



Secretaría de Educación Pública

**Universidad Pedagógica
Nacional**

UNIDAD 041

**Experiencias educativas de mejoramiento
disciplinario para niños de
escuela primaria**

Gonzalo Castillo Vela

Campeche, Cam., 1989



Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD 041

✓ Experiencias educativas de mejoramiento
disciplinario para niños de
escuela primaria



Gonzalo } Castillo Vela

Tesis presentada para obtener el
Título de Licenciado en Educación Primaria

Campeche, Cam., 1989

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Campeche, Cam., a 2 de agosto de 1989.

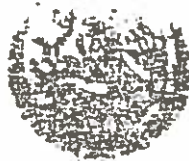
C. PROFR.
GONZALO CASTILLO VELA
P R E S E N T E:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MEJORAMIENTO DISCIPLINARIO PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA", opción Tesina a propuesta del asesor C. Profr. Luis Alberto Ortíz Cruz, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


PROFR. ORLANDO GUTIERREZ POLANCO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 041.



S. E. P.

AGOSTO 1989

DEDICATORIAS

A mi esposa e hijos,
que con su amor y comprensión
apoyan mis ansias de superación
para ser cada día más útil a la
Humanidad y a ellos en especial

A mis amigos, asesores de la UPN:

En el transcurso de mi carrera
mantuvieron viva la llama del
saber, dándome la luz necesaria
para arribar a la meta deseada.

ÍNDICE

	Página
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN	IV
DEDICATORIAS	V
ÍNDICE	VI
I. INTRODUCCIÓN	1
II. LA DISCIPLINA ESCOLAR	3
A. Concepto general	4
B. Heteronomía	5
C. Autonomía	6
III. EXPERIENCIAS DOCENTES	12
A. Familiares	13
B. Áulicas	16
IV. PAPEL DEL EDUCADOR	19
A. Relación maestro-alumno	20
B. La autoridad del profesor y su impacto en el aprendizaje	23
V. ANÁLISIS DE INTERACCIÓN VERBAL	28
A. Objetivos	29
B. Elementos	32
C. Categorías elegidas	34
<u>Conducta verbal partiendo del profesor</u>	
1. Da informaciones y opiniones	35
2. Da instrucciones	37
3. Formula preguntas	40

<u>Réplica del profesor</u>	
4. De aceptación	40
5. De rechazo	40
<u>Otros</u>	
6. Silencio, caos, barullo	43
7. Trabajo en grupos	44
8. Instrumento para el Análisis de interacción verbal	46
VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	47
A. Conclusiones	48
B. Sugerencias	49
BIBLIOGRAFÍA	51

I. INTRODUCCIÓN

Una vida dedicada al noble campo de la educación, durante la cual ha conocido en distintos lugares y circunstancias el desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje, faculta al autor de este ensayo para abordar con seguridad y amplio conocimiento el complejo tema de la disciplina escolar, cuyas múltiples implicaciones en la función docente son determinantes del éxito o fracaso del mentor.

A través del desempeño de diversos cargos, tanto docentes como administrativos, el sustentante se ha podido dar cuenta de que un número considerable de maestros desconocen cómo mejorar la disciplina en el aula o escuela, lo cual podría subsanarse mediante el enriquecimiento de su acervo cultural y profesional, enfatizando lo concerniente al gran cúmulo de formas y procedimientos que permiten conducir al niño, a la vez de hacerle llegar, con el ejemplo, la palabra que le comunique el calor humano y el respeto, en vez del gesto agrio, la represalia o el castigo, que la mayor parte del tiempo provocan la indisciplina.

Es imposible separar, en esta área de conocimiento, la teoría de la práctica; tal es la razón de que en este trabajo se siga ese orden para presentar las bases conceptuales de la disciplina escolar (capítulo II), y una enumeración no prolija de la experiencia del sustentante (capítulo III) en los ámbitos escolar y familiar.

En el cuarto apartado se exponen algunas consideraciones en torno al papel del educador, fundamentadas en la obra de modernos y connotados pedagogos y en el campo de la práctica.

Para concluir, se explica el modelo de análisis de inter-

acción verbal, que representa una opción muy recomendable para facilitar las relaciones escolares, y con ello el logro de la función docente.

La aportación de quien suscribe a la tarea educacional en Campeche no es la de convertir cada centro de trabajo en una - correccional, sino invitar al maestro para que sus penas o debilidades que traiga del exterior no sean causas que impidan a los niños expresarse en un clima de confianza y seguridad; que el amor a la labor magisterial se traduzca en bienestar y atención esmerada a una niñez cada vez más necesitada de cuidado y protección.

Los datos contenidos en este trabajo son interpretaciones de los que presentan otros investigadores, que han enfocado el mismo tema desde el punto de vista conceptual y práctico, considerando la evolución que el propio término -disciplina- ha - sufrido conforme a los fines educacionales de cada época, y en nuestro tiempo se refuerzan a través de la comunicación de masas y de la ideología de su contenido, que finalmente ha provocado, por decirlo así, una transformación a veces enajenante - de la función enseñanza-aprendizaje.

II. LA DISCIPLINA ESCOLAR

II. LA DISCIPLINA ESCOLAR

A. Concepto general

Actualmente se cuenta con un gran número de definiciones que tratan de dar un significado preciso (frío o estable), como en los diccionarios, a este vocablo tan singular, no sólo - en su expresión sino también en cuanto a su comprensión e interpretación.

En este trabajo solamente se enunciará algunos aspectos - que sobre disciplina tradicional se han distinguido en el hecho educativo. Se dice que significa "un orden regular de cosas establecido en una colectividad o institución humana" (1); por lo tanto, se denomina disciplina militar al orden que se impone en el ejército, como disciplina escolar es el orden que se pretende establecer en la escuela, por lo que se deduce la subordinación de los individuos a una ley como el fundamento - de la eficacia de este concepto. Hay otros conceptos de disciplina que, aunque persiguen un fin u orden distinto, presuponen asimismo la sujeción a ciertas reglas.

La disciplina escolar, según Luzuriaga, es "la conservación del orden en la clase basado en la autoridad del maestro, en la sumisión del alumno y mantenida por premios y castigos". (2)

Es notoria la concepción tradicionalista y equívoca de este concepto y según el autor citado la disciplina es autoritaria y pasiva, basada en la obediencia y el mandato, además de ser sostenida por premios y castigos; distinta es la moderna -

(1) Alfredo Aguayo y H. Martínez Amores. Pedagogía, p. 378.

(2) Lorenzo Luzuriaga, Diccionario de Pedagogía, p. 123.

y antagónica idea, de una disciplina activa fundada en el interés, el trabajo e interacción de los alumnos y el maestro. De acuerdo con estos dos puntos de vista, se tratará de describir cómo funciona cada una de estas concepciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela.

B. Heteronomía

La disciplina externa, o heteronomía, le es impuesta al pequeño, tanto en el hogar como en la escuela, por los padres, maestros o personas que tienen ascendencia sobre él, por medio de la autoridad que les ha conferido la misma sociedad.

En la escuela, este tipo de disciplina aspira a crear un orden exterior formal, que es llamado "orden en la clase" y el cual consiste en que los alumnos han de guardar silencio, escuchar atentamente las lecciones del maestro y evitar el ruido o movimiento que pueda perturbar la clase, considerándose esta "disciplina" como la única modalidad que permite la realización de la enseñanza.

Esta noción de disciplina lleva implícita la idea de sancionar a los infractores; en el alumno actúan los premios y castigos como medios de acción disciplinaria. No es posible hacer una enumeración de las sanciones que lamentablemente una legión de maestros sigue llevando a la práctica.

Este tipo disciplinario, que también se denomina heterónimo o coactivo, es el que existe ordinariamente en las instituciones con una organización intelectualista del trabajo y en las que es común oír que esta forma de disciplina es el único e indispensable medio para que pueda realizarse la enseñanza, ya que sin silencio, "sin disciplina", no es posible concebir la escuela.

Es de suponerse que el maestro no concientizado de su labor educativa, al aplicar este tipo de disciplina, generalmente adopta aquellos modelos educativos tradicionales basados en la ejemplaridad del maestro o bien, invirtiendo el concepto de conducta de la pedagogía fundada en la psicología, opta por el de "las consecuencias psicológicas de la acción pedagógica" (3); esto es, al ejercer una tarea didáctica represora, la conducta del educando se manifiesta como un conjunto de perturbaciones psicológicas (miedo, timidez, angustia, etc.), en última instancia son modelos educativos que todavía imperan en algunos niveles y que no participan en la formación de una pedagogía de liberación del educando.

