

**La Escuela desde la
experiencia de los
alumnos.**

**Biografías y Experiencia
Escolar**

**José Ignacio Rivas Flores
Ignacio Calderón Almendros**

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga
España

Ponencia presentada al “X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación” (2002), organizado por The University of New Mexico (New Mexico - USA)

INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

La presente investigación comenzó a principios del curso 99-00, bajo la dirección del profesor José Ignacio Rivas Flores. Es una investigación de corte cualitativo encuadrada dentro del paradigma interpretativo de investigación y situada en la línea de la investigación biográfica y narrativa.

Es un estudio de tres casos, tres alumnas de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga, que narran toda su historia de vida escolar, lo que supone un ejercicio de reflexión importante. Estas tres autobiografías fueron seleccionadas de entre todas las autobiografías que como trabajo de la asignatura “Organización y Gestión de Centros Educativos” habían realizado los componentes de la clase en la que se ubican las tres personas investigadas. La selección no se rigió por el contenido de las biografías ni por las perspectivas de cada una de ellas, sino que el proceso fue guiado principalmente por criterios de riqueza, tanto expositiva como de experiencias, de profundidad en la elaboración de la biografía y de análisis de sus propias vivencias. Por tanto, no se buscó un tipo de experiencia concreta que se acerque más a determinados análisis de una situación particular en las historias de vida escolar, sino que se ha intentado encontrar aquellas biografías que, en general, por su riqueza pueden dar una mejor lectura de la realidad vivida en la escuela.

En el caso que nos ocupa, las biografías están plagadas de análisis posteriores a la percepción de la situación, ya que las tres investigadas son alumnas de segundo ciclo de pedagogía. Por tanto, ellas ha expresado no sólo lo que sintieron y percibieron en aquel momento, sino que la situación toma otra percepción en la medida que pasa el tiempo debido a la capacidad de análisis incrementada por la acción reflexiva en el terreno propio de la pedagogía.

Este segundo momento de análisis, en el que el autor de la autobiografía se acerca nuevamente a su realidad vivida, le aporta un nuevo valor a la luz de las posteriores experiencias, supone la toma de conciencia de situaciones simplemente vividas y no analizadas. De aquí surge la reconstrucción de la biografía, y una nueva perspectiva en el reconocimiento de la propia persona, ya que la valoración de lo ocurrido afecta al futuro de la misma. Una experiencia que pasó desapercibida y que tras su recuerdo es analizada como injusta, por ejemplo, indudablemente afectará a la persona. Esto se ha podido ver una y otra vez a lo largo de la investigación, con la expresión insólita de incredulidad ante lo que las investigadas habían vivido con anterioridad.

Una vez elegidas las biografías, se comunicó a las alumnas la investigación planteada y se pidió su permiso para llevarla a cabo. Toda la negociación fue verbal, pero no por ello menos relevante ya que la investigación tenía como uno de sus principales propósitos la participación de las personas investigadas, con lo que siempre existía la posibilidad de modificar las condiciones de la misma. Una vez comunicada y aceptada la negociación, se sugirió a las tres la posibilidad de profundizar en la biografía, de repasarla, de reposarla y de intentar completarla tanto en experiencias como en análisis. A partir del momento en el que ellas traen el documento definitivo en el que está escrita su historia

escolar comenzamos a establecer fechas periódicas para reunirnos y comenzar con el análisis conjunto de las biografías.

Como decíamos, el enfoque colaborativo ha impregnado todas las fases de la investigación, haciendo a través de él énfasis en la superación de los roles comunes de investigador e investigado y en la comprensión mucho más intensa de la experiencia escolar de cada una de las personas objeto de estudio. Todo el trabajo de categorización y análisis de la investigación se ha llevado a cabo con las tres personas biografiadas, lo cual ha ido aportando de forma continua nuevas informaciones y una mayor profundidad de análisis.

Como consecuencia de este enfoque los investigadores no llevan a cabo reuniones distintas a las establecidas con los sujetos investigados puesto que se entiende que ellas también son parte integrante del equipo investigador, ya que van a ofrecer análisis realizados desde el propio sistema de valores y esquema de pensamiento que ya estuvo presente en la elaboración de la biografía. Por ello, y tras unas primeras sesiones de toma de contacto con todas las biografías (cada una lee las otras dos), comenzamos a departir acerca de las impresiones sobre las tres biografías, cuestión que también resulta de especial relevancia al ofrecer una completa percepción diferente de la realidad escolar. Las experiencias son tan diversas, que cada una de ellas vive la comparación con cierto asombro. Este nuevo elemento de análisis que provoca la posibilidad de comparar las percepciones también ha sido crucial en el desarrollo de esta investigación por cuanto las tres investigadas, tal como comentábamos, han participado completamente del proceso de categorización y de análisis.

Una vez pasadas estas primeras sesiones, comenzamos a plantear la elaboración de las categorías. Investigadores e investigadas abandonan cada sesión con el propósito de volver a la siguiente con análisis elaborados particularmente que se pondrían en común en las reuniones. De este modo se van proponiendo una categorías consensuadas que dan respuesta al análisis que realizan no sólo los investigadores sino las personas investigadas.

Una vez depuradas las categorías de análisis, que se presentarán y desarrollarán más adelante, las siguientes sesiones vienen a acercarnos a la distribución de los diferentes fragmentos de biografías que hacen referencia a las categorías concretas. El proceso de búsqueda es complejo y plagado de diálogo acerca de las diferentes percepciones, lo cual vuelve a reforzar la importancia concedida a la experiencia vivida por el sujeto, eliminando posibles malas interpretaciones gracias a la continua posibilidad de profundización y aclaración de los significados de cada hecho narrado.

Una vez acabado el proceso tenemos de cada categoría los diferentes fragmentos, por lo que comenzamos con el análisis. Cada día traemos analizada una parte de la categoría y en la reunión se dan cita todas nuestras percepciones, de las que vamos tomando notas. Cada análisis de alguna situación extraída de los textos es consultado y corroborado por el protagonista del mismo, que en ocasiones llegó a hacer dibujos y gráficos que sustentaban la explicación y arrojaban mayor riqueza en el análisis. Tras bastantes reuniones, el trabajo queda acabado a falta del informe de investigación, del que a continuación presentamos un extracto.

A lo largo del proceso, tanto en las tres investigadas como en los investigadores se han ido sucediendo cambios de percepción y de análisis de las realidades, el conocimiento interpersonal ha ido mejorando y esto ha propiciado una mejor comunicación y comprensión de las situaciones contextualizadas en la persona que las vivió. De especial relevancia han sido los cambios producidos en las personas investigadas, que han tenido la oportunidad de analizar su propia vida escolar desde su percepción inicial, la percepción de otras compañeras, la percepción de personas externas (no biografiadas) y el análisis científico. La última fase de la investigación, aún por hacer, es la concreción escrita de las percepciones de cada implicado sobre el proceso de investigación, en la que se detalle la experiencia vivida a través del estudio y los posibles cambios de perspectiva que se puedan haber sufrido a lo largo del mismo.

Por último, se hace necesario hablar del proceso de la investigación no ya como proceso científico, sino como realidad social. Si algo se puede destacar de este proceso de investigación es que desde el primer momento se ha entendido que, ante todo, esta circunstancia era una coyuntura especial para establecer determinadas relaciones entre los agentes de la investigación. La relación entre investigadas e investigadores, aún cuando no ha podido eliminar por completo las diferencias jerárquicas, ha supuesto un continuo esfuerzo de los implicados por hacerla fluida. La investigación no ha sido un proceso de indagación mecánico; ha sido analizada siempre como un momento y contexto propios para construir un tipo de relación social democrática en la que cada uno hemos aportado nuestra irreemplazable perspectiva en la elaboración de una visión integradora de las cinco particulares. Ha sido un momento apropiado para establecer relaciones más igualitarias y para demostrar que podemos relacionarnos en un plano siempre más simétrico.

LÍNEAS DE ANÁLISIS Y SISTEMA DE CATEGORÍAS

El análisis de los datos que realizamos siguió dos líneas de trabajo: Una primera, que podríamos llamar transversal, que recoge los ejes básicos y fundamentales de las experiencias de estas alumnas, y una segunda que responde a un criterio más analítico desmenuzando los componentes de las biografías.

De acuerdo al primero se establecen tres grandes dimensiones sobre las que entendemos que gravitan todas las experiencias escolares de estas alumnas y que nos ofrecen una visión sintética y global de la misma, manifestada a lo largo del análisis de las diferentes categorías. Las dimensiones que surgieron desde esta perspectiva fueron tres: una dimensión *personal* que tiene que ver con la interiorización de los componentes sociales y culturales que se les ofrecían en la institución escolar, una dimensión *interactiva* que tiene que ver con el tipo de relaciones que mantenían con los agentes socializadores, fundamentalmente con el profesor, y una tercera que podríamos llamar *contextual* que abarca el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos contextos institucionales en los que se desarrolla la experiencia del niño.

En relación a la segunda línea de análisis que desarrollamos se planteó un tratamiento más analítico de los datos de acuerdo al sistema de categorías que se utilizó.

Con ella pretendíamos diseccionar los componentes de esta experiencia escolar intentan descubrir cuales fueron los procesos que tuvieron lugar y el modo en que la institución escolar fue elaborando la identidad social y política de estos sujetos. Surgieron tres categorías de análisis:

- Los *modelos escolares* que se ponían de manifiesto en cada situación particular y que en buena parte se hacían explícitos a través de las prácticas de enseñanza y de la acción de los docentes.
- La *construcción de la identidad* de estas alumnas, desde la acción de la escuela y el contenido social, cultural y político de la misma.
- Las *interrelaciones* que tenían lugar en la escuela como elemento central de la experiencia escolar. En última instancia, la actividad escolar se resuelve en un sistema de relaciones, de un tipo u otro (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2000). Estas interrelaciones se plantean en tres niveles fundamentalmente: con los profesores, con el grupo de pares y con la familia.

