



GUÍA DEL ESTUDIANTE

ANTOLOGÍA BÁSICA

## GRUPOS EN LA ESCUELA

.....

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEP

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Presentación de la línea	5
Ámbitos de la práctica Docente . . . . .	5
Programa Indicativo . . . . .	7
Estructura del Curso . . . . .	12
Primera Unidad . . . . .	13
Segunda Unidad . . . . .	19
Tercera Unidad . . . . .	27
Cuarta Unidad . . . . .	37
Materiales de Apoyo . . . . .	46
Bibliografías . . . . .	47



# PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

**E**l presente curso se ubica en la línea "Ámbitos de lo Práctico Docente". La noción de "ámbitos" remite a los espacios, contextos y expresiones histórico culturales donde el profesor-alumno realiza su práctica. En concreto, la línea "Ámbitos de la práctica docente" refiere al grupo escolar, o la escuela y a la comunidad; por ello está constituida por los siguientes cursos: **Grupos en la Escuela, Institución Escolar y Escuela y Comunidad**

Los contenidos de estos cursos han sido seleccionados y organizados tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

-Las formas de construcción de significado acerca de la realidad que rodea al sujeto (profesor-alumno) son las que le permiten entender e interiorizar su práctica docente como un hecho histórico concreto, interpretado a partir de diversas posturas teórico filosóficas. La síntesis que se realizó entre el hecho y su interpretación es lo que finalmente le brinda la posibilidad de reformular, con intención y conciencia crítica, su labor cotidiana.

-La presentación de los contenidos de los cursos que forman la línea se ha hecho partiendo del ámbito más cercano de la práctica docente (el grupo), hasta los más alejados (escuela y comunidad).

-La integración de la línea reconoce, en todo momento, que la praxis del sujeto es la referencia inmediata que le facilita el inicio de la reflexión sobre estos ámbitos. Por ello, los elementos teóricos y metodológicos seleccionados deben ser aplicados directamente sobre situaciones y elementos específicos de su quehacer docente.

-En cada uno de los cursos se pretende hacer énfasis en elementos invariantes de carácter psicológico, sociológico o cultural que afectan a dicha práctica; sin embargo, los contenidos y el tratamiento de los correspondientes a esta línea pretenden establecer el papel que el sujeto tiene en los diferentes ámbitos donde se asienta su práctica docente.



## PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA

-En su dimensión didáctica; la organización de la línea intenta ser creativa e innovadora; pretende romper con las concepciones tradicionales de interacción maestro-alumno, espacios de estudio, materiales de análisis y abordaje metodológico, y propone nuevos enfoques, formas de coordinación, organización y control de los tiempos de trabajo.

-Se reconoce la dificultad y complejidad de presentar un análisis completo de los ámbitos de los niveles preescolar y primaria. No obstante, se busca abarcar en forma sistemática e integrada el estudio de los principales paradigmas explicativos en cuanto a los conceptos fundamentales, necesarios para que el maestro comprenda e interprete su realidad educativa.

Es importante enfatizar la vinculación horizontal de esta línea con el eje metodológico y con las líneas socioeducativa y psicopedagógica que componen el plan de estudios.

La vinculación con el eje metodológico consiste en el uso y aplicación de las diferentes herramientas metodológicas allí adquiridas, para la construcción y puesta en marcha de las actividades y productos que se realizarán en los cursos que la conforman.

Asimismo, se relaciona con la línea socioeducativa ya que ésta proporciona contenidos que conforman un marco explicativo más amplio acerca de los procesos de construcción y desarrollo de los proyectos educativos, de la institución escolar y su inserción en una comunidad.

También se relaciona con la línea psicopedagógica porque el estudio de los ámbitos provee elementos explicativos acerca del contexto inmediato donde se desarrollan los sujetos a quienes está destinada la educación y los procesos de aprendizaje formales e informales.

La línea psicopedagógica enlaza los cursos Grupos en la Escuela e Institución Escolar por medio de la red que se establece entre las teorías psicopedagógicas.

**Es importante que el asesor conozca la totalidad del plan de estudios para que pueda ubicar la intención de esta línea en lo general y del curso en particular.**





## GRUPOS EN LA ESCUELA

### PROGRAMA INDICATIVO

#### Presentación

Este curso inicia con la recuperación de la experiencia y saber cotidianos del estudiante-maestro en el ámbito del grupo escolar; continúa con la presentación de algunas líneas teóricas y metodológicas desde la perspectiva constructivista, para abordar las situaciones grupales de aprendizaje. Para promover el desarrollo de habilidades y actitudes se define en la explicación del proceso grupal, y termina considerando al grupo escolar como unidad que se relaciona con la institución escolar y el entorno social, con lo que establece un puente de integración con la siguiente asignatura de la línea en que se inscribe.

El curso se ubica en el primer semestre de la Licenciatura en Educación y forma parte de la línea "Ámbitos de la Educación", que tiene como objetivo abordar la problemática educativa partiendo de la vida cotidiana del maestro en el salón de clases y estudiar su relación con el entorno social.

La secuencia que se plantea en esta línea establece aquellas mediaciones necesarias entre el grupo escolar, la escuela y la comunidad, de tal forma que en los programas y materiales de estudio se considerará la problemática pertinente para conocer las relaciones y determinaciones que entre estos cursos se plantean.

Horizontalmente, este curso se relaciona, en particular, con la asignatura que versa sobre el desarrollo del niño y las teorías del aprendizaje, y con los tratamientos sobre observación y cotidianidad que se proponen en el eje metodológico. A partir de la relación vertical con Institución Escolar se vincula con los proyectos educativos y las corrientes pedagógicas.

Esta asignatura deviene de una reformulación curricular, sus nexos con las licenciaturas en Educación Básica (LEB'79), Educación Primaria y Educación Preescolar (LEPEP'85) son las asignaturas *Grupos y Desarrollo* y *Grupo Escolar* respectivamente. La intención del curso es innovar los contenidos curriculares mediante la presentación de los avances científicos en el campo de lo grupal, con la incorporación de elementos audiovisuales y de estrategias que dinamicen las actividades de aprendizaje y con la constante recuperación de experiencias del estudiante-maestro, aunadas a la intervención en los grupos preescolares y escolares, tanto en situaciones rurales como urbanas. De esta manera se conforma una nueva asignatura, por el tratamiento, los enfoques, los objetos y los productos resultantes.

#### Justificación

Los grupos escolares pueden caracterizarse inicialmente, como espacios de conflicto y su resolución pero, también, como lugares donde es posible la creatividad.

El análisis de los procesos grupales parte de los procesos que, se van configurando en la vida cotidiana del ámbito escolar. Reconocer esta dimensión implica reconocer el saber de la vida cotidiana, no sólo a nivel de la descripción sino también de aquellos elementos que van conceptualizando la vida grupal en la cotidianidad.

En este sentido, los asesores y los propios estudiantes son portadores de un saber cotidiano de los procesos grupales. Este saber está formado por un conjunto de experiencias entre las cuales habría que destacar la historia escolar de los participantes en este proceso de formación.

No es la simple interacción lo que produce aprendizajes intencionales; la búsqueda de un ámbito grupal que los facilite nos ofrece la perspectiva de construcción del aprendizaje, un aprendizaje significativo y generalizable fuera del ámbito escolar y que, a su vez, permita la recreación de la cultura. Perspectiva que llega al reconocimiento del papel que juegan las interacciones entre iguales y la intervención pedagógica del maestro, tanto en la resolución de conflictos sociocognitivos como en las formas de transmisión de los conocimientos sociales.

La recreación del ámbito grupal desde la perspectiva constructivista tiene distintas implicaciones y énfasis, según la línea o escuela de que se trate, algunas de éstas empiezan a dar aportes, resultados de las investigaciones con las que innovan este campo, y hay ya experiencias pedagógicas concretas, con propuestas dirigidas hacia la construcción del conocimiento en la escuela a partir de lo grupal. Desde aquí se recuperan como elementos para el trabajo grupal: los intereses de los niños, la cooperación y el manejo de las relaciones interpersonales para la resolución de conflictos sociocognitivos, y la comunicación.

Si, desde otra perspectiva, entendemos el aprendizaje como la aproximación instrumental -por el conocimiento- de la realidad, para transformarla, se caracteriza, entonces, como una secuencia en forma espiral; en tanto aparezcan obstáculos para la aproximación del objeto de conocimiento aparecen momentos dilemáticos que sólo en un proceso se transforman en problemáticos con posibilidad de ser resueltos, apuntando a explicitar esos obstáculos modificando nuestros modelos de aprendizaje.

Al mencionar modelos de aprendizaje, en este caso, hacemos referencia a la forma en que cada sujeto se aproxima al objeto de conocimiento, a la forma como desde su historia, desde su red vincular, hay temas o áreas del conocimiento que se facilitan, y otras que se dificultan. La explicación básica es que en la aproxima-



ción al objeto de conocimiento pueden aparecer dos tipos de obstáculos: los epistemológicos, que tienen que ver con los problemas planteados y no resueltos por los científicos, y los epistemofílicos, que tienen que ver con el sujeto, es decir, con el impacto del objeto (tema) de conocimiento en el sujeto.

En el grupo escolar están presentes diferentes modelos de aprendizaje, por eso se hace necesario partir del reconocimiento de las necesidades y objetivos comunes que se establecen en él para dar la posibilidad de que en ese encuentro se exprese la tarea como la marcha del grupo hacia su objetivo.

El contexto grupal favorece la emergencia de acciones sistemáticas que son las que otorgan significación a las situaciones. La significación que tiene el conocimiento proviene de la incorporación de la nueva situación a las acciones organizadas sobre sí, y que actúan como sistemas de representaciones.

La tarea de aprender le da sentido al grupo y consiste en el abordaje del objeto de conocimiento a través de una elaboración conjunta que permita la ruptura de pautas estereotipadas que producen estancamiento en el aprendizaje. Esto favorece el desarrollo de la cooperación a partir de la resolución del conflicto que provoca la confrontación de los distintos supuestos con los que operan los diferentes miembros del grupo, posibilitando las operaciones conjuntas con los otros.

En múltiples ocasiones, el grupo escolar es visualizado como ámbito del juego y como espacio privilegiado del aprendizaje cotidiano. En este sentido el grupo escolar legitima la presencia *del otro* como fundante en el proceso de socialización y en el desarrollo de la situación de aprendizaje.

El grupo escolar puede, entonces, constituirse como la unidad de producción del aprendizaje, en tanto es el soporte de la cotidianidad escolar, desde donde pueden confrontarse los modelos de aprendizaje y el análisis de las condiciones de producción del conocimiento a partir de la indagación de los sistemas de representaciones que se ponen en juego.

Aprender no es sólo pensar desde las condiciones objetivas del conocimiento, también debe hacerse desde la diferenciación y articulación de lo subjetivo con lo objetivo: Es entonces que se hace necesario, en el trabajo con el grupo escolar, recuperar lo emergente, que es lo visible, lo cotidiano y lo que se manifiesta.

Este emergente proviene de la relación escuela y entorno social. Es por eso necesario historizar cómo se han socializado las diferentes teorías y técnicas grupales, establecer cómo interactúan y se desarrollan las redes vinculares entre los grupos escolares y la escuela, finalmente, analizar cómo desde los procesos grupales que operan en el aula se recupera y expresa el entorno social en todas sus dimensiones.

## PROPOSITO DEL CURSO

Proporcionar a los integrantes un conjunto de elementos teóricos y técnicos sobre el desarrollo de las situaciones grupales con una tarea concreta de aprendizaje.

Esto les permitirá un acercamiento a la compleja red de vínculos que en un grupo escolar, desde su propia implicación y a su propio modelo de relación educativa con los estudiantes, a través del intercambio en la reflexión y la tarea grupal.

## UNIDADES DEL CURSO GRUPOS EN LA ESCUELA

### Unidad 1

#### La Cotidianidad del Grupo Escolar

**PROPÓSITO:** El estudiante analiza la vida cotidiana del grupo escolar a partir de su historia personal y grupal con la intención de establecer estrategias de aprendizaje que consideren la interacción entre el maestro, el objeto de estudio y el alumno.

##### Tema 1. La vida en el aula

Lectura:

Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales.

##### Tema 2. La historia personal, escolar y la grupalidad

Lectura:

Phillip Jackson. "La monotonía cotidiana"

##### Tema 3. La relación alumno-maestro-contenidos

Lectura Escolar Primaria:

Marcel Postic. "¿Transacción o contrato pedagógico?"

Lectura Preescolar:

Ángela Perucca. "La acción y la interacción en un contexto ampliado"

##### Tema 2. Constructivismo e interacción

Lectura (4a) Preescolar:

César Coll Salvador. "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario".

Lectura (4b) Escolar Primaria:

César Coll Salvador. "La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración".

##### Tema 3. Sociocognición

Lectura (5a) Preescolar:

Elizabeth Robinson, Rainer K. Silbereisen y Annette Claar "El desarrollo de la comunicación".

Lectura (6a) Preescolar:

Janine Beaudichon, Christiane Vandenplas-Holper con la colaboración de Noëlle Ducroux. "Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones"

Lectura (5a) Escolar primaria:

Paola de Paolis y Gabriel Mugny. "Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo".

Lectura (6a) Escolar primaria:

María-Luisa Schubauer-Leoni, Anne-Nelly Perret-Clermont "Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño".

### Unidad II

#### Ámbito Grupal de Construcción del Aprendizaje

**PROPÓSITO:** El estudiante-maestro comprenderá cómo con su acción educativa puede contribuir al desarrollo personal de los alumnos y del grupo mediante la utilización de las relaciones interpersonales para la construcción de instrumentos cognitivos y conocimientos significativos, funcionales y generalizables a una amplia gama de situaciones y circunstancias.

##### Tema 1 Pedagogía Operatoria Lectura (1):

María Dolores Busquets y Xesca Grau. "Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad".

Lectura (2):

Monserrat Benlloch. "El aprendizaje de la cooperación".

Lectura (3):

Asunción López Carretero. "Evolución de la noción de familia en el niño".

### Unidad III

#### El Proceso Grupal

**PROPÓSITO:** El estudiante-maestro desarrollará un conjunto de habilidades y actitudes que le permitan explicar y actuar como facilitador en los procesos grupales dentro del salón de clase, en su relación con otros maestros y con la comunidad (padres de familia, autoridades educativas y gubernamentales).

##### Tema I Vectores del proceso grupal.

Lectura:

Nora Wassner *et al.* Documento de trabajo. Conceptos teóricos de grupo operativo.





**Tema 2. Miedos en el trabajo grupal.**

Lectura:

Nora Wassner, *et al.* Documento de trabajo Conceptos teóricos de grupo operativo.**Tema 3, vinculación.**

Lectura:

Esperanza Tuñón. Documento de trabajo. vínculo.

**Tema 4. La coordinación de los grupos escolares.**

Lecturas:

Telma Barreiro. "Incidencia de la Autoridad dentro del grupo: El docente como facilitador".

M. Foucault. vigilar y castigar.

Ángel Díaz Barriga. El profesor: la tensión de su tarea educativa derivada de su coordinación de grupos.

**Unidad IV****Grupo, Institución Escolar y Entorno Social.**

**PROPÓSITO:** El estudiante explicará las relaciones que se establecen entre los procesos grupales, institucionales y del entorno social, con la intención de establecer Ostrategias grupales que faciliten el aprendizaje.

**Tema 1. La evolución del pensamiento grupal de México.**

Lecturas:

Mario Vargas Llosa. *Los jefes.*

Ángel Díaz Barriga. "Consideraciones para caracterizar la inserción y evolución del pensamiento grupal en México"

**Tema 2. El grupo en la institución escolar.**

Lectura:

Stephen Kemmis. "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores".

**Tema 3. El grupo y el entorno social.**

Lectura:

Ángel Pérez Gómez "El modelo ecológico del aula y la cultura democrática en la escuela".

**SUGERENCIAS DIDÁCTICAS****Trabajo individual y trabajo grupal**

En la metodología que proponemos, el trabajo individual y el trabajo grupal son complementarios, ninguno de ellos predomina sobre el otro.

No basta con decir: "Agrúpate con tus compañeros e investiga", es necesario plantear con claridad qué requerimos de los alumnos y orientarlos para que lo logren. El docente debe procurar que las consignas sean precisas (pautar la tarea hasta donde sea necesario, esto no resta creatividad; por el contrario, si el plan no es rígido, la orienta y potencializa) y actuar como coordinador.

Las técnicas grupales organizan distintos niveles de interacción que van de un simple cuchicheo entre compañeros hasta la compleja técnica del *collage* o las variadas formas de la investigación. Además, no restan importancia al rol docente, no lo reducen a uno mero espectador. El docente que las aplica debe desarrollar una modalidad de conducción basada en la observación de los sucesos en cada grupo y que se dirija a reencauzar la tarea y reorientar la participación de los integrantes.

El trabajo en grupos permite a los alumnos aprender a pensar y actuar juntos, a cooperar y mantener; sus puntos de vista; desarrolla actitudes de tolerancia, solidaridad y responsabilidad. La relación entre pares posibilita este enriquecimiento personal.

Conviene destacar que en la metodología el trabajo individual se plantea con características muy distintas a las de la enseñanza tradicional. No es rutinario ni monótono. Responde a la necesidad de reflexión personal; permite reconocer dudas o lagunas en el conocimiento, posibilita el propio sentimiento, el reconocimiento de un análisis del obstáculo, la aparición de un deseo.

**Las actitudes del maestro como coordinador**

La idea consiste en que la persona que se encuentra al frente de un grupo sugiere o propone, con sus actitudes, un determinado modelo vincular; va marcando, de alguna manera, las pautas de la comunicación, a veces, en forma evidente, manifiesta; otras, a través de gestos más sutiles.

Cuando las actitudes tienden a crear una matriz cooperativa, de aceptación y confianza mutua, se va generando una atmósfera distendida donde se abandonan progresivamente las actitudes de agresión y de defensa, y comienzan a florecer conductas de mutuo aliento y apoyo.

Esto tiene mucho que ver con la cuestión de los mecanismos distorsionantes. La autoridad "formal" dentro de un grupo puede alentar e incluso promover activamente, con su accionar, determinados mecanismos distorsionantes, o tender a neutralizarlos y disolverlos, promoviendo, por el contrario, circunstancias facilitadoras.

Para llevar adelante una propuesta democrática debe haber un encuadre bien definido por parte de la coordinación, que garantice las reglas del juego. En este caso, un juego realmente participativo y de libertad, dentro del respeto mutuo.

**Las actitudes como facilitadores y como obstaculizadores del aprendizaje**

Diremos ahora que las actitudes del docente pueden obrar, por sí mismas, como importantes obstaculizadores o facilitadores de una buena integración grupal y del aprendizaje de los estudiantes.



Por lo pronto, para poder promover un buen clima grupal es importante que el docente perciba de algún modo, sea como producto de un conocimiento teórico previo o a un nivel puramente "intuitivo", que un mundo vincular subyace y se agita de continuo en el aula, y que lo que está en juego no es sólo la relación del alumno con el conocimiento; también interviene, y mucho, la relación del alumno con el docente y con sus compañeros.

En rigor, hay dos importantes facetas del trabajo pedagógico conectadas con lo vincular, la forma que tiene el docente de relacionarse con, y dirigirse a cada uno de sus alumnos individualmente, y la forma de contribuir a la integración del grupo como tal. Estos dos aspectos tienen mucho en común, pero no son totalmente idénticos.

### La simulación como proceso de aprendizaje

Se pueden diseñar diversos juegos de simulación: con características e intenciones muy distintas. Ayudan a vivenciar conceptos, representar situaciones complejas, difíciles de explicar, y a desarrollar procesos cognitivos. En este curso se plantearán en dos niveles: el del maestro alumno y el del alumno de educación preescolar y primaria.

La labor del maestro en estas actividades consiste en coordinar el trabajo grupal después del conocer perfectamente las situaciones.

Algunas ventajas de los juegos de simulación:

- Son actividades motivadoras, generadoras de interés, en las cuales los niños interactúan. Además, tienen la virtud de exigir de ellos la cooperación y la solidaridad para resolver problemas.
- Posibilitan que los alumnos construyan su propio conocimiento.
- Permiten la comprensión de los procesos complejos al resaltar los aspectos fundamentales del objeto de estudio y al eliminar información irrelevante.
- Puesto que son actividades interdisciplinarias, se insertan en el sincretismo del niño. El conocimiento se construye y adquiere interconectado. El niño considera los diferentes enfoques con que se puede abordar un problema.

### Evaluación

Acordes con las estrategias de aprendizaje proponemos una evaluación participativa de los sujetos que intervienen en el proceso: del asesor, del estudiante y del grupo.

Específicamente se trata de que el estudiante evalúe su propio proceso de aprendizaje guiado por la reflexión de cuestiones como las siguientes: ¿qué explicaciones he construido en torno a determinados contenidos escolares?, ¿cómo es que los comprendo?, ¿por qué explico ciertos temas de esta manera y no de otra?, ¿cuáles son los "asuntos" que aún no logro comprender, son confusos o carezco de antecedentes? y ¿qué factores han facilitado y cuáles han obstaculizado el trabajo de aprendizaje?

Pero la evaluación es también un asunto de reflexión en el trabajo grupal que es necesario realizar de manera sistemática. La evaluación del trabajo grupal demanda la participación del asesor, del grupo y de la determinación de un espacio y de un tiempo que le den presencia e integración sustantiva al proceso.

Su carácter demanda contribuir a la construcción grupal de los conocimientos: ¿cómo se han integrado las distintas aportaciones para generar conocimientos?, ¿qué actividades y actitudes han facilitado o han dificultado el proceso?, ¿de qué manera la estructura conceptual empleada por cada participante difiere de las formas como grupalmente se han logrado comprender los contenidos?

Estas, entre otras, son interrogantes para plantear y resolver por el asesor y el grupo. El caso es reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en situaciones grupales, hacer un balance de como se está desarrollando el proceso y de cómo puede ser reorientado.

Se evalúan producciones por escrito para las modalidades abierta, semiescolarizada e intensiva. Las participaciones orales, las actitudes de apertura y tolerancia y, en general, toda intervención en el proceso grupal como estudiante-maestro, así como las que tienen un sentido crítico y el interés tanto en términos de motivación o deseo, como en el carácter cognitivo por comprender cada vez más ampliamente los contenidos serán evaluadas en las modalidades semiescolarizada e intensiva.

En cuanto a la asignación de calificaciones consideramos que es un proceso integrado a la evaluación. Proponemos que en la asignación de calificaciones participen el asesor y el estudiante en la modalidad abierta, y el grupo en la modalidad semiescolarizada. La cuestión es fundamentar los juicios o criterios de valor que se expresan numéricamente: ¿cuáles son estos criterios?, y ¿con base en qué fundamentos desde el lugar del asesor, del estudiante y del grupo adjudica una calificación determinada? Son las preguntas fundamentales para la asignación de las calificaciones de un tema, de una unidad y el curso; de una sesión, de un trabajo y de la participación en grupo.

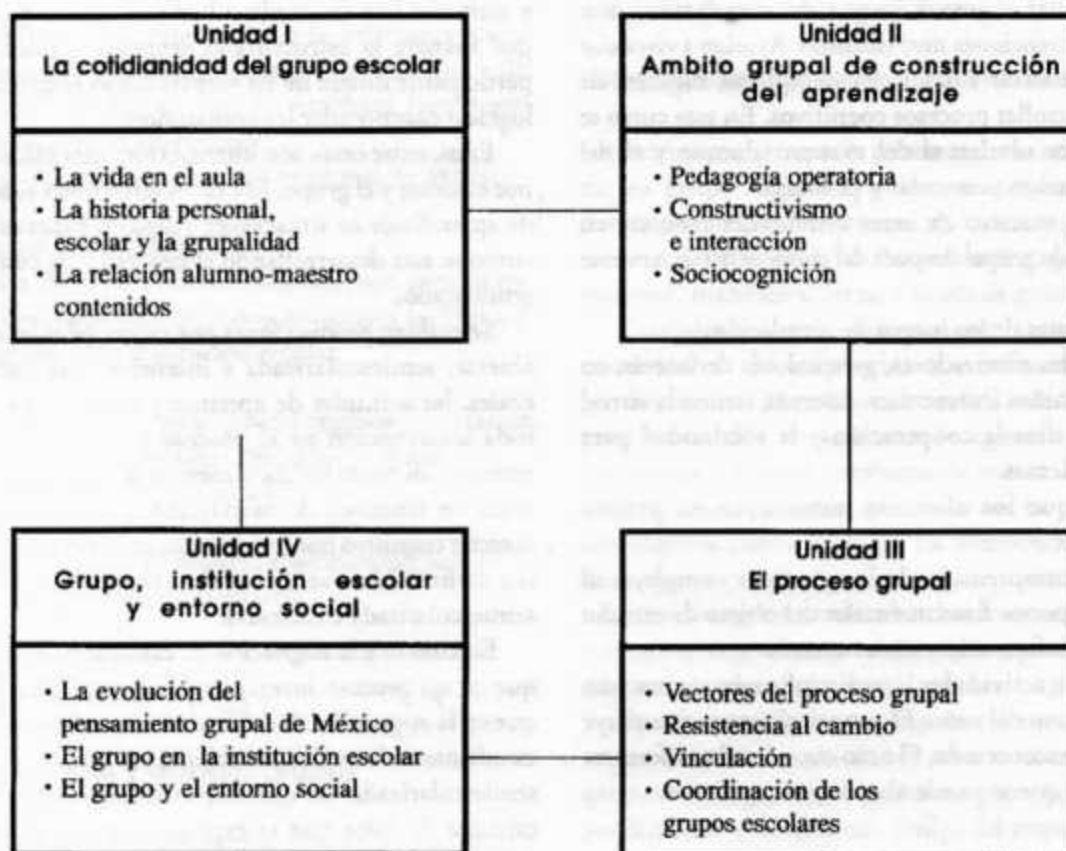


## ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES

## PROPOSITO DEL CURSO

Proporcionar a los integrantes un conjunto de elementos teóricos y técnicos sobre el desarrollo de las situaciones grupales con una tarea concreta de aprendizaje.

Esto les permitirá un acercamiento a la compleja red de vínculos que en un grupo escolar, desde su propia implicación y a su propio modelo de relación educativa con los estudiantes, a través del intercambio en la reflexión y la tarea grupal.



# PRIMERA UNIDAD

## UNIDAD CONSULTIVA

### ACTIVIDADES PRINCIPALES

Tema 1

La escuela en el grupo

Objetivos de la unidad

- Unidad
- La convivencia
- Orientación
- Convenciones
- Problemas
- Autoconciencia

Tema 2

El funcionamiento del grupo y el rol

Objetivos de la unidad

- El rol del individuo
- El rol del grupo
- El rol del grupo

### UNIDAD DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LA UNIDAD

Unidad 1

Unidad 2

Unidad 3

Unidad 4

- Funciones del grupo
- Orientación del grupo

Unidad 5

- Orientación del grupo
- Orientación del grupo

Unidad 6

- Definición

Unidad 7

- Orientación del grupo

Unidad 8

- Orientación del grupo

Unidad 9

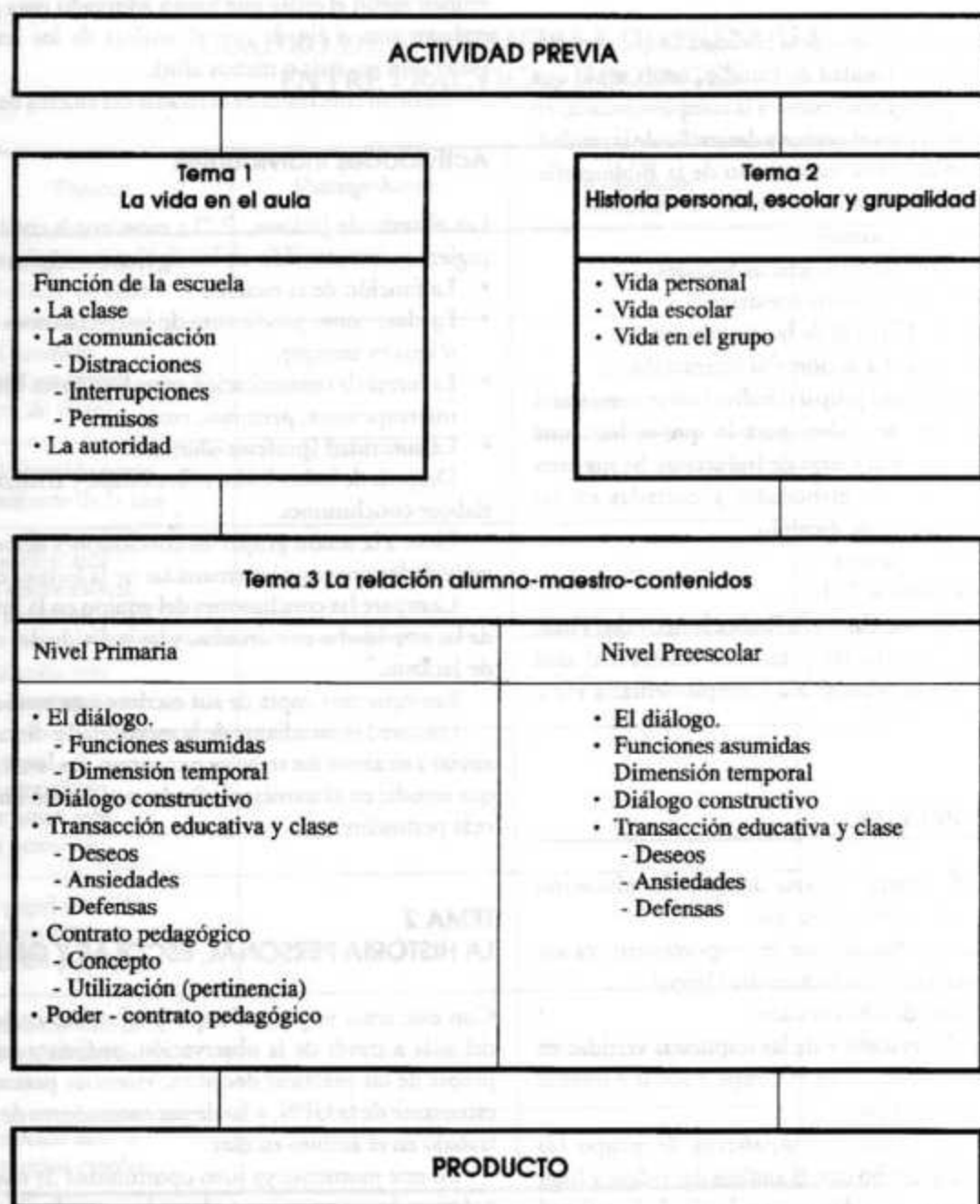
## LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR

### PRODUCTO



**PROPÓSITO**

El estudiante analizará la vida cotidiana del grupo escolar a partir de su historia personal y grupal, con la intención de establecer estrategias de aprendizaje que consideren la interacción entre el maestro, el objeto de estudio y el alumno.

**RED CONCEPTUAL**



## ACTIVIDADES DE ESTUDIO

### ACTIVIDADES GENERALES

Lea con atención el propósito de la Unidad I de estudio. Considere que éste le servirá como referente en el proceso que inicia.

Realice la Actividad Preliminar que se le propone.

Conteste de manera Individual las preguntas del Guión de Observación.

Cerciórese de que los Textos de la bibliografía que consulte pertenecen a la presente Unidad de Estudio, tanto en lo que se refiere a la bibliografía básica como a la complementaria, en caso de que la necesite, para el avance y desarrollo de la unidad.

Lea con detenimiento el tratamiento de la Bibliografía. Esto lo guiará a la parte final de la Unidad de Estudio.

Se sugiere el orden siguiente:

- Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales.
- JACKSON, P. La monotonía cotidiana.
- POSTIC, Marcel. El papel de la observación...
- PERUCCA, Ángela. La acción y la interacción...

En el proceso de trabajo grupal o individual se comenzará con la observación de un video, para lo que se hará una calendarización posterior al Curso de Inducción. Se sugieren algunas videograbaciones elaboradas y editadas en las Unidades UPN del país, por ejemplo:

- Unidad 181 Tepic, Nayarit
- Unidad Ajusco México, D.F.
- Unidad 054 Monclova, Coahuila Realice la Actividad Final.

Si lo considera pertinente y su Actividad Final está incompleta, consulte la Bibliografía Complementaria y/o a su asesor.

### ACTIVIDADES PREVIAS

Atendiendo a su experiencia como docente de educación preescolar o primaria, se le sugiere que:

Observe la videograbación que le proporcionen, ya sea en su Paquete Didáctico o en la Asesoría Grupal.

Conteste el Guión de Observación.

A partir de su observación y de las respuestas vertidas en el guión, analice su actuación en el Grupo Escolar e intente dar una definición de grupo.

Discuta con su asesor y compañeros de grupo las conclusiones a las que arribó con el análisis del video, y haga el rescate de su concepto sobre grupo (actividad opcional para los estudiantes de la modalidad abierta).

## ACTIVIDADES DE DESARROLLO

### TEMA 1

#### LA VIDA EN EL AULA

Apóyese en sus actividades previas e intente escribir los sucesos de un día de trabajo en el aula. Su escrito puede ser una descripción o una narración. Llévelo a una sesión de equipo, la cual puede ser pactada en tiempos ajenos a la asesoría.

En sus equipos de trabajo, o en sesión grupal, contrasten sus escritos con el resto de los compañeros (se sugiere que se reúnan según el estilo que hayan adoptado para presentar su trabajo, con el fin de que el análisis de los textos, que se generaron sea más o menos afín).

Escriban conclusiones derivadas del análisis de los escritos.

#### Actividades individuales

Lea el texto de Jackson, P. "La monotonía cotidiana". Se le sugiere poner atención en los siguientes tópicos:

- La función de la escuela.
- La clase como productora de interrelaciones semejantes o iguales siempre.
- La forma de comunicación entre los sujetos (distracciones, interrupciones, permisos, etcétera).
- La autoridad (profesor-alumno).

Después de haber leído, reflexionado y analizado el texto, elabore conclusiones.

Lleve a la sesión grupal las conclusiones derivadas de sus actividades previas y las emanadas de la lectura del texto.

Compare las conclusiones del equipo en la primera parte de las actividades enmarcadas, y las individuales de la lectura de Jackson.

Entregue una copia de sus escritos a su asesor.

(Si usted es estudiante de la modalidad a distancia, puede enviar a su asesor los trabajos por correo, fax, otro compañero que estudie en el semiescolarizado, o el medio que considere más pertinente).

### TEMA 2

#### LA HISTORIA PERSONAL, ESCOLAR Y GRUPALIDAD

Con este tema se pretende que profundice en lo cotidiano del aula a través de la observación, análisis y comparación propia de las prácticas docentes, vivencias personales como estudiante de la UPN, y las de sus compañeros de grupo o de trabajo en el ámbito escolar.

En este momento ya tuvo oportunidad de observar otras prácticas docentes; ya sea en los videos o en la vida real; ahora revise la *práctica docente propia*.



Se le sugiere, para su comodidad en el avance de este tema, que utilice para el análisis de los tópicos señalados en el instrumento dado a la lectura del texto de Jackson.

Se le sugiere también que realice un *diario escolar* y un *registro anecdótico*.<sup>2</sup>

Presente en un cuadro de doble entrada las semejanzas

y diferencias entre las prácticas docentes observadas, incluida la propia, con el propósito de que sea más rápida y eficaz la discusión grupal.

Se presenta el siguiente modelo; sin embargo, está en libertad de construir el propio.

### CUADRO DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE PRÁCTICAS DOCENTES

Tópicos	Videograbación	Jackson	Su historia como estudiante
Rol asumido por el estudiante en clase			
Rol asumido por el estudiante fuera de clase			
Rol asumido como estudiante de la UPN			
Reacción ante las distracciones de los niños			
Reacción ante las interrupciones			
El papel desempeñado por usted ante los permisos			
El papel asumido por los niños ante los permisos			
Reacción ante la autoridad como docente			
Reacción ante la autoridad escolar			



Hagamos un alto y ubiquémosnos frente al grupo, como maestros o como alumnos. En cada situación encontramos personalidades diferentes que se han constituido y continúan construyéndose a partir de sus experiencias, del como se vincularon con otros en el pasado y en el aquí y ahora. Pero no basta imaginar ese pasado o presente de vinculaciones de los otros. Tenemos que pensar primero en nuestra historia de relaciones desde la infancia hasta el momento en que estamos frente a este grupo. Para ello necesitamos que responda a dos preguntas.

¿Por qué soy maestro?

¿Por qué quiero o no quiero seguir siendo maestro?

Para responder, considere los siguientes aspectos:

- Las diferentes condiciones sociales y geográficas donde se ha formado como profesor.
- La Influencia del entorno familiar;
- Las personas que le hayan sido significativas para decidir ser maestro.
- Su paso por los diferentes espacios e instituciones escolares.
- Los diferentes modelos de relación educativa por los que fue pasando en su historia escolar.

### TEMA 3

#### LA RELACIÓN ALUMNO-MAESTRO, Y CONTENIDO

Con el contenido del análisis del texto que se propone y del desarrollo que ha tenido en los temas anteriores, se pretende que llegue a establecer algunas estrategias para su trabajo cotidiano y logre superar algunos de los problemas que se le presentan de manera continua en el aula.

- Revise su *práctica docente* y la *relación* que se efectúa entre *alumnos-alumno*.
- Observe la relación que se establece en el salón de clases entre *profesor-alumnos*.
- Observe la relación que intentan establecer *profesor-alumnos* y *objeto de estudio*. (Lleve su escrito a la sesión grupal).