C. Autonomía

La disciplina interna responde a un concepto no solamente distinto, sino opuesto al de la educación tradicional, ya que se funda en el principio del "orden" entendiendo a éste como el "ambiente" necesario para que se puedan desarrollar los objetivos de la enseñanza en la clase. Asimismo, la disciplina interna, al no ser producto de la imposición, apoya la formación de la libertad individual y la autonomía, imprescindibles para integrar la personalidad del sujeto.

Desde esta posición que, según la frase de Dewey revolucionaria totalmente las teorías y los métodos de educación, la nueva escuela rechaza como organización disciplinaria todo sistema de premios y castigos. En primer lugar porque carecen de toda eficacia en cuanto a la formación del escolar se refiere. Ni el castigo transforma al niño que se considera díscolo, in-

(3) Giller Ferry. El trabajo en grupo, p. 26.

quieto o desobediente, haciéndole adquirir hábitos de atención o sometimiento y quietud, ni menos aun el premio ejerce una influencia que mejore su inteligencia o conducta sobre el niño - que lo recibe.

No se traduce, pues, en ningún beneficio para la simple - instrucción. Por el contrario, produce un daño evidente a la - educación infantil. El niño que recibe reiteradamente un castigo simula, para liberarse de él, una corrección exterior del o los defectos por los cuales ha sido castigado. Esto es, que el castigo induce a los escolares a la hipocresía, a la falsedad, a la simulación, etc., defensas naturales del niño contra una disciplina que contraría sus más irreprimibles impulsos.

Aunado a lo anterior, es muy difícil que el premio y el - castigo sean en todo momento justos, aunque la intención del - maestro sea ésa. Las acciones de los niños casi siempre obedecen a estímulos totalmente diferentes a los de los adultos; al juzgar el mentor los actos infantiles, emplea su propio criterio, por lo que es usual la errónea interpretación y, como consecuencia natural, la injusticia.

Añádase también que en muchos casos la aparente indisciplina de los escolares no obedece a causas voluntarias, sino a impulsos morbosos de su organismo, a defectos de su constitución, a trastornos psíquicos, dramáticas situaciones familiares de las que el pobre niño es la primera víctima.

El castigo entonces no sólo es injusto, sino cruel. igual calificativo se puede aplicar al premio que en muchas ocasiones recae sobre los niños de una inteligencia precoz, enfermiza por tanto, y a quienes, por estímulo de amor propio, se los fuerza a una labor superior a sus resistencias orgánicas.

¿Y con qué rigurosa y exacta medida realiza el docente la

distribución de sus sanciones para tener la seguridad de que, en todos los casos fue enteramente certera y justa su resolución? Un solo caso de error, de parcialidad o de injusticia - transtorna no sólo la moral del que lo sufre, sino la disciplina de toda la clase, que habrá perdido la fe en las virtudes del educador.

Por ello la escuela actual rechaza los premios y los castigos "como medios ineficaces y perturbadores de educación... no hay más disciplina que la interna, respetuosa de la naturaleza del niño dentro de un ambiente de trabajo." (4)

Como se observa, y si se hace una comparación con la pedagogía que propone Freire, la disciplina tradicional tiende a - "la domesticación del sujeto", que pasa a ser "objeto", dada - la incapacidad que se le va haciendo sentir mediante la maquinaria de la ideología política imperante en Latinoamérica, que a través de su estructura impone sus lineamientos, los que la escuela adopta desde sus primeros niveles hasta llegar a la -- Universidad; por la sutileza con que están introducidos, subrepticamente dejan sentir que cumplen un propósito loable.

Entre estos "buenos propósitos" que se ha fijado específicamente la Universidad Latinoamericana, figura el de la formación de recursos humanos por medio de la notoria ampliación de la matrícula a los sectores de la clase media, pero bajo el - control del aparato productivo como un instrumento de dominación, que a más de una ampliación ha sido una consolidación de los intereses burgueses.

Tal situación ha creado confusión en el yo interno del -- universitario, que en el proceso de una conciencia ingenua a -

(4) María Guadalupe Buenfil Castro. Pedagogía: bases psicológicas, pp. 106 y 107.

una conciencia "transitiva" hasta adquirir una conciencia "crítica, no puede dejar de manifestar en su comportamiento dentro de las aulas su desconcierto frente a las injusticias, pues - dentro de las aulas también se desata una lucha de clases que tiene como consecuencia los brotes de descontento e "indisciplina" tan censurados por la sociedad.

Es así como ni estudiantes ni sociedad se percatan de que las verdaderas causas de este descontento se originan en los planteamientos del grupo de dominación, en la falta de concientización, como consecuencia de la "enajenación", y ésta, a la vez, se deriva de un círculo vicioso, provocado por la sutil presión del grupo dominante.

Es notorio que tal situación presenta una problemática para el sistema educativo y gubernamental, el cual ha querido -- "solucionarla" con una serie de proposiciones que no modifican la parte modular del problema, por lo cual se han creado edificios funcionales, personal docente capacitado, asesoría a los alumnos "problema" o "con problemas", estableciendo los departamentos psicopedagógicos con los cuales el educador, sin una dirección y una técnica de manejo adecuado, puede caer en el error de convertir el conocimiento que tenga de la naturaleza humana en un conocimiento puramente intelectualista, que invierte el papel de la pedagogía fundada en la psicología en las consecuencias psicológicas de la acción pedagógica.

Con respecto a lo señalado, y al considerar que la orientación educativa es la que más directamente se ha ocupado de este conocimiento científico de la personalidad del educando, es posible observar cómo aquélla ha aplicado técnicas de investigación que van desde la simple observación hasta la adopción e interpretación de pruebas psicológicas de alto rigor cientí-

fico que estudian al educando, no sólo como individuo, sino -- mediante la investigación de sus antecedentes hereditarios y -- las influencias que recibe del medio social, que bien pueden -- alterar la integración de su personalidad.

Los medios de que se ha valido la orientación pueden ser tanto estudios individuales como experiencias grupales: organización de conferencias, sesiones cinematográficas, formación de clubes, asambleas, etc., que se relacionan con el problema de la disciplina, en cualquier centro educativo, al proyectar la imagen piramidal de la organización administrativo-pedagógica.

Por todo lo anotado, se puede inferir que para la tarea pedagógica es importante el conocimiento de la psicología, pero, como se aclaró, en ningún momento debe convertirse en un procedimiento para imponer normas, sino para ejercer una función de mejoramiento de las condiciones del ejercicio pedagógico del educando, con la única finalidad de formarle una actitud de libertad.

Esta actitud será contraria a la que produce la influencia recibida de su medio, la cual es a su vez reforzada por la escuela, a través de la modalidad que Paulo Freire denomina como "educación bancaria".

En esta modalidad el educador sigue considerándose superior al alumno; trata de crear los lineamientos de pensamientos que convienen a sus intereses; el maestro es el único agente generador de la disciplina escolar, pues él es quien impone las reglas que debe acatar el alumno dentro de la comunidad educativa, ya que se considera el "único", con una experiencia tal que aun los contenidos del programa de estudios los elige él y los transmite a través de una serie de sesiones de apren-

dizajes verbalistas, en las que el educando se torna pasivo y su condición humana se minimiza a la condición de objeto.

Luego de analizar la situación anterior es necesario superar la postura tradicional del educador y tratar de crear una "pedagogía de la acción" (5) como único medio de disciplina. Esta acción propicia el trabajo en interacción de educador-educando, permitiendo encontrar el siguiente esquema, aprovechable como punto de partida en cualquier empresa o experiencia educativa:

- Nadie aprende por otro.
- Tampoco se aprende solo.
- Los hombres se educan y aprenden entre sí mediatizados por el mundo.

De acuerdo con lo que se plantea, se puede afirmar que la disciplina fundada en la "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo" (6), es la que da verdaderamente el sentido fundamental a la relación maestro-alumno, convirtiéndose en el instrumento más eficaz para la formación de la personalidad del educando.

La escuela primaria, al igual que otras tantas instituciones educativas que -como ya se mencionó anteriormente- están estructuradas en torno a un pensamiento político-burgués, precisa de la crítica, del cuestionamiento y la contribución de alternativas para ir creando un nuevo enfoque de educación que posibilite una dirección liberadora del pensamiento, y de la acción, bajo un marco de trabajo disciplinado y de conciencia crítica.

