

MAESTRO, ¿CUÁNTO QUEDA PARA EL RECREO? UNA REFLEXIÓN ANTROPOEDUCATIVA DE LOS LUGARES ESCOLARES

Romero Villadóniga, Juan Carlos

Grupo HUM 556 (Mundialización e Identidad) Universidad de Huelva.
Profesor IES La Marisma, Huelva . Junta de Andalucía
jucarovi66@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.29>

Fecha de Recepción: 19 Febrero 2015

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015

RESUMEN.

El interior de un centro educativo se configura como un mundo donde existen espacios con diferentes significados. Estos espacios convertidos en lugares, vienen marcados a golpe de tiempo, por rituales donde se suelen reproducir las lógicas sociales hegemónicas de una forma automática e irreflexiva. No obstante existen lugares donde se suelen producir fenómenos de resistencia a este modelo dominante, estamos hablando de los recreos, pasillos y todo aquello que no se encuentre bajo el control individualizado por parte del profesorado o de otros agentes educativos. Así, se hace necesario distinguir entre los diferentes lugares educativos que conviven en un mismo edificio, al tiempo que resulta imprescindible conocer las relaciones sociales, de poder y sexuales que se dan en estos ámbitos.

Palabras claves: representaciones simbólicas, ocupación del espacio, recreo, lugares normandos, sobremodernidad.

ABSTRACT

The interior of a school is set to a world where there are spaces with different meanings. These converted in places, spaces are marked by dint of time, in a ritual where they often reproduce hegemonic social logics. However there are places where the phenomena of resistance to this dominant model often occur, are talking about breaks, hallways and everything that is not under individual control by teachers of other educational agents. Thus, it is necessary to distinguish between different places and educational coexist in the same building, while it is essential to know the gender social relations of power and that occur in these areas.

Keywords: symbolic representations, occupation of space, recreation, Normans places, overmodernity.

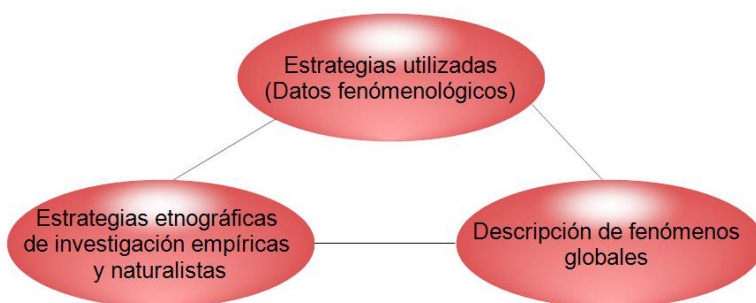
INTRODUCCIÓN. SOBRE LA NECESIDAD DE UNA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA.

Cuando, en pleno proceso de globalización, Marc Auge reflexionaba acerca del concepto de sobremodernidad apuntaba, por aquellos entonces, unas pautas de la sociedad actual las cuales cobran en la actualidad plena vigencia. El tiempo y el espacio han sido modificados sustancialmente respecto a tiempos pasados, provocando con ello situaciones paradójicas en mundos tan relevantes como la educación. La cultura escolar, se inserta plenamente en esta nueva concepción del mundo, no así un sistema anquilosado, renovado únicamente en las formas, pero oxidado en el fondo, evidenciando una enorme debilidad no sólo formativa, sino también como transmisora de valores.

Es en este contexto, donde la visión antropológica pasa a desempeñar un papel fundamental, ya que se configura como una herramienta poderosa de cara al ejercicio reflexivo tanto del sistema normativo que regula el actual modelo educativo, como las prácticas y relaciones sociales que se establecen.

Por esta razón, la etnografía escolar parte como elemento fundamental en nuestro análisis cotidiano como docentes. Se suele definir un como una etnografía realizada en el campo específico de la escuela. Numerosos autores han entrado en el capítulo de su definición (Woods, 1987; Goetz & Lecompte, 1988; Martínez Rodríguez, 1990; Aguirre Baztán, 1995; Sanchís Ochoa & Cantón Delgado, 1995; Sanmartín Arce, 2000; Serra, 2004), aunque de todas las propuestas nos quedamos con la definición de Aguirre Baztan (1995:3) quien comenta que *“la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethos) de una comunidad”*. Para otros autores como Serra (2004), la etnografía sería aquella que comprende tanto el trabajo, como el proceso de recogida de datos y el análisis cultural de los mismos.