Si es profesor de educación primaria consulte el texto de Marcel Postic "La relación educativa", en su antología básica, y resulte de éste lo que se le indica a continuación:

- Diálogo
- Diálogo constructivo
- Transacción educativa

- Contratado pedagógico
- Poder-Contrato pedagógico
- Nuevas formas de Contrato pedagógico

Consulte el texto de Ángela Perucca si es profesor de educación preescolar y resalte de éste lo que a continuación se le sugiere:

- Diálogo
- Diálogo constructivo
- Transacción educativa
- Poder-Autoridad

### ACTIVIDADES FINALES

#### PROFESOR-ESTUDIANTE LICENCIATURA UPN

Integre un escrito que contemple los elementos manejados en los tres temas estudiados hasta el momento en la Unidad I y resalte las *interrelaciones* que se establecen en el *grupo escolar*.

No olvide destacar entre otros que le parezcan significativos los siguientes:

- Con quienes o entre quienes se efectúa la *interrelación*
- Cómo se realiza la *interrelación*
- Su concepto de *grupo escolar*
- La *observación* como estrategia, diversas formas de diálogo.
- *Contrato Pedagógico. Transacción Educativa*

El escrito debe ser breve, máximo 5 cuartillas, escritas en máquina a doble espacio, esto es con la finalidad de que se pueda leer con facilidad y fluidez, y de que el asesor pueda realizar observaciones pertinentes en cada uno de los trabajos.

La actividad que a continuación se sugiere debe ser pactada con el asesor inmediatamente después de terminado el curso.

Reúnase en una sesión convertida en "Foro Didáctico", que le permita deducir o derivar, a partir de la confrontación de diversas opiniones, algunas *estrategias* que les ayuden a impulsar el aprendizaje de los alumnos. Para la realización de esta actividad se deben plantear algunos objetivos precisos para la sesión del "Foro Didáctico", que también podría ser un "Debate Pedagógico Interdisciplinario" en donde participarían los asesores y los estudiantes de la licenciatura en este semestre.



# SEGUNDA UNIDAD

## OBJETIVOS PARA EL ALUMNO

### CONTENIDOS Y SITUACIONES DE LA UNIDAD

La Unidad se organiza en varias sesiones programadas que siguen el siguiente orden:

1. Introducción a la construcción del aprendizaje grupal.
2. Construcción del aprendizaje grupal.
3. Construcción del aprendizaje grupal.
4. Construcción del aprendizaje grupal.
5. Construcción del aprendizaje grupal.
6. Construcción del aprendizaje grupal.
7. Construcción del aprendizaje grupal.

### ÁMBITO INDIVIDUAL

#### Sesión 1: Introducción a la construcción del aprendizaje grupal

1. Introducción a la construcción del aprendizaje grupal.
2. Construcción del aprendizaje grupal.
3. Construcción del aprendizaje grupal.

## ÁMBITO GRUPAL DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE



### Sesión 2 Estructuración

1. Introducción a la construcción del aprendizaje grupal.
2. Construcción del aprendizaje grupal.

### Sesión 3 Seguimiento

1. Introducción a la construcción del aprendizaje grupal.
2. Construcción del aprendizaje grupal.
3. Construcción del aprendizaje grupal.



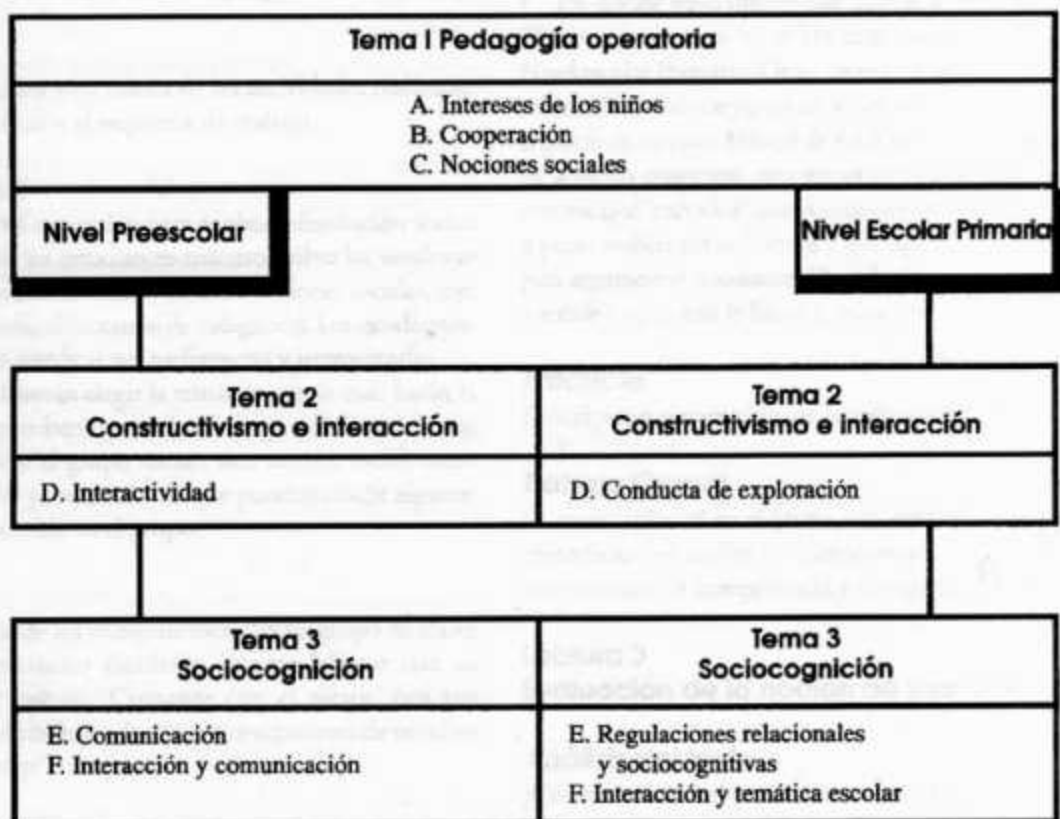


**PROPÓSITO**

El estudiante-maestro comprenderá cómo con su acción educativa puede contribuir al desarrollo personal de los alumnos y al desarrollo del grupo, mediante la utilización de las relaciones interpersonales para la construcción de instrumentos cognitivos y conocimientos significativos, funcionales y generalizables a una amplia gama de situaciones y circunstancias.

**ESTRATEGIAS PARA EVALUAR  
PRODUCTOS Y PROCESOS DE LA UNIDAD**

En esta Unidad se elaboran de manera permanente productos que surgen de la vinculación entre los elementos teóricos propuestos y las estrategias de aprendizaje que remiten a la práctica docente. De modo que se califica con la comprobación de la realización de las actividades previas, las de desarrollo y la final; la autoevaluación grupal se complementa, en el caso de las modalidades semiescolarizada e intensiva, con el nivel alcanzado en los trabajos producidos.

**RED CONCEPTUAL**

## ACTIVIDADES DE ESTUDIO

### ESTRUCTURA DE INSTRUCCIÓN

#### ACTIVIDADES PREVIAS

- Lectura de texto. *Para las tres modalidades*
- Análisis de texto. Implica responder por escrito a los enunciados interrogativos presentados en esta guía, o la presentación de un esquema conceptual completo de la lectura. *Para la modalidad abierta y para la intensiva. Opcional (sin calificación) para la modalidad semiescolarizada.*
- Realización del ejercicio propuesto para cada lectura. *Para la modalidad semiescolarizada.*

#### ACTIVIDAD DE DESARROLLO

- Realización del ejercicio propuesto para cada lectura. *Para la modalidad abierta*
- Trabajo grupal. Ejercicio vivencial relacionado para cada lectura, o compartir las experiencias de los ejercicios realizados con los grupos de niños o réplicas de ensayos o discusiones temáticas. *Para las modalidades semiescolarizada e intensiva.*
- Asesoría libre y retroalimentación del asesor o sobre productos. *Todas las modalidades.*

#### ACTIVIDAD FINAL

Cierre de la Unidad a partir de una reflexión (escrita, audiovisual, grupal o individual) sobre los ejercicios realizados y de síntesis de lo desarrollado-aprendido en la Unidad. *Todas las modalidades...*



## ACTIVIDADES DE DESARROLLO

### TEMA I PEDAGOGÍA OPERATORIA

#### Lectura 1: El aprendizaje operatorio: Intereses y libertad

##### Análisis del texto

¿Cómo pueden participar los niños de un grupo clase en su proceso educativo?

¿Qué propone la Pedagogía Operatoria como inicio, desarrollo y punto de llegada, para poder discernir entre los intereses de los niños y las influencias externas?

##### Ejercicio en el grupo escolar del estudiante-maestro

- Aprovechando en su análisis del texto, intente captar en su grupo de clases, cuáles son los temas u objetos que, le interesaría estudiar a sus niños. Con base en los argumentos y elecciones de los niños, seleccionen un tema.
- Elabore un esquema de trabajo donde visualice las relaciones entre el tema y los contenidos del programa escolar.

##### Producto

- Presentar al asesor una reseña de las actividades realizadas en la sesión de clases y el esquema de trabajo.

##### Trabajo grupal

El asesor conducirá esta sesión para recabar información acerca de los intereses de los estudiantes-maestros sobre las temáticas que les interesaría abordar como tema de nociones sociales, con el fin de lograr un objetivo común de indagación. Los estudiantes-maestros deberán justificar sus preferencias y jerarquizarlas.

Al mismo tiempo, deberán elegir la temática con la cual harán la dinámica correspondiente para el trabajo grupal de esa lectura; es decir, el asesor y el grupo usarán otra noción social, entre una lista que se les presentará, a la que pueden añadir algunos temas, para ser tratada en el grupo.

##### Opcional

- Dependiendo de los compromisos con su grupo de clases y sus circunstancias escolares, intente laborar con su esquema de trabajo. Comente con el asesor, con sus compañeros de trabajo y/o con sus compañeros de estudios sus experiencias.

##### Actividad Complementaria

Ver la videograbación editada para *Grupos en la Escuela* en el congreso de los niños, ellos manifiestan sus opiniones sobre la escuela. Conteste el guión videográfico que se diseñó para la contrastación entre dichas opiniones, las

propuestas de la Pedagogía Operatoria y las opiniones de usted basadas en su experiencia docente.

#### Lectura 2: El aprendizaje de la cooperación

##### Análisis del texto

¿Por qué la Pedagogía operatoria plantea la necesidad de educar a los niños en la cooperación?

¿Qué diferencias se encuentran en las relaciones intergrupales de los distintos grupos de edad?

##### Ejercicio

Nivel Preescolar- De su programa escolar escoja una actividad que pueda desarrollarse colectivamente. Observe cómo los niños se ponen de acuerdo para trabajar, cómo se reparten el material, quién dirige la actividad, cómo inician el trabajo. Identifique si hay trabajo cooperativo o individual.

Si es posible, forme equipos con los siguientes criterios:

- En donde todos los niños tienen el mismo nivel de maduración.
- En donde haya diferencias marcadas en la maduración.

Observe y comente las diferencias encontradas.

Nivel escolar Primaria- De su programa escolar elija un tema de contenido social que pueda ser abordado colectivamente. Divida al grupo en equipos. Plantee de 3 a 5, en las que deban de ponerse de acuerdo preguntas para responder. Pasee entre los grupos y observe qué "métodos" usan los niños para convencer a los demás o para cambiar sus opiniones y qué tipo de información tienen para argumentar, si lo hacen. Describa por escrito lo que encontró y señale lo que más le llamó la atención.

##### Producto

Descripción o narración de la aplicación del ejercicio.

##### Trabajo Grupal

El asesor aplicará en el grupo una dinámica para vivenciar e identificar los estilos de participación, en relación con la cooperación, la competencia y el individualismo.

#### Lectura 3 Evaluación de la noción de familia en el niño

##### Análisis del texto

¿Cómo se forma el pensamiento social?

¿Por qué son importantes las formas de transmisión de las normas y leyes sociales?

¿Cuál es el propósito de la investigación que se presenta en este artículo y qué técnicas se utilizaron?

¿Qué es el sociocentrismo?



¿Qué aspectos sociales de la conceptualización de la familia van evolucionando con la edad?

¿A qué se atribuye la ausencia de evolución en el conocimiento de los roles y su valoración?

¿Con qué fundamentos los autores atribuyen a la escuela un lugar privilegiado en la reconstrucción de la cultura?

### Ejercicio

Retome una noción social de los contenidos escolares del programa de su grupo de clases (comunidad, escuela, etcétera), elabore una guía de preguntas para indagar qué sabe el niño sobre esa noción, puede basarse en el llenado, o adaptación, de las siguientes interrogantes: ¿Qué es...? ¿Qué hacen las personas?, ¿Quién tiene el poder? ¿Puede haber cambios de roles? ¿Con quién se identifica el niño ahora y con quién en el futuro? ¿Puede haber cambios de roles? ¿Qué valoración tienen los roles?

Analice las respuestas de los niños considerando los momentos que se se plantean en la investigación.

Compare el resultado de su análisis con las características del pensamiento social (considere que aunque no ha realizado una investigación rigurosa, sus datos tienen una validez relativa.

### Producto

Descripción o narración escrita de la experiencia y resultados de su comparación.

### Trabajo grupal

El asesor facilitará en el grupo una discusión en torno a la noción social elegida en la sesión anterior, en el grupo se identificarán las divergencias y las convergencias sobre dicha noción. Con esta identificación se trabajará la temática 3.

## TEMA 2

### CONSTRUCTIVISMO E INTERACCIÓN

#### Lectura 4a (Preescolar) Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario

##### Análisis del texto

¿Qué significa actividad autoestructurante o actividad exploratoria?

¿Cuáles son las actividades que el maestro debe realizar en su intervención pedagógica?

##### Ejercicio

Realice el análisis de la interactividad en su grupo escolar, considere las siete dimensiones que propone Coll, haciendo la caracterización de un día de trabajo normal.

### Producto

Presente al asesor el resultado de su análisis, señale en cuáles tareas se están favoreciendo las actividades estructurantes de los niños?

#### Lectura 4b (Escolar Primaria). La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración

##### Análisis del texto

¿Qué significado le confiere Coll a la actividad exploratoria en el nivel primaria?

¿Qué utilidad conlleva una tipología de las finalidades de las conductas espontáneas de exploración?

¿Qué resultados le han parecido interesantes del experimento que se describe en la lectura?

¿Cuáles son los niveles de intervención que propone Coll? ¿Por qué Coll atribuye a una posición epistemológica la distinción entre juego e investigación de la actividad exploratoria?

##### Ejercicio

Revise nuevamente el apartado B, Aspectos metodológicos, en la lectura. Intente hacer en su grupo de clases una indagación de actividades espontáneas del niño, llevando materiales relacionados con agua (popotes, corchos, tinas; consulte algún manual de experimentos o juegos infantiles). Únicamente de instrucciones vagas para acercar a los niños a los materiales y permitir una libre manipulación, conceda tiempo suficiente. En su diario de campo o registro anecdótico, registre sus observaciones, agregue las opiniones y descripciones que los propios niños hacen de su experiencia con los materiales, registre qué encontraron, qué hicieron, qué ideas les surgieron. Interprete todas sus observaciones y reseñe las experiencias obtenidas. Compare sus anotaciones con las tipologías señaladas por Coll.

Usted no hará un experimento formal, pero sus resultados y las comparaciones pueden sorprenderlo.

Expresa su opinión sobre cómo debe tratarse la experimentación y la investigación en las escuelas primarias. Compárela con la manera en que se abordan en los programas escolares de su grado.

##### Producto

Reseña de la experiencia obtenida. Opinión escrita sobre el tratamiento de la investigación y la experimentación en el nivel escolar primaria.

##### Trabajo grupal

La tarea grupal consistirá en abordar las experiencias obtenidas en los ejercicios realizados por los estudiantes-maestros con sus grupos escolares y/o preescolares.





## TEMA 3 SOCIOCOGNICIÓN

### Lectura 5a (Preescolar) El desarrollo de la comunicación

#### Análisis del texto

- ¿Qué significa ambigüedad de la información?
- ¿Por qué razones los niños menores de cinco años no comprenden que la ambigüedad de un mensaje puede ser la causa del fracaso en la comunicación?
- ¿Por qué los adultos a veces no se dan cuenta de que están siendo mal interpretados al comunicarse con los niños?

### Lectura 6a (Preescolar) Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones

#### Análisis del texto

- ¿Qué denominan los autores comunicación de información compleja?
- ¿En qué se diferencian los trabajos de Beaudichon y Vandemplas-Holper de los trabajos de la escuela ginebrina, según los propios autores?
- ¿En qué consiste considerar a la comunicación como instrumento cognitivo?
- ¿Cuáles son los planos de análisis de la comunicación de informaciones complejas?
- ¿Cuáles son los efectos benéficos que se producen cuando la comunicación da lugar a interacciones efectivas?
- ¿Por qué se produce preocupación o temor cuando un orador debe emitir una información, sobre todo cuando es algo nuevo para él; qué beneficios reporta este proceso? ¿Cuál es la diferencia metodológica entre las investigaciones realizadas por Beaudichon, y las de Vandemplas-Holper?
- ¿Qué ventajas y desventajas tiene el análisis de material icnográfico en relación con la observación directa?

#### Ejercicio

Elabore un ensayo sobre la comunicación en el grupo escolar, considere las tesis presentadas en ambas lecturas, su experiencia personal y su experiencia docente. Exprese su opinión sobre el uso de esta perspectiva de la comunicación en el trabajo grupal.

#### Producto

Un ensayo. Puede ser individual o de equipos.

#### Trabajo Grupal

Replicas orales de los ensayos.

### Lectura 5b (Escolar/Primaria) Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo

#### Análisis del texto

- ¿En qué situaciones aparece un conflicto cognitivo?
- ¿En qué casos se dice que una relación social es relacional y en cuáles se convierte en un instrumento cognitivo?
- ¿Cómo se induce una regulación sociocognitiva para que efectivamente haya resolución de conflicto en la relación adulto-niño?
- ¿Qué tipo de estructura grupal facilita que en las relaciones entre niños se dé una regulación sociocognitiva de naturaleza colectiva?
- ¿Por qué se dice que el marcaje social es una dinámica psicológica de interfase entre lo social y lo cognitivo?
- ¿Cómo demuestran los autores la importancia del marcaje social en la aparición de conflictos cognitivos?

### Lectura 6b (Escolar/Primaria) Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño

#### Análisis del texto

- ¿Desde la perspectiva epistemológica qué aspectos caracterizan el campo de los aprendizajes matemáticos?
- ¿Por qué los autores critican de reificación de las tesis piagetianas a las aplicaciones pedagógicas de la psicogenética; cuál es su propuesta?
- ¿Cómo proponen el estudio del impacto del contexto interpersonal en la formulación de un conocimiento matemático y el papel mediador de las representaciones simbólicas?
- ¿Qué fines persiguen los estudios experimentales que presentan los autores en tiempos y condiciones experimentales?
- ¿Qué tipos de análisis permiten concluir que los alumnos recurren a diferentes registros para informar sobre un tipo de operaciones?
- ¿A qué conclusiones llegan los autores respecto a la comunicación y las relaciones interpersonales entre los niños sobre los contenidos matemáticos estudiados?

#### Ejercicio

Elabore un ensayo para confrontar los diferentes aportes de los dos artículos del tema y sus posibles aplicaciones en otros contenidos escolares.

#### Producto

Ensayos individuales o colectivos.

**Trabajo grupal**

La tarea grupal consistirá en abordar las experiencias obtenidas en los ejercicios realizados por los estudiantes-maestros con sus grupos escolares y/o preescolares.



# TERCERA UNIDAD

## EL PROCESO GRUPAL

.....



**PROPÓSITO**

El estudiante desarrollará un conjunto de habilidades y actitudes que le permiten explicar y actuar como facilitador en los procesos grupales dentro del salón de clase, en su relación con otros maestros y con la comunidad (padres de familia, autoridades educativas y gubernamentales).

**RED CONCEPTUAL**

<b>I.- Vectores del proceso grupal</b>	<b>II-Resistencia al cambio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afiliación</li> <li>- Pertenencia</li> <li>- Pertinencia</li> <li>- Comunicación</li> <li>- Aprendizaje</li> <li>- Cooperación</li> <li>- Tele</li> <li>- Miedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereotipos</li> <li>- Estatismo de los roles</li> <li>- Resistencia a la integración grupal</li> <li>- Situaciones dilemáticas en los procesos grupales</li> <li>- Otros obstáculos</li> </ul>
<b>III- Vinculación</b>	<b>IV.- Coordinación de los grupos escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjetividad</li> <li>- Intersubjetividad</li> <li>- Vínculo y necesidades sociales</li> <li>- Internalización</li> <li>- Modelo dramático interno</li> <li>- Teorías de la comunicación y grupalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoridad en los procesos grupales</li> <li>- Estilos y ejercicio de la autoridad en el grupo</li> <li>- El ejercicio del poder en el salón de clases</li> <li>- Relaciones entre saber y poder</li> <li>- Mecanismos del ejercicio del poder-saber</li> <li>- Actitudes, dinámicas de grupo y situaciones grupales</li> <li>- Límites de la coordinación grupal en el salón de clases</li> </ul>





## ACTIVIDADES DE ESTUDIO

## ACTIVIDAD PREVIA

Para analizar la importancia de los procesos grupales en el aprendizaje, realice el siguiente ejercicio por lo menos en dos de los ámbitos escolares que a continuación se le sugieren.

En el grupo de maestros estudiantes de la licenciatura en educación.

Con el grupo de maestros de su escuela.

Con su grupo escolar.

Tarea: consiste en formar 4 equipos con el grupo y construir una torre de papel que se sostenga por sí misma y que sea lo más alta posible.

Material: sólo se distribuirá entre los equipos papel periódico y *masking-tape*.

Tiempo: 30 minutos.

## DINÁMICA

Todo el trabajo se realizará en silencio. Ningún participante podrá hablar con sus compañeros de equipo. Se solicitará que algunos integrantes del grupo participen como observadores de cada uno de los equipos. Este trabajo de observación se podrá apoyar en la lectura de Marcel Postic que está en la antología complementaria. La tarea de estos observadores es contar a todo el grupo lo que sucede con el proceso de construcción de la torre del equipo que están observando.

## SECUENCIA

- Se da la indicación de formar 4 equipos.
- Se nombran los cuatro observadores.
- Se les plantea la tarea y la dinámica.
- Al finalizar el tiempo se abre una primera ronda de comentarios con la pregunta: ¿Cómo se sintieron en la construcción de la torre?
  - A continuación se pide a cada equipo que narren su experiencia.
- Luego toca el turno a cada observador. Sobre este trabajo elabore un escrito que considere los siguientes aspectos:
  - si se cumplió con la tarea en cada uno de los equipos,
  - si se establece cooperación o competencia entre los integrantes de cada equipo,
  - si las tareas de cada uno de los integrantes de los equipos se dan en forma complementaria,
  - qué tarea realiza cada uno de los integrantes,
  - la estructura y forma de la torre,
  - si la torre logra sostenerse por sí misma, sin apoyo externo, si los integrantes de cada equipo están satisfechos con la tarea realizada.
  - qué obstáculos se mencionan tendencialmente como los más frecuentes en el proceso de construcción de la torre.
  - si existen diferencias entre lo que narra el observador y los integrantes de los equipos,
  - si se estableció alguna identificación o competencia entre los diferentes equipos.

Al final de su escrito proponga que contenidos escolares de los programas de estudio podrían ser abordados con este ejercicio. ¿Cómo lo haría?



## ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA I  
VECTORES DEL PROCESO GRUPAL

Revise el texto de Wassner y analice cada uno de los vectores del cono invertido con el propósito de hacer una relación de los procesos grupales con ellos.

Defina cada uno y ejemplifique a partir de su historia en la docencia.

Definición	Ejemplo en el Salón de clases	Ejemplo en el Grupo de Maestros
Afiliación		
Potencia		
Pertinencia		
Comunicación		
Aprendizaje		
Cooperación		
Tele		





Ahora revise el significado que se da al cambio y a la resistencia al cambio en los procesos grupales, en el texto de Nora Wasnner. Aplique estos conceptos a las siguientes situaciones:

### Miedo al Ataque

- Un niño de primer ingreso en la escuela
- Un niño que cambia de grupo
- Un niño que es nombrado representante de grupo
- Un niño al que se le pregunta
- Un niño en quien se ha depositado una responsabilidad en la hora del recreo
- Un maestro recién egresado
- Un maestro en una escuela diferente
- Los maestros en una sesión del consejo técnico
- Los maestros frente a nuevos conocimientos

### Miedo a la Pérdida

Recupere los ejemplos anteriores. Establezca su contraparte.

Una vez terminado este ejercicio elabore otros ejemplos a partir de su historia como docente, ya sea en situaciones de aprendizaje en el salón de clases o que hagan referencia al grupo de maestros.

## TEMA 2

### RESISTENCIA AL CAMBIO EN LOS PROCESOS GRUPALES

Abordemos ahora las manifestaciones de la resistencia al cambio en los procesos grupales. Realice las actividades que se le sugieren para analizar cada uno de los conceptos que en su conjunto constituyen algunas de las manifestaciones de la resistencia al cambio en los procesos grupales.

#### Las Estereotipias

Explique brevemente qué relación guardan las actividades previas con el concepto de estereotipia. A qué conclusiones ha llegado.

Otro obstáculo que se presenta de manera frecuente en los procesos grupales es el estatismo de los roles.

Veamos lo que pasa ahora en el salón de clases. Responda las siguientes preguntas.

- ¿quién da la clase?
- ¿quién aprende?
- ¿quién evalúa?
- ¿quién es calificado o evaluado?
- ¿quién decide quién pasa de año?

Establezca la relación entre el estatismo de los roles y las respuestas a las preguntas anteriores.

En los procesos grupales es muy frecuente que se presente la constitución de varios *subgrupos*. Algunos de ellos funcionan como obstaculizadores de las tareas que se plantean los grupos. Es por eso necesario promover actividades y/o juegos que integren los diferentes elementos del grupo y trabajar las posibles diferencias entre los subgrupos a lo largo del año escolar.

A partir de los siguientes principios elabore una actividad y/o juego que permita promover la integración de los subgrupos y el análisis de las diferencias:

- Libres de competir.
- Libres para crear.
- Libres de la exclusión.
- Libres para elegir.
- Libres de la agresión.

Otro obstáculo se presenta en lo que algunos autores denominan resistencia a la integración grupal. Aunque las explicaciones sobre este obstáculo pueden ser planteadas desde diferentes posiciones teóricas, para promover esta integración se plantean como mecanismos alternativos diferentes tipos de juegos.

- De presentación. Se trata de juegos muy sencillos que permiten un primer acercamiento y contacto; Se trata de aprender nombres y algunos rasgos mínimos de los demás.
- De conocimiento. Están encaminados a permitir a los integrantes de un grupo conocerse un poquito más allá de la simple presentación.
- De afirmación. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en sí mismo/a.
- De confianza. Son ejercicios para valorar y desarrollar la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo.

Revise el texto de Cascón, "La alternativa del juego", Fichas técnicas, Edición de los autores, Torrelavega (Cantabria) España, e identifique cuál es el propósito fundamental de cada uno a partir de la descripción anterior y explique si es posible utilizarlos solamente con el propósito previamente establecido.

La identificación de cada uno de estos juegos, según la caracterización que plantamos al principio, se puede hacer por la vía de la reconstrucción deductiva (imaginar un escenario escolar donde se aplicaría esta técnica y deducir qué sucedería) o después de haber realizado los juegos en el salón de clases. Si opta por esta última vía, es importante tomar notas de lo que acontece en el proceso grupal y, basándose a ellas, explicar cómo identificó el propósito de cada uno de los juegos.

Otro obstáculo se encuentra en las llamadas *situaciones dilemáticas*. Elabore una lista de ellas en los siguientes ámbitos escolares.





Grupo escolar	Recreo	Consejo técnico	Reuniones de Maestros y Padres de familia	Reuniones con Auntoridades Escolares

Otros autores señalan como mecanismos distorcionantes de los procesos grupales los siguientes elementos. Investigue cada uno de ellos, definalos y ejemplifiquelos en cualquier situación de aprendizaje o del ámbito escolar.

**AUTORITARISMO.** Es el dominio de unos sobre otros.

**INSTRUMENTALIZACIÓN.** Uso de las personas.

**COMPETENCIA.** Pugna entre los integrantes de un grupo por el dinero, el poder, el prestigio, el afecto, por distintas formas de reconocimiento, premios, etcétera.

**DESCALIFICACIÓN.** Significá la devaluación de otros.

**MENSAJES DUALES.** Doble código, distorsión de la comunicación.

**SIMULACIÓN.** Encubrimiento sistemático de los propios defectos. Clima de encubrimiento sobre diversos temas que desvelarían situaciones conflictivas.

**NEGACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD.** Negación de la historia y experiencia personal.

**FORMALISMO.** Ceremonia, solemnidad, énfasis en las formas.

### TEMAS VINCULACIÓN

Para abordar esta temática revisaremos el artículo de Esperanza Tuñón "Vínculo".

Este artículo requiere una serie de puntualizaciones de carácter conceptual para comprenderlo en forma íntegra. Antes de realizar la lectura investigue en algún diccionario de psicoanálisis o de psicología los siguientes conceptos:

- Intersubjetividad.

- Internalización.
- Fantasía.
- Mecanismos de defensa.
- Transferencia.

A partir de la lectura de este texto realice las siguientes actividades y responda a las preguntas que se van entrelazando. ¿Por qué cualquier vínculo que se establece tiene un carácter social?

¿Qué relación se establece entre el concepto de necesidades y el de vínculo?

¿Cómo se van internalizando los vínculos y se va constituyendo el mundo interno del sujeto?

Ahora, detengámonos y recuperemos la actividad planteada en la primera Unidad, en donde se pregunta:

¿Por qué soy maestro?

¿Por qué quiero o no quiero seguir siendo maestro?

Considere las respuestas a estas preguntas y sitúese frente a su grupo de maestros o de alumnos con un interrogante más: ¿Cómo es ese mundo interno de los otros? ¿Cómo se constituyó? A este tipo de actividad se le denomina en la concepción grupal teoría del vínculo o, coloquialmente, "ponerse en el lugar del otro"; o como se dice "ponerse en los zapatos del vecino". Para desarrollar el trabajo grupal es importante considerar ambos aspectos; la historia de cada uno de nosotros y la historia de los otros. El grupo escolar se convierte en un lugar de encuentro entre alumnos y de estos con los maestros. Este vínculo se plantea en la teoría grupal, en estructura grupal, y en algunos autores en interdependencia.



## TEMA 4 LA COORDINACIÓN DE LOS GRUPOS ESCOLARES

Revise el texto de Telma Barreiro "Incidencia de la autoridad de dentro del grupo el docente como facilitador". Las actividades que se plantean en este texto las puede resolver

en forma paralela a las que le planteamos en esta guía.

Describa brevemente de qué forma ejerce su autoridad en las siguientes situaciones.

Grupo escolar	Grupo de maestros	Grupo familiar

Identifique a qué caracterización pertenece cada una de las descripciones que ha anotado en el cuadro anterior, según la clasificación de Lippit y White.

Regrese ahora al texto de Telma Barreiro para analizar las actitudes del coordinador y el modelo vincular.

En la siguiente tabla, describa del lado derecho actitud de los maestros en el salón de clases o en reuniones de profesores, y del lado izquierdo lo que Goffman llama "definición de la situación".

Actitud del maestro	Definición de la situación



Describe una situación grupal de su experiencia como profesor o autoridad educativa en donde se haya gestado la aceptación de su autoridad indique que factores promovieron dicha aceptación, cuándo recurrió a elementos derivados de la autoridad formal y cuándo de la real.

En qué sentido plantea Telma Barreiro la mutua complementación entre lo actitudinal y lo técnico, y, apropiados, la teoría grupal.

Ahora revise el texto de Michel Foucault "El examen". La lectura le brindará la posibilidad de analizar detenida-

mente cómo se ejerce el poder en la cotidianidad del salón de clases con toda sus implicaciones. Responda las siguientes cuestiones:

Explique por qué Foucault plantea que "El examen..." es una mirada normalizadora (reguladora?, ¿normativa?), una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.

¿De qué estrategias se vale el profesor para ejercer la autoridad en el salón de clases? Anote en cada columna aquellas que se deriven de relaciones de poder y de las relaciones del saber.

Estrategias que se derivan de las relaciones de poder	Estrategias que se derivan de las relaciones del saber

¿Por qué plantea Foucault que la escuela pasa a ser en un momento histórico determinado un aparato de examen incompleto?

A partir de la observación de la aplicación de un examen simplifique los mecanismos que unen en "El examen" a ciertas formas de ejercicio del poder con cierto tipo de formación de saber, según Foucault.

- Mecanismo. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.
- Mecanismo El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental.
- Mecanismo. El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un "caso".
- Mecanismo. El examen se halla en el centro de los pro-

cedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto del poder, como efecto y objeto del saber.

Para finalizar esta Unidad, analice el texto de Ángel Díaz Barriga "El profesor: la tensión de su tarea educativa derivada de la coordinación de grupos". Desarrolle las siguientes actividades:

- Narre brevemente cómo surge en el escenario escolar lo colectivo.
- Explique por qué las técnicas grupales se han transformado en un obstáculo epistemológico para la elaboración conceptual de lo grupal.

Finalmente explicité en qué sentido se puede recuperar la teoría y técnica de los grupos operativos en la tarea docente según Díaz Barriga.





**ACTIVIDAD FINAL**

A partir de los nuevos elementos teórico metodológicos y técnicos con los que ahora cuenta, elabore una guía que le permita observar el proceso de un grupo escolar o de maestros. Si le es posible póngala en práctica considerando

que las observaciones que se realicen deberán, por lo menos ser cinco, de forma tal que pueda apreciar el desarrollo del proceso del grupo. Lleve un registro de las observaciones para que después pueda analizarlo con detalle.

Observaciones	Observaciones
<p>El grupo se reúne en un aula con un profesor y un grupo de alumnos.</p>	<p>El profesor se dirige al grupo y comienza a hablar.</p>
<p>El profesor pregunta a los alumnos sobre el tema que se está tratando.</p>	<p>Los alumnos responden a las preguntas del profesor.</p>
<p>El profesor explica el tema que se está tratando.</p>	<p>El profesor muestra un diagrama que ilustra el tema.</p>
<p>El profesor pregunta a los alumnos sobre el tema que se está tratando.</p>	<p>Los alumnos responden a las preguntas del profesor.</p>
<p>El profesor explica el tema que se está tratando.</p>	<p>El profesor muestra un diagrama que ilustra el tema.</p>



# CUARTA UNIDAD



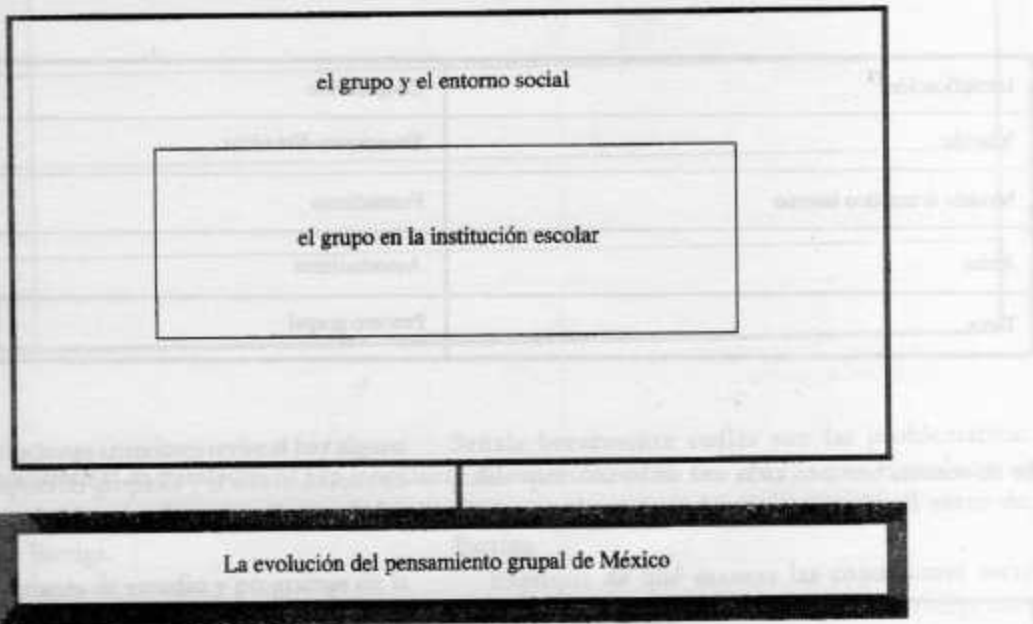
## GRUPO, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL

.....



**PROPÓSITO**

El estudiante explicará las relaciones que se establecen entre los procesos grupales, instituciones y del entorno social, con la intención de establecer estrategias grupales que faciliten el aprendizaje.

**RED CONCEPTUAL**



## ACTIVIDADES DE ESTUDIO

### ACTIVIDAD PREVIA

Lea el cuento de Mario Vargas Llosa *Los jefes* y responda a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es el papel del recreo en la pequeña revuelta que narra Vargas Llosa?

¿Qué relaciones se establecen entre los estudiantes, los

inspectores y el director de la escuela?

¿Cómo se juega el papel del liderazgo entre los estudiantes?

A partir de los siguientes conceptos analice el cuento de Vargas Llosa.

Identificación	Cooperación
Vínculo	Situaciones dилémicas
Modelo dramático interno	Formalismo
Roles	Autoritarismo
Tarea	Proceso grupal

Describa de manera breve en cada una de las columnas las situaciones que se entrelazan en la narración *Los jefes*.