De similar manera, y al considerar que la clase en el po-

(5) y (6) Cfr.: Pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la libertad, de Paulo Freire, a fin de reconocer el verdadero sentido de "acción", tal como aquí se usa.

der impulsa formas autoritarias de comportamiento y pensamiento veladas y casi imperceptibles, mantenidas la mayoría de las veces con un tipo de reforzamiento a base de premios y castigos que terminan por "domesticar" al hombre; la escuela primaria debe ser el baluarte donde se erijan permanentes cuestionamientos al respecto.

Los alumnos y maestros que cobren conciencia de esta realidad serán el embrión que en la mejor de las situaciones, germinará y pugnará por que se aceleren los cambios transformadores que eviten la opresión del hombre por el hombre mismo (homo homini lupus).

La agilización de la toma de conciencia de algunos que la sociedad ha dado en llamar "indisciplinados", son el mejor indicador de que se inicia el cambio en la política por conquistar un nuevo enfoque y hacer pedagógicos.

III. EXPERIENCIAS DOCENTES

III. EXPERIENCIAS DOCENTES

Día con día se sabe de situaciones comunes que permiten - emitir juicios derivados de la observación constante, metódica e intencional con relación al tipo de interacciones que se presentan en la labor docente.

Así, se puede afirmar que el educando, en su proceso de - aprendizaje, promueve y desarrolla actitudes de relación humana desde puntos de vista comprensiblemente delimitados y que - en forma sucinta se menciona: se relacionan con sus maestros (de grupo y de la escuela); con sus compañeros y sus demás amigos de grados paralelos, inferiores y superiores; con el director del plantel y padres de familia que asisten o visitan el - edificio, etc. Con base en estas experiencias se esbozará un - somero análisis de las mismas actitudes, con el propósito de - identificar, investigar y cuestionar las situaciones discipli- narias que se crean.

A. Familiares

Todo grupo familiar se conforma y caracteriza por un indeterminado número de reglas morales y modos de pensar obligato- rios para todos los miembros que perviven en el núcleo doméstico. En éste los miembros adultos, por lo general, imponen la - obligación moral de respetar dichas normas.

El individuo pequeño -elemento integrante- recibe las re- glas y el deber de obedecerlas aunque provengan del exterior - de su persona, a fin de mantener su status en el seno familiar y ello no obsta para que su sociabilización y el desarrollo - progresivo de sus aptitudes humanas desaparezcan.

En estos casos las actuaciones de los miembros son "conve

nientes", mas no "convincientes"; es decir: aceptan la existencia de reglas morales por conveniencias familiares, pero no - por convicción personal. El individuo actúa porque "debe", no porque "quiere".

La sociedad familiar intenta de este modo no sólo amueblar su espíritu sino contribuir a formarlo durante los períodos iniciales de su vida, dándole una estructura hasta en tanto no logre su autonomía. Desde el punto de vista moral, este trato y respeto unilateral conduce al pequeño a considerar como obligatorias las reglas recibidas de los padres y mayores.

Por lo común, casi todo deber nace de este proceso y resulta evidente que toda consigna, orden, consejo, etc., que "emane de las personas respetadas se traduce en la conciencia - de los niños, bajo la forma de una orden imperativa". (1)

De esta manera se justifica "el éxito de la autoridad", o sea: en la medida en que los adultos (padres, maestros, parientes, amigos, etc.), influyan en la conformación de un esquema mental con dichas características, los resultados de tal organización son más sencillos y fáciles de comprender, así como - sus efectos inmediatos: la moralidad del niño permanece heterónoma y conduce a una especie de legalismo o de "realismo moral" en el que los actos "no están evaluados en función de intenciones, sino de su acuerdo exterior con la regla." (2)

También es posible considerar que en las relaciones que - se dan dentro de un marco de unilateralidad, la imposición del adulto sobre el plano intelectual del niño se realiza de modo semejante al proceso seguido en el plano moral.

(1) Pierre Bovet. Les conditions de l'obligation de conscience, p. 36

(2) Jean Piaget. La autonomía en la escuela, p. 47

La imposición del adulto sobre el pensamiento del niño - presenta una situación ambivalente: una faceta positiva y otra negativa, aunque esta última es muy poco conocida por la mayoría de los educadores: lo que sale de la boca de los adultos - es considerado inmediatamente por los niños como cierto (aspecto positivo); esta verdad de autoridad no solamente exime de verificación racional sino que además retrasa las operaciones de adquisición de la lógica, las cuales suponen el esfuerzo -- personal y el control mutuo de los investigadores, lo cual conforma el aspecto negativo.

De este modo la familia acusa un alto grado de carencia ideológica, que obstaculiza el sano desarrollo disciplinario de los pequeños.

B. Áulicas

Los ensayos de cooperación que el maestro pone en juego - en su tarea docente constituyen un segundo proceso de socialización y de disciplinabilidad. Sabe que actuar por convicción entre los pequeños es el resultado de la acción mutua de los individuos, los unos sobre los otros, y la legalidad de sus actos suplanta a la autoridad.

La imposición de las verdades (éstas sólo se logran a través de las experiencias de aprendizaje) desaparecen en provecho de la cooperación, y el respeto se hace mutuo. Así, mientras en familia se tiende a imponer reglas y verdades ya elaboradas, la escuela, a través del trabajo grupal o de técnicas dinámicas que utiliza en el hecho educativo, acarrea, por el contrario, la constitución de un método que permite que el espíritu sobrepase sus obstáculos sin cesar y sitúe las normas - por encima de los estados de hecho.

La cooperación conduce, no ya a la simple obediencia de cánones impuestos, cualesquiera que ellos sean, sino a la adquisición de pautas de conducta deseables basadas en la solidaridad y la reciprocidad. La disciplina que se crea adquiere características sui géneris por la aparición del sentimiento de bienestar interior, independiente de los deberes externos; dicho en otras palabras: por una autonomía progresiva de la conciencia ética disciplinaria y personal, que prevalece sobre la heteronomía, ciertas nociones fundamentales, como la de la justicia, deben lo esencial de su desarrollo a la cooperación gradual entre iguales y permanece casi enteramente al margen de la actuación de los "adultos sobre los niños (a veces a expensas del adulto), aparecen los primeros sentimientos de lo justo y de lo injusto." (3)

Aún más: es posible afirmar que el trabajo en equipos o la utilización de técnicas de grupo conducen y permiten a los niños el manejo de actividades de autoevaluación y a una crítica mutua con una objetividad progresiva. Cada sujeto pensante (educando) constituye, en efecto, un sistema personal de referencia y de interpretación y la verdad resulta de una coordinación entre estos puntos de vista.

Cuando los niños piensan en función de sus compañeros es señal inequívoca de la desaparición paulatina del egocentrismo desde el punto de vista propio, y los absolutos engañosos -- (verdades impuestas) de la imposición verbal, por un método de relaciones verdaderas, asegurando no solamente la comprensión recíproca, sino también la constitución de una disciplina impuesta por la razón misma.

(3) Jean Piaget. Op. cit., Cap. III

Tarea ineludible de la escuela y del docente es la que - tiene como objetivo conducir a los alumnos, a través de un procedimiento de educación social, hacia la búsqueda de su disciplina interna o autonomía.

La escuela y la educación deben contribuir a desarrollar en el niño todas esas facultades del pensar, actuar y decidir que le permitan trascender del egocentrismo que mantenía, para colaborar con sus padres y someterse a reglas comunes.

Para tal fin, el maestro debe combinar sabiamente el juego de la imposición, reflexión y transformación de las verdades que conforman este mundo actual; tarea compleja que pudiera explicarse, diversificarse y en ocasiones hasta confundirse por los resultados obtenidos en lo que se ha dado en denominar disciplina escolar.

IV. PAPEL DEL EDUCADOR

IV. PAPEL DEL EDUCADOR

Abre este capítulo buscando reflexionar en las actitudes asumidas en la acción docente, con la finalidad de superar la labor educativa y lograr, a mayor prisa, conducir a los alumnos, de la moral heterónoma o disciplina externa hacia la moral autónoma o disciplina interna, y que la pedagogía fundada en bases psicológicas ofrece como alternativa ideal para el -- progreso y superación de la calidad que dicha tarea exige.

A. Relación maestro-alumno

"La disciplina se crea o se fortalece hoy día no tan to por proezas o grandes palabras, sino en pequeños pasos, en las situaciones cotidianas y de respeto mu tuo." W. Sosa Celis.