Vamos a analizar a continuación cada una de estas dos líneas de análisis.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Las dimensiones que vamos a comentar aquí surgen directamente del punto de vista de las alumnas implicadas en la investigación. Después de prácticamente 14 años de experiencia escolar, ¿cuáles son los sentimientos, los afectos o desafectos, las sensaciones que quedan en los sujetos que pasan por la escuela?. Antes de entrar en una disección de todos los componentes de esta experiencia escolar entendemos que es importante acercarnos a este planteamiento global. Entendemos, por otro lado, que estas dimensiones van a estar presentes a lo largo de todo el análisis ya que lo impregnan en todos sus puntos. Son tres, como antes indicábamos: una dimensión personal, una dimensión interactiva y una dimensión contextual.

A todas ellas las une, de alguna forma, un sentimiento general de que la escuela ha supuesto un proceso de disciplinamiento que ha ido moldeando las actitudes, los comportamientos e incluso los sentimientos de estos sujetos. La escuela ha sido un componente esencial en la configuración de su identidad ya que ha ido orientando sus afectos, sus modos de relacionarse, su visión del conocimiento y de la realidad, de la autoridad, del poder, etc., en algunos casos en estrecha relación con los valores familiares y ambientales y en otros en una clara confrontación. De cualquier modo la escuela, tanto por extensión como por intensidad, les ha supuesto un elemento central en su proceso de socialización.

a) La primera de estas dimensiones, la que calificamos como *personal*, tiene que ver con la forma en que los alumnos interiorizan los componentes institucionales. La institución escolar ofrece unos contenidos sociales, políticos y culturales que los alumnos asimilan e incorporan como resultado de su experiencia a lo largo del tiempo. Estos contenidos forman parte del proyecto institucional que la escuela ha ido construyendo a lo largo de su propia historia y que no se circunscribe sólo a la mera acción curricular. Más bien habría que entender que la escuela supone un marco organizado de experiencia y que es precisamente

la regulación que supone de los comportamientos, actitudes, relaciones, etc. lo que se transmite. El alumno que vive esta situación la incorpora a su propia identidad de acuerdo al tipo de experiencia que vive en dicho marco.

En los tres casos que nos ocupan esta dimensión personal se vive desde tres perspectivas. La primera tiene que ver con una fuerte sentimiento de **clasificación**. En los tres casos se considera que la escuela ha actuado sobre ellas como un sistema elitista, donde los alumnos eran constantemente sometidos a un proceso de clasificación. Esta experiencia la tenían dentro del propio aula, con diversas manifestaciones, pero también en el conjunto del centro. Desde la imagen previa provocada por hermanos mayores, pasando por los resultados académicos y tomando también en cuenta sus orígenes sociales o las relaciones con las familias, estas alumnas han ido sufriendo un continuo proceso de etiquetado con sus peculiares consecuencias. Este componente va a aparecer constantemente a lo largo de todo el análisis.

La segunda perspectiva tiene que ver con algo que podríamos denominar como proceso de domesticación. Dicho en otras palabras, cada una de las alumnas ha ido incorporando una actitud de **ciudadana sumisa**, esto es, alguien que acata las normas, que se somete a la lógica establecida y que de alguna forma es capaz de actuar siempre de acuerdo a los patrones establecidos. Esta es otra constante, a nuestro modo de ver bastante preocupante, que se construye desde acciones más explícitas en algunos casos (ejercicio de la autoridad y el poder), pero también desde la acción continua de una disciplina vacía de sentido y de contenido concreto que se vive cada minuto y cada instante en el centro. Como veremos más adelante, por ejemplo, es más potente la acción de los profesores que simplemente cumplen que la de aquellos que pueden destacar por cualquier aspecto. Se puede decir que la rutina y el aburrimiento son los más poderosos agentes de socialización en esta creación de un ciudadano sumiso.

Por último resulta curioso y relevante cómo el propio **grupo de pares** es el que mayor presión social ejerce de cara a la configuración de los modelos y al desarrollo de valores sociales. Si bien es cierto que hay que tener en cuenta que los centros educativos se configuran ya desde ciertas identidades sociales establecidas, producto de los contextos en los que se ubican, no es menos cierto, según lo que revelan estos datos, que los docentes y la institución escolar favorecen o consienten la acción acrítica de los grupos de pares en este sentido. Es importante tener en cuenta en este aspecto cómo la diferencia es vivida como exclusión, ya que el contexto escolar obliga, en algún sentido, a vivir en una cierta uniformidad y homogeneidad. Hay que tener en cuenta que en términos globales la sociedad también actúa en buena parte de acuerdo a este principio, pero en la escuela la presión para actuar de este modo es más fuerte en la medida en que las relaciones sociales, en virtud de sus propias dimensiones, son más cerradas y ejercen más presión.

b) En relación a la segunda dimensión, la **interactiva**, se plantea el tipo y contenido de las relaciones que se establecen en la institución escolar. En particular, en este terreno, aparece como el elemento más relevante la interacción que se establece con los docentes, bien entendidos éstos como cuerpo profesional que actúa sobre otro colectivo que es el de los alumnos, bien entendido como la acción individual de sujetos concretos que actúan sobre cada alumno en particular.

Resulta relevante para cada caso la experiencia particular que cada uno tiene con los distintos profesores desde ambos puntos de vista. En particular resalta la fuerte dependencia que se establece respecto a la **personalidad del profesor** y no tanto su capacidad docente. De alguna forma se puede decir que se identifican ambos componentes determinando que se considere buen profesor aquel que manifiesta unas características personales especialmente atractivas. Parece claro que las diferentes características suponen también diferentes experiencias y sobre todo diferente “calidad” en esta relación.

Otra cuestión es que se da el caso de que a menudo los profesores con mejores características personales, desde su punto de vista, responden también a profesores de determinadas materias y viceversa. Posiblemente estén actuando aquí también los estereotipos sociales en relación a los diferentes contenidos, tanto para los alumnos como para los profesores. En este mismo sentido también actúa el diferente nivel educativo, de forma que la experiencia con los maestros de primaria y los profesores de secundaria difiere sustancialmente.

Un aspecto especialmente relevante de estas interacciones es que vienen mediadas radicalmente por las **calificaciones** y por el **tipo de actividad** que se realiza con ese profesor. Se puede decir que la relevancia no está en el conocimiento. Éste interviene, de alguna forma, como excusa para que actúen los otros elementos. De hecho las referencias que se hacen en las biografías a este tema es prácticamente insignificante, y siempre referido a otros procesos. Esto va a ser algo constante a lo largo de todo el análisis.

c) Por último se plantea una dimensión **contextual**. Hay cuestiones distintas que se implican en esta dimensión pero que tienen que ver con elementos que de alguna manera pertenecen al mundo externo del alumno y su marco de relaciones. Aparece como un elemento casi tangencial, pero relevante, el **contexto histórico-social**. Es decir, los alumnos vinculan algunos componentes de su experiencia al momento en el que viven, a las condiciones de la sociedad, a las exigencias políticas, etc. Aunque no se haga una manifestación explícita de tipo político o de vinculación con ningún proyecto social existe conciencia de que éste es un elemento presente en todo el proceso.

Relacionado con esto aparece el elemento **familiar** como central. Esencialmente desde el mundo de relaciones entre los padres y la escuela, sean estas del tipo que sean. A veces, de colaboración, pero a menudo también de conflicto y de confrontación. En muchos casos se manifiesta un choque cultural entre ambos mundos que posteriormente se traduce también en una confrontación entre la cultura social de los alumnos y la escolar. Los estereotipos sociales y culturales aparecen a lo largo de los relatos y en particular la imagen que acerca de la escuela se genera en los diferentes contextos en los que el niño vive. Buena parte de los resultados escolares o el tipo de progresos en la escuela dependen de este tipo de relaciones, de las que las de clase no son las menores.

Otro componente de este mundo contextual tiene que ver con las propias **condiciones administrativas** impuestas por el sistema escolar. Por ejemplo, aparece como una constante en las biografías la referencia a los cambios de etapa o de ciclo. También aparecen con mucha más fuerza si cabe, los cambios de centro por motivos diversos y con más énfasis aún cuando los cambios son de centros públicos a privados o al contrario.

Suelen dejar huellas, por decirlo de algún modo, bastante profundas que se agudizan si tienen que ver además con desvincularse de grupos de pares especialmente cerrados.

Desde estos tres grandes ejes vamos a afrontar los distintos componentes de la experiencia escolar que anteriormente ya manifestamos. A través de ellos estos ejes se van a ir configurando y adquiriendo forma, al tiempo que nos van a servir para guiar e iluminar los análisis que en ellos afrontamos.

LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

1. MODELOS ESCOLARES

Con modelos escolares queremos plantear aquellas cuestiones que tienen que ver con la configuración de la experiencia del alumno desde el punto de vista institucional, esto es, cómo los alumnos perciben y experimentan ese mundo organizado y regulado que se les ofrece, que se caracteriza por unas determinadas pautas de actuación, por un cuerpo de profesores que actúa de acuerdo a sus propias reglas, etc. Estos modelos representan, de alguna forma, la acción intencional que representa la escuela para los alumnos, tal como ellos la perciben, bastante alejada, aparentemente, de los modelos estructurados y organizados que le suponemos. Es curioso observar cómo las teorías pedagógicas, didácticas y organizativas hablan de prescripciones técnicas acerca del currículum, de la planificación de éste y de la escuela en su conjunto, de los proyectos de centro, etc. mientras que el alumno percibe sólo secuencias parciales, inconexas y a menudo contradictorias.