Fig.1. Elementos constitutivos del trabajo etnográfico. Elaboración propia



Por medio de la observación participante, el antropólogo interactúa con los sujetos de estudio y forma parte de la acción observada (Hammersley & Atkinson, 2005). Ello permite poder significar en primera persona, enriqueciendo notablemente esa experiencia directa a la explicación (Lison, 2010). Para el caso que nos ocupa, esta observación participante facilita, en gran medida, el discernimiento de la dimensión oculta de la acción educativa, incluyendo en ella todas las conexiones que se puedan producir (Capra, 2003), es decir, nos permite conocer el usualmente llamado currículum oculto.

De esta forma, tanto los lugares como los no lugares están presentes en un centro educativo cualquiera, configurándose por medio de la práctica antropológica, en fuentes de información de primera mano. Y es que en el interior de cualquier institución formativa, podemos reconocer una cosmología espacial donde, a golpe de tiempo y espacio, se desarrolla todo un entramado de relacio-

nes sociales, las cuales en no pocas ocasiones, no tienen nada que ver con el mundo educativo. Hablamos de rituales, de reproducciones de lógicas sociales, así como de imposiciones de un modelo cultural hegemónico sobre culturas de resistencia.

Igualmente, el espacio escolar se configura como un modelo de reproducción de estereotipos sexuales, así como evidencia una desigual distribución del poder en términos de visibilidad, funcionalidad y ocupación del territorio.

LOS “LUGARES EDUCATIVOS”. AULAS VERSUS RECREO EN EL IES LA MARISMA.

El IES La Marisma se encuentra situado en pleno corazón del distrito V de Huelva. Cerca de la barriada Diego Sayago, uno de los principales puntos de marginalidad no sólo de la provincia de Huelva sino de toda Andalucía Occidental, acoge en su seno a una gran cantidad de población proveniente de contextos culturales minoritarios con graves problemas de integración social.

Con un porcentaje de población de etnia gitana muy representativo, el centro se configura como uno de los pocos referentes educativos de la zona teniendo, por ello, una idiosincrasia muy particular en relación a otros de la provincia o de la misma capital sin ir más lejos.

Desde hace seis años se está realizando allí un estudio antropoeducativo por parte de miembros del Grupo HUM 556 de la Universidad de Huelva, estudiando variables como las disposiciones de aula, la ocupación del territorio, las relaciones que se establecen y cuantos elementos puedan ser considerados interesantes de cara al discernimiento de la conexiones educativas y culturales ocultas que allí se establecen.

Fruto de esa complicidad con la acción educativa, ha sido la puesta en marcha de numerosos proyectos para la mejora de las capacidades y recursos del centro, implementándose proyectos como talleres de cocina multicultural, el “hogar del alumno”, o un programa de voluntariado con miembros de la UHU y otras instituciones onubenses.

Pero para poder llevar a buen puerto todos estos proyectos, se necesita, entre otros aspectos, poder conocer con la debida profundidad, los modelos de apreciación y ocupación del espacio por parte tanto del alumnado como del profesorado.

En este sentido, un análisis somero del centro, permite comprobar la existencia de una dualidad de lugares: aquellos en los cuales existe una relación pedagógica directa, con unas normas y protocolos de intervención establecidos entre todos los sujetos (aulas), y otros en los cuales se produce una transformación de los códigos y posiciones de los diferentes actores debido a la inexistencia de controles ni restricciones propias del aula (pasillos y recreos).

Pero, ¿qué entendemos por lugar? De forma resumida, consideraremos los lugares como unidades espaciales, donde a partir de su apreciación simbólica, se van a ir generando, por medio de un proceso de asimilación de las emociones, una transformación del territorio hasta convertirlo en un elemento vivo de la cultura (Romero Villadóniga, 2014).

Por esta razón, entendemos que el estudio de los diferentes lugares presentes en cualquier centro, así como las diferentes relaciones que se establecen entre ellos, no deben interpretarse como hechos aislados, sino que forman parte de la globalidad que configura el hecho educativo.

Un aspecto realmente interesante a la hora de estudiar las diferentes configuraciones de estos lugares, es la dualidad de ritmos, significados y rituales que allí se establecen, pudiéndose pensar en la existencia de dos mundos completamente diferentes. Así, para Foucault (2000), la principal finalidad de la escuela no es sino la de dominar y controlar a los alumnos, haciéndonos dóciles por medio de diferentes mecanismos de control y técnicas disciplinarias. De esta forma, se configura como un espacio de producción y reproducción del sistema social hegemónico, convirtiéndose la represión y la censura en una de sus principales herramientas (Le Breton, 2002).