Se presenta un esbozo histórico que permitirá la cabal comprensión del tema; al mismo tiempo ofrecerá un camino de análisis y superación de la individual actitud docente como - transformadora del pensar, actuar y decidir racional de los alumnos en sus relaciones con el mundo, recordando el ya clási co experimento en la psicología de la educación, que todavía - es válido, y que fue realizado por Lewin, Lippit y White. (1)

Se ubicará en un contexto histórico la investigación para su mejor comprensión: Kurt Lewin, uno de los representantes de mayor importancia de la psicología gestaltiana, se vio obligado a dejar Alemania a causa de las persecuciones antisemíticas y se estableció en los Estados Unidos de Norteamérica.

Él y muchos otros científicos exiliados se preguntaron: -

(1) Cfr. R. Lippit, An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmosphere, P. 16.

¿Qué podemos hacer para evitar lo que pasa en estos momentos - en Alemania? ¿Qué podemos hacer para que eso no se repita en - lo futuro?

Llegaron a la conclusión de que habría que empezar con la formación de una generación nueva, educada para la paz, hacia la tolerancia y la democracia.

Lewin y sus colaboradores investigaron la conducta de cuatro clubes juveniles. Sometieron a los miembros de cada club a un experimento con tres clases de liderazgo. Durante tres períodos de siete semanas cada uno, cada grupo tuvo sucesivamente un jefe autoritario, un jefe democrático y un tercero del estilo laissez faire (dejar hacer, dejar pasar).

Las características que presentan los distintos liderazgos son las siguientes:

El jefe democrático

Hace, sobre todo, indicaciones útiles y estimula la acción propia. Es jovial y mantiene confianza en sus seguidores. Transmite con frecuencia sus conocimientos.

En general este tipo de jefe propone, no obliga. El grupo resulta responsable del procedimiento y sus resultados. Su crítica tiene siempre la tendencia a ser constructiva.

El jefe autoritario

Sobre todo, toma decisiones, dispone, da órdenes que interrumpen el proceso del trabajo. Ejerce una crítica no constructiva en mayor medida que los otros jefes. Prodigia a sus seguidores alabanzas y aprobaciones. Premios y castigos se refieren a las personas y no al asunto en sí. Tiende a dar validez a un solo camino. Crea distancia frente al grupo y hace sentir su superioridad.

El jefe laissez faire

Esta expresión procede del francés: dejar hacer; permiso; no intervenir. Esto es: un mínimo de dirección. Este líder permanece inactivo y no pretende influir en el grupo. Aconseja só lo en caso de que se le pida.

El grupo puede, en lo posible, hacer lo que le agrada o -desea. El jefe no provoca ni califica las formas de comportamiento.

Bajo el jefe autoritario los dirigidos adoptan diferentes respuestas. Dos tipos son característicos:

- el apático, quien demuestra dependencia y sumisión, y
- el agresivo, que se resiste y rebela.

Manifiestan desconfianza mutua, incapacidad de cooperación, efectismo, enemistades y rechazos.

Ante el jefe democrático los sujetos presentan una conducta espontánea, mayor iniciativa personal, creatividad e imaginación. Las relaciones con el jefe son más positivas y libres; la relación es más de compañerismo que de jerarquía. Existe -- una unión estrecha en el grupo, una conducta amable y confiada y una fuerte inclinación por cooperar.

Ante el jefe de estilo laissez faire los miembros del grupo reaccionan con conversaciones libres y un comportamiento en general amable, pero no hay realizaciones, o hay muy pocas, - por falta de unidad.

Los alumnos se quejan por la excesiva libertad. No existe unión entre los integrantes, por eso a veces surgen enemistades y rivalidades.

He aquí los resultados ante los diversos líderes:

Estilo autoritario: en relación a la cantidad, mayor que en el estilo democrático. En relación a la calidad, menor que en el estilo democrático.

Estilo democrático: en cantidad por debajo del estilo autoritario; en calidad por encima del estilo autoritario.

Estilo laissez faire: alcances modestos con respecto a calidad y cantidad.

B. La autoridad del profesor y su impacto en el aprendizaje

Extrapolando estas experiencias al aula podríase inferir analogías y resultados similares. También es evidente que las reacciones y correspondientes resultados de cada estilo, aun cuando el mismo docente asuma los diferentes papeles, no varían, en consecuencia: las reacciones y los resultados de calidad de conductas (positivas o negativas) no dependen de la persona, sino de su estilo de conducción.

La mayoría de los alumnos elige invariablemente al profesor que ejerce actitudes y roles democráticos. Por otra parte se puede asegurar que existe una fuerte correlación entre la conducta del docente y sus alumnos.

La simple visita a un grupo escolar y la observación sensata de las vivencias que se dan en el aula, son indicios del estilo de liderazgo que el maestro desempeña en el grupo. Si el docente actúa autoritariamente, los estudiantes se desarrollan con comportamientos rebeldes o sumisos; si el docente desempeña una conducta democrática, sus alumnos desarrollan un similar comportamiento. Todas estas observaciones permiten evidenciar, con ciertas reservas, el tipo de política educativa que sigue la administración de la institución pedagógica.

En la actualidad la mayoría de los planteles escolares municipales, estatales, federales o particulares comienza a fomentar un gobierno escolar de estilo democrático: las instituciones de formación de maestros y profesores y las mismas uni-

versidades proponen a los futuros mentores ese estilo como meta o ideal.

En México, ese tipo de enseñanza es el que reflejará dignamente el sistema de vida democrática, en la acepción terminológica, señalado en el Artículo 3o. Constitucional.

Los argumentos a favor se hacen más concretos, puesto que se favorece el estilo que brinda mejores resultados, es decir, el que ofrece mayores oportunidades de producir el tipo de mexicano que se precisa en el seno de la sociedad actual y la futura, el hombre que tiene:

- . gran capacidad intelectual
- . imaginación y creatividad
- . capacidad de pensar en forma independiente y original
- . conciencia de su responsabilidad y comprensión hacia los otros.

Con respecto a la terminología usada por Kurt Lewin, se ha criticado que las categorías de "autoritario" y "democrático" implican ciertos significados del contexto político-ideológico que dificultan una investigación libre de prejuicios y en cambio de ellas algunos autores proponen otros términos; p. ej

Kurt Lewin	autoritario	democrático
Anderson	dominante	integrativo
Tausch	autocrático	social integrativo
Karl Rogers	directivo	no directivo
	(centrado en el docente)	(centrado en el educando) (2)

De hecho las nociones significan lo mismo y están caracterizadas por estas acciones:

(2) J. Grell. Techniken des Lehrernverhaltens, P. 42.

La primera: ordenar y disciplinar, tendencia hacia monólogos, una sola opinión y, como consecuencia: unilateralidad.

Aceptar, preferencia de diálogos, de muchas opiniones, y como resultado, creatividad y originalidad, la segunda opción.

Gran número de docentes en la República Mexicana aceptan sin reservas la clasificación de Lewin, porque él y sus colaboradores mencionan el (tercer) estilo de laissez faire, patentizando que el democrático de ninguna manera indica un procedimiento con demasiada permisividad que fácilmente pudiera ser nocivo; "será el justo medio y el equilibrio adecuado entre -- conducción y libertad." (3)

Retomando el tema, se puede afirmar que un universo considerable de docentes mexicanos prefieren el estilo democrático, pues reconocen su eficacia frente a los otros procedimientos y su influencia en el desarrollo de una personalidad socialmente aceptable.

A pesar de las dificultades concomitantes, muchos educadores quieren realizar, dentro de sus límites, un estilo democrático, pero no todos logran su objetivo porque:

- Los criterios autoritario, democrático y laissez faire no dejan de ser demasiado globales o vagos. Así, la acción de un docente será sometida a diferentes interpretaciones subjetivas por su parte o la de otros observadores. Distintas personas van a caracterizar la misma sesión de clases de diversas maneras. Por eso se precisa un concepto claro sobre los elementos democráticos en la enseñanza.

Falta un método practicable para analizar la conducta educativa. Conocer las características de la conducta ética no -- significa automáticamente que se sepa vivenciarla. Además, mu-

(3) María Guadalupe Bonfil Castro et al. Op. cit., Pp. 139-41.

chas faltas se cometen inconscientemente. Se precisa de una herramienta objetiva y exacta para la observación y autoobservación de la práctica docente.

Con respecto a la autoridad del profesor y su impacto en el aprendizaje, un cúmulo de expectativas que el docente posee dentro de su campo de acción suelen influir en la formación -- ideológica de los estudiantes, sobre todo en temas políticos, de razas y gobiernos, etc., otorgándoles estímulos que refuerzan sus aprendizajes (sonriendo o aprobando) en las respuestas que emiten. Puede incluso que esta actitud sea inconsciente y el docente no se percate de que al hacerlo está comprometido -- con la enseñanza.