La primera cuestión que se le presenta al alumno es la que se refiere al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, que percibe en forma de una cierta metodología con unas exigencias de actuación determinadas. De alguna manera, la metodología que se lleva a cabo supone un modelo de aprendizaje propio por parte del docente, que es más producto de su propia historia personal que de un proceso de reflexión fundamentado. Se puede decir que el alumno percibe más la perspectiva política y personal de la actuación del docente que una idea particular en torno a las teorías educativas. Es decir, tiene más en cuenta quién es el profesor y qué actitudes manifiesta para posteriormente catalogarlo como “modelos abiertos o cerrados” como forma de expresar su significado. Esta idea de abierto y cerrado hace referencia, claramente, a esta percepción política de ejercicio del poder y de la autoridad, en la medida en que habla de la capacidad o no de hacer. Se es abierto cuando el profesor permite otras prácticas, deja intervenir al alumno, hay otro modelo de participación, etc. y se es cerrado cuando el profesor ejerce el control de una forma más directa.

Por otro lado, pero en relación a esto mismo, la metodología como tal no parece ser percibida por los alumnos. Más bien existe una cierta percepción de cada componente de la misma como si fueran independientes. Se perciben actividades concretas y se aprecian características del profesor pero no existe percepción de unidad. Desde el pensamiento de los alumnos no podemos hablar de metodología como un sistema organizado de actuación,

sino más bien de actividades y profesores por separado. Esto supone una dificultad de cara a decodificar qué está ocurriendo realmente en el aula y, en general, en la escuela, ya que los alumnos no pueden realizar una lectura integrada de la realidad que se conforma a su alrededor.

Partiendo de esta premisa, por tanto, hablaremos del modelo escolar como algo externo al propio alumno, una realidad en la que se enmarca pero de la cual sólo es partícipe en parte al no conocer la estructura de la que participa. Su actuación desde esta perspectiva será siempre en gran medida pasiva ya que no está implicada en su propia realidad. Se puede decir que no es más que una respuesta ante una exigencia externa pero en buena parte incomprensible. No tiene sentido más que como ejercicio de una disciplina y sometimiento a un cierto orden.

La característica esencial de esta metodología, que interviene radicalmente en esta falta de sentido, viene marcada por el uso de la memorización y la repetición como actividad principal para desarrollar el aprendizaje. Así podemos encontrar repetidas veces afirmaciones como las siguientes:

Hacia lo que se hacía en todas las asignaturas, hacernos memorizar, verbos, pronombres, conjunciones,... Sólo salían bien parados los/as niños/as que iban a clases particulares o academias de inglés. Yo nunca le vi la lógica a aquellas frases hasta más tarde, cuando tuve que ir en 8º a una academia (Elena)

... recuerdo las clases de Historia como si se tratasen de largos discursos aburridos, todo te lo tenías que aprender de memoria... (Ana)

Este tipo de metodología, basada en la memoria, se asienta en un modelo cognitivo que entiende el conocimiento en función de su posibilidad de ser evaluado, siendo esta capacidad de control y de reafirmación la que guiará el proceso. La nota, la calificación, por tanto, aparece como objetivo y guía del proceso con las consecuencias sociales y políticas que representa.

La nota supone un elemento de control que permite o no acceder a otros niveles, a determinados estatus dentro del aula o del centro, etc. Por tanto goza de un gran poder en la medida en que es la que selecciona a los alumnos en diferentes sentidos. Clasifica de diferentes modos (listos y torpes; inteligentes y tontos; trabajadores y vagos; etc.), lo cual supone formas de etiquetaje que empiezan a configurar la trayectoria futura de los alumnos. En este sentido la nota es percibida como un elemento de coacción y de maltrato desde un criterio establecido de verdad. Actúa por tanto a favor de lo que podríamos denominar como *imposición de significados* que se configura como uno de los contenidos que aparecen continuamente en la experiencia de los alumnos. Los significados no se construyen sino que se imponen por la autoridad del profesor mediante el uso de la nota:

Ella (la profesora de Física) se basaba únicamente en sus poderosos puntos de vista, irrevocables, no daba lugar a otra respuesta realizada por nosotros. Los ejercicios debían realizarse según su forma, que casi ningún niño entendía, pero ese aspecto a ella le importaba poco. (Ana)

Esto supone un criterio implícito acerca del conocimiento como verdadero e incuestionable que en este caso, además, se instrumentaliza como ejercicio del poder. El alumno no puede elaborar su propio pensamiento porque tiene que rendir cuentas sobre aquel que se le ofrece como cierto: el del profesor.

Directamente relacionado con la metodología que caracteriza el modelo escolar de experiencia del alumno aparecen los modelos de aprendizaje. Según venimos comentando, éstos se basan casi exclusivamente en la “reproducción de las verdades” enseñadas por el docente. Elena lo comenta de una forma significativa:

“Explicaba” un tema, mandaba ejercicios y estudiar unas preguntas. Al día siguiente las corregíamos, cosa que puntuaba, y por orden de lista teníamos que decirle las preguntas, cuando más literal fuera mejor, así lo que aprendí de historia fue a memorizar para que no se me olvidase a la mañana siguiente... (Elena)

Este principio está tan arraigado que las actividades que se salen de esta dinámica suelen perder su valor, sobre todo en los contextos más autoritarios. En muchos casos estas actividades son las que pueden provocar aprendizajes más relevantes, pero normalmente se producen al margen de la acción concreta del profesor. Suelen ser, por ejemplo, actividades realizadas entre pares y por tanto con un grado de autonomía importante, o bien actividades de carácter lúdico con poca incidencia en la calificación.

Esta forma de entender el aprendizaje tiene un carácter netamente normalizador desde la imposición de significados que anteriormente comentábamos. Se trata, de alguna forma, de uniformar los sistemas de pensamiento y fundamentalmente los valores que se construyen en la escuela. Todo lo que no entre dentro de este criterio “normal” es anulado. Por tanto no estamos hablando de un aprendizaje neutro, centrado exclusivamente en el conocimiento. Antes bien, el aprendizaje que se produce de este modo (en realidad como cualquier otro) supone la materialización de una serie de valores particulares que son asimilados de este modo, tal como veremos más adelante.

En esta dinámica el papel del profesor resulta altamente relevante ya que actúa como motor o detonante de todo el proceso. El modelo escolar es traducido por el docente creando las condiciones que favorecen o no que éste se desarrolle. Para ello es interesante constatar los tres grupos de profesores que distinguen las alumnas en sus biografías. El primero de ellos estaría conformado por aquellos *docentes que pasan desapercibidos*, los que ellas mismas califican como *anodinos* y que no parecen tener una significación relevante para el alumno. Este grupo sería el más numeroso y el que mayor influencia ejerce en la modelación de ciudadanos sumisos mediante el fomento de la actitud irreflexiva del alumno. Se puede decir que de alguna manera se trata sólo de cumplir:

El resto de los profesores no tienen mucho que destacar, cada uno tenía sus manías y sus cosas. Nosotros lo que teníamos que hacer era “cogerles el truco”, es decir, hacer y decir lo que querían, nada más. (Elena)

El segundo gran grupo estaría compuesto por aquellos docentes que los alumnos sienten como *contrarios*. Mientras los primeros parecen modelar su conducta poco a poco y de un modo algo soterrado pero persistente –un profesor tras otro utilizando la misma metodología acaban convirtiendo la actuación de la escuela en una perfecta modelación de

la personalidad y del comportamiento de los alumnos—, siempre potenciando una actitud (sumisa, por ejemplo), los segundos ejercen un papel más agresivo y autoritario, mostrando la cara más fuerte e impositiva de la escuela, papel muy importante en la aceptación de la autoridad y de la jerarquía social.

E inesperadamente la señorita Julia levantó su brazo para golpearme, cerré los ojos y agaché la cabeza, preparándome para el golpe, pero transcurridos unos segundos, al abrir los ojos pude ver cómo me miraba con una sonrisa fría y deformada. Entonces bajó el brazo. No le hizo falta tocarme, consiguió algo más profundo. (Elena)

Era una profesora que engendraba verdadero pánico entre nosotros, con la clase era dura e inflexible. Todos los días hacía preguntas de todas las materias, enfadándose muchísimo cuando no respondíamos adecuadamente, pasamos de disfrutar de todo aquello que aprendíamos al agobio. (Virginia)

El tercer grupo estaría compuesto por profesores que consideran que han *potenciado el aprendizaje*. Estos profesores hacen uso de una autoridad desde un planteamiento diferente a los anteriores ya que es producto de sus acciones y no del ejercicio del poder. Se plantea como una *autoridad moral*, que permite que el docente sea exigente pero a la vez continúa favoreciendo buenas relaciones con los alumnos, basadas principalmente en el respeto. Sus características serán la exigencia y la innovación en sus procedimientos:

Su método consistía en que nosotros mismos debíamos de proponernos sacar una nota y conseguirla. La asistencia no era obligatoria, y podías sacar sobresaliente sin ir a clase, pero allí no se movía nadie, porque sus clases eran diferentes. (Elena)

(Nuestra tutora) llegó a convertirse en una de nuestras mejores amigas, aunque a veces nos quejásemos de ella por lo exigente que llegaba a ser. Sus clases de Ciencias Naturales fueron de lo más significativas para todos nosotros. (Ana)

Estos profesores son los que consiguieron aprendizajes más significativos y al mismo tiempo los que son mejor valorados y más recordados por los alumnos, y no tanto por las metodologías utilizadas o por los conocimientos impartidos, sino más bien, por todo aquello que como persona representaron para ellos.

