

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

**DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA**

“ **LA ESCUELA: UN ESPACIO DE RESIGNIFICACION SOCIAL** ”

148948

T E S I S

QUE PARA ACREDITAR LAS ASIGNATURAS DE "INVESTIGACION DE CAMPO" Y
"SEMINARIO DE INVESTIGACION" Y OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
ANTROPOLOGIA SOCIAL PRESENTAN:

**RIGOBERTO GONZALEZ NICOLAS,
MARTHA PATRICIA RUIZ NAKAZONE**

COMITE DE INVESTIGACION

DIRECTORA: PATRICIA DE LEONARDO

**LECTORES: JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN
JUAN PEREZ QUIJADA**



AL MAESTRO JUAN LUIS HIDALGO GUZMAN:

POR COMPARTIR SUS CONOCIMIENTOS Y
PERMITIRNOS CONSTRUIR COLECTIVAMENTE UN NUEVO
RUMBO PARA LA ESCUELA PUBLICA.

A LA MAESTRA PATRICIA DE LEONARDO

POR SUS ENSEÑANZAS Y LA CONFIANZA
PUESTA EN NOSOTROS, IMPULSANDONOS HACIA LA
REFLEXION DEL QUEHACER ESCOLAR.

AL MAESTRO JUAN PEREZ:

POR SU SOLIDARIDAD INCONDICIONAL.

A LOS COMPAÑEROS QUE INTEGRAN LA CASA DE LA CULTURA
DEL MAESTRO MEXICANO, CREADORES DE UTOPIAS EN ESTOS
TIEMPOS TAN FALTOS DE ESPERANZA.

**A ESOS LOCOS ENANOS QUE SE ESCUDRIÑAN ENTRE
MESABANCOS Y MUROS ESCOLARES.**

A MIS PADRES:

ABRAHAM Y VICTORIA,

QUE EL TRANSITO DE LA VIDA

LOS SEPARO, PERO SU EJEMPLO ES PERENNE.

PARA MI PEQUEÑA ERENDIRA

A MIS PADRES:

RAUL Y LUCIA

**POR SU COMPROMISO, ESFUERZO Y ENTREGA PARA SUS
HIJOS**

A MIS HERMANOS:

JORGE, CARMEN, RAUL Y CARLOS

POR SU APOYO INCONDICIONAL

A MIGUEL:

POR SU CARIÑO, LEALTAD Y COMPRENSION

EL "ORDEN", LO MAS TRIVIAL
DE LA INSTITUCION, ES, EN
TERMINOS HUMANOS, UN
DESORDEN, Y COMO TAL HAY
QUE OPONERLE RESISTENCIA.
ES UN SIGNO EVIDENTE DE
SALUD PSIQUICA EL QUE LA
JUVENTUD HAYA TOMADO
CONCIENCIA DE ELLO.

(Theodore Roethke: El poeta y su oficio)

INDICE

INTRODUCCION	1
I. REFERENTES TEORICOS	3
- METODOLOGIA	10
II. PANORAMA HISTORICO	18
- LA RELACION ESCUELA-COMUNIDAD: UNA RELACION CADA VEZ MAS LEJANA	18
III. ORDENES INSTITUCIONALES	28
- USOS DE LOS TIEMPOS ESCOLARES	31
- RITO Y VIDA ESCOLAR	32
- EL RUIDO ESCOLAR	33
IV. LAS PRACTICAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS	35
- "A LA ESCUELA SE VIENE A ECHAR RELAJO Y A CONOCER AMIGOS...AUNQUE TAMBIEN A ESTUDIAR"	35
- "MAESTRA, ¿CUANTO FALTA PARA EL RECREO?"	38
- "EN EL RECREO HAY MAS ESPACIO PARA JUGAR, EN EL SALON LAS BANCAS ESTORBAN"	51
- "SIEMPRE ME DICEN QUE, LO QUE LA ESCUELA ME ENSEÑA ME VA A SERVIR"	53

- "CUANDO EL GATO NO ESTA...LOS RATONES HACEN DE LAS SUYAS"	57
- "UN SOLDADO EN CADA HIJO DE DIOS"	65
- "EL CABALLO ALEGRE"	69
- MUNDO DE SIGNIFICACIONES	73
- EL JUEGO	78
CONCLUSIONES	80
GLOSARIO	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUCCION

Analizar lo que ocurre en la escuela, desde el quehacer cotidiano de sus protagonistas, ha sido una preocupación de quienes nos involucramos por construir nuevas propuestas de entendimiento de la realidad escolar.

Esta investigación se inscribe desde la perspectiva del niño. Tiene como propósito ir develando sus valores, saberes, necesidades, gustos, expectativas.

Para arribar a su situación cultural, en fin, eso que denominamos Mundo de Significaciones, que se articula al de los "otros" en una relación de grupo.

Así también, el grupo escolar se constituye en su relación con el maestro, es decir, hablamos del vínculo maestro-grupo, donde los actos que se suceden en el espacio de lo cotidiano -salón de clases, patio del recreo-, se construyen y se viven de una manera muy peculiar, que remite a los órdenes institucionales y a las experiencias particulares del sujeto que enseña y del sujeto que aprende.

La lógica en la que se mueve invariablemente la institución escolar, descansa en los principios del orden y del buen comportamiento de sus educandos. Sin embargo, en las prácticas que se evidencian en el espacio de lo cotidiano, el grupo escolar construye estrategias específicas de sobrevivencia, que van desde la legitimación de ese estado de cosas, hasta la simulación, pasando por la resistencia explícita. Estos distintos caminos suelen ser atravesados por la posibilidad de hechar andar fundamentalmente la imaginación lúdica, los juegos.

El juego se manifiesta como un recurso de apelación al sentido que el mundo adulto le imprime a la escuela. Sus características van indisolublemente ligadas al vínculo del que hablamos. A esta compleja realidad escolar, tomamos como universo de estudio dos escuelas primarias oficiales del Distrito Federal. Esta investigación cubrió parcialmente dos ciclos escolares, 1991-1992 y 1992-1993.

Este trabajo de investigación dió sus primeros pasos en los talleres de investigación educativa organizados por La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C. Los debates teóricos que aquí se desarrollaron sirvieron de soporte para dar inteligibilidad al acto educativo.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos: los dos primeros contienen básicamente información de carácter bibliográfico, mientras que los otros dos, están constituídos por la formación empírica resultante de la investigación de campo.

En el primer capítulo presentamos una exposición de las teorías más conocidas que explican la función de la educación en la sociedad para arribar a la propuesta metodológica que rige este trabajo.

En el segundo capítulo ofrecemos un panorama histórico acerca del vínculo escuela-comunidad. Destacamos como se ha debilitado esta relación desde los inicios de la escuela mexicana (1940), la dinámica de la propia institución ha descuidado las expectativas culturales de los sujetos que a ella asisten, de allí que éstos la recreen desde sus propios referentes culturales.

En el tercer capítulo analizamos los órdenes institucionales que norman la escuela, los cuales servirán de marco referencial para comprender el por qué de las actividades de los sujetos protagónicos, en especial el de los niños.

En el cuarto capítulo presentamos el reporte de la investigación empírica. Se enfatizan las prácticas culturales de los alumnos, en especial las expresiones lúdicas que se construyen colectivamente para afrontar aquellos órdenes institucionales.

I. REFERENTES TEORICOS

Nuestro trabajo de investigación centra su atención en la transmisión cultural que se vive y se realiza en el acto y espacio educativo. Transmisión que está mediada por múltiples factores, fundamentalmente de orden social.

Al hacer análisis de este fenómeno, se recurre casi siempre o a las teorías de la Reproducción o a las de la Resistencia.

Las teorías de la reproducción han despojado a las escuelas de su inconciencia política. Sus explicaciones acerca del papel de la educación han sido invaluable para un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Han demostrado que las escuelas son reproductoras en tres sentidos o en tres modelos: a través del modelo económico reproductor, del modelo cultural reproductor y del modelo de reproducción hegemónico estatal.

En el modelo económico reproductor se encuentran las aportaciones hechas por Bowles y Gintis. Estos autores sostienen que existe una correspondencia entre el sistema educativo y la estructura económica. Afirman que "el sistema educativo sirve -mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con los de la vida económica- para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal" (Bowles, Gintis, 1976:70).

Dentro de este modelo también se enmarcan las investigaciones de Baudelot-Establet, quienes rompen con el mito de la escuela única y unificadora, sostienen que la función de la escuela sólo puede entenderse en relación con el papel que juega en la producción de la fuerza de trabajo: conducir a los niños proletarios al fracaso para finalmente sujetarlos a sus puestos de explotados.

Desde esta perspectiva, el marco en el que deba entenderse la socialización, se vuelve inflexiblemente mecanicista y determinista, quedando poco espacio para desarrollar una teoría de la enseñanza que tome en cuenta las nociones de cultura, resistencia y mediación.

En el modelo cultural reproductor se le da prioridad al papel de mediador que juega la cultura en la reproducción de las sociedades capitalistas. Uno de los representantes de este modelo es Bourdieu, quien presupone que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas por lo que él llama "violencia simbólica": el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses (Giroux,24:1985).

Para Bourdieu la educación juega un papel importante dentro del proceso de reproducción y legitimación de la cultura de la clase dominante. Para él, las escuelas forman parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no mantienen las relaciones de poder existentes a través de la imposición directa, sino que las reproducen más sutilmente mediante la producción y distribución de la cultura dominante.

Al referirse Bourdieu a los planes de estudio hegemónicos, afirma que atrás de la imparcialidad y objetividad con que se presentan éstos, existe un transfondo político de las clases dominantes. "Las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudio hegemónico y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante" (Giroux,1985:46).

Este modelo también presenta una versión mecanicista del poder y dominio, el sujeto se haya ya predeterminado, al considerar la cultura como un proceso de imposición y dominio en una sola dirección. La cultura es un proceso estructurador, pero también transformador. Esta última omisión refleja la poca esperanza de que las clases subordinadas reconstruyan sus condiciones de vida, de trabajo y de aprendizaje.

El modelo de reproducción hegemónico estatal, concibe a la escuela como uno de los aparatos de Estado que cumple con la función de reproducir y legitimar a la sociedad. Poulantzas considera a la escuela como un mero aparato estatal ideológico, que promueve los intereses económicos de las clases dominantes (Giroux,1985:53).

Michael Appel señala que el papel del Estado en la educación es intencional, con el objeto de "maximizar" la producción eficiente tanto de sujetos como de conocimientos que se requieren en una economía desigual. Concretamente, el Estado deja fuera del control de los maestros y padres de familia la planeación y estructuración del currículum oficial.

"Tales teorías, con toda razón, llaman nuestra atención sobre la importancia de la autonomía relativa del Estado y sus aparatos (como la escuela), sobre el carácter contradictorio del Estado y sobre las presiones económicas, ideológicas y represivas que ejerce el Estado en la enseñanza"(Giroux,1985:55).

Creemos que una de las principales fallas de estas teorías es que se centran en macrotemas, restando importancia a la intervención de los sujetos en el nivel de la vida cotidiana; concretamente el papel de los alumnos se reduce al de ser simples ejecutores de órdenes; este sujeto generalmente desaparece en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia. Son precisamente estas nociones las que inauguran las teorías de la resistencia frente a las de la reproducción.

Desde la perspectiva de los teóricos de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante.

Otro rasgo distintivo y sustancial de las teorías de la resistencia es el énfasis que hacen del proceso que tiene que ver con la producción cultural. En el concepto de producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento las experiencias de los grupos subalternos. "Las experiencias en la vida, los proyectos individuales y de grupo, los conocimientos ilícitos, secretos e informales, los miedos y fantasías privados, el poder anárquico amenazador que surge de la asociación irreverente [...] no son meros agregados interesantes [...] Estas cosas son centrales: determinadas y también determinantes..." (Willis,1982:114).

Se trata entonces de mostrar las capacidades de los sujetos para generar formas de conocimiento colectivo y cultural ambiguas, complejas, irónicas, que no son reductibles a las formas dominantes, donde conflicto, lucha y resistencia, tienen un

papel activo entre las determinantes estructurales y los efectos vividos. "La escuela es a un tiempo reproducción de las estructuras existentes, correa de transmisión de la ideología oficial, domesticación pero también amenaza contra el orden establecido y posibilidad de liberación"(Snyders,1978:106).

Este último sentido es el que rescata las teorías de la resistencia, para abordar los sucesos que se viven en el ámbito de la vida escolar.

Al hacer una crítica de las teorías de la resistencia, partiendo de las manifestaciones prácticas de los sujetos en situación cultural, se alcanzan a observar un buen número de comportamientos de oposición que no son precisamente de resistencia, y que tienen que ver más con la legitimación del orden impuesto, por ejemplo las actitudes sexistas de muchos estudiantes en la organización de sus actos disidentes: no todo acto de oposición son a ultranza actos de resistencia.

El mismo teórico de la resistencia --Henry Giroux--, encuentra en estas teorías una debilidad que consiste en que éstas han centrado su atención en el estudio exclusivo de actos públicos de estudiantes rebeldes, sin tomar en cuenta formas menos obvias de resistencia.

Coincidimos que los planteamientos teóricos de la reproducción y de la resistencia tienden hacia una dicotomización de la realidad, entre "una descripción omnipotente de la dominación o resaltar la capacidad de resistencia de los oprimidos" (Canclini,1986:76), que para los fines de esta investigación simplificaría las actividades que los sujetos escolares ponen en práctica. Tratamos de comprender su complejidad, siempre buscando el punto de intersección entre el mundo dado con el que el sujeto-niño se encuentra en la escuela y su particular elaboración.

Los estudios etnográficos basados rígidamente desde aquellas posturas teóricas poco han aportado a la comprensión de la realidad escolar (ver Ruth Paradise). De allí que recurramos a la noción de Mundo de Significaciones del niño porque nos abre la posibilidad de observar el universo escolar como un espacio que no puede ser prejuizado desde la reproducción o desde la resistencia. Para esto nos apoyaremos en Juan Luis Hidalgo Guzmán quien define el mundo de significaciones como "...la manera peculiar en la que el sujeto da significado a las cosas y acontecimientos, al modo específico como cree, entiende , comprende y

conoce..., más concretamente a la expresión precisa del sujeto en relación con el objeto" (Hidalgo, 1989:9). El mundo de significaciones es la síntesis de intereses, necesidades, valores, gustos, experiencias y expectativas: lo que permite darle sentido a las cosas. Esta categoría reivindica al sujeto y su papel protagónico como algo complejo, "el sujeto se dispone y actúa en una situación, poniendo en juego múltiples relaciones, algunas basadas en experiencia previa, otras propia del momento y algunas más que remiten a las expectativas del futuro" (Hidalgo, 1992:21).

Creemos que de lo que se trata es reivindicar al sujeto y su papel protagónico, como algo que no es simple o que pueda determinar su comportamiento y actividades a priori recurriendo a determinados paradigmas teóricos.

La proposición inicial es que "el sujeto se dispone y actúa en una situación, poniendo en juego múltiples relaciones, algunas basadas en la experiencia previa, otras propias del momento y algunas más que se remiten a las expectativas del futuro"(Hidalgo,1992:21).

Las acciones que pone en práctica el sujeto que aprende no se explica desde su individualidad, sino desde la situación social en la que se realiza, su pertenencia a grupos, su ubicación dentro de una institución y su sociovisión. Estamos hablando de un sujeto que se constituye en su relación con los "otros" y en acontecimientos que van mas allá de lo rutinario. El protagonismo del que aprende acontece en procesos conflictivos y situaciones problemáticas. Así, cualquier intento de tipificar de antemano la actividad humana, nos alejaría del entendimiento del sujeto protagónico.

En este sentido, se propone que "...el sujeto aprende o le da sentido a los acontecimientos a partir de sus valores, creencias, experiencias previas, gustos del momento y expectativas de uso para superar dificultades de su vida cotidiana"(Hidalgo,1992:22). Así, las actividades del sujeto adquiere sentido cuando lo que hace tiene que ver con sus valores, creencias, si se corresponde con su repertorio de gustos, en fin, cuando responde a sus expectativas. Por el contrario, si las cosas son ajenas a la cultura del sujeto, entonces resultan inútiles, indiferentes, disgusta su presencia, y las actividades impuestas son irrelevantes, carentes de sentido e ilógicas.

Captar el protagonismo del sujeto implica develarlo en lo que hace y dice, cómo lo hace y lo dice, al sentido y al contenido de lo que hace y dice, así como las estrategias que pone en práctica para resolver los problemas que la vida institucional le pone ante sus ojos; todo esto manifestado y aprehendido en el espacio de lo cotidiano. Serán los valores --ese reconocerse y legitimarse en los otros--, los gustos --que se originan en la intimidad del sujeto--, las expectativas --que tienen que ver con los intereses personales, las demandas sociales y la voluntad de saber--, los soportes que nos irán acercando a la conceptualización del sujeto que aprende. En suma, es necesario que la concepción del sujeto que aprende sea pensado en los hechos concretos, en las prácticas culturales y no en suposiciones arbitrarias.

Nuestro trabajo de investigación va sobre esta línea que hemos definido. Pretendemos aproximarnos al sujeto niño que se realiza cotidianamente en el espacio de los órdenes institucionales, léase Escuela. De allí que el tratar de explicar cómo el niño resuelve las relaciones de poder, como conquista la autogestión y juega en libertad, no se explican desde su individualidad, sino desde la situación social en la que se realiza; desde su pertenencia a grupos, producto de una situación formada por complejas relaciones sociales, llámese cultura escolar o comunidad de donde procede. El niño le dará sentido a los acontecimientos desde su particular mundo de significaciones.

Para aproximarnos a esta noción, enfocamos nuestra atención en los niños, a sus situaciones de habla y de sus prácticas escolares; a lo que dice y hace, a la manera como lo dice y lo hace, a su sentido y a su contenido, a las estrategias que desarrolla para enfrentar cada una de las situaciones que se le presenta en el ámbito de los órdenes institucionales.

Después de haber hecho una revisión de las diferentes teorías que hablan acerca de la función que desempeña la educación y del papel que juega el sujeto que aprende, consideramos que la propuesta de Hidalgo Guzmán en torno al Mundo de Significaciones, es válida para interpretar al sujeto en situación cultural. En esta investigación reivindicamos al sujeto, permitiéndonos entender las múltiples y muy variadas respuestas que aquél da frente a la vida institucional de una escuela.

Los estudios etnográficos realizados en nuestro país --Elsie Rockwell, Verónica Edwards, y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, entre otros-- han aportado elementos de análisis que permiten acercarnos al ambiente escolar, presentando a la

escuela no como un mundo ya dado, sino un lugar donde se negocia, se simula, se reinterpreta los órdenes institucionales. Y como dijera Patricia Safa: "Para analizar cómo la escuela participa en la reproducción y transformación social, es necesario tomar en cuenta cómo los diferentes sujetos sociales participan, utilizan, demandan y viven los condicionamientos de la sociedad en general y de la institución en particular en los procesos educativos donde se realizan y concretan..." (Safa,1988:94).

El análisis de la práctica escolar a nivel de lo cotidiano se hace imprescindible, utilizando las herramientas características del quehacer antropológico como son la observación y la descripción de la vida escolar y de sus relaciones.

1. METODOLOGIA

El material indiciario del que partió esta investigación se remite justamente a las prácticas lúdicas que realizan los niños en los salones de clases y el recreo, teniendo como fondo los reclamos que los docentes suelen hacer frente a esta actitud. Es común escuchar algunas expresiones que los maestros hacen al respecto: "este niño sólo quiere jugar, este otro nunca toma las cosas en serio", "no sé en qué estará pensando", "nadamás me descuido tantito y se pone a jugar", "me salgo a la dirección e inmediatamente se ponen a jugar, aún teniendo trabajo", etc. etc. Todas estas molestias remitían al desorden causado por los niños que tenían que ver con el juego y otras situaciones que no entraban dentro de las expectativas del maestro.

Al acercarnos a los niños, éstos no comprendían cabalmente la lógica establecida por el docente, pero intuían que el hacerle caso en determinadas circunstancias dependía su estabilidad como alumno.

Como parte del proceso de investigación, se aplicaron un cuestionario entre 100 niños de 4° a 6° grados. Esta encuesta se encaminó a buscar el particular sentido que los niños le dan a la escuela, desde su papel como socializadora hasta el de ser transmisora del conocimiento. El perfil de cada uno de los entrevistados, tenía que ver con que éstos fueran los más espontáneos, los que por su forma de ser, encaran la lógica prescriptiva de la institución, lo que los maestros llaman "los más traviosos".

Los resultados de este acercamiento develaron que el aspecto académico, que la escuela inculca, es poco atractivo para los niños, pues refieren a aprendizajes no significativos, y a la dinámica a la que es sometido el proceso didáctico por parte del docente. En cambio la parte agradable de la escuela se remite irremediabilmente al juego, muy a pesar del maestro.

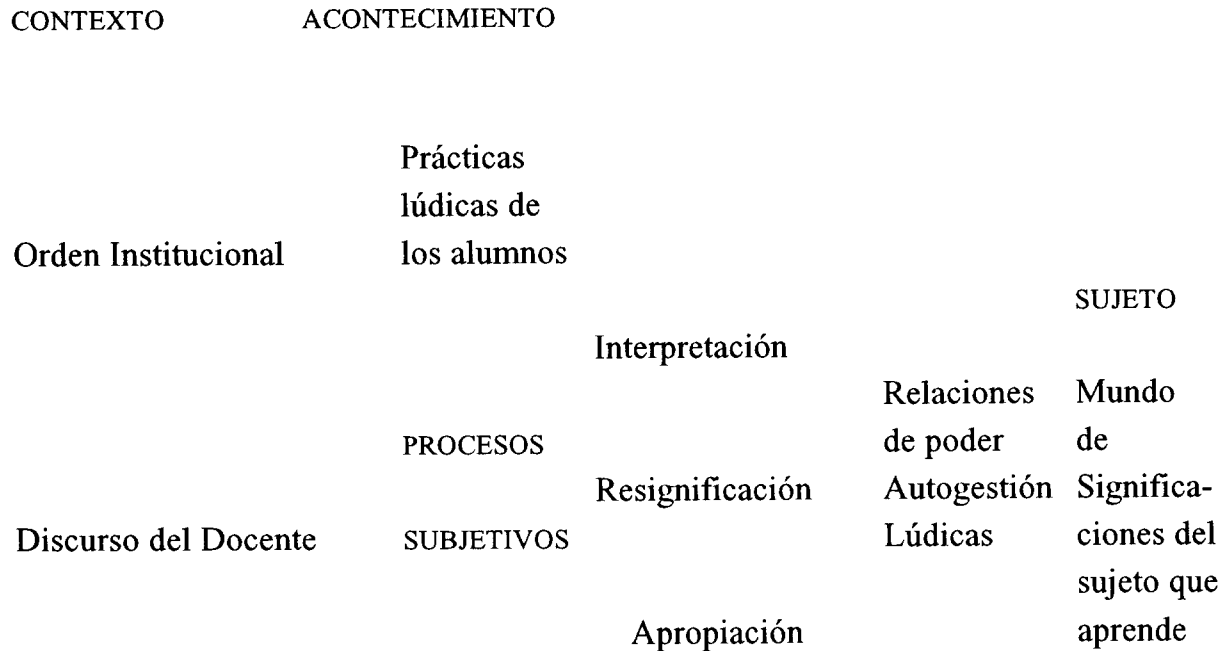
Estas apreciaciones nos permitió ir entendiendo que la significatividad de lo escolar, en la vida de los niños, nos remitía al vínculo del maestro con sus alumnos, así como la posibilidad insoslayable de poder jugar.

Las preguntas planteadas para esta investigación fueron las siguientes:

- 1.- ¿Cómo se da el vínculo maestro-grupo en el salón de clases?
- 2.- ¿Cómo los rasgos culturales del vecindario que el alumno trae consigo, se recrean, se transforman, se usan en la vida escolar?
- 3.- ¿En qué espacios de la vida escolar, los alumnos expresan sus intereses lúdicos?
- 4.- ¿Qué actitudes asumen los alumnos ante las enseñanzas que no tienen relación con su vida cotidiana?
- 5.- ¿Qué elementos permiten al alumno significar y darle sentido a la vida escolar?
- 6.- ¿Cómo se apropia el alumno, desde su mundo de significaciones, de la cotidianidad escolar?
- 7.- ¿Permite el maestro que el niño conquiste espacios de libertad?

Esta relación de preguntas problematizadoras configuraron el siguiente diagrama o estructura analítico conceptual. Este esquema hace inteligible el campo problemático:

ESTRUCTURA ANALITICO CONCEPTUAL



Las preguntas planteadas y las relaciones analíticas expuestas, se sintetizan en un sólo cuestionamiento: **¿COMO LOS ALUMNOS RESUELVEN LAS RELACIONES DE PODER, CONQUISTAN LA AUTOGESTION Y PONEN EN JUEGO CON LIBERTAD SUS INTERESES LUDICOS, FRENTE AL DISCURSOS DEL DOCENTE, EL ORDEN INSTITUCIONAL Y LA SOCIOVISION DE LOS ADULTOS?**

Aquellos órdenes institucionales pueden ser entendidos "... como una serie de coerciones y rutinas, es decir, como aquello que aparece como algo dado con lo cual el sujeto educativo se encuentra y que lo define" (V. Edwards, 1985:28).

El orden institucional comprende la relación jerárquica de sus integrantes: inspector, director, maestro, alumnos, padres de familia, también incluye el plano normativo de los tiempos escolares como días de trabajo, períodos de vacaciones, de exámenes, algunos tipos y fechas de celebraciones, etc., así como los usos de los

espacios: la dirección para uso exclusivo de los maestros, el patio del recreo para jugar, los salones para estudiar.

El discurso usado por el maestro tiene un soporte débil en los planes y programas, en aras de privilegiar las reglas institucionales que se han constituido fundamentalmente a través de la tradición. Entendemos a la escuela en su sentido amplio, como una institución social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra. Por otra parte, la estructura administrativa y formas de relación al interior del aparato escolar tienen también una particular historia que ha quedado plasmada en muchas de sus formas de organización y de sus prácticas.

Aquel recurso lingüístico, del que estamos hablando, está determinado fundamentalmente por los saberes con que el maestro cuenta, constituidos por su experiencia en el contacto con su objeto de trabajo, por su vínculo con el grupo, con las autoridades, con los padres de familia, y por su papel que históricamente se le ha conferido. El maestro ordena sus conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente a las exigencias inmediatas de su quehacer.

La participación inmediata y entusiasta del alumno sirve para reafirmar la eficiencia de ese discurso. Es algo así como el termómetro que mide el buen desempeño del ser maestro.

El uso que se da a los valores en el decir del maestro, adquieren un carácter instrumental, es decir, se les utiliza para crear un orden escolarmente necesario: disciplina, responsabilidad, puntualidad, respeto, obediencia, amor a la patria... Esta tendencia se opone o reduce el papel de la ciencia, que debiera figurar en su quehacer. Se trata de expresiones autocomprendibles, es decir, las opiniones personales y las versiones sobre la realidad las suele apoyar en relaciones analógicas y asociaciones propias, estructuradas desde su lógica de adulto, no obstante las referencias discursivas no explicitan su consistencia (Hidalgo,1992:143).

Así, este discurso, se manifiesta como un lenguaje propio, es decir, da cuenta del grupo social al que pertenece, se va constituyendo en el enfrentamiento cotidiano que el maestro experimenta con su objeto de trabajo y en relación con sus iguales (grupo escolar y maestros, respectivamente). Es la síntesis de la práctica cotidiana y su experiencia concreta.

Esta apreciación se deriva del hecho mismo de que el maestro se autovalora como el centro del quehacer educativo, excluyendo las posibilidades de los alumnos para asumir su papel protagónico en la construcción de saberes; "...dijérase que a los alumnos les toca poner toda la atención en clase para aprender, y mucha perseverancia para reafirmar los conocimientos" (Hidalgo, 1989:25). El maestro justifica esta arbitrariedad diciendo que "es por su bien", "hay que ser exigentes", "ya mañana me lo agradecerán".

Tal como están las cosas, los alumnos carecen de derechos explícitos. Deben hacer lo que se les ordena, si no quieren ser considerados como "problemáticos". Si no les interesa aprender lo que el maestro insiste en que aprendan, serán tachados de "faltos de motivación". Así, los problemas de motivación y disciplina están estrechamente ligados al papel autoritario del docente.

La desobediencia, el desacuerdo, las peleas, o la negativa a realizar una parte del trabajo, a mantenerse en silencio, a ponerse en fila, son una amenaza a la autoridad, por lo que son estigmatizados como "problema".

De allí que esta investigación se basó en niños con un perfil que no encuadra dentro de aquella lógica, para así evidenciar este espectro denominado orden institucional. Todos estos rasgos que lo definen, encuentra múltiples respuestas de los niños, que fueron contextualizadas desde la situación cultural en las que se desenvuelven, llámese mundo de significaciones.

La multiplicidad de manifestaciones se da precisamente porque el niño es un sujeto con un vasto campo de posibilidades, en el que se realiza como un ser real y no estrictamente al deber ser formal; sus motivos y razones, sus guiones y expectativas no se reducen a procesos exclusivos de su individualidad, sino a sus prácticas culturales --cuyo referente obligado descansa en la historia constitutiva de su grupo social--, a la situación que lo condiciona y que él también lo configura con su quehacer cotidiano.

El alumno, entonces, se haya en condiciones de apropiarse, interpretar, resignificar o traducir, simular, resistir, construir, ironizar y conferir un particular sentido a todas aquellas normas escolarizadas.

Esta larga lista de los procesos subjetivos, al mismo tiempo, nos sirvió de categorías de análisis de las prácticas lúdicas de los niños.

Este alumno de carne y hueso se escudriña entre el omnipresente mundo ritualizado y rutinizado de la escuela para encontrar y construir espacios que le sean agradables, que hagan de su estancia, momentos menos pesados y agobiantes. Estos momentos, se abordaron desde la noción de mundo de significaciones del sujeto. Esta noción tiene que ver con la manera en que significa los acontecimientos.

El niño se apropia de la escuela, aunque no siempre para cumplir o desarrollar actividades específicamente pedagógicas. Se apropia desde una óptica que se inscribe dentro de su mundo de significaciones, en el que también pueden observarse elementos que legitiman el orden institucional sentenciado por la escuela.

Esta investigación muestra las estrategias que el grupo construye para sobrevivir cotidianamente en el aula. Varias de ellas las llamaremos estrategias de simulación. Estas las iremos contextualizando desde lo que hemos denominado mundo de significaciones.

Asimismo, se observaron los usos que los niños dan a los espacios libres, llámese recreo, la ausencia del maestro frente al grupo, las pláticas entre mesabancos, etc. Se analizó el sentido particular que adquiere el juego entre los niños.

Consideramos que los juegos infantiles constituyen un elemento significativo en la vida escolar de los niños, frente a la precariedad de las expectativas culturales y la vida normada que hoy día le ofrece la escuela primaria.

La escuela primaria es el lugar donde se desarrolló la investigación, por ser el sitio donde se sintetiza la tradición escolar, entendiéndose a ésta como prácticas acumuladas. En este espacio se evidencian los órdenes institucionales, los rituales que regulan las prácticas cotidianas escolares y donde simultáneamente se expresan saberes, sentimientos, en fin, el mundo de significaciones del niño.

Elegimos dos escuelas primarias oficiales de turno vespertino. Una situada en los Reyes Culhuacán, Iztapalapa, la otra escuela está ubicada en las Minas, Iztapalapa.

En ambas escuelas la normatividad es muy marcada, como cualquier otra escuela del Distrito Federal. En la primera obedece a un criterio de prestigio ante las otras escuelas y la comunidad; y en la segunda se pretende borrar todo vestigio de marginalidad --malas palabras, el desaseo, indisciplina, malos hábitos, ignorancia, etc.-- a cambio de una "buena" educación basada fundamentalmente en valores morales.

Para la realización de esta investigación se utilizó la recolección de datos a través de los registros de observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas, observación participante y documentación bibliográfica.

Para la aplicación de las encuestas se tomó una población de 100 niños, de 4° a 6° grados, así mismo se aplicaron 40 encuestas a maestros de ambas escuelas; los resultados de estas encuestas se contrastaron con los otros medios que se utilizaron en esta investigación.

Se presenció el trabajo de los maestros en el aula, se abarcó desde el 2° al 6° grados, a lo largo de seis meses. Se registraron los acontecimientos que consideramos significativos para la investigación: entrada a la escuela, al salón, las pláticas entre mesabancos, los juegos durante el recreo y cuando el maestro salía del salón, etc. Ya avanzada la investigación, se recorta el objeto de estudio --las diversas manifestaciones del juego--, por lo que una gran parte de los registros no se incorporan en este trabajo.

En los registros de observación se escribió detalladamente lo que ocurría en el aula y en el recreo, lo que decían y hacían los involucrados, posibilitándose así, conjeturas, construcción de otras categorías y nuevas proposiciones explicativas.

Se estableció un diálogo a través de las entrevistas, escuchando y viendo a los niños "traviesos", sin emitir juicios de valor, y sin pretender la entrevista con una estructura fija.

Las encuestas permitieron irnos aproximando al mundo de significaciones de los alumnos: cómo ve la escuela, cómo se confronta con el maestro, con el conocimiento escolar y con los órdenes institucionales, cómo encuentra sentido y reivindica sus fines. Los resultados de esta encuesta pueden consultarse en los anexos.