Los profesores deben tener cuidado con este gran poder de enseñar cosas quizá sin intención. Afirmar algo de cuestiones que no se conocen puede ser interpretado como verdad científica por los alumnos de grados inferiores, quienes consideran al mentor digno de crédito en otros campos.

Es necesario aclarar que cuando el maestro refuerza de manera casual o intencionada respuestas emitidas por los alumnos lo que realmente refuerza no es la respuesta que se ha dado y no se puede cambiar, sino la probabilidad futura de las respuestas que pertenecen a esa clase.

Por otra parte, en todos los campos en los que la conducta humana figura en forma prominente: educación, gobierno, medicina, industria, arte, literatura, etc., constantemente se refuerzan conductas, con lo cual se dificultan las probabilidades de respuesta futura.

El industrial que desea acelerar un procedimiento de producción y fomentar en sus empleados el hábito de actuar conscientemente y sin ausentismo, se asegura de reforzar convenien

temente sus actitudes por medio de estímulos como son los salarios o instalaciones y mejores condiciones de trabajo. La niña o pequeño que son invitados a una fiesta infantil, desean ver reforzada su conducta de manera positiva para que la posibilidad futura de asistir a otra sea adecuada.

Los maestros que desean que los alumnos aprendan a leer, a cantar o a realizar un determinado juego, deben elaborar un programa de refuerzo educativo en el cual las respuestas apropiadas sean convenientemente analizadas y jerarquizadas. El docente ha de saber lo que está recompensando. El elogio a un -- trabajo de copia puede reforzar al pequeño a seguir plagiando o a cometer cualquier otra irregularidad en la preparación de las tareas. El sistema de elogiar una clase entera de modo casual o intencionada cuando algunos de los miembros no están en condiciones de participar del reconocimiento general, puede -- animar a los rezagados a persistir en su conducta anterior.

V. ANÁLISIS DE INTERACCIÓN VERBAL

V. ANÁLISIS DE INTERACCIÓN VERBAL

A. Objetivos

El reconocimiento práctico de la autoridad como el principio de todo gobierno ejercido por una voluntad que representa y hace valer la ley, se conoce comúnmente como disciplina. La escuela primaria debe mantener y fomentar la unidad de voluntades entre los elementos humanos con que se cuenta, para derivar de la misma una unidad legal que sustente a la autoridad.

Para Giovanni Gentile la disciplina, ética del saber, "es la unidad de la ley y de la voluntad, del objeto y del sujeto, de la fuerza y del amor, de la autoridad y de la libertad, que se realiza en el saber y solamente en el saber". (1)

Recrear y alimentar el espíritu en los libros o en la naturaleza; conocer siempre más y en ese afán disponer la voluntad a un cambio permanente de los propios puntos de vista; conquistar más aquélla a cada momento.

Conciencia en cada ser de lo que es posible conquistar a través de la conciencia del mundo; no perderse en el mundo que es conciencia muda y ciega, y no separarse del propio yo, que es como autoconciencia voluntaria; esto, que es el proceso del espíritu y el establecimiento de la realidad, es el deber del hombre.

El deber del hombre es realizar la naturaleza humana, que es la misma naturaleza del ser universal, el espíritu. Pero el espíritu es saber, autoconciencia, conciencia misma. El perfeccionamiento humano, la realización de sí mismo, que es el deber único de todo hombre, consiste en la superación de lo huma

(1) Citado por Clotilde Guillén. Didáctica general, P. 156.

no que en cada uno pervive a través del estudio y el saber. El saber como actividad personal es una conquista y el observar - la múltiple realidad para valorarla en su justa dimensión, una responsabilidad.

El hecho educativo, como actividad humana, manifiesta tensión entre el ideal y en la realidad, entre aquello que debe - ser y lo que es. El profesor participa de esta tensión y vale la pena considerar algunas circunstancias presentes en la labor que realiza.

Los hechos actitudinales que desarrolla el docente en el proceso de enseñar revisten modalidades que abarcan desde la - tiranía hasta la acción realmente educadora de su ejemplo.

Al primer tipo corresponden aquellos "machos" que organizan su labor alrededor del principio de autoridad y constantemente dejan sentirla en el grupo a su cargo, con la finalidad de evitar el desorden y la pérdida de tiempo. Sus actitudes -- dictatoriales, autosuficientes e inflexibles, los obstaculizan para contemplar, libres de prejuicios, que los aspectos negativos de su práctica pedagógica no siempre son imputables a sus alumnos.

Oprimidos por el caparazón de su "seguridad" nunca se -- cuestionan a sí mismos, ni sus conocimientos, ni su capacidad de comunicación y sus características de personalidad. Las manifestaciones de sarcasmo que a este modelo corresponden las - clasifica como acto gracioso: rudeza en el trato.

La bondad se descarta por el peligro que representa para su posición; los mejores estímulos que otorga son las bajas calificaciones y el garrotazo; se afanan en demostrar sadismo a la hora de comunicar resultados de evaluación.

Su opinión es la ley que rige los actos de gobierno que -

impone; los desacuerdos a la misma lo encaminan a actos represivos y jamás tendrá participación de los errores detectados. Con estas consideraciones fácil será advertir que detrás de -- sus presunciones sólo se oculta inmadurez, incapacidad, carencia de valores humanos y falta de preparación.

El reverso de esta caracterización la observa uno en los profesores "madre", amantes de la popularidad. Con la finalidad de obtener aceptación y ser ejemplo de los alumnos, hacen todo por mantenerlos contentos, desde sacrificar los objetivos académicos hasta permanecer neutrales en problemas insolubles; la estima que a cambio reciben es en extremo aparente y frágil y la eficacia de su acción es prácticamente nula y efímera, en el plano de los conocimientos tanto como en su ejemplo de vida

Los docentes "doctores" son los clásicos academicistas, -- típicos de claustros universitarios. Personas muy decentes, -- aplomadas, instruidas y responsables. Realizan sus actividades con esmero; son razonablemente inteligentes, delicados y precisos en sus obligaciones; su lema es el equilibrio y la ecuanimidad.

La verdad está en el justo medio. Su amabilidad calculada puede esconder cierta desconfianza y temor de perder autoridad y prestigio. Sus clases son ordenadas y ricas de contenido pero carecen de sensibilidad para valorar los sentimientos y necesidades de los alumnos.

Donde terminan sus labores académicas terminan sus obligaciones y el producto de éstas son del orden económico más que una ocasión de desarrollo personal. Olvidan que en los problemas, la lógica a menudo no existe y que los sentimientos cuentan tanto como lo objetivo. Son estimados y respetados por sus alumnos, pero con una estimación lejana, un respeto estéril y

no desprovisto de latente agresividad; en conclusión: llena el proceso enseñanza-aprendizaje con un ambiente helado.

El profesor "educador" es aquél que académicamente es exigente y humanamente comprensivo; fomenta el diálogo y la discusión con suficiente claridad ideológica; no confunde orden con uniformidad ni autoridad con autoritarismo. Reconoce sus limitaciones y centra su acción en el servicio social, además, sabe que su trabajo, más que formar sabios, es formar hombres. Comprende muy bien que el educando es sujeto de sentimientos y que su vida no puede encasillarse en un círculo profesional; - que el hombre no vive únicamente de números, fórmulas o reacciones químicas, sino que se conforma de un haz de relaciones humanas con vida y destino comunes.

Situado entre lo que es y lo que debe ser, entre lo presente y lo futuro, es crítico indomesticable y ajeno a todo --sectarismo. Es buscador de la verdad; no es un profeta ni un poseedor, sino incansable caminante y buscador. El hecho de vivir en este mundo cambiante lo torna inquieto, estimulado, deseoso de progreso, en continua actualización y renovación pedagógica.

Para estos educadores que anhelan, más que revivir una --profesión vivir una vida profesional plena, va dirigido este método que permite analizar la conducta verbal de los alumnos y valorarlas con una concepción amplia y social de la existencia fundada en una permanente autocrítica.

B. Elementos

La interacción que se manifiesta en las situaciones didácticas que conforman la labor magisterial presentan tres elementos fácilmente identificables. En primer lugar se consideran -

las señales no verbales, como el contacto físico, porte, mímica, gestos, presencia física (estatura, modo de vestir), etc.; inmediatamente aparecen las señales o aspectos no verbales de la conducta verbal: velocidad del lenguaje, melodía y expresividad (intensidad, timbre y sonido de la voz), etc., y la conducta verbal.