El salón de clase	La escuela	El entorno social



## ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA I  
LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO GRUPAL  
EN MÉXICO

Realice el texto de Ángel Díaz Barriga "Consideraciones para la inserción y evolución del pensamiento grupal en México".

A partir de la historia de su formación como profesor describa las diversas propuestas grupales que fue encontrando.

Primaria	
Secundaria	
Normal Básica	
Bachillerato	
Normal Superior	

Considerando las descripciones anteriores revise si hay alguna relación entre estas propuestas grupales y la situación que en su momento guardaba el debate pedagógico. Recuerde los planteamientos de Díaz Barriga.

Investigue si en los planes de estudio y programas de la Escuela Normal en la década de los setenta se contemplaba, o no, lo grupal. Puede acudir a la escuela Normal de su localidad y entrevistar a un compañero maestro que haya estado en la Normal en esos años o puede contestar desde su experiencia si estudió en esos años la Normal. Considere los siguientes aspectos:

- ¿Qué enfoques se impartían.
- En qué cursos se plasmaban.
- ¿Qué bibliografía se utilizaba.
- ¿Cómo se impartirán estos contenidos.

De los autores que a continuación le presentamos ¿qué planteamientos recuerda?

- Lewin
- Richard Róviere
- Maslow
- Piaget
- Lurión
- Bion
- Moreno

Señale brevemente cuáles son las problemáticas grupales que abordan las tendencias vinculadas con la dinámica de grupos Lewinista según el texto de Díaz Barriga.

Explique de qué manera las condiciones sociales se relacionan con las diferentes líneas de trabajo del pensamiento dinamista.

Al analizar el caso de los Centros de Formación de profesores universitarios, Díaz Barriga se plantea tres preguntas que desarrollarían una sicología de lo grupal: en el caso de la educación básica estas preguntas se formularían de forma similar.

¿Cómo se está utilizando la concepción operativa de grupo en la educación básica? ¿En qué sectores, grupos, niveles, regiones, zonas se ha desarrollado la aplicación de esta concepción del trabajo grupal?

¿Cuáles son los problemas que los profesores buscan resolver con este tipo de concepción?

¿Qué razones da Díaz Barriga para afirmar que la concepción operativa creó un choque con los saberes cotidianos de los profesores?

¿Qué ventajas ofrece la concepción operativa en la investigación educativa en relación con la sicología cualitativa y la etnografía?

**TEMA 2****EL GRUPO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

Uno de los problemas que con frecuencia se plantean los profesores para desarrollar propuestas de trabajo grupal innovadoras son los límites que permanentemente plantea el espacio institucional.

¿Promueve la institución escolar el trabajo grupal?

¿Inserta en sus mecanismos de gestión, propuestas de trabajo grupal?

A partir del texto de Alicia Carbajal "El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico de la escuela primaria" elabora un guión para que, considerando su experiencia docente, describan cada una de las situaciones "institucionales" que a continuación planteamos

El papel del director en la asistencia o no de los profesores de la escuela	
Valoración del director por los profesores	
Reglas en la hora del recreo	
El director como intermediario funcional de los maestros	
La firma de las boletas	
Consejo técnico	
Juntas generales con los padres de familia	
La cooperativa escolar	
La función de los supervisores e inspectores	
Las mesas técnicas	





Basándose en la descripción de cada situación institucional responda a las preguntas que se plantearon al principio de este texto.

Analice el texto de Stephen Kemmis "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". Realice las siguientes actividades:

- A partir de las condiciones que plantea Taylor para la existencia de una comunidad explique cuál es la situación de la escuela en la que usted trabaja. Ejemplifique en el siguiente cuadro como se dan las siguientes formas de cultura vigente en la escuela:

Pluralidad de creencias	
Relaciones indirectas, limitadas y especializadas	
Sobredeterminación de la política institucional o de los intereses personales	

Según Kemmis, gran parte de la insatisfacción y del malestar que emerge en la sociedad contemporánea es consecuencia de las contradicciones entre los valores existentes. Recupere los ejemplos que plantea en su artículo y describa cómo suceden y operan estas contradicciones en la escuela.

A partir del cuadro 1 del texto de Kemmis analice la pertinencia de la aplicación de cada técnica para trabajar con una de las teorías planteadas por Faz. Se le sugiere el siguiente orden:

- Escritos autobiográficos.
- Escritos fenomenológicos.
- Análisis de las contradicciones.
- Reconocimiento de las contradicciones.
- Reconocimiento de la situación.
- Análisis histórico del entorno social
- Reflexión colaborativa y propia de la práctica docente.
- Organización de la actuación por medio de la toma de decisiones en colaboración.

### TEMA 3 EL GRUPO Y EL ENTORNO SOCIAL

Analice el artículo de Angel I. Pérez Gómez "El Modelo ecológico de análisis del aula" y "La cultura democrática en la escuela". Desarrolle la siguiente actividad:

- Cuáles son las principales características del modelo ecológico del aula.

Basándose en el modelo de Tikunoff explique lo que son:

- Las variables situacionales
  - el clima de objetivos y de expectativas
  - el escenario o marco de convivencia
- Las variables experienciales
  - trama de conceptos
  - teorías
  - estrategias
  - afectos
  - hábitos... que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios en el aula.



- Las variables comunicativas.
  - nivel intrapersonal.
  - nivel intencional
  - nivel grupal

Del modelo de Doyle explique:

- El carácter intencional y evaluador de la escuela.
- El intercambio más o menos explícito y formalizado de

actuaciones del alumno/por calificaciones del profesor.

- La estructura de tareas académicas.
- La estructura de participación social.

Considerando las respuestas a las actividades anteriores analice si las relaciones que se establecen en el siguiente cuadro corresponden a las explicaciones de cada uno de los conceptos.

Aula	Escuela	Comunidad	Culturas
Variables comunidades	Variables situaciones	Variables experiencias	Variables experiencias
Estructura de las tareas académicas	Estructura de las tareas académicas		
Estructura social de participación	Estructura social de participación	Estructura social de participación	Estructura social de participación

Anote en el siguiente cuadro las relaciones entre cultura y escuela, según las explicaciones que desarrolla Pérez Gómez en su artículo "la cultura democrática en el aula".

La cultura	La escuela



Defina y explique los siguientes aspectos educativo en el marco de las relaciones grupo escolar, escuela, entorno social y cultura:

- Currículum
- Cultura pública
- Cultura del alumno
- Contexto escolar
- Contexto social

En la perspectiva teórica de Pérez Gómez, cómo explica los procesos de endoculturización en la escuela.

Argumente si a partir de su experiencia en la práctica docente la siguiente afirmación tiene un sustento teórico práctico:

“El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.”

Establezca en el siguiente cuadro diferencias y semejanzas entre el concepto de comunidad crítica de aprendizaje, de Pérez Gómez, y el de comunidad crítica de profesores, de Kemmis.

Comunidad crítica de aprendizaje	Comunidad crítica de profesores

## ACTIVIDAD FINAL

Resumire los conceptos que de esta Unidad de aprendizaje le sean más significativos y, a partir de ellos, analice conceptualmente uno de los dos artículos que ponemos a su consideración en la Antología Complementaria. Seleccione el texto más cercano a su realidad. Tiene la posibilidad de utilizar otro texto que considere más pertinente para realizar sus análisis.

Alfredo Palacios. *Xixilton*. Obra premiada en el primer concurso de Narrativa Breve sobre el tema “La vida en la escuela”, Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano.

Alicia Carvajal. *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, DIE, 1993.





## MATERIALES DE APOYO

## LITERARIOS

Para desarrollar esta estrategia se han considerado textos que abordan la grupalidad y la institución escolar como:

*Paco Yunque* de César Vallejo.

*Los jefes* de Mario Vargas Llosa.

## AUDIO VISUALES

Se ha considerado como un medio para propiciar la discusión y el análisis de los procesos grupales este tipo de material que, abordado bajo cierta metodología, permite establecer la relación entre los conceptos, el contenido del material audiovisual y las prácticas grupales. Para ello se proponen, inicialmente, los siguientes videos:

- Cero en conducta
- La sociedad de los poetas muertos
- Adiós a los niños
- La pared.

Videograbación editada de videograbaciones producidas en las Unidades:

181 Tepic, Nayarit:

Primer taller: "Una experiencia educativa"

Coordinadores del evento: Profra. María Norzagaray Camargo y Grupos del III «A», «B», «C» y «E» de LEPEP 85

UNI DAD Ajusco

054 Monclova, Coahuila:

Primer foro: "Visión de los niños sobre la realidad educativa"

Coordinadores del evento: Prof. José Héctor Montalvo y Grupo del VII Semestre de LEPEP '85.

Grabaciones comerciales que pueden encontrarse en cualquier video del país:

- Cero en conducta
- La sociedad de los poetas muertos
- El profesor
- Apóyate en mí
- Con ganas de triunfar
- Los residentes

Las videograbaciones sugeridas de ámbitos escolares de nivel primaria son ediciones realizadas por el EQUIPO MULTIMEDIA de la UNIDAD AJUSCO; si por algún motivo no las tuviera en su poder al inicio del curso, puede recurrir a cualquiera de las que le sugerimos, aunque nos parece pertinente señalar que los videos comerciales están elaborados en ámbitos escolares universitarios, pero sirven para que usted se de cuenta de las dinámicas que se manifiestan en los grupos formales e informales y, por otro lado de la diversidad de interrelaciones entre maestro-estudiante-contenido.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

## UNIDAD I

## Diccionario UNESCO

*de Ciencias Sociales*. Vol. II. España. Planeta, 1988. pp. 965-967.

## BERUCCA, Ángela.

"La acción y la Interacción en un contexto ampliado", en: *Ciencia y desarrollo de la relación educativa*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987. pp. 41-63.

## PHILLIP, Jackson.

"La monotonía cotidiana", en: *La vida en las aulas*. Madrid, Morova, 1975. pp. 13-55.

## POSTIC, Marcel.

"Transacción o contrato pedagógico?" en: *La Relación Educativa*. Madrid, Narcea. pp. 97-112.

## UNIDAD II

## BENUDICHON, Janine

*Christiane*  
Wendeplass-Holper  
con la colaboración de  
Nathélie Ducroux "Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones", en: Mugny, Gabriel y Pérez, Juan A. (Eds). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988. pp. 181-209 (Col. ATT Ps Núm.7).

## BENLOCH, Monserrat.

"El aprendizaje de la cooperación", en: Moreno, Monserrat y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*.

España, LAIA, Col. Cuadernos de pedagogía Núm. 19, 1989; pp. 255-264.

## BUSQUETS, María Dolores y Xesca Grau.

"Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad", en: Moreno, Monserrat y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. España, LAIA, Núm. 19, 1989; pp. 321-326. (Col. Cuadernos de Pedagogía).

## COLL SALVADOR; César.

"Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, PAIDOS; 1991. pp. 65-79. (Col. Paidós educador. Núm. 92).

———. "La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España, PAIDOS, 1991. pp. 11-32 (Col. Paidós educador. Núm. 92).

## LÓPEZ CARRETERO,

Asunción. "Evolución de la noción de familia en el niño", en: Moreno, Monserrat y el equipo de IMIPAE del Ayuntamiento de Barcelona. *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. España, LAIA, 1989. pp. 271-290. (Col. Cuadernos de Pedagogía Núm. 19).

PAOLIS, Paola de y Gabriel Mugny. "Regulaciones relacionales y sociocognitivas

del conflicto sociocognitivo" en: Mugny, Gabriel y Pérez, Juan A. (Eds). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre ANTHROPOS, 1988. pp. 119-137. (Col. ATT Ps Núm.7).

ROBINSON, Elizabeth, Rainer K. Silbereisen y Annette Claar "El desarrollo de la comunicación", en: Mugny, Gabriel y Pérez, Juan A. (Eds) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre anthropos, 1988. pp. 165-180. (Col. ATT Ps Núm.7).

## SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa Anne-Nelly Perret-Clermont.

"Las Interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño", en: Mugny, Gabriel y Pérez, Juan A. (Eds). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España, Editorial del hombre Anthropos, 1988. pp. 289-315. (Col. ATT Ps Núm.7).

## UNIDAD III

## BARREIRO, Telma.

"Incidencia de la Autoridad dentro del grupo: El docente como facilitador", en: *La dinámica de los grupos y su coordinación*. Buenos Aires, Fundación Kapelusz, 1990.

## DÍAZ BARRIGA, Ángel.

"El profesor: la tensión de su tarea educativa derivada de su coordinación de grupos", en: *Tarea Docente* México, Nueva Imagen, 1993. pp. 39-54.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. México; Siglo XXI, 1985. PP. 189-198.

## TUÑÓN, Esperanza.

*Documento de trabajo. Vínculo*. México, MIMEO, 1993. PP. 1-10.

## WASSNER, Nora.

*Documento de trabajo. Conceptos teóricos de grupo operativo* México. Ediciones MIMEO. 1993 pp. 1-7.

———. *Documento de trabajo. Conceptos teóricos de grupo operativo*. México. Ediciones MIMEO. 1993 pp. 7-24.

## UNIDAD IV

## DÍAZ BARRIGA, Ángel.

"Consideraciones para caracterizar la inserción y evolución del pensamiento grupal en México", en: *Tarea docente*. México, Nueva Imagen, 1993. pp.15-38.

## KEMMIS, Stephen.

"La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores", en: *Revista Innovación y Cambio Educativo*, Núm. 19 España, 1993. pp. 16-38.

## PÉREZ GÓMEZ, Ángel.

"El modelo ecológico del aula y la cultura democrática en la escuela", en: *Aprender para transformar*. España, Morata, 1993. PP 89-95 y 107-114.

## VARGAS LLOSA, Mario.

"Los jefes", en: Alicia Molina Del aula y sus muros. Cuentos. México, Nueva Imagen. pp. 49-70.



## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

CARBAJAL, Alicia.  
«La escuela, los maestros  
y el banjo», en: *El margen  
de acción y las relaciones  
sociales de los maestros:  
un estudio etnográfico  
en la escuela primaria*.  
Tesis de Maestría.  
México, DIE, 1989.

GASCÓN, Paco y Carlos  
Martín, Beristain.  
*La alternativa del juego*.  
Fichas técnicas  
España, 1989.

FERNÁNDEZ, Ana María.  
"introducción"  
y "La dimensión  
institucional de los grupos",  
en: *El campo grupal*.  
Buenos Aires, Nueva Visión,  
1989. pp. 17-28 y 158-162.

MENDEL, Gérard.  
"Una intervención  
prolongada  
a partir de 1984:  
el aprendizaje  
de la expresión colectiva  
de los alumnos  
en 150 cursos de enseñanza  
secundaria" en:  
*La sociedad no es una  
familia*. México, Paidós,  
1993. pp. 89-103.

ORTEGA RUIZ, Rosario.  
"Relaciones afectivas,  
comprensión social y juego  
dramático en la educación  
escolar" en:  
*Cambio e Innovación  
educativa*. Núm. 14  
España, pp. 28-41.

PALACIOS E., Alfredo.  
Xixilón. Obra premiada.  
Vol. 1. Primer concurso  
Nacional de Narrativa breve  
sobre el tema *La vida  
en la Escuela*. México,  
Fundación SNTE, 1992  
pp.51-108.

POSTIC, Marcel. *El papel  
de la observación  
en la formación*. Madrid,  
Narcea, 1983. pp. 17-46;

Varios autores.  
"Qué aprendemos  
con los juguetes y valores  
de la cooperación",  
en: *Aprender a jugar;  
aprender a vivir*. Barcelona,  
España, Seminario  
para la Paz. 1992.

ZARZAR, Charur. *Grupos  
de aprendizaje*, Núm. 2  
México, Nueva Imagen.  
pp. 63-90.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BARREIRO, Telma.  
*La dinámica de los grupos  
y su coordinación*. Buenos  
Aires, Fundación Kapelusz,  
1990.

COLL SALVADOR, César.  
*Aprendizaje escolar  
y construcción  
del conocimiento*. España,  
Paidós, 1991. 206 p.  
(Col. Paidós educador  
núm. 92).

DÍAZ BARRIGA, Ángel.  
*Tarea docente*. México, Nueva  
Imagen.

*Diccionario UNESCO  
de Ciencias Sociales*.  
Volumen II, España.  
Editorial Planeta. 1988.

FOUCAULT, M. *Vigilar  
y castigar*. México, Siglo  
XXI, 1985.

JACKSON, P. *La vida  
en las aulas*. Madrid,  
Morota, 1975.

KEMMIS, Stephen.  
"La formación del profesor  
y la creación y extensión  
de comunidades críticas  
de profesores". *Revista  
de Investigación  
en la Escuela*. No. 19.  
Sevilla, España, 1993.

MOLINA, Alicia. *Del aula  
y sus muros*. Cuentos, Vargas  
Llosa, Mario. "Los jefes".  
México, Edit. Nueva  
Imagen, pp. 49-70.

MORENO, Monserrat.  
*La Pedagogía Operativa*.  
*Un enfoque constructivista  
de la educación*. España,  
LAIA, 1989. 367 p. (Col.  
cuadernos de Pedagogía  
Núm. 19).

MUGNY, Gabriel y Juan A.,  
Pérez. (eds). *Psicología  
social del desarrollo  
cognitivo*. España, Editorial  
del hombre ANTRHOPOS,  
1988. 366 p. (Col. ATT Ps  
Núm. 7).

ORTEGA RUIZ, Rosario.  
"Relaciones afectivas,  
comprensión social y juego  
dramático en la educación

escolar". *Cambio  
e innovación educativa*,  
No. 14, España, pp. 28-41.

PERUCCA, Ángela. *Genesis  
y desarrollo de la relación  
educativa*. Buenos Aires,  
Nueva Visión. 1987.

POSTIC, Marcel. *El papel  
de la observación  
en la formación*. Madrid,  
Narcea, 1983.

———. *La relación  
educativa*. Madrid, Narcea.

SACRISTÁN, Gimeno, J.  
*Comprender y transformar la  
enseñanza*. España, Morata,  
1992. 444 p.

TUÑÓN, Esperanza.  
*Documento de trabajo*.  
*Vínculo*, México, MIMEO,  
1993, 10 p.

WESSNER, Nora et al.  
*Documento de trabajo  
conceptos teóricos del grupo  
operativo*. México, Mimeo  
TAIGO. 199 p.

## NOTAS

<sup>1</sup>Consulte la Antología  
del primer curso:  
El maestro y su práctica  
docente.

<sup>2</sup>Diario de Campo  
y Registro Anecdótico,  
consulte la Antología  
del primer curso:  
*El maestro y su práctica  
docente*.

## NOTA ACLARATORIA

La lectura "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" de Carlos Zarzar Charur no quedó incluida en la Antología Complementaria. Para cubrir esta ausencia, y para que la lectura pueda ser consultada cuando se desee, en las bibliotecas de cada Unidad UPN se dispondrá de reproducciones para consultar dicho material.



INDICE

**ANTOLOGÍA BÁSICA**

## **GRUPOS EN LA ESCUELA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

# ÍNDICE

Presentación General de la Antología Básica .....	5
<b>UNIDAD I. LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR .....</b>	<b>7</b>
Tema 1. La vida en el aula	
"Grupo" Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales .....	9
<b>TEMA 2. La historia personal, escolar y la grupalidad</b>	
"La monotonía cotidiana" Phillip Jackson .....	11
<b>TEMA 3. La relación alumno-maestro-contenido</b>	
"Transacción o contrato pedagógico?" Marcel Postic .....	30
"La acción y la interacción en un contexto ampliado" ángela Perucca .....	40
<b>UNIDAD II. ÁMBITO GRUPAL DE CONTRACCIÓN DEL APRENDIZAJE ..</b>	<b>53</b>
Tema 1. Pedagogía Operatoria	
"Un aprendizaje operatorio: interes y libertad" Ma. Dolores	
Basquets y Xesca Grau .....	56
"El aprendizaje de la cooperación" Asunción López Carretero .....	60
"Evolución de la noción de la familia en el niño" Monserrat Benlloch .....	64
Tema 2. Constructivismo e interacción	
"Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario"	
César Coll Salvador .....	71
"La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas	
de exploración" César Coll Salvador .....	77
Tema 3. Sociocognición	
"El desarrollo de la comunicación" Elizabeth Robinson, Rainer K.	
Silbereisen y Annette Claar .....	86
"Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación	
referencial y el dominio de nociones". Janine Beaudichon, Christiane	
Vandenplas-Holper con la colaboración de Noëlla Ducroux .....	93
"Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto	
sociocognitivo" Paola de Paolis y Gabriel Mugny .....	104
"Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos	
matemáticos del niño" María Luisa Schubauer-Leoni, Anne-Nelly	
Perret-Clermont .....	112
<b>UNIDAD III. EL PROCESO GRUPAL .....</b>	<b>123</b>
Tema 1. Vectores del proceso grupal	
Conceptos teóricos de grupo operativo Wassner, Nora <i>et al.</i> .....	126
Tema 2. Resistencia al cambio	
Conceptos teóricos de grupo operativo Wassner, Nora <i>et al.</i> .....	129
Tema 3. Vinculación y comunicación "Vínculo" Tufiñón, esperanza .....	137
Tema 4. La coordinación de los grupos escolares	
"Incidencia de la autoridad dentro del grupo: El docente como	
facilitador" Barreiro, Telma .....	140
"El examen" Foucault M. ....	145

" El profesor: la tensión de su tarea educativa derivadas de su coordinación de grupos" Díaz Barriga, Angel.....	150
UNIDAD IV. GRUPO, INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ENTORNO SOCIAL.....	157
Tema 1. La evolución del pensamiento grupal de México.	
"Los jefes" Vargas Llosa, Mario.....	159
"Consideraciones para caracterizar la inserción y evolución del pensamiento grupal en México" Díaz Barriga, Angel.....	167
Tema 2. El grupo en la Institución escolar	
"La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores" Kemmis, Stephen.....	177
Tema 3. El grupo y el entorno social	
"El modelo ecológico del aula y la cultura democrática en la escuela" Pérez Gómez, Angel.....	193
Bibliografía básica.....	203
Bibliografía general.....	205



## PRESENTACIÓN GENERAL DE LA ANTOLOGÍA BÁSICA

**F**ormar una antología implica un trabajo de organización y estructuración de la información vertida por diferentes autores, es un proceso arduo e interesante, en el cual se aprende mucho, cuando ha sido realizado, por un equipo, como en este caso, resulta más enriquecedor, pues diferentes perspectivas abren el panorama de la consulta bibliográfica y vuelve más compleja la selección y articulación de los textos.

La diferencia entre una antología temática y una antología básica para cubrir el propósito de un curso, impone algunos criterios, orientaciones y recortes, así, para proporcionar a los lectores de esta antología y estudiantes maestros del curso Grupos en la escuela "un conjunto de elementos teóricos y técnicos sobre el desarrollo de las situaciones grupales con una tarea concreta de aprendizaje", se plantearon cuatro Unidades de estudio, enfatizando sus propiedades de relación interunidades y respetando el sentido de unidad a su interior, que permita al lector y al estudiante, cubrir propósitos relativamente autónomos, visibles a través de la Guía del estudiante e invisibles, pero presentes para el lector de la antología.

Ante la gama de posibilidades de lecturas para cubrir los temas y unidades se utilizaron como criterios la utilidad de los textos para la práctica docente y en segunda instancia para la reflexión sobre nuevas orientaciones pedagógicas, se buscó un avance progresivo en complejidad, la actualidad o vigencia de textos y en algunos casos lecturas específicas para los niveles preescolar y primaria.

Dado que cada Unidad tiene su presentación al igual que cada lectura, en esta presentación nos limitaremos a lo general de las Unidades para apreciar mejor su articulación.

Los textos que conforman la "Cotidianidad del grupo escolar"; introducen al análisis de la vida en el aula, desde lo personal hasta la relación educativa, para comprender las situaciones pedagógicas. Comprensión que se ampliaría a las relaciones sociales en la clase y entre la clase, la escuela, el saber, la cultura y la comunidad.

A los textos del ámbito grupal para la construcción del aprendizaje, le subyacen nuevas orientaciones sobre la génesis social del conocimiento en general y del conocimiento social en particular, en este enfoque, se concibe el aspecto estructurante de la interacción social articulan lo colectivo y lo individual en cuanto a lazos entre interacción social y desarrollo cognitivo. Incluye investigaciones que pueden interesar a la práctica pedagógica o brindar fundamentos para la innovación educativa. Los elementos nuevos que aportan entre lo grupal y el aprendizaje, desde el enfoque que se presentan podrían resumirse en los rubros de: la importancia de las relaciones educativas entre maestro y alumnos y entre alumnos, el lugar que pueden jugar las relaciones entre iguales para el aprendizaje, la influencia del grupo en el aprendizaje y la forma de aprender lo social y como influyen las relaciones sociales del niño y el adulto (del maestro y el niño) en las concepciones sociales.

Los artículos presentados en "El proceso grupal"; se basan en el enfoque de grupos operativos, así, los temas de vectores, miedos y vinculación, son documentos de trabajo de talleres de grupos operativos. En cuanto al tema la "coordinación de los grupos escolares"; los elementos centrales son las relaciones de poder y saber que encarna el maestro en tanto representante de la autoridad escolar y como detentador del saber, la alternativa para reorientar esta función es el papel de facilitador del aprendizaje, en la coordinación de un grupo cuya tarea principal es el aprendizaje.

# PRIMERA UNIDAD

## LA COTIDIANIDAD DEL GRUPO ESCOLAR

.....



## PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA UNIDAD

Las lecturas de esta Unidad están orientadas a que el estudiante reflexione en torno a la vida cotidiana de los grupos escolares. Esta cotidianidad se constituye por las experiencias previas de asesores y estudiantes-maestros, en relación a la interacción escolar y a la vivencia de situaciones grupales así como por la interacción de los integrantes del grupo.

La selección de textos se consideró la necesidad de abordar problemáticas correspondientes a los niveles de preescolar y primaria.

Como el texto de Postic como el de Jackson forman parte de la literatura clásica de esta temática, Y nos permiten mostrar aspectos de la vida cotidiana de los grupos escolares que por este carácter de cotidianidad frecuentemente se resaca al análisis puntual.

El texto de Angela Perucca lo orientará en el conocimiento del proceso grupal de los niños en preescolar.

## La vida en el aula.

LECTURA:  
GRUPO\*

Este texto le servirá para orientar su trabajo en el conocimiento del concepto de GRUPO, mediante las diversas formas en que se analiza el término. Puede parecer que se pretende dirigir al estudiante por este único documento, sin embargo no se le limita, sino más bien se le otorga una pauta, con el fin de que tenga un documento inicial.

## ETIMOLOGÍA.

Proviene del italiano grupo que significa grupo escolar, grupo, y antiguamente, mundo y bulto. A su vez, el italiano proviene del gótico krupps (objeto abultado). Términos relacionados con el gótico es el alemán kropf, que significa buche, el inglés crop, que significa espiga. Al principio el término se usó en castellano para designar "montón de nubes".

## DEFINICIÓN.

El grupo es, en términos de Sociología y de psicología, un conjunto de personas. Pero hay que distinguir entre grupos estructurados y no estructurados. Según Lewis, Cronchfield y Ballachey, los grupos se caracterizan por los siguientes aspectos: "1). Las relaciones entre los miembros son interdependientes, esto es, la conducta de uno de ellos influye en la conducta de los demás, y 2).

\*DICCIONARIO UNESCO de Ciencias Sociales. Vol. II, Madrid, España, 1988, pp. 965-967.

Sus miembros comparten una ideología, es decir, un conjunto de valores, creencias y normas que regulan su conducta mutua. Esta ideología se desarrolla cuando los miembros del grupo actúan en tareas comunes y al mismo tiempo la ideología termina siendo, hasta cierto punto, peculiar a ellos como miembros del grupo y los delimita de otras agrupaciones. Existen muchos tipos de grupos que se adaptan a estos criterios: familias, círculos de amistad, clubs políticos, laborales, pedagógicos, religiosos, vecinales y recreativos".

Un grupo no estructurado es aquel que se halla constituido por personas que no reúnen las características que hemos definido antes, siguiendo a los psicólogos norteamericanos. Son, por ejemplo, los que se forman cuando varias personas se reúnen para observar un incendio, o los que "unifica" la contemplación de un mismo filme en una sala de espectáculos, el vuelo en un mismo avión, etc.

Siguiendo el plan tipológico, la literatura sociológica menciona grupos primarios -caracterizados por: "a). asociación cara-a-cara; b). carácter no especializado de tal asociación; c). relativa persistencia; d). reducido número de miembros, y e). relativa intimidad entre éstos" (C.H. Cooley: *Introductory Sociology*, Scribner, Nueva York, 1933, pág. 55), grupos secundarios (véase), grupos informales, grupos pequeños (véase), grupos de referencia (véase), intragrupos y extragrupos (W.G. Sumner), según que el sentimiento de "nostridad" apunte a la autoidentificación o a la heteroidentificación, etc.

Es preciso observar que han sido diversas las acepciones del término "grupo". Así, no ha faltado su equiparación a lo que, en realidad, es un agregado o categoría de personas "agrupadas" en función de una determinada frecuencia estadística o variables determinadas. Lo anterior cabe aplicarse al concepto de "grupo de referencia", que no necesariamente cumple lo que se ha considerado como requisito grupal: por ejemplo, la interacción -tal es



el caso de H.M. Johnson, aunque observe la posibilidad de considerar el grupo como "agregado de personas, refiriéndose el término "sistema social" al sistema de interacción" (Sociology, Routledge and Kegan, Londres, 1966, pág. 6)-, el sentimiento de "nostridad", etc. G. C. Homans ha definido los grupos sociales como "número de personas que se comunican no de segunda mano, sino inmediatamente" (Human Group, Harcourt, Brace, Nueva York, 1950, pág. 1), E. Chinoy ha llamado grupo social a "número de personas cuyas relaciones se basan en un conjunto de papeles y status interrelacionados" (La sociedad, F. C. E., México, 1968, pág. 110). En general, parece que predomina la concepción del grupo en función de cierta estructura social existente en función de algún tipo de vinculación normativa o funcional. Esta referencia a cierta identidad estructural-funcional del término en cuestión ha facilitado, sin duda, la definición de la Sociología como ciencia que trata de los grupos sociales". (H.M. Johnson: op. cit.). En un marco psicológico social y partiendo del grupo como interacción en diadas (véase), tríadas, etcétera, G. Simmel desemboca en diferentes concepciones de la Sociología y de la sociedad como "cierto número de individuos unidos por la interacción" (Soziologie, Munich y Leipzig, 1923, página 11).

Si bien el afán de poderío caracteriza a muchas personas, el deseo de pertenecer a algún ente colectivo de "ser aceptado", caracteriza a la mayor parte de las personas en nuestra sociedad. El impulso de poderío motiva el que los humanos se reúnan entre sí. Al formar parte de un sindicato el trabajador intenta no sólo conseguir ciertos objetivos económicos, sino satisfacer también sus deseos de "pertenencia". Esto ocurre también con otras asociaciones, como la de los Caballeros de Colón, la del Comité de ex Combatientes Norteamericanos, etc.

El sentimiento de pertenencia al grupo determina de una manera decisiva el sentimiento individual de autoprecio; su status subjetivo refleja su status objetivo dentro de este grupo. Es inevitable que las identificaciones colectivas de un individuo se conviertan en una parte muy importante de suyo, puesto que estos objetos valorados son el producto de la interacción del individuo con los miembros de su grupo primario. Los grupos del sujeto terminan siendo "mi propio grupo con razón o sin ella", y, por eso, se dispone a defenderlos de cualquier ataque que se le inflija, como si se tratase de sí mismo".

Los grupos y las organizaciones varían en cuanto a la transitividad de la jerarquía de los status. En algunos grupos y organizaciones existe un cierto nivel de concentración del status y del poderío en las partes más excelsas, el control se halla en manos de una pequeña élite. En otros grupos y organizaciones el status y el poderío se hallan repartidos entre todos los miembros.

Los grupos pueden subdividirse en otros, y entonces es posible hablar de una jerarquización, de la misma forma

que en el organismo las células se integran en tejidos y los tejidos en aparatos. Existe, por lo pronto, un grupo considerado básico que es la familia. Pero fuera de la familia es posible la constitución de otros grupos elementales. Finalmente, existen los grupos que constituyen grupos de segundo y de tercer orden, como la comunidad ideológica cada vez más laxa. Por ejemplo, "nosotros" a sentimos identificados con las personas de nuestra clase social, de nuestra profesión, etc., en última instancia, con los sentimientos miembros de la raza humana. La misma clase social puede considerarse como un grupo de orden superior.

El grupo es, pues, una organización defensiva y a veces ofensiva respecto a otros grupos. Fuera del grupo nos sentimos desamparados, y este sentimiento es tanto mayor cuanto menor es nuestra capacidad de autodeterminación. Así, en el caso de los llamados grupos marginados, el participante siente seguro dentro de ellos y sólo dentro de ellos. El grupo, por el término, el grupo aísla al individuo y crea en él sentimientos de hostilidad hacia los demás.

### 3. LAS DOS TRADICIONES EN EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS:

George Homans, uno de los más conocidos especialistas en el estudio de los grupos, sostiene en el correspondiente artículo de la International Encyclopedia of the Social Sciences (1968) que el conocimiento en este campo procede de dos tipos de escuelas que él llama "sociológica" y "psicológica".

La escuela psicológica se remonta a la obra teórica y experimental de Kurt Lewin, y su influencia, a partir del Tavistock Institute, la escuela sociológica halla sus primeros representantes en los estudios más o menos intuitivos de Cooley Simmel y, en la investigación empírica, en los trabajos de Elton Mayo, en la Western Electric Company. Una línea de influencia especializada la encuentra Homans en Moreno y sus estudios sociométricos.

A esta división disciplinaria corresponden también distintas teorías. La escuela sociológica está más ligada al funcionalismo parsoniano y su preocupación por el equilibrio social del todo, mientras que la psicología se centra en la conducta de los individuos y no sobre las condiciones de equilibrio de los grupos. En la escuela psicológica es notable el ascendente de la Psicología experimental sobre animales y sus teorías conexas llamadas "behaviorista" (conductas) y "learning" aprendizaje.

En lo metodológico, si bien en un principio los psicólogos hicieron más uso de técnicas experimentales. Surveys, cuantificación estadística y los sociólogos tomaron como objetos "grupos reales" o unidades al modo antropológico, con el tiempo estas diferencias han ido desapareciendo y unos y otros hacen uso de similares técnicas.



## LECTURA:

## LA MONOTONIA COTIDIANA\*

El texto recupera de manera muy sencilla, detallando casi en su totalidad, situaciones que viven los docentes en cualquier parte de cualquier lugar en el mundo.

Analiza una fotografía de grupos vivenciales en Estados Unidos; sin embargo, el tratamiento y los acontecimientos similares, pueden impactar y transferirse a las aulas latinoamericanas, de maneras muy parecidas.

La anterior permitirá al estudiante un recorrido a sus vivencias escolares y le posibilitará narrar o describir las mismas, para con ello establecer un análisis crítico con el fin de mejorar e innovar su práctica docente.

El "orden", lo más trivial de la institución es, en términos humanos, un desorden, y como tal hay que aceptarlo. Es un signo evidente de salud psíquica cuando la juventud haya tomado conciencia de ello.

## Thomas Rothke: El poeta y su oficio.

Algunos días laborable entre septiembre y junio, a primera hora de la mañana, unos 35 millones de americanos se despiden de sus padres con un beso, cogen sus libros y sus bocadillos y se dirigen para pasar el día en ese conjunto de instalaciones (aproximadamente un millón) que conocemos por el nombre de escuela primaria. Este éxodo masivo de casa a la escuela se realiza dentro del mayor orden y silencio. Sin pena (aunque para los más pequeños) ni alegría. La asistencia de los niños a la escuela es una experiencia tan común en nuestra cultura que los que nos quedamos mirando como se van, raras veces llegamos a pensar que será de ellos cuando lleguen a la escuela. Por supuesto, nuestra indiferencia desaparece algunas veces. Cuando hay algún problema, o cuando nos comunican algo excepcional de algún hijo nuestro, pensamos, al menos por un momento qué puede significar esta experiencia para el niño; pero la mayoría de las veces simplemente nos quedamos pensando que nuestro hijo está camino de la escuela y seguimos viendo a concentrarnos en nuestra taza de café.

Generalmente, a los padres les interesa saber qué tal va el niño en la escuela y cuando vuelve a casa le preguntan

qué ha pasado o, en términos más generales, qué tal le ha ido. Pero tanto sus preguntas como las respuestas del niño se centran típicamente en los aspectos más importantes de la experiencia escolar -los aspectos extraordinarios- más que en los acontecimientos cotidianos y aparentemente monótonos que llenan la jornada escolar del niño. Con otras palabras, los padres se interesan más para la superficie de la vida escolar que por su contenido real.

También los profesores se interesan por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar del niño. También ellos tienden a centrar su atención en actos determinados de mal comportamiento o buen comportamiento como signo representativo de lo que un niño determinado ha hecho en la jornada escolar, aunque estos actos sólo hayan ocupado una fracción mínima de la experiencia del niño. Los profesores, como los padres, raras veces se detienen a considerar la importancia de miles de episodios insignificantes que, unidos, constituyen la rutina de la clase.

El niño es, asimismo, poco selectivo, aunque alguien se tomase la molestia de preguntarle por todos los detalles de su jornada escolar, probablemente sería incapaz de enumerarle todas las cosas que ha hecho a lo largo del día. También para el niño el día ha quedado reducido a un pequeño número de acontecimientos significativos ("me han dado un 10 en lectura", "hoy ha venido un niño nuevo y se ha sentado a mi lado"), o de actividad recurrentes ("hemos tenido gimnasia"; "hoy ha habido música"). Su recuerdo espontáneo de los detalles no es mucho más rico que el necesario para responder a nuestras preguntas convencionales.