Paralelamente se entrevistó a 40 maestros, con el propósito de obtener información contrastante con lo que el niño dice y hace, pues esta investigación está planteada fundamentalmente desde la perspectiva de los niños que son estigmatizados por los maestros como "traviosos" o "abusados", pero no inteligentes, porque el término inteligente, en su acepción escolar, tiene que ver más con la obediencia y la repetición mecánica de los conocimientos que se le inculcan. De allí que preferimos trabajar con niños que han desarrollado cierta capacidad argumentativa.

Las encuestas y entrevistas aplicadas a los niños, hicieron referencia a tres aspectos: captar la sociovisión de los adultos en el discurso de los niños; el papel de la escuela en su socialización, expresado en "lo que me gusta de la escuela"; y el dedicado a los tiempos académicos y su trascendencia en su mundo de significaciones. (Al final del trabajo se presentan las preguntas y resultados de las encuestas y el guión de entrevista).

II. PANORAMA HISTORICO

LA RELACION ESCUELA-COMUNIDAD: UNA RELACION CADA VEZ MAS LEJANA

En este apartado haremos una revisión histórica del papel que ha jugado la relación institución escolar y su mundo próximo o externo a ella, es decir, el vínculo escuela - comunidad. Afirmamos que en un momento de la formación de la escuela mexicana, se pretendió vincularla estrechamente con los intereses y necesidades de la comunidad en la que estaba inscrita, y que al paso de los años se fue rompiendo este incipiente nexo. Hoy la escuela no responde explícitamente a las expectativas culturales de sus educandos. De allí que éstos deben de recrearla y apropiarse de sus espacios desde su particular mundo de significaciones.

Consideramos a la comunidad como la depositaria de la cultura de los sujetos que se inscriben en la escuela. De allí que creemos que sea pertinente hacer un recorrido histórico del papel que se le ha asignado a la comunidad en su relación con la escuela, según los diferentes Proyectos Educativos que configura cada gobierno a su ascenso al poder.

Para este análisis partimos desde los primeros años del presente siglo, concretamente al finalizar el movimiento armado de 1910, cuando el grupo constitucionalista que arriba al poder modifica la legislación vigente y sigue luchando en el campo ideológico, siendo la educación un campo evidente de confrontación. Se establece, en el artículo 3o de la Constitución, el laicismo, la gratuidad de la enseñanza primaria. El Estado debe controlar la educación y no los grupos religiosos, vigilando la enseñanza que se impartía en las aulas particulares.

En los proyectos de los primeros gobiernos posrevolucionarios, figuraba como preocupación central dar educación a los sectores populares, así como ir al rescate de las culturas indígena y popular, asentadas en comunidades dispersas.

Toca a José Vasconcelos dirigir la política educativa, desde la recién creada Secretaría de Educación Pública (1921). El estaba convencido de que los intelectuales debían de dirigir y orientar a las masas trabajadoras. Su programa consistió en llevar los valores de las culturas clásica e hispánica a los campesinos. (Jiménez Alarcón, 1986:10)

En este período surgen los maestros misioneros, quienes tenían la función de fundar escuelas a lo largo del territorio nacional. Resulta interesante rescatar de estos primeros intentos, cómo la organización y funcionamiento de estas escuelas respondían a las necesidades y aspiraciones del lugar, pues no sólo enseñaban a leer y escribir, sino algunas otras actividades económicas y socialmente provechosas. En la década de los 20, esas escuelas cambiaron su nombre por el de "Casas del Pueblo", a fin de dar idea de que eran creación de la comunidad y su atención (Ramírez,1968:106). Predominó en la mentalidad de quienes dirigían la SEP, de que por medio de la educación los grupos económicamente bajos lograrían una mayor remuneración económica; se intentaba integrar a las comunidades, en su mayoría rurales, a la economía de mercado para que así, éstas contribuyeran al desarrollo económico del país, por lo que el papel de la escuela era crucial para este fin.

Al iniciarse la década de los treinta, grupos sociales buscaron reformar la educación, ciertos grupos magisteriales se inclinaron por desvincular la educación de la religión, que para entonces aún tenía fuerza en este ámbito. Previo a lo que la historia registrará como educación "socialista", cobra fuerza la doctrina de la escuela racionalista, cuyas ideas fundamentales defienden una enseñanza científica y antirreligiosa, subrayando el trabajo manual.

Con Cárdenas la educación en general recibe un fuerte impulso, principalmente la rural, "...se siguió realzando la importancia de la vinculación de la escuela con la comunidad, y de su labor formativa no sólo con los niños, sino también con los adultos en los turnos nocturnos (Jiménez Alarcón,1986:11). La escuela sería la gran organizadora de la comunidad, de modernizarla, mejorar el nivel y las condiciones de vida de los campesinos induciéndolos a habitar casas amplias e higiénicas, a observar las reglas de higiene y una alimentación adecuada; esta idea de modernización incluía también la lucha contra los vicios, como el alcoholismo y contra las supersticiones como los "malos agüeros" y la consulta a los curanderos (Ramírez:1968:97). Surge una arremetida contra la tradición vasconceliana, los educadores empezaron a reconocer que toda obra de ilustración perdía sentido y eficacia si no se hallaba asociada a transformaciones económicas y políticas, por lo que se asociaba a la escuela con el cambio social. A menudo se expresaba: "qué importancia puede tener la cultura para un campesino que no tiene pan en su casa".

Hay una insistencia por vincular las enseñanzas que la escuela impartía con la realidad inmediata del alumno. Muchos habían aprendido a leer, escribir y contar,

sin embargo, estos instrumentos de cultura, por tener una manera limitada en sus posibles usos, se convertía en un contenido que se realizaba en sí mismo y no trascendía más allá del ámbito puramente escolar.

El papel transformador que la escuela debía ejercer sobre los sujetos que ocurrían a ella, se sintetiza en las palabras de un renombrado constituyente, mismas que servirán de modelo por muchos años:

El niño siempre, o casi siempre, llega al poder del dómine pletórico de lamentables morbosidades: ignorancias, errores y absurdos embargan la embrionaria psicología de su ser, y ese niño de organización elemental, es el que llega a las manos del maestro para recibir la luz que debe disipar las tenebrosidades de su alma y para recibir también las doctrinas destinadas a extirpar los errores y absurdos de que lo ha provisto la ingenuidad atávica de su hogar(Monzón,1917).

Este discurso permeará la política educativa de los años sucesivos. Se descalifica de antemano los saberes con los que el niño llega a la escuela, y con ello la comunidad pasa a segundo término; se habla entonces de un niño prejuiciado e ignorante, que al transitar por la escuela se volverá un ser culto, provisto de herramientas intelectuales que le permitirán afrontar con éxito su vida social: el aprendizaje de la lengua nacional para el manejo eficaz del idioma oficial; el cálculo aritmético y geométrico, para satisfacer las necesidades cuantitativas de la vida, para la resolución inmediata de los problemas que se le presenten al individuo; el estudio de la naturaleza y la geografía, para "emancipar las conciencias de los prejuicios"; higiene, para inculcar hábitos y costumbres que se relacionen con la buena salud; la enseñanza de la historia patria tendrá como fin provocar actitudes que favorezcan el progreso y cambio social; finalmente la educación artística buscaría desarrollar "la emoción estética y orgánica de los educandos" (Ramírez,1941:73-74).

Aunque la llamada educación socialista difícilmente podría realizarse en un país con una estructura capitalista, dicha política educativa impulsada por Cárdenas formaba parte de un proyecto nacional en el que lo más importante era transformar a la sociedad mexicana -sumida en la crisis económica mundial de 1929, una creciente depauperización de las masas, ascenso de la lucha popular, así como un cambio importante en la relación entre el Estado y las organizaciones de trabajadores-, incidiendo con un tipo de educación que elevara las condiciones

económicas, de salud y domésticas de sus habitantes. Superar algunas de las "limitaciones que reconocidamente tiene el modelo de educación liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares, fueron los objetivos de la reforma socialista de la educación" (Guevara Niebla,1985:9).

Consideramos importante mencionar el papel asignado al maestro. En este período se produce una transición del maestro improvisado por el vasconcelismo, perseguido y vejado por su papel en el conflicto entre la iglesia y el Estado durante el maximato, al maestro "agitador y orientador social; participador (sic) activo en la vida de la comunidad en sus aspectos positivos [...] será un guía, un orientador del hogar que rompe sus muros y se abre a la comunidad misma"(García Tellez,1935:70).

El tiempo que duró lo que se ha denominado educación "socialista", que para nosotros no es más que el acercamiento de la escuela al ámbito comunitario, sólo tuvo vigencia real durante el sexenio presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940).

El gobierno de Manuel Avila Camacho (1940-1946) reencauzó la educación pública hacia pautas liberales e impulsó una nueva reforma del Artículo 3o Constitucional (1945), cerrándose así el ciclo histórico de la educación socialista.

En el proyecto socialista de educación se establecía que uno de sus fines estaría encaminado a que los educandos "...obren con una profunda conciencia de responsabilidad colectiva...donde los principios de interés individualista, irán siendo superados por una economía más francamente socializada..., la escuela socialista [unirá] al niño...y al joven con los centros de trabajo, con el campo y con el taller"(Cárdenas,1934). En contraste con este planteamiento, Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública durante el gobierno de Manuel Avila Camacho, plantea un giro en la política educativa del régimen: "...nuestra escuela deberá ser una escuela basada en la individualidad y en la libertad[...], cuanto mejor se atiende a la individualidad del alumno [...] las esperanzas de concertar sus cualidades con las de los otros, serán más sólidas, más seguras y socialmente más afectivas, ya que la autonomía moral de cada educando [...] es la mejor preparación que puede proporcionar el Estado..." (Torres Bodet,1944). Al mismo tiempo ya no se habla de que el alumno debe transformar el medio que lo rodea, sino de que aquél debe esforzarse por conocerlo, para situarse en él y entenderlo mejor.

Consideramos que es durante este período donde se rompe la naciente tradición de vincular el quehacer escolar con la vida comunitaria de los que allí acudían; la escuela se irá convirtiendo en un espacio cada vez más cerrado a las expectativas de la población, para adquirir rasgos que la coronen como la "gran civilizadora" de los pueblos, en especial el de los indios. Sin embargo, esta insistencia de la escuela y sus efectos "redentores" se quedaban en el aire ante las condiciones materiales donde la escuela operaba, "la enseñanza escolar y los consejos para la vida práctica se invalidan muy a menudo por falta de elementos materiales (falta de agua, escasez de alimentos básicos y ausencia de servicios sanitarios) frente a la retórica de la escuela" (Soto y Gama,1943).

El nuevo papel que el Estado le asigna al maestro da un giro radical, ahora su quehacer estará orientado en propiciar acciones que estén encaminadas hacia la "unificación" de las clases sociales; su papel está en la de ser el guía en el aspecto económico, de acuerdo a los principios y normas constitucionales. Al mismo tiempo que se exige que el maestro conozca la comunidad donde él se desenvuelve, no puede tolerarse que se convierta en otro integrante más del pueblo, so pena de "...convertirse en un simple miembro de la comunidad, retrogradando en todos los aspectos de su vida individual y social, intelectual y artística; en general en todo aquello que de civilizador pudiese tener para el pueblo" (Torres Bodet, 1943). Aunado a este nuevo diseño de perfil del maestro mexicano, se inicia su burocratización, se constituye el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1943), cuyo surgimiento fue vigilado y propiciado por el mismo Estado mexicano que necesitaba asegurar el control sobre un gremio que se hallaba en pleno crecimiento.

En esta época se marcan dos importantes lineamientos de la política educativa que regirán en lo sucesivo el quehacer docente: transmitir conocimientos descontextuados de la realidad de los educandos, así como desligar al maestro de la comunidad donde éste realiza su labor educativa, limitando su ámbito de acción a la escuela. Así, se va acentuando más la separación escuela-comunidad, que aún prevalece, de manera más severa, en nuestros días.

La política de conciliación nacional inaugurada por Avila Camacho es proseguida por Miguel Alemán, unida al acento puesto en la industrialización, daban al país un cariz de progreso y superación, que poco repercutía en el campo educativo.

Con Ruiz Cortínez, el progreso cuantitativo fue menor. Se trató de reactivar la campaña contra el analfabetismo, sin resultados alentadores. Los programas de educación primaria inaugurados en 1945 permanecen inalterados. La mexicanidad, la formación moral y cívica y la consolidación de la familia, fueron los principios que rigieron la orientación educativa del sexenio.

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se pone en marcha el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como el Plan de Once Años (1959-1970). Su objetivo era garantizar a todos los niños, educación primaria gratuita y obligatoria, preparar un mexicano "en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación, [...] dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo... (Torres Bodet, 1959:443,527).

Este ideario será repetido en los sexenios posteriores, ante la falta de una filosofía educativa y de objetivos curriculares. El concepto de democracia pretende erigirse como punto sustancial de la filosofía educativa, ante la imposibilidad de formular una propuesta filosófica de la que hasta ahora carecemos.

Las acciones educativas se confinaron al propio sistema educativo, sin considerar éste como parte interactuante del sistema social. No se encuentra en la literatura de la época indicios que den cuenta sobre la relación entre escuela y los sucesos de la cotidianidad social, su efecto en la estratificación y movilidad sociales y su incidencia en la distribución de los ingresos.

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, la reforma educativa consistió en la "simplificación de los programas, la utilización de la televisión para alfabetizar y en la telesecundaria; la adopción de los nuevos métodos pedagógicos 'aprender haciendo' y 'enseñar produciendo'..." (Excelsior, 1970).

A propósito del uso de la radioprimeria, algunas entrevistas con las familias que se beneficiaban de este servicio, arrojaban datos significativos: "la gente del campo sostiene y apoya la educación por radio, no porque considere éste u otro tipo de educación como clave para su desarrollo, sino porque espera que sus hijos puedan emigrar algún día a la ciudad" (Spain, 1973:127-144). Persiste la falta de adecuación entre el contenido de la educación y el medio donde operan las

escuelas, en particular las radioprimarias. "De poco sirve a los campesinos, a los indígenas o al proletariado saber historia, geografía o gramática, si esos conocimientos no les ayudan en alguna forma a cambiar la estructura socioeconómica de la comunidad..." (Schmelkes,1972:35).

Las más recientes y sonadas reformas educativas sostienen ostentosos conceptos como: "democracia", "nacionalismo", "renovación moral", "modernización", todos estos vocablos van indisolublemente ligados a cada uno de los proyectos que sobre nación han impuesto los grupos que detentan el control estatal.

Creemos que la pasada administración -Miguel De la Madrid,1982-1988-, sentó las bases de lo que hoy se denomina "Modernización Educativa". Concretamente aquel programa de gobierno, denominada "Revolución Educativa" estaba orientada a "...consolidar paulatinamente la Sociedad Igualitaria, la Renovación Moral, el Nacionalismo Revolucionario, la Descentralización de la Vida Nacional y la Democratización Integral..." (SEP,Programa Nacional de Educación...1984-1988:11). Este Programa insistió que los principios educativos, plasmados en el Artículo Tercero Constitucional y de los esfuerzos que de éste se deriven, estarían encaminados a la Renovación Moral de una sociedad cada vez más corrompida; se trataba de recuperar los principios éticos que la escuela enseñaría a la vida cotidiana de los niños y de la juventud que allí acudían, manifestados en cambios de conducta y actitud. Sin embargo nunca se explicita hacia dónde debe estar encaminado dicho cambio. Se manifiesta a nivel discursivo la necesidad de vincular escuela y hogar, para generar cierta continuidad en la educación de los niños. Pero esta educación pensada no en términos de contenidos académicos socialmente significativos, sino en relación con las enseñanzas que sobre moral y buenas costumbres se aprenden en el seno familiar. Suena verdaderamente ambiguo el papel que le toca desempeñar a la sociedad, en particular a los padres de familia, en la educación de los menores. Particularmente el último párrafo de aquel Programa dice: "La escuela y la familia constituyen un binomio en el cual ambos elementos pueden y deben apoyarse mutuamente con vistas a la superación y el aprovechamiento de los educandos. De allí que se considere deseable una mayor participación de las sociedades de padres de familia [...]. Su aportación contribuirá al buen funcionamiento de la enseñanza en cada escuela..."(SEP,1984-1988:31-32). Lo más que alcanza a decir este programa es una serie de supuestos valorativos que el alumno debe adquirir en la escuela para "autoeducarse", al mismo tiempo que éste debe de proveerse de medios para asegurarse a sí mismo un

empleo; fue muy popular aquella frase que acuñó el régimen, decía "empléate a tí mismo".

El presente régimen llama a su reforma en este terreno: "Modernización Educativa". Se constituye como la posible culminación de lo que en su momento dio en llamarse Revolución Educativa.

La presente reforma educativa ha puesto énfasis en la descentralización, que ahora da en llamarse Federalización. Se pretende establecer un vínculo entre la comunidad y la escuela, en términos de sostenimiento material de la misma, no tanto en la posible regionalización de contenidos socialmente significativos. Se admite explícitamente que la estrategia centralizadora adoptada desde la creación de la SEP se ha agotado por razones de una excesiva burocratización cada vez más ineficiente, representando altísimos costos en el gasto público. "Son las regiones y las comunidades quienes deben jugar un papel determinante en este proceso, financiando, abriendo oportunidades para el entrenamiento y para conectar su vida cotidiana a la vida de las aulas" (Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994:9).

No creemos que vaya a haber un amplio despliegue de la participación social en la construcción de conocimientos pertinentes al mundo cultural de los sujetos allí involucrados, más bien su papel se reduce a acciones de mantenimiento y restauración de las escuelas como hasta ahora han venido participando las asociaciones de padres de familia.

Otro punto que consideramos nodal en todo este planteamiento que tiene que ver con la inserción de la comunidad en la vida institucional de la escuela, desde el Programa de Modernización, es el que se refiere a la enseñanza de los valores socialmente aceptados. Aquí es donde los diseñadores de la política educativa actual piensan que se incorporan los saberes colectivamente construídos en torno al "deber ser" del individuo en su relación con los "otros": "Se debe promover el paso de contenidos informativos [...] a aquellos que aseguren la asimilación y recreación de los valores de la educación mexicana..."(SEP,1989-1994:19-20). Ante este último punto -la inculcación de valores- nos preguntamos, Puede la escuela suplantar una función que en sí le corresponde a la institución familiar? Cuál debiera ser el papel de la escuela primaria respecto al grupo social que le rodea y que acude a ella? Qué sentido tiene para los niños acudir a una institución que poco o nada tiene que ver con su realidad inmediata?

Quizá el mito más acariciado de la política educativa mexicana sea el de adjudicarle a la educación un efecto casi "mágico" sobre la movilidad social, a través de la generalización y gratuidad de las oportunidades educativas que ofrece el Estado a la población. Estas no pasan de ser parte del "factor esperanza". El hecho de que un individuo tenga acceso a la educación depende de una serie de condiciones que hacen referencia inmediata a su origen social y económico. Hasta ahora la educación se ha constituido como un mecanismo para la transmisión de desigualdades de una generación a la siguiente.

Paulo Freire al referirse a esta cuestión dice: "La educación inerte o pasiva que se imparte en la mayoría de nuestras escuelas niega la vocación ontológica del hombre, la de ser más, al negar su creatividad y su poder de objetivar al mundo de lo que resulta su quehacer transformador" (Freire,1972:41).

Volviendo a nuestro tema de investigación, creemos que la escuela alfabetiza en un lenguaje bastante particular, donde no se busca precisamente la comprensión del lenguaje de la cultura del sujeto inmerso en ella, la escuela lo deja analfabeta respecto a su lenguaje.

En alguna medida la escuela ha alfabetizado a un buen número de habitantes de este país y ha enseñado algo de aritmética, siendo de esta manera su contribución a la integración de aquella población al mercado nacional. También ha servido a cierto sector de la población a dejar de ser campesinos, y entre ellos -unos cuantos- les ha permitido continuar con estudios post-primarios.

En el medio rural, los campesinos más prósperos apenas saben leer y escribir; poco o nada de relación hay entre escuela y las innovaciones tecnológicas que eventualmente tienen lugar en una región agrícola. De la desintegración entre escuela y economía comunitaria parece dar testimonio simbólico el mismo calendario escolar, uniforme en todo el país, que ignora las fechas de las cosechas de cada región.

En el aspecto sociopolítico, ni los programas escolares ni el currículum oculto" tienen que ver con los problemas del medio social de donde provienen los educandos. El papel asignado al maestro se reduce al mismo ámbito escolar. Pocos son quienes se atreven a referirse y sistematizar sus enseñanzas considerando los conflictos locales. "Cuestionarios aplicados a niños que terminaban su primaria en una región de Morelos indicaban que no saben cómo funcionaba un ayuntamiento,

un juzgado o el sistema ejidal, tampoco conocen la protección que la ley les ofrece contra las diversas formas de explotación"(Latapi,1973:93).

Es evidente que la indiferencia mostrada por la escuela a los problemas específicos de la localidad donde ésta se encuentra hace que aquella se convierta en una aliada y cómplice de la estructura de dominación predominante.

La comunidad suele calificarse en contraste a la escuela, como un ámbito de violencia, rudeza y marginalidad, en el que los vicios se han asentado haciendo inútil y utópico todo propósito de transformación desde la escuela, por esto se insiste en la separación escuela- comunidad, aunque implícitamente se sostiene que la limpieza, el orden y el trabajo escolares constituyen ejemplos para la comunidad (Hidalgo,1989:25).

Este peculiar alejamiento de la escuela hacia la comunidad, y por lo tanto hacia los saberes, expectativas, intereses, necesidades, gustos de los sujetos que a ella acuden nos hacen preguntarnos ¿qué atractivo puede tener un espacio así para los niños? Más aún cuando este espacio al que nos referimos está fuertemente normado por una serie de reglas que deben de cumplir.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo de investigación está orientado fundamentalmente a encontrar indicios que permitan irnos aproximando al sentido que adquiere la escuela para los sujetos que a ella asisten, nos referimos fundamentalmente a los niños.

Estos sujetos, que interactúan en el ámbito escolar, usan los espacios de la escuela y la adaptan a sus necesidades, le dan un significado distintivo, que le permita sobrevivir y hacer atractivo un lugar que explícitamente no lo hace a través del currículum y de sus prácticas institucionales.

III. ORDENES INSTITUCIONALES

"El carácter institucional de la escuela se manifiesta en una normatividad agobiadora, por tres razones: por que es cerrada y excluyente, por que se autojustifica en una supuesta necesidad de control; además por que se torna simbólica al ponerse por encima de los sujetos: el orden como razón de la vida institucional (líneas de mando y asignación de funciones, jerarquías, rutinas y rituales)" (Hidalgo,92:10).

La arbitrariedad de los reglamentos reside en la importancia que se le da al control sobre los involucrados, este control impide que cumplan con su funciones esenciales. Su carácter simbólico no permite ver claramente "quién cumple y quién no"; cuándo el que cumple, lo hace en prácticas concretas, y cuándo el que no cumple, simplemente simula, se resiste o se opone.

Pareciera que la normatividad escolar pretende organizar la vida, pero lo que realmente hace es establecer un control simulado, ante lo que se tiene que hacer, basado en la amenaza, en la coba, la negociación, los acuerdos con tensión y complicidad.

La jerarquía que establece el reglamento se afianza al ser usado éste de modo arbitrario y selectivo, la norma en general no se aplica para evitar altercados, pero siempre que se aplica deja claro la jerarquía y los atributos de autoridad. Todo lo anterior genera un estilo de complicidad compartida y negociaciones que cubren como un "deber ser" todos los espacios y los procesos de la vida escolar.

Los alcances de los reglamentos para la organización del trabajo en el aula se resumen en las normas para la planeación, la rutina y la evaluación. Con ello se pretende garantizar el cumplimiento del programa de estudio, implantar orden y silencio en las aulas y controlar la promoción y certificación. Sin embargo la normatividad se reduce a mandatos de carácter administrativo que suelen cumplirse formalmente, pero que no llegan a ser condiciones determinantes del trabajo cotidiano. De este modo, la rutina en el aula se va configurando de acuerdo a las expectativas del maestro y de los alumnos.

La normatividad repercute en el estilo del docente para disponer e imponer el uso del tiempo y el espacio. En particular la rutina se ve alterada por las disposiciones de las autoridades, como los concursos, las efemérides, las

campañas, actividades que se deciden para la conservación o restauración del edificio escolar; como son las rifas, funciones de cines, kermess, vendimias, etc. "Lo cierto es que la imagen del salón de clases se identifica por la actitud directiva del docente, la espera de los alumnos y las constantes perturbaciones" (Hidalgo, 92:11):

Maestra: Vamos a recordar hoy cómo vamos a analizar algunos enunciados. Primero lo que vamos a analizar es: María tejió una...(interrupción de algunos niños de afuera)

Alumnos externos al salón: Maestra, si nos presta su escoba.

M: Juana (llamando a una de sus alumnas)

Juana: Mande.

M: Ve (Juana se dirige al estante para sacar la escoba). Es el puro esqueleto (entrega una vieja escoba), me la traen enseguida, es el único que tengo.(Continúa la clase) Una bufanda para su abuelita ¿sí? María tejió una bufanda para su abuelita. Lo primero que vamos a localizar ¿qué es?

Alumnos: (Dos o tres niños contestan a coro) El sujeto y el predicado.

M: El sujeto lo vamos a encerrar y separamos del predicado con una diagonal ¿cuál es el sujeto?

As: María.

M: María, lo que está aquí (señalando la palabra María) decimos que es el sujeto y lo que está acá (señalando el resto de la oración) decimos que es el predicado. Vamos a analizarlo...(Nuevamente otra interrupción por otros niños).

Alumnos de fuera: Si nos presta su escoba...

M: Está rota, si quieren díganle que si tiene un clavo, o que la amarren o con "maskin" o con unas grapas. (Los alumnos se quedan esperando la escoba y la maestra continúa) ¿Siii? (Sus alumnos entienden que regresan a la

oración) Bueno, ya encontramos el sujeto, el predicado...(la interrumpen los niños de afuera)

Alumnos de afuera: Bueno, gracias maestra (se retiran, llevándose otra vieja escoba que ellos mismos toman)

M: Andale. Después empezamos con los núcleos, ¿cuáles son éstos?

As: (Se hace un silencio prolongado evidenciando que nadie conoce la respuesta)

Nancy: Núcleo del sujeto y núcleo del predicado. (Nancy es la niña que siempre contesta y es también la que sustituye a la maestra cuando los niños no saben algo)

M: Luego empezamos con modificadores directos, modificadores indirectos, sujeto directo, sujeto indirecto, complemento circunstancial, en caso de que...(la maestra espera que los alumnos concluyan su frase. Mira a sus alumnos sorprendida, pero nadie le contesta, de allí que ella tiene que terminar "su" frase remarcándola con la voz) lo tenga ¿siii?. (La maestra continúa con la explicación de su clase hasta llegar a los ejercicios que los alumnos deben realizar. Es importante mencionar que a lo largo de su clase, son pocos los alumnos que le atinan a las respuestas solicitadas por la maestra, así como muchas las interrupciones de fuera).

M: (Dicta cinco enunciados) Terminando ésto lo van a cambiar, están en voz activa y lo van a pasar a voz pasiva, no se les olvide que el objeto directo pasa al sitio del sujeto, el sujeto pasa al sitio, al lugar del objeto directo y el verbo mantiene su lugar, pero va a llevar un verbo auxiliar, va a llevar el verbo ser y vamos a manejar el verbo en forma conjugada. Lo analizan, lo hacen en el cuaderno, primero voz activa, luego voz pasiva ¿siii?

(Nadie le contesta, sólo dos niños, los demás juegan, observan, simplemente no entienden).

USOS DE LOS TIEMPOS ESCOLARES

La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso. El director o maestro comisionado anuncia entradas y salidas y marca el paso de una actividad a otra, los alumnos anticipan las horas de salida, recreo o clases.

La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades; por lo general, no coincide con la concepción oficial que pone acento en la formación académica. Tienen un lugar importante en esa distribución fuertes tradiciones de la primaria mexicana como son la ceremonia a la bandera y la preparación para numerosos festejos oficiales y no oficiales y para concursos artísticos y deportivos. Además el maestro le dedica un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales.

En el tiempo que queda para el trabajo en el salón de clases se definen y comunican ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorben mucho tiempo y energía. "La enseñanza, entendida como interacción entre maestro y alumnos en torno al contenido curricular, se da sólo durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clase. La distribución del tiempo de enseñanza indican que se consideran más importante las áreas de español (pero no la comprensión de lectura ni la expresión escrita libre) y matemática que las ciencias" (G. Gálvez, E. Rockwell, 1981:34), de las observaciones que se realizaron todos los maestros veían las áreas de matemática y español diario (aunque sólo fuera para repasar), Ciencias Sociales y Ciencias Naturales cada tercer día, Educación Artística, Tecnológica y Educación Física una vez a la semana. Además, diferentes tipos de actividades imponen diferentes ritmos de trabajo escolar; el tiempo largo para llenar mecánicamente las planas, el tiempo amplio para hacer trabajos manuales, o el tiempo brevísimo para contestar unas preguntas del maestro, comunican los sentidos distintos de cada una de estas actividades.

148948

El ritmo de trabajo a que es sometido el alumno depende en muchas ocasiones de las actividades que forman parte de las rutinas tradicionales escolares. Los

alumnos llenan planas de palabras o de números, copian lecciones, resuelven mecanizaciones de operaciones aritméticas y ejercicios gramaticales, mientras que su maestro se encarga de recoger cuotas, vende timbres de la cruz roja, reparte desayunos o meriendas, platica con los padres, tiene que manejar la cooperativa, manejar una gran cantidad de documentación, se encarga del mantenimiento y aseo de la escuela, prepara bailables, tablas, declamaciones para concurso; además cumple con otras tareas que poco o nada tienen que ver con la vida escolar: promover campañas, redactar solicitudes y documentos, integrar expedientes y en ocasiones presentarse en actos cívicos y políticos oficiales.

RITO Y VIDA ESCOLAR

En la escuela primaria como en otras instituciones socializadoras hay una tendencia a la ritualización de la interacción entre adultos y niños. Se establecen procedimientos recurrentes y rutinas cuyas instrucciones son siempre las mismas; así se facilita la organización del grupo. Los ritos, cuya función es la de "adaptar y readaptar periódicamente al individuo a las condiciones básicas y a los valores axiomáticos de la vida social" (Olavarría,89:23), pueden variar mucho de maestro a maestro, aunque sí se encuentran algunas prácticas difundidas que casi no requieren de instrucciones previas: los alumnos deben saludar al iniciar la clase, copiar cuando el docente escribe sobre el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificarse, hacer plana, etc.

Algunas de estas rutinas (por ejemplo, planas y el calificarse) implican bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje. Subyace en ellas un supuesto característico del proceso escolar sobre la relación entre la frecuencia de la repetición y el aprendizaje.

"Aprender" en la escuela significa sobre todo "aprender a usar" los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo, en los libros, en los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar. Aún en los momentos de interrogación y discusión, los alumnos deben de aprender a usar de cierta manera el lenguaje oral tienen que aprender a seguir las pistas que el docente les da y aplicar las reglas implícitas que rigen la formulación de frases aceptables, para poder participar bien.

El aprendizaje de usos puede garantizar el "éxito" escolar, por que permite que los niños se desenvuelvan conforme al modelo de "buen alumno", pero no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje del contenido académico.

EL RUIDO ESCOLAR

Veamos como se manifiesta la confrontación de discursos, cuando el autoritarismo del maestro enfrenta resistencias de los alumnos, cuando se da la negociación y la complicidad y la simulación de roles, pues las formas de comunicación suelen ser la expresión de la complejidad del vínculo.

"Al acaparamiento de la palabra como ejercicio de poder le responde el ruido escolar, constituido por los múltiples diálogos entre los alumnos. Esta actitud puede considerarse como una resistencia ante los monólogos del docente. La negociación entre hablantes y escuchas se da cuando el ruido escolar se hace inaudible e incomprensible la voz del maestro, al intercalar llamadas de atención, aclaraciones, amenazas, gritos y en general al provocar interrupciones que lo hacen incoherente" (Hidalgo, 1992:58)

El paso hacia la simulación y la complicidad se da prácticamente natural; el docente insiste y reitera en su discurso las prescripciones sobre "cómo deben realizarse las actividades, repite los mandatos para preservar el control del grupo, modula con ciertos tonos y palabras lo que dice para aparentar que el grupo en su mayoría le atiende y que el ruido se debe a unos cuantos desatentos, simula que su discurso es escuchado y llega a desatenderse del ruido. Los alumnos por su parte fingen atención y tratan de mantener el ruido de sus múltiples diálogos.

La espera pasiva, la quietud y la repetición de tareas son parte de una rutina que expresa la ausencia de expectativas, tanto de los alumnos como de los docentes.

El lenguaje de las disciplinas se caracterizan por ser preciso y consistente, éste se expresa a través del discurso del docente, mientras que el habla de los alumnos presenta rasgos distintos, suele ser impreciso, plagado de sobreentendidos, en ocasiones contradictorio y particularmente determinado por matices, propios de la situación de habla concreta.

Establecer una comunicación real entre maestro y alumnos requiere de esfuerzos para lograr una convergencia de sentidos, entre lo que dice y cómo lo dice el maestro y las interpelaciones, preguntas y traducciones que efectúan los alumnos. Se trata de que el lenguaje cotidiano de los alumnos se vea enriquecido por el lenguaje especializado.

