORENO, J. M.: «Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende», en *Cuadernos de Pedagogía*, 283 (1999), pp. 71-77.
- MUÑOZ MARTÍNEZ, E.: «Los gritos del silencio», en *Aula de Innovación*, 87 (1999), pp. 69-76.
- PALMER, A.: *Schooling comprehensive kids. Pupils responses to education*. Ashershot, Ashgate, 1998.
- PERRENOUD, Ph.: *Construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata, 1990.
- POSTMAN, N.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro, 1999 (e. o. 1995).
- QUIROZ, R.: «Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria», *Infancia y Aprendizaje*, 1, 55 (1991), pp. 45-58.
- REEVES, F.: «Alienation and the secondary school student», en *Educational Review*, 30, 2 (1978), pp. 139-148.
- ROSS, J.: «Escuelas, complicidad y fuentes de violencia», en J. ROSS y A. M. WATKINSON (coords.): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla, 1999 (e. o. 1966), pp. 15-47.
- RUDDUCK, J.; CHAPLAIN, R. y WALLACE, G. (eds.): *School improvement. What can pupils tell us?* London, David Fulton Pub., 1996.
- RUSNOCK, M. y BRANDLER, N.: *Time off-task: Implications for learning*. Paper presented at AERA, San Francisco, 1979.
- SAN FABIÁN, J. L.; CORRAL, N.: «Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela», en *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13 (1989), pp. 131-146.
- SAN FABIÁN, J. L. et al.: *Percepción de la Escolaridad por el Alumnado al Final de la E.G.B. Un estudio fenomenológico*. Madrid, MEC, Centro de Investigación y Evaluación Educativa, 1993.
- *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, CIDE, 1997.
- STINSON, S. W.: «Meaning and value: Reflections on what students say about school», en *Journal of Curriculum and Supervision*, 8, 3 (1993), pp. 216-238.
- VAN HAECHT, A.: *La escuela a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Biblos, Madrid: Niño y Dávila, 1999.
- TORRES, J.: *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 1991.
- VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I.: *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Paidós, 1996.
- WERTHMAN, C.: «Delinquents in school: A test for the legitimacy of authority», *Berkeley Journal of Sociology*, 9 (1963), pp. 39-60.
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal, 1988.

WOODS, P.: *The divided school*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

YOUNG, J. G.; CHILAND y C.; KAPLAN, D.: «Children rejecting school and society re-

jecting children», en C. CHILAND y J. G. YOUNG (eds.): *Why children reject school. Views from seven countries*. New Haven & London, Yale U. Press, 1990.