Este interés por los acontecimientos más destacados de la vida escolar es comprensible desde el punto de vista de la atención humana. Cuando queremos recordar o enumerar otros tipos de actividad cotidiana actúa en nosotros un proceso semejante de selección. Cuando se nos pregunta qué tal nos ha ido en la oficina o qué tal el viaje a la ciudad, son muy pocas las veces que nos tomamos la molestia de describir con detalle el viaje en autobús o nuestro trabajo rutinario. Lo más probable es que respondamos que no ha sucedido nada. Si no ha ocurrido algo interesante, no merece la pena contar nuestras experiencias.

No obstante, en lo que a la configuración y al sentido de nuestra vida se refiere, estos acontecimientos que casi siempre silenciamos pueden tener tanta importancia como los que suelen llamar la atención de nuestro interlocutor. Y, ciertamente, representan una parte de nuestra vida mucho mayor que los acontecimientos de que hablamos. La rutina cotidiana, la monotonía y el molesto

\* JACKSON, P. La monotonía cotidiana, en: *La vida en la escuela*. Madrid, Marova, pp.13-55. 1975.



"lo de siempre" pueden colorearse de vez en cuando con acontecimientos que iluminan una vida que de otro modo sería oscura, pero esta monotonía de nuestras vida cotidiana encierra una potencia demoledora propia. Los antropólogos comprenden este hecho mejor que muchos otros sociólogos y sus estudios de campo nos han enseñado a valorar la importancia cultural de los elementos rutinarios de la existencia humana. Esta es la lección que tenemos que aprender el queremos comprender la vida en las clases de la escuela primaria.

I

La escuela es un lugar en que se aprueba o se suspende, en que suceden cosas divertidas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero es también un sitio donde los alumnos se alentan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano en mano, están en filas y afilan sus lápices. En la escuela encontramos amigos y enemigos, desatamos nuestra imaginación, se resuelven nuestras dudas. Pero también en la escuela bostezamos, pintamos sobre la tapa de los pupitres, hacemos colectas y pasamos al último banco. Ambos aspectos de la vida escolar, los que destacan y los que pasan desapercibidos nos son familiares a todos, pero los últimos, aunque sólo sea por la obscuridad en que los sumergimos, parecen merecer más atención de la que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación.

Para apreciar la importancia de los acontecimientos triviales de la clase hay que tener en cuenta la frecuencia con que ocurren, la uniformidad del entorno escolar, y la obligatoriedad de la asistencia diaria. En otras palabras, tenemos que reconocer que los niños pasan mucho tiempo en la escuela, que los locales en que se desenvuelven son muy parecidos entre sí y que se encuentran allí lo quieran o no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvios, exigen una consideración más detallada, ya que cada uno de ellos puede ayudarnos a comprender qué sienten los alumnos y enfrentarnos con su experiencia escolar.

La cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede determinarse con bastante precisión, aunque la importancia psicológica de estas cifras sea más difícil de captar. En muchos estados el año escolar legal comprende 180 días. La jornada completa en cada uno de esos días dura aproximadamente seis horas (con un intervalo para la comida), comenzando hacia las nueve de la mañana y terminando hacia las tres de la tarde. Así, pues un alumno que no pierda ni un sólo día de clase, pasa más de mil horas bajo la tutela de sus profesores. Si antes ha estado en un jardín de infancia, asistiendo con regularidad todos los años, habrá acumulado más

de siete mil horas de clase cuando comience sus estudios en la escuela media.

La cifra de 7,000 horas distribuida entre los seis años del niño es difícil de comprender. Por un lado, comparada con el total de horas que el niño ha vivido en esos años es una cifra importante (un poco más de un décimo de su vida durante los años en cuestión, aproximadamente un tercio de sus horas de sueño durante ese mismo tiempo). Por otro lado, fuera de dormir, y quizá jugar, no hay otra actividad que ocupe tanto el tiempo del niño como la asistencia a la escuela. Quitamos el dormitorio (donde sus ojos permanecen cerrados la mayor parte del tiempo) en ninguna otra habitación que ocupe tanto tiempo el niño como en la clase. A partir de los seis años su cara es más familiar para el profesor que para sus padres, quizá, incluso para su madre.

Otro medio de evaluar qué significan todas esas horas en la clase puede ser preguntarse cuánto tiempo sería necesario para acumularlas realizando otra actividad familiar recurrente. La asistencia a la iglesia nos ofrece otra importante base de comparación. Para que un niño de seis años ocupe tanto tiempo en la iglesia como en la clase tendría que ir a ella los domingos enteros durante más de veintidós años. O, si preferimos distribuir la devoción en menores dosis, tendría que asistir a un servicio religioso de una hora los domingos durante ciento cincuenta años para que el interior de la iglesia le resultase tan familiar como le resulta el interior de la escuela a un niño de doce años.

La comparación con la asistencia a la iglesia es dramática, quizá excesivamente. Pero nos ayuda a reflexionar sobre la importancia de una cifra que de otro modo nos resulta incomprendible. Además, a excepción del hogar no hay otro lugar físico en el que las personas de todas las edades se congreguen con tanta regularidad como en la iglesia.

La traducción de la permanencia del niño en la escuela en términos de asistencia semanal a la iglesia nos es útil por otro fin. Nos sirve de base para considerar una semejanza fundamental entre las dos instituciones: la escuela y la iglesia. Los que las frecuentan se encuentran rodeados por un entorno estable y sumamente estilizado. La estancia prolongada en ambos medios adquiere mayor importancia cuando consideramos los factores de repetición, redundancia y ritual que ambos imponen a la experiencia humana.

La clase, como el recinto de la iglesia, raras veces se confunde o se ve como algo distinto de lo que en realidad es. No es nada probable que alguien, al entrar en uno de esos lugares, crea que están en un salón, en una tienda de ultramarinos, o en una estación de ferrocarril. Aunque entrara en ellas a media noche, o en una hora en que en dichos locales no haya actividad esa persona no tendría dificultad en imaginar qué es lo que suele pasar allí. Así





que esté vacía, una iglesia es una iglesia y una clase es una clase.

Esto no quiere decir, por supuesto, que todas las clases sean idénticas, como tampoco lo son las iglesias. Hay claras diferencias entre estos dos tipos de lugares, a veces bastante notables. Basta comparar las primitivas clases americanas con sus bancos de madera y los suelos entarimados, con las clases modernas dotadas de sillas de plástico y de pavimentos lisos. Sin embargo, a pesar de las diferencias, persiste la semejanza fundamental y, lo que es más importante, en un sentido histórico determinado, las diferencias no son demasiado notables. Por otro lado, el hecho de que los alumnos pasen los seis años de los estudios primarios en una clase con suelo de madera, o frente a un encerado negro o verde no es tan importante como el hecho de que el entorno en que se desenvuelve esos seis o siete años sea muy estable.

Los profesores de la escuela elemental pierden, a veces, demasiado tiempo discutiendo sobre la decoración más adecuada para la clase, intentando hacerla más acogedora. Se cambian los talones de anuncios, se cuelgan nuevos cuadros, se altera innecesariamente la colocación de las sillas. Pero estas modificaciones no son más que adaptaciones superficiales, se olvidan los esfuerzos de la diligente ama de casa que cambia la decoración y los muebles del cuarto de estar para hacerlo más "interesante". Puede cambiarse el tablón de anuncios, pero nunca se puede prescindir de él. Puede cambiarse el orden de las sillas, pero siempre tendrá que haber un número determinado. Se podrá cambiar la colocación de la mesa del profesor, pero siempre habrá una mesa, como no pueden faltar los mapas, la papelera, ni los afila-lápices.

Incluso los olores de la clase son bastante uniformes y sencillos. Aunque cada escuela use diferentes marcas de cera, los líquidos de limpieza, todas parecen emplear el mismo tipo de ingredientes y una especie de aroma universal parece unir todas las dependencias. A este olor se añade un nuevo componente: en cada clase se nota ese olor amargo que produce el polvillo de la tiza y un ligero aroma de madera que surge al sacarle punta a los lápices. En algunas ocasiones, especialmente a la hora de las comidas, se percibe el familiar olor de la piel de naranja y de los bocadillos, una mezcla que persiste durante toda la tarde unida a ese extraño olor que produce el sudor de los niños. Si cerráramos a una persona con los ojos vendados en una clase, le bastaría su olfato para saber dónde se encuentra.

Todo ese entorno de cosas y olores se convierte, en un tiempo familiar para profesores y alumnos que quedan acostumbrados a la periferia de la conciencia. Sólo cuando nos encontramos la clase en circunstancias poco usuales nos llama, por un instante, un lugar extraño, lleno de objetos que atraen nuestra atención. En esas escasas ocasiones

en que, por ejemplo, los alumnos vuelven a la escuela por la tarde, o en verano, cuando se realizan los trabajos de conservación y reparación de los locales, se destacan nítidamente todos los aspectos del entorno escolar que habrían permanecido en una zona indiferenciada de la conciencia de sus habitantes habituales.

Esta experiencia que, evidentemente, tiene lugar en contextos diferentes de la clase, sólo puede darse en escenarios con los que el observador se siente muy familiarizado.

La clase no es sólo un entorno físico relativamente estable, sino que además, ofrece un contexto social bastante constante. Los mismos niños se sientan en los mismos pupitres y el profesor está casi siempre junto al mismo encerado. De vez en cuando se produce algún cambio: durante el año algunos alumnos se van y vienen otros nuevos; algunas veces los niños son recibidos por un profesor desconocido. Pero, generalmente, estas anécdotas son poco frecuentes y originan un revuelo de curiosidad entre los pequeños. Por otra parte, la composición social de la clase, en casi todas las escuelas elementales, no sólo es estable, sino que además está distribuida con bastante regularidad. A cada niño se le asigna un sitio determinado y en circunstancias normales, siempre estará allí. La práctica de asignar sitios fijos facilita al profesor, o al alumno, captar a los asistentes de un solo golpe de vista. Basta un vistazo para saber quién falta y quién asiste a clase. La facilidad con que se realiza este acto muestra, con más elocuencia que las palabras, lo acostumbrado que está cada miembro de la clase a la presencia de todos los demás.

Hay otro rasgo del ambiente social de las clases de la escuela elemental que requiere un breve comentario. En las escuelas se da una intimidad social que no tiene término de comparación en otros medios de nuestra sociedad. Los autobuses y los cines están más llenos que las escuelas, pero los asistentes o viajeros no suelen permanecer en esos lugares un período demasiado largo de tiempo y, mientras están allí, no suelen estar concentrados en un trabajo concreto, ni, generalmente, establecer relaciones entre sí. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan apiñados como los alumnos en una clase normal. Imagínese qué sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela elemental típica hubiera 300 ó 400 obreros. Seguramente los sindicatos no lo permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas todos los días 30 personas literalmente una junta a la otra. Pocas veces se nos exigirá, después de abandonar las clases, tener contacto con tanta gente y durante tanto tiempo. Este hecho revestirá una importancia especial cuando examinemos, más adelante, en otro capítulo, las exigencias sociales de la vida escolar.

Un último aspecto de la uniformidad que experimentan los alumnos en la escuela primaria nos lo da el ca-



rácter ritualista y cíclico de las actividades que se realizan en la clase. El horario cotidiano, por ejemplo, se divide en períodos limitados de tiempo durante los cuales se estudian temas determinados, o se realizan determinadas actividades. Ciertamente, el contenido del trabajo cambia cada día y cada semana y, en este sentido, se da una variedad considerable dentro de la continuidad (uniformidad). No obstante, la clase de lectura sucede a la de aritmética los martes por la mañana, y cuando el profesor dice "bueno, niños, sacad ahora los libros de lectura", su orden no despierta sorpresa entre los oyentes. Además, mientras buscan en sus pupitres el libro de lectura, los niños pueden desconocer qué palabra nueva aprenderán a leer hoy, pero tienen una idea clara de lo que van a hacer durante los primeros veinte minutos de clase.

A pesar de la diversidad del contenido de las asignaturas, las formas de actividad en clase no son numerosas. Bastan las etiquetas: "trabajo individual", "trabajo en grupo", "explicación del profesor" y "período de preguntas y respuestas" (que implica trabajo "en el encerado"), para clasificar la mayor parte de los acontecimientos que se suceden mientras dura la clase. A esta lista podrían añadirse "proyectos de filminas", "sesión de examen" y "juegos", pero en la mayoría de las clases primarias no se producen con frecuencia.

Cada una de estas actividades principales se realiza de acuerdo con normas muy claras que los alumnos deben comprender y obedecer, por ejemplo, no hablar en voz alta mientras se hacen los ejercicios, no interrumpir al que está hablando, no mirar lo que otros escriben durante un examen, levantar la mano para hacer una pregunta. Los alumnos, incluso en la escuela primaria, comprenden también estas normas (aunque no las interioricen totalmente) que el profesor sólo necesita dar unas señales abreviadas para que se cumplan ("silencio, clase"; "por favor, la mano"). En muchas clases se cuelga un cuadro con las actividades de la semana, de tal forma que basta una mirada para saber qué pasará después.

Por tanto, cuando un niño entra en la escuela por la mañana, penetra en un entorno con el que se ha familiarizado de manera excepcional a través de una asistencia prolongada. Es, además, un entorno bastante estable, en el que los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales son casi constantes día tras día, semana tras semana o, incluso, en muchos aspectos año tras año. La vida en este entorno se parece a la vida en otros contextos en muchos aspectos, pero no en todos. En otras palabras, el mundo escolar tiene unas características únicas. La escuela, como la iglesia y el hogar, es un lugar especial. Por mucho que se busque, no se encontrará otro que se le asemeje totalmente.

Hay un hecho en la vida del alumno que los profesores y padres prefieren silenciar al menos delante de

los alumnos. Y el hecho es que los jóvenes tienen que estar en la escuela quieranlo o no. En este aspecto los alumnos tienen en común con los miembros de otras dos instituciones sociales que implican una asistencia involuntaria: las prisiones y los hospitales psiquiátricos. La analogía es dramática, pero no pretendemos llevarla al extremo. Ciertamente no hay término de comparación entre la vida desagradable de los que se encuentran reclusos en una prisión o en un hospital psiquiátrico, por un lado, y las incomodidades cotidianas de los niños de la escuela primaria por otra. Sin embargo, el niño, en cierto sentido, es un prisionero como el adulto encarcelado. También él tiene que afrontar la inevitabilidad de su experiencia. También él tiene que inventar estrategias para afrontar el conflicto que frecuentemente surge entre su inclinación natural y las exigencias de la institución. En los capítulos que siguen estudiaremos varias de estas estrategias. Bastará aquí señalar que la infinidad de horas que se pasan en el entorno sumamente normativo de la clase primaria no son, en último término, de libre elección del alumno, aunque algunos niños prefieran la clase al juego. Muchos niños de siete años corren felices a la escuela y nosotros, como padres o profesores nos alegramos de que así sea, pero siempre estamos en guardia para obligar a los que no quieren ir. Y nuestra actitud no pasa desapercibida para los niños.

En resumen, las clases son lugares especiales. Lo que en ellas sucede y el modo en que sucede contribuye a diferenciar esto entorno de los demás. Esto no quiero decir, por supuesto, que no haya semejanzas entre las experiencias del niño dentro y fuera de la escuela. La clases se parecen, en muchos aspectos, al hogar, a la iglesia y a las salas de un hospital, pero no en todos.

Lo que distingue a la clase de otros entornos no es solamente el rasgo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje, ni el contenido educativo de cuanto en ella se habla, aunque sean estos rasgos los que destacamos siempre que nos proponemos describir la vida escolar. Es verdad que no encontramos en otros sitios encerados, ni profesores, ni libros de texto con tanta profusión como en la escuela, y también es verdad que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a leer, escribir, a sumar. Pero estas características propias no reflejan la totalidad del medio. Hay otros rasgos, menos obvios, pero igualmente presentes, que contribuyen a describir la "vida" a la que los alumnos tienen que adaptarse. Para comprender el impacto de la vida escolar sobre el alumno necesitamos recurrir a otros rasgos de la clase que, aunque no tan potentes, tienen tanta importancia como los que lo son.

Los rasgos de la vida escolar que vamos a examinar ahora no aparecen generalmente en las conversaciones de los alumnos, ni se revelan a la mirada de un observador ocasional. Sin embargo, son tan reales, en cierto sentido, como el retrato inacabado de Washington que cuelga en



del vestibulo. Comprenden tres hechos con los que el más pequeño escolar tiene que aprender a enfrentarse que pueden describirse con tres palabras clave: grupo, relaciones y poder (autoridad).

Aprender a vivir en una clase implica, entre otras cosas, aprender a vivir en un grupo. Ya hemos indicado antes esta realidad elemental pero debemos extendernos un poco más sobre ella. La mayor parte de las cosas que se hacen en la escuela se hacen en colaboración con otros, al menos en presencia de otros y este hecho tiene una influencia determinante en la vida del alumno.

No menos importancia tiene el hecho de que la escuela es fundamentalmente un lugar que se evalúa la actividad del alumno. Aún los niños más pequeños se ven, periódicamente, sometidos por exámenes, presentados en forma de juegos, y gastan mucho tiempo en vislumbrar lo que se esconde tras el subterfugio y en darse cuenta de que la escuela es, en realidad, cuentas, algo que hay que tomarse en serio. No es importante lo que uno hace, sino también lo que los otros piensan de lo que uno hace. La adaptación a la vida escolar le exige al alumno acostumbrarse a vivir sujeto constantemente a la evaluación de otras personas.

Finalmente, en la escuela se establece claramente una división entre débiles y fuertes. Puede que esta afirmación parezca una verdad demasiado punzante de describir la separación entre profesores y alumno, pero nos sirve para subrayar un hecho que con frecuencia se olvida, o se soslaya. Los profesores son más fuertes que los alumnos en el sentido de que tienen más responsabilidad en la configuración de los acontecimientos de la vida escolar y esta diferencia de autoridad es otro condicionante de la vida escolar ante la cual tienen que reaccionar los alumnos.

Así pues estos son los tres modos principales en que los alumnos tienen que afrontar algunos aspectos de la realidad que, al menos durante los años de la infancia, están necesariamente confinados a la vida escolar. Es cierto que también en otros entornos aparecen estas condiciones. Con frecuencia los alumnos se encuentran fuera del medio escolar, en un grupo numeroso de gente, son objeto de crítica o alabanza, y se ven avasallados por personas que se encuentran en una posición de superioridad frente a ellos. Pero este tipo de experiencias se dan con una frecuencia especial en el medio escolar y es precisamente en este medio donde se desarrollan los mecanismos de adaptación que tendrán influencia decisiva en los contextos y en otras etapas de la vida.

En las siguientes secciones de este capítulo describiremos detalladamente cada una de estas características de la vida escolar que acabamos de mencionar. Nos fijaremos, sobre todo, en el modo en que los alumnos reaccionan ante estas tres facetas de su vida cotidiana. El objeto de este capítulo, como el de los siguientes, es conocer

con mayor profundidad la huella que la vida escolar deja en todos nosotros.

## II

Todo el que se dedica a la enseñanza sabe que la clase implica mucho trabajo, aunque un observador ocasional pueda pensar lo contrario. Es más, algunas investigaciones recientes han dado resultados que han sorprendido, incluso a profesores con larga experiencia. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo en clases de la escuela primaria hemos descubierto que el profesor establece al día nada menos que 1,000 contactos interpersonales. Si se catalogaran los intercambios entre los alumnos, o el movimiento físico de los asistentes a la clase se corroboraría la impresión generalizada de que casi todas las clases, aunque desde fuera puedan parecer un remanso de paz, tienen tanta actividad como una colmena. Para comprender el significado que esta actividad encierra para los que la desarrollan podemos fijar nuestra atención en el profesor en cuanto canalizador del intercambio social de la clase.

Consideramos, en primer lugar, la rapidez de las acciones del profesor. ¿Qué es lo que le impulsa a pasar con tanta rapidez de Jane a Billy y a Sam, una y otra vez, en el espacio de unos segundos? Es obvio que gran parte de esta actividad se realiza en provecho de la enseñanza. Esta implica, generalmente, hablar y el profesor hace las veces de regulador del diálogo de la clase. Cuando un alumno quiere decir algo, en medio de una explicación o discusión, es el profesor quien tiene que descubrir su deseo e intervenir en la discusión, o responder a una pregunta, al mismo tiempo (cosa que sucede con frecuencia) es el profesor quien decide los que no intervendrán, pues cuando un grupo de alumnos manifiesta su deseo de tomar parte en el diálogo, probablemente muchos más pueden estar pensando lo mismo. Por tanto, si le concede la palabra a Johnny en primer lugar, puede que Billy, que también ha levantado la mano, no tenga ya nada que decir. Este hecho explica en parte la urgencia con que los alumnos manifiestan su deseo de intervenir.

El profesor desempeña, además, otra función que ocupa parte de su tiempo. La función de sargento de intendencia. El espacio de la clase y el material escolar son limitados y el profesor tiene que ordenar inteligentemente estos recursos. Los alumnos tienen que hacer turno para usar las tijeras, mirar por el microscopio, beber agua; o afilar sus lápices. Y es claro que ni los lápices se rompen por turnos, ni las gargantas esperan su vez para resecarse. Por tanto es, con frecuencia, mayor el número de alumnos que necesitan utilizar los recursos de la clase en un momento determinado, que el número de alumnos que puede disponer de ellos. Este hecho explica por qué





se forman colas para afilar la punta de los lapiceros, para usar el microscopio, o para beber en el surtidor de agua.

Íntimamente relacionada con la tarea de distribuir los recursos materiales está la de conceder privilegios especiales a los alumnos que los merecen. En las escuelas elementales es el profesor, generalmente, quien asigna las tareas por todos deseadas, como servir en la patrulla de vigilancia, manejar el proyector de cine, distribuir las gomas de borrar, u otro material escolar. En casi todas las clases abundan los voluntarios y, con frecuencia, estas tareas se asignan por turnos. (En muchos tabloneros de anuncios de las escuelas es familiar la hoja de servicios). Aunque la asignación de estas tareas no reste mucho tiempo al profesor, contribuye a estructurar las actividades de la clase y a modelar la calidad de la experiencia total de muchos de los participantes.

Otra responsabilidad del profesor, que dirige nuestra atención a otro aspecto importante de la vida de la clase, es la de distribuir el tiempo. El profesor es el que se ocupa de que todo comience y termine a su debido tiempo, más o menos. Determina el momento oportuno para pasar de la discusión a los libros de trabajo, o de la lectura a las matemáticas. Juzga si un alumno ha pasado demasiado tiempo en los servicios, o decide si los niños que toman el autobús deben salir de la clase. En muchas escuelas existe un sistema de timbres que le ayuda a realizar esta misión, pero aún en los casos en que la vida de la escuela está marcada por timbres y campañas, el profesor no puede prescindir totalmente de mirar de vez en cuando al reloj. La influencia de este comportamiento nos recuerda, sobre todo, que la escuela es un lugar en que las cosas suceden, muchas veces, no porque los alumnos lo quieran, sino porque ha llegado su tiempo.

Todas las acciones del profesor que hasta ahora hemos descrito están unidas entre sí por un lazo común. Todas ellas se deben al carácter masivo de la clase. Si el profesor sólo tuviera que atender a un alumno cada vez (como sucede en los sistemas de tutorías), la mayor parte de las tareas que hemos mencionado serían innecesarias. Lo que mantiene al profesor tan ocupado es, en parte, la presión del número y del tiempo. Ahora bien, no conviene olvidar que lo que nos interesa, en último término, es el alumno y la calidad de su vida en la clase. Por tanto, la actividad frenética del profesor que va de un lado a otro llamando a los alumnos, distribuyendo el material escolar, concediendo privilegios y determinando el comienzo y el final de las actividades, tiene interés, en el contexto presente, sólo en la medida en que nos revela un poco qué significa la escuela para los sujetos pacientes de la acción del profesor.

Lo que el profesor hace cuando trabaja dentro del marco físico, temporal y social de la clase impide que los acontecimientos queden a merced del libre impulso individual. Si todos pudieran hablar cuando lo desearan,

o lucharán por la posesión de unas tijeras, o se ofrecerán a manejar el proyector de cine, la vida de la clase sería mucho más frenética de lo que suele ser. Si se permitiera a los alumnos estudiar un tema hasta que se cansaran de él, nuestro plan de estudios tendría que sufrir una modificación drástica. Es evidente, pues, que si queremos alcanzar los objetivos de enseñanza y evitar el caos social, no tenemos más remedio que imponer ciertos controles. El problema de si el profesor debería, o no, ser una mezcla de guardia de tráfico, juez, sargento de intendencia y cronómetro tiene poco interés para lo que estamos tratando, pero el hecho de que haya que realizar estas funciones, aunque la responsabilidad de su realización recaiga sobre los alumnos, está muy lejos de carecer de significado. Porque un mundo en el que abundan las señales de tráfico, los silbatos y otros instrumentos de regulación es totalmente distinto de un mundo en el que estos instrumentos de orden no existieran.

Una de las consecuencias inevitables de la ordenación de tráfico es la experiencia de la lentitud. En una masa de gente que dispone de unos recursos limitados unos tienen que esperar hasta que los otros hayan terminado. Cuando una serie de personas se mueve en grupo, la velocidad de ese movimiento será, necesariamente, la de la persona más lenta. Por tanto, es casi inevitable que, en estas situaciones, algunos miembros del grupo tengan que esperar hasta que los alcancen los otros. Además, cuando se piensa que el futuro es más atractivo que el presente -sentimiento común de los niños en edad escolar- la lentitud de movimientos puede, a veces, dar la impresión de ausencia de movimiento.

Todos estos tipos de demora se dan cada día en las escuelas. Es más, si observamos minuciosamente los detalles de la vida de la clase nos sorprenderá constatar la cantidad de tiempo que los niños pasan esperando. Los ejemplos más obvios los podemos encontrarlos en la práctica de hacer cola, que mencionábamos más arriba. En la mayoría de las escuelas elementales los alumnos tienen que hacer cola varias veces al día. Y toda la clase tiene que ir en fila a los campos de recreo, al comedor y a la salida, sin olvidar las pequeñas filas que se forman a veces en la puerta de los servicios, en el surtidor de agua para afilar los lapiceros. Por otra parte, no es infrecuente que los profesores detengan a los alumnos en fila hasta que guarden silencio y se consiga algo parecido a la uniformidad y el orden.

Pero la espera no termina, aunque hayan desaparecido las filas. Incluso cuando están sentados en sus pupitres los alumnos tienen la impresión de estar en fila. Por ejemplo, muchas veces los profesores suelen preguntar la lección a los alumnos de banco en banco. En estas condiciones la relación de los alumnos con el profesor tiene lugar dentro de un orden fijo, teniendo esto como consecuencia que los alumnos tienen que esperar a que les



su turno, recitan su respuesta cuando les preguntan y esperan a que el profesor les vuelva a preguntar en segunda vuelta. Incluso en las clases en que los profesores siguen la costumbre de asignar un número a cada alumno, persiste la tendencia a establecer turnos durante los períodos de explicación y de interrogatorio. En una clase poco estructurada, es poco probable que el profesor llame dos veces en un período breve de tiempo al alumno que ha intervenido una vez. Y, al contrario, un alumno que no ha intervenido durante un largo período de tiempo, tiene más probabilidades de que el profesor le escuche al levantar su mano que un alumno que durante la clase ha intervenido durante un largo período de tiempo, tiene más probabilidades de que el profesor le escuche al levantar su mano, que un alumno que durante la clase ha intervenido varias veces. Y tanto los alumnos como los profesores considerarían injusta la atención de este modo de proceder. Así, pues, incluso en aquellos debates libres existen colas invisibles.

En las clases donde los alumnos gozan de bastante libertad de movimientos durante los períodos de estudio, con frecuencia se agrupan en torno al profesor varios alumnos esperando ser atendidos. Una de las formas más típicas que se adoptan en estas situaciones es la siguiente: el profesor termina el trabajo de un alumno, habla con él, mientras dos o tres chicos más esperan, con sus cuadernos y libros en la mano, que el profesor evalúe su trabajo, les dé alguna orientación, responda a sus preguntas, o les ayude, de un modo u otro, a continuar su trabajo, les dé alguna orientación, responda a sus preguntas, o les ayude, de un modo y otro, a terminar su trabajo. En estos momentos no es infrecuente que alguno de los alumnos que están sentados mantenga en la mano apoyando el codo sobre el pupitre, esperando simplemente que el profesor vaya a atenderle.

Otra distribución, muy corriente en los cursos inferiores, es la siguiente: el profesor trabaja con una parte de la clase, mientras la parte restante hace sus deberes en silencio. Con frecuencia los alumnos terminan sus deberes antes de que el profesor haya terminado con el grupo con el que estaba trabajando. En estas circunstancias, muchas veces, los profesores suelen ordenar a los alumnos que "busquen algo que hacer" hasta que llegue la hora de comenzar otra actividad. Pero que estos alumnos obedezcan y den la impresión de estar ocupados, pero su situación es análoga a la de los alumnos que se entretienen leyendo revistas antiguas en la sala de espera de la consulta médica.

Un último ejemplo de los tiempos de espera que haya que soportar en la clase puede ser el siguiente: el profesor plantea un problema o pone un ejercicio a los alumnos para que lo resuelvan en la clase. Algunos lo resuelven en silencio y tienen que esperar bastante tiempo hasta que

toda la clase ha terminado. En estos casos el profesor pregunta a veces "¿cuántos necesitan más tiempo?", o indica "levanten la mano los que hayan terminado". Este tipo de espera dura a veces sólo unos segundos, pero se da con frecuencia en algunas clases. Es, además, una espera que no todos los alumnos experimentan del mismo modo, como sucede con los otros tipos de espera que hemos mencionado antes, siendo, casi siempre, los alumnos más aventajados los que tienen que padecerla.

Así, pues, los alumnos de las escuelas elementales se ven obligados a esperar su turno y retrasar sus acciones. Nadie sabe exactamente qué promedio del tiempo que los alumnos pasan en la clase es neutro, por así decirlo, pero para muchos alumnos, en muchas clases, debe ser bastante considerable. Además, la espera es sólo una de las consecuencias de vivir en grupo y quizá no sea la más importante de las que fuerzan al individuo. Esperar puede no ser malo, y a veces es beneficioso, cuando aquéllo que esperamos llega. Pero, como todos sabemos, a veces se espera en vano.

El resultado último de muchas de las esperas que hay que hacer en la clase es la negación de un deseo (frustración). El profesor ignora, a veces, a un alumno que ha levantado su mano, o deja sin responder una pregunta, o no concede un permiso. Ciertamente, a veces no hay más remedio. No se puede atender a todos los que quieren hablar, ni es posible responder a todas las preguntas de un alumno hasta que quede satisfecho, ni pueden atenderse todas sus peticiones. Por otro lado, es probable que gran parte de estas negativas carezcan de importancia si se consideran individualmente. Pero, consideradas en bloque, su importancia es mayor. Y, sean o no justificadas, indican claramente que, en parte, aprender a vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos, así como a esperar antes de que se cumplan.

Interrupciones de varios tipos crean un tercer rasgo de la vida de la clase. Estas interrupciones son consecuencia, al menos en parte, de la coexistencia masiva. Comentarios innecesarios, mal comportamiento de los alumnos, personas extrañas a la clase que entran para comunicar un mensaje interrumpen con frecuencia la continuidad de la explicación del profesor. Cuando este trabajo individualmente con un alumno, cosa que se da con frecuencia en las clases primarias, interrupciones innecesarias suelen ser la norma más que la excepción. De este modo, la línea de realidad que se crea en la clase se ve interrumpida por innumerables incidentes triviales y el profesor tiene que perder parte del tiempo llenando estos vacíos. Y se pretende que los alumnos ignoren esas distracciones, o al menos vuelvan rápidamente a sus deberes después de que su atención ha sido desviada momentáneamente a otra parte.

Por otro lado, en la escuela todo sucede a su hora y esto crea interrupciones de otro tipo. La sujeción a un





horario exige que las actividades comiencen, a veces, antes de que se haya suscitado el interés por ellas y terminen antes de que ese interés haya desaparecido. Por ejemplo, se ordena a los alumnos que cierren el libro de aritmética y abran el de gramática, aún cuando ellos prefieran seguir con la aritmética. En clase muchas veces se detiene el trabajo antes de que se haya terminado. Muchas veces se deja una pregunta sin responder cuando suena la campana.

Es posible que este orden de cosas sea inevitable. Si los profesores tuvieran que esperar siempre a que los alumnos hubieran terminado una actividad para comenzar otra, el día escolar sería interminable. Por tanto, parece que no queda más remedio que terminar y comenzar las cosas a toque de campana, aunque esto signifique interrumpir constantemente el curso natural del interés y del deseo de, al menos, algunos alumnos.

Otro aspecto de la vida de la clase, relacionado con los fenómenos de la distracción y la interrupción, es la constante exigencia de que el alumno ignore a todos los que le rodean. Con frecuencia, en las clases primarias, se asigna un trabajo a los alumnos y se espera que concentren en él sus energías. Durante estos períodos de trabajo individual se obstaculiza, o se prohíbe hablar o cualquier otra forma de comunicación entre los alumnos. La recomendación general en estos casos suele ser "haz tu trabajo y no te ocupes de los demás".

En cierto sentido, pues, los alumnos se ven obligados a comportarse como si estuvieran aislados, cuando cerca de él hay caras familiares que le hacen señas. Es más, no es raro encontrar, en los primeros grados, a los alumnos sentados cara a cara en torno a una mesa y, a pesar de todo, se les pide que no hablen entre sí. Estos niños tienen que aprender a aislarse dentro de la masa (grupo) si quieren ser buenos estudiantes.

Los adultos en la vida social se encuentran en situaciones de aislamiento con tanta frecuencia, que tienden a pasar por alto la importancia que este hecho tiene en la clase de enseñanza primaria. Nosotros ya hemos aprendido a prescindir de los demás en la fábrica y en la oficina, a estar en silencio en las bibliotecas, y a pensar en nuestros asuntos mientras vamos en un autobús. Pero entre la clase y los medios que acabamos de mencionar se dan dos diferencias fundamentales. En primer lugar, la clase no es propiamente una agrupación de desconocidos, si exceptuamos los primeros días. La clase es un grupo cuyos miembros se conocen perfectamente, hasta el punto de la amistad, en muchos casos. En segundo lugar, la asistencia a la clase no es voluntaria, como sucede en muchas otras situaciones. Los alumnos se encuentran allí lo quieran o no, y el trabajo al que deben dedicarse es, con frecuencia, algo que ellos no han elegido. Por eso, la tendencia a comunicar con los otros es generalmente más fuerte en la clase que en otros lugares públicos.

He aquí, pues, cuatro rasgos poco comentados de la vida en la clase: espera, frustraciones, interrupciones y distracción hacia el grupo. Cada uno de ellos se debe, en parte, a la condición masiva de la clase. Cuando veinte o treinta personas se ven obligadas a vivir y trabajar en un espacio reducido durante cinco o seis horas al día, la mayor parte de las reacciones que hemos comentado son inevitables. Por tanto, es probable que probablemente carezca de sentido conjurar la existencia de estas condiciones, su frecuencia y onnipresencia en la escuela que las ignoremos. Se puede, sin embargo, estudiar la actitud de los profesores y los alumnos ante estos hechos e intentar descubrir de qué modo puede dejar su impronta en las reacciones ante el mundo en general.

En primer lugar, tenemos que reconocer que la selección de las condiciones que hemos descrito es, hasta cierto punto, una función de la tradición social, de la política institucional y de las condiciones económicas. En unas escuelas se concede poca importancia a los horarios, mientras que en otras se imponen rígidamente a ellos. En unas clases se prohíbe hablar de manera absoluta, mientras que en otras se tolera un murmullo constante. En unas clases hay cuarenta o más alumnos, mientras que en otras, del mismo grado, sólo hay veinte o menos. Algunos profesores tardan en darse cuenta de que un alumno que levanta la mano, mientras que otros responden inmediatamente. Algunas clases están equipadas con una gran cantidad de pares de tijeras, mientras que otras sólo disponen de uno.

A pesar de estas diferencias, sin embargo, es importante reconocer que exista una clase en la que los fenómenos que hemos descrito tratando no se den con frecuencia. El espacio, los recursos, abundantes, y una actitud liberal hacia las normas y reglas pueden disminuir un poco la presión de la masa, pero ciertamente no la eliminan totalmente. Es más, casi todas las observaciones que han servido de base a este análisis fueron efectuadas en escuelas consideradas como privilegiadas. Los profesores se sentían orgullosos de sus concepciones pedagógicas "progresistas".

En segundo lugar, si nos fijamos en los modos de satisfacer estas exigencias institucionales, tenemos que reconocer que las estrategias de adaptación son propias y peculiares de cada alumno. En otras palabras, no podemos predecir de qué modo reaccionará un alumno determinado a las presiones que la clase le impone. Solamente nos es posible señalar unos tipos generales de adaptación válidos para grupos numerosos de alumnos.

La quintaesencia de la virtud, en la mayoría de las instituciones, está contenida en una sola palabra: paciencia. Si no se da esta cualidad, la vida sería absurda para los que tienen que vivir en las prisiones, los que pasan gran parte de su tiempo en las fábricas, en las oficinas y en las escuelas. En todos estos lugares los participantes



que "aprender a trabajar y a esperar". Hasta cierto punto, tienen también que aprender a sufrir en silencio. Se espera que soporten con ecuanimidad constante, espera, frustración y la negación de sus deseos y aspiraciones personales.