IV. LAS PRACTICAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS

"A LA ESCUELA SE VIENE A ECHAR RELAJO Y A CONOCER AMIGOS... AUNQUE TAMBIEN A ESTUDIAR"

La escuela es socialmente mirada como un espacio normado, y así debe ser entendido por los niños: "aquí se viene a estudiar y a aprender". ¿Qué acaso no se aprende en otros ámbitos de la vida social? Sin embargo, la dinámica que se vive al interior de cualquier plantel escolar está sujeta a determinaciones propias, que histórica y localmente la han ido constituyendo, que la distinguen y le dan cierta autonomía frente a otras instituciones sociales: "a la escuela se viene hacer cuentas, leer y escribir para pasar de año":

(Transcribimos una conversación entre mesabancos)

Niña 1: A mí no me gusta hacer cochinas (se refiere a los trabajos que su maestra le pone hacer). Porque la maestra me pone cero o un cinco y no paso año.

Niño 2: El diez es bueno porque...el cero no es nada. Porque con el diez sí pasas año y con el cinco no pasas año...sólo he sacado un cinco en el cuaderno de letra y otro en el cuaderno de números (español y matemática, respectivamente).

A nivel discursivo, los niños repiten lo que le dicen los adultos acerca de la influencia o impacto que la escuela debe generar en sus vidas:

Maestra: (Sorprendida de que algunos niños le hayan preguntado si iba haber clases el día de mañana, para los niños no era raro pues es una maestra que falta constantemente) A ver niños ¿quién si quiere venir mañana?

Luis: Yo sí quiero venir mañana, porque dice mi mamá que si no vengo a la escuela me va a poner a trabajar de albañil como mi tío.

Juana: Yo sí, porque no quiero ser burra.

(Esto es mas claro con el resultado de las encuestas, el 92 por ciento afirma que es importante venir a la escuela para ser alguien en la vida).

Lo que dice un niño de 5º grado al respecto, ya tiene una intencionalidad explícita: no seguir ocupando el nivel socioeconómico en el que le ha tocado nacer, sus expectativas se inscriben dentro de la lógica de la vida adulta:

Ramiro: Vengo a la escuela porque me mandan mis padres, porque no quieren que sea como mi papá, un albañil. Dicen que para ser alguien en la vida.

Entrevistador: ¿Qué quiere decir "Para ser alguien en la vida"?

Ramiro: No hacer trabajos difíciles como ser obrero, carpintero, albañil. Ser albañil es muy "trabajoso", mi papá es albañil y tiene que cargar botes.

Entrevistador: ¿Cuáles son entonces los trabajos fáciles?

Ramiro: Ser licenciado, maestro. No es tan difícil porque ahí se gana buen dinero.

En otra entrevista con un niño que cursa el 6º grado:

Entrevistador: ¿A qué vienes a la escuela?

Pedro: Para ser alguien en la vida, o sea, estudiar para ser, por ejemplo, doctor, aunque yo quiero ser abogado.

Entrevistador: Y si no fueras doctor o abogado, ¿no serías alguien en la vida?

Pedro: También lo sería, aunque trabajaría en fábricas. No me gustaría andar como los vagos, en las calles.

Entrevistador: Entonces, ¿los "vagos" no son alguien en la vida?

Ramiro: Sí, son también. Lo que pasa es que ellos no tienen trabajo y le roban a la gente, no me gustaría hacer esas cosas.

Las aseveraciones que los niños hacen en torno a la función de la escuela, se inscriben no desde su mundo de significaciones, sino desde el discurso prescriptivo del adulto. Transcribo al respecto una opinión de una maestra que puede ilustrarnos y establecer ese nexo:

"La primaria es la base, es aquí donde el niño se va a formar, para ser como dice uno, un hombre de futuro. Porque hay unos niños que no estudian y son unos vaguitos...pienso que la base es la primaria para que el niño siga adelante, adelante, para que se forme un hombre de bien..."

Sin embargo, los intereses y gustos inmediatos de los niños nada tiene que ver con aquella carga ética. Esos intereses o gustos se inscriben fuera de la escuela. En los casos de que aquellos sentimientos se inscriben desde la escuela, ésta se vive resignificada desde el particular sentido que le da el niño:

Entrevistador: ¿Donde te diviertes más?

José Juan: Me divierto más en la escuela, porque en mi casa al terminar mi quehacer, que es el de barrer el patio, mi mamá ya me deja salir a la calle, y luego como algunos de mis amigos se van a la escuela no tengo con quién jugar. Cuando no tengo clase o me suspende la maestra por travieso, tengo que quedarme en mi casa y me aburro, pues mi amigos están en la escuela. Me aburro viendo la tele, llendo por el mandadoo por las tortillas...

Los niños hacen suyo el espacio escolar a través del juego, reconocen que es un lugar al que se viene a "hechar relajo, a conocer amigos..." Algunos niños opinan:

Entrevistador: ¿Dónde te diviertes más?

Martín: "Simón hijín" que aquí en la escuela es más divertido, porque jugamos futbol en el patio, jugamos con las niñas a corretearlas y ellas nos corretean. También jugamos a "estrait" (se refiere al beisbol), además de que hacemos muchos amigos.

Pablo: Es más divertido estar en la escuela, porque en la casa me aburro y si me salgo a la calle me pegan. En cambio en la escuela, me han de regañar,

pero me dejan jugar en el recreo o cuando se va el maestro.

Perla: Yo sí me divierto aquí en la escuela, brincando entre las bancas, o a las luchitas, agarrando las mochilas, ya sea escondiéndolas o tirándolas para que sus dueños me persigan corriendo.

Los niños hacen suyo este espacio, reconocen que es un lugar "al que se viene a hechar relajo, a conocer amigos...aunque también a estudiar" Este "aunque" le da un carácter marginal a las disciplinas del currículum escolar. Los niños declaran abiertamente que dentro de su repertorio de gustos, las materias de enseñanza le son poco atractivas o de plano le digustan:

Entrevistador: ¿Qué no te gusta de la escuela? (esta es una pregunta del cuestionario, que se aplicó a los encuestados, ver anexo)

Alejandra: No me gusta la materia MATEMATICAS ¿por qué? Simplemente no me gusta por los quebrados, por las operaciones, todo lo que se refiera a MATEMATICAS no me gusta. Son muy DIFICILES.

Y no es que la lógica de la disciplina deba ser así, lo que pasa es que el sentido con el que se trabaja se aleja significativamente del juego. Pues el juego es en esencia una actividad que se aleja de la seriedad de la vida, se opone al trabajo agobiante de las planas y los ejercicios interminables que el maestro exige al niño. En cambio el juego no produce nada: ni bienes ni obras, es esencial estéril, de allí que los niños lo prefieran. Esto permite entregarse a él despreocupadamente.

Martín: Me gusta jugar siempre. Cada vez que termina el recreo yo quiero seguir jugando, jugando y jugando.

"MAESTRA, ¿CUANTO FALTA PARA EL RECREO?"

El orden está implícito en cada una de las posibilidades de expresión que se presentan en el recreo, sólo que aquél se encuentra configurado desde la lógica del niño. El recreo se convierte en una transgresión del orden que se establece en el salón de clases, en este espacio el niño puede platicar, jugar, comer, burlar a la guardia (se refiere al grupo que se encarga de vigilar el orden durante el recreo),

"cotorrear" (que no es otra cosa que una plática con chistes y bromas hacia los otros, según lo definieron los niños entrevistados) con sus amigos y amigas, comer, comprar, convivir..., "por que te sientes como si estuvieras en tu casa". Sin embargo el tiempo destinado al recreo es normado por una serie de reglas que están implícitas en cada uno de los actos que el niño realiza en ese espacio; los niños saben, por ejemplo, que pelearse abiertamente con otro compañero le puede acarrear serios riesgos ante la autoridad, por lo que las insinuaciones y los encuentros se manifiestan siguiendo ciertas pautas o reglas, no se trata de violentar las reglas del juego:

Los niños de 5° grado se impacientan por salir ya al recreo, se preguntan la hora a cada momento para asegurarse de que faltan pocos minutos para las cuatro de la tarde. Por fin salen al recreo. Bajan velozmente las escaleras para encontrarse frente al gran patio trasero de la escuela. Se organizan independientemente de su maestro. Dos niños se encargan de sustituir y suplantar al maestro, son los que van escogiendo a los integrantes de su equipo: 8 niños para cada uno; hechan el volado para escoger portería y saque. La comunicación que establecen los integrantes de uno y otro equipo durante el juego se da en términos de lo que ellos llaman "palabras de nosotros". Estas expresiones tienen un sentido determinado, obligando al otro a darse cuenta de lo que hace. A pesar de que "sus palabras" suenan agresivas para quien no esté inmerso en el juego, nunca concluyen en golpes entre unos y otros:

-- La bola es mía, súbela..., no mames, te la estoy pidiendo, no me la hechas, chingá.

-- Qué gol más chingón.

-- Pinche puto, me diste un trancaso.

-- Pinche cuñado vieja, no te quejes.

No hay diferencia entre un partido de fútbol que se juega en las calles aledañas a la escuela con éste que se está disputando en este espacio escolar, la única diferencia es el hecho de que estos pequeños jugadores lucen el reglamentario uniforme blanco. Fue interesante observar que al llegar el maestro al patio donde sus alumnos juegan, éstos dejan de usar "sus palabras", saben que están frente a su maestro. Entonces utilizan otros medios, usando fundamentalmente su cuerpo, en

un lenguaje que sólo ellos manejan y dejando de lado a su maestro. Este finalmente opta por retirarse.

Los niños de segundo grado juegan a las "luchitas". Las reglas deben ser observadas por los participantes:

Niño 1: Yo soy "técnico".

Niño 2: Yo soy Casanova y tú (señalando a un tercer niño) eres el réferi. Tú no te metas porque... "nel", tú eres el réferi...cuenta (Le ordena que cuente, pues ha derribado al primer niño).

Réferi:(Se tira al piso y con la mano golpea el suelo) 1, 2,...8.

(Inmediatamente entran al ring imaginario otros dos niños)

Niño 4: A la primera caída...órale, tú y yo, buey (continúa la lucha).

(Uno de los niños los observa desde su lugar y comenta)

Niño Observador: Siempre ellos se pelean, porque aquél le da una patada cuando la maestra no está, se va a la "dire", juegan a las luchitas, cuando salen al recreo también siguen jugando...yo les pego a las mujeres, pero no soy violador de mujeres, porque ser violador de mujeres significa golpearlas, darles de cachetadas, besarlas y hacerles muchas maldades. Yo no hago eso..."

Se puede decir que aún en los espacios menos normados se encuentran indicios de orden, pero un orden construido desde la lógica que el niño le impone a sus expresiones lúdicas y de relación con sus iguales, excluyendo a todos aquellos que no entran dentro de éste, principalmente su maestro.

Las posibilidades de expresión del niño en la clase de Educación Física están sujetas a criterios no tan normativos, en donde el niño realiza las actividades más acordes a su mundo de significaciones, de ahí que éste sea el segundo espacio más preferido por los alumnos: "Me gusta deportes, porque ahí puedes jugar y hechar relajo" Este "hechar relajo" se refiere a juegos inventados por los niños, por lo que las reglas son compartidas.

Es a través del juego como se expresa el mundo de significaciones de los niños, de ahí su persistencia de ponerlo en práctica como una vía importante de su realización personal y de sobrevivencia cotidiana. Este juego que juegan tiene sus principios llamados reglas, son los niños los que llegan a construirlas a través del propio juego. Convienen de manera natural su puesta en práctica, sin coersiones ni amenazas. Así, el juego se vuelve más accesible y atractivo cuando las reglas se construyen y comparten colectivamente:

Al inicio del recreo, cuatro niñas inician una ronda. Tomadas de la mano entonan un canto, mientras giran. Una niña permanece en el centro del círculo:

"A guan chilo pochtli

A guan chilo es

A ver señorita, ¿qué tal baila usted?

148948

(La niña que permaneció en el centro cierra los ojos y entona otro canto. Mientras lo hace va señalando con el índice a las del círculo:

"Me gusta tú y tú y tú y tú

pero me gustas más tú

(A quien señaló pasa a ocupar su lugar. Comienza nuevamente la ronda).

Este juego duró los treinta minutos del recreo y lo concluyeron 16 niñas. Nadie violentó las reglas, todas se acataron a ellas.

Todos los juegos observados contenían un sistema de reglas, desde las más sencillas de comprender por el espectador hasta las más complicadas, como el caso de varios juegos de canicas. Estas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables, so pena de arruinar el juego. Nada mantiene la regla, salvo el deseo de jugar, es decir, la firme voluntad de respetarla. "Es preciso jugar al juego o no jugar en absoluto". A través del juego se instaura un orden estable, hasta que se deja de jugar.

Los ratos que más le agradan a los alumnos tienen que ver con situaciones ajenas en su mayoría con la vida académica, o bien ésta se manifiesta y se vive de manera natural, acorde a su mundo de significaciones:

Maestra: Bueno, en lo que terminan los otros (se refiere a un ejercicio de iluminado) vamos a hacer un ejercicio de mayor que ($>$) y menor que ($<$), ¿qué les parece?

Alumnos: (Los niños no responden, solo hacen gestos de fastidio)

Roberto: Ay maestra, de eso ya ni nos acordamos.

Maestra: Acuérdate que el piquito del signo va para el número más chiquito.

(Los niños se disponen a copiar los números en su libreta de matemática)

Maestra: Recuerden, 10 en una hoja y 10 en otra hoja.

Roberto: (Diciéndole a uno de sus compañeros de banca) Vamos a jugar a la hora del recreo a las carreteritas con mis carritos, ¿si?

Maestra: Roberto! En lugar de hablar de cosas importantes están hablando de carros.

(Los niños terminan de copiar el ejercicio. Algunos se encuentran muy confundidos, en particular Roberto que no sabe qué hacer. Para fortuna de él, tocan para salir al recreo. Todos gritan de alegría).

Maestra: Salgan todos al recreo. No quiero a nadie aquí en el salón.

(Ya en el recreo Roberto y otros cuatro niños juegan a las "carreteritas" Es un juego que consiste en hacer rodar, sobre una "carretera" dibujada en el el piso, unos carritos en miniatura. En las curvas de la "carretera" han escrito con gis números que se van incrementando a medida que se acerca la meta. Cada vez que hacen rodar su carrito y si éste no se salió de las líneas marcadas, gritan el número al que se aproximaron. Si el próximo jugador

avanza más que el anterior, grita con mayor fuerza el número al que se aproximó, dando a entender que está más arriba o es mayor el número al que hubo llegado:

Roberto: Yo le voy ganando al Juan, el apenas va en el 7 y yo ya estoy en el 22.

Este es uno de los innumerables ejemplos donde el niño pone en juego sus saberes acerca del concepto número, sin referirse explícitamente a lo que su maestra intenta enseñarle en el salón de clases. Este concepto cobra sentido a través del juego. Un juego inventado o resignificado por los participantes, que evidencía formas de comunicación, gustos y saberes.

Contrariamente a lo que los adultos piensan en torno al vínculo maestro- grupo, los alumnos disfrutaban abiertamente que su maestro no esté con ellos: "los ratos que más me gustan son cuando se va la maestra". Pues este espacio libre se relaciona con el juego. Jugar mientras la maestra se va, se convierte en un doble juego: por un lado, convertir al salón de clases en una extensión del patio, hacer lo que se hace en el recreo: platicar, "hechar relajo", correr, comer, incluso algunas "chutaditas" a la pelota. Por otro lado, se juega a arriesgarse a ser sorprendido por el maestro, a experimentar un placer con el pánico, a sentir la sensación de la inevitable suerte, una especie de apuesta que supone una comparación entre el riesgo aceptado y el resultado esperado:

Entrevistador: ¿Qué les dice el maestro cuando se sale a la dirección?

Perla: Nos dice que nos estemos quietos, que podemos platicar, pero en silencio, ¿cuándo has visto que alguien platique en silencio? También nos dice que nos pongamos a leer, a dibujar, cualquier cosa, menos pararse ni pelearse, ni gritar, ni hacer ruido.

Entrevistador: ¿Qué tanto caso le hacen ustedes a su maestro?

Perla: Regular, porque luego se sale y vuelve a decir "no quiero que estén gritando", y tan luego se va, nos ponemos a jugar, a gritar. Luego alguien se sale del salón y grita: "ahí viene el maestro!!", entonces todos nos sentamos y nos ponemos calladitos. Yo a veces juego cuando no está el maestro, pero a veces no, pienso que en una de esas me podría agarrar de sorpresa el

maestro.

En otro grupo, la maestra tiene que ir a la dirección de la escuela, pues el director la ha llamado para que firme las notas de consumo de la cooperativa escolar. Los niños automáticamente se ponen de pie, inician su acostumbrado juego de las "luchitas", a mirar por la ventana, Rosita y sus amigas platican sobre la telenovela "Baila conmigo": va en que el novio de Rosario se va a morir, otros niños juegan a las "guerritas" con la sopa que la maestra les dio para su trabajo, otros niños francamente se salen del salón. Cuando todos disfrutaban el tiempo libre, otros disfrutaban gritando "Ahí viene la maestra!!", sin que sea cierto. Todos vuelven a sus lugares, "los luchadores" hacen una tregua momentánea a sus llaves quebradoras, para luego continuar inmediatamente que se dan cuenta que no era cierto, que la maestra no se aproximaba al salón, que todavía sigue "platicando" -- así define un niño las constantes salidas de su maestra-- en la dirección.

Pero en esta ocasión sí llegó la maestra. Todos entran corriendo al salón gritando.

Niños: "Ora" sí ahí viene la maestra, ahí viene la maestra!!. (Todos se callan, vuelven a su lugar y aparentan trabajar)

Maestra: (Gritando) Oigan, qué pasa con ustedes, ¿yo salí a platicar? Si eso les gusta, no vengán a la escuela!

Con esta nueva actitud, el mantenerse callados y aparentar estar trabajando, el niño una vez más juega a creer, a hacerse creer o hacer creer a los demás, a su maestra en especial, que él es distinto a lo que ella cree. Por lo que tiene que disfrazarse, despojarse pasajeramente de su personalidad para fingir otra, es decir, simular. La regla de este juego es única: el niño debe fascinar a su maestra, evitando algún error que pueda acabar con la ilusión de parecer el "buen" alumno. La simulación es también un juego.

¿Qué de las materias de enseñanza son placenteras para los niños? En el mejor de los casos se alude marginalmente hacia la matemática, español y ciencias naturales, los gustos de los niños están más centrados en sus juegos y en su relación con los otros. Cuando el niño evoca el discurso del docente su referente no son los contenidos escolares, sino a las muestras de afecto que se establece entre el maestro y el grupo: "los ratos que más me gustan son las clases de naturales porque me gusta como da la clase la maestra".

Socialmente la imagen del maestro representa el bagaje cultural, se vuelve un modelo cuyas acciones debieran de servir como referente para el desempeño de los alumnos, esto desde la óptica de los adultos. Lo cierto es que los tiempos y los gustos por el ejercicio académico son poco significativos y placenteros.

Las creencias de los adultos "a la escuela se va a estudiar y no a jugar", quedan rebasadas y descontextualizadas desde el momento que el niño antepone el juego como un componente básico en su realización; desde el campo del juego sabe adaptarse y abordar los acontecimientos escolares regimentados y rutinizados, en su beneficio. El "deber ser" inculcado por los padres de familia hacia sus hijos se expresa formalmente en el discurso de éstos, "vengo a la escuela para ser alguien en la vida", y no en su práctica, de allí que los niños se muestren más irónicos en sus actos que con su discurso, pues es significativo que los alumnos, por ejemplo, celebren los momentos en los que el maestro se sale del salón de clases: "cuando el gato se sale, los ratones hacen de las suyas" (esta frase expresada por uno de los niños entrevistados es célebre entre ellos). Es interesante advertir que el gusto que experimenta el niño hacia la escuela, expresado en actividades principalmente lúdicas, tienen un formato constituido desde la tradición escolar; se trata de acciones socialmente válidas y legítimas de ser vividas y recreadas en el espacio del plantel escolar, en suma, podemos hablar de modelos de acción socialmente restringidas:

Entrevistador: ¿Qué tienen que hacer ahora que les toca la guardia?

("Hacer la guardia" forma parte de las actividades del maestro, donde se hace ayudar por sus alumnos para vigilar el recreo durante una semana).

Rodrigo: Cuidamos que no tiren basura y que no corran, a quien agarramos corriendo le hacemos que recoja 30 papeles [basura del patio], se lo ponemos de castigo. Desde primero me hacían eso. Hoy ya estoy en cuarto. Fue así como lo aprendí. La maestra Tere nos decía que a los que agarráramos le hiciéramos que levantara 5 o 10 papeles, pero yo los obligo a recoger 20 o 30 papeles.

Entrevistador: Pero, ¿y si no te obedecen?

Rodrigo: Cómo de que no, entre varios agarramos a los que no se dejan. Los agarramos del sweter o de la camisa y lo obligamos a levantar la basura. O si no, lo llevamos con la maestra.

Los contenidos escolares tienen poco o nada que ver con los gustos de los niños, éstos se orientan más a situaciones lúdicas y de relaciones con sus iguales. La escuela es concebida por los sujetos que la conforman como un espacio cuasi-sagrado por sus prácticas de enseñanza que tienen que ver con lo "científico" y "moral", pero que en la cotidianidad escolar se convierte fundamentalmente en un espacio de socialización de los sujetos que la protagonizan: "Aquí uno viene a conocer nuevos amigos y también aprender a hacer algunas travesuras".

El rechazo que los niños evidencian hacia "las clases" aluden al sentido específico que el maestro suele imprimirle: "no me gustan por aburridas, porque no entiendo al maestro".

Es la matemática un área que explícitamente les desagrada a los niños, por el ritmo de trabajo a que se les somete, que poco o nada tiene que ver con la lógica de la disciplina: "porque no termino, porque hacemos muchas operaciones".

La desaprobación que sienten los niños hacia la normatividad institucional --cuyos ejecutores son el director, los maestros y la conserje-- tiene que ver con el autoritarismo y la arbitrariedad de estos agentes, que desde su punto de vista no tiene sentido: "no entiendo por qué los maestros tienen que ser regañones, y que las maestras sean enojonas".

La dosis de arbitrariedad con la que el niño se tiene que enfrentar es comúnmente justificado por los maestros, en aras de mantener el orden. Aquella se manifiesta desde el diseño de los contenidos escolares que poca trascendencia tiene con el mundo de significaciones del niño, hasta los castigos físicos con los que se pretenden resolver el desorden o la transgresión de la normatividad: "la conserje nos lleva la dirección por una cosita de nada, no sabe ni lo que hicimos", o "...el maestro primero nos debe de hablar, que nos explique, no que luego luego nos pega con su regla" Estos actos llegan a tolerarse porque en otras circunstancias se reproducen situaciones similares entre los propios niños, tal es el caso de los juegos y la vigilancia que hacen del recreo los de "la guardia" (niños encargados de

mantener el orden durante el descanso).

Lo cierto es que el niño opone resistencia a esos actos de autoritarismo: ante el acaparamiento de la palabra por parte del maestro, el incensante ruido escolar:

La maestra ordena que saquen su cuaderno de español para hacer el dictado. Los enunciados que ha dictado no ha causado cierta expectación entre los niños:

-- Los corazones están tristes.

-- Germán fue a la guerra.

-- Nuestros papitos son buenos.

Maestra: Voy a dictar la que sigue. José Daniel! (gritándole, pues está distraído con sus útiles) El...

Adriana: (Gritando) Perro está muerto.

Maestra: (No hace caso, sólo la mira) pas-tel es de Bren-da (espera a que terminen). Número cinco (gritando) Li-lia-na...y...Acuérdense cuál i... i griega... Ro-ber-to co-men...

Erick: (Gritando) Tamales.

Maestra: (No hace caso) Co-men fru-ta.

Niños: (Sabían que al llegar al número cinco ya acabó el dictado, por lo que guardan inmediatamente su cuaderno).

Maestra: (Explica la siguiente actividad. Consiste en pegar la pasta de sopa y un pedazo de algodón sobre un dibujo que ella va repartiendo)

(Mientras, los niños siguen hablando y ya no escuchan a la maestra)

Maestra: (Gritando) Silencio, esto ya parece mer-ca...

Niños: (Gritando) Do.

(Sin embargo los niños siguen platicando. La maestra sigue hablando de lo suave que se siente al tocar el algodón. Los niños prefieren jugar con él)

Niño 1: Vamos a ponernos nuestros bigotes.

Niño 2: Mejor vamos a decirle a la maestra cómo se hace.

Niña 1: Un brujo fue a llorar a mi casa, dice mi mamá, porque la luna se estaba quemando y cuando nos acostamos, mi mamá vio al brujo.

Maestra: Van pegando muy bien la sopa en su dibujo, sin manchar de "resis" la mesa...

Niña 2: Se quema la luna porque va a ver un eclipse.

Maestra: Porque el sentido del tacto lo tenemos...(y sigue hablando, pero los niños también hablan al mismo tiempo).

Niño 3: Ellos me dijeron (refiriéndose a sus otros compañeros), ¿tú a cuántas niñas has besado?...

Niña 3: Ya viste a Carmen, se está peleando otra vez con su novio...

Maestra: (Gritando) Estoy muy enojada con ustedes porque no me contestan correctamente. Ya me enojé y ahora sí es en serio. A ver Liliana, ¿dónde está el tacto?

El desagrado que experimenta el niño con las actitudes que se repiten en su relación con sus iguales tienen un cariz más moralista, producto del pensamiento de los adultos que le rodean, y que necesariamente tienen que ver con el sentido que se le ha asignado a la institución, esta caracterización es reinterpretada y asumida por los niños desde los referentes inmediatos: "no me gusta que los niños sean burros, mentirosos o groseros", "si nos copiamos quiere decir que somos burros...el que copia se queda de burro".

Nos pareció importante señalar cómo el niño relaciona el espacio escolar como un lugar poco agradable a la vista, antiestético, sucio, etc., con el que se tiene que enfrentar día a día:

Entrevistador: ¿Qué no les gusta del edificio de tu escuela?

Arturo: Que en los baños escriban groserías, que estén sucios y malolientes. También las bancas están todas sucias y sin pintar.

Martha: No me gustan los salones por sus vidrios rotos y sin pintar, la basura que hay regada por todos lados, tampoco me gustan las plantas marchitas que tiene el jardín y las macetas de la escuela.

Arturo: Ah! tampoco me gusta que embarren de excremento las paredes de los baños, los fierros arrumbados de las bancas que no sirven...

Pero ¿qué es lo que hace tolerante la permanencia del niño en la escuela? Creemos que, a pesar de los órdenes que envuelve la institución, ésta deja espacios "sin llenar" que el niño hace uso: el recreo, los momentos en que su profesor no está en el salón, las pláticas entre mesabancos... Otro elemento que creemos significativo es aquel que se refiere a la negociación que comunmente realizan maestro y alumnos, esta situación hace menos inaguantable la relación autoritaria de aquel vínculo:

(La maestra explica su clase sobre las cuatro figuras geométricas. Dibuja un círculo, un triángulo, un cuadrado y un rectángulo en el pizarrón)

Maestra: (Señalando el círculo) ¿Cómo se llama esto?

Niños: (Gritando) Oooooo.

Maestra: No es la letra o, es un círculo.

(Rosita se haya entretenida con unos lentes oscuros)

Maestra: Rosita, dame esos lentes, porque son platicadores.

Rosita: (Mueve la cabeza negativamente)

Maestra: Bueno, entonces guárdalos y no los vuelvas a sacar.

Rosita: (Pasan dos minutos y Rosita sigue jugando con ellos).

(La maestra sigue con su explicación de las figuras geométricas. En el patio se oye la música de un vals, se trata de los niños de sexto que están ensayando. Los niños ya no le prestan atención a la maestra, pues se asoman desde su lugar al patio. La maestra al notar ésto, decide sacar a los niños del salón para que vean el vals. Ella vuelve al salón. El ensayo se interrumpe, entonces los niños se dedican a correr en el pasillo. La maestra ordena que se metan al salón. Algunos lo hacen, los otros, dejan de correr, y se sientan a mirar el ensayo. La maestra frente a su pizarrón no sabe qué ejercicio ponerles a los pocos niños que decidieron hacerle caso. Se da cuenta de que los otros niños ya no corren, entonces ordena a los del interior, salirse a ver el vals.

La inmensa mayoría de los niños entrevistados y/o observados expresaron abiertamente aburrirse en clase, mientras el docente se empeña por diversos medios que sus alumnos fijen la atención, por espacios bastante largos, a situaciones de aprendizaje que poco tienen que ver con su mundo de significaciones. Sólo se consigue que el niño heche mano a sus recursos de simulación:

Entrevistador: ¿Qué haces cuando la clase te aburre?

Delia: Pues me estoy quieta para que la maestra no se de cuenta de que la clase me está aburriendo.

O bien, el niño resiste activamente:

Mario: No obedezco a la maestra. Me salgo al patio o al baño a hacerme menso.

De allí que el ruido escolar, el juego, el bostezo, el malestar, deban de ser síntomas de la irrelevancia de los contenidos escolares con el mundo de significaciones del niño. El niño manifiesta su descontento hacia el maestro de una manera cuasi-velada: "me tardo en hacer lo que el maestro me pone". El maestro sabe que el desorden está presente siempre, pero él buscará por todos los medios erradicarlo, no buscando su razón de ser, sino de aplicarle cierto grado de arbitrariedad que lo contrarreste.

El rol que socialmente se le ha asignado al maestro hace que el alumno no exprese abiertamente su rechazo al orden establecido y prefiera usar la simulación como medio de sobrevivencia, de realización, pues la simulación también es un

juego. Este disfraz se manifiesta bajo diversas formas o estrategias construidas colectivamente, y que pasan a formar parte de la reserva simbólica, de la que el niño siempre hechará mano cuando así lo requiera.

"EN EL RECREO HAY MAS ESPACIO PARA JUGAR, EN EL SALON LAS BANCAS ESTORBAN"

En términos de discurso, que maestros y padres de familia suelen reiterar en los niños, el salón de clases tiene un sentido espacio-temporal, que está sobredeterminado, es decir, está diseñado para ser un lugar donde debe enseñarse y debe aprenderse en los horarios establecidos; no es casual escuchar en las ceremonias de los lunes, que la escuela, y concretamente el salón, es el "templo del saber". Sin embargo en la cotidianidad, el aula se convierte en una extensión del recreo, pero en una versión limitada, pues la presencia del maestro lo inhibe.

El ruido es el común denominador de cada uno de los salones observados. La plática constante y persistente que se da entre los niños, constituye el sustituto de las carreras desenfrenadas y los juegos que experimentan durante el recreo. Ya Hidalgo Guzmán ha designado al ruido escolar como una actitud de resistencia ante los monólogos del docente.(Hidalgo,1992). Entonces éste tiene que echar mano a sus recursos de imposición, pero también de negociación:

(La maestra ordena que los niños hagan una copia. Mientras la están haciendo, se va haciendo un ruido cada vez más intenso).

Maestra: (Gritando) Ustedes, esos que hablan mucho, tienen trabajo ¿no?, ¿qué tienen que hacer?

Niños: (Contestan en coro) Estudiar.

148948

Maestra: Tienen que apurarse, no puedo estar con cada uno de ustedes, no puedo atenderlos, estoy ocupada (la maestra se haya ocupada en llenar un formato de estadística grupal). Ustedes tienen trabajo. Roberto, tú ya casi estás reprobado, ponte a estudiar y siéntate.

Maestra: (Gritando) A ver, ¿quién ya acabó? Alcen la mano (varios niños la alzan). Los que ya terminaron hagan un dibujo de su papá.

Niños: (Hacen una expresión de desagrado) Ahhh! (Sin embargo, los niños se disponen a dibujar. Pero no hacen el dibujo de su papá, sino de casas, barcos, carros, flores... Pero al fin de cuentas tienen que dibujar, aunque la orden haya sido "dibujar a su papá").

El niño hecha mano de sus recursos imaginativos para poder realizarse muy a pesar del orden impuesto por su maestro, inventa y desarrolla estrategias lúdicas, y en su relación con éste aplica estrategias de simulación que son construidas colectivamente.

Con esas manifestaciones culturales conviven maestro y alumnos en el espacio de lo cotidiano, ellos lo saben y están conscientes de que cualquier exceso puede suscitar efectos contraproducentes para ambas partes: ni el docente debe de sobrepasarse en sus intentos de mantener el orden, ni el alumno en excederse en desencadenar abiertamente el juego, o recreo, en su salón de clases: detrás del orden, que el maestro imprime en su discurso y actos, se gesta el desorden -desde la óptica del maestro- que el alumno manifiesta en sus actos escolarizados.

La diferencia que establece el niño entre estar en el salón y estar en el patio del recreo está marcada por la presencia del maestro, éste cambia sustancialmente ambos espacios. Los niños ven al salón de clases como un territorio "dominado" por su maestro a través de sus prohibiciones y mandatos; en cambio el recreo se representa con la imagen del extenso patio, donde él puede liberar sus tensiones, a las que está sometido en el tiempo real de clases, y realizar de manera particular sus intereses, gustos, necesidades, a través del juego.

La palabra "juego" evoca una idea de amplitud, de facilidad de movimiento, una libertad útil, pero no excesiva. Todo esto es el patio escolar, el inmenso patio escolar: "En el recreo, o sea en el patio, hay más espacio para jugar, en cambio en el salón, las bancas estorban". Juego significa para el niño Libertad, en el seno del enorme patio, y algo muy importante: alejado de la presencia del maestro:

Entrevistador: ¿Qué diferencias encuentras entre tu salón y el patio?