Sin embargo, si un tipo de profesor tiene especial relevancia en generar un modelo de ciudadano, unos valores más perdurables, es el anodino, ya que su labor pasa desapercibida, pero actúa persistentemente implantando una conciencia sumisa en los alumnos, al tiempo que genera actuaciones carentes de sentido. Simplemente se trata de obedecer o de cumplir. Los otros dos tipos en cambio destacan por su significación en la experiencia consciente de los alumnos, por lo que pasarán a integrar los esquemas de conducta “buena” y “mala” en referencia a la experiencia que con ellos tuvieron. Esquemas que no tienen por qué guiar las conductas de los alumnos —de hecho es usual que el castigo, pese a su carácter negativo en la experiencia propia, forme parte algún día de la conducta del que en el pasado fue castigado— pero que sitúan a determinadas personas en compartimentos claramente diferenciados. De alguna manera podemos decir que unos modelan o socializan por “aburrimento” mientras que los otros lo hacen “moralizando”. Unos generan comportamientos, los otros criterios. Pero la principal significación está en los primeros.

A esto se le puede sumar el significado del paso sucesivo por las diferentes etapas del sistema educativo. El alumno no solo supera niveles de conocimiento sino que está “creciendo” en torno a los valores de este mismo sistema educativo. Resulta bastante relevante el criterio de hacerse “mayor” pasando de un nivel a otro. Cambiar de nivel significa también adquirir privilegios, ascender en la jerarquía, adquirir más derechos, etc.

Cuando llegué a primero, nos cambiaron de patio, ahora estábamos en uno enorme, con “los mayores” (Elena)

El paso a 2º se hacía muchísimo más importante en nuestras vidas. Suponía un cambio de entorno ya que, pasábamos al colegio donde estaban los niños más grandes, no íbamos a ser los únicos como antes, nuestro sentido de propiedad del terreno se veía amenazado. (Ana)

Y todo ello en un proceso paulatino de estratificación, ya que también se va aprendiendo una ubicación particular en el mundo social de la escuela en consonancia con este paso de nivel y que viene indefectiblemente unido a la calificación.

...en este período (2ª Etapa de EGB) se fueron marcando más fuertemente las divisiones que se hacían dentro de la clase, los pequeños grupos. Ahora cuando me acuerdo de ello, me doy cuenta cómo nos separábamos siguiendo muchos criterios de categorías: si éramos empollones o no, del sexo que fuéramos, del dinero que teníamos... a todo el mundo le habrá pasado esto y creo que nadie puede estar en desacuerdo con que los empollones se sentaban siempre delante, y los más “gamberretes” detrás, y que el trato del profesor difería en muchas ocasiones bastante con los diferentes alumnos. (Virginia)

Se puede decir que este proceso es equivalente a un proceso de profesionalización de la carrera de estudiante: la antigüedad es importante, se asciende por los méritos y por la edad, se adquiere un conocimiento profesional adecuado para manejar el contexto escolar, etc. Si a esto le sumamos la experiencia con los profesores anodinos nos encontramos con que esta “profesionalización” supone además un proceso paulatino de modificación de los valores de cara a conseguir lo que venimos denominando “ciudadanos sumisos” y trabajadores “eficientes”. Los alumnos se acostumbran a hacer lo que “otro” quiere y obtener por ello beneficios.

Es importante tener en cuenta en este proceso los diferentes significados de cada etapa y las diferentes experiencias ya que suponen distintas fases en este proceso de socialización. Más aún cuando al pasar de una etapa a otra se producía también una selección en función de las opciones posibles: B.U.P. o bachillerato, F.P. o módulos profesionales o simplemente iniciar el periplo profesional en el mejor de los casos. Como norma general las primeras etapas son más paternalistas –claramente reflejada en la figura del profesor único– y prestan una atención más personalizada al alumno –considerado aún indefenso e incapaz–. Las etapas superiores, en cambio, presuponen una interiorización de los valores del sistema y por tanto permiten una mayor libertad de acción, aún dentro de la aparente mayor rigidez contextual.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

La escuela actúa sobre los sujetos no sólo como una acción externa que uno se puede quitar o poner según el momento. De hecho, ninguna institución social en una cultura actúa de ese modo. Antes bien, va entrando a formar parte de estos sujetos a través de la construcción de su identidad. Construcción que vendría a ser la forma en que cada individuo se apropia del contexto y lo incorpora a su propia vida.

En este sentido la primera cuestión que resalta en las biografías de estas alumnas es la **discontinuidad** entre los dos contextos en los que van construyendo su identidad y en los que inician su socialización: la familia y la escuela. Discontinuidad que en buena parte supone una oposición entre ambos mundos que el alumno ha de resolver. Esto se da fundamentalmente con familias con culturas sociales alejadas de la cultura social de la escuela, donde los valores pueden llegar a ser, incluso, contrapuestos. Aún así, al ser ambas parte una misma sociedad hay determinadas cuestiones que coinciden en ambas como iremos viendo.

La primera característica de esta discontinuidad tiene que ver con el conocimiento que se maneja en la escuela. Uno de los problemas básicos que se encuentran los alumnos es que lo que le enseñan en la escuela no le sirve para explicarse su propia realidad:

Yo siempre pensé que los telediarios eran incomprensibles, que no entendía aquello del petróleo y de los niños esqueléticos, con los abdomenes hinchados, siempre quise saber por qué mis padres veían aquello y que alguien me ayudase a comprender también qué es lo que pasaba, pero esa ansia de saber no la pude saciar en los cientos de horas de clase de Historia que pasé en la escuela, sólo pude aprender a tener miedo de que me tocara a mí repetir en voz alta y de pie aquello de las guerras carlistas y el reinado de Amadeo II (Elena)

Esta imposibilidad de valorar el conocimiento por su aplicación a la vida diaria provoca la elaboración de dos bloques claramente diferenciados y aislados completamente. El conocimiento adquirido en la escuela, por tanto, podrá ser calificado de aprendizaje memorístico o, en su caso, significativo, pero nunca relevante, siendo éste aquél que se puede relacionar con la propia experiencia del alumno fuera del centro. El problema que se plantea aquí es que si el conocimiento que se le ofrece no le ayuda a explicar el mundo en el que vive, ¿para qué sirve?. Habría que pensar que hay una utilidad al margen de su capacidad de explicación.

Como ya dijimos en el punto anterior el conocimiento escolar es útil en cuanto que permite una calificación, luego hay que pensar que esta instrumentalización está suponiendo un modo de construir una identidad en torno a los valores que vienen dados por esta forma de proceder. Lo relevante no es el valor de conocer sino lo que soy capaz de conseguir haciendo uso del mismo. Este valor no se puede decir que sea patrimonio sólo de la escuela, aunque aquí se potencia y se justifica. La familia a menudo también es deudora de este enfoque:

Para comenzar con buen pie, mi madre nos propuso darnos un aliciente por aprobar, que consistía en 5.000 pesetas por cada trimestre aprobando todas a la

primera. A lo largo del curso gané las 15.000 pts. Y me pasé el verano sin hacer nada, ni el vacaciones “Santillana”, ni ninguna de esas cosas (Elena)

En el caso de la escuela las 5000 ptas. se transforman en calificación, haciendo que el sentido de la recompensa sea mucho más sutil. No sólo es un beneficio material sino que es el reconocimiento de una capacidad o de un esfuerzo. No basta con determinar si se sabe o no, se establece una escala en relación a la adquisición de este saber. Estamos, pues, estableciendo categorías que van modelando a los alumnos. Podríamos presentar tres funciones distintas que cumple la calificación en este proceso:

- a) Actúa como elemento fundamental en la clasificación y estratificación de la microsociedad que convive en el aula que perdurará al salir del mismo por sus efectos académicos y personales.
- b) Funciona como un pilar central en la domesticación de los alumnos marcando los guiones que han de seguir y las actitudes a desarrollar.
- c) Otorga poder al docente, que por un lado conoce de antemano cada concepto y por otro, es el juez capaz de decidir cuál es el conocimiento correcto. Con lo que la autoridad y el saber se trastocan en poder.

Pero me di cuenta de cómo se nos marcaba a las personas por cosas muchas veces ajenas a nosotros mismos, o por cosas tan estúpidas como las notas, porque nadie es mejor que otra persona por sacar mejores notas [...]. Nos enseñaban que con la jerarquía del poder poco se puede hacer y eso me llenaba de rabia, no comprendía por qué si yo llegaba seis minutos tarde (la normativa estaba establecida en cinco minutos) me podían dejar sin entrar a clase y ellos podían llegar cuando quisieran y seguían manteniendo sus derechos; por qué siempre tenían que tener razón y nos mandaban callar, o cambiaban los exámenes por su propio beneficio con excusas estúpidas. ¿Por qué? Pues porque así funciona el sistema y así nos han enseñado a que sea (Virginia)

Este criterio de autoridad en torno al “conocimiento” se convierte en un elemento central de la experiencia escolar. De hecho, los propios alumnos aprenden cómo debe ser el conocimiento establecido como legítimo y qué personas son las que comúnmente lo poseen, incluso dentro del grupo de pares. De este modo los “empollones” encarnarán el papel de agentes de la cultura escolar. Pasamos de la imposición de significados del profesor hacia los alumnos a la imposición de esos mismos significados a través de los alumnos más aventajados, que por otro lado son los más permeables a aceptarlos.

Elena nos ofrece un relato que refleja la dinámica que estamos planteando:

Machado y Lorca tenían un trato especial dentro de mi escuela, sobre todo éste último, hasta el punto de que en 6º de E.G.B. en clase de Historia nos mandaron leer “Mariana Pineda”. Por si no lo habéis leído paso a resumirlo, ya que si no hago esto no se puede llegar a entender la confrontación que tuve con la profesora de esta asignatura.