Pero la paciencia es más una actitud moral que una estrategia de adaptación. Es más, lo que una persona debe aprender a ser que lo que una persona debe hacer. Además, si observamos cómo una persona se hace paciente -es decir, el comportamiento que tiene que adoptar para ganar ese carácter-, constataremos que la paciencia se caracteriza más por lo que una persona no hace que por lo que hace. El hombre paciente es aquel que no actúa de un modo precipitado, aunque se sienta impulsado a ello. Es aquel que puede resistir la tentación de llorar o quejarse, aunque la tentación sea muy fuerte. Así, pues, la paciencia tiene mucho que ver sobre todo, con el control de los o su rechazo.

Volviendo a la situación de nuestras escuelas, podemos decir que si los alumnos quieren afrontar las exigencias de la clase con ecuanimidad no tienen más remedio que aprender a ser pacientes. Esto equivale a decir que necesitan la capacidad de desconectar, al menos temporalmente, sus sentimientos de las situaciones. Significa también, por supuesto, que deben estar capacitados para volver a conectar sentimientos y acciones cuando se den las condiciones adecuadas para ello. En otras palabras, los alumnos tienen que esperar pacientemente su turno, pero cuando les llegue deben estar preparados para participar intensamente. Tienen que aceptar el hecho de que no se les pida su opinión durante una lección, pero deben seguir dispuestos a intervenir.

Así, pues, la cualidad personal que comúnmente se denomina paciencia -una cualidad esencial a la hora de responder a las exigencias de la clase- significa un equilibrio, aunque muy precario, entre dos tendencias opuestas. Por un lado, la tendencia a seguir los propios deseos, a responder inmediatamente a una pregunta, a saltar a primera fila, o a mostrar su malestar cuando le interrumpen. Por otro, el deseo de renunciar al deseo, de dejar de participar en la lección, de dejar de beber cuando la cola es demasiado larga, de abandonar una actividad interrumpida.

El que un alumno determinado adquiera el equilibrio entre la impulsividad y la apatía depende, en parte, de los rasgos sugerido antes, de facetas de la personalidad que quedan fuera de los límites del presente capítulo. En algunas de las clases actúan poderosas sanciones sociales que obligan al alumno a mantener una actitud de paciencia. Si respeta la cola y "se cuele" impulsivamente, sus compañeros probablemente le tacharán de egoísta o de "cansado". Si se sumerge en un estado de patente desinterés, probablemente le exigirá participar activamente.

Pero el que profesores y compañeros cooperen a mantener a raya el comportamiento del niño no significa que las exigencias mismas puedan ser ignoradas. Prescindiendo de su relativo éxito en afrontarlo, o en las fuerzas, personales o no, que pueden ayudarlo a afrontarlo, el alumno de la escuela elemental se encuentra colocado en un entorno social densamente poblado. Como los especialistas en planificación de estudios y los técnicos de la enseñanza que intentan experimentar nuevas materias o nuevos sistemas de enseñanza la masa de la clase puede ser un problema. Pero está ahí. Una parte de la tarea de hacerse alumno implica aprender a vivir con este hecho.

### III

Todos los niños experimentan el dolor del fracaso y la alegría del éxito mucho antes de llegar a la edad escolar, pero sus logros, o la falta de ellos, no son oficiales hasta que entra en la clase. Desde entonces se ve constituyendo gradualmente un registro semi-público de sus progresos y, en cuanto alumno, tiene que aprender a adaptarse al continuo y penetrante espíritu de evaluación que dominará los años de escolares. La evaluación, pues, es otro hecho importante de la vida en la clase.

Como todos sabemos, la escuela no es el único lugar en que el alumno toma conciencia de sus virtudes y flaquezas. Sus padres lo evalúan en casa y sus amigos lo evalúan en el juego. Pero el proceso de evaluación que tiene lugar en la clase es totalmente diferente del que actúa en otros entornos, colocando al alumno ante una serie única de exigencias a las cuales tiene que adaptarse.

La diferencia más patente entre el proceso de evaluación que opera en la escuela y el que opera en otras situaciones están en la frecuencia de los exámenes. En la escuela son más frecuentes que en cualquier otro sitio. De hecho, si exceptuamos los exámenes para el servicio militar o para algunos tipos de ocupación, la mayoría de la gente raras veces encontrará exámenes fuera de su vida escolar.<sup>2</sup> Los exámenes son tan peculiares del entorno social como los libros de texto o los tacos de tiza.

Pero los exámenes, aunque sean la forma clásica de evaluación, no son el elemento único del proceso. De hecho, en las clases inferiores casi no existe el examen formal, aunque existe un claro proceso de evaluación. Por tanto, la presencia de este procedimiento formal es insuficiente para explicar la atmósfera de evaluación que invade la clase desde los primeros grados de la enseñanza.

Y hay más. La dinámica de la evaluación escolar es difícil de describir, principalmente por su complejidad. Las evaluaciones provienen de más de una fuente, las condiciones de su comunicación pueden variar, pueden tener uno o más referentes y se distribuyen cualitativamente desde el máximo positivo hasta el máximo nega-



tivo. Además, estas variaciones hacen referencia solamente a aspectos objetivos, o impersonales, de la evaluación. Si tomamos en consideración las repercusiones subjetivas de estos hechos la descripción gana en complejidad. Afortunadamente, para los fines de la presente exposición sólo necesitamos fijarnos en los aspectos más objetivos de la experiencia evaluativa del alumno.

La fuente principal de evaluación en la clase es, obviamente, el profesor. A él se le exige constantemente que juzgue la labor y el comportamiento de los alumnos y que comunique su juicio de valor a los alumnos mismos y a otras personas. Todo aquel que haya observado una clase elemental durante poco o mucho tiempo habrá constatado con sorpresa las innumerables veces que el profesor realiza esta función. En la mayoría de las clases es típico que los alumnos pregunten si las cosas que hacen están bien o mal, si son bonitas o feas, y todo esto es consecuencia, en gran medida, de lo que el profesor les dice.

Ahora bien, el profesor no es el juez único y exclusivo. Con frecuencia los compañeros de clase ejercen esta función. A veces se invita a toda la clase a participar en la evaluación de la labor de un alumno, como, por ejemplo, cuando el profesor pregunta: "¿Quién puede corregir a Billy?", o "¿quiénes creen que Shirley ha recitado bien el poema?". Otras veces la evaluación se produce sin necesidad de que el profesor la provoque, como por ejemplo, cuando la respuesta errónea de un alumno suscita una carcajada general, o cuando una intervención destacada suscita espontáneamente el aplauso de la clase.

Hay una tercera fuente de evaluación más difícil de describir que la aprobación o repulsa del profesor o de los compañeros. Este tipo de evaluación, que implica una autocrítica, se da sin la intervención de un juez externo. Cuando un alumno se ve incapaz de escribir correctamente una palabra, en un examen de escritura, él mismo se da cuenta de un fallo, aunque el profesor no viera nunca su ejercicio. Cuando un alumno ejecuta un ejercicio de aritmética en la pizarra, puede saber si su respuesta es correcta, aunque el profesor no se molestará en decirlo.

Así, pues, los alumnos, al responder a las preguntas de un examen, o al completar los ejercicios en sus libros, o resolver problemas en el encerado, obtienen inevitablemente cierta información sobre la calidad de su ejecución. La información no siempre es exacta y puede necesitar ulteriores correcciones. (¡Ninguno de los que creen poseer la respuesta exacta, la poseen en realidad!) Pero la evaluación, aunque equivocada, puede dejar su impronta.

Las condiciones en que es comunicada la evaluación aumentan la complejidad de las exigencias que se le presentan al alumno. Este, por ejemplo, se da cuenta que algunos de los juicios de valor más importantes sobre su

persona o su trabajo no se le comunican nunca. Algunos de estos juicios "secretos" se comunican a los padres como los tests de inteligencia y los de personalidad reservados exclusivamente a los responsables de lo educativo. Los juicios de los compañeros circula generalmente en forma de chismes, o llegan a oídos de los superiores comentados por los "chivatos". No pasar mucho tiempo que el alumno tome conciencia de que muchas de las cosas que se dicen sobre él se dicen a su espalda.

Los juicios de los que puede enterarse el alumno se comunican con un grado variable de secreto. En un momento tenemos el comentario público expresado en presencia de los demás alumnos. En las clases elementales, especialmente las alabanzas o críticas al alumno se hacen en presencia de sus compañeros. Se enseña a toda la clase los ejercicios malos y los mejores dibujos. El mal comportamiento provoca sanciones negativas -como la repreensión, el aislamiento o expulsión de la clase- que con frecuencia son patentes para todos. Mucho antes de que termine el curso, es de conocimiento público, en la mayoría de las clases, quienes son los alumnos "buenos" y quienes los "malos".

Una forma menos pública de evaluación se produce cuando el profesor llama a un alumno para hablar en privado de su trabajo. Unas veces el profesor llama al alumno a su escritorio y otras pasea por la clase deteniéndose a hablar con él mientras los demás hacen sus ejercicios. No es infrecuente, embargo, que estas charlas privadas sean observadas secretamente por algunos "espías". Es pues probable, aunque sería muy difícil de probar, que los compañeros más cercanos del alumno en cuestión conocen mejor la evaluación que el profesor hace de él que los alumnos que se sientan en bancos más lejanos.

La comunicación escrita es un medio de comunicación más privado que la palabra hablada. La forma más común de evaluación escrita es el comentario al margen de un ejercicio. Una variante de esta situación se da cuando el alumno escribe las respuestas en un libro de ejercicios, en los espacios dedicados para ello, pero no comunica a nadie la puntuación obtenida. En estos casos el alumno sólo conoce su propia evaluación.

Sería lógico esperar que la evaluación de la clase estuviera orientada principalmente a que el alumno alcanzara los objetivos de la enseñanza. Y esta orientación se refleja claramente en la mayoría de las evaluaciones escolares, es decir, las evaluaciones que se comunican a los padres y que se consignan en las actas de la escuela. En las clases elementales la evaluación tiene, por lo menos, otras dos funciones. Una está relacionada con la adaptación del alumno a las expectativas institucionales y la otra tiene relación con rasgos específicos de su carácter. De hecho, las sonrisas y los gestos de desaprobación



del profesor y de los compañeros de clase ofrecen, con frecuencia, más información sobre estos aspectos secundariamente periféricos del comportamiento del alumno; que sobre su progreso escolar. Además cuando el objeto directo de la evaluación son el grado de conocimiento adquirido por el alumno, o las capacidades adquiridas, se están juzgando simultáneamente otros aspectos de su comportamiento.

Como todos los alumnos saben, el profesor se enfada algunas veces. Además, todos los niños se dan cuenta rápidamente de qué es lo que irrita al profesor. Saben que, en muchas clases, lo que desata las iras del profesor tiene muy poco que ver con la inexactitud de las respuestas, o con otros indicadores de la diligencia del alumno. Es más bien el incumplimiento de las expectativas institucionales lo que irrita al profesor. A veces el profesor reprende a un alumno porque haya pronunciado incorrectamente una palabra, o porque no haya conseguido efectuar bien una larga división, o más bien porque ha llegado tarde a clase, o por hacer demasiado ruido, o porque no sigue sus directrices, o por molestar a sus compañeros en fila. En algunas ocasiones los profesores se irritan mucho por los fracasos académicos de sus alumnos; pero estos saben muy bien que no hay nada como estar tardado a destiempo para sacar al profesor de sus casillas.

Evidentemente, el profesor no es la única fuente de las evaluaciones extra-académicas. También los compañeros pueden enjuiciar las cualidades personales de un alumno. El comportamiento del alumno en la clase contribuye en gran medida a formar la idea que los otros tienen de él, calificándole, por ejemplo, de listo o torpe, de afeminado o "machote", de adulator o buen compañero, de sincero o mentiroso. Casi todos los alumnos son plenamente conscientes de que su comportamiento es juzgado en estos términos, porque ellos juzgan a los demás del mismo modo. La actividad de la clase, la popularidad o impopularidad se basan generalmente en juicios de este tipo<sup>4</sup>. Aunque algunos juicios sean comunicados al instante a la persona interesada, otros se le transmiten a través de intermediarios o amigos. Algunos de ellos son tan secretos que ni siquiera los mejores amigos se atreven a comunicarlos.

La evaluación que el profesor hace de las cualidades personales de sus alumnos hace referencia a aspectos como la capacidad intelectual, nivel de motivaciones, su cooperación con la clase. Estas cualidades se expresan generalmente en las calificaciones con descripciones breves, pero concisas. "William experimenta cierta dificultad en las materias de tercer grado, pero se esfuerza con tenacidad", o "Sarah es una niña sencilla y agradable. Es muy servicial", o simplemente "William es un buen estudiante". He aquí una serie de expresiones típicas que aparecen frecuentemente en los libros de califica-

ción escolar. Algunos profesores, especialmente los que se las dan de "buenos psicólogos" también evalúan a sus alumnos en términos aún más relacionados que los anteriores con la psicopatología. La agresividad y la apatía son los rasgos que con mayor frecuencia aparecen a este respecto. También suelen emplear los profesores etiquetas más genéricas como "niño difícil" o "niño acomplejado".

Obviamente, casi todas las evaluaciones que tienen relación con las condiciones psicológicas del alumno no se le comunican, y, a veces, ni siquiera a sus padres. No obstante, otros juicios menos comprometidos se emiten abiertamente. No es raro en las clases primarias oír de labios de la profesora, dirigiéndose a la clase, frases como éstas: "John es un estudiante aplicado"; "algunos parece que no oyen bien lo que les mandan", o "Liza es muy lista".

La separación que hemos hecho entre las evaluaciones, distinguiendo entre las relativas al curso académico, las relativas a la adaptación, a la institución y las relativas a la posesión de cualidades personales, no debería ocultarnos el hecho de que, en muchos casos, en un juicio determinado van implicados estos tres tipos de evaluación. Por ejemplo, cuando se felicita a un alumno por haber respondido exactamente a una pregunta del profesor, puede parecer que se le alaba sólo porque ha sabido la respuesta exacta. Sin embargo, la realidad es más compleja. Si el profesor hubiera visto que el alumno había respondido correctamente porque leía la respuesta en el libro de su compañero, en lugar de alabarle le habría castigado. Igualmente, si en lugar de esperar a que le pregunten, el alumno hubiera respondido exabrupto, las palabras del profesor hubieran sido muy distintas. Así, pues, lo que se alaba no es solamente el haber dado la respuesta exacta, sino también el modo en que se ha obtenido. En otras palabras, se alaba al alumno porque ha logrado un éxito intelectual y lo ha demostrado de manera conforme a las normas establecidas. Se le alaba, aunque indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor le había ordenado, por ser diligente y colaborar con su grupo, etc. La alabanza del profesor tiene la intención de estimular al alumno (y a cuantos le oyen) a adoptar determinados comportamientos en el futuro, en vez de dedicarse a repetir verbalmente los conocimientos que ha adquirido. Está encaminada a animarle a seguir obedeciendo las directrices, a trabajar con ahínco, a dominar las materias de estudio. Y esto mismo sucede con muchas de las evaluaciones que parecen tener relación exclusiva con la faceta académica. Implícitamente "contienen la evaluación de muchos aspectos no académicos" del comportamiento del alumno.

Las evaluaciones, por definición, miden un valor. Por eso pueden describirse, al menos teóricamente, según el tipo y el grado de valor que miden. Unas son positivas



y otras negativas. Unas son muy positivas o muy negativas, otras lo son menos. Como todos sabemos, en clase se hacen evaluaciones positivas y negativas y se comunican a los alumnos. Los profesores alaban y reprenden, los compañeros critican y felicitan.

La cuestión de si abundan más las sonrisas que las reprimendas, o las alabanzas más que las críticas depende, en parte, de cada clase concreta. A algunos profesores les resulta difícil sonreír, a otros les cuesta disimular su desagrado. También depende mucho de los alumnos. Algunos reciben más sanciones negativas que otros. Y otro tanto podemos decir de los premios. Por otro lado, influye también el sexo. Ya desde los primeros años los niños son más proclives que las niñas a violar las normas de la institución y, consiguientemente están destinados a recibir más mensajes punitivos de parte del profesor. Todas estas desigualdades impiden describir con detalle la experiencia que un niño determinado tiene de la evaluación escolar. Lo único que podemos afirmar con certeza es que el entorno escolar de casi todos los alumnos implica una mezcla de alabanza y reprobación.

Dado que el comportamiento de un alumno es evaluado por el profesor y por sus compañeros de clase, cabe la posibilidad de que se den juicios contradictorios. Una acción determinada puede ser alabada por el profesor y criticada por los compañeros, o viceversa. Aunque no suele ser esto lo normal, su frecuencia es tal que conviene que nos detengamos sobre ello. Un ejemplo clásico de este tipo de contradicciones se observó en una clase de segundo grado en la que el profesor felicitó a un alumno por su elegancia durante un período de danza "creadora", mientras que sus compañeros se reían de él porque se movía como una niña. Este ejemplo nos muestra que, con frecuencia, los alumnos se ven sometidos a la aprobación de dos audiencias cuyos gustos pueden ser diferentes. Y revela, asimismo, que el conflicto entre la aprobación del profesor y la de los compañeros puede ser mayor para los niños que para las niñas. Muchos de los comportamientos que reciben el aplauso del profesor, especialmente los relacionados con el cumplimiento de las expectativas institucionales (v.g.: limpieza, pasividad, esmero), están más asociadas por nuestra sociedad a los ideales femeninos que a los masculinos.

De todo cuanto antecede resulta evidente que el aprendizaje de la vida escolar implica no sólo aprender a desenvolverse en situaciones en las que el trabajo propio es evaluado, sino además aprender a presenciar y, a veces, a participar en la evaluación de los otros. Además de acostumbrarse a ver sometidas a escrutinio público las propias virtudes y flaquezas, los alumnos tienen que acostumbrarse a enjuiciar las virtudes y flaquezas de sus compañeros. Esta situación de crítica compartida hace inevitables las comparaciones entre los alumnos y añade otro grado de complejidad al problema de evaluación.

La tarea de afrontar la evaluación no es exclusiva del alumno. El profesor y otras autoridades docentes procuran reducir la incomodidad que puede ir asociada a la falta de medida de la aprobación y el castigo. En los medios educativos se insiste ahora mucho en las ventajas pedagógicas del éxito y en las desventajas del fracaso. Resumiendo, nuestras escuelas están orientadas al premio. Se recomienda a los profesores que se centren en las facetas mejores del comportamiento del alumno y que soslayan las facetas más pobres. Es más, los profesores de hoy incluso cuando un alumno da una respuesta equivocada le felicitan por haberse esforzado en responder. Esta inclinación a lo positivo no significa, por supuesto, que hayan desaparecido de nuestras escuelas las observaciones negativas; pero ciertamente hay menos de las que habría si los profesores actuaran bajo otro tipo diferente de creencias pedagógicas.

Cuando hay que hacer observaciones punzantes, y a veces no hay más remedio, los profesores procuran ocultarlas al resto de la clase. El alumno es llamado a la mesa del profesor, o se habla en privado antes o después de la clase, o se le devuelve el ejercicio corregido de forma que la calificación quede oculta. A veces, cuando la observación es demasiado dura ni siquiera se le comunica al alumno. Por ejemplo, raras veces se le dice a un alumno que ha sido clasificado como "retrasado" o que su juicio del profesor atraviesa serios problemas emocionales (afectivos). Estas evaluaciones, como hemos señalado, se reservan cuidadosamente a las autoridades de la escuela.

Los modos de comunicar la evaluación positiva son probablemente menos consistentes que los modos de comunicar los juicios negativos. Aunque existe una tendencia común y felicitar o alabar a los alumnos siempre que sea posible, esta tendencia queda atemperada, generalmente, por la inclinación del profesor a ser justo y "democrático". De ese modo, a veces, pasa por alto las respuestas acertadas y los ejercicios perfectos de alumnos que siempre lo hacen bien, con el fin de dar a los alumnos menos aventajados la oportunidad de gozar de la admiración del profesor. Asimismo, gran parte de los profesores son conscientes de que el derrame de alabanzas puede suscitar críticas negativas de los compañeros de clase ("el preferido del profe"; "lo tienen en palmitas").

Aunque las prácticas docentes normales facilitan la adecuación del alumno a la evaluación, éste no puede adoptar una actitud pasiva. De hecho tiene una triple tarea. En primer lugar, comportarse de modo que aumente la probabilidad de premio y disminuya la probabilidad del castigo. En otras palabras, tiene que aprender el funcionamiento del sistema de retribución de la clase y utilizar ese conocimiento para atraerse más premios. En segundo lugar, aunque no todos los alumnos se entregan a esta tarea con el mismo grado de entusiasmo, tiene que tratar de difundir las evaluaciones positivas y



recibir las negativas. Esto lleva al alumno a presentar con orgullo las buenas notas en su casa y a perder las malas por el camino. En tercer lugar, y a esto tampoco todos los alumnos se entregan con el mismo entusiasmo, tiene que intentar ganar la aprobación de las dos audiencias simultáneamente. El problema que encuentran algunos es cómo ser un buen alumno sin perder la estima de sus compañeros, cómo estar en el primer banco de la clase y, al mismo tiempo, en el centro del grupo.

Muchos alumnos aprenden pronto que las buenas notas se las llevan los que viven bien. Y en la escuela vivir bien significa, principalmente, hacer cuanto dice el profesor. Por supuesto, el profesor dice muchas cosas y algunas de sus órdenes son más fáciles de seguir que otras, pero, para la mayoría, sus expectativas no son tan absurdas y la mayoría de los alumnos las cumplen lo bastante como para asegurarse de que sus horas de clase se verán más coloreadas por la atención que por el castigo. Pero el cumplimiento de las órdenes del profesor raras veces es la única estrategia que el alumno utiliza para abrirse paso en el retomo evaluativo de la clase. La mayor parte de los alumnos se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar. Puede parecer demasiado llamativo denominar "engañar" a las maniobras que realizan para disimular algunos aspectos de su comportamiento que buscan decepcionar al profesor o a sus compañeros. Quizá deberíamos reservar esa palabra para designar el comportamiento, aparentemente más serio, consistente en intentar falsificar un examen. Pero esta restricción atribuye una importancia de la que en realidad tienen los exámenes e implica que un comportamiento similar en otras situaciones como la pérdida o de importancia.

¿Por qué vamos a considerar más culpable al alumno que copia de su vecino que al alumno que intenta dar una mala información levantando la mano cuando el profesor pregunta cuántos han terminado sus deberes? ¿Por qué vamos a considerar que copiar un examen es una infracción de las normas educativas más grave que el plagio en una discusión, o leer un libro de aventuras durante la clase de aritmética? ¿Por qué la respuesta sea que la realización de un examen es más importante porque se conserva como un jalón en el expediente del alumno. Y esta respuesta puede justificar las actitudes diferentes que adoptamos ante estas prácticas. Pero deberíamos olvidar que copiar una respuesta en un examen exige una discusión, dar una respuesta falsa a una pregunta disimular y ocultar actividades prohibidas son especies del mismo género. Cada una de ellas representa un esfuerzo por recibir la censura o por ganar una alabanza inmerecida. Estos esfuerzos se dan en la clase con más frecuencia de lo que nuestro deseo de que no copien en los exámenes nos inclinan a creer.

Hay otro modo de afrontar las evaluaciones que debemos mencionar aún cuando no merezca el nombre de "estrategia". Este método consiste en devaluar las evaluaciones hasta tal punto que pierden toda su importancia. El alumno que adopta esta alternativa en lugar de cumplir su deber o de engañar ha aprendido a no inmutarse por nada en la clase. El éxito no le apasiona, ni le entristece el fracaso. Puede llegar, incluso, a "no preocuparse por nada" en la clase cumpliendo con las expectativas mínimas del profesor; pero esto se debe fundamentalmente a que "complicarse la vida" implica otra serie de problemas así como entrar en relación con las autoridades de la escuela y con otros adultos, cosa que el alumno prefiere evitar.

Esta breve descripción de la desvinculación emocional de los problemas de clase tiene dos inconvenientes. Puede hacer creer que el proceso es más racional de lo que en realidad es y se centra en formas más extremas de esta situación. Probablemente los alumnos no deciden desentenderse de la escuela del mismo modo que deciden coleccionar cromos o visitar a un amigo enfermo. Probablemente su falta de interés se debe a una serie de razones que él intuye oscuramente, en el mejor de los casos. El modo en que esta actitud se desarrolla paulatinamente, sin que el alumno tenga plena conciencia de ello, es uno de los temas que estudiaremos en el capítulo siguiente. Asimismo, la evasión no es una situación tajantemente definible. No podemos hacer una división nítida entre alumnos con interés y alumnos sin interés. Habría que decir más bien que todos los alumnos aprenden a utilizar alibis psicológicos para protegerse de algunas penalidades de la vida escolar. Además, para todo aquel que haya estado en una clase resulta evidente que unos alumnos se aíslan más que otros.

Antes de pasar a otro tema vamos a detenernos a examinar una distinción muy corriente en las discusiones sobre problemas de enseñanza. Se trata de la distinción entre motivación "extrínseca" (realizar las tareas de clase pensando en el premio de las buenas notas o de la aprobación del profesor), y motivación "intrínseca" (realizar las tareas de clase por la satisfacción que brota del trabajo mismo). Se afirma que si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar la clase, sería conveniente disminuir la importancia de las notas y de otras gratificaciones extrínsecas, centrando nuestro esfuerzo en conseguir que el alumno obtenga sus mejores satisfacciones de la actividad de aprender. Al tratar este tema se suele aducir un ejemplo clásico: el progreso de un niño que aprende a tocar el piano. Cuando comienza sus primeras clases es necesario forzar al niño a ejecutar sus ejercicios mediante castigos y premios externos; pero después de algún tiempo, el niño comienza a saborear el placer que dimana de su actividad, perdiendo importancia los premios y castigos.





El problema de este ejemplo y del concepto de motivación intrínseca y extrínseca, en relación con la actividad escolar, es que no tienen en cuenta la complejidad de las evaluaciones escolares. Si el premio y el castigo tuvieran relación con que los alumnos apliquen las reglas de gramática o aprendan aritmética, la vida sería mucho más fácil tanto para el profesor como para los alumnos. Pero la realidad es más compleja.

La idea de motivación intrínseca comienza a perder efectividad cuando se aplica a comportamientos diferentes de los comportamientos discentes. ¿Qué sucede cuando se trata de conseguir la adecuación a las expectativas institucionales? ¿A qué tipo de motivación intrínseca puede recurrir el profesor cuando ordena a los alumnos que guarden silencio y estos prefieren seguir hablando? Ciertamente, podría recurrir a una explicación lógica, en lugar de ordenarles simplemente que se callen, pero resulta muy difícil imaginar que los alumnos pueden experimentar placer alguno intrínseco guardando silencio, cuando desean hablar. Y lo mismo sucede con muchos aspectos del comportamiento escolar que suscitan juicios de valor de alumnos y profesores. Así, pues, el objetivo de convertir las actividades de la clase en algo intrínsecamente satisfactorio para los alumnos resulta inasequible, salvo en un sector muy reducido del comportamiento.

#### IV.

El tercer aspecto de la vida escolar a que tienen que acostumbrarse los alumnos es el desequilibrio del poder. La diferencia de autoridad entre profesor y alumnos tiene relación, evidentemente, con los aspectos evaluativos de la vida escolar, pero implica mucho más que una distribución de premios y castigo. Esta diferencia ofrece el rasgo más distintivo de la estructura social de la clase y sus consecuencias afectan a la manifestación de condiciones de libertad, privilegio y responsabilidad.

Una de las primeras lecciones que debe aprender el niño es cómo satisfacer los deseos de los demás. Apenas toma conciencia del mundo en que vive, el niño se da cuenta de una de las características fundamentales de ese mundo: la autoridad de los adultos. Cuando se desplaza de casa a la escuela, la autoridad paterna se ve complementada gradualmente por el control de los profesores, que en la vida del niño, constituyen el segundo grupo de personas mayores. Pero la autoridad paterna presenta notables diferencias con respecto a la autoridad que el niño encuentra en la escuela y estas diferencias son importantes para comprender la naturaleza del entorno constituido por la clase.

Dos de las diferencias más importantes entre la relación padre-hijo y la relación profesor-alumno provienen del grado de intimidad de dicha relación y de la duración

del contacto. Los lazos emocionales entre padres e hijos son generalmente, más fuertes y de mayor duración que los vínculos entre profesores y alumnos. Esto no significa, por supuesto, que en los alumnos no nazca una familiaridad con los profesores o viceversa. Sabemos que la relación alumno-profesor puede, a veces, competir en intensidad con la relación entre el niño y sus padres. Sabemos que los profesores sienten a veces especial predilección por determinados alumnos. Sin embargo, la relación dominante en clase es totalmente impersonal, si la comparamos con la relación que se da en el hogar.

Esta intimidad de la clase -que comparada con la del hogar tiene menor intensidad- tiene relación no sólo con la intensidad de sentimientos, sino también con el grado de contacto físico que mantienen las partes. Los miembros de un hogar se conocen física y psicológicamente de un modo que casi nunca se da en la clase. Asimismo, los miembros de una familia comparten una misma historia personal, de un modo que no se da en otros grupos. Por tanto, es mucho más probable que los padres y los hijos tengan una familiaridad mucho más amplia que los alumnos con los profesores.

La relativa impersonalidad y limitación de la relación profesor-alumno repercute en el modo de ejercer la autoridad en la clase. En ella los alumnos tienen que aprender a recibir órdenes de adultos que no les conocen muy bien a los que ellos tampoco conocen íntimamente. Por primera vez en la vida del niño, la autoridad -que influirá marcadamente en su personalidad- es ejercida por una persona, en cierto modo, extraña.

Quizá una de las principales diferencias -aunque no la más obvia- entre la autoridad de los padres y la de los profesores sea la diferencia de los fines para los que esa autoridad se emplea. La autoridad paterna es principalmente restrictiva. La preocupación fundamental de los padres, al menos en los primeros años del niño, es prohibir sus acciones, diciéndole lo que no debe hacer. La autoridad paterna, durante los años preescolares, se caracteriza por órdenes como "estate quieto", "no hagas eso". El objetivo principal es poner límites a los impulsos naturales y a los intereses espontáneos, especialmente cuando esos impulsos e intereses ponen en peligro o amenazan destruir algo de valor para los padres. Las andaderas simbolizan el tipo de autoridad que condiciona la vida del niño en sus primeros años. Las andaderas delimitan perfectamente la esfera de actividad del niño, pero dentro de esa esfera él puede hacer casi todo lo que quiera.

La autoridad del profesor, en cambio, es a la vez restrictiva y preceptiva. A los profesores les interesa no sólo impedir comportamientos anómalos, sino también asignar tareas a los niños. La autoridad se manifiesta tanto en preceptos ("haz esto") como en prohibiciones ("no hagas aquello"). En este caso el púlpito es el símbolo de



del profesor. El pupitre representa no ya una esfera de actividad, sino un lugar especialmente diseñado para realizar determinadas actividades. El alumno sentado en el pupitre, está en actitud de "hacer algo". La misión del profesor consiste en decirle qué tiene que hacer.

El dominio sobre la atención del alumno constituye una característica fundamental de la autoridad del profesor. Se espera que los alumnos ocuparse de determinadas asignaturas cuando están en clase y el profesor consume gran parte de su energía en asegurarse de que los alumnos realizan esta tarea. En casa, el niño tiene que aprender a refrenar sus deseos; en la escuela, tiene que aprender a fijarse y a prestar atención.

Podríamos considerar la autoridad del profesor desde otro punto de vista: el proceso de sustitución mediante el cual los proyectos del profesor suplantando a los proyectos del alumno. Cuando los alumnos hacen lo que el profesor les ordena están, efectivamente, abandonando sus propios proyectos para realizar los del profesor. Por supuesto, estos dos tipos de proyectos no necesariamente pudiendo llegar, en algunos casos, a coincidir. Muchas veces aquello a lo que se renuncia no se parece en nada a lo que el profesor ordena. La falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor puede explicar, en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en obedecer a la clase; pero la relación entre estas dos situaciones es bastante compleja. Lo importante es que los alumnos aprenden a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos. Aunque les moleste.

La distinción entre el trabajo y el juego implica diferentes consecuencias en la vida del hombre y la clase es una que casi todos los hombres se enfrentan con esa distinción de un modo muy personal. Según una de las muchas definiciones posibles, el trabajo implica involucrarse en una actividad orientada y un fin y ordenada por otra persona, una actividad que no emprenderíamos si no existiera un sistema de relaciones jerárquicas.

En la época preescolar los alumnos pueden haber jugado con el trabajo, pero a la imitación lúdica del trabajo de los adultos el ingrediente esencial; el sometimiento a un sistema de autoridad que les ordene lo que tiene que hacer y obligue a hacerlo. El profesor, mediante sus órdenes y su control sobre los alumnos, constituye el ingrediente esencial que hace que el trabajo sea real. El profesor, aunque puede rechazar este calificativo, es el primer "jefe" de los alumnos.

El obrero, casi por definición, se siente tentado, de abandonar su trabajo. Posiblemente el obrero quiere hacer otras cosas, pero la vigilancia del jefe, la necesidad de ganar su sustento, o la voz de su conciencia

le impulsan a mantenerse en su puesto. A veces cede a la tentación, ya sea, quedándose en su casa, o, cuando la situación le resulta intolerable, cambiando de trabajo. El derecho a cambiar de trabajo varía mucho en cada caso pero, en principio, todos los adultos tienen ese privilegio. Cualquier obrero, si no siente atractivo por su trabajo, puede deponer sus herramientas y abandonar su puesto. Puede que después se arrepienta de su decisión, pero la decisión es suya.

Ahora bien, consideremos la situación de los alumnos. Si un alumno de tercer grado se negara a obedecer el sistema de timbres que regula la sucesión de actividades escolares, el peso de la justicia distributiva caería sobre él. Y el profesor haría sonar la alarma que pondría en funcionamiento la justicia. Este hecho nos revela un importante aspecto del empleo que el profesor hace de la autoridad. Como alguien ha señalado las escuelas se asemejan a las llamadas instituciones totales, como las prisiones, hospitales psiquiátricos y otros, en que un subgrupo de sus habitantes, los alumnos se ven sometidos involuntariamente a la institución, mientras que otro subgrupo, el personal docente, tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución. En esas circunstancias es corriente que el grupo más privilegiado custodie las salidas, ya sea en sentido metafórico o en sentido literal.

Puede que a los profesores no les satisfaga demasiado esta descripción y protesten insistiendo en que ellos dirigen sus clases "democráticamente", pero en cierto sentido, sus responsabilidades son parecidas a las de los guardianes de una prisión. En las cárceles "progresistas", como en muchas clases, se concede a los reclusos ciertas libertades, sin que por ello se deroguen las limitaciones existentes. En ambas instituciones puede permitirse que los subordinados preparen una fiesta en Navidad, pero nunca se les permitirá que preparen su evasión.

La dureza de la desigualdad de poder entre profesores y alumnos puede agudizarse o atenuarse de acuerdo con la política de los dirigentes y con las preferencias de cada profesor. Muchas de las diferencias entre las instituciones calificadas de tradicionales y las llamadas progresistas provienen del modo en que se ejerce la autoridad. Por ejemplo, en algunas escuelas se exige a los alumnos que se pongan en pie cuando el profesor entra en la clase, mientras que en otras se les aconseja que tuteen al profesor. En una se concede poca participación a los alumnos en la elaboración del plan de estudios, mientras que en otras se pide su colaboración, con el fin de dar más contenido a la experiencia del alumno. Pero aún en los centros más progresistas es el profesor quien tiene el poder en sus manos y los alumnos son conscientes de la autoridad y del puesto clave del profesor. Hasta un niño de primer grado sabe que el profesor ausente necesita un sustituto, mientras que un alumno ausente no lo necesita.





En el mejor de todos los mundos posibles se exige que los niños se sometan a la autoridad del profesor, que sean "trabajadores" y "alumnos modelo". Este ideal se realiza en gran medida. Casi todos los alumnos aprenden a fijarse en algo y a prestar atención cuando se lo ordenan, a refrenar su fantasía mientras dura la clase. Esta disponibilidad para cumplir las órdenes de la autoridad docente es, por otro lado, doblemente importante porque el alumno tendrá que ejercitarla en muchos lugares extraacadémicos. El paso de la clase a la fábrica o a la oficina les resulta muy fácil a los que desde sus primeros años han desarrollado "hábitos de trabajo".

Pero no todos los alumnos son diligentes e incluso los que lo son se ven forzados, a veces, a emplear ciertas estrategias para habérselas con la autoridad del profesor. En las condiciones de franca desigualdad de autoridad que se dan en las clases surgen casi inevitablemente dos tipos de estrategia. La primera tiene como objeto ganarse la benevolencia del profesor. Un modo de vivir en una institución total consiste en estar muy cerca de la autoridad en las horas extraacadémicas y en adoptar comportamientos que obliguen a esas autoridades a responder favorablemente. El extremo más cínico y ladino de esta actitud se manifiesta en la adulación, el servilismo y otras formas de hipocresía social.

Estas prácticas extremas, a las que podríamos dar el nombre genérico de adulación, suelen ir acompañadas de sentimientos de cinismo o de autodesprecio. Una variedad menos extrema de este comportamiento puede ser simplemente el afán de causar buena impresión. En la sociedad adulta, esta estrategia lleva a invitar a cenar al jefe. El equivalente de este comportamiento en la clase es el tradicional regalito al profesor.