Raúl: En el recreo no tienes que estar sentado ni callado, ni ponerle atención a la maestra, ni oír como grita cuando está enojada, etc. En el patio cada quien hace lo que quiere. En el salón la maestra no nos deja ni movernos.

El recreo en esta circunstancia es uno de los espacios que los niños privilegian, pues es allí donde encuentran más posibilidades de realización, de expresar con mayor libertad su mundo de significaciones, pues su salón de clases le es insuficiente para vivir a su manera su libertad:

Entrevistador: ¿Por qué dices que está prohibido masticar goma de mascar en el salón?

Pablo: No sé. Cuando comemos goma de mascar, la maestra dice "Pablo tira tu chicle o te lo pego en la cabeza".

Entrevistador: ¿Te lo ha pegado alguna vez?

Pablo: No, porque ya no llevo al salón mis chicles. En el recreo lo puedo masticar sin que ella me vea.

Bajo esta lógica de transgresión, nos parece significativo señalar cómo el alumno llega a creer que en el recreo "no se aprende", que éste acto sólo se manifiesta y se pone en práctica en su salón de clases y con su maestro: "En el salón de clases aprendemos matemáticas, español, sociales y naturales, y en el recreo no, puro juego, y en el salón no".

La noción de conocimiento compartida por maestros, padres de familia e incluso alumnos, está restringida al currículum, a lo que dicen los libros, principal referente del quehacer escolar. Esta creencia tiene sus bases en la tradición escolar, fundadas por la misma institución escolar y por la comunidad integrada por los padres de familia.

"SIEMPRE ME DICEN QUE, LO QUE LA ESCUELA ME ENSEÑA ME VA A SERVIR"

Los niños no dudan que las enseñanzas que a diario recibe en la escuela les sirve, pero este sentido utilitario está proyectado para el futuro:

Entrevistador: ¿Por qué sólo cuando crezcas vas a usar áreas (me refiero a su cálculo) y no ahorita?

Manuel: Porque cuando crezca voy a saber más, voy a aprender a usar las herramientas que usan los hombres grandes, ahorita no puedo usar esas cosas. Si fuera ingeniero sacarías áreas de las casas que voy a hacer, o bien de los edificios. Ahorita no sé medir bien...bueno, sí sé sacar áreas, pero cuando sea grande, entonces ya voy a poder hacerlo. Ahorita sólo puedo hacer casas con juguetes. Sólo le he ayudado a mi papá a sostenerle el metro cuando medimos el jardín.

Este es uno de los elementos que rige la creencia social en torno a la escuela y en consecuencia la legítima, a pesar de que un buen número de contenidos escolares inculcados no tienen sentido para los sujetos que aprenden, ya que no les permite acceder y operar con la realidad inmediata: "Todo no me sirve porque no aprendo nada, y quien sabe para qué".

Los niños reconocen explícitamente que el aprendizaje de "las cuentas" y de la lecto-escritura, sólo le servirán para pasar de grado. Esta aseveración, que tiene que ver con el uso de los conocimientos, se circunscribe al ámbito escolar inmediato, pues su "aprendizaje" adquiere sentido desde la lógica que impone la escuela, no tanto del sujeto cultural que allí acude:

Isaías: Pienso que está bien porque nos enseñan, porque nos cambian de la fila de los burros a la de los inteligentes.

Karla: Sí, porque me lo pueden preguntar en la secundaria, si no lo sabes, no pasas a la secundaria, ni a la prepa.

Ese "llegar a ser alguien en la vida" no es más que la expresión de esperanza que guarda la sociedad adulta respecto a la escuela, y que tiene que ver esencialmente con la movilidad social; se trata de una creencia perenne fijada en la memoria de la colectividad y que se explicita en el discurso de los niños, pero sólo en el discurso, porque éstos prefieren jugar.

La institución escolar también enfatiza el posible prestigio que pueden

conseguir en el futuro los buenos, disciplinados, responsables y trabajadores alumnos que hoy se educan en sus aulas. Paradójicamente el niño no haya en lo cotidiano un punto de intersección entre sus intereses más cercanos e inmediatos y ese "maravilloso" futuro pronosticado desde el orden institucional: "Siempre me dicen que me va a servir".

Descrito este panorama, decidimos preguntarle a los niños qué les gustaría aprender en la escuela. Concluimos entonces que las expectativas culturales de los alumnos son relativamente pobres, fundamentalmente porque éstas se inscriben desde tres campos de acción: desde el currículum escolarizado, desde el discurso del docente, o bien desde las estrategias de sobrevivencia. Veamos cómo quedarían planteadas las expectativas desde cada uno de estos campos.

Desde el campo del currículum escolarizado, los niños piden clases para aprender: multiplicación, ciencias naturales, historia, divisiones, sumas, restas, fracciones, ciencias sociales.

Aludiendo al discurso del docente, los niños comentaron que querían conocer acerca de la vida del hombre, de la buena conducta, cómo ser limpio, que se den clases sobre sexo para que cuando los maestros hablen de sexo no nos pongamos a reír.

Las actividades propuestas para aprender estrategias de sobrevivencia ante el orden institucional: "Me gustaría aprender muchas cosas para que cuando me hagan examen, estar bien preparado, aprender nuevos juegos, fútbol, basket, fútbol americano.

Tal pobreza llega a sus extremos cuando se pide aprender a "limpiar las bancas, a barrer, a regar bien el jardín, a enredar la manguera..." Estas demandas tienen que ver también con el juego del enmascaramiento o simulación: creerse o hacer creer al maestro su sentido de responsabilidad a ultranza.

Hasta ahora se ha mantenido la tradición de creer que la escuela debe de enseñar a las nuevas generaciones los valores morales y éticos que socialmente son aceptados, en aras de sacrificar una de sus funciones primordiales que es el de enseñar todo aquello que al niño no se le enseña en el espacio de lo informal. Al respecto, no creemos que el niño deba de asistir a la escuela para "aprender a ser limpio, a tener buena conducta...". Sin embargo es así como se lee a la escuela,

desde el contexto de la tradición escolar y social, estigmatizándole un papel ordenador que la distingue y le confiere una relativa autonomía frente a las otras instituciones sociales. De allí que no es gratuito que el niño se resista ante la vida institucional a través de diversas estrategias que construye colectivamente en su grupo. Este rechazo que el niño experimenta frente a los órdenes institucionales se cristaliza fundamentalmente a través del juego.

Todos los niños expresan abiertamente aburrirse en clase frente la insistencia del maestro de que aquéllos fijen la atención, por espacios de tiempo relativamente largos, a situaciones de aprendizaje que poco tienen que ver con su mundo de significaciones. Tal situación raya en lo irónico, es decir, por un lado el maestro pretende suscitar aprendizajes institucionalmente legítimos, pero por el otro, consigue que el niño evidencie manifestaciones que van desde la simulación: "me estoy quieta para que la maestra no se de cuenta de que la clase me aburre", hasta la resistencia activa: "no obedezco a la maestra". De allí que el ruido escolar, el juego, el molestar, el bostezo, deban ser considerados como un síntomas de la irrelevancia de los contenidos con el mundo de significaciones del niño. Pero el niño no hace explícito tal oposición hacia los contenidos, lo subvierte contra su maestro, éste se convierte en la causa última de su malestar: "me tardo en hacer lo que el maestro me pone". El maestro sabe que el desorden está presente siempre, pero que el buscará por todos los medios erradicarlo, no buscando su razón de ser, sino de aplicarle cierto grado de arbitrariedad que lo contrarreste.

El sentido social e institucional asignado al maestro hace que el alumno no exprese abiertamente su rechazo al orden establecido y prefiera usar la simulación como medio de sobrevivencia.

Frente a la creencia socialmente legitimada de la función de la escuela, la resistencia abierta o velada de los niños. Resistencia que se manifiesta en diversas estrategias construidas colectivamente y que pasan a formar parte de la reserva simbólica al que hecharán mano cada vez que lo requieran.

"CUANDO EL GATO NO ESTA...LOS RATONES HACEN DE LAS SUYAS"

Las escuela a través de la tradición conserva modelos de acción, contiene saber, información, es el medio de dar una respuesta a los problemas. Desde esta perspectiva se vincula la tradición con saber, y se hace a éste equivalente del poder, conocer el orden fundamental es tener el poder de mantenerlo, adquiriendo así la capacidad de reducir el desorden o de convertirlo en un factor de orden, ésto es claro cuando el maestro ante el inminente desorden que se crea en su salón responde de diversas maneras:

ENTREVISTADOR: ¿qué hace tu maestro cuando hay desorden en tu salón?

"se enoja por que dice que nos las pasamos jugando y ni siquiera sabe si ya terminamos y nos expulsa"

"nos castiga a todos aunque algunos no hayan hecho nada"

"nos pega"

"nos sacude las nalgas"

"manda a llamar a nuestros papás"

"casi siempre para a los niños y los deja una semana sin recreo y mil veces escribir `no debo hacer desorden en el salón"..."

Es claro que la escuela tiene como una de sus finalidades el orden, la disciplina, incluso éstos suelen ser mas importantes que los objetivos que se marcan en la currícula, existe una gran preocupación por inculcar "buenos hábitos, que los alumnos sean sanos, hombres de provecho..." y es al maestro a quien le corresponde fomentarlas, hacer que los alumnos entiendan las normas por su bien, las lleven a cabo en su vida cotidiana y escolar.

Veamos como en la cotidianidad escolar se fomentan todos estos valores:

Se inicia la clase con el repaso de "áreas", la maestra comenta que este tema ya se vio anteriormente y que sólo es un repaso.

La maestra inicia pidiéndole a un niño que le diga cuáles fueron las fórmulas que vieron:

Niño 1: La del cuadrado, la del triángulo (la maestra lo interrumpe)

Maestra: Cuáles fórmulas, no de qué figuras

El alumno se queda callado, mientras la maestra lo observa fijamente y seria

Maestra: A ver díganle a su compañero, que seguramente estuvo jugando y que no puso atención cuáles fueron las fórmulas que vimos:

Niños: (Las dicen, pero todos a la vez y no se entiende)

Maestra: a ver, uno por uno, Mario dime:

Mario: Lado por lado que es la del cuadrado, base por altura que es la del rectángulo y base por altura sobre dos que es la del triángulo.

Maestra: Muy bien Mario tienes un punto más en matemáticas, y tú (refiriéndose al niño que no contestó) tienes un punto menos por no estudiar, tienes que estudiar sino cuando seas grande no vas a saber nada y qué vas hacer ¿eh?!, (todo este discurso va acompañado de movimientos de cabeza que reprochan la actitud del niño por no haber respondido lo que la maestra quería oír, así mismo de miradas inquisidoras que obligaron al niño a mantener la cara agachada durante todo el regaño) bueno si un cuadrado (interrumpe la clase) Laura deja de platicar con tu compañero, a ver Ramón ya deja de rayar la banca o te vas a poner a lavar todas (la maestra observa rápidamente a todos para ver si alguien sigue desatendiendo su clase), no es necesario que los regañe para que sepan que deben atender a la clase si un cuadrado mide seis centímetros de lado ¿cuánto tiene de área?

Niño 2: Veinticuatro

Maestra: Area, no perímetro.

Niño 3: Treinta y seis.

Maestra: ¿Treinta y seis qué? peras, manzanas, perros (el alumno se queda callado y se oye otra voz)

Niño 4: Centímetros, maestra, centímetros.

Maestra: Bien... te callas Ramón, la clase está acá o bueno explica tú la clase, (la clase continúa con la insistente mirada de la maestra hacia Ramón y a los que hacen ruido entre mesabancos)

Maestra: Bueno, veamos que tan rápido hacen las operaciones mentalmente, si un rectángulo mide ocho centímetros de base y cuatro centímetros de altura ¿cuál es su área?

Niños:(Todos a la vez) Doce, veinticuatro, treinta y dos (otros repiten lo que algunos ya dijeron)

Maestra: Treinta y dos, treinta y dos (da la respuesta correcta señalando a una niña que dijo bien la respuesta) ¿cómo doce o veinticuatro, de dónde sacaron eso?

(Un niño que está cerca de mí le dice a su compañero en voz baja: " pues de la boca de donde más sino cómo nos oíría" se ríen)

Maestra: Treinta y dos centímetros, no se les olvide (las figuras las va trazando en el pizarrón con sus resultados según van respondiendo, los alumnos). A ver Manuel, tú que platicas a cada rato con Griselda, si no sabes que ella te ayude (los dos hacen cara de miedo) si un triángulo mide ocho metros de base y dos de altura ¿cuál es su área?

Manuel: Diez centímetros.

Maestra: ¡¿Cómo diez centímetros, y luego centímetros!!, a ver Griselda ayúdale (Griselda hace como que va a contestar, pone cara de que está pensando, pero no contesta).

Contesta la niña que los sacó de apuros en el otro ejercicio

Niña: Ocho metros.

Maestra: Bien Mónica, ocho metros, ¡vieron Manuel y Griselda, ocho metros!, cómo centímetros, si estamos hablando de metros ¡¿verdad Gerardo y Blanca?! ya dejen de platicar por eso luego no saben lo que uno pregunta (es curioso, pareciera que para la maestra estar callado es sinónimo de entender lo que ella explica, sin embargo los que están callados tampoco participan)

Maestra: Saquen su cuaderno

Niño: ¿El de matemáticas?

Maestra: Noooo, (lo dice en tono de burla) el de español, Aay niño pues claro que el de matemáticas pues en qué estamos, (el niño pone cara de enfado) copien estas figuras y sáquenle su área, les pongo su fórmula para que no se vayan a equivocar

Niño: ¿También los ejemplos, maestra?

Maestra: Si.

La clase continúa con algunos alumnos copiando lo del pizarrón y otros platicando.

Maestra: Les voy a revisar a ustedes primero ¡¿ehh?! sigan platicando y les voy a poner un recado para que sus mamás lo vean y sepan por que no pasan los exámenes...

La clase sigue entre regaño y regaño.

Todo esto que pasa en el salón de clases, estas creencias de que el niño callado aprende mejor que los que hablan, son legitimadas por la comunidad y algunas veces son evocadas por el niño pero sólo en su discurso que tiene como referente el discurso del docente, y no la práctica: "les grito que se callen, me paro y me salgo del salón hasta que llega la maestra, y le jalo el cabello al latoso".

El alumno ante esta normatividad busca espacios donde pueda realizar actividades más acordes a su mundo de significaciones, este espacio lo conquista cuando el maestro no está en el salón de clases: "aprovecho cuando el maestro no está en el salón", "también me pongo a jugar", "me pongo a dibujar".

El juego introduce al niño en la vida, acrecentando toda su capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades, éste se va introduciendo al juego ante la ausencia del maestro:

Maestra: A ver niños, saluden a la maestra (es pertinente aclarar que no me presenté como maestra).

Niños: Buenas tardes maestra.

Maestra: Ella nos viene a observar, viene a ver que tal nos comportamos, como trabajamos, quienes son los latosos, así que démosle una buena impresión y portémonos bien (observa a dos niños en especial).

La clase inicia, al parecer es un tema reciente sólo da algunas instrucciones:

Maestra: Saquen su libro de matemáticas en la página 101 y resuélvanlo, eso lo acabamos de ver, y nada de copiarle al compañero ¡ehhh!

Niño 1: ¿Qué página dijo maestra?

148948

Niños: Ay que la 101 ¿no oíste?

Niño 1: Metiche a tí no te pregunté.

Maestra: A ver niños ya cállense, que va a decir la maestra, que estando yo se pelean, terminando saquen su cuaderno de dibujo y terminan de hacer lo de la semana pasada voy a la dirección, a quien encuentre jugando lo voy a

dejar toda la semana sin recreo, cuidadito y reciba alguna queja de la maestra, ahorita regreso no me tardo (se dirige amí). Francisco, Eduardo, vengan conmigo.

Los alumnos se acercan a platicar conmigo, me preguntan que estoy haciendo.

Observadora: quiero saber como se les enseña a los niños.

niño: ¿Es cierto que eres maestra?

Observadora: No

Niño: Ya ves, te dije que no era maestra (le dice a otro)

(Al parecer sólo dos alumnos hacen lo que la maestra les pidió, los demás platican conmigo, otros juegan, corren, se esconden sus útiles, y otros más sacan su cuaderno de dibujo. La maestra se tardó unos 20 minutos a lo mucho, los alumnos ya saben cual es el tiempo que se tarda en llegar).

Observadora: ¿No les preocupa que llegue la maestra y ustedes no hayan terminado?

Niños: (Contestan varios) A veces, como se llevó a los más latosos le decimos que no le entendimos, y que por eso no lo pudimos hacer. Aunque a veces no nos cree.

Niño: Que pena ¿verdad? (se empiezan a reir)

Observadora: Y eso qué tiene que ver con que se haya llevado a los más latosos.

Niño: Cuando están ellos se enoja, no les cree nada, dice que por su culpa los demás no hacemos nada (algunos que andan en el pasillo gritan)

Niños: Ahí viene la maestra (todos corren a su lugar, aparentemente al llegar la maestra todo está en orden)

Maestra: A ver niños, como se portaron, ya terminaron, bueno paso a revisar

Iván: maestra me escondieron mi libro, fue Ricardo, por eso no he hecho nada (el niño que se está quejando con la maestra también estuvo jugando)

Maestra: A ver Ricardo ¿dónde está el libro de Iván?

Ricardo: Ay, yo no agarré nada, el estuvo jugando y estaba escondiendo las cosas.

Maestra: Bueno como ninguno dice la verdad, a los dos los castigo toda la semana sin recreo (Ricardo protesta por que él asegura que él no escondió el libro). De qué sirvió que me llevara a éstos dos que son los más latosos, si de todas maneras no hicieron nada, ahora por su culpa la maestra se va a llevar muy mala impresión, va a decir que este es el grupo mas desordenado (se queda en silencio todo el grupo), que pena, mira (dirigiéndose a mí) generalmente sí trabajan aunque yo no esté, pero como estás tú se lucen. A ver, vamos a resolver el ejercicio de matemáticas entre todos (aparentemente lo resuelven todos, ella pregunta, ella contesta, sólo unos cuantos responden al mismo tiempo que ella). Al terminar matemáticas continúan con un cuestionario.

Maestra: Saquen su cuaderno de sociales y escriban cuestionario

Jorge: Ay, cuestionario no, (la maestra lo observa muy seria, se nota que está muy molesta por lo que pasó hace un rato. El niño entiende que no tiene derecho a protestar) Ay maestra, bueno espérese....

La ausencia del profesor no sólo provoca ausencia del orden sino también que no estén presentes los mandatos y restricciones o prohibiciones.

Cualquier niño sabe que el profesor ausente necesita un sustituto, este sustituto bien puede ser el juego. Mientras que un alumno ausente, integrante y participe del juego, no necesita ser sustituido, pues los otros siguen jugando". A pesar de que la maestra se llevó a los "más latosos", el juego siguió su propio ritmo.

Es claro que el alumno usa una "máscara" como una solución obligatoria y fascinante que le permita simular, fingir ante lo que el maestro quiere que hagan, todo el problema reside en estar enmascarado e infundir miedo o en no estarlo y tener miedo. Consiste en atemorizar a algunos y el poder asustar a otros, ésto es lo que pasa en el salón de clases.

Mientras que para el alumno la ausencia del maestro representa un espacio que no se puede desaprovechar: "somos inquietos, hechamos relajo" "me pongo a jugar" "me quedo sentado, pero luego no sé que me pasa, cuando los veo y me pongo a jugar con ellos"; para el maestro representa un espacio de compromiso, de obligación y de una libertad que puede correr el riesgo de exceso sino se controla, y para controlarla hace uso de la disciplina.

La disciplina es para el maestro y para los padres un objetivo, una meta, que resulta en muchas de las ocasiones más importantes que los conocimientos mismos.

Esta disciplina, traducida en el orden es de sometimiento, es arbitraria utiliza medios que se imponen para mantener el orden a pesar del poder del desorden, es decir, lo importante es el orden, si el alumno es o no culpable del desorden que se generó en su salón eso no es un asunto de tanta importancia. Para mantener este orden el maestro se vale de chantajes: "que tal si nos pasa algo", y también de castigos físicos, "nos para con una mochila en las manos", agresiones verbales, "se enoja, y grita, después todos nos asustamos y nos quedamos callados", incluso provoca que se le tenga aberración al estudio pues los castigos están orientados a dejar mas tareas sobre los contenidos escolares: "nos dice que nos va a calificar en dos minutos", "nos deja mas tarea".

Esta arbitrariedad provoca un enfrentamiento entre el orden y el desorden, las reglas que rigen a los alumnos son ambiguas para ellos, ya que éstas no tienen sentido dentro de su mundo de significaciones, al respecto un alumno contesta: en el salón hay mucho desorden porque el maestro se va, ahí si podemos hacer lo que nos gusta por que "cuando el gato no está, los ratones hacen de la suyas".

La autoridad del profesor es a la vez restrictiva y preceptiva, es decir, ésta se manifiesta tanto en "mandatos" (haz esto) como en "prohibiciones" (no hagas aquello). La clase escolar está permeada de exigencias o llamadas al orden, éste pretende contribuir a la integración del individuo a la sociedad, a la cultura, impone condiciones de lugar y tiempo, circunstancias propicias, incluye o excluye lo que

realizan sus ejecutantes a ciertas reglas. Traducido desde la perspectiva del maestro, fomenta buenos hábitos, buenas costumbres, una serie de valores que son importantes para la formación del niño: "el orden es importante para que el grupo sea sano, respetuoso, trabajador, disciplinado...", estos valores (respaldados en buena medida por los padres de familia) supuestamente son los que el alumno debiera llevar a la práctica como parte del ser un "buen alumno" en su vida no solo escolar sino en su vida cotidiana.

Aquellas suposiciones cambian radicalmente en cuanto el maestro está ausente, pues el uso del espacio ya no depende de como lo organice el docente, sino del uso y la apropiación que le de el niño, se manifiesta claramente una falta de conformidad con las reglas que rigen el orden tradicional, este orden tradicional tiene que ver con el poder, un poder que contribuye a mantener el orden de una manera arbitraria, se impone a pesar del poder del desorden.

"UN SOLDADO EN CADA HIJO DE DIOS"

En la escuela primaria hay una tendencia a la ritualización. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten rutinas que tienen que ver con integrar a los individuos a la sociedad o cultura, a fines de orden social. Las ceremonias son parte de estos fines, en ellas se manipulan símbolos que asociándolos ponen en marcha el capital simbólico para expresar y actuar, son dramatizaciones que imponen condiciones de lugar, tiempo, circunstancias propicias, es un espacio colectivo que utiliza los medios de comunicación disponibles que obedecen a convenciones estrictas, es por eso que para la mayoría de los maestros las ceremonias son de extrema importancia: "sí, por que se fomenta en el niño el amor y el respeto a los símbolos patrios", "sí, por que se fomenta el amor a lo nuestro, a nuestra tierra y a nosotros que somos México". Esta importancia que tiene para los maestros, se ve reflejada en los alumnos no por convicción propia sino por que cuando se refieren a éstas, hacen alusión a un discurso que por lo menos lunes con lunes se les dice, aunque éstos no lo comprendan: "no, porque siempre es lo mismo, siempre cantamos lo mismo, el himno nacional, no cambia nada".

Cuando el niño se refiere a la importancia de estas ceremonias maneja un

discurso incoherente, sin sentido, que está plagado de creencias, mitos, que el maestro tiene: "por que sin [la bandera] no fuéramos libres, ni nada, no podríamos salir de la casa y la tenemos, somos libres", "por que estamos saludando a nuestra patria".

(Se inicia el repaso de un tema de Ciencias Sociales, "los símbolos patrios" por que es donde "más participan". La maestra me dice que el tema ya fue dado, "pero como todos sabemos, hay que estar inculcando el amor a los símbolos patrios, a nuestros héroes").

Maestra: ¿Cuáles son nuestros símbolos patrios? (nadie le contesta) A ver niños a ¿quién le cantamos todos los lunes, a quién saludamos, a quién respetamos tanto? (nuevamente nadie contesta, algunos observan que en el patio hay niños que están jugando, se quedan viéndolos la mayor parte del tiempo, sólo reaccionan cuando la maestra les llama la atención), a ver, la clase está adentro no afuera, quien quiera salirse afuera sálgase de una vez, no tiene caso estarle hablando al aire. (La atención se centra en la maestra). ¿A ver qué hacemos todos los lunes?

Niños: Ceremonias.

Maestra: ¿Y qué hacemos en las ceremonias?

Niños: Cantar, saludar (todos lo dicen al mismo tiempo, no se entiende), a ver uno por uno.

Niña: Cantar el himno.

Niño: Saludar a la bandera y decir el juramento a la bandera (responde otro)

Maestra: Bien ya nos acordamos ¿verdad?, ¿qué le hacemos a los símbolos patrios bandera, himno, escudo?

Niño: Le hacemos patria, maestra.

Maestra: Bien, cuando se canta el himno se tiene que hacer con mucho respeto, vamos a cantarlo para saber qué nos quiere decir nuestro querido himno nacional, a ver uno, dos, tres...

Empieza todo el grupo a cantar el himno. Un niño se equivoca, la maestra voltea muy molesta, en lugar de decir "un soldado en cada hijo te dio", dijo "un soldado en cada hijo de dios".

Maestra: A ver en su libro está el himno ábranlo en la página donde está, a ver ¿ya?, todos derechitos, leyendo para que no se equivoquen, empezamos a la cuenta de tres: uno, dos tres....

Comienzan todos a cantar, pareciera que los niños estuvieran en plena ceremonia, todos cantan, pero no todos leen, algunos insisten nuevamente en seguir viendo a sus compañeros que están jugando y que al parecer están más divertidos que la mayoría de los que están en el salón cantando. Terminan de cantar, se incorporan a sus lugares, la maestra les da una breve y rápida explicación de lo que quiere decir el himno.

Maestra: Bien, saquen su cuaderno de sociales y escriban: Francisco González Bocanegra autor de la letra, Jaime Nunó autor de la música, hagan un dibujo de la bandera y escriban en el cuaderno la letra del himno nacional, para que no se vayan a equivocar cópienla del libro. Espero que con esto ya no se equivoquen a la hora de cantar, por que es muy penoso que tantas veces que hacemos ceremonias y ustedes sigan equivocándose, a ver por qué no se equivocan cuando cantan esas canciones de la Gloria Trevi o de esos que a ustedes les gustan (se oyen risas en el salón) ahí si no ¿verdad?, fíjense llevan ya cinco años en la escuela y todavía no se pueden aprender el himno, y estoy segura que ni el toque de bandera se saben, pero en cambio esas canciones de, de (le ayudan los alumnos)

Niños: Christian, Thalía, Magneto, (los interrumpe la maestra).

Maestra: Ya, ya... ojalá así como dicen todos esos nombres y repiten las canciones, se supieran todo lo de la escuela, pues así como se saben las canciones de sus artistas quiero que se aprendan el himno y el toque de bandera que son mucho más importants....(la clase continúa)

Las ceremonias son parte de un ritual que requiere de la creencia, que semana a semana se practica en la escuela, es un espacio casi sagrado para la institución que se remite a prácticas de orden y desorden, se refuerzan la pertinencia y eficacia de un código general ambiguo por las repeticiones múltiples, donde las normas

institucionales se evidencian ante la menor infracción al orden y al respeto que los alumnos cometan públicamente.

Las ceremonias, los saludos a la bandera, representan un repertorio de versos, canciones y elementos formales del discurso del docente y por lo tanto institucionales que contienen referencias al ideal de una infancia definida en términos escolares, "al amor a la patria y a la unidad nacional, y elogios a la limpieza y el orden", que dista mucho de serlo.

No sabemos si esos eventos constituyen actualmente momentos realmente significativos en la formación de los alumnos desde su propia lógica o en qué sentido son; hay muchas indicaciones, como la escasa atención a las ceremonias obligatorias, y la confesada incompreensión del contenido de los versos así mismo la comprensión y la comunicación igualmente escasas, nos dicen que esto es algo sin sentido para los alumnos.

Este espacio los niños lo viven a través de una simulación y de una suerte, es decir, el alumno juega el juego de la creencia en el caso de las ceremonias, juega a creer que realmente son importantes, se olvida, se disfraza, se despoja aparentemente de su personalidad para fingir otra, simplemente se juega a ser "el ciudadano", aunque demuestre a través de sus actos que las ceremonias no le dicen nada, que no entienden para qué se hacen, para qué canta, para qué saluda.

De las entrevistas y encuestas realizadas, la mayoría de los niños reponde que las ceremonias sí son importantes, pero al ver el porqué son importantes, nos damos cuenta de que repiten un discurso institucional desarticulado y sin sentido: "por que es nuestra bandera de la nacionalidad" "por que estamos amando a la bandera" "porque la patrea es correcta" "aprendemos de qué nacionalidad somos" "para nuestra patria" "sí, son importantes se supone que celebramos algo..." "No, por que me aburre" "mmm... poco, no".

Es obvio que los niños conjugan lenguajes, el suyo propio, le dan un particular sentido a lo que viven en ese momento, ponen de manifiesto lo imaginario como parte de ellos, es algo que no comprenden desde la lógica de los adultos, esto se evidencia aún más ya en la práctica: "no se puede jugar, burlarse, platicar, pelearse, no saludar a la bandera, estar mal formados, tener las manos en la bolsa...". Hay una gran contradicción entre el ser y el deber ser, el alumno depende mucho de su suerte para que no sea aprehendido al realizar algunas de estas cosas y de su

capacidad de simulación ante "las reglas del juego" impuestas por la institución, que indican qué es lo aceptado, que márgenes hay, cómo actuar, etc.

Las ceremonias son nuevamente un espacio que limita a los niños a realizar actividades que se acerquen más a su mundo de significaciones: "no por que no se puede jugar a nada y estamos parados sin hacer nada, y sin comer, se pierde el tiempo".

Este "respeto" a los símbolos patrios es parte de las normas institucionales que el niño tiene que acatar aunque en ocasiones o casi siempre no entienda el por qué: "no, por que no lo entiendo para que se hacen".

"EL CABALLO ALEGRE"

El alumno no sólo aprende el conocimiento formal, por lo común aprende muchas otras cosas, puede aprender a entusiasmarse o alejarse de los conocimientos, a querer o disgustarse con su maestro, puede aprender que es superior o inferior a sus compañeros en las materias. Puede aprender que el único camino que le queda para sobrevivir es pidiéndole ayuda en el mejor de los casos a sus compañeros, haciendo trampa en los exámenes y simulando en las clases, para esto se vale de medios como copiar a sus compañeros, aparentar que pone atención aunque esté haciendo otras cosas como dibujar, dormirse, pensar en otras cosas; al menor descuido del maestro pararse, platicar, esta falta de conformidad con las reglas establecidas que el alumno expresa ponen en riesgo y peligro el orden social tradicional que impera en el salón de clases. El alumno trata de darle otra forma a la realidad que vive, busca una que se acerque más a sus intereses.

El alumno siempre debe interpretar lo que el maestro dice, ¿hasta dónde el alumno y el maestro escuchan, ven, observan lo mismo y sin embargo llegan a conclusiones diferentes?

Para darnos una idea hasta donde sucede esto veamos:

"Lo que bien se aprende jamás se olvida" (la maestra diario empieza con una frase "célebre" según ella, la escribe en el pizarrón, posteriormente la explica).

Laura: ¿para? ¿cuándo? ¿para cuándo?

Maestra: ¡Nooo!, ¡¿quién?! objeto directo, ¡¿para quién?! el objeto indirecto es el que va a recibir la acción del sujeto, vamos a ver otra vez...

Niños: (Se asoman unos niños de otro salón) ¿Maestra se puede?

Maestra: (Con expresión de fastidio) Otra vez, no me puedo ni concentrar, es la tercera o cuarta vez que me vienen interrumpir (le entregan unas cosas que le había prestado a otra maestra, la clase continúa) a ver núcleo del sujeto en esta oración ¿cuál es? (la maestra se remite a uno de los enunciados que escribió al inicio de la clase).

Niños: María

Maestra: Bien, recuerden que el núcleo del sujeto es un sustantivo común o bien un sustantivo propio, podemos sacar, María sujeto, predicado: tejió una bufanda para su abuelita. ¿Cuál es el núcleo del sujeto? ¡¿núcleo del sujeto?!

Niño: Tejió.

Maestra: ¡¡¿Núcleo del sujeto?! (pregunta bastante molesta, y la clase continúa sin sentido para la mayoría de los alumnos)...

Cuando las normas institucionales se transgreden crean en el niño un sentimiento de culpabilidad, éste se presenta cuando el niño no entiende algún tema que se le esté enseñando, generalmente los atribuye a que "no pongo atención", "no me gusta, por eso casi siempre repruebo", "no, esa clase no me gusta". Por el contrario, cuando el alumno entiende es gracias al maestro "el maestro lo explica despacio", "lo explica hasta cinco veces", "explica muy bien". Todo lo que el alumno aprende se debe a las intervenciones e instrucciones del docente.

Aprender en la escuela significa "aprender a usar" las pistas que el maestro da para resolver cualquier tarea, los alumnos entienden qué deben hacer siempre y cuando se les presenta una tarea en la misma forma que la aprendieron. Cuando cambian los elementos que se dieron en la escuela difícilmente pueden utilizar los

conocimientos adquiridos, el alumno entabla una negociación con el maestro que le permita sobrevivir ante lo desconocido "cuando no le entiendo le pido que me ponga un ejercicio igual".