En el aula está prohibido hablar, tocas las palmas, levantarse sin permiso, interrumpir al profe-

sor, molestar a los compañeros, y así un larguísimo etcétera de represiones las cuales son generadas para un “normal desarrollo” de las clases. Existe un código moral estricto, donde la “autoritas” del profesor debe imponerse a toda costa, en un ejercicio de reproducción del poder establecido. Todo se encuentra ritualizado (McLaren, 1995): las formas de sentarse, la posición enfrentada espacialmente entre profesor y alumno, las técnicas institucionalizadas de enseñanza, hasta inclusive las relaciones de habilidades que se deben poner en práctica dentro del aula.

Es una forma velada, que no consciente, de reproducir pautas, sistemas, esquemas, homogeneizando ciudadanos de acorde a lo que se espera de ellos, una masa social uniforme, indistinta en cuanto a pensamiento y, como diría Ritzer (2002) “macdonalizada”.

Toda esta liturgia del espacio dentro del aula, trae consigo un cainismo implícito, ya que reproduce instintivamente pautas y modelos, las cuales no hace sino refrendar el patriarcalismo y con ello diferentes formas de exclusión. Así resulta fácil observar, como dentro del aula existe una diferenciación espacial generada a partir de dos elementos, el sexo y su nivel de disruptividad. Los niños suelen sentarse en áreas próximas a las ventanas, próximas a la calefacción, o en los pasillos, así como dentro de este rango, van a ser los disruptivos los que, de una forma soterrada, organicen el espacio entre sus iguales. Por contra, el alumnado femenino se suelen sentar en los espacios intermedios, en sitios más discretos y secundarios desde un punto de vista de control del espacio.

Este aspecto, en apariencia inocua, nos habla de un modelo de ocupación del espacio vivido - sentido, donde las relaciones de poder se siguen estableciendo en base a una cuestión de género.

Por contra, pasillos y especialmente el recreo, se configuran como lugares de expansión, donde las prohibiciones y limitaciones tan estrictas han pasado a un segundo plano, favoreciendo que, tanto docentes como alumnado, jueguen roles bien diferentes. Así, la actitud de control de todas las variables presentes en la clase anteriormente asumida por el profesor, se torna en estos lugares en una acción de la inacción, habiendo mayor permisividad al concebirse éste como un tiempo y espacio ajeno a la labor educativa.

Durante el período que está el alumno en el recreo, se produce una desconexión entre los objetivos teóricos del proceso educativo y la realidad en la que se inmersa las relaciones sociales que se dan dentro de esos lugares. Así, las estrictas normas impuestas en las aulas, se flexibilizan permitiendo que todo el entramado cultural y simbólico que rodea al centro permee tanto en el alumnado como el profesorado.

Ello genera, entre otras situaciones, la potenciación de modelos de segregación sexual, al mismo tiempo que un fenómeno de invisibilidad del género femenino. La propia configuración de los recreos, con pistas centrales destinadas a prácticas deportivas normalmente masculinas, hace que se produzca un desplazamiento del colectivo femenino en dirección a los espacios laterales, con menor significatividad espacial (Subirats & Brullet, 1992). Y es que, como apunta Auger (2008:57)

“La organización del espacio y la constitución de lugares son, en el interior de un mismo grupo social, una de las apuestas y una de las modalidades de las prácticas colectivas e individuales. Las colectividades, como los individuos que se incorporan a ellas, tienen necesidad simultáneamente de pensar la identidad y la relación y, para hacerlo, de simbolizar los constituyentes de la identidad compartida (por el conjunto de un grupo), del identidad particular (de tal grupo o de tal individuo con respecto a los otros) y de la identidad singular del individuo o del grupo de individuos (en tanto no son semejantes a ningún otro)”

Fig.2. Organización espacial del recreo. Rojo: perímetro; verde: áreas masculinizadas; amarillo: espacios femeninos. Elaboración propia



Igualmente, resultan notorias las diferentes relaciones de poder que se establecen dentro de este espacio y tiempo. Así, al ser una extrapolación de la sociedad dominante, en el patio de recreo se evidencia también una cultura, muy diferente a la que teóricamente se debe enseñar en las aulas, con un nivel de complejidad y estructuración como la que se da en el exterior. Entrar en esa cultura, significa aprender reglas y rituales, así como aceptar las diferentes dimensiones simbólicas que la constituyen (Grugeon, 1995).