La segunda táctica, es, en ciertos aspectos, el reverso de la primera e implica callar palabras y evitar acciones que podrían molestar a los superiores. Para crear buena impresión se necesita bastante trabajo, pero también se necesita bastante trabajo para evitar producir mala impresión. Del mismo modo que unos alumnos gastan parte de sus energías en agradar al profesor, otros se dedican a evitar complicaciones. La tendencia al secreto que con tanta frecuencia se da en las instituciones totales tiene relación, al menos en parte, con la estructura jerárquica. Este fenómeno se da claramente en la escuela. Los profesores ocultan algunas cosas a los alumnos y estos ocultan otras a sus profesores. Pero no todos estos secretos están orientados a evitar una evaluación negativa. Algunos pueden tender a la manipulación de los privilegios de la institución. Cuando, por ejemplo, un profesor pregunta a un alumno si ya ha ido a beber esa mañana, y éste le responde hipócritamente que no, la respuesta se debe no al temor de provocar la ira del profesor con una respuesta afirmativa, sino a que esta respuesta podría eliminar la posibilidad de volver a beber por segunda vez.

Lo mismo sucede con otros muchos subterfugios que ocurren constantemente en la clase.

Dado que el ejercicio opresivo del poder es la antítesis de nuestros ideales democráticos, resulta difícil hablar de su ocurrencia normal en la clase sin provocar ciertos resquemores. Los conceptos de obediencia y de independencia se presentan con frecuencia como antitéticos y, en nuestra sociedad, el último concepto constituye un objetivo privilegiado en nuestras escuelas. Por eso tendemos a minimizar o a ignorar la exigencia de que los alumnos se conformen a las normas y deseos de otras personas y cuando se nos recuerda esto de cosas, nuestra respuesta espontánea es la alarma.

Sin embargo, los hábitos de obediencia y docilidad que se enseñan en la clase tienen un elevado precio en otros ambientes. En las clases no difieren mucho, en lo que a la estructura jerárquica respecta, de las fábricas o de las oficinas, esas organizaciones omnipresentes en las que dejamos parte de nuestra vida adulta. En este sentido podemos decir con propiedad que la escuela es una preparación para la vida, pero con un significado distinto al que los educadores dan a esta preparación. Del poder se puede abusar tanto en la escuela como en otras instituciones, pero la existencia de la autoridad es un hecho al que tenemos que adaptarnos. El proceso de adaptación comienza en los primeros años de la vida, pero se acelera notablemente, para casi todos nosotros, en el día en que entramos en el jardín de infancia.

## V

Como sugiere el título de este capítulo, el grupo, las evaluaciones y la autoridad, cuya combinación constituye un matiz distintivo a la vida escolar, constituyen un currículo oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de su etapa escolar. Las exigencias dimanantes de estas tres características de la vida en la clase pueden contrastarse con la exigencia académica -el currículo oficial- por así decirlo-al que los educadores han dedicado siempre una atención prioritaria. Como era de esperar, estos dos currículos están interrelacionados de varios modos.

Como hemos indicado ya al hablar sobre el premio y el castigo en la clase, el sistema escolar de retribuciones está orientado al éxito en ambos currículos. Efectivamente, muchos de los premios y castigos que parecen destinados a retribuir el éxito o el fracaso académico, tienen más relación con ese "currículo oculto". Piense, por ejemplo, en la práctica pedagógica de premiar los esfuerzos del alumno ¿Qué quieren expresar los profesores cuando dicen que el alumno se esfuerza por realizar su trabajo? Quiere decir, fundamentalmente, que el alumno satisface las expectativas formales de la institución. Hace sus deberes.





... (con faltas), levanta la mano cuando el profesor pregunta aunque generalmente su respuesta es equivocada, levanta los ojos del libro durante el período de estudio (se distrae mucho en pasar a la página siguiente). Es, en pocas palabras, un alumno "modelo", aunque no sea necesariamente un buen estudiante.

¿Podría imaginar que un profesor actual, especialmente en la escuela primaria, suspenda a un alumno que se toma su trabajo, aún cuando su dominio de la asignatura es excelente. De hecho, incluso en los cursos superiores, los profesores se preocupan tanto sobre los torpes como sobre los listos. Es sorprendente que muchos de los altos personajes, presidentes, ministros honoríficos, deban su éxito a la sumisión a las exigencias en igual medida que a sus dotes intelectuales. ¿Podría nuestra sensibilidad admitirlo, no cabe duda que la crítica que espera temblorosa ante la puerta del aula de los exámenes de licenciatura ha llegado allí, en su parte, porque presentó sus ejercicios muy limpios y cumplió sus deberes a tiempo. Este modo de tratar los problemas pedagógicos puede parecer cínico y podría parecerse como una crítica a los profesores o como un intento de subvertir las virtudes de la honestidad, puntualidad, seriedad en general. Pero nada más lejos de nuestro propósito que queremos decir es, simplemente, que en las escuelas, como en la cárcel, la buena conducta sale premiada.

Este modo que la adecuación a las expectativas de la institución puede atraer el premio de la alabanza, la falta de adecuación a ellas puede acarrear complicaciones. Es un hecho que el currículum oculto tiene más estrecha relación con las expectativas del alumno que con sus éxitos. Consideremos, por ejemplo, las condiciones que suscitan la acción de disciplinar a un alumno. ¿Por qué reprenden los profesores a los alumnos? ¿Por qué un alumno da una respuesta equivocada? ¿Por qué a un alumno la buena voluntad no consigue captar la complejidad de una resolución matemática? Generalmente no. La represión que se ejerce, sea bien, a que ha llegado tarde a clase, o a que hace un trabajo que no sigue las directrices del profesor. La ira del profesor se levanta con mayor frecuencia por las violaciones de las reglas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno. Incluso cuando consideramos las exigencias del currículum oculto continúan latentes en el trasfondo. Cuando los padres de un niño les comunica el profesor que el niño no progresa en aritmética, ¿qué explicación les da de la falta de motivación del niño? Generalmente insiste más en la falta de motivación del niño que en sus deficiencias intelectuales. Si el profesor llegaría incluso a decir que el niño no tiene motivación durante la clase de aritmética ¿Qué significaría? Significa, esencialmente, que el niño ni siquiera intenta aprender y esto, como hemos visto, implica

una incapacidad para realizar las expectativas de la institución, un fracaso en el dominio del currículum oculto.

Los expertos en exámenes califican a una persona de habilidosa cuando capta el mecanismo lógico del examen de tal forma que, incluso sin dominar la materia sobre la que se le interroga, puede responder correctamente a las preguntas. De igual modo, podríamos llamar ingeniosos a los alumnos que descubren como responder con el mínimo esfuerzo a las exigencias oficiales y extraoficiales de la vida escolar. Las escuelas, como los exámenes, tienen unos mecanismos que solo pueden deomonarse después de haberlos padecido durante cierto tiempo. Pero, como sucede no todos los alumnos tienen la misma habilidad. A todos se les exige responder, pero no todos captan las reglas del juego. Si resulta útil pensar que en la clase hay dos currículos y que están relacionados entre sí, es natural que nos preguntemos si el dominio de estos currículos exige unas cualidades personales compatibles entre sí o contradictorias. Es decir, las virtudes que fomentan el éxito a nivel intelectual ¿contribuyen también a que el alumno logre adaptarse a las exigencias de la institución? Para esta pregunta no hay respuesta concreta. Pero es una pregunta fructífera y su consideración somera nos introduce en un laberinto de problemas psicológicos y pedagógicos. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la capacidad intelectual sería un factor positivo para afrontar todas las exigencias de la vida escolar, tanto las académicas como las institucionales.

La capacidad del niño para comprender las relaciones causales podría parecer tan útil cuando se enfrenta con las reglas y normas de la vida escolar, como cuando estudia los rudimentos de la química orgánica. Su fluidez verbal puede emplearla para abrumar al profesor con la misma facilidad que para escribir una narración. Así, pues, en la medida en que la vida escolar exige un pensamiento racional, el alumno que posea mayores dotes intelectuales podría considerarse en posición ventajosa.

Pero las situaciones complejas requieren algo más que la sola capacidad intelectual. Implican también actitudes, valores y un estilo de vida, es decir, todas aquellas cualidades que se agrupan bajo la denominación de personalidad. Cuando se considera la aportación de la personalidad a la estrategia de adaptación, el antiguo adagio: "cuando más, mejor", que se aplica también a la capacidad general, resulta insuficiente.

Las cualidades personales que son buenas para una cosa pueden ser nocivas para otra. De hecho, incluso una misma situación puede plantear ciertas exigencias que requieren la actuación de tendencias compatibles o conflictivas.

Hemos visto que muchos aspectos de la vida en la clase exigen paciencia, en el mejor de los casos y resignación en el peor de ellos. A medida que aprende a vivir en la escuela, el niño va aprendiendo a someter sus de-





seos a la voluntad del profesor, a orientar sus acciones en aras del bien común. Aprende a ser sumiso, a obedecer al sistema de reglas, normas y rutinas en que está insertado.

Aprende a tolerar pequeñas frustraciones y a aceptar los proyectos, la política de las jerarquías superiores, aunque no se le expliquen y aunque no entienda su significado. Como los miembros de otras muchas instituciones, aprende a encogerse de hombros y decir "así es la vida".

Pero las cualidades personales que ayudan a lograr una madurez intelectual son muy diferentes de las que caracterizan al empleado de una oficina. Por ejemplo, la curiosidad, el más importante de los rasgos del discente, interviene poco en la adecuación a las exigencias de conformidad. La persona que es curiosa tiende a mirar, examinar, probar y explorar cosas nuevas, y esta actitud es casi antitética a la pasividad del conformista.

El alumno tiene que desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y de poner en cuestión el valor de la tradición. Tiene que buscar explicación a lo que está oscuro. Ciertamente, la vida discente exige disciplina, pero la disciplina está más en función del aprendizaje que en función de las aspiraciones y deseos de los alumnos. En pocas palabras, el desarrollo de la capacidad intelectual exige ciertas formas de agresión más bien que la sumisión a las limitaciones impuestas.

Esta breve exposición exagera probablemente las diferencias reales entre las exigencias de conformidad a la institución y las exigencias de la vida discente, pero puede servir para llamar la atención sobre los posibles puntos conflictivos.

¿Hasta qué punto son incompatibles estos dos grupos de exigencias? ¿Pueden ambos ser controlados por una misma persona? Aparentemente, sí. No todos nuestros presidentes y directivos de los Consejos de Educación pueden ser calificados de débiles protegidos por el profesor. Muchos alumnos consiguen mantener su agresividad intelectual sin desobedecer a las leyes que regulan el tráfico social de nuestras escuelas. Aparentemente, pues, es posible, bajo ciertas condiciones, educar "estudiantes dóciles", aunque esta expresión parece implicar una contradicción en sus términos. De hecho, sabemos que en los monasterios han florecido ciertas formas de estudios y, en ellos, las exigencias de conformidad con la institución son extremas.

Desgraciadamente, nadie sabe de qué modo puede mantenerse el equilibrio entre estas dos tendencias, ni cómo llegar a lograrlo. Pero más desafortunado es el hecho de que muy pocos pedagogos dedican a este problema la atención que requiere.

A medida que las sedes institucionales se multiplican aumentan el número de los que en ellas pasan una parte importante de su vida, tenemos que saber más de lo que ahora sabemos sobre el modo de lograr una síntesis razonable entre las fuerzas que impulsan a una persona a buscar la represión individual y las que le empujara someterse a los deseos de otras personas. Probablemente lo que se hace en las clases contribuya notablemente a lograr esta síntesis.

La escuela es la primera institución importante, después de la familia, en la que casi todos nosotros estamos inmersos. Ya desde el jardín de infancia, el alumno comienza a aprender qué es la vida en sociedad.

Los ejercicios de la vida en la clase que hemos descrito en este capítulo plantean problemas a los alumnos y a los profesores. Como hemos visto, son muchos los métodos para afrontar estas exigencias y resolver los problemas que ellos crean. Además, cada una de las estrategias de adaptación más importante, es transformada individualmente y recibe una única expresión como resultado de la idiosincrasia del alumno que la emplea. Así, pues, el cuadro completo de la adaptación a la escuela se forma infinitamente complejo, cuando se manifiesta en el comportamiento de cada alumno.

Sin embargo, bajo esta complejidad, existen algunos rasgos comunes creados por la peculiaridad de los individuos. Sea cual fuere la exigencia o los recursos personales del que se enfrenta, hoy, al menos, una estrategia atiende a toda una estrategia del distanciamiento psicológico, que va reduciendo progresivamente el interés personal hasta un punto en que ni la exigencia, ni el éxito o el fracaso ante ella, se sienten intensamente.

El capítulo 3 estudia exclusivamente el modo en que esta estrategia general, el distanciamiento, se emplea en la clase. No obstante, con el fin de llegar a una mejor comprensión de las tácticas del alumno, conviene considerar el clima de opinión del que dichas tácticas surgen. Antes, pues, de centrarnos en lo que los alumnos hacen en la clase, tenemos que examinar qué piensan (o sienten) de la escuela.

## Tema de la lectura:

Philip W. Jackson, "Teacher-pupil communication in the elementary classroom: an observational study". Comunicación leída en la conferencia de la American Educational Research Association, Chicago, febrero de 1965.

En primer lugar, claro está, la sección de crucigramas de acertijos de los periódicos, que a mucha gente le divierte acertar. Pero los acertijos, que podrían llamarse "exámenes de juguete", tienen poca importancia si se comparan con la seriedad de lo que sucede en la escuela.

Philip Henry, antropólogo, ha observado signos de lo que él denomina "síndrome de caza de brujas" en varias clases de enseñanza primaria. Un componente pri-

mario de este síndrome es la crítica destructiva de los alumnos entre sí, fomentada por el profesor. Cf. su artículo "Attitude organization in elementary school classroom", *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, págs. 117-33, enero de 1957.

Observando estas evaluaciones realizadas en la clase (estudiante cuchicheos e intercambios de papелitos secretos) se pregunta si la amistad se determina por la posesión de especiales, o si las cualidades se atribuyen como racionalización de la amistad o enemistad previamente ex "Mis amigos son buenos y mis enemigos son chivatos y metirosos", más bien que «los buenos son mis amigos y los chivatos razonamiento operan en la mayoría de las clases.





## TEMA 3. La relación alumno-maestro-contenido.

LECTURA:  
ESCOLAR PRIMARIA\*

*El texto de Postic que se presenta en este espacio, pretende precisar una definición de diálogo pedagógico, y también los distintos modos en que se presenta.*

*Se resalta el diálogo por las diversas formas que tiene según los niveles de conocimiento; que varía por la naturaleza del mensaje que se esté utilizando, o por la información que manejen los alumnos.*

*Por otro lado, en Estados Unidos ha tenido vigencia la llamada TRANSACCIÓN EDUCATIVA que no se refiere a otra cosa que a los convenios establecidos entre estudiantes (alumnos) y el profesor. Encontrará una clara explicación para ser utilizada en los grupos de aprendizaje (grupos escolares) de educación primaria o preescolar; al poder asumir roles diferenciados tanto por el alumno como por el maestro.*

*Otro tópico analizado por Postic en este texto es sobre el CONTRATO PEDAGÓGICO visto desde diferentes enfoques por autores como Filloux entre otros. Es interesante resaltar el tratamiento que le da a la relación CONTRATO PEDAGÓGICO Y PODER; y por último nos ilustra con las nuevas formas de contrato pedagógico que conducen a una nueva forma de manejar la vida del grupo escolar.*

## Naturaleza del diálogo educativo.

Por las posiciones y las funciones de cada uno en la situación, el diálogo educativo presenta un carácter asimétrico, puesto que el diálogo asimétrico supondría un progreso paralelo de los interlocutores en el descubrimiento de un hecho, en la elaboración de un conocimiento, un paso simultáneo de etapas, gracias al apoyo recíproco. Ahora bien, en el mejor de los casos, se trata de un movimiento dialéctico nacido no de un enfrentamiento, sino de una investigación nutrida del choque de ideas contrarias, de un itinerario, por la confrontación de dos universos subjetivos y que desemboca en encuentros en la investigación de un conocimiento. Ese diálogo tiene una finalidad y está orientado por uno de los componentes. Sócrates encamina a su interlocutor hacia una verdad que él, Sócrates, percibe: sólo él conoce el significado del diálogo.

\* POSTIC, Marcel. ¿Transacción o contrato pedagógico?, en: La relación educativa. Madrid, Narcea, s/f, pp.97-102.

De la misma forma en terapia, si el terapeuta se esfuerza por descentrarse, en ponerse en el lugar de su interlocutor para comprenderles es con el fin de acudir en su ayuda y permitirle encontrar los medios de resituarse en su entorno social, pero él terapeuta, no va a confiar sus propias inquietudes, comunicar su propio desconcierto.

El carácter asimétrico del diálogo educativo es inherente a la situación; sin embargo la disimetría a veces toma otras proporciones que el diálogo -es decir, el encuentro de sujetos que se escuchan, que se saben retirar en el momento oportuno o intervenir para aportar su contribución, para perseguir el mismo fin- no es ya posible.

A grandes rasgos se puede resumir en dos esquemas la patología del diálogo asimétrico:

-O bien la función y el fin están mal asumidos. Es frecuente en nuestra época. Padres inmaduros, maestros incompetentes están abrumados por las tareas y reaccionan con la negligencia que se quiere indulgente, la huida que se quiere estratégica, la ineficacia agresiva o desordenada.

-O bien el medio se toma como fin el actor se toma como papel que interpreta y no puede llegar a asumir el último acto. Deleitándose en la autoridad, resiste al desarrollo de la historia a que debe poner fin, se complace en los rigores de su rol que debería desempeñar en la estricta medida de la necesidad del otro<sup>1</sup>.

En el diálogo, el educador necesita centrarse en el niño o el adolescente, aceptando las limitaciones de su propia posición. Muestra el camino, después deja actuar al alumno ante él, marchar, explorar, intervenir para hacerle evitar el paso en falso o la caída; le guía porque él conoce el final de la etapa, pero le deja elegir el itinerario.

El error del educador sería negarse a asumir su función: desnaturaría por exceso de poder o prolongarla cuando no es útil. Porque su acción es temporal; está ahí para hacer franquear una etapa y después desaparecer. El niño o adolescente, sigue su camino, bien sea con otro guía o bien de una manera autónoma.

El segundo caso de la asimetría del diálogo educativo proviene de la dimensión temporal. Esta escapa al alumno incluso si tiene un conocimiento parcial del fin a alcanzar y tiene conciencia del carácter provisional de su sujeción. El enseñante conoce el significado de su acción en un tiempo dado, porque ve ese tiempo en un conjunto, que es caracterizado por una dirección. El alumno es informado de un objetivo parcial (llegar a tal nivel, aprobar tal examen, por ejemplo) pero el enseñante solamente sitúa ese objetivo par-



en contextos cognitivos, operatorios, afectivos, sociales. El educador detecta la significación de conjunto y promueve el desarrollo del diálogo pedagógico; el alumno busca el sentido de su acción, relacionando el presente con los momentos pasados, pero sin verdadera prospectiva.

El educador sitúa al alumno con relación a los objetivos e intenta captar, más allá del niño que tiene ante él, al adulto que éste puede llegar a ser. Esta anticipación sobre las aptitudes, sobre el porvenir personal y profesional del niño, no se encuentra exenta de distorsiones, basta con ver cómo los padres proyectan sus propios fantasmas, sus propios deseos sobre sus hijos, como los enseñantes deforman el conocimiento que tienen del alumno a causa de la imagen que se forman del "buen alumno", para darse cuenta de los errores de juicio, de las presiones ejercidas, que son perjudiciales para el niño.

En resumen, el diálogo en la situación pedagógica presenta un carácter asimétrico, que resulta de la naturaleza de las funciones asumidas por cada uno de los interlocutores y de la dimensión temporal abierta hacia el futuro; el enseñante desencadena el proceso educativo y actúa según la percepción que tiene del presente del alumno. Aún cuando tenga por objetivo preparar al niño y ayudarlo a construir su itinerario personal, sigue siendo el protagonista de la situación.

¿Un diálogo simétrico es posible? Desechemos la igualdad pedagógica que practicaría el enseñante, si no hiciera más nada luego que los alumnos le pidieran, suprimiendo todo contenido, bajo el pretexto de no imponer ninguna estructura (de orden sintáctico, por ejemplo), adoptando "un lenguaje grosero o más que los alumnos", no es más que una forma disfrazada de apropiación de otro en la que el diálogo se usa para cubrir las necesidades narcisistas del enseñante.

¿Cuáles más bien cuáles son las posibilidades de apertura del diálogo y de reeducación de la asimetría. El diálogo pedagógico se presenta en realidad bajo una configuración triangular, puesto que tiene por objeto el conocimiento, por finalidad la expansión de la persona, y por mediador al enseñante. Si no tuviese esta finalidad el diálogo no existiría y la enseñanza no sería más que adoctrinamiento o inculcación.

En los niños pequeños, el descubrimiento del universo personal y social, la toma de conciencia de sí y la estructuración de las relaciones entre sí y este universo, se hacen por el diálogo con los padres y los educadores, cuando estos sienten la preocupación de captar el objeto de interés del niño. Unas veces el adulto responde a las preguntas del niño que toma la iniciativa del diálogo, otras veces provoca el diálogo con el fin de guiar la exploración.

¿Por qué no se podría emplear la misma táctica en el diálogo escolar?

El diálogo constructivo reviste formas diversificadas según los niveles de conocimiento, según la naturaleza del mensaje, el género de tratamiento de la información que el alumno puede aplicar. Es en la formación de adultos donde tiende más hacia la simetría; los interlocutores, formadores y formados, por sus diversas experiencias, por sus diferentes maneras de analizar los problemas, se iluminan mutuamente; organizan controntaciones de opiniones, descubren la relatividad de sus juicios y se dirigen hacia la investigación, no de una verdad que sería impuesta por uno de ellos, sino para dar un sentido a su propia gestión. Sus relaciones se establecen sobre la base de una complementariedad funcional. En el diálogo en formación de adultos, el formador guía la evolución del grupo en formación y, a medida que transcurre la sesión, él experimenta a su vez una influencia que entraña su propia evolución. Por el intercambio, el diálogo educativo se convierte entonces en el medio de una evolución conjunta. El enseñante que se dirige a niños o a jóvenes adolescentes conoce también ese tipo de evolución personal cuando sobrevienen incidentes en el diálogo, busca rupturas; se interroga entonces así mismo porque descubre la percepción que sus interlocutores tienen de él, pero esta evolución no es el resultado de un caminar en común ni de un proceso de acción recíproca, como con los adolescentes mayores y los adultos.

¿Sería posible trasponer esta forma de diálogo de la educación de adultos a la enseñanza elemental o secundaria? Habría que adaptar las intervenciones de unos y otros a los objetivos de aprendizaje, a la naturaleza del contenido, a la amplitud del programa y permitir al enseñante tener el medio, gracias a la relación educativa, de alcanzar un objetivo personal y de operar su propio cambio. Entonces se encontraría la regla de reciprocidad que subtiende los aspectos habituales de la interacción.

### La noción de transacción educativa.

En los Estados Unidos en el año 1960, algunos psicólogos han tratado de trazar el cuadro de la economía psicológica de la interacción social. Han puesto de manifiesto la norma de reciprocidad<sup>2</sup>, han demostrado que las confrontaciones interpersonales comprenden un intercambio, en costes y en beneficios, gastos de energía comportamental, invertidos en el objetivo de eventuales "beneficios"<sup>3</sup> y que están determinados por un punto de equilibrio final equitativo entre las partes implicadas en la transacción.<sup>4</sup>





La palabra "transacción" ha sido entonces adoptada en el sentido de una operación "económica" concluida por un acuerdo entre esas partes, sobre la base de una mutualidad de ventajas mutuas a extraer de aquí.

### *La transacción educativa y el grupo de la clase.*

L. Bradford, que pertenecía al National Training Laboratones de Bethel en el Estado de Maine (Estados Unidos), donde se han organizado las primeras sesiones de Training-Group -es decir de entrenamiento en dinámica de grupos-, se ha consagrado al estudio más específico de la transacción educativa, sobre todo al examen del sistema de equilibrio que supone entre los participantes, variable según las percepciones que tienen de sus deseos y de sus aportaciones respectivas. J.C. Filloux<sup>6</sup> ha presentado un análisis muy completo de los trabajos de Bradford, análisis del que nosotros sacamos un resumen. L. Bradford estudia el aspecto contractual de la relación pedagógica en términos de percepción y de utilización de los recursos de cada uno, determinados por su aportación personal en el grupo. Los recursos del enseñado residen en un saber adquirido, sus experiencias personales, y varían en función de las representaciones que se hace de sus necesidades de aprender, de desarrollarse, de cambiar, de lo que espera de la vida en clase, de la ayuda que puede recibir. Según su concepción de aprendizaje, unida a la experiencia pasada, espera ser nutrido o participar activamente; según lo que piensa de sus propios recursos, de los del enseñante, de los demás alumnos, percibe el género de ayuda que le es necesaria. Para Bradford, la actitud del enseñado con relación a su propio cambio explica algunas resistencias que manifiesta y que provienen de su miedo a ser amenazado en su imagen de sí mismo. Hay mecanismos selectivos que modifican las informaciones percibidas como peligrosas.

Los recursos aportados por el enseñante están constituidos por sus conocimientos, por el contenido de su enseñanza y por sus actitudes relacionales. El alumno es particularmente sensible a las preguntas siguientes: ¿Está atento el enseñante a los fenómenos de grupo, tiene la preocupación de intervenir para resolver los problemas? ¿Tiene conciencia de sus propias motivaciones, de sus deseos y de su repercusión sobre el proceso de aprendizaje del enseñado? ¿Hasta qué punto exige que sea dependiente de él, esté sometido a su poder? ¿Desea ser querido desde el principio? ¿Se siente amenazado y bloquea toda posibilidad de modificar el sistema de equilibrio establecido? ¿Cuál es su capacidad de aceptar al enseñado como persona?

Según que el enseñante y los enseñantes tengan una confianza en sus recursos recíprocos, según cómo los perciben o incluso los deformen, el juego de la transacción se hace más o menos bien. Bradford piense qué condiciones hay que reunir para que la transacción educativa perinita un cambio en el enseñado. Este debe poder expresar sus pensamientos, sus sentimientos, efectuar con el enseñante un diagnóstico de sus dificultades (deseos, ansiedades, defensas) y obtener informaciones sobre las reacciones de los demás miembros del grupo profesor y alumnos) a sus propias ideas o a su expresión de sus sentimientos expresados. Para el enseñado, cuando el enseñante se centra en el grupo de clase, crea las condiciones favorables a un aprendizaje, porque los alumnos desarrollan su necesidad de aceptar a los demás, de confiar en sus recursos, de compartir responsabilidades y asumir riesgos.

La transacción educativa, tal y como nos la presenta Bradford, se aproxima al sentido etimológico de la palabra, permitiendo llevar a buen fin una operación, el aprendizaje del alumno, en el presente caso.

Otra aproximación de la transacción, tomada en este sentido, y comprendiendo la idea de negociación, es posible en términos de contenidos de rol a asumir por el enseñante y por sus alumnos. Las obligaciones generales (adquirir conocimientos, pasar exámenes) y las específicas de la comunidad educativa (la clase en el conjunto del establecimiento escolar, por ejemplo) son presentadas a los alumnos por el enseñante, que les pide que puntualicen las modalidades de funcionamiento de la clase, teniendo en cuenta esos imperativos, utilizando el margen de libertad institucional. Esta fórmula a veces corre el riesgo de ser equívoca, porque el profesor puede acentuar voluntariamente la parte de las obligaciones, para reducir la parte de iniciativa y de responsabilidad de los alumnos, pero sumando igualmente el medio de hacer de la clase un ambiente donde se toman conciencia de la realidad institucional y social, donde uno se implica en la resolución de los problemas, donde se controla el proceso de interacciones en el grupo, donde se coopera para buscar y poner en marcha los medios de alcanzar objetivos.

En el marco del funcionamiento general de la clase, la transacción se opera repartiendo los roles según la naturaleza de las actividades. Corresponde al enseñante, por ejemplo, el rol de animador, cuando el grupo tiene necesidad de resolver un problema, un rol de consejero cuando se impone una organización de técnico del conocimiento cuando surge un obstáculo, etc.

La transacción es, pues, un fenómeno social que resulta de intercambios; tiene por objetivo establecer las obligaciones respectivas de los interlocutores, de fijar la regla del juego en la situación creada por un aprendizaje.





Una vez reunidas las condiciones psicológicas, las soluciones pedagógicas se diversifican. Por lo tanto, Dewey piensa que el medio escolar debe permitir que el niño viva la experiencia de la vida social y de sentirse parte del grupo. Entonces el enseñante tiene por tarea crear las condiciones de trabajo de manera tal que cada niño pueda vivir su propia experiencia social.

En el "Tratado de Psicología", encontramos dos modos fundamentales de interacción: transacción en el interior del grupo de clase, transacción de un consejo de cooperativa, que conduce a la cohesión del grupo y las relaciones funcionales, transacción entre el enseñante y el alumno por el contrato de trabajo establecido regularmente en común para fijar los objetivos de aprendizaje.

En la transacción presente, en efecto, diferentes aspectos se relacionan: a las relaciones que se crean entre el individuo y el grupo, a las relaciones entre los mismos miembros del grupo, las relaciones entre un alumno, tomado como individuo, el enseñante y los demás miembros del grupo. En este último caso, el alumno elabora su proyecto de aprendizaje, situándose frente al enseñante, frente a la clase entera y a los otros alumnos.

#### *Interacción educativa y el alumno.*

El aprendizaje del niño o el adolescente para realizar un determinado aprendizaje varía en función de las informaciones que él recoge sobre él mismo y sobre los demás. El conocimiento de las interacciones por las evaluaciones recibidas sobre él, cada alumno llega a delimitar lo que él puede hacer, los demás alumnos, sus padres, especialmente en un área de aprendizaje, y a determinar no sólo el nivel de rendimiento que los demás esperan de él en un momento dado, sino también la responsabilidad que debe asumir en la situación. Los juicios recibidos por los padres, los compañeros, los enseñantes, sobre los resultados de su trabajo, son confrontados, según que ellos sean convergentes o divergentes, por el alumno, que extrae de ellos un concepto de su capacidad que deduce de ellos los campos de acción abiertos para él.

Brookover y Erickson<sup>9</sup> citan el caso de alumnos que sufren un fracaso total en matemáticas; tienen pocas posibilidades de querer aprender matemáticas, porque perciben los resultados temidos en términos de fracaso. Como lo tanto no tienen los medios para hacer un intento intencional. Encuncian las siguientes propo-

1. El comportamiento de toma de decisión voluntaria está determinado por la percepción de los resultados probables de los actos sociales.

2. Los resultados probables de los actos sociales, tal como son percibidos, deben distinguirse de los resultados deseados, porque son factores de toma de decisión. Aunque las aspiraciones y los proyectos sean a veces los mismos para un individuo, esas construcciones afectivas y cognitivas difieren verdaderamente de su contenido y de su función.

3. Aunque el comportamiento voluntario depende de esas aspiraciones, éstas tienen a funcionar en el interior de límites determinados en vistas a otras posibilidades actuales y futuras.

Esos autores utilizan un análisis de Blumer<sup>9</sup> que distingue dos etapas en la toma de decisión. En la primera etapa, la persona está en interacción consigo misma y por un proceso social interiorizado, realiza las cosas que tienen sentido para ella, respecto a las cuales actúa. En la segunda etapa, la persona selecciona, verifica, agrupa, transforma los significados recogidos, a la luz de la situación en la que se encuentra; interpreta utilizando las significaciones como instrumentos para guiar la acción. Brookover y Erickson definen, pues, el self-concept como un proceso comportamental de definición de sí y presentan un modelo de análisis de los alumnos según sus posiciones en los contextos psicológicos y sociales. Los comportamientos de los alumnos están considerados como el resultado de sus interacciones simbólicas consigo mismas y de sus interacciones simbólicas con los demás. Nosotros determinamos lo que pensamos que son los comportamientos apropiados para nosotros mismos, en cada uno de nuestros roles, pero antes de asumir ciertos roles, evaluamos la aptitud que tenemos para hacerlo, sopesamos nuestras posibilidades de éxito, para un cierto nivel de nuestra empresa. Es una condición necesaria pero no suficiente, la que nos hace delimitar los terrenos en los cuales podríamos emplear nuestro esfuerzo. Porque en seguida interviene el conocimiento de las recompensas y de los costes que lleva consigo un rendimiento dado en un rol dado y la evaluación de los costes con relación a las recompensas en un acto preciso (aprobación social, gratificaciones, establecimiento de relaciones deseadas con los demás). también interviene el valor que damos al acto en sí, independientemente de las consecuencias sociales o económicas (podemos sentir culpabilidad ahí donde los demás experimentan orgullo), el valor interiorizado que atribuimos a un rol. Los autores, siguiendo a 1,500 estudiantes durante tres años a partir de su salida de High School, han demostrado por sus investigaciones que la concepción que se tiene de su aptitud escolar está correlacionada con el rendimiento alcanzado. Su análisis tiene el interés de llamar a nues-





tra atención sobre varias condiciones fundamentales del funcionamiento de la transacción educativa en el interior del grupo de la clase.

Para que exista una transacción educativa siguiendo un acuerdo tácito, el alumno debe sentir una aspiración a perseguir un objetivo que pose una significación para él mismo, esperar que alcanzará un cierto nivel de resultados que le ayudarán a situarse entre los demás, que le darán un status social porque esos objetivos son admitidos en el grupo, que el enseñante le aportará una ayuda y será el agente de su reconocimiento social por el grupo.

En un grupo determinado, en un establecimiento de enseñanza secundaria, el enseñante puede facilitar la transacción si la materia que enseña tiene una cierta cota social en el grupo, si está considerado como competente, es decir apto para hacer progresar hacia objetivos de aprendizaje.

Siempre según Brookover y Erickson, el alumno se implica en un proceso comportamental de conceptualización del yo, que se desarrolla en función del aprendizaje, a medida que transcurre la vida en grupo. El control y la regulación de este proceso proviene del grupo, de sus valores, de sus normas. Si el alumno tiene conciencia de sus aptitudes para dirigirse hacia objetivos reconocidos por el grupo, si se conforma a las normas de éste, buscará alcanzar resultados escolares para adquirir un cierto status en el seno de la clase. La percepción que tiene de su propia aptitud en una situación depende de las reacciones de los demás para con él, su decisión de actuar resulta de la significación social en que da a su acto. Adopta un rol según que desee confirmar el punto de vista de los demás sobre él mismo o por el contrario según que quiera experimentar que puede llegar a ciertos resultados. El análisis de Brookover y Erickson presenta la conducta del alumno como una acción que se compromete en una dirección definida por una aptitud personal, reconocida por los otros. según nuestro parecer, pueden producirse efectos de ruptura con el grupo, desencadenamientos que tienen por objetivo probar lo contrario por actos, cuando los demás niegan una aptitud precisa. Pero hay que reconocer que los miembros del grupo juegan un rol importante en la manera que tenemos de actuar, bien sea conforme a la imagen que tienen de nosotros, o bien en relación inversa, para contradecirla. Sin embargo, no solamente son las expectativas actuales las que dirigen nuestro comportamiento, también es el deseo de poder dirigir las expectativas futuras de nuestros interlocutores lo que orienta nuestra toma de decisión. Las expectativas y los comportamientos de unos y otros deben volverse a colocar en una perspectiva temporal.

Se ve la importancia de las interacciones sociales en el grupo de clase para la elaboración de las actitudes

y para el nacimiento de conductas sociales en el alumno. El enseñante desencadena ese juego social, pero no controla sus modalidades ni sus efectos. Sin embargo, desempeña un rol importante en la búsqueda de valores que lleva el niño o el adolescente, por su misma persona, por un modelo de referencia. El alumno quisiera parecerse por el contrario, rechaza el modelo siguiendo su rendimiento escolar y según su distancia social<sup>10</sup>. Se sitúa de esta manera con relación a la disciplina en función de la manera en que el enseñante la encarna.

En las clases de enseñanza secundaria, los profesores, por la diversidad de disciplinas que representan y de métodos que proponen, provean situaciones de comparación. En relación a ellos como los alumnos aceptan el modelo o lo rechaza, incluso si tienen aptitudes para esperar buenos resultados. Es también con relación a sus compañeros que un alumno acepta el modelo o no según el silogismo siguiente: tal alumno acepta ese modelo, a mí no me gusta este alumno luego rechazo el modelo.

En resumen, el enseñante es quien confirma las aptitudes de cada uno en el grupo. Proclama juicios en público que el grupo los conozca; se sabe que X... no tiene éxito en tal materia; si este juicio es repetido, se forma una imagen en el seno de la clase, "x... es nulo en lengua". Pone el acento sobre los conocimientos instrumentales, cuya posesión confiere un cierto prestigio. Refuerza ciertas concepciones que el alumno ha adquirido de sus propias aptitudes. Así bien, si estimula a algunos, a otros les desanima, y no siempre es consciente de la selección que se opera por el juicio negativo. La acción educativa consiste en ayudar al joven a descubrirse, a buscar por sí mismo cómo sus aptitudes pueden revelarse y después desarrollarse. Si el enseñante se limita a sancionar negativamente a los que no logran éxito, si de este modo devalúa a algunos de sus miembros, provoca comportamientos de aversión en esos alumnos hacia la materia enseñada y retroacción respecto a los demás miembros del grupo de la clase.

Ciertamente, la proclamación de juicios en público adquiere muy diferentes sentidos, según la opción pedagógica y la personalidad del educador, según el contexto escolar, familiar, social. El mismo comportamiento en estos enseñantes corresponde a veces a intenciones radicalmente diferentes. El proceso que consiste en informar al grupo del valor de los resultados alcanzados por tal alumno puede ser tan deprimente como liberador. Incluso sería necesario que el enseñante fuera también consciente de sus intenciones en la manera en que las manifiesta, de la manera en que los alumnos las perciben.