Cuando el niño se refiere a los contenidos escolares que "aprende" toma como referente el discurso del docente para explicarlo o simplemente lo ve como algo ajeno, sin sentido, no sabe para qué se lo enseñan por lo que inconscientemente o conscientemente pone resistencia para aprenderlo, expresado fundamentalmente por el juego. Es a través del juego como el grupo cristaliza el rechazo a la lógica y al sentido que el maestro autoritario y la institución le imprimen a cada uno de sus actividades. Este es uno de los aspectos que reivindica actualmente a la escuela, ¿por qué no hacerlo explícito, objetivable en el vínculo afectivo y cognoscitivo maestro-grupo?

1. MUNDO DE SIGNIFICACIONES: UN ACERCAMIENTO PROXIMO AL SUJETO

El acercamiento a los sucesos que protagonizan los niños en el espacio institucional, nos remitió a buscar líneas de análisis que pusieran atención entre la vida normada de la escuela y las repercusiones de ésta en el sujeto educativo. Ya se ha discutido cómo esta transmisión cultural se aborda desde las teorías de la Reproducción; en esta perspectiva el sujeto no tiene otro camino que el de ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos; aquí se enfatiza la idea de dominación, en aras de generar un vacío en la comprensión de cómo los sujetos humanos, llámese estudiantes, maestros, etc., se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia. Es en este contexto donde cobra fuerza las teorías de la resistencia, estos análisis se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia, las escuelas representan sitios de impugnación: planes de estudio ocultos versus planes de estudio evidentes, cultura dominante versus cultura subordinada, en suma, las ideologías de clase entran en contradicción.

Aunque los estudios de la resistencia se ocupan de aquellos sitios y espacios en donde grupos subordinados se encuentran y retan a la cultura dominante, no abordan abiertamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven ese acto de oposición. Creemos que la historia y la cultura media entre lo que se pretende imponer y la gama de comportamientos del sujeto, algunos de los cuales constituyen la resistencia y otros no pueden ser considerados como tales: no todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación. Las teorías de la resistencia han ido demasiado lejos en ver a las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominio ideológico. Se debe reconocer que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con todo y sus respectivas recompensas y exigencias, para crear espacios y tiempos agradables, que distan demasiado de lo que la escuela le ofrece.

Estas dos interpretaciones de la realidad educativa --las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia-- tienden hacia una visión excluyente, o la omnipotencia de la dominación o la exaltación de la capacidad de resistencia de los oprimidos. Fue preciso avanzar entre estas dos visiones excluyentes, para tratar de entender la dinámica que subyace entre lo normativo de la escuela y la realización plena del sujeto educativo.

Como nuestro trabajo tiene que ver más con el alumno que con el maestro, fue

preciso arribar a la noción de Mundo de Significaciones del niño, para construir el modo como los sujetos constituyen la vida escolar, es decir acceder a otra dimensión que desde aquellas posturas teóricas no pueden concebirse.

Antes de abordar y ampliar aquella noción, es preciso dejar claro la concepción de sujeto, desde la cual hemos interpretado la realidad escolar.

La consideración del sujeto como un sujeto cotidiano es en "el conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo" (Heller,1977:12), en donde éste concretamente se expresa y se constituye como tal, a través de una serie de actividades que poco tiene que ver con la conciencia plena del conocimiento de la realidad. "El individuo vive una situación de cotidianidad, atendiendo exigencias prácticas de sobrevivencia, con base en intereses práctico utilitarios; conoce en términos de reconocerse en los otros...intuye y especula sobre las contingencias a las que responde desde saberes prácticos; actúa y se realiza en un mundo de apariencias, adecuaciones, imposiciones, resistencias y simulaciones frente a los mandatos y los "roles" asignados...En suma el sujeto se vive en situación y no se agota en su individualidad"(Hidalgo,1992:7). El sujeto se vive como perteneciente a grupos, que históricamente se ha constituido. Como sujeto no precede a lo social, sino que se constituye en su interrelación. No se trata, como para Durkheim, de un sujeto natural y egoísta que se "vuelve" social a medida que internaliza las normas, por medio de la cual se independiza de sus tendencias egoístas y se integra a la sociedad. Por el contrario, el sujeto es social desde que nace, se constituye siempre en relación con otros mediados por las significaciones sociales de su cultura.

Si el sujeto se constituye en lo social desde que nace, no puede asignársele un aspecto homogéneo, como suele hacerse. Esta concepción nos hace suponer que el sujeto es moldeado por el medio al interiorizar la norma, sin oposición o reelaboración alguna de su parte, se le asigna entonces, un papel pasivo. Así, el niño recibe lo transmitido en la escuela y se adecúa a los valores y la cultura de una clase social particular "inculcados" en la escuela por medio de la violencia simbólica (Bourdieu, 1977:39).

148948

Pero habría que especificar que si ese niño se constituye como tal en lo social, será siempre un sujeto de clase social; es decir, la pertenencia a una clase, a un sector específica de ella, su posición en la división social del trabajo, lo ubica en una determinada posición desde la cual también se relaciona con el mundo y lo significa. Como señala Gramsci, la cultura popular está formada tanto por "núcleos

de buen sentido" como por elementos de la cultura dominante. La sociovisión del sujeto está permeada por sus condiciones cotidianas de vida, por la clase a la cual pertenece, por su sector de clase del cual es originario, por el lugar en la división del trabajo, por su lugar en la familia, por su historia escolar... En parte, porque el sujeto también contribuye a la constitución de todas estas situaciones. El sujeto se vuelve multifacético: es autoritario en determinado ámbito, participa del mercado y del consumo, de la alienación de los medios, etc. "Los hombres no están tiempo completo dominando o resistiendo. La identidad de los sujetos se constituye en sus prácticas y éstas son diversas y contradictorias entre sí.

"(Edwards,1985:14).

Pero, lo que hasta ahora hemos aseverado de este sujeto heterogéneo quedaría incompleto si no le agregamos lo que Hidalgo Guzmán ha denominado Mundo de Significaciones del sujeto. "Esta noción apunta a la manera peculiar de darle significado a las cosas y acontecimientos, al modo específico como cree, entiende, comprende y conoce una persona, más concretamente a la expresión precisa del sujeto en relación con el objeto, en la que la situación total del sujeto adquiere especificidad como saber en relación a las particularidades del objeto" (Hidalgo, 1989:9). De allí que haya cosas o fenómenos que a ciertos sujetos le suele interesar o aburrir, que le sean fáciles o difíciles, ajenas o próximas, agradables o desagradables, comprensibles o carentes de significado, inquietantes o irrelevantes; en fin, nos motivan para confrontarlas o no entran en nuestros marcos referenciales.

Pero,¿cuáles son los elementos constitutivos del Mundo de Significaciones del sujeto que hacen variar su relación con el objeto? Estos elementos son: intereses, esquemas de conocimientos, desarrollo de las estructuras intelectuales, saberes, gustos, formas concretas de comunicación, indagación y construcción de conocimientos, valores, necesidades, creencias, mitos y certidumbres (Hidalgo,1989:10).

Los intereses se manejan como sentimientos o actitudes que tiene un determinado sujeto hacia una situación, un objeto, u otro sujeto. El interés tiene que ver con el gusto o la preferencia de acuerdo a la cultura y al carácter del individuo: inclinaciones de estudio, diversiones, instrumentos o medios de trabajo, estrategias frente al docente, etc.

"Las necesidades se pueden observar como fuerzas o impulsos dinámicos que ejercen una influencia sobre el pensamiento, desde las de carácter fisiológico hasta las culturales: nutrición, protección, seguridad, comprar, vestirse de determinada manera..." (Inclan:1992:15).

Las expectativas nacen a partir de situaciones externas, son deseos, caminos que se abren para un sujeto en la medida que su intelecto se desarrolla.

Todos estos múltiples y complejos elementos del mundo de significaciones entran en juego, no se dan en manifestaciones puras y típicas, más bien se incluyen y expresan unos y otros. El sujeto al confrontarse con la realidad no lo hace en abstracto, sino como una persona que se realiza desde su mundo de significaciones. De allí que los hechos que encarna el sujeto educativo cobra vida desde esta perspectiva de análisis.

El sentido particular que cada uno de los niños le imprime a la escuela y que la hace sentir de manera diferenciada, nos remite necesariamente a su mundo de significaciones:

Miguel Angel y Pablo son dos niños de la misma edad, cursan el 5º grado de primaria, al primero le gustan el español y la matemática, al segundo las ciencias naturales; a ambos les gusta el recreo pues allí pueden divertirse, "bromear" para Miguel Angel, "cotorrear" para Pablo, estos términos tienen una carga de significado distinto: bromear es corretear a sus amigos, cotorrear es platicar acerca de lo que pasa en el salón y de las "mujeres que son bien chismosas". Miguel Angel y Pablo no parecen converger en determinados aspectos, pues el primero muestra una buena disposición para el estudio y sus calificaciones son buenas, Pablo no parece interesarle las clases: "me aburro y hago otras cosas que me gustan, cuando el maestro está hablando yo saco un lápiz y me pongo a jugar, hago chistes y hablo de las mujeres chismosas del salón". Cuando el maestro hace algunos cuestionamientos acerca de la materia que está impartiendo, las respuestas de Pablo suelen ser más certeras y audaces que las de Miguel Angel. Ambos tienen un desarrollo diferente en la escuela, el maestro ha clasificado a Miguel Angel como el estudioso y a Pablo como el latoso. Pero esta esquematización con la que el maestro tipifica a sus alumnos no puede limitarse bajo un sólo aspecto de lo evidente, lo que sucede es que cada uno actúa concibe e interpreta el mundo, la vida los fenómenos, desde diversas formas de pensar y razonar: desde su mundo de significaciones. A pesar de que estos niños cursan el mismo grado y comparten la

misma edad tienen una escala distinta de valores, al expresar su sentir acerca de las ceremonias a la bandera que cada lunes se realiza, Miguel Ángel habla de respeto hacia la bandera, Pablo no entiende el sentido de este culto, no suele ser importante para él, pues se aburre.

El juego suele ser un punto de coincidencia entre los dos, la tarea o el quehacer en casa son actividades que poco les agrada. Creemos que esta intersección es fundamental en la realización del niño, el juego se antepone o le da otro sentido a la realidad: "Al juego se le reconoce un papel capital en la historia de la formación del carácter del niño. El juego no es aprendizaje de trabajo...sólo introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades...(Caillois,1986:18).

Abordaremos al juego más específicamente en el siguiente capítulo de esta investigación, pues lo consideramos esencial y parte fundamental del mundo de significaciones del niño.

Lo que hasta ahora hemos hablado de Miguel Ángel y Pablo puede ser interpretado como las diferentes lecturas del niño ante los fenómenos que le presenta la cotidianidad escolar, se expresa en desiguales formas de observar los problemas de orden intelectual, de poner en juego sus esquemas. Partir de los intereses, necesidades y expectativas para entender a Miguel Ángel y a Pablo, resulta ser reduccionista, pues las diferencias entre sus mundos de significaciones se encuentran en la formación de la personalidad de cada sujeto, en sus formas de expresar el afecto, en la socialización a la que ha sido expuesto y en las pautas de comunicación que le son propias. La comunicación entre mesabancos al margen de lo que el maestro enseña o pretende inculcar, los juegos en los espacios libres o ajenos a la presencia del maestro, el sentido que le da a los contenidos escolares son aspectos que nos permitieron entender la dinámica de este mundo de significaciones, que muchos de los docentes pasan inadvertidos.

2. EL JUEGO

Socialmente a la escuela se le ve como un espacio normado, debido a que los sujetos que acuden a ella van a estudiar y a aprender, para lograrlo es necesario que haya un orden establecido, éste se maneja de acuerdo al tiempo y el espacio en que se encuentren los alumnos, es decir, en el salón de clases no se puede hablar, gritar, platicar, pararse, mucho menos cotorrear, correr, hechar relajo, hacerse bromas; durante el recreo ciertamente se pueden hacer mucho más cosas siempre y cuando se pueda "burlar a la guardia" que vigila que no se transgredan las normas establecidas dentro de ese espacio.

Aún en los espacios menos normados se manifiesta el orden, pero un orden que le permite expresar sus intereses lúdicos. Es a través del juego como se expresa el mundo de significaciones de los niños, de ahí su persistencia, interés de ponerlo en práctica, pues es algo importante en su realización personal.

La palabra juego evoca las ideas de holgura, de riesgo o habilidad. Sobre todo trae consigo una atmósfera de solaz y diversión. Descansa y divierte. Se opone a la seriedad de la vida y por eso la tachan como una actividad frívola. Se opone al trabajo, pues éste se sustenta como el tiempo bien empleado, en tanto que el juego es improductivo por naturaleza.

La palabra juega designa el estilo, la manera de un intérprete, es decir las características originales que distinguen de los demás su manera de interpretar un papel, manifiesta su personalidad mediante inimitables matices o variaciones. Esto se objetiva cuando observamos jugar a los niños pues cada uno le imprime características propias de su personalidad, pero sin salirse de las reglas que el juego le impone.

El niño hecha mano de sus recursos imaginativos para poder sobrellevar el orden impuesto institucionalmente, inventa y crea estrategias lúdicas, y en su relación con la normatividad expresada a través del maestro, aplica estrategias de simulación y de azar que construye colectivamente.

La palabra juego combina las ideas de límites, de libertad y de invención, se complementa con las ideas de suerte y de habilidad, del azar o de la fortuna y de la inteligencia más o menos rápida que los pone en acción y trata de obtener de ellos el mayor provecho.

Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido. A la vez esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, so pena de que el juego acabe al punto y se estropee por este hecho. Pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir las reglas del juego sólo existen por el respeto que se les tiene. Es preciso jugar al juego o no jugar en absoluto. Cuando este juego se hace de una manera velada, es claro que los alumnos usan una "máscara" como una solución obligatoria y fascinante que le permita simular, fingir ante el obstáculo para adaptarse y sobrevivir.

La palabra juego refiere una idea de amplitud, de facilidad de movimiento, una libertad útil pero que no puede ser excesiva. El juego aparece como un conjunto de restricciones voluntarias y aceptadas, de buen grado que instauran un orden estable. Juego significa libertad, que debe mantenerse en el seno del rigor mismo para que éste adquiera o conserve su eficacia.

El juego propone y propaga estructuras abstractas, imágenes de ambientes cerrados y protegidos, en que pueden ejercitarse competencias ideales. Esas estructuras y esas competencias son otros tantos modelos de instituciones y conductas. Con toda seguridad no son aplicables de manera directa a la realidad siempre confusa y equívoca, compleja e innombrable.

Cuando los niños juegan sus propios juegos, las reglas construídas y compartidas colectivamente los ponen en igualdad de condiciones. El juego ciertamente supone la voluntad de ganar utilizando al máximo sus recursos y prohibiéndose las jugadas no permitidas. Es necesario aceptar de antemano un posible fracaso, la mala suerte, consentir la derrota sin cólera ni desesperación; pues quien se enoja o se queja se desacredita ante los otros y difícilmente vuelve a jugar.

El juego, conscientemente, no prepara para algo definido, como lo trataría de hacer la escuela, de una manera general introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades. Nuestros niños van construyendo una realidad que tiene que ver con estructuras definidas por reglas explícitas o no, que con toda seguridad se opone a la realidad siempre confusa y equívoca en la que se desenvuelven los adultos. Aquí son moneda corriente la violencia y la traición.

CONCLUSIONES

Los teóricos de la reproducción y de la resistencia han abordado el acto educativo desde dos posiciones excluyentes: o se exalta la dominación de los oprimidos o la resistencia de éstos, ambos paradigmas teóricos limitan las posibilidades reales del sujeto.

El sujeto se dispone y actúa en una situación determinada, poniendo en juego múltiples relaciones, algunas basadas en su experiencia previa, otras del momento, y algunas que remiten a las expectativas futuras; así las actividades del sujeto estarán mediadas por sus intereses, necesidades, valores, gustos, experiencias, expectativas, es decir su mundo de significaciones.

Nuestro sujeto de investigación, los alumnos, viven a diario una situación concreta, la cotidianidad escolar, en ésta se evidencian los órdenes institucionales, que se traducen en el manejo arbitrario del tiempo y del espacio, las relaciones jerárquicas, los rituales, el discurso del docente.

Este orden institucional es vivido por los niños desde su mundo de significaciones, manifestándose fundamentalmente por medio del juego. Este se constituye como el aspecto nodal de su socialización, pues las necesidades sociales de su comunidad no se hacen explícitas a través del currículum oficial. Aseveramos que la escuela ofrece un reducido campo cultural, de allí que las expectativas de los alumnos en este campo, son relativamente pobres por que éstas se inscriben desde el currículum escolarizado, desde el discurso del docente, o bien desde las estrategias de sobrevivencia.

El juego viene a constituir un elemento sustancial en la vida escolar del niño, pues es a través de éste como se objetivan sus creencias, expectativas, necesidades, intereses, valores adquiridos durante su primera socialización y que se expresan a través del juego, de manera general introduce a la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades que le ofrece la escuela. Por medio del juego, los niños sobreviven frente a los órdenes institucionales. Demostrando lo frágil de esta estructura.

La palabra juego evoca una idea de amplitud, facilidad de movimiento, una libertad útil pero no excesiva, pues implica restricciones voluntarias y aceptadas de buen grado por quienes lo ponen en práctica. El juego no es una actividad que tenga que ver propiamente con el trabajo.

Todas estas características que definen al acto lúdico, son el punto de partida y necesaria referencia a la que el niño recurre cotidianamente, pues son constitutivas de su forma de ser y a su vez, contrarias a la estructura de la normatividad institucional. El peculiar rechazo que el niño experimenta frente a los órdenes institucionales se cristaliza fundamentalmente a través de la lógica del juego.

El juego adquiere sus matices según la relación que establece el maestro con el grupo: frente a una relación autoritaria, el juego queda soterrado, es decir, se juega de manera enmascarada, se juega a la simulación, pero de todas maneras se juega: jugar mientras la maestra se va, se convierte en un doble juego, por un lado, se convierte el salón de clases en una extensión del patio, hacer lo que se hace en el recreo; por otro lado se juega a arriesgarse, a ser sorprendido por el maestro, a experimentar un placer con el pánico, a ser presa de la suerte, una especie de apuesta que supone una comparación entre el riesgo aceptado y el resultado esperado.

Cuando el niño juega a la simulación, juega a creer, a hacerse creer, o hacer creer a los demás, a su maestro en especial, que él es distinto a lo que él cree. Se disfraza, se despoja pasajeramente de su personalidad para fingir otra. La regla de este juego es única: fascinar a su maestro, evitar algún error que acabe con la ilusión de parecer el "buen alumno" que aquél desea.

La simulación y el azar son dos aspectos relevantes del juego al que recurren los alumnos con más frecuencia, se trata de actividades que comparten las características de ser libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada, y ficticia.

Inferimos que de existir un vínculo democrático entre maestro-grupo, los espacios lúdicos se objetivarían, de tal manera que la simulación no sería un aspecto primordial recurrente que sirva para sobrellevar y hacer más tolerante esta relación. Así, los niños vivirían la cotidianidad escolar de una manera más acorde a su mundo de significaciones.

Con, sin y a pesar del maestro, el grupo conquista y construye espacios heterónomos, es decir, espacios autónomos de socialización. Toca al docente voltear a mirar de manera sistemática las expresiones lúdicas de sus alumnos para que ésto repercuta en la construcción de aprendizajes significativos, para hacer de la escuela un espacio que exprese y responda a su mundo de significaciones.

TRADICION: La tradición es una memoria nutrida por el pasado, conserva modelos de acción, contiene saber, información, es el medio de dar forma y sentido al presente, de dar una respuesta a los problemas. Desde esta perspectiva se vincula tradición con saber, y se hace a éste equivalente del poder: conocer el orden fundamental es tener el poder de mantenerlo, adquiriendo así la capacidad de reducir el desorden o de convertirlo en un factor de orden. La tradición fija las posiciones, lo sagrado oculta la historia, es decir, el movimiento del cual ninguna sociedad sabrá librarse. La tradición está dissociada de la pura conformidad, de la simple continuidad por reproducción estricta de las formas sociales y culturales. La tradición es tan dinámica que le permite la adaptación, puede abordar el acontecimiento y aprovecharlo en su beneficio. La tradición sólo actúa en parte sobre las apariencias de estabilidad, debe transigir con lo que la corroe y tratar de sometérsele, buscar continuamente el equilibrio. La tradición es una reserva de símbolos e imágenes, pero también de medios que permiten atenuar la modernidad, de allí que aquélla no se disocia de la historia. La tradición puede ser vista como el texto constitutivo de una sociedad, texto según el cual el presente se encuentra interpretado y abordado, con el objeto de generar un orden.

RESISTENCIA: Desde la perspectiva del rito, la resistencia se convierte en una transgresión, se infracciona a una ley de la tradición, mal conocida (en la sanción se revela), o reconocida (es el no respeto consciente de una obligación lo que acarrea las consecuencias nefastas). El riesgo y el peligro proceden de la falta de conformidad con las reglas que rigen el orden social tradicional. La cura al individuo que transgrede el orden tiene que ver con un rito. Aquí la culpabilidad importa menos que la cura; lo esencial es que el orden sea capaz de vencer al desorden.

BIBLIOGRAFIA

- Balandier, Georges. El desorden, La teoría del caos y las Ciencias Sociales, elogio de la fecundidad del movimiento, edit. Gedisa, España, 1979.
- Bourdieu, Pierre. "Cultural Reproduction and Social Reproduction" en Jerome Karabel y A.H. Halsey, Power and Ideology in Education, Oxford University Press, 1977. (Traducción de Elsie Rockwell).
- Bowles Samuel y Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI, México, 1970-1976, Nueva Imágen, 1980.
- Brunner, José Joaquín. "Educación, Escuela y Democracia" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol.XV, Num.4, México 1985.
- Caillois, Roger. Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo, FCE., México, 1986.
- Candela Martín, María Antonia. La necesidad de entender explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental, Tesis-DIE, México 1991.
- De la Peña, Guillermo. El aula y la férula, aproximaciones al estudio de la educación, El Colegio de Michoacán, México, 1981.
- De Leonardo, Patricia. (Comp.) La nueva sociología de la educación SEP-El Caballito, México, 1986.
- De Tezanos de M.A. "La escuela primaria: una perspectiva etnográfica" en Revista Colombiana de Educación, UPN, Num.8 1981.
- Edwards Risopatrón, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico, Tesis-DIE, México, 1985.
- Estrada Cortés, Julio. "El principio de la soberanía del significante en el análisis del discurso y el poder, según Michel Foucault" en Pedagogía, Num.6, México, abril, 1986.
- García Canclini, Néstor. Desigualdad cultural y poder simbólico, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1986.

- Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico" en Cuadernos políticos Num. 44, México, 1985.
- Giroux, Henry. "La educación pública y el discurso, el poder y el futuro" en Revista de Educación, Num. 274, México, agosto, 1984.
- Glazman, Raquel (comp.) La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, SEP-El Caballito, México, 1986.
- Groothoff, Hans-Hermann. "La importancia de la ética y el discurso de Jurgen Habermas para la Pedagogía" en Revista de Educación, Num. 280, México, 1986.
- Guevara Niebla, Gilberto. La educación socialista en México (1934-1945), SEP-El Caballito, México, 1985.
- Hernández Silva, Patricia. Las estrategias del docente para la adquisición de la Lecto - escritura en los grupos de primer grado de primaria, Tesis UNAM - Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio, Ensayos de Teoría Pedagógica, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1982.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Investigación educativa: una estrategia constructivista, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Lectura crítica y toma de conciencia, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1989.
- Jiménez Alarcón, Concepción (comp.). Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana, SEP-El Caballito, México, 1986.
- Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imágen, 1980.
- Lendesman, Monique (comp.). Currículum, racionalidad y conocimiento, Colección educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988.

- Lévi-Strauss, Claude. Antropología Estructural, editorial universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1977.
- Libia Achilli, E. "El enfoque antropológico en investigación social" en Dialogando, septiembre, 1985.
- Nakamura Aburto, Laura. La escuela como ámbito de resistencia, Tesis UAM-Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1989.
- Olavarría, María Eugenia. Análisis estructural de la mitología Yaqui, INAH-UAM, México, 1989.
- Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría en investigación educativa" en Dialogando, México, junio, 1980.
- Rockwell, Elsie. "Perspectivas de la investigación cualitativa sobre la práctica docente" en Didac, Num. 12, México, 1988.
- Rockwell, Elsie (comp). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, SEP-El Caballito, México, 1986.
- Rockwell Elsie y Rafael Quiroz. "Problemas de la educación básica en México" en Cero en Conducta, Num. 19, año 5, enero-febrero, México, 1990.
- Rockwell Elsie y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente, cuadernos de educación DIE, México, 1986.
- Safa, Patricia. "Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis", en Revista Iztapalapa, No.15, UAM, México, enero-junio, 1988.
- Schmelkes, Silvia. "Los retos de la modernización de la educación básica" en Cero en Conducta, Num. 17, año 5, México, enero-febrero, 1990.
- Secretaría de Educación Pública. Educación Nacional, revista mensual, vol. 1, febrero-junio, México, 1944.
- SEP. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, Cuadernos SEP, versión abreviada, México, 1984.
- SEP. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal, México, 1989.

Tedesco, Juan Carlos y Rodrigo Parra S. "Escuela y marginalidad urbana" en Revista Colombiana de Educación, Bogotá Colombia, 1981.

Turner, Victor W. "Mito y símbolo" en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales

ANEXOS

CUESTIONARIO (MAESTRO)

- 1.- ¿Por qué decidió ser maestro?
- 2.- ¿Cuáles fueron los problemas a los que se enfrentó en la práctica, recién egresado de la normal?
- 3.- ¿Qué sentido tiene para usted la escuela en la formación de los niños?
- 4.- ¿Qué actitudes o acciones están prohibidas para el alumno en el salón de clases?
- 5.- ¿Qué hace usted con los niños distraídos o que no hacen la actividad señalada?
- 6.- ¿Qué se le tolera al niño en el recreo?
- 7.- ¿Cuáles son las normas de convivencia escolar que más se violan por los alumnos, ya sea en el salón o en el recreo?
- 8.- ¿Qué se hace con los niños que transgreden el orden?
- 9.- ¿Considera que su grupo es ordenado? ¿Por qué?
- 10.- ¿Son importantes las ceremonias cívicas? ¿Por qué?
- 11.- ¿Qué actitudes o acciones están prohibidas para el alumno en las ceremonias cívicas?
- 12.- ¿Qué sentido tiene para usted enseñarle al niño sujeto y predicado
- 13.- ¿Qué sentido tiene para usted enseñarles áreas?
- 14.- ¿Es importante enseñarles la división de fracciones? ¿Por qué?

15.- ¿Ha notado usted cuáles son las cosas que más les gusta hacer a los niños?

16.- ¿Le dedica usted tiempo a esas actividades?

CUESTIONARIO (ALUMNOS)

- 1.- ¿A qué vienes a la escuela?
- 2.- ¿Cuáles son tus obligaciones en la escuela?
- 3.- ¿Cuáles son los ratos que más te gustan en la escuela y explica por qué?
- 4.- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?
- 5.- ¿Qué no te gusta de la escuela? ¿Por qué?
- 6.- ¿Qué cosas que tú haces en el recreo te gustaría hacer en el salón?
- 7.- ¿Qué diferencias hay entre estar en el salón de clases con tu maestro y estar en el recreo?
- 8.- ¿Crees que todo lo que te han enseñado en la escuela te sirve o que está bien? ¿Por qué?
- 9.- ¿Qué te gustaría que te enseñaran en la escuela?
- 10.- ¿Qué haces cuando la clase te aburre?
- 11.- ¿Qué te hace tu maestro cuando se da cuenta que estás haciendo otra cosa que él no te puso hacer o estás distraído?
- 12.- ¿Por qué a veces hay mucho desorden en el salón de clases?
- 13.- ¿Tú que haces cuando hay desorden en tu salón?
- 14.- ¿Qué hace tu maestro cuando hay desorden en tu salón?

15.- ¿Para qué crees que te enseñan sujeto y predicado?

16.- ¿Para qué crees que te enseñen como sacar áreas?

17.- ¿Entiendes lo que tu maestro te explica de matemática? ¿Por qué?

18.- ¿Entiendes lo que tu maestro te explica de historia? ¿por qué?

19.- ¿Qué haces cuando no le entiendes a tu maestro?

20.- Las ceremonias que hacen a la bandera ¿Son importantes? ¿Por qué?

21.- ¿Qué no está permitido hacer en las ceremonias?

22.- ¿Te gustaría ser maestro? ¿Por qué?

1.- ¿A QUE VIENES A LA ESCUELA? (Número de niños que contestan)

a) A estudiar-aprender (96)

- Lo que me dice el maestro
- A leer
- A estudiar pero siempre estamos jugando
- A aprender cosas que no sabemos

b) A convivir, a conocer amigos (16)

c) A jugar (12)

- A divertirme

d) Para ser alguien en la vida (11)

- Cuando sea grande pueda ser algo importante

e) A hechar relajo (3)

f) A platicar (2)

g) A portarme bien (2)

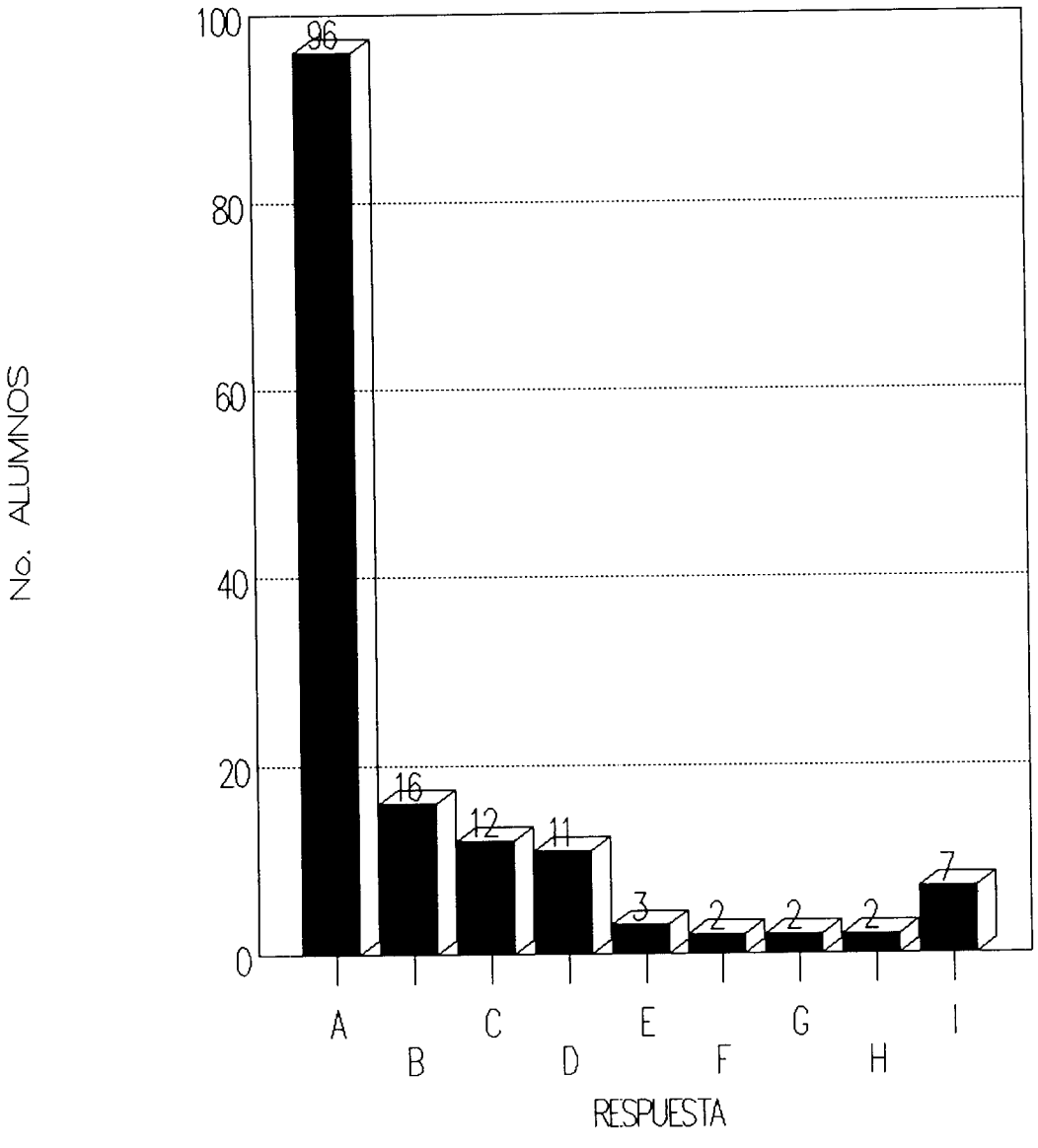
h) A leer (2)

- A hacer cuentas

i) Un niño por cada respuesta (7)

- A conocer más sobre la vida
- A aprender algo
- A pasar año
- A dividir
- A hacerme tonto porque no hago nada y estoy jugando
- A escribir
- A distraerme

A QUE VIENES A LA ESCUELA ?



2.- ¿CUALES SON TUS OBLIGACIONES EN LA ESCUELA?

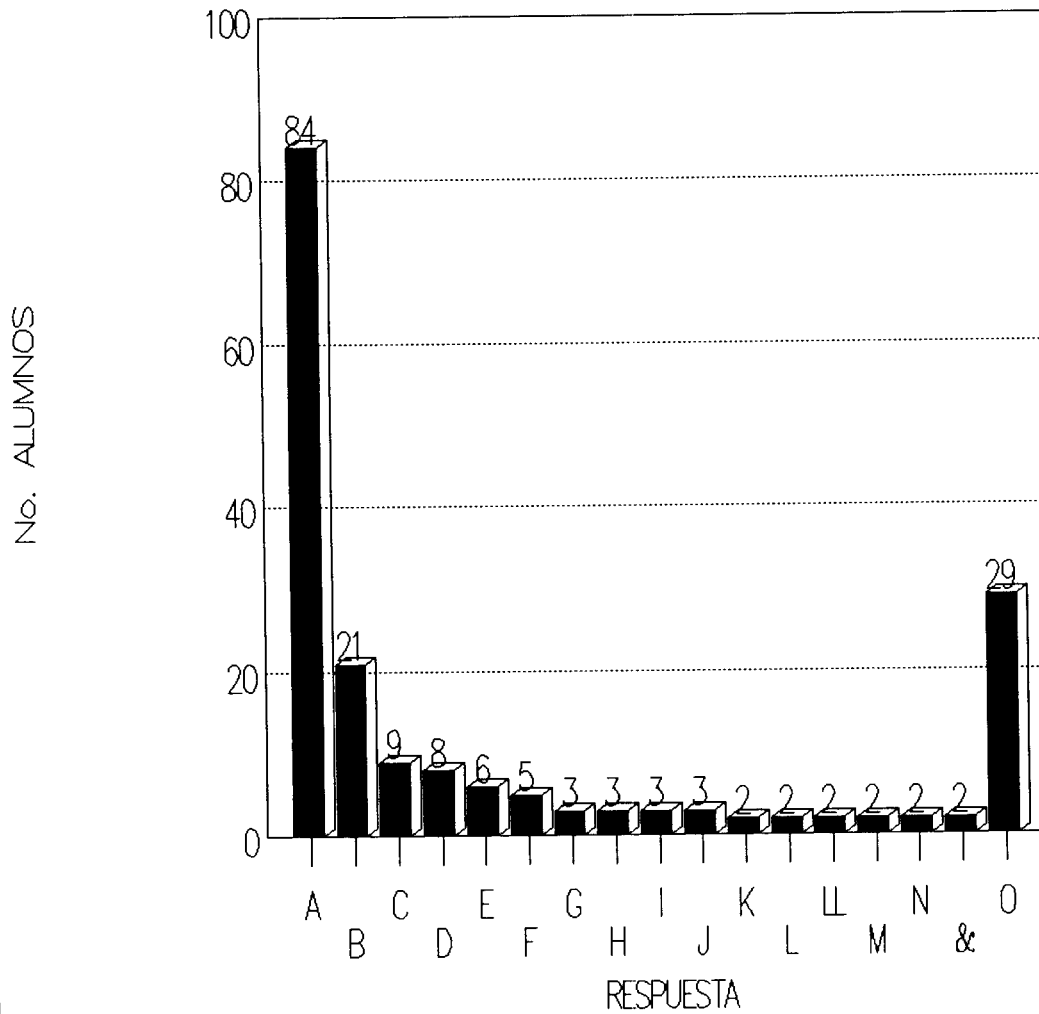
- a) Estudiar y aprender (84)
- b) Obedecer a los maestros, hacer lo que me manda la maestra (21)
- c) Hacer la tarea (9)
- d) Poner atención (8)
- e) Portarse bien con el maestro (6)
 - Respetar a todos
- f) Jugar (5)
- g) No tirar basura (3)
- h) Estudiar (3)
- i) Cuidar la escuela (3)
- j) No tener mal vocabulario (3)
 - No decir groserías
- k) Respetar (2)
- l) Mantenerla limpia (2)
- ll) Hacer exámenes, pasarlos, sacar 10 (2)
- m) Hacer los ejercicios (2)
- n) Yo no tengo obligaciones, no me gusta lo que me enseñan (2)
- ñ) No contestó (2)

o) Un niño por cada respuesta (29)

- No correr
- No gritar
- No empujar
- Reconocer lo que me ponen
- Ser disciplinado
- Ayudar a los demás
- Venir a diario
- No jugar en clase
- Tener limpios mis cuadernos
- Venir siempre limpios
- No hacer travesuras
- Estudiar el libro de matemáticas
- Aprenderse las divisiones y las tablas
- Enrollar la manguera
- Limpiar las mesas
- Hacer trabajos importantes
- A ser trabajoso
- Traer los útiles que nos piden
- Platicar
- Cotorrear
- A saber
- Ser buen estudiante
- Según a estudiar, pero a mí no me gusta, se me hace muy difícil
- Estar seria
- Poner el ejemplo a los pequeños
- Ser educado
- Estar sentado mientras viene mi maestra
- Entender cosas nuevas para que en mi futuro me pueda ayudar
- No jugar, no platicar, estar en silencio

CUALES SON TUS OBLIGACIONES

EN LA ESCUELA?



3.- ¿CUALES SON LOS RATOS QUE MAS TE GUSTAN EN LA ESCUELA?

a) El recreo porque: (83)

- Puedo platicar
- Juego con mis amigos y amigas
- Hago actividades
- Puedo comprar
- Puedo comer
- Hago travesuras
- Juego con todos
- Convivo
- Cuando se acaba me da ganas de jugar más
- Burlo a la guardia

b) Educación física por que: (15)

- Puedo hechar relajo
- Juego
- hago buenos ejercicios

c) Cuando convivimos con la maestra (9)

- Las clases porque me gusta como da la clase la maestra
- Por que dice cosas simpáticas
- Porque nos enseña muchas cosas
- Cuando dice que saquemos el libro de naturales

d) Cuando se va la maestra (5)

- Porque jugamos todos

e) Cuando estudio (5)

- Porque me gusta aprender de los maestros su buena conducta
- Lo que me gusta

f) Matemáticas me gustan los números (5)

g) Jugar futbol, porque es emocionante (4)

h) Ciencias naturales (3)

i) La salida (2)

j) Hora de entrada y el término del recreo (2)

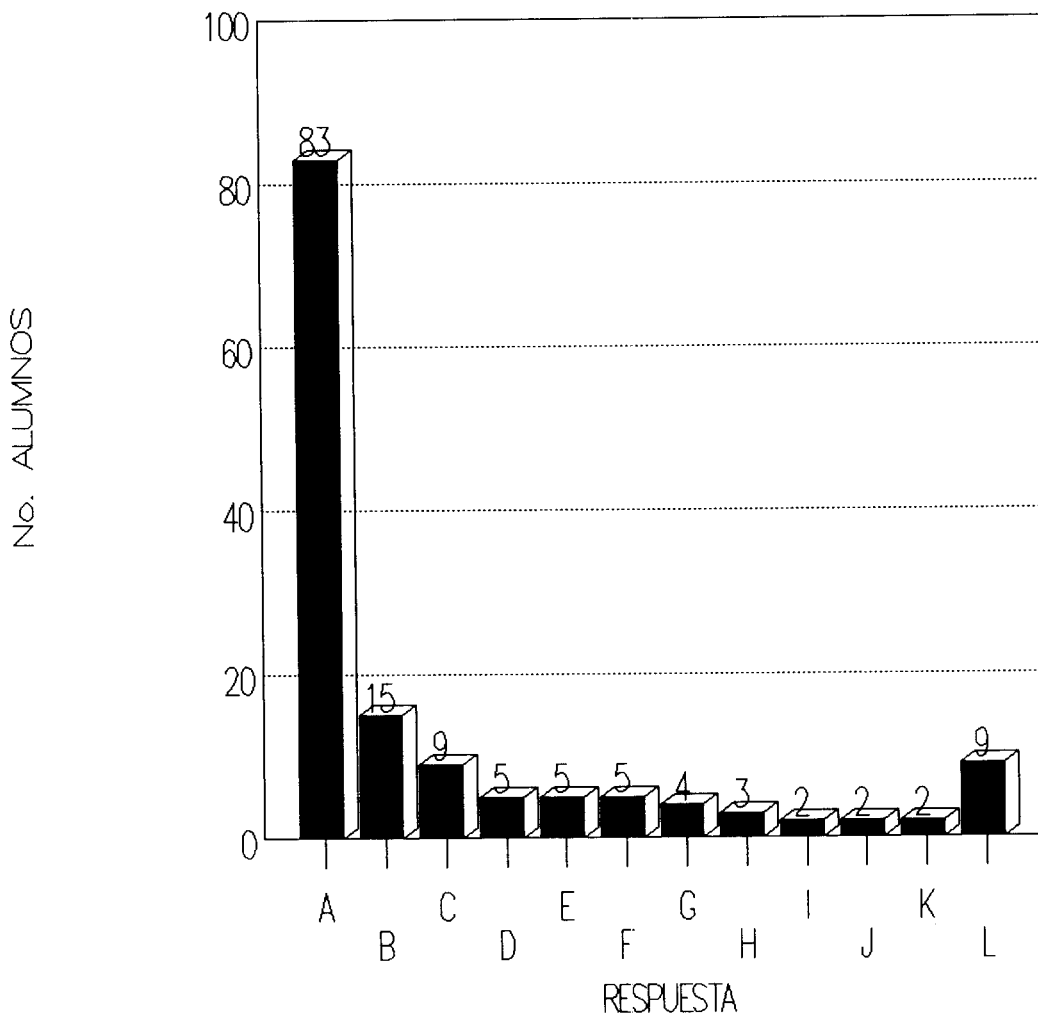
k) Cuando estudio español (2)

l) Una respuesta por cada por niño (9)

- Más o menos la hora de clases
- Cuando me pongo a platicar
- Español y matemáticas
- Deporte
- Los que paso con mis amigos, porque juego con todos a diferentes juegos
- La hora de lectura porque leo un montón
- Escribir
- Correr, brincar, comer, porque te sientes como si estuvieras en tu casa
- Todos

CUALES SON LOS RATOS QUE MAS TE GUSTAN

EN LA ESCUELA?



4.- ¿QUE ES LO QUE MAS TE GUSTA HACER EN LA ESCUELA?

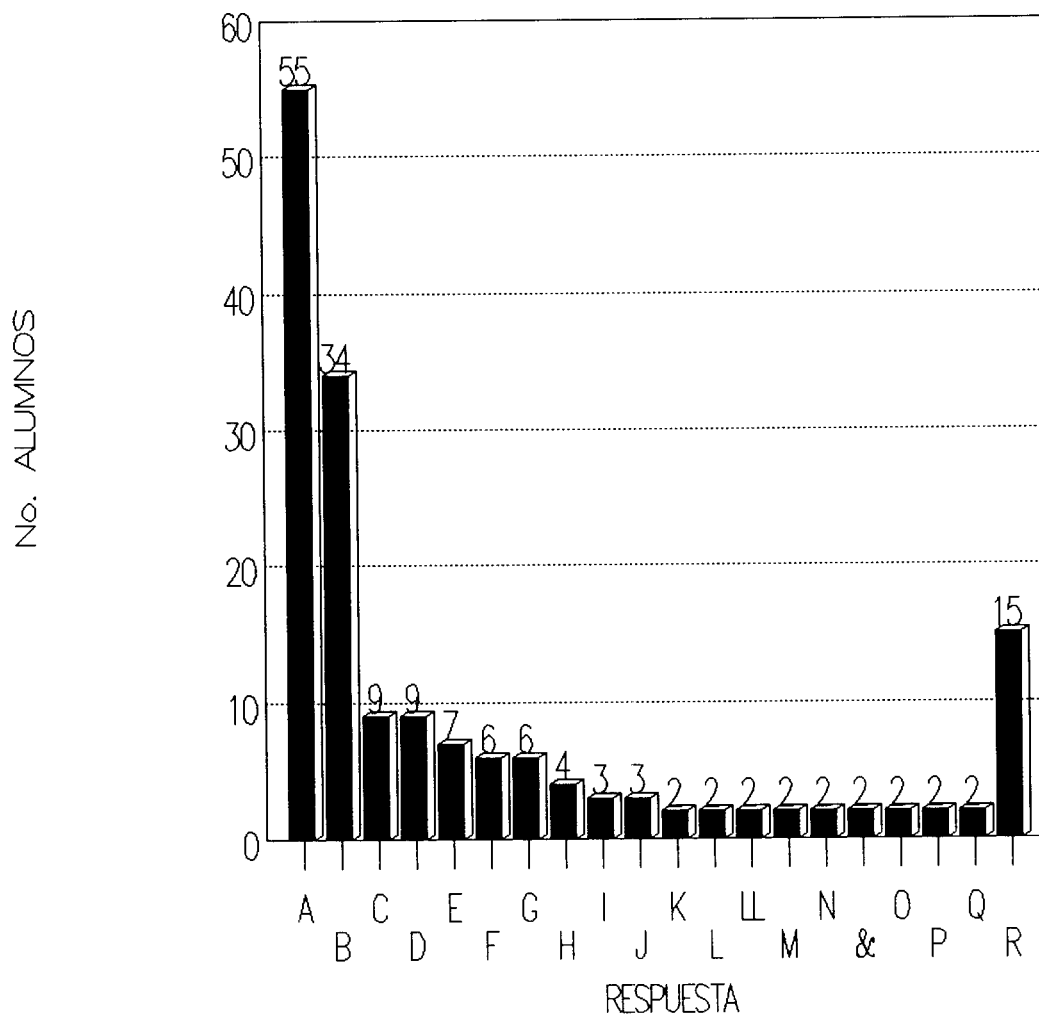
- a) Jugar (55)
- b) Estudiar (34)
- c) Leer mucho (9)
- d) Hacer dibujos (9)
- e) Educación física (7)
- f) Salir al recreo (6)
- g) Platicar con tus compañeros (6)
- h) Estudiar ciencias naturales (4)
- i) Platicar a veces con mi maestra (3)
- j) Cantar (3)
- k) Hacer bromas con los niños y las niñas (2)
- l) Copias (2)
- ll) Estudiar matemáticas y español (2)
- m) Matemáticas (2)
- n) Jugar futbol (2)
- ñ) Hacer relajo (2)
- o) Estar sentado y quieto (2)
- p) Aprender hacer cosas manuales porque cuando sea grande lo pueda enseñar a mi carrera (2)
- q) Llegar a tener un diploma y hacer exámenes porque así aprendemos más (2)

r) Una respuesta por cada niño (15)

- Hacer escritura
- Trabajar con mi maestro
- Aprender cosas diferentes
- Cotorrear a las niñas
- Pasar a sexto año
- Estar en el salón
- No escribir
- Burlar la guardia
- Cuando se sale el maestro
- Ciencias sociales
- Nada
- Echar hormigas
- Comprar
- Aprender a hacer algunas travesuras

QUE ES LO QUE MAS TE GUSTA HACER

EN LA ESCUELA?



5.- ¿QUE NO TE GUSTA DE LA ESCUELA? ¿POR QUE?

a) Las clases (12)

- Por aburridas
- Porque no entiendo al maestro

b) Las matemáticas (12)

- Por su dificultad
- Por los quebrados
- Porque no termino
- Porque hacemos muchas operaciones
- Porque me cae bien mal

c) Que en los baños escriban groserías, que estén sucios, huelen muy feo (9)

d) No me gustan las bancas porque no están pintadas ni arregladas (8)

e) No me gustan los salones pr sus vidrios rotos y sin pintar (7)

f) Que cuando la maestra se va a la dirección o a otro lado se ponen a gritar y a mover las bancas , y que sean chismosos (7)

g) Que los grandes les peguen a los chicos, le quiten su dinero (5)

- Los tiran

h) La directora (5)

- Por estricta
- Porque nos castiga
- Por regañona
- Y luego por una cosita de nada ya hasta te quiere ...
- Porque el director anda con su varita correteando a los niños
- Y la conserge porque va de chismosa con la directora sin que hagamos nada
- Nos lleva a la dirección, no sabe lo que hicimos

i) Que me falten al respeto (3)

- Que me molesten mis compañeros

j) Todo me gusta (3)

k) Su mal vocabulario de los niños (2)

l) Que nos impiden jugar futbol (2)

ll) Que los salones estén sucios (2)

m) Que los maestros nos regañen (2)

- Que las maestras sean enojonas

n) Una respuesta por cada niño (31)

- Hacer examen de ciencias sociales

- Que embarren excremento en las paredes

- Que tiren basura

- Las plantas marchitas

- Cortar las plantas del jardín

- No me gusta que los niños sean burros o mentirosos o groseros

- "Yo no me gusta de la mañana, sólo de la tarde"

- Que mi escuela es muy alta, me dan miedo las alturas

- Hay muchos niños groseros y mal educados

- Los sucio que están los fierros arrumbados

- La hora de formación, no me gusta hacer los ejercicios

- Hacer examen de español, trae preguntas difíciles y me los saco mal

- Los escalones, porque siempre me tiran o me tuerzo el pie

- Que dejen poco recreo

- Está muy fea y el patio sucio

- Que no haya educación física

- No tener clase porque en mi casa me siento muy aburrido, aunque haga mi tarea o haga algún trabajo entretenido

- NO me gusta quedarme más tarde porque yo quiero salir

- Que no se hacen las reglas que se dicen los niños

- El maestro de educación física porque nos trata muy mal y nos pega

- Que no nos dejen ir allá atrás, al patio trasero de la escuela donde hay árboles

- Que tiren las sillas y se suban a las mesas

- Que los niños jueguen futbol en el patio, se adueñan de él.

- La maestra no tiene carácter para comprender las cosas que hacemos, nos pone una cosa y antes que las terminemos ya está otra cosa por hacer

- Que nos peguen o nos regañen los maestros, que no nos respeten

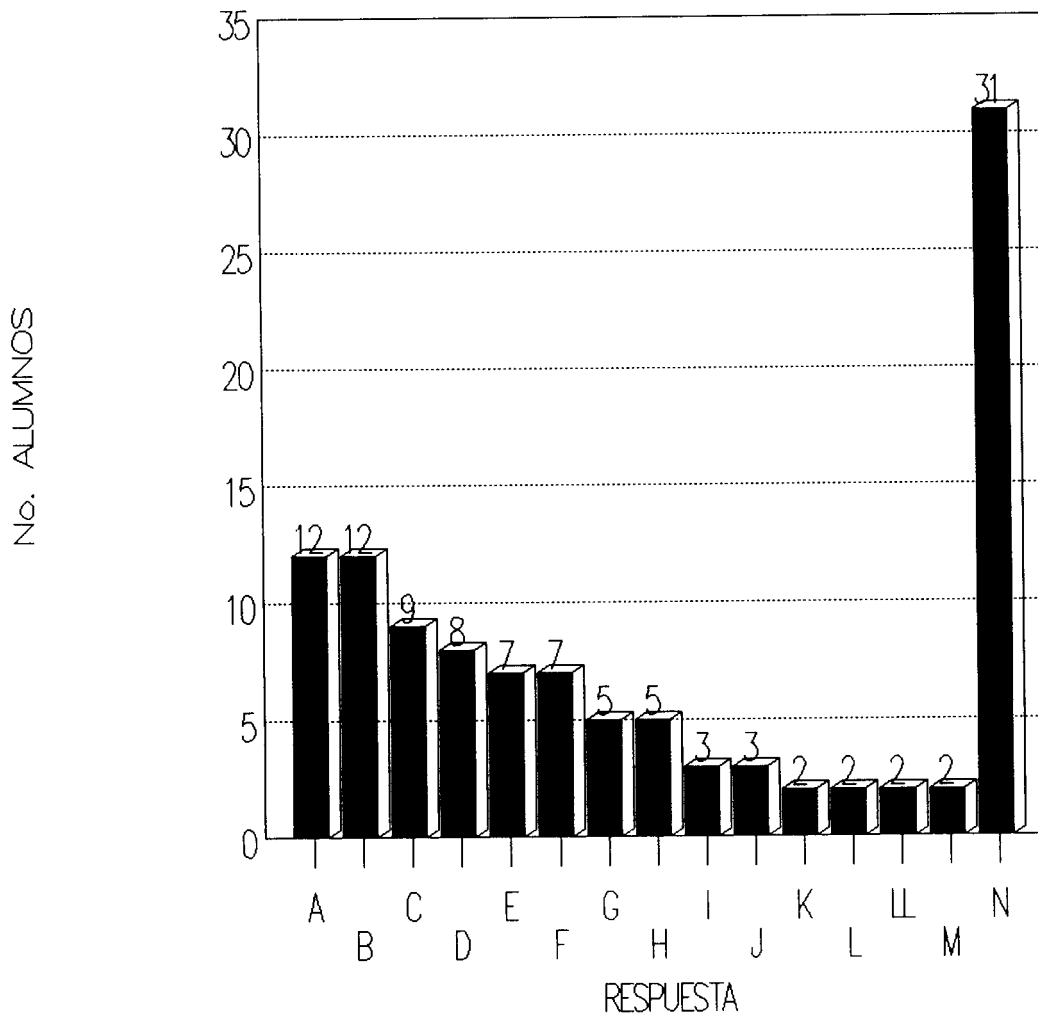
- Que haya chavos que se sientan superior a nosotros, eso es lo que me cae más gordo

- Que no hay organización en la escuela

- Su ambiente
- La cisterna, porque dicen que se ahogó un niño
- La escuela está muy chica
- Nada

QUE NO TE GUSTA DE LA ESCUELA?

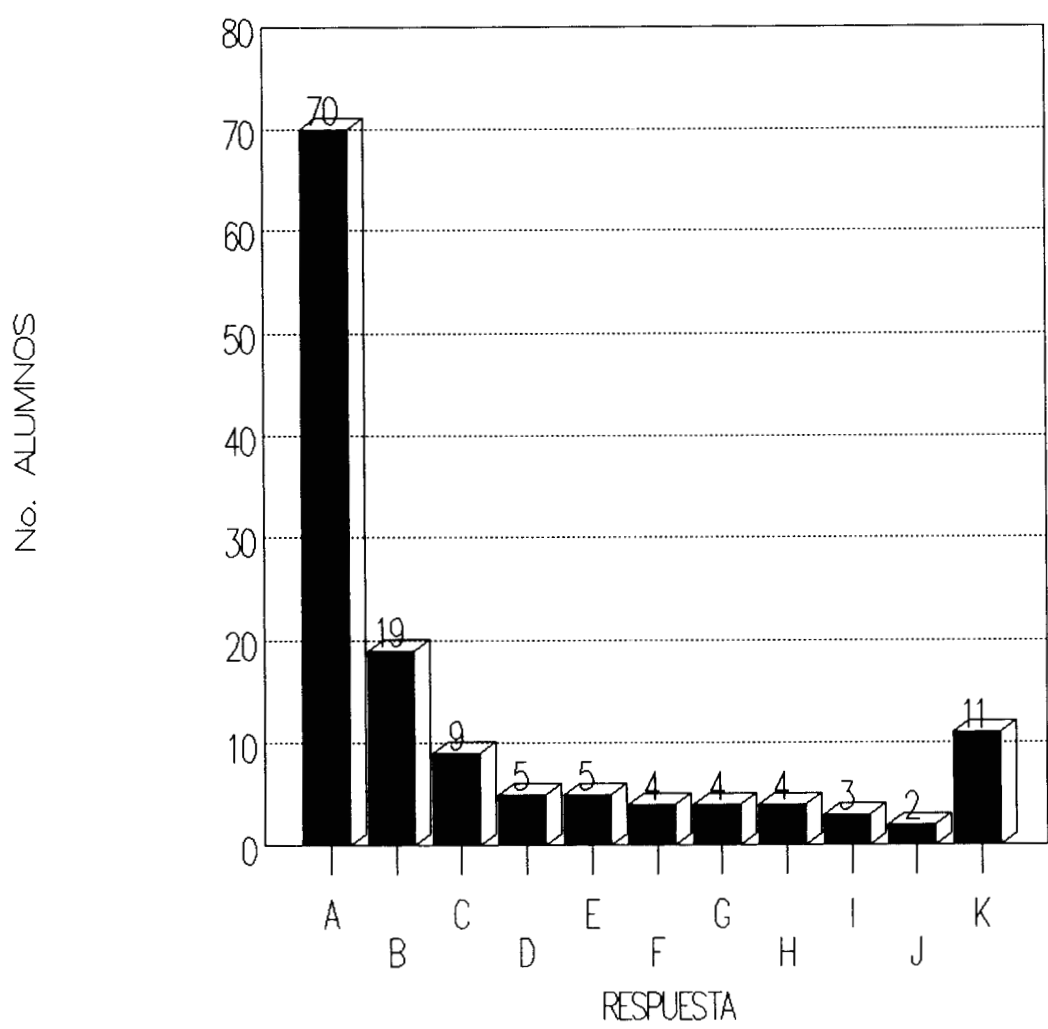
POR QUE?



6.- ¿QUE COSAS QUE HACES EN EL RECREO TE GUSTARIA HACER EN EL SALON?

- a) Jugar con mis amigos (70)
- b) Platicar (19)
- c) Comer (9)
- d) Travesuras (5)
- e) Nada, porque me regaña el maestro (5)
- f) Correr (4)
- g) Jugar futbol (4)
- h) NO, porque el salón de clases es para estudiar, no para jugar (4)
- i) Gritar (3)
- j) Jugar luchitas (2)
- k) Una respuesta por niño (11)
 - Brincar
 - Jugar canicas
 - Tirar papeles
 - Estar con mi hermana
 - Jugar gato
 - Bromas
 - Jugar a las escondidillas
 - Cotorrear a la maestra
 - Hacer payasadas o chistes
 - Hacer dibujos
 - Que los maestros dieran descanso en el salón

QUE COSAS QUE HACES EN EL RECREO TE
GUSTARIA HACER EN EL SALON DE CLASES?

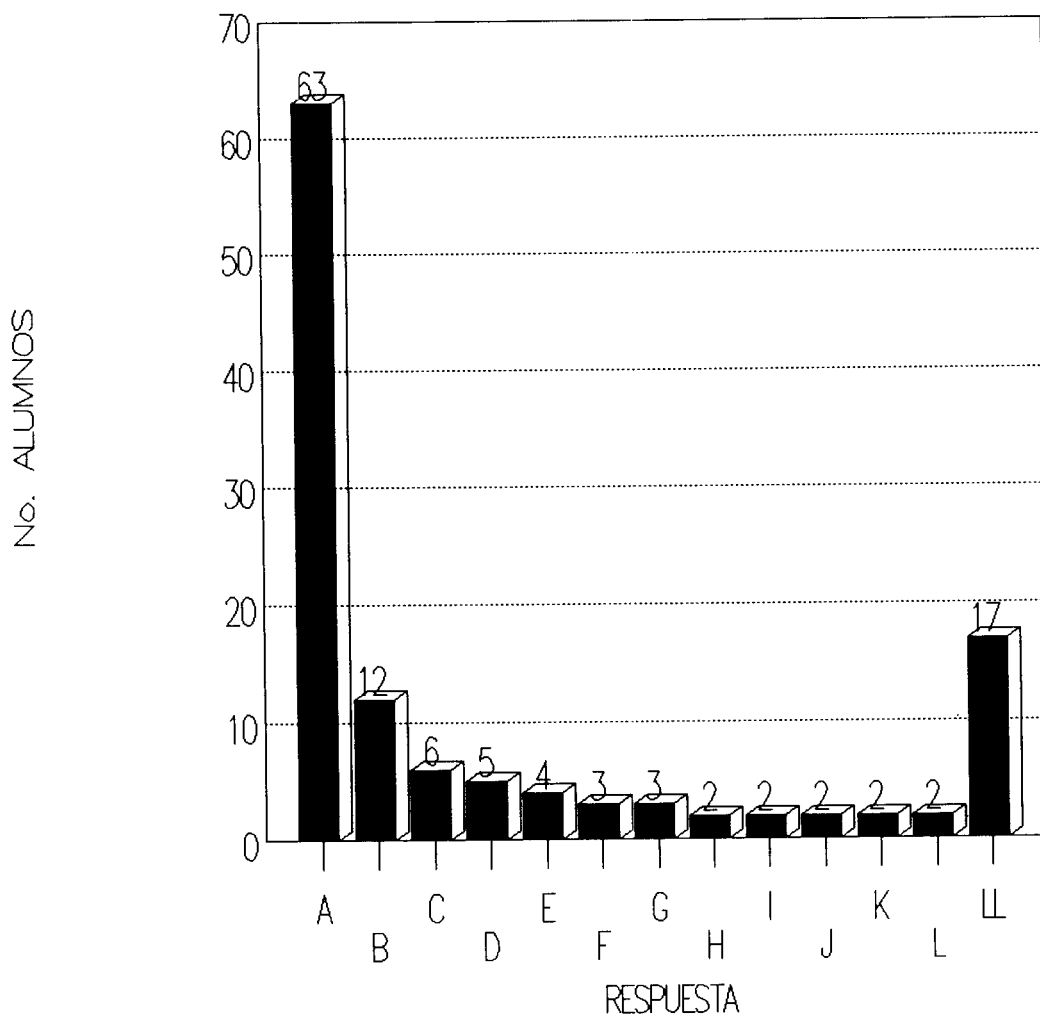


7.- ¿QUE DIFERENCIAS HAY ENTRE ESTAR EN EL SALON DE CLASES CON TU MAESTRO Y ESTAR EN EL RECREO?

- a) En el recreo juego (63)
 - Sin que me regañen
 - Puedo comer, jugar, platicar, gritar, correr, descansar, no estás aburrido
- b) En el salón estudias (12)
 - Aprendo
- c) En el salón de clases estudiamos y en el recreo jugamos, platicamos (6)
- d) En el salón no podemos correr, jugar, platicar, ni comer goma de mascar (5)
- e) En el salón solamente te ponen a estudiar, a escribir; el maestro no nos deja jugar, y en el recreo no (4)
- f) En el salón debes estar en paz, callado, estudiando (3)
- g) En el recreo me divierto (3)
- h) En el salón no debes hacer ruido (2)
- i) Que en el salón no puedes divertirte como en horas de recreo (2)
- j) En el recreo hay más espacio para jugar y en el salón mesas y sillas (2)
- k) Que nosotros estamos jugando con nuestros amigos y amigas, y la maestra está platicando en el salón (2)
- l) Que en el recreo no tienes que estar sentado ni callado, ni ponerle atención a la maestra, no oír como grita cuando está enojada (2)
- ll) Un niño por cada respuesta (17)
 - En el recreo oigo gritos y con mi maestra no, y que es más divertido el salón de clases que el patio de recreo
 - No hay diferencia
 - En el recreo cada quien hace lo que quiere
 - En el recreo no aprendo

- Estar en el recreo es aburrido, en cambio con tu maestro aprendes mucho de ciencias, etc.
- En el recreo puedo jugar y en el salón no
- En el recreo nadie quiere jugar conmigo, y en el salón tan siquiera platicas con el maestro sobre cualquier cosa que no le entiendes
- En el salón me aburro un poco
- En el salón la maestra nos está regañando
- En el salón estamos muy aburridos y escribiendo
- En el salón de clases aprendemos matemáticas, español, ciencias sociales, y naturales, y en el recreo no, porque juego, y en salón no
- El salón es para aprender algo de las ciencias
- Con el maestro no juego, y en el recreo sí
- En el salón debemos respetar a la maestra y a todos mis compañeros
- Que el maestro no está
- En el salón la maestra no nos deja ni movernos

QUE DIFERENCIAS HAY ENTRE ESTAR EN EL SALON DE CLASES CON MAESTRA Y RECREO?