Se tratará de analizar esta última, centro de interés de esta obra, descomponiéndola en varias categorías:

Conducta verbal partiendo del profesor

Réplica del profesor

Réplica del alumno

Conducta verbal partiendo del alumno

Otros

Las categorías verbales anotadas son las que básicamente se vivencian en las interacciones de la enseñanza-aprendizaje y se analizarán para determinar la frecuencia con que se presentan en el aula para que los observadores puedan concentrarse en observar y anotar las que verdaderamente se manifiestan.

Si se está en la posibilidad de definir los diferentes aspectos que conforman la categoría "conducta verbal partiendo del profesor", entonces habrá necesariamente que precisar si éste presenta hechos, opiniones e ideas propias dentro de la clase, ya sea en forma breve o a través de explicaciones más extensas, y la manera de proceder al emitir instrucciones: ¿Lo hace ordenando o proponiendo al formular preguntas a los alumnos? ¿Las formula a manera de preguntas cerradas que no exigen más respuesta que un monosílabo fácilmente predecible (sí o no por ejemplo) o las enuncia de manera abierta, a fin de que el sujeto reflexione, emita juicios y exponga su opinión en forma más extensa al responder?

Se cuestiona asimismo, en esta categoría, la forma de proceder del docente cuando obtiene del alumno respuestas y opiniones; ¿las alienta, alaba, refleja o acepta los pensamientos de manera positiva o las rechaza, a través de la crítica mordaz, la ignorancia o el desaliento?

Cabe hacer la aclaración de que diferenciar entre preguntas, instrucciones, aceptación o rechazos es difícil. Sólo un observador bien intencionado y con suficientes habilidades puede definir las exteriorizaciones del profesor, a través del tono, la intención y el efecto real sobre los alumnos.

También se analizará la categoría "réplica del alumno", y los comentarios al respecto no se consideran necesarios, porque se enmarcan en lo dicho anteriormente.

Por último, el autor sugiere un mecanismo dedicado al análisis de la interacción verbal, en el cual es necesario considerar la categoría "conducta verbal partiendo del alumno hacia el profesor".

C. Categorías elegidas

Al final del capítulo aparece, para ilustrar el tópico, - un modelo del instrumento para la evaluación del análisis de - interacción verbal en la escuela primaria y, a continuación, - las instrucciones necesarias para su uso e interpretación.

Registro de categorías

Por lo general el educador sabe qué elementos educativos requieren su atención especial, sean elementos negativos que desee eliminar o elementos positivos que quiera acentuar.

Las personas observadoras de este proceso para el análisis de interacción verbal se concretarán a observar y apuntar en el instrumento para el registro de las categorías elegidas

cuáles son las determinantes.

En este caso no se anotaron las otras interacciones, sino sólo las de interés actual. La discusión que sigue entre docentes y observadores de este proceso analiza las situaciones, -- busca soluciones mejores para situaciones similares en lo futuro, sugiere temas para mikroteaching, skills, etc., sensibilizando así al docente y a los observadores para la conducta educativa deseada.

Este sistema de categorías de la conducta verbal puede en un principio ser un fin en sí mismo y puede ser evaluado sólo estadísticamente, pero la preocupación del sustentante es la aplicación práctica de este sistema para cierto fin: llevar a la práctica educativa una filosofía de democracia, de respeto y de responsabilidad ante la dignidad del otro.

Conducta verbal partiendo del profesor

1. Da informaciones y opiniones. Esta categoría es clara: un docente debe informar; debe también poder opinar. Pero un docente que monopoliza el proceso educativo con sus informaciones y opiniones, falta a una enseñanza democrática. Entonces -- clases magistrales interminables sobre el valor de la democracia, por más elocuentes que sean, serían una contradicción en sí mismas y un "pecado" didáctico imperdonable. Si existen, -- dentro del proceso didáctico, informaciones importantes que -- verter, éstas deben darse en forma precisa y corta, con el fin de animar y fomentar el pensamiento propio y creador, así como la discusión de los estudiantes.

La mayor parte del tiempo debe pertenecer a las actividades de los alumnos. Recuérdese que el papel moderno del profesor no es más el del elocuente predicador, sino del organizador y facilitador del aprendizaje.

Entre los diversos modelos de comunicación que se dan en el aula figuran los siguientes:

Comunicación unilateral, típica de las conferencias y enseñanza tradicional en forma de monólogos.

Comunicación ida y vuelta. El docente pregunta y los alumnos responden; éstos cuestionan a aquél.

Comunicación con los mismos derechos y oportunidades entre todos los participantes. Este modelo --aunque parece democrático-- también es problemático en la enseñanza, porque el educador tendrá siempre posición especial por su ventaja en conocimientos.

El modelo deseable es el siguiente:

En busca de fomentar el trabajo independiente de los estudiantes, el papel del maestro consistirá en:

- dar informaciones cortas
- fijar resultados (resumir)
- estructurar la discusión para que cada estudiante pueda hablar
- dar nuevos impulsos
- poner a disposición de los sujetos material didáctico.

El arte del profesor consistiría, después de brindar las informaciones necesarias e impulsos estimulantes, en retraerse para que los estudiantes mismos realicen su proceso de autoaprendizaje en un clima de ayuda mutua.

Eso se refiere especialmente al trabajo en grupos, pero también una clase tradicional puede estar caracterizada por la enseñanza "centrada en el alumno" (Rogers) y una atmósfera abierta a preguntas y respuestas de los alumnos entre sí, siempre que el educador fomente activamente este tipo de aprendizaje, como forma práctica de la educación para la democracia.

El aprendizaje se tornará en algo exitoso y agradable, ya que diversos experimentos psicológicos han demostrado que el material adquirido por aprendizaje común, iniciativa propia y cooperación, se retiene un 50 % más en comparación con material aprendido sólo por percepción. Fácil es comprender que -- una enseñanza activa requiere de un docente que hable en forma sencilla, clara y concisa.

Se ha superado el tiempo en que se admiraban los giros -- pomposos y expresiones poco inteligibles. Dicha etapa contribuyó, en el contexto de la enseñanza y de la política, a enfatizar la separación entre los privilegiados y la gente ignorante por medio de la demostración permanente de la superioridad.

Muy a menudo la elocuencia tuvo el fin --consciente o inconsciente-- de ocultar que nada se decía o no se decía mucho. La comunicación democrática, en cambio, tiene la función de informar de manera correcta, abierta y efectiva.

Una enseñanza con tales características reflejará en su parte informativa rasgos peculiares de franqueza, sencillez y claridad, no sólo por razones didácticas, sino también como -- prueba de respeto hacia el otro.

2. Da instrucciones. Es sabido que existe un medio de --- aprender de manera significativa, que exige muy pocas instrucciones: el del ejemplo y la experiencia propia e inmediata. Dicen por ahí que "nadie aprende en cabeza ajena", así como que "nadie aprende de manera aislada"; esto quiere decir que la comunicación, relación e independencia son solidarios para un -- eficaz aprendizaje con sentido. Ésa es la mejor forma que existe. Claro que la enseñanza institucional no puede sustraerse -- al hecho de dar instrucciones u órdenes. Éstas deben usarse como medio y no como fin, para que la propia experiencia se cons

truya sobre bases sólidas. También sería un error el pensar o sobreestimar la capacidad y madurez de los alumnos, si se espera una motivación infatigable y permanente en cada momento y para cada asunto.

Es necesario pedir a los escolapios que presten atención. Hay que solicitarles el cumplimiento de las tareas, exhortarlos a que realicen las actividades necesarias para el logro de los objetivos educacionales previstos, etc.

Por todas estas razones, es de gran importancia reflexionar en la manera de cómo se pide o se le dan instrucciones a los alumnos ("en el pedir está el dar"). Ahora bien, ¿cómo se puede dar instrucciones de manera democrática?

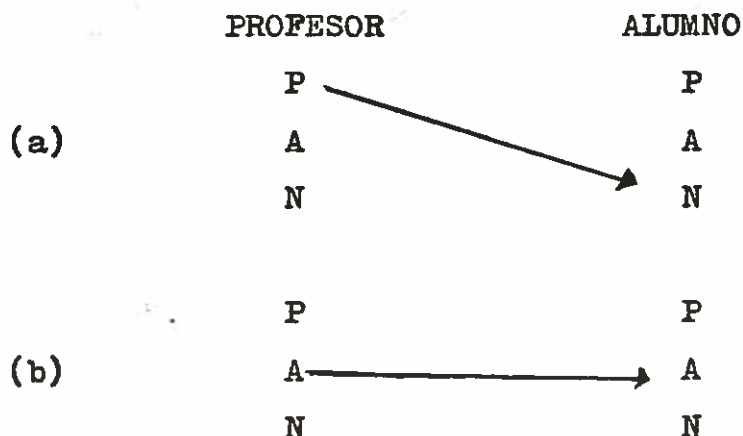
Las órdenes infinitamente repetidas pierden su efecto motivador y crean rechazo hacia el docente, puesto que prueban una gran falta de respeto hacia los semejantes, en su calidad de coetáneos, compañeros u hombres con derechos iguales. El respeto hacia el otro debe mostrarse; también la situación de desigualdad jerárquica --organización escolar docente-alumno-- Vale el imperativo categórico de Kant en forma ligeramente parafraseada: "El educador debe actuar como él quiere que los niños actúen".

Este postulado de "reversibilidad" pide al educador que se dirija al niño de una forma que éste pueda utilizar en sus contactos con otros adultos, un modelo de relación cortés con las personas.

El uso de las palabras mágicas "por favor" caracterizan en sí la actitud de respeto mutuo por parte del profesor que, aunados al tino psicológico y un poco de entrenamiento, pueden cambiar el natural rechazo que la instrucción tradicional conlleva a través de la imposición o de la coacción. Se propone -

usar preguntas como: "¿podrías leer eso?"; "¿puedes realizar - las operaciones en el pizarrón?", "puedes explicar los fenóme- nos físicos, Rita?", que sin duda tendrán un efecto menos inti- midante que una orden, aun incluyéndose a sí mismo: "Leamos la lección de Ciencias Naturales"; "creo que tenemos que realizar de nuevo otras actividades".

En el idioma del Análisis transaccional: se tiene que tra- ducir las órdenes conflictivas del "padre" --el profesor-- al "niño" --el alumno-- (a), en transacciones del adulto --el pro- fesor-- al "adulto" --el alumno-- (b), según lo ilustra el dia- grama infra.



Órdenes en forma de proposiciones o sugerencias reflejan, por un lado, el respeto y la benevolencia de parte del profe- sor hacia su "futuro colega"; por otro lado, en el aspecto --- práctico, reducen el efecto imperativo de las órdenes, disminu- yendo así el riesgo de bloqueo a responder o de reacciones de agresión contra ellas.

Las sociedades modernas precisan un ciudadano capaz e in- teligente. Para convertir a un niño en ciudadano sensato y ma- duro, hay que comenzar temprano y sistemáticamente. Se fomenta el pensamiento propio y creador del alumno, no haciendole repe- tir mecánicamente lo que ha dicho el mentor, sino dejándolo, -

cuando sea posible, desarrollar sus propias ideas, formar sus propias opiniones y expresarlas con sus propias palabras.

3. Formula preguntas. En el análisis de esta categoría es preciso distinguir entre preguntas cerradas y preguntas abiertas, y dar preferencia a estas últimas, pues las preguntas cerradas limitan al alumno a una respuesta muy restringida.

La enseñanza en una sociedad democrática fomenta preguntas abiertas por parte del maestro, y requiere del alumno respuestas abiertas. Estimulan en éste la expresión de sus sentimientos y opiniones y le exigen que argumente, formule conclusiones, juzgue, desarrollando así el pensamiento individual y una personalidad independiente.

Una respuesta abierta muy bien puede ser breve y precisa. Contribuciones interminables —que es común observar sobre todo en la enseñanza secundaria y superior— son un vicio: roban el tiempo a los otros, que también quieren hablar.

Réplica del profesor

De aceptación (4) o rechazo (5) de pensamiento, conducta, sentimientos. Resulta obvia la importancia que para el joven —alumno representa sentirse aceptado por los demás. Él precisa el aprecio de sus iguales, pero también de la generación adulta representada sobre todo por sus padres y educadores. La conducta de aceptación o no aceptación de éstos influirá directamente en la autoconfianza y la conciencia de su propio valor, y siempre será el modelo de la conducta futura de los propios pequeños, lo cual refuerza la idea de la enorme responsabilidad del educador como multiplicador de conocimientos, así como de actitudes y conductas de la generación joven.

La aceptación de los pensamientos o contribuciones correctas por un "sí", "bien", "muy bien", etc., o sólo haciendo se-

ñales de aprobación o interés con la cabeza, son reforzadores que es preciso emplear no solamente después de estos hechos, - sino también y sobre todo, si se quiere motivar a los educandos menos exitosos.

Hay que buscar en las participaciones --de cualquier estudiante-- el aspecto que vale la pena ser aceptado y reforzado. En la educación primaria las pequeñas muestras de aprobación - expresadas con frases como ¡muy bien hecho!, ¡qué bien!, etc., tienen su legitimidad, sobre todo en la relación educador-educando, donde tienen un impacto psicológico especial.

Estos reforzamientos son herramientas importantes para -- que se desarrolle una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y el trabajo en general en la vida futura del alumno; reforzamientos meramente personales corren el riesgo de una fijación a la motivación externa: se aprende y se actúa solamente si se efectúan fuerzas exteriores.

La aceptación de conductas por medio de reforzamientos positivos tiende a presuponer conductas más idóneas: hay que --- acostumbrarse a reforzar las conductas correctas en una situación normal, por ejemplo: "Hoy están todos en el salón. Nadie llegó tarde. Eso me alegra"; "La discusión y el análisis del tema marchó muy bien, porque cada uno dejó terminar al otro y se razonó en forma clara y objetiva", etc.

Los datos estadísticos consultados revelan que es muy raro que se acepten sentimientos de los alumnos. Solamente un -- promedio del 16 % de los educadores reconocidos como capacitados y sensibles profesionalmente hablando, consideran los sentimientos de los educandos, ya que esto exige que uno se ubique en el caso de "la otra persona", o que participe de sus -- expectativas como ser humano, lo que hace más difícil la tarea

en un mundo tan caótico como el actual, donde apenas si hay -- tiempo para uno mismo. En cualquier lugar donde se aprende y -- se asume esta actitud "centrada en el compañero" se pueden observar cambios positivos en la conducta del individuo y mejoras en las relaciones humanas.

La aceptación de emociones facilita el entendimiento. El docente trata de ver la conducta o las palabras desde el punto de vista del alumno y de no interpretar nada. Algunos ejemplos son éstos: "te enojas por la calificación", "no te gusta lo -- que te digo", "no quieres trabajar más", "me doy cuenta de que la idea no te agrada". Formulaciones como las anteriores tienen la ventaja de que el alumno recibe la libertad de reaccionar en forma muy variada. Puede callarse, reflexionar, tratar de disculparse, renegar, etc. Los alumnos se ven aceptados, se ven alentados a expresarse y encuentran a alguien que escucha y quiere entenderlos y ya eso alivia la carga emocional.

Naturalmente, esta técnica sólo tiene sentido si el mentor está dispuesto verdaderamente a aceptar diferentes emociones o reacciones del alumno y respeta su individualidad.

La aceptación de sentimientos implica que el docente está preparado para reconocer y aceptar sus propias emociones y comunicarlas en forma abierta. El mensaje del yo es idóneo para este fin. Por ejemplo, en lugar de decir "cállate" es preferible "a mí me molesta el ruido"; en vez de "siempre llegas tarde" se tendría que expresar que no le agrada ser interrumpido, etc. Esa forma que expresa la verdadera necesidad tiene más valor educativo que una orden moralizante; no impele al otro a -- la defensiva, sino que deja abierta la puerta a una conversación clarificadora.

No son muchos los docentes que saben escuchar bien y tam-

poco los que poseen el talento natural para encontrar las palabras justas en los momentos apropiados. Ciertamente es que todos -- los maestros, hasta cierto grado, pueden aprenderlo y aplicarlo en los seminarios pedagógicos y por auto-observación crítica y práctica en la tarea cotidiana.

Es necesario aclarar que esta técnica no es una receta -- universal para la enseñanza; los problemas disciplinarios constituyen sólo un pequeño elemento entre otros, y sin la actitud básica de respeto ante la individualidad del alumno y sin la filosofía de la educación para la independencia y la responsabilidad, esta técnica sólo es un truco o capricho del docente. El "facilitador de aprendizaje" tiene que irradiar verdadera -- autenticidad, comprensión enfática, aprecio y confianza.

Otros

6. Silencio, caos, barullo. Para muchos maestros el silencio es sinónimo de vacío y se apresuran a llenarlo de palabras pues creen que el silencio es idéntico a la muerte, pero viéndolo bien y con criterio pedagógico, no es ni peligroso ni anticuado, sino necesario.