Este esquema general del funcionamiento de la transacción educativa vista en función del alumno pone en



manifiesto el rol del enseñante y también el del grupo de clase en la elaboración de una imagen de sí mismo en el alumno y en el origen de las conductas escolares. Sin embargo, no hay que olvidar el rol de los padres y el de las relaciones sociales del niño fuera de la escuela; según que los comportamientos concuerden con los del grupo de la clase o no, refuerzan o modifican la percepción que tiene el niño de su aprendizaje, actúan sobre la orientación de su conducta, manifestando explícita o implícitamente expectativas respecto a él. Según la importancia que tenga la cuenta en la marcha de los estudios que los padres proyectan para su hijo, en función del futuro profesional que desean para él, valoran un resultado escolar y minimizan otros. O bien el niño se somete a esta orientación y se conforma con las demandas de los padres en su trabajo escolar, o bien se rebela, rechaza todo rendimiento en la materia en cuestión, haciendo trabajo escolar, para cultivar una expresión de sí fuera de la escuela, en actividades no reconocidas por los adultos.

Este análisis debería ser diversificado según la naturaleza de los grupos escolares. Ello supone que una gran mayoría de los alumnos del grupo de clase adopte y interiorice los valores y las normas propuestas por el enseñante. Ahora bien, subgrupos a veces mayoritarios los rechazan y no aceptan una transacción que les parece que es el reconocimiento de valores sociales que entraña un compromiso y un abandono de su independencia con relación al sistema escolar. Algunos subgrupos, por su comportamiento, presentan otros rasgos que atraen a los alumnos que tienen dificultades en el subgrupo de los que "hacen el juego" al enseñante. La desviación de un subgrupo puede llegar a crear una nueva norma y el alumno desea entonces participar para adquirir un status informal.

### Contrato pedagógico

La transacción designa sobre todo, al menos en los anglosajones, una operación efectuada con vistas a un objetivo" y el contrato no se implica en la situación educativa más que si encuentra un interés personal en la persecución de ese fin. El niño experimenta la necesidad de transigir con los padres, los enseñantes, los iguales, de llegar a un acuerdo implícito o explícito, concediendo a otros derechos y poderes, situándose con ellos, para obtener de ellos, a cambio, los medios necesarios para su progreso.

Por eso la palabra contrato es preferida a la palabra transacción. Un contrato expresa expectativas mutuas en los participantes.

David Elkind<sup>12</sup> estudia las condiciones de funcionamiento de la clase que resultan más particularmente de expectativas recíprocas que se manifiestan y examina las expectativas de los alumnos con relación al enseñante. Según él, los alumnos cuentan con el sentido de la justicia del enseñante en la atribución de recompensas y desean que las de basándose en el mérito y no en los atributos personales; por su parte, ellos le aseguran su cooperación. Buscan en el enseñante un experto, que conoce su oficio, que sabe animar al grupo, hacerle progresar; por otra parte desean tener un profesor que sepa comprenderles, amarles, entusiasmarlos. Cuando el contrato es explícito, define las responsabilidades y las zonas de iniciativa de las dos partes e incluso preve las clases de recompensas que van unidas a los comportamientos para estimular. Si el profesor rompe el contrato, el alumno recurre a sus padres y a otros profesores, al director del establecimiento.

Esta manera de abordar el contrato pedagógico es pragmática; se define una convención reglamentando los intercambios entre ambas partes, que obligan, los unos hacia los otros, a actuar de cierta manera. Se funda sobre modalidades de funcionamiento y sobre las consecuencias de los disfuncionamientos. Es significativo, a este respecto, encontrar en el artículo de D. Elkind referencias a procesos de modificaciones de comportamiento, de refuerzo de comportamientos apropiados. Incluso si el autor habla de construir el proyecto pedagógico en tomo a las necesidades y los intereses del niño, lo hace más por la preocupación de la eficacia que por una convicción profunda; los recursos del niño en el plano sicoafectivo tanto como en el cognitivo son utilizados en su informe por el profesor, según el esquema tradicional de la enseñanza, pero no están en el origen de una nueva estructuración social de la clase que provendría del ejercicio de la autonomía de los niños.

La definición del contrato en filosofía aporta, por su dimensión social, otra perspectiva de estudio de la relación educativa. A Lalande<sup>13</sup> escribe que "se llama más especialmente contrato en filosofía aquél que es bilateral, o multilateral, es decir, que contiene compromisos recíprocos. El *Contrato social* o *Pacto social* (según J. J. Rousseau) es el conjunto de las convenciones fundamentales que, aunque no pueden ser nunca formalmente enunciadas, sin embargo son implicadas por la vida en sociedad".

Es en este sentido en el que Janine Filloux<sup>14</sup> ha conducido su estudio, analizando el contenido de entrevistas que ha organizado con profesores y alumnos de enseñanza secundaria.

Según este autor la idea de contrato está al origen de la justificación de las normas tal y como es presentada por los enseñantes. La clase es una "sociedad" regida por un conjunto de reglas que definen las rela-



ciones entre sus miembros. El contrato está destinado a fijar las posiciones de cada uno, a hacer reconocer el puesto del enseñante y a reducir todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y a las conductas recíprocas de los dos contratantes en sus roles de profesor y alumno. "Desencarnar la relación, tal es la función imaginaria de este contrato planteado al principio del año, con el fin de que enseñante y alumnos, protegidos por esta institución, puedan establecer 'relaciones cordiales un contacto permanente, directo, amistoso'. De esta forma se fijan por un acto fundado de una ley, las zonas de normalidad y de desviación en el campo pedagógico, para lograr un "buen" clima de clase.

Para J. Filloux, ese contrato establece la relación de dominación/sumisión como una relación de derecho legítima sobre la base de la autoridad natural que proviene del saber, con un artificio: "ocultar la violencia de la dominación a los ojos del alumno que no verá en el espejo del enseñante más que una imagen purificada de él mismo, libre de todo deseo de dominación".

El análisis de las entrevistas obtenidas con enseñados hace que aparezca en ellos el respeto de las posiciones respectivas, siendo el enseñante "superior" por su saber y por su status de adulto. La relación de dependencia es percibida como apremiante pero protectora y la autoridad del enseñante, encarnación de un poder vivido de un modo fantasmático, les parece el fruto de un don personal. La imagen de la autoridad carismática no está dissociada de la idealización del enseñante.

El tipo de relación de desigualdad, definido según un modelo universal, permite al enseñante protegerse de un poder que provendría de las interacciones en el grupo y, por los privilegios que él concede a aquellos con los que puede establecer este género de relación, fortificar su modo de acción dominante y refozar una imagen positiva de sí mismo. En cuanto a los alumnos, su adhesión a esa relación se hace según un modo personal e irracional. El enseñado reclama el derecho de ser amado y quizá es por esos aspectos afectivos por lo que el alumno siente el poder del enseñante que puede rechazar o abandonar a sus alumnos.

Este análisis de J. Filloux es interesante, porque permite darse cuenta del proceso de asignación de roles, explicar los mecanismos de regulación y sobre todo los modos de estabilización introducidos en la situación pedagógica, esencialmente conflictiva. También demuestra cómo ciertos tipos de pedagogía moderna no hacen a veces sino velar la relación de desigualdad y de limitación refiriéndose a una complementariedad de las "naturalezas" respectivas del enseñante y los enseñados, haciendo del enseñante el padre idealizado, protector, que establece una relación "humana", "eficaz". En el con-

trato pedagógico tradicional, los alumnos abandonan parte de sus derechos a cambio de las ganancias que obtienen gracias al profesor; en el tipo de contrato introducido por ciertas pedagogías, la sumisión es más completa, precisamente cuando el enseñante pretende darse enteramente al alumno, en respuesta, el donde sí mismo. La amenaza de una negativa, de un rechazo, hace que los lazos del alumno con el enseñante sean más constrictivos. El poder es vivido de un modo fantasmático de la «devoración», de la absorción del otro.

### Poder y contrato pedagógico

La noción de poder del enseñante se encuentra en el centro del estudio de J. Filloux. En la perspectiva sociológica e institucional la palabra poder es empleada por referencia a la organización política, que se asegura el funcionamiento de un sistema de funcionamiento de la institución educativa para salvaguardarse, o sea perpetuarse, y delega en algunos de sus miembros funciones de autoridad. En psicología, la palabra poder ha sustituido recientemente a autoridad y dominación para designar la naturaleza de la influencia ejercida sobre otro individuo o sobre un grupo, por un individuo o un grupo que dispone de medios de presión, tales que puede ejercer sobre el otro una acción que éste no podría realizar espontáneamente. El poder no puede instaurarse más que en una situación ineludible por los interlocutores y conlleva compensaciones o castigos de los cuales se es beneficiario o víctima. Un estudio de T. Parsons<sup>15</sup> nos ayuda, a explicar los diferentes medios de los que disponen el individuo o grupo para llevar a los demás, en el marco de la interacción, a actuar en el sentido de sus preferencias o de sus intereses. Pueden actuar, o bien por incitación (en la relación económica por el dinero, en la relación educativa por la emulación o la atribución de un diploma, etc.), por persuasión (de tipo afectiva), obligando a respetar compromisos relativos a valores, o bien recurriendo a la disuasión o a la obligación. Los dos primeros medios de acción corresponde una respuesta positiva, a los dos últimos, sanciones y negativas. Vemos la diversificación de los medios utilizados y las manipulaciones a las que se presentan. Son medios de intercambio que intervienen en el contrato vinculando a los alumnos con el enseñante. Algunos son claramente indicados en las reglas del juego, con las modalidades de ganancia o pérdida (recompensas, castigos, etc.); el enseñante otorga beneficios según una codificación establecida y los alumnos pueden controlar la igualdad de todos ante la regla de justicia en la aplicación de ésta. Otros, por el contrario, tienen una forma más oculta y se ejercen en el



El docente concede o niega su atención, su interés, que el alumno le dé satisfacciones, demostrando que con entusiasmo, que comprende (el enseñante se muestra entonces como un "buen" enseñante expresando una valoración afectiva por una búsqueda de solicitud, por expectativas de signos de afecto (el enseñante) se siente atraído). Hay valencias positivas o negativas en la relación que afectan al enseñante y los alumnos y provocan la atracción o rechazo; ¿no vemos a algunos alumnos interesarse; gracias al profesor, por una disciplina hasta entonces olvidada o ignorada y alcanzar un nivel de rendimientos jamás realizado antes?

En estos intercambios afectivos, los alumnos actúan sobre el enseñante, concediendo o rechazando su participación en el diálogo, resistiendo activa o pasivamente a su empresa o respondiendo a sus deseos inconscientes de ser querido.

Cualquiera que sean sus deseos, si la clase se comporta de manera que no los comprende, el enseñante inevitablemente se siente frustrado, rechazado en poder de los alumnos que podrían satisfacerlos. Se puede hacer la hipótesis de que la transacción educativa se inscribe en el marco de una negociación donde el maestro se compromete a disimular la incertidumbre de los alumnos en cuanto a sus propias necesidades respecto al nivel de satisfacción de sus necesidades emocionales, a cambio de un compromiso de los alumnos de disminuir sus propias incertidumbres en cuanto a su capacidad de comprender sus demandas<sup>16</sup>.

Los alumnos, por su poder en el plano afectivo, imponen un modo de regulación del poder que detenta el enseñante en el plano funcional. Los mecanismos se basan en el funcionamiento desde el momento en que el enseñante abusa de su dominación. Para explicar el poder del enseñante en la clase, el análisis institucional se refiere a la situación eje que ocupa en la institución, en un nivel psicosociológico a su posición central en el grupo de alumnos, al control que ejerce sobre el número y la naturaleza de los intercambios, a la evaluación que él realiza sobre los modos de aprendizaje del alumno y del rendimiento alcanzado, al juicio que pronuncia sobre los comportamientos afectivos e intelectuales del niño del adolescente y al lenguaje que representa. En varias obras contemporáneas, es este punto el que es privilegiado, la relación de sumisión que parece provenir en gran parte del hecho de que el enseñante se presenta como fuente única del conocimiento, llenando el vacío del alumno confiándole depósitos de conocimientos cuidadosamente dosificados, donación de los conocimientos a los que son ignorantes. Según sus autores, por la vía de esta relación respecto al saber se establecería la negociación entre enseñado y enseñante. Esto, guardando una reserva sobre la información, con concediendo más que na parte

al alumno, mantendría su privilegio. Esto iría hasta la manipulación, cuando el enseñante condiciona al enseñado a aceptar no saber más lo que C. Gignon piensa observar en la enseñanza general de los centros de enseñanza profesional.

### Las nuevas formas del contrato pedagógico.

Si este tipo de relaciones ha reinado efectivamente en la pedagogía didáctica tradicional, no aparece ya actualmente de una manera tan clara, cualesquiera que sean los niveles de enseñanza. Sería necesario hacer estudios diferenciados y comparativos del poder detentado gracias al saber por el enseñante, teniendo en cuenta niveles de edad, disciplinas (en música, en educación física, en enseñanza profesional; el saber hacer y las formas personales de expresión son más importantes que el saber) y situaciones escolares. En clase, el libro, el documento, la observación del medio, sustituyen a veces al enseñante. En algunos casos el alumno posee una información que el profesor no tiene. No es raro, en disciplinas técnicas, ver al alumno trabajar sobre esquemas de montaje o de funcionamiento (esquemas de constructores para la electrónica o las "corrientes débiles", por ejemplo) que el enseñante no ha estudiado, dada la diversidad de marcas de aparatos. La dinámica de los intercambios es entonces activa y la única "superioridad" del enseñante proviene de su dominio de técnicas de análisis de la situación. El profesor no es, pues, la única fuente de información, y la concurrencia de los medios es tal que el alumno posee a veces informaciones ignoradas por el enseñante. La representación del saber, para el enseñante y los enseñados ha evolucionado desde hace varios años, no determina ya íntegramente las relaciones socioafectivas en la clase. La confrontación de las aportaciones ofrece al alumno la posibilidad de ejercer su juicio crítico y de contestar el saber del profesor, y de esa forma, su poder. Cuando un enseñante quiere proteger la infalibilidad que se atribuye rehusando la confrontación, está desposeído de su poder. Paradójicamente, el análisis crítico aplicado al enseñante se ejerce mucho más cuando se ocupa del diálogo, porque los procesos de ajuste no funcionan ya. En la pedagogía moderna, el conocimiento es el mediador entre los alumnos y el mundo, entre los alumnos y el enseñante. El conocimiento no desciende ya hacia el alumno es el alumno el que se dirige hacia el conocimiento, quien realiza una investigación activa para elaborarlo, quien lo descubre o lo crea. El saber es el punto de encuentro del enseñante y de los alumnos en la búsqueda del sentido que hay que dar al conocimiento y a la acción. Se podría objetar que el profesor permanece siendo el referente del saber, el garante del conocimiento. Pero su





poder ya no es de la misma naturaleza. A la verdad absoluta se sustituye el análisis de hechos que se recogen, que se confrontan, que se estructuran, ante los cuales cada uno reacciona. Ya no es el saber la razón de ser del educador, es su función en el seno del grupo. La autoridad funcional toma desde ahora el puesto de la autoridad del saber y puede ser ejercida por el grupo de alumnos mismo para operar las elecciones y determinar las orientaciones.

Los teóricos de la pedagogía institucional quieren una ruptura más radical con la estructura de poder introducida por el enseñante y preconizan no solamente una relación nueva con el saber y el educador, sino la toma del poder por el mismo grupo de clase. Establecen la función instituyente del grupo. El consejo de clase así definido elabora instituciones, define los status y los roles de cada uno, suscita dinanismos. Existe un riesgo según ellos, el de caer en un modelo parlamentario, que sería presentado como una forma original de regulación, mientras que el objetivo es liberar la palabra y reconsiderar las relaciones de poder<sup>18</sup>.

Sin embargo es significativo ver que algunos libros que presentan "experiencias"<sup>19</sup> hablan poco de la organización pedagógica de la clase y mucho del reglamento de los conflictos entre alumnos, así como de la coordinación de las interacciones por el consejo. Bajo pretexto de que las tareas de organización del trabajo acaban por sofocar las tareas de elaboración y de análisis del funcionamiento del grupo, estos pedagogos abandonan la función fundamental del grupo, que es la de hacer progresar a sus miembros hacia objetivos de aprendizaje. Esta función aparece en cambio en la pedagogía Freinet, donde el grupo es el agente del análisis y el órgano de decisión y se hace cargo de su vida psicológica, pero también la organización del aprendizaje y del trabajo escolar y tiene en cuenta imperativos institucionales, sobre todo los programas.

El análisis de la situación educativa en términos de poder tiene la ventaja de poner en paralelo las relaciones de fuerza introducidas en la clase y las que se manifiestan en la sociedad, de desmontar los mecanismos de tensión que se producen, de analizar la naturaleza de los conflictos, el origen de las manifestaciones de resistencia al poder, de rebelión, o de contra-poder. Se puede, sin embargo, preguntarse si este modo de aproximación no es ya fecundo para estudiar otros niveles de enseñanza que el de la enseñanza elemental. Además subsiste una cuestión: ¿el enseñante debe necesariamente renunciar al poder que posee por su rol de hecho? Algunos pedagogos del movimiento Freinet responden de una manera clara:

"¿No es absurdo rechazar o negar un poder que el adulto tiene efectivamente, si ese poder permite armar al niño, a su vez, del poder que viene de saber leer, de

saber razonar, de saber hablar, de saber vivir con los otros. La mayor exigencia que debemos únicamente mantener es la de aceptar lúcidamente este poder, trazar los límites y no abusar?"

Es más bien por la concepción de su función y la de asumir su cometido por lo que el enseñante puede salir de su posición para acaparar el poder o bien, al contrario, por lo que introduce una dialéctica de fuerzas con el fin de transformar la estructura del poder. En este último caso, el enseñante, que sustituye a los alumnos, les ofrece la ocasión de elegir, de comunicar, de elegir, de actuar, de confrontar entre ellos con él mismo.

Dar a los niños los medios de manejar su vida de grupo, de colocarlos en posición de negociar con su profesor los límites que rigen el proceso enseñar-aprender, con la administración del establecimiento las modalidades del funcionamiento de la vida escolar, constituyen los principios fundamentales que permiten crear una dinámica de la acción educativa. No se trata de distribuir poder ni de conceder una parte del poder al grupo. Es una dialéctica de poder lo que hay que situar en cuenta cada uno -el enseñante, los miembros del grupo- de acuerdo con las iniciativas, las responsabilidades que ejercen respectivamente y las reglas establecidas en cooperación. La regulación de la acción educativa proviene del juego de

Eso supone que el administrador como el enseñante renuncien a ejercer formas de autoritarismo y que, sin embargo, no abdicuen; los adolescentes tienen necesidad de situarse con relación a puntos de referencia sociales y psicológicos con el fin de saber lo que les es posible hacer y con el fin de querer hacerlo. Ahora bien, no pueden realizarlo más que si encuentran adultos de comportamiento coherente y estable.

Sobre estas bases ha aparecido recientemente en la formación de los adultos una fórmula de contrato pedagógico. La formación permanente ofrece la ocasión de una negociación constante entre los interlocutores -el formador y las personas en formación- que tiene por fin explicitar las opciones, delimitar los objetivos que hay que alcanzar durante la sesión a partir del análisis de las necesidades, determinar las expectativas de los participantes, organizar juntos el proceso pedagógico. El procedimiento de evaluación continua durante el transcurso de la sesión, permite determinar si los objetivos previstos han facilitado o no el progreso hacia los objetivos. Se procede a una revisión del dispositivo pedagógico, a una nueva definición de objetivos. El desarrollo de la autonomía del sujeto tomado individualmente y del grupo en formación, en su conjunto, es una de las finalidades que B. Schwartz ha llamado la pedagogía del contrato.

En el contrato pedagógico que concierne a los niños o a los adolescentes, los padres están incluidos entre los



con el fin de que se realice una comunidad educativa que se concierta para elaborar una política común y un proyecto pedagógico. Se puede, como en Quebec, tener una organización institucional bajo forma de consejo de escuela, de comisiones escolares, para paraticipar en la decisión. Pero hay fórmulas más sencillas, más sencillas, más cercanas al contexto social local como las escuelas suecas o, en Francia, escuelas abiertas

a la comunidad, la de La Villeneuve-de-Grenoble<sup>22</sup> por ejemplo, que muestran la nueva función social de la escuela.

Pueden ponerse en práctica estructuras nuevas para concebir una orientación pedagógica, para construir un proyecto y realizar un trabajo de equipo en el que cada uno -padres, alumnos, enseñantes- se siente comprometido personalmente."





LECTURA:  
PREESCOLAR\*

*El texto de Perucca contiene una visión sobre las relaciones que establecen los niños de edad preescolar, los procesos de comunicación diferenciales a los que realizan los alumnos de educación primaria.*

*Por otra parte enfatiza la necesidad que tiene el niño en esta etapa de su vida escolar de actuar con otros y entre otros. Condiciones por demás significativas en su vida en formación y desarrollo.*

*Se señala como importante en este texto que los niños en la mayoría de los casos no establecen adecuadamente sus interacciones y que la forma en que interactúan tiene mucho que ver con sus experiencias familiares.*

## 1. El jardín de infantes como espacio de relaciones educativas.

Entre los tres y los seis años de edad los espacios y las experiencias se dilatan enormemente en torno del niño: las capacidades perceptivas, intelectivas y motrices adquiridas lo proyectan fuera de la familia; poseer un lenguaje suficientemente articulado permite cada vez más amplias posibilidades de comunicación; la creciente capacidad de comprensión verbal permite recibir impresiones cada vez más diferenciadas, mientras el discurso de los adultos y otras interferencias socioculturales (pensamos en la televisión, por ejemplo) facilitan el contacto del niño con mundos ajenos a su directa experiencia.

Entonces él puede aventurarse con la fantasía en ámbitos inasibles en términos de realidad; no solamente mundos imaginarios, sino también mundos reales y tal vez vecinos de los que por ahora está excluido: los ambientes de trabajo o de amistad de los padres, el ámbito de los problemas económicos o de los contrastes afectivos de la familia o de los parientes, los lugares donde se producen las cosas que le acontecen cotidianamente para nutrirse, para vestirse o para jugar.

En el jardín de infantes el niño encuentra vestigios de estos ambientes que le son extraños, posibilidad de acceder a su comprensión y, mientras que el ámbito de la familia se ensancha en espacios a menudo inasibles, el mundo de la escuela parece poder contener y hacer accesibles muchos nuevos campos de la experiencia. Tiene además una característica tranquilizadora: el acceso a lo desconocido está mediatizado a través de la experiencia

\* Angela Perucca "La acción y la interacción en un contexto ampliado" en: *Génesis y desarrollo de la relación educativa*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1987. pp. 41-43.

de otras personas, adultos o niños, portadores, junto con lo conocido y lo común, de muchas aperturas sobre áreas hasta entonces inexploradas.

Es obvio que cada niño podrá ser por esto aleccionado, asustado, su reacción podrá ser de interés o de rechazo; entonces en el juego de las nuevas relaciones interpersonales con mayor o menor iniciativa (en los casos de gran inseguridad no entrará en absoluto), con real o ficticia disponibilidad al intercambio relacional.

Incluso llamada a colocarse en una línea de continuidad con la educación familiar, la escuela de la infancia es para el niño un mundo nuevo; la presencia de tantos coetáneos lo coloca en un contexto de relaciones interpersonales variadas y cambiante al que el niño no está habituado.

En ciertos aspectos el encuentro con los otros se articula sobre instancias emergentes en el momento, sobre la espontaneidad y la ocasionalidad de las interacciones; a veces, en cambio, resulta estructurado sobre la base de pactos, jerarquías e incluso de vínculos normativos. Estos últimos están especialmente conectados con las estructuras de la institución y con la presencia de un proyecto educativo, cuando quien regula y orienta los comportamientos del espacio a la organización espontánea de las relaciones, a la autonomía de las iniciativas, a la manifestación de los intereses y a la personalización de los roles.

Hay en la escuela una amplia gama de *partners* a quienes ofrecer una representación de sí, existe la posibilidad de asumir y experimentar actitudes nuevas, de verificar los resultados conductuales de las emociones, de ponerse en la situación, incluso, de incidir sobre el contexto.

Si se observa a los niños, en efecto, parece que cada uno de ellos a través de lo que hace o dice, a través del movimiento, gesto, la actitud o la mímica intenta definir, podríamos decir "construir", la situación. Algunos lo hacen participando en el contexto ampliado, que incluye las intenciones del educador, el actuar de los demás; son los niños que toman parte en las iniciativas propuestas y que ocupan un propio espacio, pero no lo logran; pero no por esto, si se los observa bien, se puede decir que a su vez no construyen una situación. Estos se mueven en un contexto restringido que puede comprender pocas o ninguna presencia y en el cual actúan según una representación de sí y de la situación. No siempre se trata de niños con perturbaciones, su dificultad esta a menudo ligada con un problema de gestión de los contactos interpersonales que reclaman habilidades de tipo gestual o verbal no necesariamente maduras y una destreza en la comunicación que el niño no tiene o que en ese momento no está dispuesto a usar.

A menudo nos preocupamos por predisponer un contexto educativo capaz de motivar y orientar los comportamientos infantiles, pocas veces prestamos atención



subjetivamente percibido y vivido por el niño. Cuando los que deben insertarse en una situación nueva y articulada y compleja, les ocurre que sólo la perciben y elaboran líneas de conducta calibradas sobre la propia dimensión del propio dominio: mucho más a los que tienden a reducir el contexto a sí antes que a actuar en él conscientemente.

Los elementos de novedad y de variedad del ambiente estimulan la intervención del niño, multiplican las posibilidades de acción, ofrecen provocaciones y exigen también estrategias de selección y de control de mensajes y plantean la necesidad de realizar elecciones y definir el ámbito de acción y de sus posibles resultados.

Actuar con los otros exige ciertamente capacidad de comunicación; pero las dificultades de inserción de los niños se fundamentan también a los límites en la elaboración del contexto y en la selección de las oportunidades de interacción interpersonal.

La interacción es posible además en la provisión de mensajes verbales y no verbales, de comunicación, también en la atención al contexto en el que se ubica y a la percibida percepción de los otros.

Actuar es fácil para el niño; aún cuando posea una buena capacidad de habilidades motrices, verbales y mímicas él puede experimentar dificultad en estar con los otros. La comunicación requiere también competencias relacionales. Si hablamos de comunicación de niños y no de máquinas, no basta considerar a la comunicación en los elementos de mensaje, código, emisión y recepción, sino que hace falta considerar el modo personal de la comunicación relacional de quien emite o recibe el mensaje.

Es importante considerar que en el jardín de infantes la comunicación se realiza en un contexto de relaciones que no son estructuradas; dado que cada acción del niño tiene un efecto para quienes la perciben una información, un mensaje, o un mensaje, pero puede permanecer suspendida, o puede ser la posibilidad de una respuesta si el sujeto que la percibe la orienta intencionalmente, no la dirige hacia alguien en particular, si no la ubica oportunamente y no espera, o no directamente no acepta respuestas.

El modo del comportamiento infantil puede considerarse un grupo de los pares un puro actuar entre los otros sin la intención de transformar la propia acción en un mensaje para quien tiene la disponibilidad de acoger la respuesta de quien emite, pero no siempre es así. El hablar entre niños, el comunicarse pueden presentarse como fragmentos de comunicación o bien como secuencias intencionales, según el contexto que con nota la situación.

La distinción tiene mucha importancia porque nos permite comprender y nos permite captar diversos niveles

de maduración en las actitudes relacionales del niño a lo largo de un itinerario que va del actuar entre los otros a interactuar con ellos para luego permitir que construya verdaderas y propias relaciones interpersonales.

## 2. Actuar entre los otros, actuar con los otros.

El niño recaba de la situación los elementos para leerla, para interpretarla y, al mismo tiempo, se inserta y asume una posición, pone una imagen de sí a la que trata de ser coherente y a la cual quisiera vincular a los otros; no obstante, si el contexto le parece demasiado complejo o extraño, difícil de comprender, no acogedor o directamente hostil intentará de todos modos mantenerse fuera.

En el jardín de infantes ocurre a veces encontrar niños que tienen dificultad para insertarse con immediatez en la situación, algunos de ellos rechazan incluso entrar a la sala junto con los demás y se aíslan en el plano relacional. Deben considerarse entonces los aspectos particulares del modo de actuar y de reaccionar del niño.

Por ejemplo, pueden notarse pesados vínculos de dependencia emotiva de las relaciones familiares o de la casa, como lugar de presencias tranquilizadoras, y es oportuno considerar de qué modo y hasta qué punto el bloqueo emotivo inhibe o altera la percepción de la situación, la escuela puede parecerle al niño como una estructura demasiado llena de gente, compleja, no visible; él puede no haber percibido claramente las reglas, las jerarquías, los ritmos: puede haber hipervalorado los compromisos y los vínculos y siente, por lo tanto, la situación como no asimilable no es fácil individualizar el rostro del niño: está mezclado de muchas valencias, influido también por el modo ambiguo, a menudo suspendido entre deseo y miedo, entre amenaza y promesa, con que los padres viven ante todo la separación del niño.

Es útil observar si el niño busca en la escuela elementos de seguridad se convence de que debe entrar sólo si se puede ir a su lugar, con su compañero, en su sala o bien si prefiere detenerse allí donde parece que las reglas y las relaciones vinculan menos (la sala de juegos o simplemente el ingreso o el corredor) donde no se le pide que asuma un rol ni que asuma una posición en las interacciones.

Tanto la búsqueda de referencias, gestos y ritos tranquilizadores, como la evasión de las relaciones que vinculan, señalan que el niño no está todavía en condiciones de ponerse en la situación de manera constructiva, libre, espontánea.

Pensándolo bien a veces también el niño que se insertó sin crear problemas puede estar en dificultad; indicativo es el hecho de que actúa en el ambiente pero evita la interacción: canta con los otros, desarrolla las activi-



dades solicitada, juega, pero como si los demás no estuvieran.

Sabemos bien que la dimensión egocéntrica propia de esta edad no permite altos niveles de intercambio social, hasta demasiado claro es el significado de un concepto ya conocido como el de "monólogo colectivo" que indica precisamente la particular aptitud en los pequeños, de ponerse entre los otros como si estos no estuvieran, sin integrarlos o integrarse<sup>1</sup>. El niño todavía está ligado en sus percepciones a una perspectiva en la que falta el sentido del otro y de la reciprocidad: quien está con los niños sabe sin embargo muy bien que la gama de sus interacciones, de los intercambios, de las relaciones, aunque sólo sea instrumentales, es amplia, diversificada y articulada. Hay una notable diferencia de comportamiento entre un niño que actúa y uno que interactúa: interactuar implica una secuencia orientada de acciones, convalencias en el ámbito de una relación intersubjetiva definida, aunque no estable, una percepción compartida, una intencionalidad incluso limitada y extemporánea, un objetivo subjetivo, aunque no todavía un significado compartido.

Interactuar supone un intercambio, implica una respuesta, una secuencia sucesiva de acciones dirigidas a un fin, integra al otro.

La diferencia entre actuar e interactuar no es solamente cuestión de sucesión o de duración de las acciones, "intercambiar, tanto un buenos días como una larga discusión pueden ser considerados como una interacción", el aspecto más relevante es la dimensión de reciprocidad o la exigencia por lo menos de una respuesta; esto le permite al niño, incluso en su dimensión egocéntrica, reconducir la propia acción "a centros de atención, referencias o significados que se interrelacionan entre sí"<sup>2</sup>.

Ciertamente en Sí es para el niño la primera referencia, tanto en su relación con las cosas como con las personas; ponerse en la situación significa para él, en efecto, dar preferentemente una representación de sí; los intercambios intersubjetivos tienen un fin egocéntrico, y sin embargo existen y se desenvuelven gradualmente hacia formas más maduras cuya aparición, en formas de intercambio interpersonal, puede promoverse en el plano educativo.

La función del jardín de infantes como espacio de relaciones educativas tiene su propio punto de apoyo en estas primeras, aunque rudimentarias, estructuras del actuar o del interactuar. La articulación del ambiente educativo como espacio de vida y de relaciones, las aperturas de comportamiento que siguen, la disponibilidad del educador y el tono del tejido relacional existente, pueden poder al niño en las mejores condiciones para ofrecerle una adecuada y correcta representación de sí o bien para construir secuencias significativas de acciones diri-

gidas a los otros e idóneas para obtener respuestas congruentes para definir la situación.

Definirse entre los otros es un problema que el niño egocéntrico puede eludir. El egocentrismo es un modo de estar con los otros, un modo elemental, inmaduro, quiere, y en este sentido, reconocible también en los adultos; es un reconducir a los otros instrumentalmente, sí, no un estado de aislamiento; no es autismo.

El niño, en cuanto egocéntrico, no rechaza el contacto con los otros; distorsiona los mensajes, los instrumentaliza, no los rechaza, sólo que da prioridad al Sí.

Es necesario tener presente también el nivel de dotaciones instrumentales de cada niño para la comunicación a fin de comprender su modo de estar entre los otros, su capacidad de expresarse con habilidades más o menos elaboradas en el plano verbal y en el de los lenguajes gestuales le permite entrar en varios niveles en el plano de la comunicación.

Cada niño tiene particulares posibilidades de reelaboración elaborativas de los mensajes que se le presentan y utiliza diferenciados modos de expresar eso que recibe y siente.

Una cosa es la actitud egocéntrica, otra cosa son los niveles de amplitud perceptiva, de dominio cognitivo y de habilidad comunicativa; estos ponen al otro y sobre todo a los otros, cuanto grupos fuera del campo subjetivo reduciendo la actitud al contacto instrumental y a la expresión verbal.

La posibilidad de expresar el Sí en la comunicación con los otros está en efecto favorecida por un uso adecuado de las habilidades verbales y no verbales; lenguaje, gestos, actitudes, aptitudes, explorativas y curiosidad permiten al niño ponerse entre los otros con propiedad; manifestarse a sí mismo, sus preferencias, como también sus intolerancias: los intereses, simpatías, la alegría o el aburrimiento, la ira o la tristeza en su mundo personal; un modo de ser, de sentir y de actuar que concurre a definir y manifestar su imagen de los otros.

Esto significa también poder encontrar en las reacciones de los otros una confirmación al Sí, no en el sentido de que el niño vaya fijándose sobre lo que ve y descubre en los otros sino en el sentido de que le hacen falta los otros para conocerse<sup>3</sup>.

Es bueno aclarar que ya a esta edad también la identificación puede ser selectiva y diferenciada; la identificación, en el marco de sanas dinámicas evolutivas, no es un mecanismo primitivo, rígido y global, como se presenta en los primeros estadios de la relación objetal o en los siguientes desarrollos patológicos; implica en cambio la reelaboración subjetiva de una variedad de presencias significativas o de partes en un modo singular. Es en este espacio de reelaboración que el niño expresa y construye su Sí auténtico y original.





de identificación implica una reconstrucción del sí siempre creativa y activamente cada esquema incorporativo es a duplicativo.

### Interacciones adecuadas, distorsionadas.

Siempre los niños administran adecuadamente sus recursos. En el campo de la comunicación hay niños que presentan ciertas carencias en el uso de palabras y gestos y que incluso cuando el control suficiente hacen un uso distorsionado. El lenguaje no sólo en el sentido verbal, sino como capacidad de acceder y de expresarse en el área de los sentimientos, es un integrador y también un indicador de las características de personalidad<sup>4</sup>, un retraso evolutivo ciertamente acompañado por carencias de lenguajes, de habilidades comunicativas que limitan la expresividad personal en relación con las dificultades perceptivas, cognitivas o emotivas y, por ende, disminuyen las aptitudes relacionales.

Sin embargo, se da el caso de que niños del todo capaces, desde la base de la edad, de administrar las funciones cognitivas y expresivas, presentan modalidades relacionales distorsionadas. La interacción no se dirige a la representación espontánea, libre, espontánea, plástica, dinámica del sí entre otros, más bien sirve a la mimetización, a la negación, a la imitación forzada o a la rígida defensa de un sí inauténtico.

Como reconocemos fácilmente al niño tímido, al niño demasiado sabio, al fanfarrón y al fantasioso, y sabemos bien cómo afecta su relación con los otros. En estos casos el lenguaje y el encuentro, ya sea con un adulto como con sus compañeros, reclaman su uso ficticio de los instrumentos de comunicación, un uso falseado porque no es libre, sino instrumental y defensivo. Consideramos que en el campo de la interacción del niño pueden distinguirse tres situaciones bien caracterizadas por *interacciones inadecuadas* por el uso de instrumentos de comunicación, *interacciones adecuadas* cuando los instrumentos y los modos del encuentro son libres y libres, *interacciones distorsionadas* cuando los instrumentos son idóneos pero los modos no son libres.

El acceso adecuado, inadecuado o distorsionado a los intercambios interpersonales define diversas condiciones de disponibilidad infantil y abre diversas posibilidades a la construcción de las aptitudes relacionales. Esto puede funcionar un filtro selectivo y discriminativo de los modos de interacción en el grupo de los niños y de las posibilidades de aceptar las propuestas educativas.

Es necesario entonces que la intervención pedagógica favorezca los auténticos intercambios relacionales; esto exige una completa integración de todos los recursos que derivan del compromiso educativo como disposición amistosa a aceptar al otro, a sus modelos, sus aspiraciones, sus mis-

mas dificultades de desarrollo y a promover también entre los niños la construcción de una condición de "consenso operativo". Este es un concepto de E. Goffman, y supone la participación de muchos en la representación de uno, de manera que la interacción implica la co-participación<sup>5</sup>.