Mariana Pineda era una mujer muy querida en su pueblo. Tenía un novio republicano, en aquella época esto era motivo de pena de muerte. Éste le mandó bordar una bandera roja, amarilla y morada. Al final la pillan y la condenan al garrote vil. Como era tan apreciada en su pueblo, la gente no cesa de acercarse a ella y pedirle que

se arrepienta, puesto que si hace esto sería liberada del castigo. Mariana no se arrepiente y finalmente es ejecutada.

Nosotros teníamos que hacer un comentario sobre el libro y valorar el acto de la tal Pineda.

Yo hice un comentario extenso en el que mostré mi rechazo al valeroso acto de defender unos ideales, teniendo como razón de peso a los dos hijos de Mariana Pineda. La puse de descorazonada y de mala madre, ya que me coloqué en el lugar de sus hijos y me pregunté a mí misma ¿qué haría yo si mi madre quisiera morir por unos ideales, dejándome a mí y mis hermanos totalmente desamparados?

El resultado fue un suspenso en el trabajo. Cuando fui a hablar con la profesora me dijo que no había entendido la novela y que eso no era lo que tenía que poner. Estuve ojeando los trabajos de los/as empollones/as y pude ver qué era aquello que “no había entendido” (Elena)

En este caso, el significado impuesto hace referencia a un valor político que, como tal, puede tener varias significaciones. Este ejemplo, representativo donde los haya, nos acerca a varias cuestiones:

- a) La cultura escolar se caracteriza por su rigidez, esto es, hace referencia a un conocimiento estático y a una metodología completamente determinada.
- b) La imposición del significado “correcto” está marcada por el principio hegemónico predominante.
- c) Una lección de contenido democrático (la defensa de la justicia y la libertad) se puede transformar en un ejemplo de autoritarismo a través del modo de interacción empleado.
- d) La repetición de situaciones como esta acaban eliminando la capacidad crítica del alumno.
- e) El “empollón” aparece como representante y agente de la cultura escolar.

Así pues, se puede decir que el sistema educativo sostiene y refuerza el orden social establecido, al menos el que se presenta como hegemónico y aceptable en cada momento, lo que ahora se ha dado en llamar “políticamente correcto”. De este modo, desde el principio se establecen relaciones de poder entre el profesor y el alumno, lo cual desemboca en una resistencia aminorada y con el paso del tiempo a la imposición de significados. Además, el proceso de enseñanza va diferenciando a unos alumnos al principio indiferenciados, gracias a su relación con los contenidos legitimados por la institución. Ejemplos claramente políticos, opcionales, adquieren un cariz único que presenta las situaciones dentro de esquemas simplificados relativos a criterios de bondad y maldad, impuestos por el criterio del profesor.

Con todo esto se va construyendo una identidad en los alumnos que podemos distinguir en tres planos o niveles distintos:

- 1) La construcción de la identidad *como ciudadano* elaborada desde los criterios de autoridad que caracterizan la experiencia escolar y su legitimidad otorgada por el contexto social.
- 2) La construcción de la identidad *como trabajador* elaborada desde las experiencias de disciplina, orden y sumisión, las cuales cobran valor en lo referente a la elaboración de las conductas y actitudes que el sistema productivo demanda a su mano de obra.

Cuando le pedí la hoja de reclamación de exámenes, el pobre Celso me miró sorprendido y me dijo sinceramente, que no debería de hacer aquello, que no merecía la pena (Elena)

La diferente forma de responder de los alumnos ante estas experiencias, como efecto de su propia historia, supone, simplificando, la existencia de dos modelos de identidad o, de hecho, la existencia de dos itinerarios académicos en relación al contexto productivo: el de los más aventajados, en los que la diferencia de calificación viene dada por su cualificación académica, y la que adoptan los alumnos con tendencia al fracaso, cuya diferenciación vendrá dada por su adaptación silenciosa al sistema de trabajo. Dos itinerarios bien diferenciados que constituirán la identidad laboral de los alumnos, dependiendo de su cercanía a la cultura escolar.

- 3) La construcción de la *identidad de clase* también es producida en el ámbito escolar, vinculándose el éxito o fracaso académico o, al menos, la expectativa al respecto, a la capacidad económica de la familia.

...mi nuevo instituto era el más antiguo de toda la zona, sus profesores eran todos muy viejos y con las mentalidades más cerradas que había conocido hasta entonces. Su organización era muy peculiar, parecía que clasificaban a las personas viendo la cuenta corriente de sus padres (y eso que, igual que en todas las instituciones educativas en las que he estado, era público. En este instituto ponían a todos los “pijitos” a un lado y a los más pobres a otro; no les importaba el apellido, ni la opción que hubieras escogido, además los profesores también iban en consonancia con las clases, los más desastre con nosotros “los pobres” y los mejores, los que más enseñaban con ellos “los ricos” (Virginia)

En toda esta dinámica de construcción de la identidad aparecen una serie de valores que se marcan como centrales y vertebradores de buena parte de la experiencia del alumno. Hay tres en concreto que se destacan de forma importante y que se reiteran a lo largo de todas las biografías. Nos referimos al Consumismo, al Género y a la Competitividad.

En relación al primero de ellos son muchas las situaciones en que la capacidad de consumo y el proceso uniformador que esto supone marcan la experiencia en la escuela. La forma como lo expresa Virginia es harto elocuente:

Es muy gracioso ver ahora lo que antaño pudo ser un drama para muchos niños, y que desde un punto de vista de una persona adulta resulta ridículo, pero las modas que marcaban (y marcan) pastelitos como el bollycao, los fosquitos... porque se llevaba el coleccionar las pegatinas que estos dulces regalaban, y si no los comías, muchas veces no podías hacer nada en los recreos, porque los demás estaban intercambiando pegatinas. Todo nos lleva al mismo sitio, a la socialización que sufrimos desde que nacemos, y que la escuela logra perpetuar eficazmente. (Virginia)

El modelo de ciudadanía, por ejemplo, que queda impreso en esta experiencia es muy relevante. Participas en la medida en que tienes o que compartes las mismas cosas, los mismos intereses con los demás. La uniformidad como norma y el consumo como criterio. De alguna forma la posibilidad de ser ciudadano, de ser alguien dentro de este marco social que compone la escuela, lo marca el participar de un mismo tipo de experiencias, no el que haya lugar para que distintas experiencias se desarrollen. Y ello con el beneplácito, expreso o consentido, de la escuela.

En segundo lugar, y aún dentro de la aparente uniformidad de la escuela en cuestiones de género, los roles masculino y femenino se repiten insistentemente a lo largo de toda la experiencia escolar. Cualquier experiencia escolar es tamizada por la diferencia de género y consolida los valores que lleva aparejados. Tal como relata Ana:

Los saltamontes también jugaron un papel importante en este año, el patio se encontraba plagado de ellos y los niños, haciendo uso de su sentido de la valentía, hicieron de las suyas (Ana)

Dentro del aula estos mismos valores se desarrollan y manifiestan en distintas experiencias. Hay cosas que los niños y niñas hacen o pueden hacer de modo diferente. En unos casos son consentidas y en otros no. En su mayor parte la experiencia escolar está plagada de los mismos estereotipos que se manifiestan en la experiencia social. A nuestro entender el problema en la escuela radica en que este tipo de actitudes y comportamientos en este caso viene legitimado por su autoridad moral, que lo hace indiscutible:

Unas niñas se callaban y aceptaban lo que les había tocado, y a los maestros les gustaba que las niñas fueran así y las premiaban por buena conducta, pero otras éramos mucho más inconformistas y siempre estábamos de pelea con los niños, con los profesores y en mi caso también con mis padres, que decían (y dicen) que las niñas no valen para ser líderes, que las niñas tienen que estudiar cosas de “señoritas”(Virginia)

Por último la competitividad se presenta como otro de los valores en alza en la experiencia escolar y forma parte de las diferentes actividades y tareas. En la medida en que hay que hacer méritos para conseguir ciertos premios o resultados se están creando las condiciones para tener que entrar en competencia por las mismas. Normalmente en la sociedad la competencia se produce en la medida en que hay más demanda que oferta, y por lo tanto hay que “pelear” por adquirirlo. Sin que se pueda hablar de escasez, la escuela reproduce en alguna medida esta lógica. ¿Qué piensa la institución escolar del profesor que reparte sobresalientes a la mayoría de sus alumnos?. Es este un privilegio que de facto está sólo reservado para unos pocos y que viene además amparado por el criterio de capacidad.

Es curioso ver cómo toda la inocencia que tienen los niños, en el colegio se va transformando en rivalidad y competitividad. Recuerdo cómo intentábamos ser más que nadie; la que no era graciosa intentaba ser más inteligente o ponerse más guapa para llamar la atención de la “señora”, y esta pequeña y graciosa rivalidad, fue la que en cursos posteriores se fue convirtiendo en una competitividad malsana. (Virginia)

No sería justo no mencionar que también se dan en la escuela experiencias, vinculadas a profesores muy particulares, que se enfocan hacia el respeto, la emancipación, la responsabilidad y la solidaridad. Pero, desgraciadamente no dejan de ser, la mayor parte de las veces, meras anécdotas en el devenir escolar de los alumnos.

Sí, M^a Teresa era maravillosa, y quizás una de las pocas maestras que se aparten un poco de la realidad ¿y qué?, ella fomentó en nosotros lo que se pide en el curriculum, pero no en la vida real. Nos enseñó a ser solidarios, intentó que fuéramos justos, tuvo un trato igualitario con todos nosotros. (Virginia)

En definitiva podemos concluir que la identidad se forma en la escuela por dos principales medios:

- a) Los contenidos que como ya hemos mencionado, se oponen a los que el alumno encuentra en su ambiente familiar y social. Estos contenidos están prefijados y son unívocos, lo que contribuye a una única versión de la realidad y al acatamiento acrítico de las cuestiones morales.
- b) Las estrategias, que parecen señalar a la calificación como la principal guía, infravalorando al propio conocimiento y despreciando la importancia de las experiencias del alumno.

En cualquier caso, parece claro que la cercanía de ambas culturas ayuda a dotar de relevancia y significatividad al aprendizaje, que la integración con el grupo de iguales es crucial para la vivencia positiva de la experiencia escolar y que la buena relación con el profesor ayuda a la integración del alumno en el grupo.

3. INTERRELACIONES

Esta categoría la vamos a dividir fundamentalmente en tres subapartados, todos ellos vinculados fundamentalmente a las relaciones entre los diferentes grupos: profesores, pares y familias.

Empezaremos, pues, haciendo referencia al primer grupo, al de **profesores**. Son tres los tipos de relación que determinan: de autoridad, de comunicación y de competitividad.

La **relación de autoridad** ha salido reiteradamente ya en apartados anteriores, pero merece que le dedicamos un espacio particular. Anteriormente lo analizamos en función del conocimiento y la imposición de significado. Resumiendo, este tipo de relación supone entender que el conocimiento acumulado hasta el momento es irrevocablemente correcto, dibujar al alumno como ignorante e incapaz, negar el progreso hacia nuevas formas de comprender, y arriesgarse al designio de determinados intereses que podrían perpetuar las estructuras de relación que hasta el día de hoy imperan en la institución escolar.

Parece que existen dos componentes esenciales que aparecen vinculados a las relaciones de autoridad. La primera es la más directa y violenta: *el castigo*. Éste normalmente se ejerce de acuerdo a una violencia de orden moral o simbólico, pero no está exenta, a menudo, incluso de violencia física, siendo usado de forma bastante corriente. Un ejemplo lo tenemos en la narración de Elena:

-Ca.ca-ca-mi-cami-na-na-caminaba.
 -¡No!, ¡no sabes leer, vete!
 Y cogía mi libro de "Senda" y me marchaba agachando la cabeza hasta mi sitio.
 Por fin respiraba y me sentía contenta, cuando me dejaba de mirar y llamaba a otro/a.
 Entonces podía sonreír el resto del día, porque sabía que aquel mismo día no volvería a pasar por lo mismo, tal vez mañana. Lo peor era cuando me hacía quedarme allí y tenía que seguir hasta el final.
 Una vez me tiró el libro al suelo con tanta fuerza que hizo un enorme silencio, y me volvió a decir.
 -¡Vete! Recoge tu libro, no sabes ¡ni leer!
 Me agaché y cogí mi libro. Le encantaba humillarnos y humillarme." (Elena)

No necesariamente hay agresión física en sentido estricto sobre el niño, que puede haberla, pero la violenta actitud del profesor, al menos tal como es vivido por Elena, supone un grado fuerte de sometimiento. El castigo, bien sea físico o psicológico, es el arma más claramente vinculada a la imposición forzosa de significados y mantiene las relaciones de autoridad y sometimiento entre el grupo de docentes y el de alumnos.

El otro componente que actúa en las relaciones de autoridad es el *etiquetado*. Supone la posibilidad de ejercer una acción sobre el alumno de acuerdo a la categoría en que lo hemos encuadrado, de forma que se premian unas conductas y se castigan otras de acuerdo a la etiqueta del alumno, desarrollando jerarquías y competitividad entre los alumnos como modo de garantizar el ejercicio de la autoridad. El etiquetaje, como ejercicio del poder, supone un paso más en la sofisticación del castigo, en el sentido de ser una actividad mucho más encubierta y aceptada pero, a la vez, igualmente efectiva.

En ese curso, mi último en el colegio, también me di cuenta de las preferencias que tenían los profesores por los que sacábamos buenas notas, sobre todo esto se manifestó en un examen de Lengua. Yo nunca había sacado malas notas en las asignaturas y lengua me gustaba mucho, me gustaban las clases de Don Antonio, eran clases normales pero siempre he visto en él fuerza y sentimiento en cada una de sus clases.

En una ocasión estábamos aterrorizados por uno de sus exámenes, y un compañero de clase me pasó una chuleta justo antes de comenzar dicho examen. Guardé esa chuleta (mi primera) en el estuche y no me acordé de ella en toda la prueba y, poco antes de finalizarla mi profesor la encontró. Mi cara se puso de todos los colores pero con la sorpresa de que mi profesor no me retiró el examen. Cuando se lo entregué me dijo que no había podido utilizar la chuleta ya que la pregunta que en ella se reflejaba no había caído en el examen.

En esos momentos le di las gracias por la confianza que había depositado en mí, le comuniqué que en verdad no había utilizado la chuleta y que no me acordé de ella en todo el examen, ya que si no me hubiera puesto nerviosa cuando cogió el estuche. Más tarde, pensé que si en mi lugar hubiera pillado a José (el que me pasó la chuleta) hubiera tomado otra clase de medida más drástica, él obtenía malas notas en comparación conmigo. Dudo mucho ahora de mis agradecimientos hacia esa “confianza que depositó en mí”, no sé si era verdaderamente por mí, o por las notas que había obtenido durante su asignatura” (Ana)

...mi maestra nunca se preocupó porque yo me incorporara; además, era una tragona insoportable que se equivocaba cada dos por tres y siempre se comía todo lo que llevábamos para el día de Andalucía. Ella hizo que muchos de los niños odieran a un pequeño sector: Margarita, la hija del director y tres niños más hijos de maestros, porque era una pelota y siempre estaba que si “Margari”, que si José Luis... ellos eran las estrellas de la clase, siempre lo hacían todo bien, nunca les ponía negativos si no traían los deberes hechos, así que los que no hicimos la pelota a “Margari” y a su grupito para poder entrar en la “alta sociedad” les teníamos una tirria que no los podíamos ni ver.” (Virginia)

Evidentemente el ejercicio de la autoridad no es igual a un ejercicio de justicia y los alumnos aprenden a manejar este tipo de principios incorporándolos a sus sistemas de actuación. Lo que se espera de uno u otro alumno en función del modo en que se acerca o aleja de los estereotipos considerados como normales va a mediar incluso el modo de valorar sus actuaciones. A menudo, incluso, la clave de la cuestión está en la capacidad del alumno de ofrecer al docente aquello que se espera de él y mantener o consolidar de este modo el *estatus quo* establecido. Ana nos lo explica adecuadamente en su narración:

No creo verdaderamente que fuésemos los niños más aplicados de la clase, sino que sabíamos evitar, en la mayoría de las ocasiones, sus regañinas con sinuosos peloteos. Es en este momento, donde puedo observar las influencias que tienen las notas en algunos comportamientos de profesores, por ejemplo en mi señorita Mari, se deduce de esto que no importa la persona del alumno sino, que principalmente vale la nota que obtenga en las distintas materias que se les imparte. Ya por último, si eres lo suficientemente listo para camelarte a tu profesora/or lo tienes fácil (Ana)

Evidentemente también puede actuar de modo contrario, cuando la respuesta del alumno no es la deseable para los planteamientos escolares.

Mi amiga Mtm Ángeles era una de esas chicas que señalaban con el dedo en el instituto. Llevaba el pelo verde, cuando no era moda como ahora, imperdibles, botas militares, camisetas de lejía y rotas... Entonces empezaron también a señalarme, aunque lo que más daño me hizo fue que lo hicieran los profesores y profesoras. (Elena)

En cuanto a la **relación de comunicación**, ésta hace referencia a un modelo de interacción social no tan condicionado por factores externos o institucionales como el anterior sino a las características personales de los sujetos. Expresan el tipo de interacciones que se llevan a cabo entre las personas que constituyen la comunidad escolar y que de alguna manera, no han sido mediatizadas por el sentido económico-instrumental de la actividad escolar.

Fueron dos años increíbles, nunca podré olvidar a mi querida señorita Mercedes, que hizo siempre todo lo posible para que el ir a aquel sitio frío nos resultara cada día más maravilloso. Mis primeros juegos, mis primeras canciones para aprender las vocales y el alfabeto, las primeras fiestas, y un largo etc. que hacían de todo aquello el centro de mi vida (Ana)

Se puede decir que este tipo de relaciones tiene lugar cuando el clima social permite la cordialidad, el trato de igual a igual y la comprensión holística de la actividad escolar como un continuo proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Esta forma de relación, por tanto, se basa en las características personales de los docentes y ofrece un nuevo marco de expresión y comprensión al alumno acerca de los procesos escolares más basado en lo afectivo y en lo emotivo. Resulta obvio que el alumno fija normalmente la expresión de sus afectos en aquellos docentes que se manifiestan como más humanos y abiertos, pero hay que tener en cuenta que esta relación de comunicación se revela en todos los docentes. En cada caso manifiesta características distintas pero en todos ellos actúa modelando al alumno en la medida en que incide en su componente más vulnerable. De hecho, junto a manifestaciones como las anteriores no es difícil encontrar otras de este tipo:

Sus preferencias dentro de las clases fueron patentes en todo momento, nunca fue tachada de buena profesora ni siquiera de persona amistosa entre los alumnos (Ana)

Cabe vincular estas relaciones a los tres tipos de docentes que vimos en su momento. Por un lado aquellos que provocan el rechazo en los alumnos y que manifiestan lo que denominan actitudes negativas. Este grupo de docentes antepone la actividad académica –rigurosa y estricta– a las relaciones que se llevan a cabo en la clase y están intensamente relacionados con la calificación, el etiquetaje y el castigo. El segundo grupo

lo integran aquellos profesores cuya principal cualidad ha sido saber acercarse a los alumnos por medio de la comunicación sincera y gozan de lo que hemos denominado una *autoridad moral* y constituyen el conjunto más importante de experiencias positivas de los alumnos en relación a los docentes. El último grupo, la gran mayoría según la percepción de los alumnos, son aquellos de los que los alumnos prácticamente no guardan ni recuerdo o éste es tan anodino e insustancial que aparentemente no tuvo relevancia en ningún sentido. No hay mayor relación que la que pudo haber con el guardia municipal que cuidaba el cruce a la salida del colegio, o el conductor del autobús que le llevaba a casa.

El último grupo de relaciones lo situábamos en torno a la **competitividad**. Este tipo de relación subyace en gran cantidad de manifestaciones dentro de la institución escolar y no sólo dentro del grupo de docentes, sino en todos los sectores de la comunidad. Hay que reseñar que las relaciones de competitividad en alumnos, por ejemplo, no son más que un reflejo de lo que la escuela inculca y, por tanto, un efecto y no un motor de este tipo de interacciones.

El primer elemento relacionado con la competitividad tiene que ver con el prestigio de la propia institución. La excelencia académica, la preocupación por que la escuela se convierta en el centro más prestigioso gracias a las calificaciones obtenidas por los alumnos, y por tanto, la extrema relevancia otorgada a la calificación como último fin de la educación (que se torna en mera instrucción en el proceso) son características de este tipo de relación.

En el colegio se le daba mucha importancia al prestigio del mismo y se aprovechaba cualquier concurso para ponerlo a prueba, por ejemplo el de dibujo. Estábamos todos los días dibujando, no teníamos clase casi nunca y cuando volvíamos a quedar los primeros los/as profesores/as se enorgullecían y decían cosas como que el nivel del colegio era superior a los “maristas” y a las “esclavas”, cosa absurda. (Elena)

En consecuencia, los alumnos van asimilando este modelo de relación que inunda todas las facetas de la vida escolar. Ya no sólo afecta a la relación entre colegios, sino que hay que ser competitivo también dentro de la propia institución y del aula en particular. Y esto, como no podía ser menos, tiene lugar en torno a la calificación, que ejerce un fuerte efecto no ya dentro de lo que podríamos llamar “objeto académico”, sino que entra a integrar y guiar el propio modelo de relación social en la comunidad escolar.

Una vez hemos acabado de comentar las relaciones que atañen al grupo de docentes, toca ahora realizar el mismo ejercicio con el sector de **alumnos**. En este caso no podemos decir que haya, entre las tres biografías, una línea definida que rija el desarrollo de todas ellas. De hecho, la tremenda divergencia entre las experiencias supone modelos de comportamiento, interacción y pensamiento radicalmente distintos. Si bien, podemos destacar dos principales características:

- a) Dentro del grupo de pares se van generando **modelos sociales** en gran medida cercanos al ambiente respirado en su entorno más próximo. Dichos modelos se mueven en el ámbito de los establecidos en los marcos sociales más amplios pero son reelaborados en la experiencia escolar e interiorizados por los alumnos.

...Ahora cuando me acuerdo de ello, me doy cuenta de cómo nos separábamos siguiendo muchos criterios de categorías: si éramos empollones o no, del sexo que fuéramos, del dinero que teníamos... a todo el mundo le habrá pasado esto y creo que nadie puede estar en desacuerdo con que los empollones se sentaban siempre delante, y los más “gamberretes” detrás, y que el trato del profesor difería en muchas ocasiones bastante con los diferentes alumnos. (Virginia)

“Yo como soy vasca, tuve problemas en el colegio, mejor dicho por ser vasca. Los/as niños/as me pusieron alegremente el mote de “ETARRA”, algo que me cabreaba muchísimo.” (Elena)

Los valores que imperan socialmente se incorporan a los modelos sociales que generan los propios grupos de pares. Pero además, la estructura de grupos supone un modo de situarse dentro de la microsociedad de pares, esto es, que marca una imagen pública del alumno o la alumna, muy relacionada con su inclusión en el grupo, a la vez que denota un tipo de relaciones dentro del mismo. Esta situación también influirá en la imagen que de él tengan los demás pares que no pertenecen al mismo.

- b) La **estructura de grupos**, se va cohesionando con el paso del tiempo. Las experiencias vividas de forma conjunta hacen que se desarrolle, en cierto modo, un determinado punto de vista común a los integrantes del grupo. Esto propicia una experiencia escolar concreta y del propio centro. Se puede apreciar muy claramente que las experiencias son completamente distintas de una a otra biografía, y esto se debe en gran medida a la percepción que el grupo, si es que lo ha habido, ha desarrollado sobre la propia institución y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

...Pero yo no era feliz, ya no quería ir al colegio, apenas me relacionaba con mis compañeros, yo sé que ellos me veían como el bicho raro, repipi que lo sabía todo y que estaba al final de la clase. (Virginia)

Fue uno de mis mejores años, todo aquello que me proponía salía bien, estaba totalmente integrada en el colegio, tenía una estupenda pandilla, al igual que la de antes era la mejor, siempre era la mejor para mí. Debo reconocer que éramos un poco gamberros, pero siempre nos estábamos divirtiendo. Este año estuvo lleno de emociones, la primera que pasé junto con mis amigos fue la de realizar una acampada en la Sierra. Ésta iba a ser la primera vez que estaría tres días fuera de mi casa, en un albergue con mis amigos y el mejor profesor que he tenido a lo largo de todos los años. (Ana)

Se puede decir que esta estructura de grupos actúa como plataforma para la actuación individual. En él se tienen las experiencias afectivamente más fuertes, se consolidan sistemas de relaciones y se modelan los modos de ver y entender la experiencia escolar. Esto es lo que hace, en definitiva, que la experiencia sea distinta en cada caso y media también en hacer que la experiencia escolar, en su dimensión más personal, sea distinta. Cada grupo elabora, por decirlo así, un modo de responder y de enfrentarse con la realidad escolar y de sortear las prescripciones de la institución.

En este sentido la integración del individuo en este grupo resulta primordial ya que supone el criterio de pertenencia y por lo tanto de tener una cierta identidad social en el conjunto del centro. Los grupos constituyen elementos de poder y de fuerza que los alumnos utilizan tanto en su relación con los profesores como en las suyas propias.

Aquí adquieren importancia los extrañamientos y las incorporaciones, los que entran y los que salen, y más aún cuando es uno mismo el afectado por tal circunstancia. El nuevo es visto como una amenaza a la integridad del grupo, al mismo tiempo que produce cierto vértigo o miedo el tener que abandonar este refugio.

Hubo un acontecimiento desagradable en el transcurso de este 4° de E.G.B. de que nos arrepentimos durante mucho tiempo. Éste se produjo con la llegada de una nueva chica al cole, lo primero que hicimos, en lugar de recibirla con agrado, fue burlarnos de ella por su aspecto físico. (Ana)

Una trayectoria escolar caracterizada por un grupo más integrado suele discurrir de un modo bastante más positivo que aquella que tiene que se construye a base de irse bandeando en solitario, con pocos referentes estables donde asirse y elaborar sus pautas de actuación. Bien por cambiar de centro, bien por características personas o cualquier otra razón, este hecho condiciona buena parte de la experiencia escolar. Esto se ve claramente en la biografía de Ana que parece diferenciarse de las demás por dos cuestiones de especial relevancia y muy relacionadas entre sí:

- Por su percepción muy positiva de la experiencia escolar.
- Por su integración continua en el grupo y, como consecuencia, en la cultura escolar.

Hasta tercer curso de E.G.B., en ella se da un compañerismo muy importante para su propia biografía. Sus relaciones con los demás hacen de la experiencia escolar una vivencia única, llena de significado no mediado por las calificaciones. La felicidad con la que evoca el recuerdo nos acerca a un desarrollo social muy gratificante que media incluso el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Los aprendizajes escolares son especialmente valorados por el contexto social en el que se desarrollan, y los aprendizajes a través del grupo de pares, llenos de descubrimientos y aventuras, son tan relevantes que suponen el tratamiento de juegos y experiencias excitantes.

Con respecto a mi pandilla, siempre estábamos juntos, en los recreos formábamos una gran piña. No existían grupos éramos todos con todos, jugábamos al escondite y, a través de él conocimos los sitios más extraños de nuestro colegio. Fue un año maravilloso. (Ana)

Otro aspecto a remarcar en relación a esta estructura de grupos es el referente al compañerismo y al ocio. Las horas compartidas de ocio, el juego entre pares, es un factor fundamental en el establecimiento de vínculos afectivos. Valores como el compañerismo y el compartir, sólo se dan a través de las relaciones afectivas que necesitan de tiempo de interacción libre, no estipulada por horarios concretos y cuarteados ni actividades demasiado mediatizadas y descontextualizadas.

En el caso de Ana, las relaciones tan fluidas tienen la característica fundamental –ausente en los otros dos casos– de que son los mismos compañeros de la escuela los que ocupan el rol de vecinos, con lo cual el tiempo de interacción es mucho más amplio. El juego constante y conjunto posibilita la generación de una cultura relativamente autónoma, que se aleja en cierta medida de las restricciones impuestas por la sociedad externa al grupo. Esta posibilidad supone una gran baza para la lucha

contra la reproducción en la escuela, debido a la autonomía señalada (ruptura con el control y con los valores hegemónicos) y a la capacidad que tiene el grupo cohesionado de hacer valer sus decisiones, por su fuerza y por su capacidad de sortear las diferentes prescripciones escolares mediante una acción colectiva.

Por último, nos vamos a acercar a las relaciones que se establecen entre *el alumno y la familia*. Como ya comentamos, en bastantes sentidos la familia muestra un apoyo incondicional a la escuela, sin dar especial relevancia a la actividad que en ella se realiza, sobre todo en aquellos componentes que tienen que ver con las perspectivas hegemónicas de la sociedad. De hecho, de alguna manera las relaciones entre familia y escuela vienen mediatizadas por las expectativas y deseos que las familias depositan en la educación como factor de progreso y de promoción social:

Pero mi madre siempre ha querido enseñarnos que, aunque las situaciones no fueran buenas, aunque estuviésemos enfermos, tenemos que cumplir con nuestras obligaciones e ir a clase. No la pude engañar nunca. (Elena)

Esta incondicionalidad, cautiva en algunos casos, del apoyo familiar ejerce un continuo soporte social a la actividad escolar, lo que nos lleva a pensar en una cierta continuidad ideológica de ambos contextos en varios aspectos como el refuerzo, tal como vimos en otro momento, el autoritarismo, los modelos sociales hegemónicos y legítimos, etc. Esto le da bastante más fuerza y poder coercitivo a la institución escolar ya que los fundamentos últimos de la misma están de acuerdo con el resto de instituciones sociales relevantes, aunque en algunos momentos cuestiones formales puedan crear disonancias. De ahí que la escuela reclame el apoyo de la familia, reforzando su legitimación, y las familias depositan en ella sus esperanzas.

Ejemplo de este vínculo entre ambas instituciones es el modo en el que se comparten elementos esenciales de la experiencia escolar como el miedo a la calificación. Los padres se ven coaccionados por la mediación de la calificación en su relación con los hijos y la escuela. Así, encontramos varios fragmentos que muestran la necesidad que descubren los padres y familiares de ayudar al alumno en la tarea que la escuela no ha sabido realizar:

*En casa, yo pedía a mi madre que me enseñara a leer.
-Que si no la señorita se enfada.
Y me ayudaba. (Virginia)*

La suma y la resta eran mis pesadillas en mis horas de sueño pero, gracias a la ayuda de mis padres y mi profesora aprendí a divertirme... (Ana)

La escuela se deshace de los problemas socio-educativos que se va encontrando en el camino, reforzando la ideología individualista que convierte al alumno, la alumna en nuestro caso, en el único responsable de sus problemas de aprendizaje. La familia, como consecuencia, aprende a concebir el proceso de enseñanza centrado sólo en la capacidad de su hija o hijo, lo cual ha sido aceptado gracias a la calificación y la autoridad de la palabra del docente. La familia no puede eludir una tarea que ya no es responsabilidad del colegio, ya que es simplemente un problema del alumno. Además, este modo de actuar refuerza sin

lugar a dudas las desigualdades de origen, ya que no todas las familias pueden ofrecer un apoyo académico a sus hijos.

Por otra parte, y sin hablar de los casos concretos en los que se producen dificultades de aprendizaje, la familia, en su destacada confianza en la escuela, delega sus responsabilidades en la misma. La familia principalmente se dedica a cumplir las obligaciones que desde la escuela le vienen impuestas pero en raras ocasiones propone nuevas posibilidades de acción educativa, en gran medida porque eso es tarea que sólo la pueden ejercer las personas que ostentan el poder legitimado. La socialización de la familia en el respeto a la autoridad y el cumplimiento de la obligación, tal como se observa en el apoyo incondicional a algo que puede no conocerse (la familia no suele conocer el funcionamiento de la escuela de la generación de sus hijos), también es aprendida a través del influjo que la institución escolar ejerce a través de su hija o hijo.

CONCLUSIONES

De modo muy esquemático podemos destacar las siguientes conclusiones extraídas de las biografías:

1. La *imposición de significados* del profesor al alumno ha destacado a lo largo de todo el informe. Esta imposición se produce principalmente mediante dos vías: la *inmadurez* que el alumno tiene para la adquisición de determinados conocimientos y conceptos y la imposición a través del uso del *poder* que la institución educativa otorga al profesorado y que la propia sociedad legitima.
2. El modelo de aprendizaje utilizado con mayor intensidad es el *memorístico*, lo que produce en el alumno un aprendizaje que no es significativo. Este aprendizaje se hace sobre materias desconocidas en principio por el alumno, separadas de su propia experiencia, lo que acaba provocando dos departamentos inconexos en la cognición del alumno, facilitando la imposición semántica del profesor al alumno. Este modelo, asentado en la calificación, forma en una actitud subordinada y heterónoma que instruye al alumno a aceptar sin reflexionar.
3. El *aprendizaje relevante* para el alumno aparece en actividades en las que éste puede gozar de mayor autonomía, está unido al trabajo con pares y se separa del ámbito de la calificación. La autonomía confiere a dicho aprendizaje la necesidad de trabajar sobre aspectos conocidos por el alumno, basados en su propia experiencia, lo que contribuye a construir un esquema único comprensivo de toda la realidad conocida y a formar la capacidad crítica del alumnado.
4. Hemos distinguido tres tipos de docentes: el primero sería aquel que hace uso del castigo como técnica habitual, que infunde miedo y ansiedad en el alumnado y que hemos denominado *contrario* por oponerse al propio alumno, dar mayor importancia al contenido académico que al propio proceso de enseñanza-aprendizaje e imponer mediante medidas de fuerza su propia visión del mundo; el segundo es el *propiciador de aprendizaje* en el aula, principalmente mediante la búsqueda de la conexión afectiva

y de puentes que acerquen el conocimiento previo del alumno y el conocimiento escolar, utilizando para ello trabajos en grupo que estimulan la convivencia y el respeto; el tercero es denominado *anodino*, por ser completamente irrelevante para el alumno, se basa en el aprendizaje memorístico y pasa desapercibido a través de la vida del discente. Éste último tipo de profesor, el más numeroso con diferencia, ejercería la fuerza socializadora de la escuela, imponiendo los significados establecidos en ella mediante una presión media y constante.

5. El *cambio de etapa* es experimentado como un gran salto en el que se introducen diversos factores nuevos y de formas diferentes. Si ésta fue traumática, el cambio es positivo por funcionar como válvula de escape de la etiqueta anterior. Si la experiencia había sido positiva, el cambio será afrontado acusando la transición hacia un modelo más abierto, en tanto que ofrece más autonomía al alumno, a la vez que se acrecientan las estructuras de poder y de jerarquía.
6. Se hace manifiesta una *ruptura entre la cultura social y la cultura escolar*, lo que afecta tanto a la calidad de los aprendizajes como a la propia personalidad del alumno, que aprende a aceptar significados sin oponer resistencia debido a su incapacidad de argumentar sobre la cultura escolar por su lejanía con su propio conocimiento previo.
7. Existe una *continuidad ideológica entre el contexto escolar y el familiar* en temas como el refuerzo, la motivación, el autoritarismo, las expectativas y el uso de modelos, conseguida a través del poder legitimador que confieren las calificaciones a la cultura escolar, tratándose de una adaptación del ambiente socio-familiar del alumno al escolar. La familia se ve condicionada por la presión ejercida al propio alumno a través de las notas, por lo que tiene que adoptar medidas semejantes que acercan ideológicamente ambos contextos.
8. La identidad se construye en la escuela a través de los contenidos y de las estrategias, guiadas por la calificación. Esta calificación confiere el sentido a la actividad escolar, desvinculando la razón del educando y de la comunidad escolar con el propio contenido de enseñanza. Estas dos herramientas van forjando la identidad de los alumnos en tres aspectos fundamentales: *identidad como ciudadano*, sumiso al aceptar tanto el significado ofrecido por la escuela y al aprender a someterse al juicio del profesor a través de la metodología utilizada; *identidad como trabajador*, al aprender a actuar del modo que se le impone, anulando su propio juicio en pro de la actividad que allá se realiza; *identidad de clase*, al situar a cada alumno dentro de la escala social construida en el aula y mantener itinerarios diferentes en tanto que unos son valorados por sus conocimientos y otros por sus actitudes.
9. Los tres modelos de profesor señalados establecen diferentes relaciones con el alumnado: el profesor contrario establecería *relaciones de autoridad* muy marcadas con sus alumnos, haciendo uso del castigo, las calificaciones y el etiquetado como principales herramientas; el profesor anodino también usará esta relación de autoridad, pero haciendo uso de los últimos útiles señalados. La autoridad de estos profesores es una autoridad condicionada fundamentalmente por la institución y sus propios modelos de interacción. En este sentido, la *relación de competitividad* estaría establecida de

manera institucional e infiltrada en los propios docentes, naturalizándolas y justificándolas. Por otra parte encontramos la *relación de comunicación*, que está fundamentada en la comprensión y el establecimiento de modelos más justos de relación social, vinculada a la búsqueda de la actividad del alumno, su interacción con los demás compañeros y el uso de experiencias previas como punto de partida del aprendizaje.

10. De las relaciones entre alumnos podemos destacar dos apartados principalmente:

- a) La *generación de modelos sociales* son guiados por los patrones de la cultura social y escolar, pero a la vez están muy filtrados por la experiencia personal del alumno.
- b) La *estructura del grupo* depende, en gran medida, de la posibilidad que sus componentes tengan de compartir tiempo juntos, lo cual condiciona intensamente la experiencia escolar. Por otra parte, la integración de un grupo cohesionado otorga poder al colectivo ya que: a) confiere mayor poder de reivindicación; b) convierte el proceso de aprendizaje en un acto con valor en sí mismo; c) mejora la percepción de la experiencia escolar; d) el aprendizaje es aplicable a su propia realidad; e) el grupo les facilita un espacio continuo en el que desarrollarse moral y políticamente, ofreciendo una mayor capacidad de resistencia ideológica; f) abre la posibilidad de alejamiento de los patrones de interacción establecidos por la escuela y la sociedad en general.

11. La experiencia escolar también muestra una fuerte dependencia de la *calidad personal del profesor*, destacando en aquellos casos en los que éste se muestra interesado en un intercambio basado en la comprensión y en el respeto.

12. Por último, se produce una *separación entre el desarrollo cognitivo y el socio-afectivo del alumno*, atendiendo la escuela sólo al primero y desatendiendo el segundo, lo que aleja su acción de la idea de felicidad y de desarrollo armónico de la personalidad del alumno.