No sólo hay en el horario escolar los períodos fijados para el desarrollo de los contenidos, sino que también son muy -- importantes algunos momentos de silencio después de las preguntas o en medio de conversaciones. Hay que aceptar momentos de silencio para dejar que los educandos piensen y reflexionen;

De igual modo que el silencio tiene su parte positiva, el caos o barullo es normal y hasta un signo de espontaneidad, pero no se debe permitir que con él se obstaculice la interpretación de las contribuciones individuales.

Estos momentos no deben ser la reglas del trabajo sino la

excepción. Un predominio de esta categoría obligará al docente a pensar qué medidas adoptará para mantener la disciplina, no por un acto autoritario del momento, que sólo solucionaría --o no-- la situación en forma temporal, sino por una estrategia a largo plaza.

7. Trabajo en grupos. La enseñanza moderna fomenta el trabajo en grupos; de éste se derivan situaciones positivas como:

- el aumento del aprendizaje propio y significativo
- activa a los alumnos
- integra a marginados
- reduce miedos sociales
- educa para la cooperación.

El trabajo en grupo y discusiones no son una pérdida de tiempo, como a veces se dice. ¿Qué fin persigue la discusión libre y abierta en nuestra sociedad?

- . En el aspecto funcional: más cabezas, más ideas, mejores soluciones.
- . En el aspecto social: fomenta la integración y participación del individuo en el proceso y desarrollo total.
- . En el aspecto personal: trata de crear tolerancia hacia diferentes opiniones, caminos y conceptos.

Preciso es admitir que en ocasiones las discusiones impiden rápidas decisiones, pero esa desventaja es balanceada por otras oportunidades cuando más personas encuentran mejores soluciones: más individuos participan en las preguntas, tareas y soluciones de problemas de la sociedad, disminuyen inquietudes problemáticas desestabilizadoras como una condición indispensable en el desarrollo de la sociedad misma; se crean situaciones de tolerancia hacia las diferentes opiniones y modos de pensar, conceptos, etc., como un fin en sí mismo o un valor -

que pertenece esencialmente al ser humano maduro; es, según -- opinión de quien suscribe, un valor idéntico con humanidad.

Todo educador o planificador de la educación tiene como - tarea prioritaria, pero también gratificante, la de contribuir con su estilo, sus métodos y sus ideas, a la formación de indi viduos maduros y tolerantes. Así se logrará, poco a poco, el - desarrollo de una sociedad tolerante, pacífica, justa y humana y una patria libre, culta, próspera.

8. Instrumento para el Análisis de interacción verbal.

Profr. Gonzalo Castillo Vela 5o. Grado Ciencias sociales
Categorías

Conducta verbal partiendo del profesor	1. Da informaciones y opiniones 2. Da instrucciones a) ordenando b) proponiendo 3. Formula preguntas a) cerradas b) abiertas
Réplica del profesor	4. Acepta a) pensamiento b) conducta c) sentimientos 5. rechaza a) pensamiento b) conducta c) sentimientos
Conducta verbal partiendo del alumno	6. Comienza conversación a) con el profesor b) con el compañero
Réplica del alumno	7. Respuesta al profesor a) predecible b) no predecible 8. respuesta al compañero
Otros	9. Silencio 10. Caos, barullo 11. Trabajo en grupos

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones

1. Es importante tomar en cuenta la dinámica de grupos para la obtención de resultados disciplinarios más deseables. En un clima social de verdadera democracia, el docente se constituye en el promotor de actividades, encauzador de intereses y guía experimentado en el aprendizaje de sus alumnos.

2. Los principales objetivos de la disciplina escolar en las modernas concepciones educativas son: despertar el interés y hacer agradables las actividades escolares; participar en la creación de las normas; establecer mecanismos de respeto basados en la comprensión; traducción de la disciplina en programas adecuados a las capacidades; cooperación, espontaneidad y autonomía; suscitar amor al trabajo y a la comunicación.

3. La acción disciplinaria del docente no puede desarrollarse en forma aislada; también el maestro requiere de un ámbito de intercambio que le permita confrontar sus vivencias al respecto con otros educadores.

4. Reflexionar sobre las actitudes de los niños y compartir sus inquietudes y dificultades, para encontrar conjuntamente soluciones a problemas disciplinarios.

5. La propuesta de utilizar el método de análisis de interacción verbal para mejorar la conducta del educando en la escuela primaria es de uso práctico y persigue el ideal de forjar al hombre.

6. El liberalismo pedagógico que se deriva del método --- anotado consiste en evitar la coacción y los obstáculos que entorpecen el desarrollo y ejercicio de las facultades del niño.

7. La libertad consiste ante todo en la expansión del ser y el ejercicio de la plenitud de las facultades humanas. El hecho de "tener autoridad" significa ser poseedor de una cualidad natural (prestancia física, cualidades psicológicas y morales, etc.), susceptibles de cultivarse a través del método de interacción verbal.

B. Sugerencias

1. Que el maestro estimule y dirija el proceso enseñanza-aprendizaje en un marco de respeto basado en la disciplina escolar para lograr eficacia en la enseñanza.

2. Que la S. E. P. legitime la disciplina escolar como un aspecto que contribuya a lograr la democratización de las instituciones escolares; es decir: igualdad entre maestros y alumnos.

3. Que el manejo de las relaciones humanas facilite brindar una mejor atención a la dignidad de los alumnos y maestro.

4. Que la disciplina escolar se convierta en las escuelas como un elemento de formación personal y de aceptación de responsabilidades en un grupo de trabajo.

5. Que tanto maestros como directivos escolares ofrezcan estímulos adecuados para lograr reacciones de progreso y mejoría en los alumnos.

6. Que permanentemente sea revalorada la disciplina escolar como un aspecto que va acorde con las necesidades educacionales de los estudiantes de un grupo, en una escuela y en una comunidad.

7. Que las autoridades educativas consideren la discipli-

na escolar como uno de los principales elementos para la toma de decisiones constructivas y de armonización de los valores - existentes en los alumnos.

8. Que el maestro comprenda que la labor educativa se realiza en forma conjunta y que con el ejercicio de la disciplina escolar se logra superar problemas que obstaculizan la eficacia de la enseñanza.

9. Que los maestros se preocupen por el mejoramiento de la disciplina escolar empezando en sus grupos y culminando en la comunidad.

10. Que todo el personal involucrado en la educación primaria acepte que los alumnos tienen una personalidad sensible dotada de características propias, razón por la que es preciso dotarlos de elementos afectivos y de actitudes bien definidas, de manera que con ello se puedan integrar a su ambiente social y familiar en forma disciplinada.

BIBLIOGRAFÍA

01. AGUAYO, Alfredo, y H. Martínez Amores. Pedagogía. La Habana, Editorial Cultural, 1960, 378 Págs.
02. BALLESTEROS y Usano, Antonio. Organización de la escuela - primaria. México, Ed. Patria, 1975, 263 Págs.
03. BONFIL Castro, María Guadalupe, et al. Pedagogía: bases psicológicas. México, UPN, 1982, 420 Págs.
04. BOVET, Pierre. Les conditions de l'obligation de conscience. Année Psychologique, 1912, 127 páginas.
05. DEWEY, John. Las escuelas de mañana. Trad. de L. Luzuriaga Madrid, Hernando Editor, s/f, 248 Págs.
06. FERRY, Guille. El trabajo en grupo. Barcelona, editorial Fontanela, 1971, 401 Págs.
07. FREYRE, Paulo. Pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la libertad. 30a. edición. México, Siglo XXI, 1983, 358 Págs.
08. GREL, J. Techniken des Lehvernhaltens. Betz Verlag, Weniln y Basel, 1979, 857 Págs.
09. GUILLÉN de R., Clotilde. Didáctica general. 12a. edición, Buenos Aires, Kapelusz, 1978, 320 Págs.
10. LIPPIT, R. An Experimental Study of the Effects of Democratic and Authoritarian Group Atmosphere. Univ. Iowa Stude - in Child Welfare, 1940, 653 Págs.
11. LUZURIAGA, Lorenzo. Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires Edit. Lozada, 1960, 726 Págs.
12. PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Barcelona, Editorial Laia, 1980, 273 Págs.
13. PIAGET, Jean. La autonomía en la escuela. Buenos Aires, -- Edit. Lozada, 1968, 468 Págs.
14. ROGERS, C. R. Libertad y creatividad en educación. Buenos

Aires, Edit. Paidós, 1978, 426 Págs.

15. WEBER, E. Estilos de educación. Barcelona, Herder, 1976, -
269 Págs.