8.- ¿CREES QUE TODO LO QUE TE HAN ENSEÑADO EN LA ESCUELA TE SIRVE O QUE ESTA BIEN? ¿POR QUE?

a) Sí (92)

b) Para ser alguien en la vida

- Para tener un trabajo mejor
- Para ser alguien de provecho
- Hasta puedes ser presidente si le hechas ganas
- Para superarme
- Para ayudar a otros que no saben
- Puedo ser alguien importante
- Alguien inteligente, no una burra
- Ser mejores
- Cuando crezca voy a saber todo lo que me digan
- Me servirá de mucho cuando sea grande
- Ser buen estudiante
- De grande puedo ser maestro o en fábricas
- Llegas a tus metas
- Ser aviador o licenciado
- Cuando trabaje ya sé trabajar
- Puedo de grande estudiar carreras muy bonitas y puedo estar feliz
- Porque no me puedo quedar sin trabajo, porque tengo estudio
- Seamos un hombre o mujer de bien
- Hacer una carrera y poder sostener
- Puedes salir adelante
- Porque puede llegar uno a trabajar y no terminar siendo un vago
- Los padres dicen que lo que han hecho no es en vano, sí te sirve porque llegarás hacer alguien por estudiar

c) En la secundaria entenderé más, para seguir adelante (10)

- Me lo pueden preguntar en la secundaria y para la prepa

d) Sí, porque aprendemos cosas nuevas, o aprendo más de lo que sé, puedo multiplicar más, dividir, restar, sumar (5)

e) Me sirve para comenzar un año más, pasar de año (3)

f) Porque es una ayuda que nos dan los maestros (2)

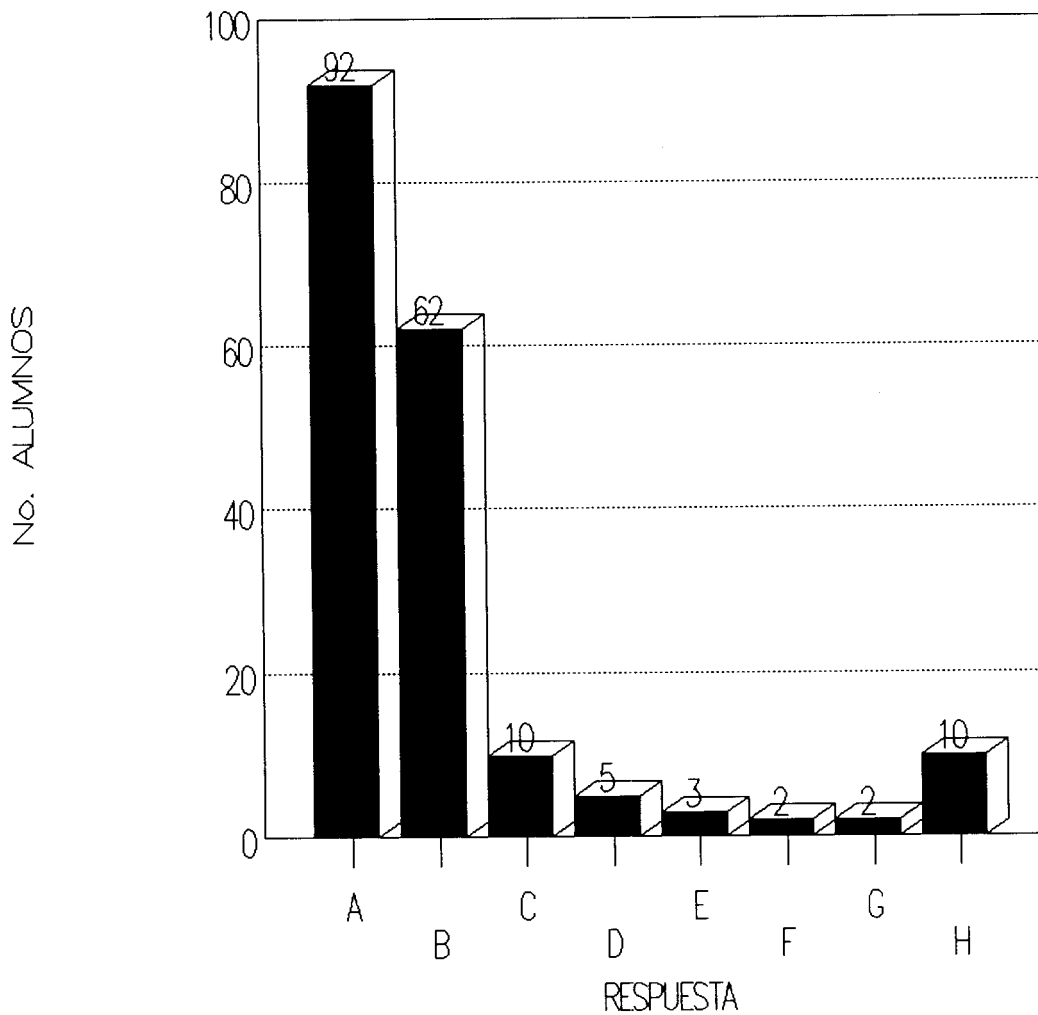
g) Siempre me dicen que me va a servir (2)

h) Una respuesta por cada niño (10)

- Todo no me sirve porque no aprendo nada
- No sé
- Algo, porque la mera verdad casi nos la pasamos de pericos parlanchines
- Sí, porque el lenguaje en español, problemas en matemáticas, la vida en ciencias naturales, la vida de un país en ciencias sociales
- Porque es en beneficio de nosotros - Porque nunca voy a saber leer y escribir
- Sí, porque eso me importa
- Sí, porque es muy bonito saber
- Pienso que está bien, porque nos enseñan y nos cambian de la fila de los burros a la de los inteligentes
- Sí, así no me voy a quedar de burro

CREES QUE LO ENSE&ADO EN LA ESCUELA TE

SIRVE O ESTA BIEN? POR QUE?



9.- ¿QUE TE GUSTARIA QUE TE ENSEÑARAN EN LA ESCUELA?

- a) Inglés (12)
- b) Juegos (11)
 - Estos ya pasaron de moda ya aburren
- c) Dibujo (10)
- d) Futbol (9)
- e) Practicar todos los deportes (8)
- f) No sé (6)
- g) Multiplicar (5)
- h) Ciencias naturales (5)
- i) Ajedrez (4)
- j) Lo que me enseñan los maestros (4)
- k) Historia (4)
- l) Dividir, sumar, restar, fracciones y hacer la tarea (4)
- ll) Artes plásticas (3)
- m) Tocar el piano (3)
- n) Canto (3)
- ñ) El espacio (3)
- o) Muchas cosas que para cuando me hagan examen estar bien preparado (2)
- p) Carpintería (2)
- q) Basquet (2)

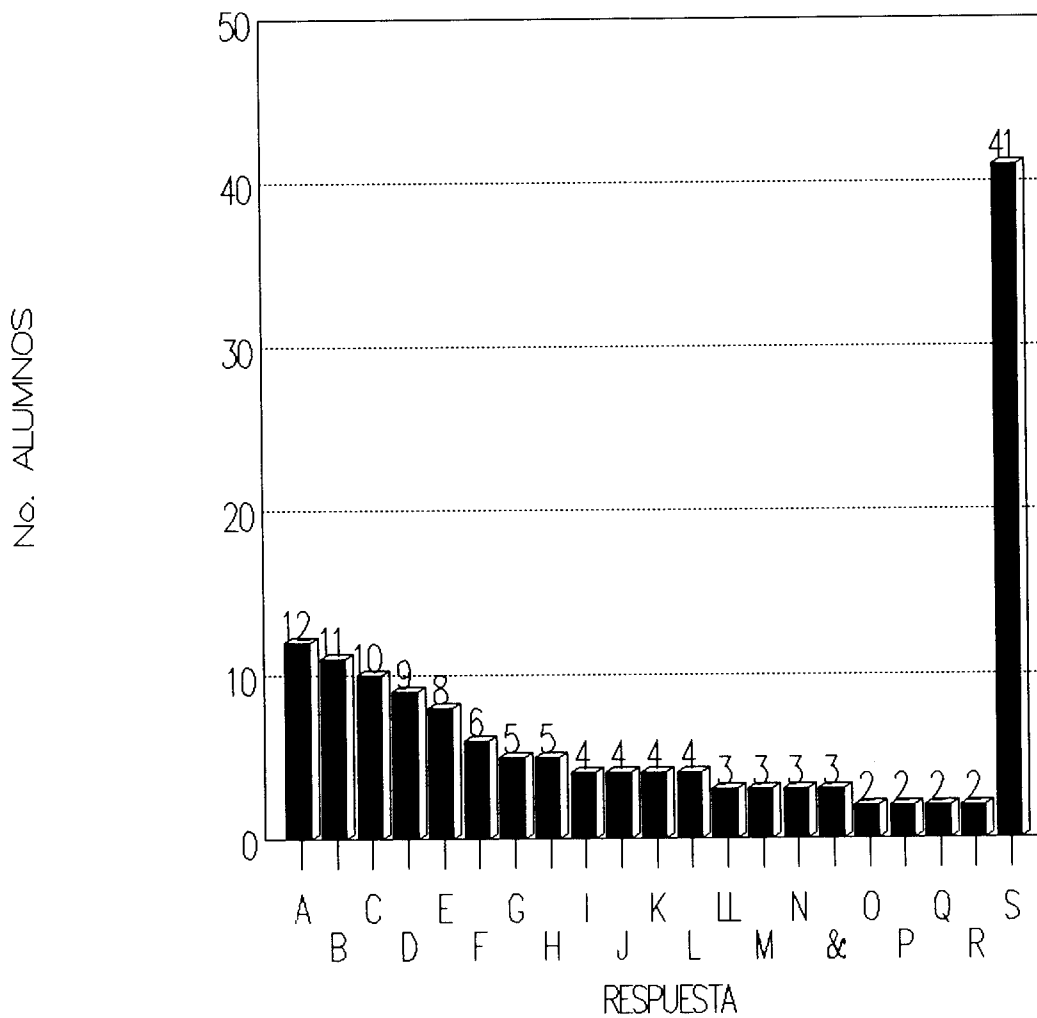
r) Estudiar (2)

s) Uno por cada niño (41)

- Nadar, futbol americano, lo mismo, talleres, dominó, la vida del hombre, nada más ciencias sociales, volibol, beisbol, muchas cosas a parte de las que yo ya sé, pilotear aviones, hacer pelotas, todo me gusta, a barrer, a limpiar el pizarrón, a acomodar las bancas, a limpiar las bancas, computación, ser limpio, leer páginas del libro, ser gentil, instrumentos de cuerda, pintura, otra cosa que no sea lo que enseñan todos los maestros, taquimecanografía, belleza, tener buena conducta, otras cosas más interesantes, química, de dónde vienen los árboles, a jugar canicas que me enseñen a tirar de uña, pláticas sobre el sexo, otros países, cosas en que se ganara dinero trabajando, ser policía, cosas de secundaria, a tener un poco de amor a la escuela, cómo respetar a ls maestros, qué hacer para evitar la contaminación

QUE TE GUSTARIA QUE TE ENSE&ARAN

EN LA ESCUELA?



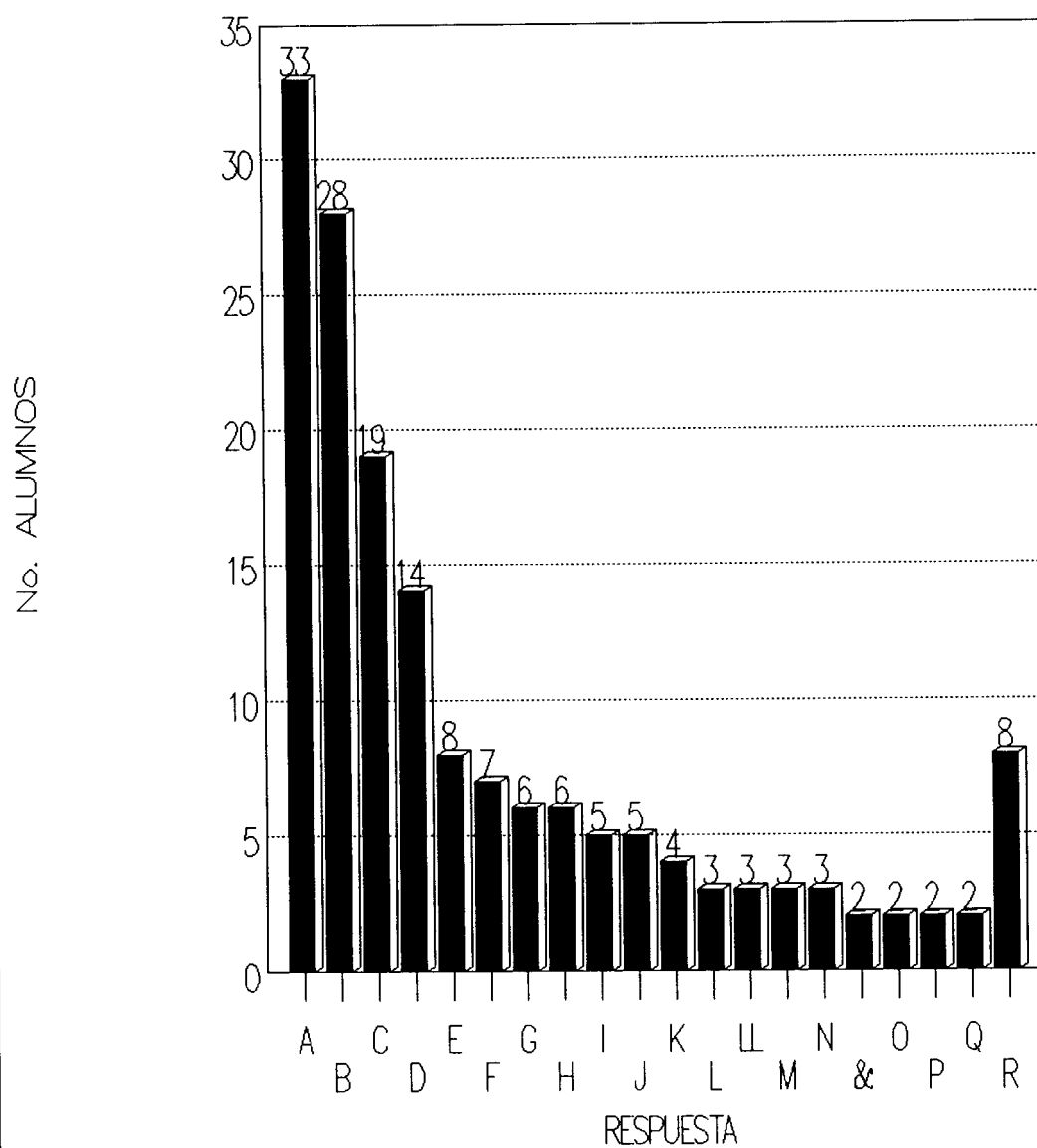
10 ¿QUE HACES CUANDO LA CLASE TE ABURRE?

- a) Me pongo a jugar (33)
- b) Me pongo a platicar (28)
- c) Aburrirme, nada, me pongo a hacer otras cosas, hechar relajo (19)
- d) Hago dibujos (14)
- e) Me salgo al baño y me paseo por el patio (8)
- f) No pongo atención (7)
- g) Me pongo a cantar (6)
- h) A veces no hago nada, nada más que ver (6)
- i) Me recuesto en la banca porque me da sueño (5)
- j) Leo (5)
- k) Intento de que no me aburra, pongo atención a la clase, trato de buscarle el lado bueno, (4)
- l) Cierro mi cuaderno y no hago nada (3)
- ll) Me hago menso y molesto (3)
- m) Me duermo (3)
- n) Pos nada, qué le hago, pues ni modo lo tengo que hacer (3)
- ñ) Juego gato (2)
- o) Disimulo que no me aburre, hago que estoy poniendo atención, pero no entiendo nada (2)
- p) Me desespero (2)
- q) Me salgo (2)

r) Uno por cada niño (18)

- Le pido los lentes a mi compañero y me duermo un rato, pegar con piedritas a mis compañeros y más cosas, molestar a mis compañeros, escucho, oigo y veo, me duele la cabeza, pensar en otra cosa, me distraigo con un lápiz u otra cosa que esté cerca, me estoy quieta para que la maestra no se de cuenta de que la clase me aburre, hago ranas o aviones de papel, veo otras cosas, me pongo a hacer otra cosa, veo por la ventana, hacer chistes, me pongo triste y le digo a la maestra que cambiemos de tema, me tardo en hacer lo que me pone el maestro por estar aburrido, no obedezco a la maestra.

QUE HACES CUANDO LA CLASE TE ABURRE?

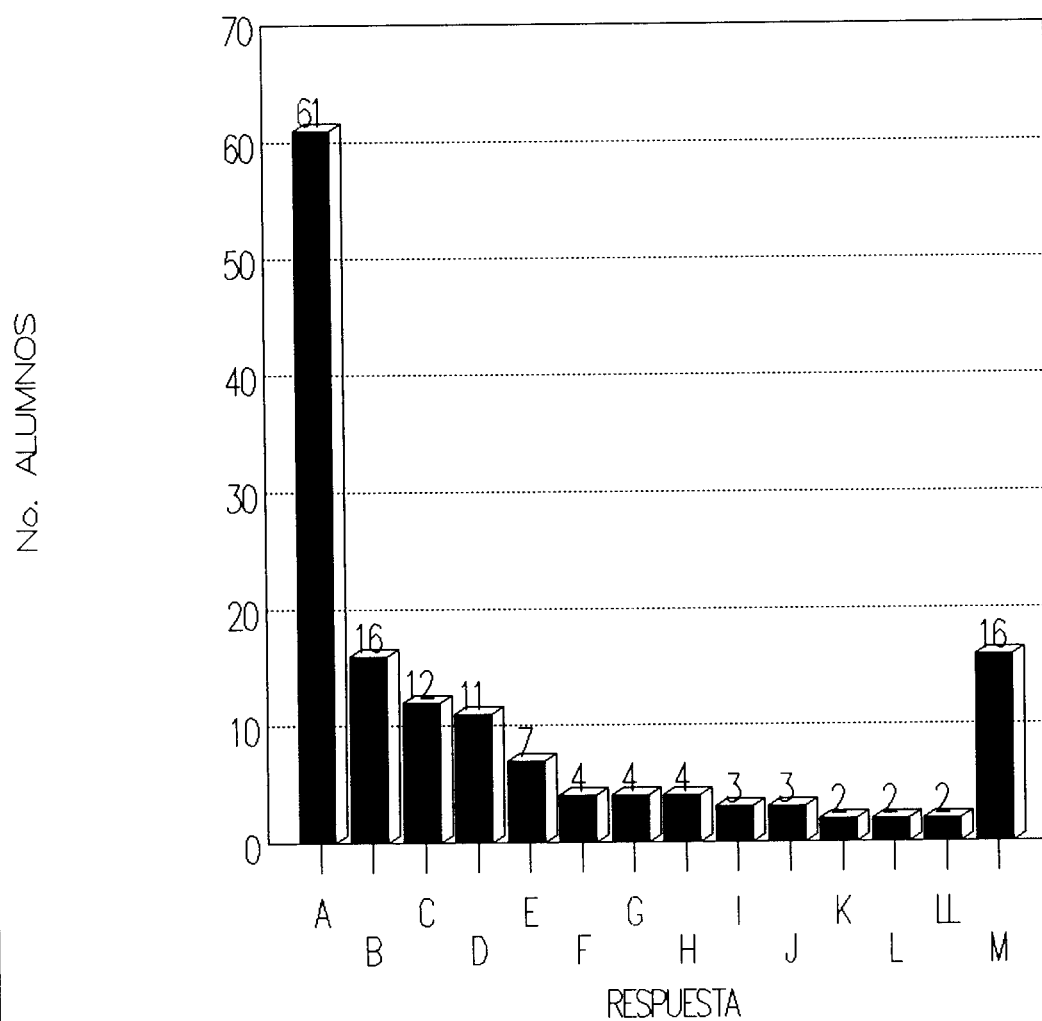


11.- ¿QUE TE HACE TU MAESTRO CUANDO SE DA CUENTA QUE ESTAS HACIENDO OTRA COSA QUE EL NO TE PUSO HACER O ESTAS DISTRAIDO?

- a) Me regaña, dice que no vamos a captar lo que nos está enseñando, que a qué vengo a la escuela o a hacer jueguitos o a aprender, que repita lo que dijo, hace que lo vuelva a repetir bien, me dice que por qué hago otra cosa en vez de lo que él me está diciendo (61)
- b) Me castiga (16)
- c) Solamente nos nombra por nuestro nombre con una expresión muy grande, hablándome con palabras me grita (12)
- d) Me saca del salón (11)
- e) Me dice que ponga atención (7)
- f) Me jala las patillas, me sacude las nalgas, me pega con la regla y está que saca humos por los oídos (4)
- g) Manda a traer a mi mamá (4)
- h) Nos deja con las manos arriba y parados sin recargarse en la pared (4)
- i) Me pega (3)
- j) Que repita lo que dijo, hace que lo vuelva a repetir bien (3)
- k) Me jala los cachetes (2)
- l) Me pega con el borrador en las manos (2)
- ll) Me regaña, me pregunta y no le contesto (2)
- m) Uno por cada niño (16)

- No me habla me manda a su escritorio, se queda callado y nos mira, que ponga atención y que si no quiero que no le ponga pero que no esté molestando a mis compañeros, me pasa al pizarrón, nos deja sin recreo, me pone a hacer más cosas de las que puso, que hagamos el trabajo que pasó, me corrige, nos pregunta que si ya terminamos, no me hace nada, primero pongo atención en lo que me dice y después me pongo a dibujar, nos avienta lápices o plumas, que me ponga al corriente, me pregunta si le entendí y me baja puntos.

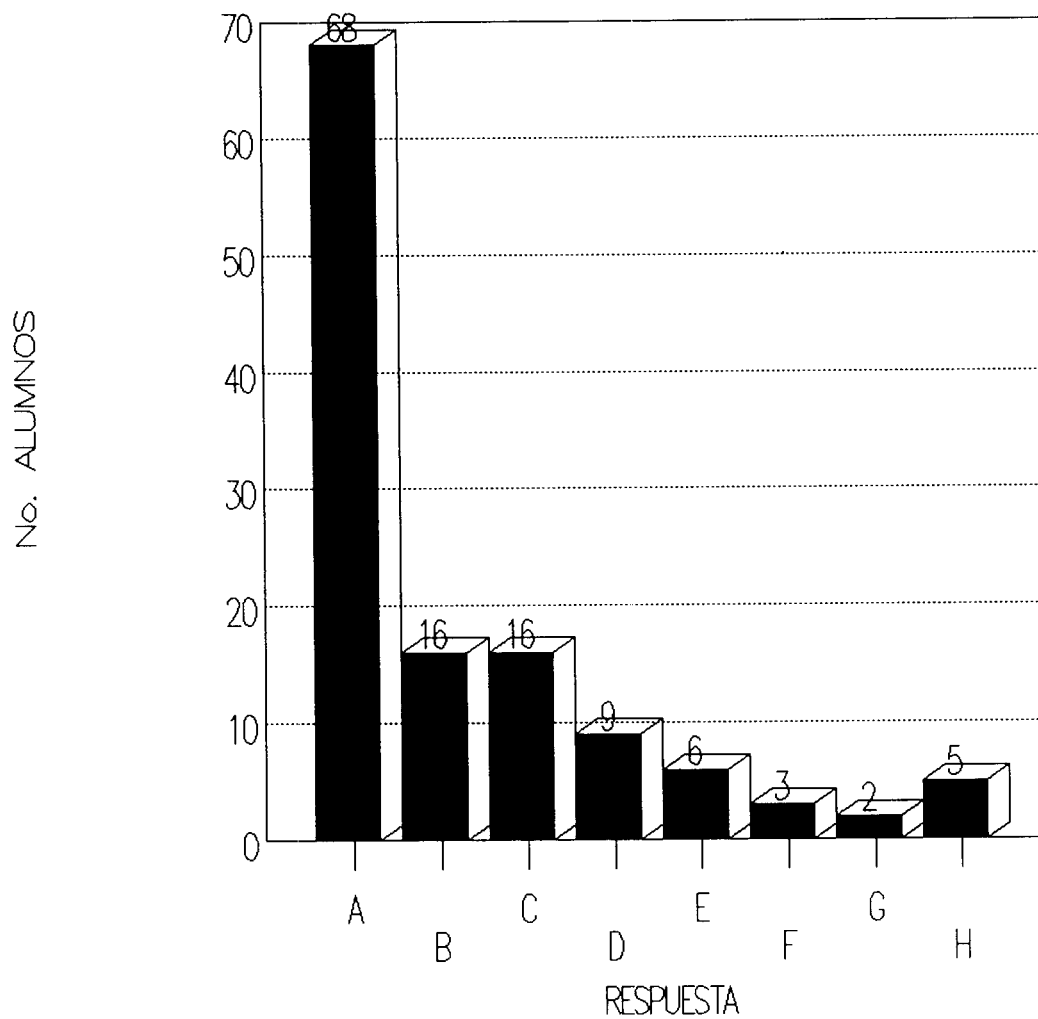
QUE HACE EL MAESTRO CUANDO HACES OTRA COSA QUE NO TE PUSO A HACER?



12.- ¿POR QUE A VECES HAY MUCHO DESORDEN EN TU SALON DE CLASES?

- a) Porque la maestra no está presente en el salón, se van los maestros (68)
- b) Porque gritan y pelean los niños (16)
- c) Porque todos nos ponemos a jugar, gritar, se avientan bolas de papel y desarreglamos todo, hacemos desastre (16)
- d) Nos ponemos a jugar burro 16 o burro entamalado, canicas y luchas (9)
- e) Porque somos inquietos y echamos relajo (6)
- f) Las niñas meten chismes (3)
- g) Porque nos aburrimos (2)
- h) Una respuesta por cada niño (5)
 - Porque no se llevan bien, se insultan y se pelean por algún juego de futbol, porque yo lo inicio, ponen de nervios al maestro y porque mi compañero empieza a hablar.

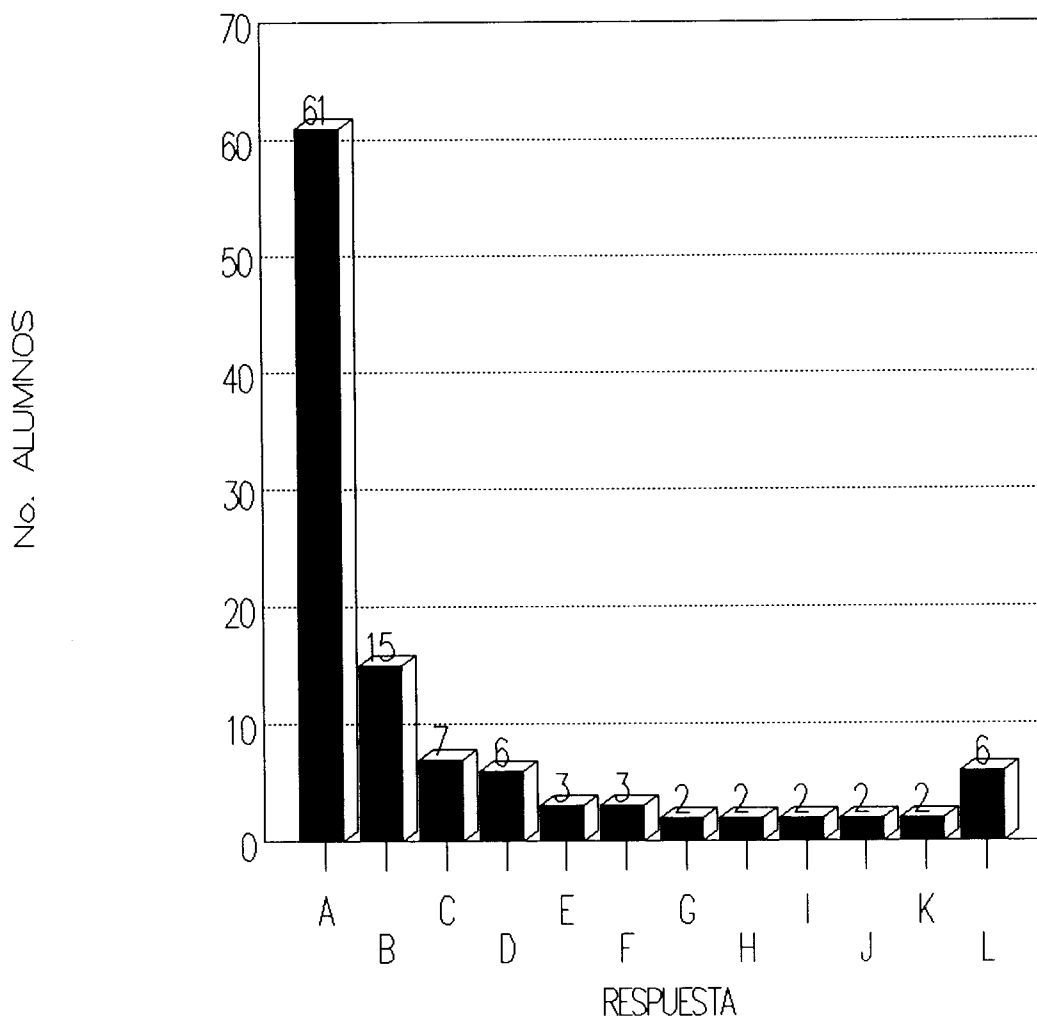
POR QUE A VECES HAY MUCHO DESORDEN EN TU SALON DE CLASES?



13.- ¿TU QUE HACES CUANDO HAY DESORDEN EN TU SALON?

- a) También me pongo a jugar, me uno a ellos, hago lo mismo, le sigo la corriente, unirme al desorden (61)
 - b) Me quedo sentada platicando con mis amigas y amigos, mientras los otros juegan (15)
 - c) Yo también lo hago, platico, juego y no pongo atención en lo que me dicen, me pongo a hacer más, corro, grito, ando de banca en banca (7)
 - d) Me quedo sentado (6)
 - e) Me salgo (3)
 - f) Apunto a todos y le digo a la maestra lo que hicieron (3)
 - g) Solamente me tapo los oídos y me salgo poco a poquito (2)
 - h) Trato de que no se peleen (2)
 - i) Me pongo a dibujar (2)
 - j) Les digo que se callen porque le vamos a decir a la maestra (2)
 - k) Me quedo sentado, pero luego no sé qué pasa cuando los veo y me dan ganas de pararme, los veo (2)
 - l) Una respuesta por cada niño (6)
- Empiezo a gritar, me subo a las mesas, juego timbiriche o basta o si nos deja trabajo el maestro me apuro y luego juego, me concentro.

TU QUE HACES CUANDO HAY DESORDEN EN TU SALON?

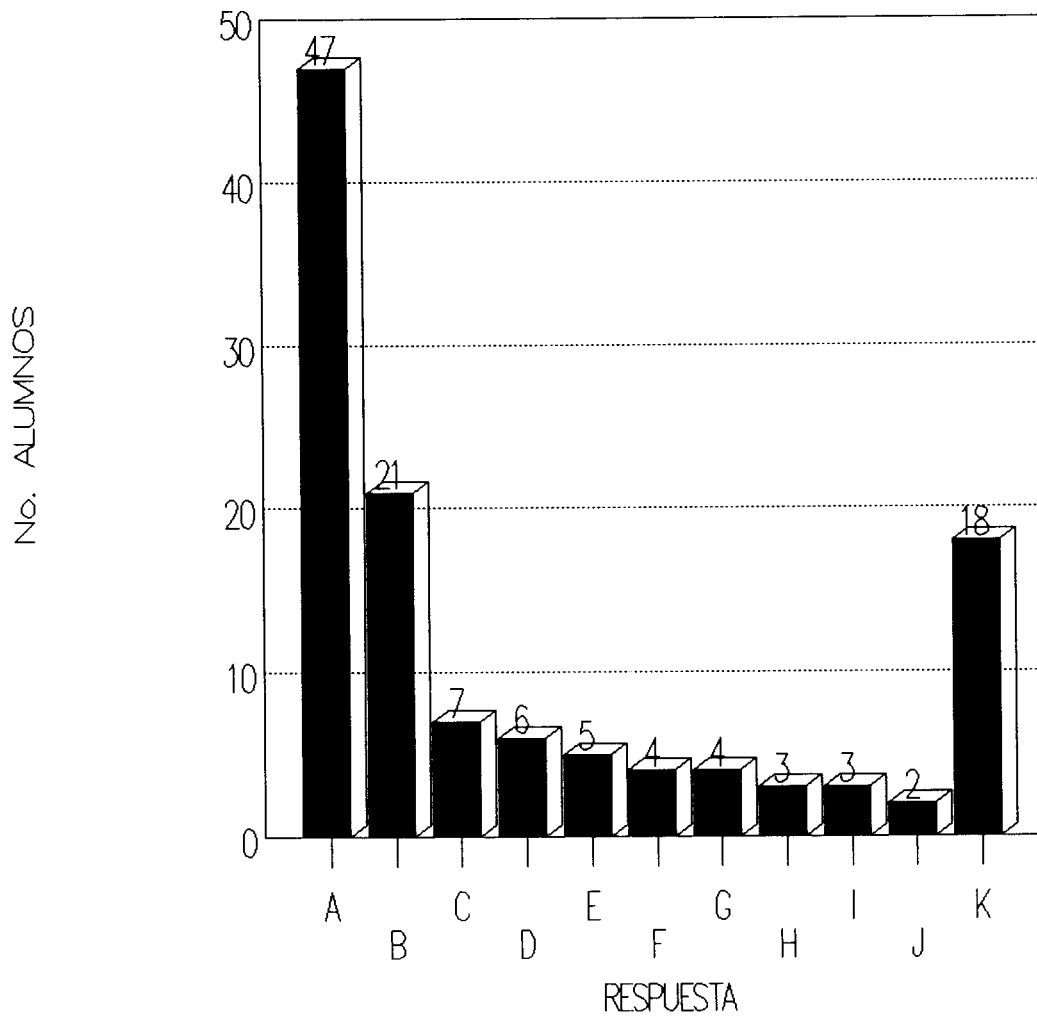


14.- ¿QUE HACE TU MAESTRO CUANDO HAY DESORDEN EN TU SALON?

- a) Nos regaña, se enoja (47)
- b) Nos castiga (21)
- c) Nos llama la atención (7)
- d) Mandan a llamar a nuestras mamás o papás (6)
- e) Nos castiga a todos (5)
- f) Nos grita (4)
- g) Nos pone a hacer trabajos, muchos ejercicios (4)
- h) Nos pone a recoger la basura (3)
- i) Los expulsa (3)
- j) A todos nos jala de la patilla (2)
- k) Una respuesta por cada niño (18)

- Nos pega, nos pone examen, nos sienta, nos tiene callados, saca la regla, nos dice que va a calificar en dos minutos, nos pone arreglar todo, cuando ya lo hicimos desatinar nos llama la atención, dice quién empezó el desorden, nos corrige, nos saca, nos pone a trabajar, nos sacude las nalgas, para a los niños y los deja una semana sin recreo y mil veces escribir no debo hacer desorden en el salón de clases.