Cada niño es muy sensible a las confirmaciones y a los desmentidos de los otros y espera y pide respuestas de sostén, integración o soporte a la propia representación de sí; tiende a integrar a los otros de manera de dar más realidad al Sí y al mismo tiempo se adecua a la situación.

El "consenso operativo" en el contexto relacional educativo deviene entonces para todos atención y habilidad en confirmar las representaciones adecuadas y en acoger a las inadecuadas o ficticias, manejando la situación de manera que se produzca una suerte de integración o definición de las posiciones personales y una "subdivisión del trabajo" en lo que atañe a la reconstrucción de las percepciones. Cuando los niños interactúan, los déficit instrumentales, como las distorsiones, emergen con evidencia; es importante entonces que puedan ser recibidos y elaborados más que valorados o sancionados. Cada dificultad de relación interpersonal, cada resistencia o hipertrofia puede ser reabsorbida en la gestión participativa de las interacciones. En la elaboración cooperativa y consensual de la situación las diferencias no se anulan, sino que evolucionan integrándose y adecuándose con un realismo cada vez mayor al contexto.

Tanto una estructura del sí incierta y carenciada, como una estructura ficticia pueden evolucionar positivamente en un juego de relaciones que recibe y confirma, mientras promueve, sostiene y pide adecuaciones evolutivas.

Es un juego de "tacto frente a tacto", una estrategia interactiva con la cual se supone que, mientras cada uno dé de sí la imagen que más lo asegura, los otros lo aceptan (en la medida en que no ofenda o no confirme sus imágenes personales y las definiciones compartidas de la situación) y al mismo tiempo le pidan que dé una percepción legible y coherente de sí y de lo que desea comunicar o representar.

En suma, se trata de aceptar a quien se presenta tal como desea representarse, sin rechazos o evaluaciones extrínsecas, pero sin consentirle que haga una instrumentalización arbitraria de la situación o de los otros y exigiendo un mínimo de coherencia así mismo y al contexto.

Así, por ejemplo, timidez y omnipotencia pueden manejarse en el grupo con mucho tacto, según el uso del "aceptar la apariencia", esto es, reconocer, tratando de no inhibir la comunicación y de consentir al otro "que asuma una línea de conducta mejor"<sup>6</sup>, mientras la interacción se plasma en las exigencias de los diversos sujetos involucrados.



La posibilidad de una evolución positiva de las interacciones se debe, por un lado, a la comprensión y a la recepción que el niño halla en el ambiente educativo, por otro lado, a la posibilidad de fruir de los mensajes, a veces también de mínimas sugerencias, que le advierten que su representación no es aceptable.

A menudo el niño necesita también que *se le ofrezcan ocasiones para variar su representación*, coartadas que le consientan justificar el abandono de la imagen precedente, tal vez con tono de broma o de disculpa incluso inocente. La relación social ampliada interviene como regulador de la conducta, no en sentido constrictivo, sino a través de la multiplicación de las posibilidades de actuar o de interactuar.

Algunos niños, no obstante, no parecen estar en condiciones de gozar; a menudo logran ponerse en una posición de la cual ninguna excusa o ninguna actitud de cooperación puede sacarlos; no entran en el juego del "consenso operativo ni aceptan o adoptan estrategias fundadas en el "tacto". Entran en la situación más que para representarse a sí mismos para perturbar la representación de los otros, para desestructurar antes que construir o definir el contexto. Sus comportamientos siguen a menudo la lógica de la agresión: el silencio y el rechazo de la comunicación, como el el ruido y la molestia, el privarse de toda gratificación relacional, como el impedir que otros la tengan, expresan un profundo malestar.

A la comprensión de estas perturbaciones no se llega simplemente considerando la orientación del actuar y de las estructuras del interactuar; el nivel es más articulado y complejo y requiere la clarificación de los impulsos emocionales y de las motivaciones que gobiernan las actitudes relacionales. Se trata de tomar el dinamismo de las relaciones intersubjetivas no sólo sobre la base de acciones o interacciones, sino en vista de la posibilidad o de la disposición a construir relaciones interpersonales. Este modo perturbador de actuar y de interactuar indica en efecto una dificultad y un rechazo para elaborar el contacto y el vínculo en términos de relación.

#### 4. Relación y vínculos.

La capacidad de interactuar del niño y sus aptitudes sociales tienen ciertamente una sólida raíz en las experiencias familiares; aquí es donde nace la predisposición del niño a buscar o rechazar los contactos interpersonales, a vivirlos como gratificantes o como frustrantes, a manejarlos como posibilidad de expansión adaptativa o de cierre defensivo.

La familia es el primer espacio social del niño, donde se estructura la primera díada relacional a la que están variadamente conectadas las dinámicas emotivas inicia-

les. Esto tiene ante todo un carácter indiferenciado: con el crecer de las capacidades perceptivas y sobre todas las integraciones cognitivas el niño logra distinguir y analizar los factores de su experiencia relacional.

A la edad del jardín de infantes los progresos en materia de la coordinación perceptivo-motriz, las acciones explorativas, la mayor madurez intelectual y emocional, la conquista de un lenguaje suficientemente articulado, con la buena comprensión de lo que dicen los otros, del niño alguien capaz, es más, necesitado de una amplia gama de experiencias sociales.

No obstante, desde el punto de vista de la génesis de las interacciones y de su evolución hacia significativas formas relacionales, muchas conquistas deben hacerse.

Cada contacto interpersonal conduce a experiencias que se elaboran sobre la base de diversos factores: el contexto real de la relación, la situación en la cual se verifica la disposición subjetiva.

El encuentro con el otro exige diversos niveles de elaboración del contenido y de la calidad de las interacciones.

Para el niño percibir al otro en la relación significa más que tanto poder saber qué hace el otro y atribuir a sus gestos un significado. Esto implica en primer lugar generalizaciones empíricas subjetivas, vale decir, esquemas de experiencias que lo que poder referir el presente y, al mismo tiempo, conocimientos culturales, por lo menos de tipo elemental, sobre el conocimiento de parámetros normativos del comportamiento diferenciados en relación con situaciones estándar. Cada niño, aunque pequeño, comprende ya que ciertas modalidades expresivo conductuales aceptadas, por ejemplo en público, no lo son en público, que el comportamiento en una iglesia es distinto del que debe asumirse en la iglesia.

De todos modos, para vivir el encuentro de manera positiva, el niño debe estar en condiciones de manejar el color afectivo-emocional que lo vivido le restituye y de eco interno con la correcta percepción y la adecuada interpretación de las acciones del otro en el contexto situacional. Un grito, por ejemplo, puede prestarse a una notable variedad de interpretaciones más o menos apropiadas en relación con el contexto y más o menos agradables en relación con lo vivido subjetivo. Y estos elementos exigen la elaboración del significado del grito, elaboración que en el niño puede seguir siendo unilateral. Pero para acceder a la dimensión social. Esto implica en efecto que el sujeto puede tomar y eventualmente compartir el significado elaborado por la persona con la que interactúa (gritar por darte miedo, lo hago en serio o en broma) y eventualmente también de quienes asisten o participan en la relación.

Se trata de una experiencia compleja en la que intervienen factores intraceptivos y extraceptivos. El niño





completamente consciente, se encuentra que debe manejarse e integrar un conjunto de elementos de su propio mundo interior, el mundo y del mundo interior de otros, así como los propios sentimientos con los gestos y las intenciones del otro.

La construcción de una realización, social, incluso diádica, requiere compartir significados y discriminar las vivencias y las intenciones del otro. Es necesario que haya acuerdo y participación para que se constituya una relación. Gran parte de la vida social infantil está constituida por interacciones que van más que a la participación de las vivencias; éstas tienen una valencia operativo-funcional y no se definen como relaciones. A menudo no hay en ellas una implicación significativa del mundo personal ni son capaces de influir o dirigir las interacciones futuras: "un carácter esencial de una relación es en efecto que cada interacción sea influida por las otras interacciones que constituyen esa misma relación". Las relaciones son, por lo tanto, un sistema integrado y significativo de interacciones, "implican influencias complejas de interacciones entre otras interacciones y tienen propiedades emergentes que no encuentran en las interacciones que las componen"

También refiriéndose a los adultos nosotros llamamos relación, por ejemplo, a la que se establece entre la madre y el niño y vínculo, en cambio, al que se da entre el profesional y el cliente.

Es claro que en educación están implícitos particulares aspectos operativo-funcionales; pero es evidente que la educación exige incluso que se instituyan relaciones interpersonales.

El acuerdo educativo se funda en relaciones y éstas, aunque pueden ser consideradas en el plano conductista simplemente como secuencias de interacciones, presentan no obstante aspectos distintivos.

Hay en la relación un giro particular de los intercambios interpersonales conectado no sólo con la duración, sino también con su organización, y pueden encontrarse un tono y una intensidad que se deben al particular modo de ser, a las características distintivas de las personas interesadas. Cada relación tiene además del significado a una pluralidad de acciones y momentos y a la multiplicidad de detalles que la acompañan. Puede ocurrir que los elementos de la comunicación (gestos, miradas, expresiones del rostro) pueden leerse de manera diferente por quien está en el interior de una relación interpersonal respecto de quien está fuera de ella.

Al nuestro entender, lo que desde el punto de vista de la educación podemos definir como encuentro de personas se realiza en acuerdo y es en el ámbito de este acuerdo que pueden elaborarse significados que van más allá de la simple conducta conductista.

En la escuela no sólo es oportuno que se ponga en marcha, entre niño y educadora, un intercambio de ac-

ciones adecuadas y de interacciones constructivas, sino que también es necesario que se llegue, incluso gradualmente, a un acuerdo personal, a un vínculo significativo que sobrepasa el actuar competente de ambos y se ubica en su venir expresivo-realizativo.

Ya discutimos acerca de esto y volveremos sobre el tema; lo que aquí queremos relevar es la importancia de que también entre niños se construyan vínculos interpersonales que tengan connotación de relación y nos urge considerar hasta qué punto puede construirse a esta edad una relación educativa entre pares.

D.P. Ausubel y E. V. Sullivan hablan de algunos estudios sobre el desarrollo de las tendencias a la relación entre pares en la infancia que permitieron relevar justamente entre los sujetos en edad de jardín de infantes la verificación de un fundamental "cambio" en la dirección de los intereses relacionales. De la inicial dependencia del adulto, al que el niño orienta al principio la mayor parte de la propia atención y del que muestra una "dependencia pasiva" él pasa a la "búsqueda de dependencia, atención y aprobación de parte de los pares". Eso se explica probablemente por la necesidad del niño de ponerse en la situación y de definir su propio status.

Si al aspecto instituido de la situación, que está definido por normas, el niño accede a través de la mediación del educador al que le corresponde traducir las normas en propuestas de actividad y reglas de comportamiento, el momento instituyente de los vínculos en el jardín de infantes se vivencia en cambio preferentemente respecto de los coetáneos. Con ellos, en una situación que por muchos aspectos está dada, el niño puede construir un articulado tejido de relaciones significativas, que dependen también de sus elecciones, en las que expresa las propias preferencias, personales inclinaciones, específicos ritmos del actuar y del interactuar.

En la escuela, en el vínculo con los pares, él puede tratar de definir por primera vez su propio status, cambiarlo, elaborarlo, articularlo en diferenciadas construcciones relacionales que tienen el carácter de la dinamicidad y de la plasticidad; el niño puede asumir hoy una posición central o directamente de mando entre los otros niños y mañana alejarse incluso de ellos para jugar solo.

Hay en la sociedad infantil amplias posibilidades de cambiar de status y rol según el propio agrado y según también los pedidos de los otros, pero siempre sin rígidos vínculos normativos. Al contrario que en la familia, la intensidad afectiva y la polarización de un vínculo pueden cambiar, la jerarquía de las posiciones puede subvertirse fácilmente y el contenido del rol puede elaborarse de múltiples formas. La dimensión lúdica acompaña la experiencia social entre pares y permite amplios márgenes de variabilidad expresiva y el uso de interacciones que caen en el doble campo de la realidad y de la irrealidad.





Ciertamente la posibilidad de que el niño realice plenamente sus aptitudes relacionales debe sostenerse, porque los acercamientos a los otros niños por su propia iniciativa son menos frecuentes que las respuestas al educador, el niño se siente atraído por los otros, pero a menudo prefiere ser espectador y sabemos muy bien que suele jugar entre los otros y no con los otros, de una manera característica que ha merecido la denominación de "juego paralelo"<sup>10</sup>

El juego "solitario" y el "paralelo", el "asociativo" y el "cooperativo" signan etapas del desarrollo social del niño que resultan correlativas con la edad cronológica, aunque estas modalidades se consideran no sólo como conquistas sucesivas, sino también como formas persistentes cuya elección manifiesta personales inclinaciones, preferencias ligadas al temperamento, a la experiencia previa o a la vivencia del momento.

Al definir qué se entiende por relación R. A. Hinde sostiene que el grado del comportamiento social manifiesto no es de por sí indicativo de la participación en una relación social. Resulta en efecto que en orden a la definición de la madurez social del niño el juego solitario no necesariamente excluye al juego cooperativo: "la cantidad de juego individual en un niño y la cantidad de interacciones que tiene con los otros niños mientras juegan con ellos son componentes distintos"

Un niño que juega gustosamente solo puede, cuando juega con los otros, mostrarse plenamente adecuado y capaz de activar interacciones significativas, ricas, correlacionadas y constructivas, capaces de sustentar relaciones que tienen los caracteres de la estabilidad de la orientación y de la significación compartida.

La dificultad en construir relaciones gratificantes con los pares parece no relacionarse tanto con la tendencia a jugar solos cuanto más bien con la incapacidad de estabilizar los vínculos y de personalizar las interacciones.

En realidad, es posible evaluar la capacidad relacional de los niños "sobre la base de la estabilidad con la que eligen como vecinos a los mismos niños"<sup>12</sup>, esta estabilidad indica la propensión a convalidar en el tiempo las elecciones y está ciertamente conectada a positivas y coherentes disposiciones emocionales que de tanto en tanto son buscadas y confirmadas.

Estos motivos nos inducen a considerar hasta qué punto la valencia emocional y afectiva implícita en todo vínculo interpersonal toma complejo el desarrollo de las aptitudes relacionales en el niño.

## 5. Evolución emotivo-afectiva y grupo de pares.

Hemos definido la interacción como una secuencia coordinada de acciones y a la relación como una secuencia significativa y personalizada de interacciones. Pero es

oportuno recordar que para el niño estar en una relación auténticamente personal es una empresa sumamente ardua. El pasaje del contacto al encuentro, al acuerdo, en esta etapa es todavía muy fluctuante y por cierto no consecutivamente estructurado. Por debajo de estas experiencias hay vivencias tan cargadas de emociones y de referencias afectivas primarias no siempre coherentes ni gratificantes, y en buena medida no susceptibles de llevar a la conciencia, que hacen que la vida sea muy precaria, incluso en el clima educativo más favorable. La disposición a articular y dominar relaciones interpersonales en sentido social.

Las dinámicas relacionales, las de la unión como las de la independencia-oposición, se expresan en la experiencia social del niño sostenidas por el empuje emotivo de los primeros sentimientos infantiles.

Por muy maduro que pueda ser el niño del jardín de infancia sus sentimientos son todavía inestables, no bien diferenciados ni coordinados entre ellos o conscientemente articulados. Las estructuras y las funciones del Yo empiezan apenas a dominar la multiplicidad de mensajes de un contexto bastante amplio organizado y a elaborar estrategias selectivas orientadas.

No olvidamos que el niño, al nacer, tiene potencialidades emocionales indiferenciadas que sólo se articulan sucesivamente en esquemas reactivos específicos y culturalmente referibles a distintas experiencias emotivas.

De una reactividad afectiva de tipo global a estímulos que se presentan como prolongados e intensos (por ejemplo el miedo a los ruidos) se pasa a emociones más determinadas y mediadas por esquemas cognitivos primeramente elementales (el miedo a lo extraño implica la discriminación selectiva de las caras familiares) y luego, poco a poco, más complejas en buena medida influidos por factores culturales (por ejemplo la imitación o el ejemplo el miedo a la oscuridad).

Mientras las integraciones cognitivo-culturales consiguen una mejor definición y articulación de los sentimientos, valencias afectivas coherentes orientan los vínculos interpersonales hacia la estructuración de relaciones. Un suficiente nivel de desarrollo motriz, una adecuada expresividad gestual y verbal y referencias a esquemas cognitivos y culturales permiten un buen manejo de las interacciones; contextualmente la orientación afectiva y motivacional y la estructuración de las emociones y sentimientos favorecen la construcción de lazos relacionales.

No queremos acreditar la hipótesis de una subordinación del desarrollo cognitivo al afectivo y social partimos más bien del asumir una recíproca, constructiva interdependencia. Por otro lado las integraciones y las interdependencias son mucho más amplias. La vida del niño no puede ciertamente reducirse a socialidad, pero queriendo comprender este aspecto es correcto referirnos



ello, posiblemente, todo el sistema psico-dinámico del niño.

El crecimiento social del niño exige altos niveles de integración de las potencialidades subjetivas sobre diversas dimensiones del devenir personal y los aspectos emotivo afectivos juegan a esta edad un rol notable.

Tomemos de R. A. Hinde algunas consideraciones sobre los aspectos psicosociales de una relación interpersonal para señalar que "en los términos de los aspectos afectivo-regulativos que van más allá de los elementos de comportamiento, es claro que una relación es mucho más que la suma de cada interacción conductual", ella es un "sistema de comportamiento", vale decir, un conjunto organizado y flexible de acciones "mediado por sentimientos" "compartido en relación con otras presencias personales en el contexto social"<sup>13</sup>.

En el plano de las relaciones entre adultos es posible distinguir entre "relaciones formales" y "relaciones personales" básicamente sobre la base del nivel de integración afectiva.

En la infancia (y en un contexto educativo) es claro que las interacciones deben ser lo más personalizadas que sea posible; incluso sustituyendo las necesarias diferencias de roles en la relación con el adulto como en la relación de pares, el niño debe poder sentirse aceptado y recibido, poder vivir las propias emociones; construir y expresar sus propios sentimientos en un clima de amistoso compartir. Debemos tener presente que en muchos casos, de lo que se trata respecto de él el niño tiene todavía sólo una "percepción competente" es decir, fundamentalmente basada en el esquema "esto es bueno o esto es malo"<sup>14</sup>.

Este tipo de percepción es evidentemente una extensión de los contextos de vivencias que regulan los comportamientos de apego en la primera infancia. Debido a las posibilidades de elaboración en el niño de jardín de niños son mucho más amplias, los esquematismos emocionales conectados con las experiencias primarias son más dominantes y sólo gradualmente se integran y flexibilizan. El hecho no carece de relieve si se tiene en cuenta que el apego primario al adulto significa una dependencia emocional simbiótica, y tiñe el "bien" y el "mal" de experiencias endógenas reconectándolas con miedos originarios. El adulto es percibido por el niño de tres años de un modo muy distinto, todavía es la fuente de sus principales satisfacciones y de sus más dolorosas frustraciones; en cambio las experiencias pueden ser elaboradas de manera más menos polarizada en el grupo de pares. En la relación de pares el niño encuentra una ocasión feliz para elaborar sus experiencias emotivas. La mediación de los sentimientos es particularmente evidente en las relaciones entre niños.

Ya dijimos que la gama de las emociones entre los tres y los seis años va diferenciándose y definiéndose gradualmente ya sea en las vivencias subjetivas como en la elección de conductas. La palabra "elección" no es porque sí; es precisamente a esta edad cuando el niño descubre que puede fingir emociones que no siente y que puede esconder emociones, incluso violentas, que están en él, pero que no desea manifestar.

Esto puede ocurrir tanto de manera ocasional, en el juego, como intencionalmente, al actuar entre los otros y con los otros, y nos parece que cada niño construye particulares vínculos electivos con algunos coetáneos en cuyo ámbito expresa y verifica sus propios sentimientos, sus propias tendencias al acercamiento, al contacto o al acuerdo.

Se trata, las más de las veces, de intentos que no tienen carácter estable o concluyente; sin embargo, es de esas primeras áreas de encuentro electivo de donde puede surgir, aunque en las típicas formas infantiles, una relación de amistad suficientemente madura.

Entonces es interesante observar que las emociones son manejadas por el niño en este ámbito de relaciones y permiten una predefinición de las expectativas respecto del resultado de las propias acciones y de lo que se espera de los otros.

Cada niño adopta particulares estrategias y las varía al consolidarse las relaciones electivas y cuando éstas se estructuran en forma didáctica o de grupo.

Si tenemos presente la gama de las emociones que según D. P. Ausubel van definiéndose a esta edad, en cada niño podremos observar cómo el miedo y el ansia, la rabia y la agresividad, la envidia y los celos, el apego, la alegría o el aburrimiento, son expresados de manera diversa y conducidos al tejido de las relaciones sociales.

El niño tiende a expresar las propias emociones en relación con la presumible aceptabilidad de los comportamientos de respuesta; manifiesta más a menos la emoción (por ejemplo, de miedo por la presencia de un animal o de alegría por el regalo recibido) sobre la base de la percepción de la situación o de la previsión de las reacciones de los otros, particularmente del adulto, y para poder elaborarlo mejor se garantiza las condiciones que le consientan expresar tales emociones en diversos niveles. Se dirigirá a un niño en particular o a un grupo de niños reviviéndolas con ellos a su modo, enriqueciéndolas con la fantasía, verificando las posibilidades de expresar a través de las emociones también presentes emociones pasadas, tal vez vivencias fantasmáticas<sup>15</sup>.

El área de las emociones encuentra entre los coetáneos posibilidades de expresión, de verificación y de elaboración que de otra forma no podrían experimentarse; el grupo de pares en efecto ofrece al niño un campo de experiencia relacional relativamente neutro respecto del intrafamiliar.



Ahora bien, "cuando el campo de los objetos es emotivamente neutro (el individuo) los discrimina según sus propiedades objetivas y según las posibilidades del lenguaje" y no necesita hacer que correspondan a sus expectativas, a sus esquemas de valoración o tal vez a prejuicios necesarios para proteger los deberes y las identificaciones personales<sup>16</sup>.

El significado afectivo de un acontecimiento está ciertamente conectado con su aceptabilidad subjetiva. Cada niño tiene necesidad de que sus comportamientos sean aceptados por los otros y que aquéllos de los otros sean aceptables para él, y la selección de las oportunidades de relación está orientada en este sentido. No obstante, en el plano de la madurez social *el criterio de aceptabilidad* debe pasar gradualmente de la valoración de la conformidad con los deseos a la *posibilidad*, es decir, a la justificación y, por lo tanto, a la aceptación de los acontecimientos incluso no del todo deseables<sup>17</sup>.

La experiencia interactiva con los otros niños debería favorecer este crecimiento fundamental para el desarrollo afectivo y relacional de toda persona.

Obviamente, como ya se observó, todo se reconduce a los límites de la capacidad infantil; el objetivo en esta edad es la gradual superación de la posición egocéntrica en cuanto ello permite la progresión gradual de las estructuras de comportamiento hacia formas cada vez más diferenciadas y socializadas.

La observación según la cual en estos años el niño queda ligado a estándares de conducta que se configuran como preparatorios del estadio de la socialización, incluso siendo puntual y correcta, no puede disminuir el rol fundamental de las fases precoces de la socialización. El jardín de infantes tiene en esta área un peso notable; en cuanto contexto relacional expandido y ambiente educativo facilitador, consiente y promueve experiencias en un campo más neutro y manejable, más dinámico y maleable que el de las relaciones intrafamiliares.

Es importante considerar el largo proceso que prepara y conduce a la maduración de las actitudes sociales y que tiene sus primeras raíces en las experiencias relacionales de la infancia, para decantar oportunamente las intervenciones educativas. Estas deben valorar a pleno las potencialidades relacionales de la infancia; aún cuando todavía faltan las notas distintivas de la sociabilidad, es decir el pleno sentido de la reciprocidad y de la alteridad, no podemos olvidar que todo lo que viene luego en el plano del desarrollo está preparado y posibilitado en sentido genético por lo que precede y esto vale también para la experiencia social.

## 6. Contextos relacionales e intervenciones educativas.

El ambiente educativo de la escuela es para el niño fuente de muchos acontecimientos profundamente significati-

vos para su crecimiento personal; también la relación con el adulto adquiere aquí especiales connotaciones: el educador es una presencia compartida. La relación con el educador en el jardín de infantes es vivida por cada niño de manera personal y exclusiva y tiende a reproducir la díada del vínculo afectivo originario; y sin embargo cada una de estas díadas niño-educadora se incluye en un contexto de otras relaciones biunívocas, tantas como niños están confiados a la educación.

Esto no puede dejar de pesar en la elaboración de la vivencia relacional que está ciertamente influida no sólo por las aptitudes propias de las dos personas implicadas, sino también por las modalidades manifiestas de todas las otras relaciones interpersonales con las que convive. A experiencias de gran amplitud el niño se ha ido habituando gradualmente, pasando del vínculo primario con la madre a las relaciones poco a poco más articuladas que incluyen a la figura paterna y a la de los hermanos y otros parientes; poco a poco él ha ido extendiendo el número de las propias interacciones y también la percepción del contexto de vínculos en los que se verifica.

Así el niño ha comenzado a ubicarse en la situación de percibirse en un contexto en el que los otros son activos y que al actuar concurre para codeterminar el significado de todo el sistema de los comportamientos interactivos.

Evidentemente, la tarea no es fácil y resulta muy importante el sostén de una facilidad educativa.

El ambiente escolar inserta al niño en un tejido protegido de relaciones; protegido tanto desde el punto de vista extrasubjetivo, porque el contacto se circunscribe a un grupo de coetáneos y a uno o pocos adultos educadores, como desde el punto de vista subjetivo, porque las valencias emocionales, como ya vimos, resultan más controlables tratándose de un campo de relaciones que por lo menos inicialmente son neutras.

Dicha neutralidad sin embargo no se conserva demasiado tiempo; el niño transfiere en la escuela las tendencias emocionales afectivas experimentadas en la familia y a éstas se añaden instancias relacionales nuevas, incrementadas por la expansión de la experiencia y por la evolución de las necesidades.

Las dinámicas del apego que caracterizaron la vida afectiva de la primera infancia están ahora integradas al área de las necesidades que ya no son sólo dependencia-pertenencia porque evolucionan hacia la autoafirmación también de carácter opositor.

Esto modifica la gama de las emociones y las modalidades de su expresión. En el contexto social por ejemplo, el miedo puede evolucionar hacia formas abstratas antes desconocidas para el niño, como el temor a fracasar, al ridículo o a lo inadecuado. Así las explosiones de ira, típicas modalidades reactivas del primer período,



socialización escolar, declinan poco a poco para dar lugar a una actividad menos violenta en el plan físico, más controlada y generalmente dirigida y cada vez más mediatizada por el profesor en las formas de protesta o del insulto. Entre los tres y los seis años el mayor sentido de sí se expande cada vez más al contacto con la realidad (a medida que decrece la dimensión de la fantasía) y modifica las necesidades sociales del niño.

La exigencia de expresarse, de verificarse, de explorar el mundo que lo circunda hace que el niño se abra cada vez más al contacto con los adultos y con los pares. Manifiesta así el desarrollo funcional de las aptitudes personales; una evolución impulsada por la maduración pero que no se delega en ésta.

Las valencias educativas están implícitas en las actividades de desarrollo funcional, pero no se agotan en ellas.

La figura de la educadora, término único en el que convergen diversos vínculos diádicos, se integra en el tejido de las interacciones del grupo como punto cardinal de desarrollo: su aptitud social, su competencia profesional, su compromiso educativo son fundamental sostén para las inclinaciones infantiles.

Es necesario que ella cuide íntegramente el desarrollo del niño desde el ámbito motriz al perceptivo-cognitivo o expresivo para que todos concurren de manera adecuada a llenar las funciones sociales; no obstante la interacción relacional exige atenciones e intervenciones dirigidas a facilitar la *personalización de los vínculos* y la dimensión expresiva y autorealizativa del encuentro intersubjetivo, a hacer emerger la integridad y la claridad de los significados de la inestabilidad de las relaciones, tratando de definir las mejor. Es bueno ayudar al niño a comprender y expresar sus propios sentimientos para que pueda acceder a relaciones educativamente válidas.

La oportunidad de una transferencia en el plano operativo del grupo de la manifestación de las necesidades emotivo-relacionales no debe descuidarse.

Disponer espacios disfrutables para el hacer individual en el grupo, valorizar las actividades lúdicas, no en cuanto a ellas mismas sino para conseguir objetivos didácticos y pedagógicos, subrayar el valor pedagógico del trabajo como actividad constructiva, creativa, de gobierno, de cuidado y de responsabilidad, permite la canalización de las necesidades psicológicas, ya sea de dependencia o de autoafirmación, y abre aptas para gratificar las instancias personales y las experiencias sociales significativas. Estas actividades se conectan, en efecto, con la realización de tareas concretas que favorecen una operatividad concreta impulsada por las interacciones intrínsecas, porque transfieren las pulsiones de los intereses dirigidos a la autorrealización. Favorecen la ruptura de eventuales circuitos de co-

municación que tienden al aislamiento, a la fuga de la realidad o a la cristalización estereotipada de las situaciones, para apuntar en cambio a la evolución de las modalidades relacionales. Un itinerario que exige, entre los tres y los seis años, la recuperación del significado pedagógico de esas etapas intermedias caracterizadas por la dimensión egocéntrica: la exigencia de confrontaciones opositivas dirigidas a experimentar las diferencias y a definir la identidad, la búsqueda de ocasiones de autoafirmación, conectada con la tendencia a subordinar a los otros, la instrumentación de las actitudes de colaboración con fines de gratificación individualista, etcétera.

Los pedidos del niño en este sentido son múltiples y el ambiente educativo debe estar dispuesto a aceptarlos para poder orientarlos pedagógicamente. Al adulto le llegan a menudo de parte de los niños preguntas acerca de las diferencias: se le pide que sea árbitro en las rivalidades infantiles ligadas a diferencias de aptitudes, de sexo, de prestigio o de medios económicos; por ejemplo se desea saber quién es más fuerte, quién es mejor, quién es más rico o se pretende tener indicaciones para la organización jerárquica de las personas y de las actividades. Entonces puede surgir en la maestra la tendencia a remover las ocasiones de confrontación y a negar las diferencias, ocultando mal así una incapacidad real de acogida al niño y un deseo de mimetización de los aspectos conflictivos de la realidad.

Piénsese en cambio en la función socializante que asume la experiencia escolar en cuanto a inserción en el grupo de pares, estímulo a la confrontación y al encuentro colaborativos<sup>18</sup>. Piénsese en la vasta gama de ocasiones educativas que pueden surgir de esas situaciones: por ejemplo, cómo una experiencia rítmico-musical o de dramatización puede convertirse en ocasión para permitir a algún niño expresar su propia fuerza o su propia fragilidad, la soltura verbal o la agilidad física y toda la diferenciada gama de las propias experiencias afectivas y sociales, percibiendo al mismo tiempo los límites y la validez del propio ser en una situación socializada. Esto favorece la aptitud a disponerse con los otros a aceptar las diferencias no como elemento de discriminación o de marginación, sino como fuentes de *constructiva integración*.

Las actividades socializadas que el ambiente escolar consiente y promueve permiten al niño huir de la tentación de una hipervaloración pragmática de la propia eficiencia y le brindan ocasión para aprender a apreciar lo que hacen los demás. Al mismo tiempo gratifican la exigencia de que se configuren roles prescriptos distinciones de tareas y misiones que implican una más clara percepción de las recíprocas identidades y, al mismo tiempo, se revelan aptas para gratificar los deseos de afirmación como las exigencias de pertenencia.

Las necesidades egocéntricas, incorporativas, de potenciación del Yo, y las explorativas, son, a esta edad, un





valioso potencial que, en el ambiente escolar, se transmitan en empujo motivacionales aptos para favorecer, al mismo tiempo el desarrollo de las estructuras cognitivas y las relacionales. Se encamina así el correcto itinerario que conduce al niño hacia formas de socialización cada vez más maduras y conscientes.

El crecimiento social del niño no es el resultado espontáneo de la inserción en la colectividad infantil porque requiere experiencias de personalización de los vínculos intersubjetivos; la vida del grupo es un elemento fundamental, pero exige cuidados pedagógicos y un clima educativo idóneo para sostener y orientar las inclinaciones subjetivas.

Se trata de encaminar al niño con el auxilio de las oportunas elecciones metodológicas y didácticas hacia experiencias relacionales que satisfagan sus necesidades de realización en un tejido de relaciones interpersonales vividas en clave constructiva y realísticamente abiertas a los otros y al ambiente, de manera de que él pueda adquirir una cada vez mayor disponibilidad a recibir y a tolerar también el regreso de informaciones no del todo gratificantes y tomar de todos modos la presencia de los otros como elemento de estímulo y de crecimiento.

Incluso cuando la variada y articulada gama de los comportamientos encubre una raíz conflictiva, no necesariamente ésta es patológica y por lo tanto puede ser resuelta mediante el compromiso educativo dirigido al incremento de las dinámicas relacionales y a la promoción de la expresión de vivencias subjetivas. Los juegos de grupo, las dramatizaciones, al tiempo que activan los dinamismos de la identificación y de la proyección, y transfieren a nivel simbólico los conflictos, permiten a la educadora rescatar información y abren nuevas vías a la comunicación. En el niño perturbado por tensiones conflictivas es fácilmente relevable la progresiva reduc-

ción de la comunicación; tiene reluctancia a manifestar propios sentimientos, limita al mínimo los contactos interpersonales, tiende a comportamientos regresivos (succión, enuresis, voracidad, anorexia, etcétera).

¿Qué significado tiene para la educadora esta forma de malestar? ¿Hasta qué punto se le pueden exigir conocimientos diagnóstica y aptitudes terapéuticas?

Su espacio es espacio pedagógico: su deber es el educativo. Ella se plantea como coherente término de referencia como "guía reconciliadora"<sup>19</sup>, evitando dejarse capturar en el juego conflictual para asumir en cambio el rol pedagógico de los comportamientos. El secreto está en consentir la exteriorización de la necesidad, no a través de la pura gratificación, sino para la evolución y la construcción de estructuras de conducta elaboradas y culturalizadas y socializadas y por tal motivo aptas para los espacios de la relación del niño y dinámicamente abiertas para permitir una vasta gama de posibilidades operativas.

En un ambiente escolar abierto a la real acogida muchos conflictos pueden recuperarse fácilmente. Las necesidades pueden orientarse productivamente: la posibilidad de que las frustraciones, inevitables en la confrontación realista con los otros y con las cosas, no sean desproporcionadas a nivel de la tolerancia del individuo, conviertan, junto con las experiencias gratificantes, en elementos constructivos de una abierta disposición.

Aquí reside la esencia del deber educativo: sensibilidad, competencia e intuición, capaces de descubrir el significado de los comportamientos infantiles; pero todo implica el compromiso a promover comportamientos significativos en pos del devenir del niño y de su crecimiento productivo y constructivo.

## Notas de la lectura

<sup>1</sup> Cf. J. Piaget *Il giudizio morale fanciullo*, trad. it., Giunti, Firenze, 1972 y también *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1955.

<sup>2</sup> R. A. Hinde, *Le relazioni interpersonali*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1981, p. 33

<sup>3</sup> Cf. N., Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita de la persona*. La Scuola, Brescia 1984, p. 171

<sup>4</sup> Cf. A. Á. V.V., *Linguaggio e linguaggi*. La Scuola, Brescia, 1983.

<sup>5</sup> Cf. E. Goffman, *La vita...*, op. cit., pp. 20 y siguientes.

<sup>6</sup> Cf. E. Goffman, *Modelli di interazione*, trad. it Il Mulino, Bologna, 1971, p. 11. El problema consiste en poner al otro no en la condición de perder las apariencias sino de "salvarlas". También G. W. Allport señala cuál impor-

tante es en tomo de los tres años considerar la necesidad de autoestima del niño y no ponerlo en situación de "usar tacto significa igualmente evitar ofender al otro". La ausencia de tacto produce resentimiento". Cf. G. W. Allport, *Psicología de la personalidad*, op. cit., p. 104.

<sup>7</sup> Cf. R. A. Hinde, op. cit., caps. 4 y 5

<sup>8</sup> *Idem*, pp. 33 y 41.

<sup>9</sup> D. P. Ausubel y E. V. Sullivan, *Theory and Research of Child Development*, Grune and Stratton, New York, 1970, p. 329

<sup>10</sup> *Idem*, p. 331.

<sup>11</sup> R. A. Hinde, op. cit., p. 40

<sup>12</sup> *Ibidem*

<sup>13</sup> *Idem*, p. 58 et passim

<sup>14</sup> Cf. F. Heider, *Psicología delle relazioni interpersonali*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1972, p. 226.

Explicamos este término para reconocer la incidencia del factor afectivo-emotivo de las relaciones de factores conscientes, incluso precisando que esto resulta de relieve sólo cuando suceden alteraciones que afectan la comprensión del comportamiento.

18 M. Sherif. *L'interazione sociale*, trad. it, Il Mulino, 1972, pp. 26 y siguientes.

19 E. Heider, *op. cit.*, 234

18 D. P. Ausubel y E. V. Sullivan, *op. cit.*, pp. 324 y siguientes.

19 Sobre el tema agazziano de la "guía reconciliadora" cf. D. Orlando Cian, *L'Educatore como guida ravvicinata nel metodo agazzi: problemi della direttività come via alla autonomia e alla libertà*, e AA. VV. *Direttività e non direttività nell'educazione infantile: il metodo Agazzi e l'odierna problematica*, Istituto "Pasquali-Agazzi", Brescia, 1977, pp. 5-20.

AMBITO GRUPAL  
FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE