



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Gómez, Marcelo

El orden normativo disciplinario en la clase escolar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gómez, M. (1996). *El orden normativo disciplinario en la clase escolar*. *Revista de ciencias sociales*, (4), 73-111. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1421>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El orden normativo disciplinario en la clase escolar

Marcelo Gómez*

I. Introducción

Este trabajo desarrolla una parte de los resultados de la investigación "Las regulaciones disciplinarias en la escuela primaria",¹ cuyo trabajo de campo se realizó entre 1991 y 1993 en escuelas de un distrito del oeste del Gran Buenos Aires. El principal objetivo de esta investigación consistió en detectar y comprender aquellos *factores que contribuyen a reproducir o agudizar situaciones conflictivas deteriorantes de la convivencia escolar, y analizar las condiciones socioinstitucionales en que se producen las situaciones de aprendizaje*, teniendo en cuenta los diferentes órdenes disciplinarios de instituciones escolares con diversa composición social del alumnado. Para ello se compara tanto el contenido y la estructura del orden normativo como las características del régimen y las prácticas disciplinarias (vigilancia, control, penalización y castigo) vigentes en dos escuelas seleccionadas por su heterogeneidad en cuanto a los niveles socio-ocupacionales y culturales de las familias de los alumnos: una escuela de sectores medios y otra de sectores populares. Las variables que permiten diferenciar ambos tipos de escuelas son: la localización geográfica o barrio en el que están las es-

* Docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

¹ La investigación se realizó como trabajo de beca de perfeccionamiento de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, con sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, y bajo la dirección de la licenciada Inés Aguerrondo. Cabe también mencionar el apoyo enorme brindado por la rama de Psicología y Asistencia Social escolar de la DGE de la provincia de Buenos Aires, y por la Inspección de Primaria y de Psicología del Distrito de Tres de Febrero, tanto para la realización de la investigación como para la difusión de sus resultados.

cuelas, servicios públicos disponibles y el tipo de vivienda o construcción predominante en cada una de ellos y el nivel sociocupacional de los padres.²

El trabajo de campo para el relevamiento empírico se realizó a través del registro, mediante técnicas cualitativas como la observación participante, observación semisistemática de situaciones naturales, *testimonios de docentes, etc., de todas aquellas formas de interacción* entre docentes y alumnos en las que se transmiten regulaciones al comportamiento de estos últimos o se ponen en juego formas punitivas destinadas a lograr el acatamiento a las normas prescriptas. Las representaciones que docentes, padres y alumnos tienen sobre la disciplina escolar se realizan mediante entrevistas semiestructuradas y fuentes documentales de la escuela (cuadernos de disciplina, actas de reuniones con los padres, legajos).

En esta exposición, anticipando algunos resultados de la investigación, nos encargaremos de abordar la estructura de las regulaciones disciplinarias, sus contradicciones, los fenómenos de transgresión, etc., que atraviesan uno de los escenarios centrales de la vida de la institución: la clase escolar. La cotidianeidad del salón de clase, del trabajo en la situación de aprendizaje ofrece un sinnúmero de fenómenos significativos para el análisis, teniendo en cuenta que la situación áulica constituye el más importante de los escenarios de la institución escolar, no solamente por insumir la mayor cantidad de tiempo sino también porque es el terreno en el que se resuelven tanto el "encuentro educativo" entre docentes y alumnos como las formas de regulación del

² En el caso de las dos escuelas de sectores populares marginados —estudiadas en una investigación anterior durante 1988-1990— el nivel de necesidades básicas insatisfechas (NBI) es igual o superior al 30 % de los hogares (según el Informe de la Pobreza en la Argentina. INDEC, 1985). Se trata de comunidades donde predominan los niveles ocupacionales y las calificaciones laborales más bajas, las situaciones de inestabilidad y precariedad laboral, carencia o insuficiencia de servicios, formas precarias de vivienda y de propiedad de la misma, etc. En el caso de las escuelas de sectores populares "integrados", analizadas en la presente investigación, se tomó un barrio con un nivel de NBI menor al 20 %. El nivel ocupacional y de calificación laboral es bajo, pero se encuentran proporciones significativas de relaciones salariales estables, ya sea de empleados de comercio o servicios u operarios industriales. En general las viviendas son humildes pero no precarias y existe provisión suficiente de servicios públicos. La escuela de sectores medios se localiza en una zona con porcentajes de NBI menores al 10 % (Palomar). Los niveles socio-ocupacionales y de calificación laboral son medios o altos (técnicos, profesionales, administrativos de rangos medios o altos, comerciantes o empresarios). El barrio tiene características residenciales, con viviendas de amplias comodidades y buena cobertura de servicios públicos.

comportamiento de los alumnos en las situaciones de aprendizaje. Aunque se han detectado sensibles diferencias entre las escuelas de sectores populares marginados y las de sectores populares integrados, en este artículo vamos a centrarnos prioritariamente en el contrapunto entre escuelas de sectores medios (en adelante *ESM*) y escuelas de sectores populares (en adelante *ESP*).

II. La estructura normativa de los dispositivos pedagógicos

En las situaciones típicas de la clase escolar surge una diversidad de reglas y pautas de regulación desde el momento en que operan aquí, a diferencia de otras situaciones, factores tales como las características del grupo y del docente.

El siguiente cuadro sistematiza de manera sintética el conjunto de normas y reglas disciplinarias explícitas registradas en las observaciones. A los efectos de un primer ordenamiento de las mismas se las ha agrupado según el aspecto o rubro que pretenden regular: la esfera de regulación del *aprendizaje* comprende todas aquellas normas que intentan ajustar el comportamiento de los alumnos a la actividad pedagógica propuesta y a la situación específica de aprendizaje; la esfera de las *normas institucionales* se relaciona con el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y la organización propios de la institución escolar; las normas atinentes a la *convivencia* apuntan a regular las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre éstos y los maestros.

Del cuadro surge que durante la hora de clase el *principal rubro de regulación en las escuelas de sectores medios refiere a la relación del alumno con la tarea pedagógica*, es decir, a las reglas concernientes al comportamiento del alumno en situación de aprendizaje.

Esferas	Escuelas de Sectores Medios	Escuelas de Sectores Populares
Aprendizaje y Tarea	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajen solitos. -Presten atención cuando la maestra está explicando. -Cumplan con la tarea a tiempo para poder corregirla. -Terminen. -Realicen nuevamente la tarea, está mal realizada. -Tienen que escuchar porque después tienen problemas. - No trabajen con cosas de la hora anterior o de otras materias especiales (Dibujo). - Den colorido a los trabajos. - Levanten la mano para preguntar; no lo lo hagan todos juntos. - Subrayen. - Usen el diccionario. - Todavía no copien porque estamos conversando. Esperen. - Primero en el pizarrón, no anoten todavía. - Concéntrense para poder trabajar bien. - No sean vagos y hagan el trabajo completo. (Cumplir hasta los detalles formales.) - No usen la calculadora. - "El que lo sabe se calla la boca." - Háganlo prolijito. - No me lo hagas más así. (Debe hacerse como lo indica la maestra de grado.) - Anotamos para los papás lo que hicimos hoy. -Preguntas cerradas y detección del error para corrección inmediata. - No olviden el cuaderno de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajen solitos. - Miren, atiendan cuando la maestra explica. - Escuchen, no hablen mientras la maestra explica. - Borren lo que está mal. - Permanezcan sentados, trabajando. - Agarren el lápiz y trabajen. - Terminen el trabajo antes de conversar. - No se cansen antes de empezar. - Dejen ... renglones. - Apúrense que tengo que dar todas las materias. - Las series de TV se comentan en el recreo. - Para que salga hay que hacer (ante las manifestaciones de "No entiendo"). - No borren el pizarrón. - Si no lo hacen no bajamos al recreo. - Pasen al pizarrón. - Preguntas abiertas (participación más que acierto/error). - Cerramos la boca y nos concentramos. - Escuchen cómo lo hace el compañero. - No olviden el material en su casa.

Esferas	Escuelas de Sectores Medios	Escuelas de Sectores Populares
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - No discutan por la posesión de los útiles. - Después de terminar permanezcan sentados y cruzados de brazos. - No acusen de "ladrón" sin verificar. - No se hagan los locos. - No hablen en voz alta. - Se permite comer, contar dinero. - Pidan disculpas a las nenas por las groserías. - Dejar que jueguen o discutan por cosas (útiles, juguetitos). - El que termina se queda sentadito. - Acusar a los compañeros. - Ridiculizar, bromear o fanfarronear. - Basta de chistes, estamos trabajando. 	<ul style="list-style-type: none"> - No molesten a los que están trabajando. - Devuelvan lo que les prestan. - No hablen todos simultáneamente. - Interrupciones de alumnos de otros grados que preguntan o piden prestado. - No reñir con los alumnos que entran al grado. - No jueguen ni se rían. - Devuelvan los útiles. - No hagan reír a los demás haciéndose los tontos. - Pidan por favor a los compañeros. Trátense bien. - Acusaciones entre alumnos. - Tolerar agresión verbal contra los alumnos que participan de la clase. - Conversaciones sobre la tarea. Los alumnos se aconsejan mutuamente sobre cómo hacerlo mejor.

Esferas	Escuelas de Sectores Medios	Escuelas de Sectores Populares
Institución y organización	<ul style="list-style-type: none"> - Salgan al recreo caminando y en orden. - Cuiden las mesas. No las rayen. - Tengan el guardapolvo correctamente puesto. - Cierren los cuadernos en silencio antes de salir a formar. - Cuelguen las camperas en el perchero. - No se paren, no es hora de salir. - Salgan ordenadamente del aula. - Interrupciones de secretarías, cooperadora, madres. - No dejen papeles en el piso. 	<ul style="list-style-type: none"> - No jueguen con las sillas. - Siéntense cada uno en su silla antes de salir a formar. - Devolver a la maestra de grado las tijeras y los colores. - Interrupciones de otras maestras de grado. - La comida y la bebida (picnics) en el recreo. - Tiren los papeles en la caja. - Interrupciones de alumnos, porteros, fotógrafo. - No cambien de asiento constantemente. - No pasen por encima de los bancos. - Verificar el timbre antes de salir del salón. - No se asomen al pasillo. - No abran la puerta.

Las cuestiones institucionales extrapedagógicas o la regulación de las relaciones socioemocionales ocupan un lugar más secundario, al menos en la frecuencia de enunciación expresa de normas. *En cambio, en las escuelas de sectores populares tienen un mayor peso relativo las regulaciones referidas tanto a la convivencia como a los aspectos institucionales y organizativos.* La estructura normativa de la clase en estas escuelas parece destinar una parte –no predominante pero sí significativa– de las regulaciones explícitas a asuntos tales como no salir al patio, verificar si el timbre es de salida antes de permitirles bajar a formación a los alumnos, no hacer las mochilas antes de tiempo, no comer en clase y no caminar por encima de los bancos. Este mayor énfasis en la regulación se corresponde, como veremos más adelante al estudiar los comportamientos transgresores de los alumnos, con uno de los principales tipos de faltas que cometen los alumnos: aquellas re-

feridas a las violaciones de las normas que rigen los tiempos, los espacios y los movimientos dentro de la escuela.

El aprendizaje y la dinámica socioemocional

Otra característica global de la estructura normativa de esta situación es que mientras *los aspectos relativos a la tarea de aprendizaje tienen una regulación predominantemente prescriptiva (obligación de hacer)*, *los aspectos socioemocionales ofrecen una normativa con un claro tinte proscriptivo (obligación de no hacer)*. Esta cuestión debe asociarse a aquella caracterización del docente que tiende a concebir el proceso de aprendizaje como algo completamente subsumido en los vínculos emocionales con el maestro y completamente separado de los aspectos socioemocionales del grupo. Con ello, el docente tiende a interpretar toda manifestación de las fuerzas del grupo que no se refieran a él como una perturbación o un obstáculo a su trabajo. De este modo, *la autonomía socioemocional del grupo debe ser "cancelada" durante la situación de enseñanza-aprendizaje.*

Advertencias comunes en los docentes como: "Terminá antes de charlar", "Escucho mucha charla y no los veo trabajar", "Cada uno trabaja en su cuaderno", "Me preguntan a mí", etc., apuntan a asegurar esta separación entre la tarea y lo socioemocional visto como "diversión".

Los docentes comienzan a ver en toda la dinámica del grupo una amenaza para la disciplina y el orden que exige el cumplimiento de la tarea.

El carácter prescriptivo del trabajo pedagógico y el carácter proscriptivo de las interacciones socioemocionales entre los alumnos responden a una *estructura normativa que esencialmente separa el aprendizaje de las fuerzas socioemocionales del grupo.*

Ahora bien, esta matriz común de regulación normativa que apunta a centralizar en el maestro de grado (en adelante MG) todo el flujo de comunicación y suspender toda interacción horizontal³ de contenido socioemocional entre los alumnos registra importantes diferencias en ambos tipos de escuelas.

³ Acerca de los flujos verticales y horizontales en las interacciones del grupo escolar véase el artículo de A. Vázquez e I. Martínez "La socialización invisible. Interacción entre alumnos durante la clase", aparecido en la revista *Propuesta educativa*, agosto de 1991, pp. 30-36.

En la escuela de sectores medios las interdicciones a la charla o las bromas entre los alumnos se presentan como obstáculos al rendimiento de los alumnos. "Cómo pueden concentrarse si se la pasan hablando", "Si sigue este loquero me parece que en la mesa rosa no va a haber ningún muy bien 10 felicitado", "A ver ¿a quién le pongo el primer 10?". La motivación de la recompensa al rendimiento se opone a la propensión a la gratificación socioemocional natural en los alumnos. La postergación de la gratificación y la sustitución de ésta por una recompensa artificial instituida (la nota) parecen ser principios que estructuran la dinámica de la clase y legitiman la regulación del comportamiento. Por otra parte, la dinámica acelerada y "automática" del dispositivo pedagógico se encarga también de disminuir los tiempos muertos y la motivación por los intercambios socioemocionales entre los alumnos.

En cambio, *en las escuelas de sectores populares la clausura de lo socioemocional parece ser condición previa o prerrequisito para plantear la relación pedagógica*. Aquí ya no rige la motivación del logro, las satisfacciones socioemocionales no son diferidas en función de un premio, sino que se colocan como un orden necesario para desarrollar la tarea pedagógica. Típica manifestación de esto son las maestras que solicitan silencio, que se las escuche, y cuentan a la manera de cuenta regresiva "1... 2... y..." a la espera del anhelado silencio que le permita iniciar la explicación o la clase. La represión de la risa, del silbido o del canto sobre todo en los grados altos indica también esta representación de lo socioemocional como una amenaza que impide o al menos compromete la definición misma de la situación de clase. Lo socioemocional, la eclosión de la comunicación horizontal, no son solamente interferencias que afectan el rendimiento sino una acechanza sobre la conducción pedagógica misma de la situación. Más adelante veremos cómo estas diferencias se conectan también con las diferentes articulaciones normativas entre disciplina y enseñanza y entre las expectativas de rendimiento que se forjan los docentes y las orientaciones de los alumnos hacia el aprendizaje.

Otra diferencia importante encontrada se refiere a la relación entre el "principio" del aprendizaje individual del alumno y el orden colectivo de la clase.

En la ESP predominan las regulaciones dirigidas a mantener un orden ("cada uno en su banco", "no se levanten", "no molesten") que permita sostener la definición de la situación de la que fue parte el docente, y el flujo de comunicación vertical descendente sobre el que se fun-

da el trabajo pedagógico. En la ESM, si bien también está presente esta regulación prohibitiva de las comunicaciones horizontales y las relaciones socioafectivas, el énfasis parece ponerse en la individualidad del trabajo: "cada uno lo hace solo", "el que lo sabe se calla la boca". Aquí no interesa solamente el mantenimiento de la posibilidad de la comunicación instituida entre el docente y su grupo sino que se *privilegia una relación entre alumno individual y tarea*. La individualización de los rendimientos y la aplicación de los cuerpos y las mentes individuales a una serie de dispositivos pedagógicos estandarizados parece ser la matriz de regulación normativa de la clase escolar. Mientras que en las escuelas de sectores populares la regulación pretende inscribir a los alumnos en un dispositivo de comunicación y orden colectivo basado en la autoridad del docente, en las de sectores medios la regulación intenta colocar a los individuos alumnos en una organización de los aprendizajes.

En la escuela de sectores medios la regulación de los comportamientos tiende a confundirse con la ejecución de las tareas; es la actividad pedagógica la que tiene una presión normativa sobre los alumnos; en cambio, en la escuela de sectores populares, es la presión de la autoridad de la maestra sobre las interacciones de los alumnos la que posibilita la definición de la situación como tarea.

Es muy importante remarcar también que el carácter prescriptivo que asume el trabajo pedagógico, tal como surge de las observaciones, no se compadece con las orientaciones curriculares oficiales en el sentido de promover "la independencia personal" por medio de "la participación de los educandos en la organización y funcionamiento de los grupos de trabajo..."⁴ o, más específicamente, la posibilidad de los alumnos de "elegir libremente actividades y/o materiales"⁵ y "evaluar el acierto o error de sus trabajos" como modo de fomentar una disciplina autónoma.⁶ La mayor aproximación en este punto la tenemos en un segundo grado de la escuela de sectores medios donde la maestra trataba de motivar la participación de los alumnos preguntándoles "¿Tienen ganas de resolver problemas?" o "¿Qué les parece si hacemos un crucigrama?".

⁴ Véase el documento "Lineamientos Curriculares para la Educación Básica-Nivel Primario", de la DGE y C de la provincia de Buenos Aires. Consejo General de Educación y Cultura, vigente desde marzo de 1987. Objetivo 3 del Eje Ético.

⁵ *Ibid.*, objetivo operacional para preescolar a 5to. grado del objetivo general 3 del Eje Ético.

⁶ *Ibid.* Objetivo operacional de 3ero. a 7mo. grado del objetivo 3 del Eje Ético.

Tipos de normas y secuencia de regulación de la situación pedagógica

Veamos más detenidamente los elementos normativos que componen la regulación del comportamiento de los alumnos en los aspectos pedagógicos y su interrelación con los elementos socioemocionales e institucionales.

En general, la estructura de las clases observadas consistió en un *primer momento* en que el docente explica, enseña con el pizarrón o simplemente "da" una tarea o ejercicio que los alumnos deben realizar en sus cuadernos o carpetas, y un *segundo momento* donde los alumnos *ejecutan el trabajo* encomendado mientras el maestro supervisa, corrige o atiende dudas de los alumnos.

Esta estructura de la actividad de enseñanza que practica el docente requiere de una regulación congruente del comportamiento de los alumnos. El aspecto normativo disciplinario de la clase es en buena medida una proyección necesaria de este planteo pedagógico.

Así, para el primer momento de la "explicación" como la actividad instruccional más importante, los comportamientos requeridos y prescriptos hacen eje fundamental en la *atención a lo que dice y hace el docente*: "Escuchen que si no no entienden", "Atiendan que después lo hacen mal", "Dejen eso y atiendan acá ahora", "Presten atención", "Fíjense bien que después no lo saben", etcétera.

Para el segundo momento las reglas formales enunciadas que imperan tienden a exigir *orden y trabajo* a fin de cumplir con la ejecución de la tarea: "No hablar", "Trabajen calladitos", "No se den vuelta", "Los quiero ver trabajando sentados", "Si tienen alguna duda me preguntan a mí", etcétera.

Cabe observar que el docente parte de la creencia de que la situación de aprendizaje exige esencialmente un esfuerzo de concentración por parte del alumno, tanto para la comprensión de la tarea como para su ejecución correcta. Esto refuerza aun más la interdicción que pesa sobre los intercambios socioemocionales entre los alumnos: éstos aprenden individualmente sin interacción con sus pares.

La atención y el esfuerzo de aplicación es a veces confundido, en la formulación misma de las normas por el maestro, con las manifestaciones externas de estas conductas ("Los quiero ver trabajando", "Estoy esperando que me escuchen", etc.). Así, en el significado latente de estas formulaciones queda la idea de que el docente quiere que el alumno "haga que trabaja" o "haga que escucha", que se muestre como tra-

bajando o como prestando atención más que participando en una situación de aprendizaje.

A su vez, el requerimiento de atención, concentración y disposición a trabajar tiene ciertas connotaciones o matices distintos que es necesario marcar. En la ESM cuando se pide atención muchas veces significa simplemente sacar a los alumnos de lo que están haciendo en el momento para pasarlos a otra tarea, esto se explicita con "dejan lo que están haciendo y atienden acá ahora", "No estén en otra cosa", "los quiero ver con las cosas de Lengua". La "atención" en las ESM tiene el sentido de advertir a los alumnos un cambio en el mecanismo pedagógico, mantenerlos alertas para cumplir mejor dentro de ese dispositivo. Así, se reclama la atención cuando o bien un alumno se equivoca, o bien la maestra supone que puede existir alguna confusión, o bien ella entiende que debe realizar ciertas aclaraciones de detalle.

Viendo con mayor detenimiento las regulaciones relacionadas con la tarea pedagógica se pueden encontrar tres clases de normas:

- las que se refieren a *actitudes o disposiciones personales de los alumnos* que se presentan como necesarias para un desarrollo adecuado de la situación de aprendizaje (voluntad, atención, concentración, tranquilidad, etcétera);

- las que se refieren a las *instrucciones propiamente pedagógicas*, es decir, relativas a los contenidos o a la resolución didáctica de la situación. Las indicaciones y explicaciones del "cómo" realizar el trabajo ("Acá tenés que multiplicar...", "Esta palabra ponela en la columna de las esdrújulas", etcétera);

- las instrucciones o *indicaciones de carácter instrumental* que carecen de valor pedagógico estricto. Son las relativas a las actividades preparatorias, al manejo y uso de materiales, a detalles o modalidades de ejecución de la tarea ("Dejen un renglón", "Tracen raya", "Usen color verde", "Pedí prestado si no lo tenés", "Se apuran", "Terminen", "Esperá a que te corrija", "Levantá la mano antes de hablar", etcétera).

Ahora bien, una tendencia perceptible en las observaciones realizadas es que mientras en los grados superiores, tanto el énfasis que pone el docente como la frecuencia de enunciación se inclinan a promover o reforzar la regulación de las actitudes y disposiciones para la situación pedagógica, en los grados inferiores predominan las cuestiones relativas a la organización de la actividad y a los aspectos instrumentales o preparatorios.

En efecto, *el requerimiento de atención, orden, trabajo, dedicación y esfuerzo aparece más contundentemente en los grados altos asociado a*

la amenaza de la nota o las pruebas. Entre los requerimientos que diferencian en parte a ambos tipos de escuelas están aquellos que regulan la participación de los alumnos en la clase. En las ESM los alumnos levantan la mano para pedir la palabra o preguntar; siendo esto sumamente raro en las ESP. Además, el flujo de comunicación que se ciñe a contenidos de enseñanza es bastante disímil. En las ESM si bien las cuestiones escolares se encauzan en la comunicación docente-alumno, es frecuente que los alumnos interpielen, a veces, a otros compañeros para señalar diferencias, errores, o completar planteos. En cambio, en las ESP este tipo de comunicación entre alumnos centrada en la tarea es sumamente rara; sólo se ha detectado en un primer grado que, producto del tipo de metodología "psicogenética" que ensayaba la maestra, había logrado una muy importante actitud de cooperación entre los alumnos para realizar las tareas.

En cuanto a las instrucciones propiamente pedagógicas aparece una disparidad que no marca una tendencia demasiado definida, dependiendo del maestro y el tipo de tema que ocupaba a la clase observada. No obstante, llama la atención que en algunas observaciones de grados superiores el contenido pedagógico específico no es prácticamente objeto de regulación expresa, sino que se limita a una simple cuestión de ejecución por parte de los alumnos. El docente parece suponer que el alumno "va a sacar" (resolver) el ejercicio o el trabajo si "pone" la suficiente "voluntad".

Las previsiones de desempeño de los alumnos que hace el docente y las orientaciones de éstos respecto del logro en el aprendizaje trazan una diferencia muy importante entre ambos tipos de escuelas.

En las escuelas de sectores populares el docente tiende a caer en un escepticismo pedagógico: el grupo que le ha tocado o una importante cantidad de sus alumnos presentan "problemas de aprendizaje" que le van a impedir lograr un rendimiento adecuado. Se trata entonces de adoptar "un ritmo más lento... adaptado a las posibilidades de los alumnos". Por su parte, y complementariamente con esta previsión pesimista de su rendimiento, los alumnos adoptan una orientación dirigida a *evitar el fracaso, el error, más que a conseguir el éxito*, la satisfacción de una nota o la felicitación. Se trata de cumplir con el mínimo de exigencia que permita evitar los problemas provocados por la reprobación de exámenes o bajas notas. La maestra que dirigiéndose a un chico del subgrupo de los "lerdos" le decía: "¡Por lo menos agarrá el lápiz!" estaba definiendo muy claramente cuáles eran sus extremadamente bajas expectativas de desempeño acerca de su alumno.

Es por ello que el maestro también intenta "incentivar" a los alumnos para que trabajen no mediante un refuerzo positivo ("Al que lo hace bien le pongo 10", etc.) sino, por el contrario, mediante uno negativo ("El que no atiende, después lo hace mal"). Las calificaciones o notas abandonan la función orientada a estimular el esfuerzo y el rendimiento, limitándose únicamente a marcar el "piso" de la eximición con la menor dedicación posible.

En la escuela de sectores medios en cambio las expectativas de los maestros son altas y están acicateadas tanto por los padres como por la dirección; de modo complementario, la orientación mayoritaria de los alumnos se dirige hacia el logro o el éxito en la obtención de buenas calificaciones y, por ende, a la consideración del maestro y de los padres.

III. El dispositivo pedagógico y las resistencias de los alumnos

Automatismo pedagógico y sobreadaptación disfuncional

Uno de los rasgos salientes que diferencian la estructura de regulaciones de la clase escolar en una y otra escuela es el evidente mayor ajuste de expectativas entre docentes y alumnos en relación con el trabajo específicamente pedagógico que se observa en las ESM; puede decirse que existe una mayor congruencia en la definición de la situación de clase, esto es, que los alumnos se adaptan mucho más y sostienen la definición de la situación que propone la maestra.

Son varios los elementos empíricos que corroboran esta hipótesis.

Se observan muchísimos menos casos de resistencia al trabajo o sabotaje del trabajo de la maestra. Esta observación coincide con lo expresado en las entrevistas y testimonios de las docentes acerca de que no se mencionan para nada como problemas disciplinarios de esta escuela los relacionados con el trabajo en el aula.

Las clases observadas tanto en grados altos como bajos se caracterizan por un elevado grado de lo que podríamos llamar "automatismo", es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ciñe a un esquema propuesto por los docentes de estímulo-respuesta del que los alumnos rara vez se mueven. Por momentos los alumnos parecen anticiparse a las actividades que propondrá el maestro. Hemos observado –por ejemplo– reiterados casos en donde los alumnos le preguntan a la maestra si la

siguiente actividad es ilustrar una oración, hacer oraciones con palabras nuevas o copiar en el cuaderno un ejercicio una vez que fue realizado en el pizarrón. Esta *capacidad de anticipación pedagógica por parte de los alumnos revela claramente el grado elevado de fluidez con que manejan la situación pedagógica*. Los alumnos, inclusive los más pequeños, saben muy precisamente qué es lo que la maestra espera que ellos hagan. Esta consonancia básica acerca del trabajo pedagógico ahorra enormemente esfuerzos por parte de la docente si la comparamos con las ESP, en donde gran parte del tiempo se destina a explicar las consignas, proveer los elementos materiales para que se puedan cumplir, cuidar el orden disciplinario entre los alumnos, responder a las dudas de los que no entienden, etcétera.

Se ha observado una clase de cuarto grado en donde el automatismo del dispositivo pedagógico era tan evidente que la maestra prácticamente se manejó toda la hora de clase con consignas escritas en el pizarrón, que no necesitaron pedidos de aclaración por parte de los alumnos. En un segundo grado no solamente no existía casi presión disciplinaria para que los alumnos hicieran las tareas, sino que las demandas de los alumnos casi significaban una presión sobre la maestra: "¿Qué pongo... Qué hago... Qué escribo?". En este caso el sobrecumplimiento era tan exagerado que la maestra misma se sorprendía porque había varios alumnos que venían de la casa con la fecha puesta en el cuaderno y no por los padres.

Se observó, por otra parte, incluso en alumnos de primer grado, un cierto manejo de la jerga propiamente pedagógica como una clara demostración de su integración al dispositivo pedagógico establecido. Una alumna de primer grado le preguntaba a la maestra si las cuentas que iba a dar "¿Son con dificultad?". En la hora de Lengua los alumnos de primer grado preguntaban "¿Tenemos que ilustrar el cuento?". En cuarto grado los alumnos se manejaban con soltura hablando del "conjunto A", "conjunto B", "Complemento de B", etc. En los grados superiores los alumnos suelen relacionar algunos temas con noticias del día o conocimientos científicos propios, citando revistas, películas o diarios. Varias veces sucede que la maestra misma queda desacomodada frente a determinadas situaciones: por ejemplo, cuando un chico de sexto grado comenzó a fundamentar cómo el rayo láser viajaba dentro del cable de fibra óptica al tiempo que la maestra introducía el tema de los medios de comunicación, o cuando otro chico describió el funcionamiento del "fax", o, finalmente, cuando un chico de segundo grado ofreció explicaciones acerca del "escudo espacial y la guerra de las galaxias".

Otra característica distintiva es el mayor énfasis a los detalles de forma y presentación de las tareas de los alumnos: "No seas vago. Poné la respuesta completa" (a un chico que se limitaba a resolver la cuenta del problema), "Con color queda más lindo", "No quiero letras voladoras", "No seas amarrete de letras", etcétera.

Otras consecuencias del afiatado funcionamiento pedagógico es que *las regulaciones estrictamente pedagógicas pasan en las ESM por aspectos formales: la presentación de los trabajos, la prolijidad, el "colorido", "que quede lindo" o simplemente que se haga en la forma como lo pide la maestra.* Todas las maestras enfatizan esta pulcritud detallista en los trabajos de los alumnos: "no quiero palabras sueltas", "falta subrayar", "falta pintar", "tenés que poner en 'bicicleta tardará... más que en moto' y no el número nada más" (en referencia a cómo debe figurar la respuesta a un problema).

La ejecución precisa por parte de los alumnos de los trabajos encomendados es justamente el resultado esperado de este dispositivo de enseñanza-aprendizaje. Por momentos, *el funcionamiento de este dispositivo es tan perfecto que los alumnos se exceden en las conductas adaptativas y las docentes tienen que inhibir o regular sus respuestas. La saturación adaptativa que se convierte en disfuncional para el dispositivo se produce sobre todo cuando la clase se pretende plantear como más abierta o con actividades menos estandarizadas.* Hemos observado que este fenómeno se plantea tanto en grados altos como bajos. Tomemos dos ejemplos de séptimo grado con un debate sobre las formas de discriminación y otro en tercer grado donde se están enseñando medidas de longitud con un centímetro y se miden cuadernos, pupitres, etcétera.

Para iniciar el debate en un séptimo grado la maestra leyó un texto referido al tema como disparador. La pregunta inmediata de los alumnos fue "¿Hay que copiar?". Luego de iniciado el debate, que concitó una participación algo despereja, la maestra comenzó a anotar en el pizarrón una especie de esquema de conclusiones. Esta vez algunos alumnos ni siquiera preguntaron y se pusieron a copiar. La maestra los reprendió: "No copien nada que estamos conversando". Ya al final, y cuando la maestra les pedía una redacción con sus opiniones personales sobre el tema otro alumno preguntó "¿Cómo... no hay cuestionario sobre la lectura?". La maestra respondió: "El cuestionario ya lo hicimos discutiendo entre todos". A continuación se sucedieron las preguntas de rigor acerca de si la redacción debía realizarse en una hoja suelta o en la carpeta, qué título le colocaban a la misma, etcétera.

Esta situación es muy clara en cuanto a que la situación de clase está tan fuertemente estructurada en esta ESM que los alumnos no logran flexibilizar ni siquiera momentáneamente su rol en la misma, y les cuesta correrse del lugar de simples ejecutores de tareas cuando el maestro abandona un poco el esquema. La estandarización rutinaria de las actividades inhibe la propia iniciativa y termina conspirando contra la motivación y el interés del alumno. Aparece, por otra parte, una contradicción entre el encuadre formal de la tarea, cuyo cumplimiento es esperado por los docentes, y el contenido de la misma cuando se solicita a los alumnos una "elaboración propia".

En el tercer grado ocurrió algo similar. La maestra propone que midan los perímetros de cuadernos y pupitres con los centímetros que los alumnos habían traído de sus casas. Los alumnos no tardaron en preguntar "¿Dónde lo anotamos?" ante lo que la maestra replicó: "Todavía no anotan nada". Recién después de que hizo repetir a algunos alumnos la operación en el pizarrón la maestra ordenó mientras anotaba en el pizarrón: "Abran el cuaderno y después de la raya ponemos 'A Medir'... el perímetro del cuaderno es... del banco es...". Algún chico preguntaba si el número iba con color. Otro decía que él había medido el cuaderno abierto y le daba otro número. La maestra le contestó: "¡Qué vivo...lo tenés que medir cerrado!".

Aquí se ve claramente que *el principio de "hacer como dice el maestro" va generando en los alumnos una mecanización pedagógica de la cual por momentos el maestro mismo queda prisionero*. Así, una actividad inicial que se supone más espontánea, que debiera suscitar las inquietudes y las variaciones que se les ocurran a los alumnos, queda rápidamente coartada por las exigencias formales. El principio implícito de que en el cuaderno todos tienen que hacer lo mismo y que las tareas son necesariamente homogéneas para todos, inclusive hasta en los detalles más formales de presentación, convierten al cuaderno en el lugar de culminación del mecanismo pedagógico donde la actividad de aprendizaje se plasma de manera necesariamente estandarizada y fija. La iniciativa del alumno sólo es tolerada fuera del cuaderno, es decir informalmente. Frente al cuaderno el alumno es un ejecutor de las consignas del maestro. Lo espontáneo, la producción pedagógica propia del chico, no puede formalizarse en el cuaderno. La formalización transita necesariamente por la mediación del maestro entre la actividad del chico y la hoja de papel. En razón de ello los alumnos le reclaman al maestro las consignas apenas abren sus cuadernos; aun más, el acceso mismo al cuaderno está supeditado a la autorización del maestro. El cua-

derno parece erigirse en la cristalización del trabajo del maestro a través de la mano del chico; el cuaderno refleja al alumno en el papel de ejecutor pedagógico de una tarea cuya concepción es privativa del docente.

Así como los alumnos de ESM parecen requerir estas rigurosidades formales en lo pedagógico, en las ESP las exigencias de este tipo generan actitudes de resistencia en los grados superiores.

Este dispositivo pedagógico y el papel del cuaderno en él se relaciona también con el tipo de relación entre la maestra y los padres. *El cuaderno se convierte en un instrumento de control de la tarea del maestro por parte de los padres.* Tanto es así que una maestra de primer grado para "tranquilizar a los padres porque no se había trabajado mucho en el cuaderno" les ordenó copiar un cartelito en el mismo que decía "Hoy tuvimos competencia en el pizarrón". De esta forma, el papel de los padres termina realimentando el automatismo homogeneizador del dispositivo pedagógico. El trabajo pedagógico no está solamente dirigido hacia los alumnos, sino también, y quizá fundamentalmente, es para los padres. El trabajo del alumno, su proceso de aprendizaje se convierte en una mediación subordinada entre el maestro y los padres.

El pizarrón como lugar de emisión pedagógica es una característica propia de este mecanismo de trabajo pedagógico tan fuertemente estructurado. No hacen falta explicaciones o aclaraciones adicionales. No hace falta el refuerzo de la insistencia del maestro o la "presión" del mismo para que el alumno trabaje. La sola presencia de la consigna en el pizarrón es suficiente para que el mecanismo se active: el chico es el mediador entre el pizarrón y su cuaderno. En ambos espacios pedagógicos los códigos, las "consignas", son plenamente congruentes y entran en una perfecta correspondencia. Una vez más, las aclaraciones adicionales que hace verbalmente el maestro, generalmente a pedido de los alumnos, se refieren a los aspectos formales o de presentación de los trabajos.

Otro indicio de la sobreadaptación disfuncional en los grados superiores es el número de veces utilizado por las maestras cuando éstas solicitan a sus alumnos que abandonen las tareas correspondientes a otras áreas, o los trabajos pertenecientes a la hora de clase precedente, o el copiado "en limpio" cuando la docente ya inició la explicación de un nuevo tema. En el caso de las materias especiales, este problema es una constante: los alumnos aprovechan para hacer las tareas o completar trabajos de las horas anteriores. En general las docentes les pi-

den que "No estén en otras cosas", "Guarden lo de Lengua... de la hora anterior", "Ahora las cuentas" o les señalan "Ahora estamos en Matemática", etcétera.

Resistencias y luchas por la definición de la situación pedagógica

En las ESP el funcionamiento del dispositivo pedagógico es mucho más problemático. Las consignas específicas de trabajo vienen reforzadas por un conjunto de regulaciones que tienden a apuntalar la definición de la situación en el aula y la predisposición de los alumnos para desenvolverse dentro de las actividades previstas.

Así, "Concentrarse", "No hablar", "Escuchar", "Cerrar la boca", "Atiendan", etc., son mandatos que tienden a ubicar al alumno en situación de aprendizaje. No existe el "automatismo" y la congruencia preexistente de la ESM. La situación de enseñanza-aprendizaje debe ser permanentemente inducida por el maestro. Las formas de resistencia al trabajo, que son casi inexistentes –salvo en algunas materias especiales– en la ESM, son casi generalizadas en la ESP. Los alumnos trabajan lentamente, preguntan permanentemente todo o dicen que no entienden, buscan pretextos –por ejemplo, la carencia de los útiles necesarios– para no hacer los trabajos, intentan continuamente desplazar el eje de la clase hacia otros temas –tales como como películas de televisión, noticias del fútbol, asuntos amorosos de las compañeras, explicaciones sobre la presencia del observador en el aula, etcétera–.

La resistencia al trabajo en los grados superiores exige, entonces, un desgaste adicional del docente orientado a impedir permanentemente que la situación "se empantane". En este sentido, hemos observado distintas estrategias de parte de los docentes: algunos simplemente "ponen el cuerpo" y mantienen una presión constante e insistente azuzando a los alumnos, otros amenazan con las notas, los exámenes o las medidas disciplinarias, están aquellos que intentan concitar la atención o distender el clima de trabajo mediante bromas o comportamientos "histriónicos", quitándole solemnidad a la exigencia de hacer las tareas.

Sirva a modo de ejemplo *el generalizado contrapunto del maestro que pide "Hacé" y el alumno que se resiste con "No entiendo"* (evidente pretexto para no entrar en la definición de la situación que propone el maestro), enfrentado por algunos docentes mediante el "estarles encima", solicitarles los trabajos, explicarles reiteradas veces, hacerlos pa-

sar al pizarrón. Algunos se inclinan por las presiones directas, como bajarles la nota si no cumplen, tomarles prueba, citar a los padres, etc.; otros, en cambio, "desdramatizan" la situación diciéndoles que "No importa que lo hagas ahora...seguro que en la prueba lo vas a hacer bien como en la última que te sacaste un 2"; también hay quienes amenazan a los alumnos que no trabajan con el metro del pizarrón, golpeándoles el pupitre de modo inesperado cuando los sorprenden hablando en lugar de estar trabajando, lo que causa gran risa entre los compañeros.

Esta táctica resulta interesante porque sustrae a los alumnos el arma de jugar con la "angustia" que le genera al docente cuando observa que los alumnos no trabajan. Las formas de resistencia de los alumnos para entrar en la definición de la situación que propone el docente siempre tienen un componente de especulación, referido a las ansiedades y temores del maestro. La desvalorización del maestro a partir de las burlas acerca del contenido, de las actividades o de las explicaciones del docente son muy efectivas a la hora de pautar quién tiene el control de la situación en la clase.

En un quinto grado, por ejemplo, la maestra señala en el pizarrón un conjunto de números pares que había dibujado y pregunta: "¿A qué conjunto pertenece este elemento?". Luego de un momento de silencio un alumno contesta "A Independiente", haciendo una interpretación futbolística de la palabra conjunto, y generando un gran jolgorio entre sus compañeros y un gesto de desazón y disgusto en su maestra.

En un séptimo grado el maestro se esforzaba por explicar un problema de cálculo de superficie; luego de numerosísimas aclaraciones, preguntas y repeticiones, el docente interroga esperanzado a un alumno: "R..., decime, ¿de qué se trata el problema?". Luego de vacilar un segundo el alumno respondió: "De encontrar la respuesta", dando lugar a grandes risotadas entre los compañeros. Posteriormente, el maestro vuelve a preguntar por el resultado de una operación simple de suma y multiplicación: "Luis..., ¿me podés decir cuánto da esta cuenta?" a lo que Luis respondió: "¿Usted sabe cuánto es la mitad de 2 más 2?". El maestro, sorprendido, vaciló un instante y se generó un momento de expectativa entre los alumnos; por fin el maestro contestó "3", a lo que el alumno respondió con un gesto de aprobación copiado del Chavo (el personaje televisivo).

En un sexto grado, luego de una extenuante explicación de un problema de proporciones simples, la maestra preguntó "¿Entienden?". Los alumnos, a coro, una vez más respondieron "Noooo". La maestra insistió: "¿Qué es lo que no entienden?". Una alumna le dice: "Que no

nos da la respuesta... si nos da la solución entonces sí entendemos". La docente contrariada replicó: "Alumnos, eso sería como engañarlos... el resultado lo tienen que sacar Uds. mismos. Si no, esto ¿para qué sirve?". Un alumno en voz baja se contesta a sí mismo: "Para nada".

El "No entiendo" como pretexto para bloquear las exigencias de trabajo de la maestra se inscribe en una *relación de desresponsabilización recíproca entre maestros y alumnos respecto del aprendizaje*. El maestro "baja el nivel" porque los alumnos "no dan", "no entienden", "no cazan una" o porque "no quieren hacer nada... son vagos", "apáticos", "no ponen voluntad"; y los alumnos "no cumplen", "no hacen", porque "no entienden al maestro", "da cosas difíciles". El círculo vicioso que se establece empobrece enormemente la función pedagógica, y la situación de trabajo en el aula se convierte en un litigio. El maestro de séptimo, cansado ya del "No lo hago porque no lo entiendo", "No lo hago porque no me va a salir", les decía: "Si no lo hacen, nunca lo van a saber... Para que salga tienen que hacer". El hacer no se basa más que en la exigencia de aprender: no existe una problematización pedagógica de la motivación y del interés como factor central del proceso de aprendizaje.

Otra maestra también cansada de la parsimonia de los alumnos para hacer un ejercicio de matemática se exasperó: "Si no lo terminan, no bajamos al recreo".

En todos estos casos, los alumnos intentan bloquear el desarrollo pedagógico de la clase mediante el expediente de ridiculizar al maestro o la actividad que propone. La desmoralización del docente proviene del desprecio que los alumnos explicitan con estas "chicanas" hacia su desenvolvimiento pedagógico. Estas bromas intentan desacomodar al maestro de su función específica o deslegitimar la función instruccional. Los alumnos se niegan a cumplir su papel dentro del dispositivo pedagógico previsto. En vez de contestar responden con preguntas y, como vimos, hasta se atreven a tomarle un examen de ingenio al maestro. Por momentos algunas clases parecen atravesadas por una especie de guerrilla contrapedagógica donde los alumnos intentan poner al docente fuera de su función estrictamente instruccional.