Fig.3. Espacios masculinizados- espacios segregados. Elaboración propia



MAESTRO, ¿CUÁNTO QUEDA PARA EL RECREO? UNA REFLEXIÓN ANTROPOEDUCATIVA DE LOS LUGARES ESCOLARES

Estas reglas y rituales, normalmente se basan en la aceptación de una jerarquía de poder basada, entre otros aspectos, en su origen social, su posición económica, su condición sexual o el grado de fuerza física. Observar el patio, es contemplar una pirámide social donde las normas están perfectamente establecidas, al margen de lo que institucionalmente se requiera. Son relaciones de clientelas, protecciones y sentidos de pertenencia a una u otra parte de una comunidad concreta.

En aquellos casos en los cuales se produce una fricción entre lo que impone la cultura hegemónica y la cultura propia exterior, se generan rituales de resistencia en los cuales el conflicto aparece como una forma simbólica de desestructuración de las acciones dominantes. Estos rituales se pueden producir en dos direcciones claramente definidas. Así, por un lado, entre el alumnado y el sistema educativo, al ser dos modelos culturales los cuales pueden chocar en determinados momentos. Pero, igualmente, estos rituales de resistencia se pueden producir entre iguales, ya que la no aceptación de la autoridad dentro de un grupo, puede generar, en no pocas ocasiones, situaciones de conflicto las cuales acaban con violencia o enfrentamientos de otro tipo.

Y es que un recreo, no es más que un fiel reflejo de los que ocurre entre el espacio interior y normativo de las aulas y el espacio exterior de la comunidad. Es un híbrido, un espacio de contrastes, donde se ponen en práctica de forma espontánea, los rituales y valores culturales de ambos lugares.

Prácticas corporales, organización del espacio, ritos establecidos, etc, no son sino señales de un problema genérico en nuestros centros actuales, la desconexión con la realidad circundante. Tan sólo sabiendo interpretar este maremágnum de símbolos, así como insertándolos en la práctica educativa, podremos avanzar en una socialización plena del individuo, tanto como persona así como miembro de una comunidad concreta.

CONCLUSIONES.

¡Los lugares forman parte del hecho educativo! La acción en las aulas debe tener también su reflejo tanto en pasillos como recreos, debiendo interpretarse como una prolongación de la labor de clase. Hacer que el alumnado viva entre dos realidades diferentes, por un lado la que se enseña desde el centro, por otra la que le marca la comunidad a la que pertenece, hace que se genere en él toda una cultura de resistencia, al verse entre dos modelos con valores y ritos muy diferentes entre sí, en no pocas ocasiones.

Igualmente, se debe reflexionar sobre el rol que juega el profesorado en el hecho educativo, ejerciendo de difusor de una cultura hegemónica la cual muchas veces, choca con los principios ideológicos y programáticos de la educación universal. Tampoco puede limitarse a asumir pasivamente un rol de mero guardián en lugares donde su autoridad no tiene tanta preeminencia como en las aulas. El recreo, es un espacio más de socialización y de educación, no puede convertirse en un tiempo de mero asueto donde se desconecta de lo que deben ser los principios ideológicos de la acción educativa.

Tampoco debemos dejar atrás, el enorme problema que supone la actual organización espacial y de ocupación del territorio, que se da tanto en recreos como en aulas, pues suponen un reforzamiento de las estructuras patriarcales frente a una minusvaloración del papel de la mujer. Una escuela del siglo XXI, debe abogar por la eliminación de esas barreras invisibles, en las cuales se reproducen por medio de ritualizaciones del espacio y de las relaciones entre iguales, una imposición velada de estereotipos masculinos sobre femeninos, con todo lo que ello conlleva.

Tan sólo asumiendo el enorme camino que queda por andar, y no mirando hacia otro lado, podremos crecer en esta Tierra Patria (Morin, 1999) y avanzar en el verdadero camino hacia la Igualdad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad socio-cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aguirre Baztán, a. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Augé, M (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M (2000). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grugeon, E (1995). "Implicaciones del género en la cultura del patio del recreo". En Woods, P & Hammersley, M (Comp), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Le Bretón, D (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lisón Tolosana, C (2005). *Antropología, Horizontes educativos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Lisón Tolosana, C (2010). *Antropología integral. Ensayos Teóricos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- McLaren, P (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- Morin, E (1999). *Tierra Patria*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Ritzer, G (2002). *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Romero Villadóniga, JC (2014). *Referentes patrimoniales e identitarios de San Juan del Puerto. Su cosmogonía marismeña o la Historia de un Sentimiento*. Tesis doctoral inédita. Huelva, Universidad de Huelva.
- Sanchiz Ochoa, P. & Cantón Delgado, m. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre Baztán, A. (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12, 129-141.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Subirats, M & Brullet, C (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (2ª ed.). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