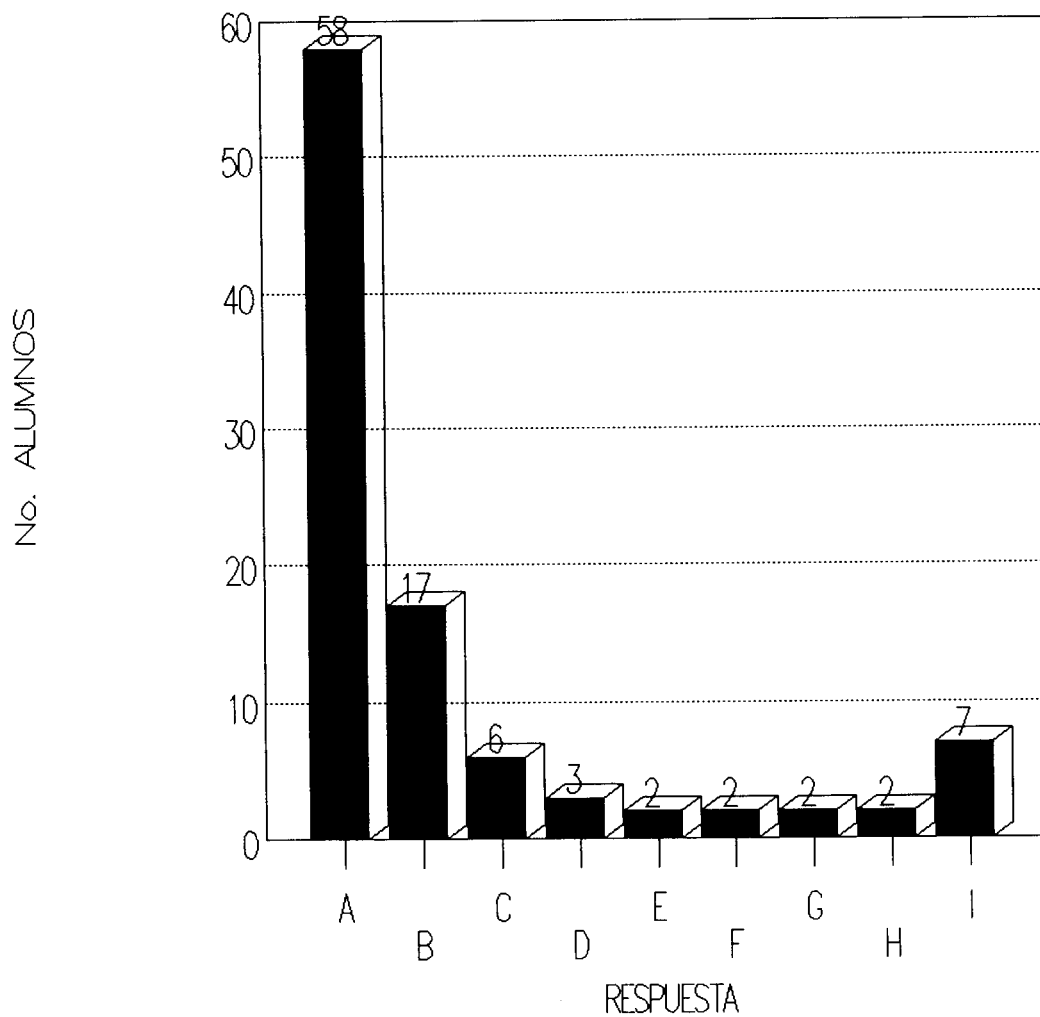
QUE HACE TU MAESTRO CUANDO HAY DESORDEN EN TU SALON?



15.- ¿PARA QUE CREES QUE TE ENSEÑEN SUJETO Y PREDICADO?

- a) Para reconocer, distinguir, analizar, dividir, separar los enunciados que me ponen que me ponen en el pizarrón (58)
- b) No sé (17)
- c) Para saber más, para aprender (6)
- d) No contesta (3)
- e) Para saber de quien estamos hablando y que está haciendo la persona (2)
- f) Para saber otras cosas de un enunciado (2)
- g) Para corregir los enunciados (2)
- h) Para enseñar cuando seamos grandes, puede servir para el futuro (2)
- i) Una respuesta por cada niño (7)
 - Para calificar bien el enunciado, para poder separar los núcleos o circunstanciales del sujeto o predicado, para que me los pregunten de memoria, para que los enseñe a hacerlos, para ordenar los enunciados, para aprender, para cuando nos pongan a hacerlos, para poder hacer los demás adjetivos.

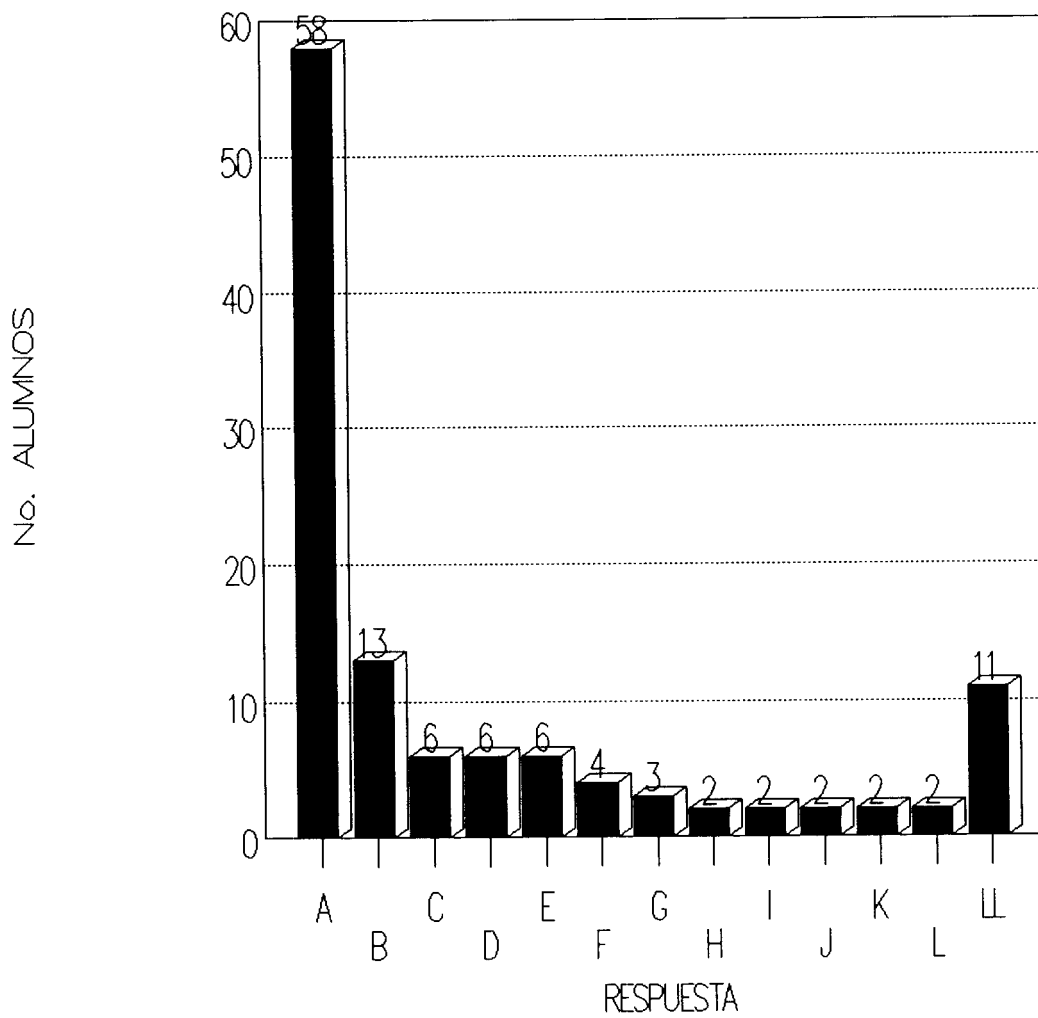
PARA QUE CREES QUE TE ENSE&AN SUJETO Y PREDICADO?



16.- ¿PARA QUE CREES QUE TE ENSEÑEN COMO SACAR AREAS?

- a) Para aprender áreas, para saber qué área tienen los muebles o algo, para medir cualquier superficie (58)
- b) No sé (13)
- c) Para que podamos sacar áreas cuando seamos grandes, poder sacar áreas de un terreno o de una casa, en un futuro me va a servir, para cuando me case pueda medir mi casa, para cuando vaya a la prepa (6)
- d) Para saber cuánto tiene de área la figura, para cuando pase a sexto (6)
- e) Para saber más de las matemáticas (6)
- f) Para no tener más problemas cuando nos ponga eso, para medir lo que tiene adentro un cuadrado o varias figuras geométricas (4)
- g) No contesta (3)
- h) Para medir el jardín de mi casa (2)
- i) Ya sabemos como sacar el área del terreno (2)
- j) Para cuando vaya a la secundaria (2)
- k) Para saber cuando hay examen y sacar buena calificación (2)
- l) Para conocer todas las figuras (2)
- ll) Una respuesta por cada niño (11)
 - Para poder ser un profesor o profesora y para que no se nos olviden, para cuando haga ejercicios de área ya lo sepa, para cuando vaya a trabajar y me pongan un terreno cuadrado ya sé cómo lo trabajo, para cuando llegues a tu meta deberas ya sepas hacer varias áreas, para mi rancho, para poder hacer los problemas, para calcular memorablemente el área de una escuela.

PARA QUE CREES QUE TE ENSEÑAN COMO SACAR AREAS?



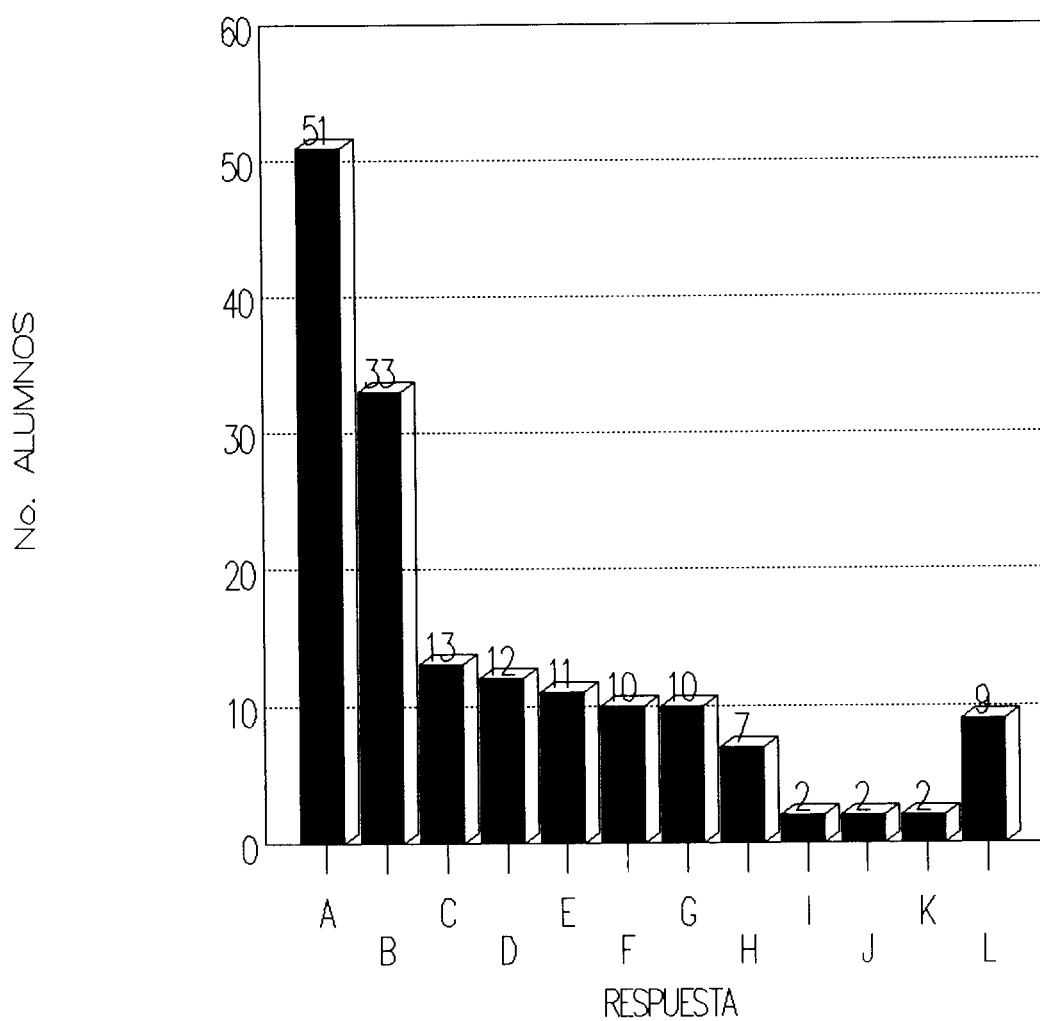
17.- ¿ENTIENDES LO QUE TU MAESTRO TE EXLICA DE MATEMATICA? ¿POR QUE?

- a) Sí (51)
- b) A veces sí y a veces no (33)
- c) No, porque no pongo atención (13)
- d) Sí porque lo explica muy bien, despacio (12)
- e) No porque está aburrida y no entiendo, es difícil y complicado (11)
- f) Sí, porque es la materia que más se me facilita, me gusta (10)
- g) Poco porque lo dice muy rápido y no lo vuelve a repetir (10)
- h) Sí porque pongo atención (7)
- i) Sí porque aprendo a multiplicar (2)
- j) Nada (2)
- k) A veces sí le entiendo porque nos explica una y otra vez (2)
- l) Una respuesta por cada niño (9)

- Hay cosas que le entiendo y otras que no, porque son las más importantes, el libro de matemáticas está más difícil de todos los libros, sí porque pongo mucha atención en la clase, sí porque así ya sepa cuando nos haga examen, sí porque ya le entendí sacar áreas y volúmenes sin necesidad de fórmulas.

ENTIENDES LO QUE TU MAESTRA TE EXPLICA

DE MATEMATICAS? POR QUE?



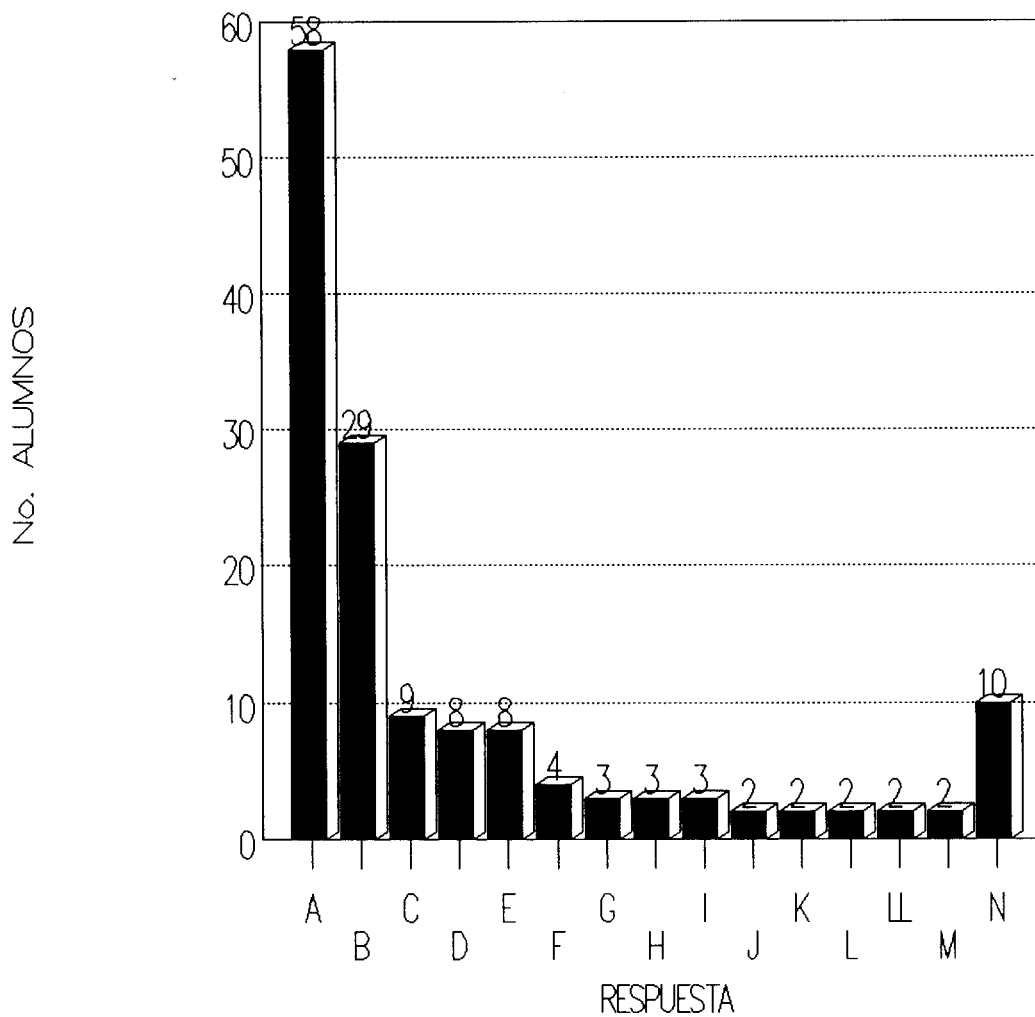
**18.- ¿ENTIENDES LO QUE TU MAESTRO TE EXPLICA DE HISTORIA?
¿POR QUE?**

- a) Sí (58)
- b) No (26)
- c) Sí porque pongo atención (9)
- d) Mas o menos (8)
- e) Sí porque nos explica muy bien (8)
- f) Me interesa mucho, me gusta (4)
- g) (No contestó por qué) (3)
- h) No, porque no nos enseña nada de eso (3)
- i) Sí, porque nos explica de nuestros antepasados (3)
- j) Sí, se me hace fácil (2)
- k) No, porque no pongo atención (2)
- l) Sí porque me gusta (2)
- ll) Poco (2)
- m) No, porque están hablando y no puedo oír (2)
- n) Una respuesta por cada niño (10)

- Sí porque dice cosas raras y me gustan, sí porque nos pone dibujos, no porque no entiendo las palabras antiguas, no porque nos platica mucho, no porque nos distraemos unos a otros, no esa clase no me gusta, sí porque es muy bonito saberlo, si nos lee con cuidado y le entendemos muchas cosas.

ENTIENDES LO QUE TU MAESTRA TE EXPLICA

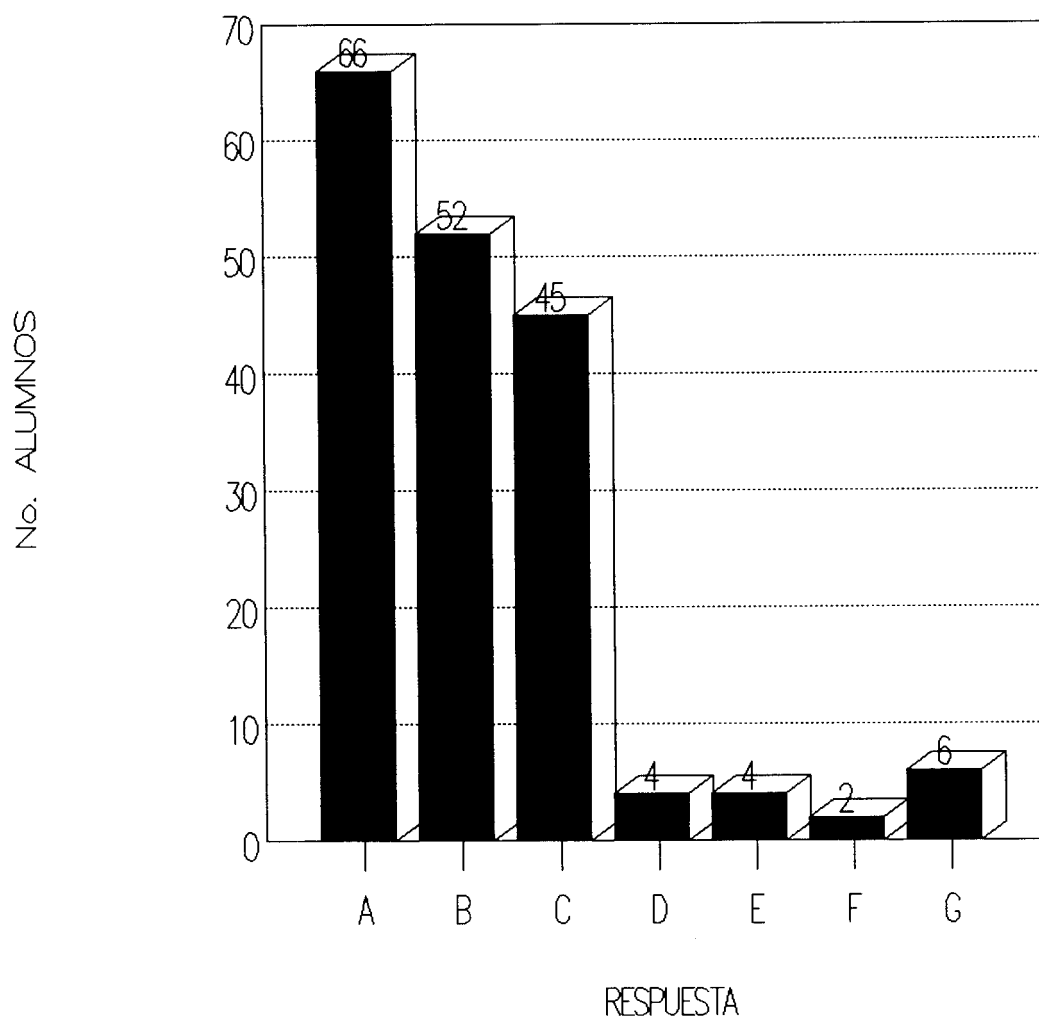
DE HISTORIA? POR QUE?



19.- ¿QUE HACES CUANDO NO LE ENTIENDES A TU MAESTRO?

- a) Le pido que me explique otra vez, le pregunto mas o menos de qué explicó, que lo repita bien (66)
- b) Que me ponga ejercicios iguales (52)
- c) Les pido a mis amigos que me expliquen (45)
- d) No hago nada (4)
- e) Me pongo a copiar al de a lado (4)
- f) Trato de entenderle, me pongo atento (2)
- g) Nada más no le entiendo a sus exámenes, hago rápido los trabajos que nos ponen, me paro y me voy directo a él y le pido que por favor me lo vuelva a explicar, lo consulto al libro o cuaderno (6)

QUE HACES CUANDO NO LE ENTIENDES A TU MAESTRA?



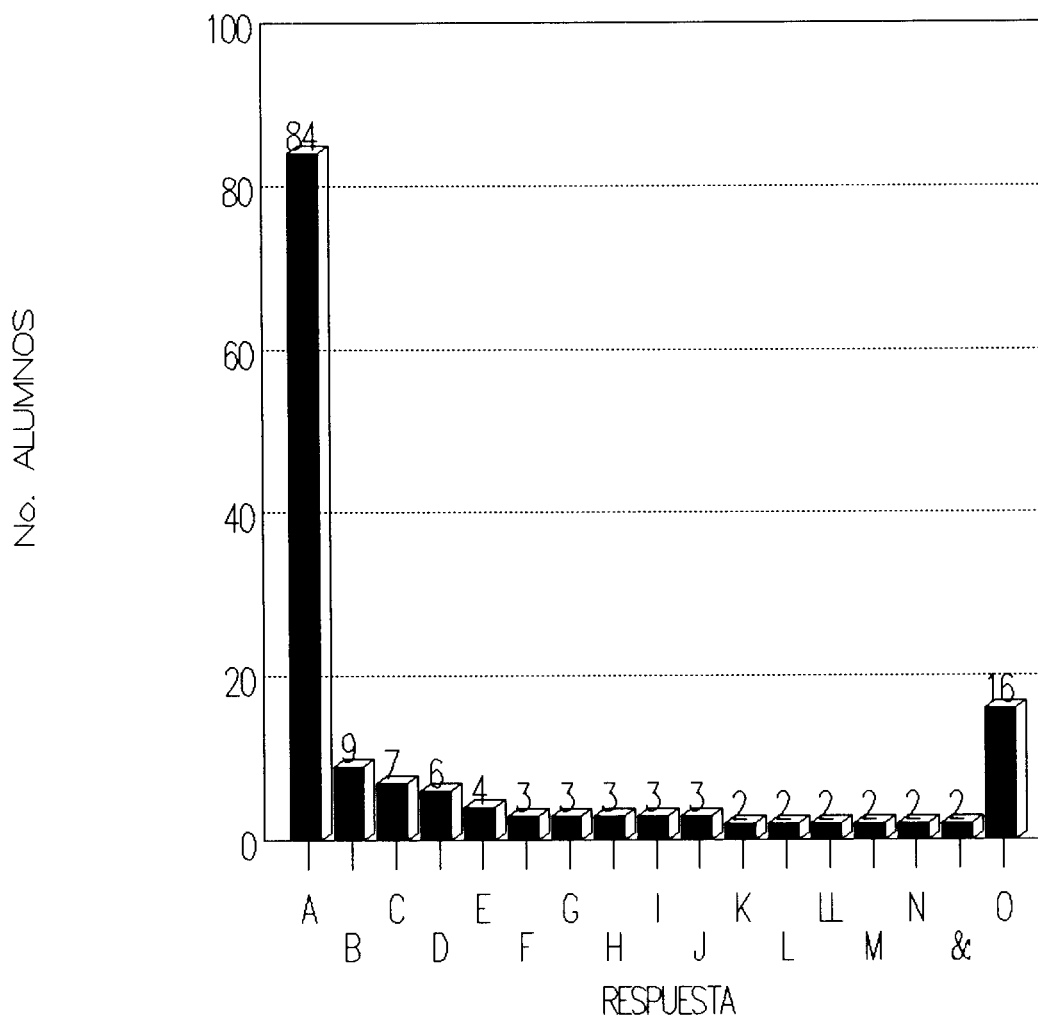
20.- ¿LAS CEREMONIAS QUE HACEN A LA BANDERA SON IMPORTANTES? ¿POR QUE?

- a) Sí (84)
- b) No, son aburridas (9)
- c) Sí porque se tiene que respetar (7)
- d) Sí porque son honores a nuestra patria (6)
- e) Sí porque son un símbolo patrio (4)
- f) Sí porque estamos adorando, honorando, amando a la bandera (3)
- g) No sé (3)
- h) Sí, tenemos que respetar a la bandera (3)
- i) Sí porque nos enseña a respetarla (3)
- j) Porque debemos respetarla (3)
- k) Porque le hacemos honores a los niños héroes (2)
- l) Porque es un símbolo de la bandera (2)
- ll) Sí por el himno nacional (2)
- m) No contesta (2)
- n) Sí, le hacemos los honores (2)
- ñ) Sí, porque hay ceremonias que nos explica la historia de México (2)
- o) Una respuesta por cada uno de los niños (16)

- Porque sí porque somos mexicanos, porque es cosa de nuestra patria, porque la patria es correcta, porque sin ella no fuéramos libres ni nada, no podríamos salir de la casa y la tenemos somos libres, porque aprendemos de qué nacionalidad somos, porque tienes que saludar a la bandera y cantar, sí para nuestra patria, sí porque es de nuestro país y nos debe importar, sí porque celebramos algo, sí porque estamos en nuestra verdadera ciudad y es lo que sacamos del himno, sí porque hacen un lábaro patrio.

LAS CEREMONIAS QUE HACEN A LA BANDERA

SON IMPORTANTES? POR QUE?

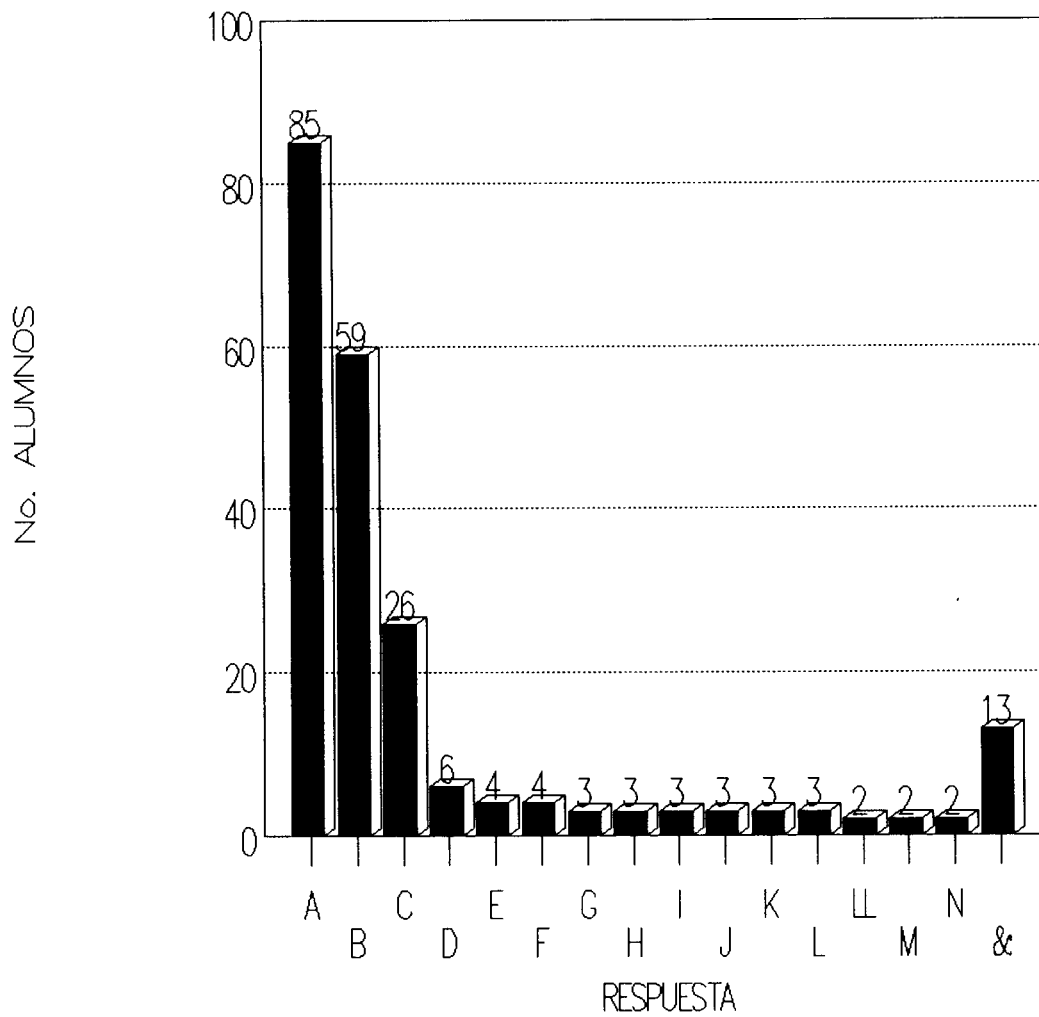


21.- ¿QUE NO ESTA PERMITIDO HACER EN LA CEREMONIA?

- a) Jugar (85)
- b) Platicar (59)
- c) Hablar (26)
- d) Gritar (6)
- e) Correr (4)
- f) Empujar, aventarse (4)
- g) Comer (3)
- h) No saludar (3)
- i) No hacer ruido (3)
- j) No hacer desorden (3)
- k) Faltar el respeto a la bandera (3)
- l) No contesta (3)
- ll) Burlarse (2)
- m) Pelearse (2)
- n) Meter las manos en la bolsa (2)
- ñ) Una respuesta por cada uno de los niños entrevistados (13)

- Hacer escándalo, pegar, pellizcar, recargarse, tenemos que cantar, no morder, fumar, distraerse, moverse, reirse, lo que está permitido es formar gallardía.

QUE NO ESTA PERMITIDO HACER EN LAS CEREMONIAS?



22.- ¿TE GUSTARIA SER MAESTRO? ¿POR QUE?

- a) No (65)
- b) Si (43)
- c) No porque ganan sueldo mínimo, les pagan muy poco (10)
- d) Sí, para enseñar a los niños a ser alguien de provecho (10)
- e) No, porque los niños no me obedecerían, son muy latosos (9)
- f) No, no me gustan los gritos (5)
- g) No, tendría que explicarles una y otra vez y no soporto a los niños (4)
- h) No, porque soy muy enojón y haría muchos corajes (2)
- i) Sí, es muy bonito (2)
- j) No, no soporto a las niñas (2)
- k) Sí, me gustaría enseñar las divisiones y las tablas(2)
- l) No, nadamás regañaría son muy estrictos (2)
- ll) Una respuesta por cada uno de los niños entrevistados (12)

- No porque no le entiendo a muchas cosas, es muy difícil aprenderse todo lo que enseña, si me tocan niños latas renunciaría o me cambiaría de escuela, no ganaría lo suficiente para ir a cotorrear con una chava, tenemos que poner el orden y enseñarles y uno no entiende y hay que volverle a enseñarles otra vez, no tengo la menor idea de serlo.
- Sí me ha llamado la atención, puedo platicar sin que me regañen, poner trabajos y ser amigos de los niños,pienso que se siente bonito, para regañar y enseñarles muchas cosas, recordaría mis tiempos aquellos, enseñaría muchas cosas bonitas.

TE GUSTARIA SER MAESTRO?

POR QUE?