Un recurso diferente es buscar involucrar al docente mismo en temas que permitan sacar la clase de la actividad prevista por el maestro. En un quinto grado la maestra comenzó a leer un texto que describía un paisaje y mencionaba "dunas". Los alumnos de inmediato comenzaron a hablar de una película del mismo nombre y de allí rápidamente pasaron a otras películas similares ("Robocoop", "Terminator", etc.), preguntándole a la maestra si las había visto e informán-

dole que habían sido emitidas por televisión poco tiempo atrás, etc. Finalmente la maestra tuvo que cerrar la conversación: "A Robocoop lo dejan para el recreo". Un chico dijo: "Sí, vamos a jugar a que yo era Robocoop y los mato a todos".

La falta de útiles, la pérdida de los mismos, el olvidárselos en la casa o el tener que ir a pedirselos a la hermana de otro grado, son las formas principales de resistencia en los grados inferiores; este factor es endémico en las horas de clases de las materias especiales. Los alumnos aprovechan el pretexto de que no disponen de los elementos para trabajar con la intención de abandonar el aula, de molestar o de jugar. Bajo el pretexto de la carencia de materiales –recurrente en las clases de plástica– la resistencia de los alumnos al trabajo se torna legítima, generando un efecto de contagio sobre el resto del curso: si los que no traen los útiles no hacen nada y "no pasa nada" –argumentan los alumnos– yo tampoco los traigo. En una oportunidad, ante las quejas de las niñas –"Dígale algo Srta."– la maestra de plástica reprende a un alumno que estaba molestando mientras caminaba entre los bancos. La maestra: "Claro, como el Sr. nunca trae nada se dedica a molestar y a no hacer nada". Las niñas, no conformes con esta reprimenda, dicen en voz baja pero audible: "Entonces nosotras la próxima tampoco traemos nada". De esta forma las carencias materiales se convierten en coartadas para susstraerse a la situación pedagógica en un proceso de realimentación negativa.

Otro elemento muy significativo es la disputa que los alumnos suelen plantear sobre el uso del pizarrón. Ya sea borrando trabajos, no dejando ver o escribiendo sobre él, los alumnos obstaculizan el nexo entre el pizarrón y el cuaderno y desplazan la función pedagógica como eje definidor de la situación. El pizarrón se convierte en terreno de litigios en vez de ordenador del trabajo. El docente debe hacer esfuerzos por mantener las consignas de trabajo en el pizarrón. La prisa que el docente manifiesta a veces para que los alumnos terminen de copiar parece obedecer también a esta situación vulnerable del pizarrón: hay que copiar antes de que sean los propios compañeros los que borren. Se ha observado que los alumnos de sexto o séptimo grado se paran repentinamente y "corrigen", mejorando la letra o los números escritos por el maestro.

Los alumnos de tercer grado –por ejemplo– manifestaban también esta disputa sobre el pizarrón. Cuando la maestra hacía pasar a uno para que resolviera un problema de fracciones, el chico dibujaba cualquier cosa que la maestra misma tenía que borrar después.

La preocupación por los aspectos formales de presentación de los trabajos es mucho menor que en ESM pero también se hace notar sobre todo a principios de año. La prolijidad y el completar las tareas son exigencias que los maestros manifiestan más frecuentemente a principios del ciclo lectivo. Posteriormente el interés por esto decae y se manifiesta la preocupación por el atraso en el cumplimiento del "programa", o por llegar a las evaluaciones de fin de año.

IV. Las regulaciones disciplinarias del aprendizaje y los problemas del rendimiento y la motivación

El problema de la motivación y los intereses en un dispositivo pedagógico que no contempla la heterogeneidad sociocultural

En las ESP, aunque también aparecen estas formas de requerimiento de atención para el ajuste pedagógico, el pedido de atención tiene una connotación más actitudinal; "dejen de hablar y atiendan", "abran las orejas", "escuchen que después no entienden", "si no prestan atención después no lo van a saber hacer", etc. *La apelación del docente tiene por objeto suscitar una actitud receptiva del alumno, intenta definir la situación del alumno en disposición de aprender.*

En las ESM el pedido de atención pretende mantener el ajuste del comportamiento del alumno al mecanismo pedagógico que se establece. *En la ESP la atención es un requerimiento que el docente necesita para definir inicialmente la situación pedagógica.* Constituye uno de los pilares de la definición de la situación justamente porque indica las expectativas del docente respecto del rol que debe desempeñar el alumno. En las ESM el automatismo pedagógico presupone este rol del alumno. Esta disposición básica parece ya instalada de antemano. El trabajo pedagógico se construye a partir de ella. En cambio, en algunos de los grupos de clase de la ESP parecería que esta disposición *debe* recrearse y reforzarse *permanentemente*. Existen supuestos muy distintos acerca de la disposición del alumno para aprender; en la ESM el problema no es de disposición, salvo para casos individuales aislados; los docentes parten de la base de que los alumnos están en actitud de aprender. El problema se circunscribe a las capacidades de los alumnos para efectivizar los resultados de aprendizaje.

En la ESP, en cambio, el supuesto más común es que la actitud de

aprender hay que generarla porque no existe a priori. La situación de aprendizaje se plantea desde el vamos como una lucha: hay que vencer, doblegar la actitud resistencial que se supone inherente a la mayor parte de los alumnos. Esta lucha se da de dos maneras: por un lado, mediante la presión disciplinaria del docente; por otro lado, mediante un énfasis en despertar el interés y satisfacer el gusto y las curiosidades de los alumnos. El recurso más simple es el primero, ya que el segundo tiene requerimientos didácticos más importantes. Una de las cuestiones que impide que los docentes puedan profundizar el camino de la motivación es la disparidad entre aquellas cosas que las maestras piensan que deberían motivar en los alumnos y lo que verdaderamente los motiva; aquellos temas que son los que cotidianamente les mueven el interés. Se puede ensayar un contrapunto: las maestras insisten con lecturas de cuentos, "la hora del cuento", historietas, literatura infantil, etc., los alumnos hablan de películas de video, series de TV, teleteatros, fútbol, conjuntos de rock, artistas bailaneros, boliches bailables, deportistas y artistas famosos; a veces se intenta con juegos didácticos o actividades muy dinámicas de competencia por grupos y los alumnos suelen entretenerse con videogames (una proporción considerable posee en su casa videoreproductor y "family games"). Una maestra lo graficaba con suma contundencia: "El año pasado en el 3ero, que tuve leíamos las noticias del diario... al final me tuve que aprender yo la tabla de posiciones, los resultados de los partidos, los jugadores más importantes...no los podía sacar de eso pero trabajaron en lengua, en matemática y en sociales". *Se plantea entonces un problema de códigos temáticos muy disímiles, o de "competencias comunicativas" de los docentes, quienes se ven obstruidos en su intento por develar los intereses de los alumnos a partir del hecho de que ignoran o desconocen en gran medida sus "mundos de vida". El docente debe procurarse nuevas competencias comunicativas, información y significados que puedan ser compartidos con los alumnos para estar en condiciones de "despertar el interés" a través de la trasposición didáctica. Para que el docente pueda interesar al alumno, éste debe interesar también al docente. Aunque siempre ha sido planteado desde una modalidad unidimensional, el tema de la motivación involucra necesariamente dos perspectivas inescindibles: el interés del chico por los contenidos que ofrece el docente depende del interés del maestro por los "contenidos" del chico.*

Así, este déficit "motivacional" de las clases observadas en la ESP va más allá de la buena voluntad de los docentes y genera una situación pedagógica que permanentemente debe "apuntalarse" mediante el ejer-

cicio de la autoridad del maestro en forma de presiones o, también en el caso sobre todo de los alumnos de los primeros grados, de estímulos personales. Las exhortaciones de las maestras de primer grado para que realicen los trabajos generalmente es acompañada con exclamaciones de felicitación: "Qué bien que lo estás haciendo", "Hoy te merecés un excelente", "Me parece que hoy Fede se va a llevar un felicitado a la casa", etc. Estos estímulos o "refuerzos positivos" cumplen la misma función que las presiones para que presten atención o trabajen en orden. Se trata de conquistar la voluntad del chico, de generar su disposición actitudinal a partir de la gratificación "externa" otorgada por la autoridad pedagógica. Por supuesto, este recurso es efectivo solamente para los más pequeños ya que en los grados más altos disminuye la motivación por el logro. Satisfacer las expectativas de la maestra deja de ser una gratificación y se transforma en una condición para aprobar. La orientación a evitar el fracaso, es decir, la actitud de "cumplir" para aprobar o para no repetir el grado o para no tener problemas es la que predomina.

Las fundamentaciones que explicitan los docentes acerca de los mandatos y normas difiere entre ambos tipos de escuelas. En las de sectores medios ocupan un importante lugar los llamados "refuerzos positivos" —como las notas y felicitaciones de la maestra— sin estar ajeno a esto un componente implícito de competencia entre los alumnos. El cumplimiento de las normas se emparenta con el rendimiento y se ofrece como una forma de alcanzar la gratificación de las altas notas y la consideración de los padres y maestros o, a la inversa, el incumplimiento de las tareas se presenta como acarreado la pérdida de estas recompensas y la condena de padres y maestros. Ejemplos claros de esto son estas expresiones de la MG de 1er. grado al corregir los cuadernos: "Muy bien Carolina. Muéstrale a mamá qué bien que trabajaste hoy"; "Martín, terminá las cuentas ¿o querés que te ponga 'sin hacer' a ver lo que te dice tu mamá"? En las clases de sectores populares, en cambio, la fundamentación de las normas se sitúa más en el campo de las consecuencias negativas que acarrea su incumplimiento: "Si no atienden no lo van a saber hacer", "si no escuchan después no entienden", "...después no hacen bien la prueba". Se prescinde de la motivación del alumno y se espera que el resultado anticipado de las acciones incorrectas sea una suficiente presión normativa.⁷

⁷ Como ya lo planteaba Durkheim agudamente, el temor al castigo o la voluntad de eludir los castigos son bases muy endebles del acatamiento pasivo a las normas. En el me-

Las relaciones entre trabajo pedagógico y poder disciplinario dan lugar a un amplio terreno de análisis que podría profundizarse con una investigación empírica más específica. Proponemos aquí una serie de hipótesis interpretativas de carácter tentativo.

Disciplina y rendimiento

Foucault plantea una comunión en la organización del poder disciplinario entre el cuerpo productivo y el cuerpo sometido; una correspondencia que postula una utilidad que se extrae del aprovechamiento exhaustivo de las fuerzas del sujeto sobre la base de la docilidad de dichas fuerzas ante las coacciones permanentes de que es objeto.⁸

De manera más específica, esta idea fue desarrollada en relación con la escuela por Tenti mediante la consideración de la sucesión de "consignas" de trabajo, los ritmos, la secuenciación de actividades y de ejercicios, el orden de sucesión en el sentido de una complejidad creciente, la adaptación de las respuestas de los alumnos a una serie de códigos que posibilitan la docilidad del cuerpo y la mente en la ejecución de las tareas. La actividad pedagógica es un continuo ritmado por "órdenes-signos" codificados a los que debe seguir una y sólo una respuesta.

Tenti plantea que el proceso pedagógico transcurre como "tiempo evolutivo no lineal ni caótico [...] integración de una dimensión temporal, unitaria, continua, acumulativa [...] Los ejercicios imponen a los cuerpos tareas repetitivas [...] pero siempre graduadas [...] influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal. El ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo, ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos o en relación con un tipo de trayecto".⁹ La pedagogía

por de los casos, y siempre y cuando el régimen disciplinario sea eficazmente disuasivo, se logra un mero acatamiento externo o condescendencia y no una internalización o aprendizaje normativo. Véase Durkheim, E., *Moral Education. A Study in the theory and application of the sociology of education*, Nueva York, Free Press of Glencoe, 1969, p. 161, y Hargreaves, *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, 1977, pp. 360 y ss.

⁸ "[...] el cuerpo, en buena parte, está imbuido de relaciones de poder [...] su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción [...] El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido". Véase Foucault, M., *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, pp. 32-33.

⁹ Tenti Fanfani, E., "Burocracia y disciplina. Elementos para una lectura de Weber y Fou-

organizada mediante objetivos –que imponía la currícula anterior al año 1985, con su enorme grado de precisión y taxatividad– se presentaba justamente como el diseño que debía guiar a los docentes en la conformación de los alumnos a un proceso de adquisición de “conductas terminales”. La ejercitación, la insistencia, la repetición y la graduación eran los elementos centrales de las situaciones de aprendizaje. Así, el componente disciplinario surgía como articulador necesario de la actividad pedagógica, el “aprendizaje al machaque” consiste justamente en lograr ceñir la conducta de los alumnos a estos esquemas preestablecidos.

El *examen*, la “prueba”, constituye el elemento disciplinario situado en el corazón de la actividad pedagógica.

Según Foucault, el examen “combina la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza”. Es una “mirada normalizadora” que permite clasificar, calificar y castigar, “estableciendo la visibilidad de los individuos [...] los mantiene en un mecanismo permanente de objetivación”.¹⁰

El tipo de diseño curricular basado en la especificación minuciosa de “conductas terminales” comenzó a ser abandonado en la nueva currícula, en donde aparecen objetivos “direccionales” de contenido más amplio. De todas formas, la identificación del aprendizaje con un proceso por el cual los alumnos resuelven ejercicios según las instrucciones del docente continúa operando en las prácticas observadas. En este sentido, Tenti habla de un “aparato instructor” que genera los *hábitos* requeridos por las maquinarias disciplinarias.¹¹

En ambos tipos de escuelas se traban distintas relaciones entre disciplina y rendimiento en el aprendizaje.

La disposición espacial y el mobiliario anuncian una mayor centralidad de lo pedagógico en las escuelas de sectores medios: mesas hexagonales y sentados en grupos, ventiladores de techo, percheros, láminas y material didáctico versus mesas móviles con dos asientos y distribución dispersa orientada hacia el frente, carencia de material didáctico, escasez de láminas, pisos y vidrios deteriorados aunque pintura nueva; la increíble variedad de útiles escolares de que hacen os-

cault”. mimeo. Buenos Aires. FLACSO, p. 44.

¹⁰ Véase Foucault, M., *op. cit.*, pp. 190-196.

¹¹ Véase Tenti Fanfani, E., *op. cit.*, p. 47, donde se señala también la incongruencia moderna entre el producto-alumnos que egresa del aparato instructor y los requerimientos cambiantes del proceso de trabajo. Es que los acelerados cambios tecnológicos terminan disociando el proceso de trabajo de la instrucción escolar.

tentación los alumnos en los grados más bajos versus el permanente pedido de lápices, hojas y útiles de los alumnos de sectores populares.

La dominancia de lo pedagógico y las superiores expectativas de rendimiento y resultados condicionan el lugar de las regulaciones disciplinarias en las escuelas de sectores medios. *La disciplina se plantea como un apuntalamiento necesario del orden de la tarea que posibilite un mejor rendimiento.* Es muy significativa la asociación que se hace en las prescripciones normativas entre el tiempo en que se debe realizar la tarea y el orden y la calma necesaria para cumplirla. "Ya estoy corrigiendo a tus compañeros y vos todavía vas por el nombre", "Terminen... vamos, que van muy lerdos", "Primero terminen y después conversan". Este permanente acicateo sobre el cumplimiento de las tareas imprime a las clases con este tipo de alumnado un ritmo mucho más acelerado en comparación con la otra escuela.

La preocupación por "terminar", por "completar" tareas, ejercicios, carpetas, cumplir con las planificaciones, se relaciona, por una parte, con el dispositivo pedagógico ya descrito y, por otra, con la importancia que otorga la institución en su conjunto (especialmente padres y directivos) al "nivel" de exigencia que brindan los maestros. El criterio de evaluación del trabajo docente es eminentemente cuantitativo: la cantidad de trabajos realizados en el cuaderno o carpeta por el chico es el parámetro utilizado por los padres y a veces también por los directivos para valorar el trabajo del maestro. Así se observa constantemente, a la salida de la escuela, a muchas madres revisando los cuadernos de sus hijos, apenas éstos abandonan el colegio, a fin de conocer el trabajo que realizaron durante el día de clase. A veces las mismas madres ingresan a la escuela para solicitarles aclaraciones a las maestras. Por eso también es una práctica común que, en aquellos casos donde los alumnos no realizan los trabajos encomendados, las maestras coloquen la leyenda "sin hacer" en el lugar en blanco, que evidentemente está destinada a los padres. El "sin hacer" se convierte también en un instrumento de presión de la maestra sobre el alumno pues plantea una complicidad tácita entre la maestra y los padres.

En las ESP, en cambio, la definición del tiempo pedagógico es inversa: el énfasis está puesto en "empezar" a trabajar, no en terminar. La ansiedad del docente está puesta en hacer entrar al grupo en situación de trabajo. La presión del maestro se centra en la fase inicial: "Si no lo hacen, no bajan al recreo", "Por lo menos abrí la carpeta", etc. La productividad del tiempo, es decir, el cumplimiento del trabajo para poder pasar a uno nuevo, no está presente en las clases observadas en las ESP. Una

vez que los alumnos empiezan a trabajar, el docente se dedica a sostener la situación de trabajo, dejando los pedidos de "terminación" en un lugar secundario. El apuro o la velocidad de trabajo no es una preocupación para los maestros. Una segunda preocupación radica en el "entender", especialmente cuando se trabajan temas nuevos. Antes de iniciar las actividades de ejercitación o fijación, el maestro se cerciora de que los alumnos hayan entendido. Esto produce generalmente demoras y explicaciones adicionales, tanto individuales como colectivas.

Es interesante la excepción observada en una maestra de quinto grado que, habiendo ejercido en una escuela privada, imprimía a su clase un ritmo distinto. En este caso la resistencia de los alumnos pasaba por las demoras en copiar la tarea del pizarrón, una especie de "lortuguismo" que ponía muy ansiosa a la maestra. Luego de exortarlos varias veces "Copien... Apuren", en un momento se dirigió a una alumna que comía "palitos" y le espetó: "Yo no puedo esperar que terminés de comer, tengo que darles todas las materias". Esta especie de confesión espontánea ofrece elementos de sumo interés analítico: la reducción del proceso de enseñanza-aprendizaje a "dar las materias", esto es, a una pedagogía absolutamente centrada en el docente y los contenidos, la identificación de la posición de los alumnos con el rol de pasivos receptores de los contenidos y, finalmente, un modelo de aprendizaje orientado hacia el cumplimiento de las consignas del docente en tiempo y forma. A su vez, en la misma clase la docente terminó enredada en la contradicción entre las exigencias de tiempo y la tarea puesto que en un momento pedía simultáneamente que "Terminaran de copiar" y que "prestaran atención" cuando iba a comenzar la actividad de Lengua.

También se observa que mientras el ritmo de trabajo en los alumnos de las ESM es bastante homogéneo, en el sentido de que la velocidad de cumplimiento de los trabajos es semejante, en las ESP los alumnos desarrollan ritmos de trabajo marcadamente diferentes. Muchos comienzan a trabajar solamente cuando la maestra se acerca a sus bancos, otros esperan que sus compañeros resuelvan los ejercicios para luego copiarlos, algunos simplemente se demoran en peleas, juegos o pidiendo lápices, hojas, etc. De esta forma, algunos alumnos comienzan a trabajar cuando otros ya terminan. Dentro de esta mecánica aumenta la cantidad de tiempos muertos para los alumnos que trabajan más rápido, puesto que la maestra cambia de actividad cuando terminan los más retrasados. Para los grados inferiores hay que hacer la salvedad de aquellos casos donde la maestra tiene previamente agrupados a los

alumnos de "distintos ritmos", y la tarea está ya diferenciada. Así, en las ESM las maestras suelen esperar un tiempo prudencial para que los alumnos terminen la ejercitación o la tarea encomendada antes de pasar por los bancos y corregirles lo ya hecho, mientras que en las ESP ellas se acercan a los pupitres con el objeto de continuar la explicación y presionar a fin de sostener la aplicación de los alumnos al trabajo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el relativo a la *detección del error*. En las ESM la actividad pedagógica incluye de manera intercalada algunas pequeñas intervenciones de la maestra, previas al trabajo en el cuaderno, orientadas a detectar el error en las respuestas de los alumnos. En los grados inferiores las maestras hacen trabajar a sus alumnos sobre el pizarrón, les formulan preguntas cerradas para que contesten a coro, demostrando una gran destreza para percibir a quienes responden incorrectamente. Solamente después de cerciorarse de que el conjunto responde satisfactoriamente se habilita la instancia del trabajo escrito sobre el propio cuaderno. En general, la participación, tanto para realizar el trabajo sobre el pizarrón como para contestar, es muy alta, aun en los casos de los alumnos de más bajo rendimiento, quienes son generalmente interpelados por la maestra.

En las ESP, en cambio, muchas veces resulta engorroso pretender que los alumnos trabajen en el pizarrón, sobre todo en los grados superiores y medios. Aquí ya no se trata tanto de "supervisar" la marcha de la comprensión por parte de los alumnos sino de motorizar la participación en clase. Los alumnos que se convocan son, en primer término, aquellos de mayor rendimiento y, posteriormente, los alumnos de menor rendimiento. No obstante, en algunos casos son evidentes las manifestaciones de resistencia de los alumnos: algunos se niegan a trabajar sobre el pizarrón, otros lo hacen pero esperan que sea la maestra o sus compañeros quienes les digan lo que deben llevar a cabo, un conjunto de ellos simplemente acepta para "hacerse el payaso en el frente". Hemos observado un caso donde un alumno de tercer grado no sólo no realizó lo que le pedía la maestra sino que hizo un "mamarracho" sobre el ejercicio que estaba escrito en el pizarrón. En otro caso una alumna de séptimo grado que contestó bien a una pregunta del maestro recibió una fuerte censura en voz alta por parte de una compañera: "Claro... vos te hacés la viva porque estás haciendo el curso del Grossi (escuela privada de la zona)". En esta actitud se combinan varias cuestiones: la clara insinuación de la alumna en el sentido de que con lo que se aprende en la escuela no alcanza para saber; en consecuencia, habría que "comprar" una educación complementaria; y, además, de que no se

puede legitimar la intención *del* maestro de detectar el error, se trata de evadir al *control* pedagógico. Los alumnos de ese grado siempre contestan con chistes o con evasivas que impiden la legitimación de la pregunta. Está claro que el prestar colaboración al maestro, participando en la actividad que propone, no forma parte de la definición de la situación que sostiene al menos una parte del grupo.

Las restricciones a los intercambios socioemocionales pueden interpretarse como una manera de *propiciar* la eficiencia del trabajo pedagógico para que éste se realice en tiempo y forma.

En cambio, *en las ESP la tarea misma es utilizada ocasionalmente como reguladora del orden de la clase*. Un típico ejemplo de esto es que el “¿Ya terminaron?” se utiliza no como un acicate para adelantar y dinamizar el trabajo sino como un latiguillo dirigido a los charlatanes o perturbadores. La corrección de los trabajos puede también recaer sobre los alborotadores como una forma de control. El tiempo y la tarea se convierten en una forma de presión para mantener el orden en la clase. Una alumna de segundo grado puso en acto esta estructura normativa: mientras la maestra pedía silencio y escribía cuentas en el pizarrón como tarea, varios alumnos continuaban conversando y riéndose; entonces, una alumna que copiaba repentinamente exclamó en voz alta y de modo imperativo: “¡Cállense que va a seguir poniendo cuentas!”.

En las escuelas de alumnos pudientes parece regir una regulación de los comportamientos basada en un trabajo pedagógico fundado sobre criterios de eficiencia y productividad; la disciplina es necesaria para alcanzar los resultados esperados en tiempo y forma. En los sectores populares el trabajo pedagógico suele subordinarse al logro de la disciplina concebida como el encuadre insustituible de la tarea.

Otro elemento que confirmaría esta interpretación es que, especialmente en los grados bajos, mientras la nota es utilizada como estímulo al rendimiento en las escuelas de sectores medios, ella resulta una suerte de amenaza o factor de disuasión para que los alumnos “entren en tarea” en las escuelas de sectores populares.

V. Normas informales

Pasemos ahora a analizar los patrones informales (normas no dichas, implícitas o “de hecho”) de regulación en la clase escolar. El encuentro pedagógico está teñido por una trama de “indicios” o “mensajes” no ex-

plicitos, y a veces ni siquiera intencionales o conscientes, que operan como efectivos reguladores de los comportamientos.

El conjunto de estas pautas informales vigentes en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el "consenso tácito de funcionamiento" del grupo de clase escolar, es decir, aquellos criterios de definición de la situación que, sin ser expresos o reconocidos conscientemente por los actores, sirven para definir expectativas de comportamientos recíprocas.

Mencionaremos algunas de las reglas implícitas que parecen regir en muchas de las situaciones observadas, aunque dada la disparidad de grupos y maestros es difícil arriesgar una generalización.

En las ESP las autointerrupciones súbitas del maestro a su propia actividad instruccional para dar indicaciones sobre asuntos extrapedagógicos ("No se olviden de traer cooperadora"; "la fotocopia del documento"; "firmar la notita", etc.) generan, por lo común, una "alteración perceptible de la dinámica de trabajo de la clase": dispersión de la atención, conversaciones, discusiones, etc. En el mismo sentido operan las interrupciones de alumnos o maestras de otros grados, porteros o miembros de cooperadoras.

Si una maestra interrumpe o permite interrumpir una actividad de aprendizaje debido a cuestiones "administrativas" o asuntos particulares *está transmitiendo a los alumnos una cierta desvalorización de la tarea pedagógica y una desviación de los objetivos específicos del trabajo en el aula -i. e. generar situaciones de aprendizaje-*. En los grados superiores la frecuencia de interrupciones es tan elevada que pareciera hacer del aprendizaje una actividad más en la escuela, del mismo valor que el comedor, los legajos administrativos o los actos escolares.

Pese a que son prácticas generalizadas en ambos tipos de escuelas, las formas de interrupción asumen características diferentes. Mientras en las ESM las interrupciones de las clases más frecuentes son causadas por el personal directivo o de secretaría y remiten a problemas administrativos, en las ESP aquéllas son provocadas por alumnos de otros grados, maestras, porteras, madres de los alumnos, fotógrafos, directivos de cooperadora -aunque las mismas resultan considerablemente menores si consideramos las intervenciones de directivos y secretarios-. Las interrupciones en las ESM son, por otra parte, más "formales": firmar papeles, entregar documentación, brindar alguna información, avisar sobre alguna cuestión, notificar al maestro de alguna "cadena" (comunicación administrativa del Consejo Escolar del Distrito). En las ESP, en cambio, las interrupciones son mucho más informales y

variadas: pedir útiles, repartir el mate cocido, averiguar qué alumno ha perdido alguna cosa, consultar a la maestra sobre cuestiones referentes a actos escolares, cartelera, cooperadora, citaciones a los padres de gabinete, casos de ausentismo por el asistente social, etc. Aunque no fue observado, en las ESM algunas veces la interrupción se prolonga en charlas.

También pueden observarse otros indicios que avalan la hipótesis de que el encuadre institucional de la hora de clase es diferente en ambas escuelas. En todos los grados de las ESM la maestra toma lista al comenzar el día de clase nombrando a cada uno de los alumnos; esta práctica fue prácticamente desterrada en las ESP, ya que casi la totalidad de los grados tienen una cantidad de alumnos que permite verificar el presentismo de manera silenciosa mientras ellos están realizando algún trabajo. Además, la salida del aula cuando suena el timbre de salida es bastante más ordenada en las ESM que en las ESP, donde los alumnos llegan bastante libremente al patio, inclusive muchas veces un tiempo antes de que lo haga la maestra. En las ESM también se exige levantar los papeles antes de salir.

Estas diferencias son más notorias si se observa el control ejercido sobre los alumnos para que éstos no abandonen el salón durante las horas de clase. Este problema es considerablemente más leve en las ESM, donde los alumnos muy rara vez merodean la puerta o salen y entran del pasillo. En las ESP existe, sobre todo en los grados superiores, una permanente intención de "fuga" por parte de algunos alumnos; éstos se asoman al pasillo abriendo la puerta, buscan pretextos tanto para salir a buscar útiles o libros a la biblioteca como para dirigirse al baño, etc. Si a este cuadro le agregamos que algunas puertas no tienen vidrios y otras carecen de picaporte -y, por ende, no cierran- y que es frecuente encontrar alumnos transitando por los pasillos -llamando a los alumnos que están en el aula o burlándose de ellos con el objeto de provocarlos- tenemos que el espacio y el tiempo institucional de la clase está demarcado muy difusamente. A veces el timbre suena a destiempo, antes o después del tiempo reglamentariamente establecido para el inicio de la hora de recreo o de salida, generando situaciones confusas, puesto que, por un lado, los alumnos acceden tumultuosamente a los pasillos y, por otro, la maestra debe hacerlos ingresar al aula y encomendarle a uno de ellos que verifique el timbre, pregunte la hora, etcétera.

La movilidad de los alumnos dentro del aula es mucho mayor en las ESP; los alumnos suelen pararse, pasearse por el aula utilizando variados pretextos para hacerlo, cambiar de asientos, etc. Respecto de los

modales, tenemos el problema de las groserías presentes en las formas que adoptan las relaciones entre varones y niñas tanto en uno como en otro tipo de escuela. Aunque no es menor, la única diferencia existente es que mientras en las ESM las niñas, como una forma de reacción, reclaman a la maestra o se avergüenzan y se dirigen a llorar al baño, en las ESP ellas, muchas veces, toman la iniciativa, profiriendo insultos soeces y respondiendo, generalmente, con el mismo tenor cuando son ofendidas.

En un quinto grado de las ESP cuya maestra había previamente trabajado en una escuela privada, se observó que su intento de imponer determinadas normas formales pudo acarrear serios riesgos en la relación maestro-alumno. En una ocasión la maestra le encarga a una alumna dirigirse a la biblioteca con el objeto de buscar el diccionario; la alumna, para evitar un rodeo, cruza una doble fila de bancos que encuentra a su lado por encima para acceder a la puerta. La maestra interrumpió el comienzo de la lectura para llamarla enojada y pedirle de manera terminante: "Nancy, volvé y pasá por acá"; la niña dio vuelta y permaneció parada sin contestarle. La maestra insistió: "Parece que sos sorda... No empecés con tu rebeldía de siempre"; la alumna, cuya expresión de resentimiento era clara, le dice a una compañera que estaba sentada: "Andá vos, yo no voy", y regresa a su asiento. Mientras la maestra continúa reprendiéndola, un chico de adelante, aprovechando que la docente está de espaldas, cruza por encima de los bancos mirando a Nancy, quien visiblemente ofendida descarga su bronca rompiendo un papel sobre el pupitre. La maestra prosigue con la clase.

Tanto la negativa a que crucen por encima de los bancos como el encomendar a los alumnos la búsqueda de material son cuestiones que están relacionadas con las diferencias de infraestructura (bancos fijos, falta de material en cada aula, etcétera).

La personalización de las regulaciones normativas sobre el docente, es decir, presentar las normas como fundamentadas en las esperanzas de la maestra, es una tendencia detectada en los primeros grados de las escuelas de sectores populares. La forma de enunciación de algunas prescripciones acerca de las tareas de aprendizaje también expresan la concepción del docente sobre la situación de aprendizaje: "No me escribiste nada...", "¿Por qué no me hiciste...?", "¿A ver qué macana me vas a hacer hoy?". Aquí el docente aparece claramente como el punto de referencia central a ser tomado por el alumno en el proceso de aprendizaje. *La situación de aprender es supuesta como equivalente a la de satisfacer las expectativas del docente.*

Asimismo, es importante destacar el *lugar permanente del dinero y el consumo como símbolo de estatus en los intercambios entre los alumnos*. En todos los grados observados se han registrado episodios en que los alumnos interrumpen su trabajo para sacar dinero y contarlo encima de la mesa, discuten con otros sobre aquellas cosas que comprarán en el kiosco o hablan de los juguetes, zapatillas y ropa que poseen o adquirirán. Este peso simbólico de "lo material" es a tal punto omnipresente que en una oportunidad al ingresar al aula de alumnos de segundo grado éstos antes de preguntarme nada comenzaron a mostrarme sus "pertenencias": *jueguitos electrónicos de bolsillo, lapiceras con pecesitos que nadan dentro, gomas de borrar fosforescentes y uno de ellos se arremangó los pantalones para que pudiera mirarle sus zapatillas nuevas*. Evidentemente, su manera de "presentarse" era a través de lo que tenían.

Las docentes agregaron todo tipo de testimonios y anécdotas acerca del peso de "lo material" en el comportamiento de los alumnos. Los docentes manifiestan a su vez estar desorientados sobre el modo de combatir esta fiebre "consumista", que suponen originada en el ámbito familiar por los padres, quienes "como no tienen tiempo para darle al chico lo compran con plata".

Si en las ESP las carencias materiales sirven muchas veces de coartada para no incorporarse a la situación pedagógica, en las ESM las "cosas" son eje de los conflictos y juegos más variados. Entre los alumnos la práctica consistente en arrojarle o sacarse "cosas" es una de las principales causas de reyertas o discusiones en los grados. Estos incidentes ocurren generalmente cuando los alumnos finalizan las tareas encomendadas y, en consecuencia, se produce algún tiempo muerto en la dinámica de la clase. La regulación del aspecto convivencial de las interacciones de los alumnos es más fuerte en estas escuelas después de ejecutada la tarea, y tiende a ser bastante rígida; las maestras solicitan que "se queden sentaditos" o "cruzaditos de brazos en su banco", informan que "pueden hablar pero en voz baja y sin levantarse", etc. Los alumnos aprovechan también estos hiatos pedagógicos para comer golosinas, mostrarse juegos de bolsillo o manipular dinero. Las docentes tratan generalmente de no intervenir en las pequeñas rencillas entabladas entre los alumnos, aunque las delaciones son muy frecuentes; cuando deciden hacerlo mantienen una tesitura conciliadora (en este sentido, otorgarle la razón a un chico en contra de otro puede causar –según las maestras– la intervención de uno de los padres).

En cambio, las docentes de las ESP, sobre todo en los grados inferiores, tienen que intervenir frecuentemente cuando los alumnos les plantean litigios referidos a los útiles. Asimismo, cuando suena el timbre de salida la maestra se apresura a pedir a los alumnos que le retornen todos los lápices, lapiceras, fibras, etc., que prestó.

En las ESP el consumo de latitas de gaseosas, "palitos", "papas fritas", etc. durante la hora de clase, sobre todo en el primer tramo luego del recreo, se reitera constantemente. Todos los bancos exhiben una lata de gaseosa. En una oportunidad una maestra de quinto grado exclamó: "Alumnos ¡el picnic se lo hacen en el recreo!".

En las ESP la regulación de las interacciones entre alumnos es parte inicial de la definición de la situación de enseñanza-aprendizaje. La obturación de los flujos socioemocionales es parte de la definición de la situación que plantea el docente para que la relación pedagógica sea posible. Así como las manifestaciones de resistencia y oposición, las intervenciones de control sobre los alumnos son mucho más frecuentes y no asumen un carácter conciliador sino de reprimenda. Es interesante destacar también que, principalmente en los grados intermedios y superiores, las bromas o perturbaciones que causan los alumnos tienen por destinatario directo o indirecto al docente. En cambio, en las ESM generalmente las burlas, bromas o alborotos se producen por la ridiculización o las rencillas entre alumnos. A veces la ridiculización de un compañero se hace ante la misma maestra para que ella participe de la broma.

Un rasgo llamativo es que *la delación entre alumnos de grados bajos en las ESM llega a convertirse en una especie de control pedagógico*: "Srta., F... no trajo el cuaderno", "Srta., L... no quiere hacer el ejercicio", "Srta., F... dice que no va a hacer las oraciones", "Mire Srta., ... lo hizo mal". Este tipo de delaciones es impensable en las ESP, donde recurrir a la maestra genera de por sí fricciones entre los alumnos.

Las manifestaciones de competencia por la figuración son un rasgo constante en todos los grados, desde las exclamaciones de satisfacción de aquellos/ellas que reciben la prueba con una calificación de diez, hasta la ostentación y las cargadas en el aula, después de una clase de educación física, por parte de un alumno o grupo de ellos triunfante en alguna competencia. En una oportunidad el profesor de educación física estaba seleccionando alumnas para realizar una "demostración" en un evento deportivo interesuelas; a tal fin, recorría las aulas y seleccionaba a dos o tres alumnos de cada grado. En un quinto grado se generó una discusión, plena de gruesos epítetos, entre las mismas alumnas a causa de la selección llevada a cabo por el profesor durante el de-

sarrollo de una clase de música: "Si N... al voley no sabe ni sacar", "Si el año pasado fuiste vos y fue un desastre", "Vos porque sos una chupamedias del profesor" -fueron algunas de las frases empleadas junto a otras alusiones menos corteses-. Hasta los varones opinaban acerca de los merecimientos o no de tal o cual alumna frente a la aptitud para la práctica deportiva. Previendo el asunto el profesor retiró rápidamente del curso a tres alumnas, sin embargo la discusión continuaba "por debajo" durante el transcurso de la clase. Algunos minutos después, como si fuera poco, se abre la puerta del aula y se asoma una de las alumnas seleccionadas, quien con una sonrisa sobradora y en voz alta dice "Nos llevó a nosotras porque somos las mejores", para volver a cerrar la puerta inmediatamente; frente a tal actitud todo el grupo contestó a coro "¡Ayyy... ellas!" ante el estupor de la maestra. Los testimonios de los docentes de educación física y de los maestros de grado son muy contundentes en el mismo sentido: los alumnos se "hacen tremenda mala sangre" cuando pierden una competencia; las burlas entre ellos son frecuentemente muy crueles; los mismos alumnos marginan o atacan a aquellos que juegan mal o aparecen como responsables de las derrotas. A veces los padres mismos debaten sobre las notas de las pruebas obtenidas por sus hijos, formándose discusiones en torno a los merecimientos de los abanderados, aun cuando en los últimos años la elección de éstos se realiza por votación secreta entre los alumnos mismos a propuesta de las maestras.

Es curioso observar las diferencias entre los comportamientos de los alumnos de primer grado en ambas escuelas referidos a la tarea pedagógica y a la integración de los grupos. A pesar de que en las ESP no existen mesas hexagonales y que muchas veces la actividad es individual, no estando, pues, sentados en grupos, el nivel de integración grupal y de cooperación entre ellos en función de la tarea es muy superior. Los intercambios entre los alumnos de las ESM se centran más específicamente en cuestiones extrapedagógicas; mientras resuelven los ejercicios o hacen las tareas, conversan sobre Xuxa, Roxette, aquellas cosas que comprarán en el kiosco, se muestran los objetos que adquirieron o alardean con "Mirá lo que me saqué en las cuentas, Muy bien 10", etc. En cambio, se observó entre alumnos de uno de los cursos de primer grado de las ESP una mayor presencia de cuestiones vinculadas a las tareas mismas como parte de sus temas de conversaciones: desde consejos o consultas sobre cómo realizar eficazmente los trabajos, préstamo de materiales y útiles, hasta recomendaciones acerca del modo de disimular la falta de conocimientos o hacer bien las cosas delan-

le de la maestra. "Fijate bien las letras... si no cuando venga la maestra y tengas que leer lo vas a hacer mal", le decía una alumna a su compañera de banco mientras la maestra recorría el aula "banco por banco" escuchando la lectura de los alumnos, a la vez que éstos identificaban las letras de una fotocopia y unos "cartoncitos" que les habían repartido. En cambio, en las ESM los alumnos de primero ya suelen mostrarse las notas, y cuando se refieren a las tareas de sus compañeros es generalmente para reforzar las consignas de la maestra, bajo el modo de un cierto control informal de la tarea: "No... tenés que hacer también el de abajo", "tenés que dibujar las bolitas", etcétera.

Vale la pena pensar en el contraste entre la delación de los alumnos pertenecientes a los grados inferiores cuando algún compañero no realiza alguna tarea y las manifestaciones de cooperación y ayuda mutua entre aquellos estudiantes de las ESP. Es claro que en estos aspectos influyen muchísimo tanto las actitudes de la maestra, ya sea convalidando las delaciones o fomentando la cooperación entre los alumnos más que la competencia, como la propuesta pedagógica en sí misma. ♦

BIBLIOGRAFIA

Aguerrondo, I., "¿Qué modelos de convivencia transmite la escuela?", mimeo, 1985.

—, *Re-visión de la escuela actual*, Buenos Aires, CEAL, 1987.

Apple, M., "Reproduction and Contradiction in education: an introduction", en *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the state*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.

Apple, M. y King, N., "¿Qué enseñan las escuelas?", en Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

Becker, H., *Los extraños. Sociología de la desviación*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.

- Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Lala, 1977.
- Bowles, S. y Gintis, H.. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, 1981.
- Braslavsky, C.. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, GEL/Flacso, 1985.
- Durkheim, E.. *Moral Education. A study in the theory and application of the sociology of education*. Nueva York, Free Press of Glencoe, 1969.
- Elichiri, N.. *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.. "La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 12, 1983.
- Fernández Enguita, M.. *La escuela en el capitalismo democrático*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1987.
- Gallart, M.. "Marcos de análisis para la comprensión de la institución escolar", *Cuadernos CIE*, 1977.
- Germani, G.. "Cambio rápido, anomia y desintegración social", en *Cambio social*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- Giddens, A.. "Action, subjectivity and the constitution of meaning", en *Social Research*, vol. 53, N° 3, 1986.
- Giroux, H.. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación", en *Dialogando*, N° 10, 1985.
- Glasser y Strauss. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine Publishing Co., 1969.
- Gómez, M.. "Modelos de socialización en escuelas primarias de sectores marginados", ponencia presentada en el Congreso Mundial de Sociología, Madrid, 1990.
- . *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires, CEAL, 1993.
- . "El orden normativo disciplinario en las escuelas primarias de sectores marginados", en *Revista Argentina de Educación*, N° 18, 1992.
- . "Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados". Tesis de Maestría, FLACSO, 1992.
- Hargreaves, D.. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, 1977.

Kappferer, Judith. "El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. 5, N° 4. 1975, pp. 37-74.

Levin, M. "Perspectivas acerca de la cultura de la escuela", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 14. 1984.

Lourau, R. *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

Nun, J. y Portantiero, J. C. (comps.), *Ensayos sobre la transición democrática*, Buenos Aires, Puntosur, 1987.

Ornelas, C., "Educación y sociedad: consenso o conflicto", en De González Rivera y Torres (comps.), *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*, México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

Parsons, T., *Estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama, 1950.

———. "La clase escolar como sistema social", en Grass, A., (comp.), *Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea, 1976.

Petit, V., "Les contradictions de 'La reproductio'", *La Pensée*, N° 168, Paris, 1973.

Przeworski, A., "Tendencias recientes en las ciencias sociales contemporáneas", en *Revista Doxa- Cuadernos de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, N° 3 y 4, 1990.

Rockwell, E., "Etnografía y teoría de la investigación educativa", en *Revista Dialogando*, N° 8, 1985.

Saviani, D., "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 13, 1984.

Tedesco, J. C., "El reproductivismo educativo y los sectores populares en América Latina", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 11, 1983.

——— y Parra, R., "Escuela y marginalidad urbana", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 7, 1981.

Tenti Fanfani, E., "Burocracia y disciplina. Elementos para una lectura de Weber y Foucault", mimeo, Buenos Aires, FLACSO, 1985.

Ullich, D., *Dinámica de grupo en la clase escolar*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Villarreal, J., "Los hilos sociales del poder", en Paz, P. y Villarreal, J., *La crisis de la dictadura*, México, Siglo XXI, 1985.

Weber, M., *Economía y sociedad*, México, FCE, 1954.

Watzlawick et al., *Teoría de la comunicación humana*, Herder, 1981.

