



GOBIERNO DEL ESTADO DE TAMAULIPAS
SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE
SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS



DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
COORDINACION ESTATAL DE UNIDADES UPN

UNIDAD UPN - MATAMOROS



**Propuesta pedagógica para favorecer la interacción
maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje
del niño de nivel preescolar**

María de Jesús Chávez Bañuelos

Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación Preescolar

H. Matamoros, Tam.

Agosto de 1996.



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR

UNIDAD UPN - H. MATAMOROS, TAM.



11-IX-97 m. e. e. p

24 julio 1996

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION

C. PROFRA.
MARIA DE JESUS CHAVEZ BAÑUELOS
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:
PROPUESTA PEDAGOGICA PARA FAVORECER LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL NIÑO DE NIVEL PREESCOLAR, Opción:
Propuesta Pedagógica, a propuesta de su asesora Profra. Ma. Sabina Gar-
cía Lara, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos esta-
blecidos por la institución.

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

A t e n t a m e n t e :


LIC. OSCAR AMADO BONILLA CHAVEZ
Presidente de la Comisión
de Titulación.



SECODE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media-Superior
Superior y Extraescolar
- UNIDAD UPN -
H. Matamoros, Tam.

DEDICATORIAS

A mis hijos:

*Ulises y Melissa por ser fuente de
inspiración en las acciones de mi vida.*

A mi Esposo Miguel:

*Por exhortarme a la superación en
el aspecto personal y profesional,
pero sobre todo por su apoyo moral
e incondicional.*

A ustedes compañeras maestras:

*Que hicieron posible la realización
de este trabajo, al hacerme
coparticipe de su experiencia docente.*

INDICE

INTRODUCCIÓN

I.	DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	1
	A) Selección y Caracterización del problema	1
	B) Delimitación y Formulación del problema	15
II.	JUSTIFICACIÓN	19
III.	OBJETIVOS	22
IV.	REFERENCIAS TEÓRICAS Y CONTEXTUALES QUE EXPLICAN EL PROBLEMA	24
	A) Desarrollo y Aprendizaje del Niño Preescolar	24
	B) Conceptualización del problema	37
	1.Contexto Social	37
	2.Contexto Institucional y aúlico	40
V.	ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDÁCTICAS	43
	A) La planificación docente en las prácticas escolares.	43
	B) Desarrollo de las Sesiones de Trabajo Pedagógico	47
VI.	ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA INTERNA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	54
VII.	ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.	57

VIII. POSIBLES RELACIONES DE LA PROPUESTA CON OTROS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO.	59
--	----

IX. PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	63
---	----

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa ha sido objeto de estudio desde el siglo XVII, en esta época el quehacer docente consistía en transmitir conocimientos elaborados a los alumnos, centrando la atención en las materias académicas, sin importar los intereses y la evolución psicológica del niño, dándole a éste un papel pasivo porque solamente se dedicaba a recibir la información proporcionada por el profesor, quien era considerado como un enciclopedista, ya que el hecho de poseer abundantes conocimientos teóricos le daban un cierto grado de poder. La evaluación aplicada era cuantitativa, pues los alumnos vertían en un examen los conocimientos memorizados, esta forma de relación provocaba en los alumnos una actitud acrítica, integrándose a la sociedad de una manera pasiva.

A finales del siglo XIX surge otro tipo de escuela, denominada Nueva, en donde se propicia un rol diferente para el maestro y los alumnos, la función del profesor era, crear las condiciones de trabajo que permitieran al alumno desarrollar sus aptitudes, centrando la atención en la evolución de la personalidad del niño, también haciendo énfasis en la motivación, interés y actividad infantil. Esta escuela operaba en el campo en donde las experiencias del niño servían de base para la educación intelectual, ya que se empleaba mucho el trabajo manual, también mediante la puesta en práctica de una cierta autonomía en el alumno, se pretendía

educar la moral. La práctica docente en este lapso de tiempo se consideró idealista, porque la realidad social chocaba con los propósitos educativos.

A partir de los años cincuenta, se origina un cambio en el sistema educacional, influenciado por el pensamiento tecnocrático suscitado en la mayoría de los países del mundo, aquí se le da importancia a la ciencia como hechos acabados e irrefutables por lo que se diseñan programas educativos apoyados en la psicología conductista, teniendo como propósitos la eficacia y el progreso, aplicándose el método experimental para ver conductas observables. La práctica docente es reducida a controlar estímulos, respuestas y reforzamientos.

Toda esta problemática existente en el actuar didáctico, es cuestionado por una corriente pedagógica que surge a mediados del siglo XX, denominada didáctica crítica, la cual consiste en reflexionar acerca de los diferentes aspectos que condicionan la práctica docente, esto implica criticar abiertamente la organización de la escuela, las relaciones que se dan dentro de la misma, el método utilizado, desarrollando la capacidad de ver lo oculto, es decir la ideología que predomina en el Sistema Educativo Nacional, a través de la currícula y de la institución escolar. Cabe hacer mención que esta didáctica todavía está en proceso de construcción.

Después de haber esbozado en forma general algunas prácticas docentes que

se han generado en el transcurso de la historia, se presenta en este trabajo de propuesta pedagógica un ejemplo evidente del conflicto enseñanza-aprendizaje, haciendo una crítica constructiva al quehacer didáctico cotidiano de una institución.

Se considera justificable abordar la práctica docente como objeto de estudio porque es preciso que los educadores se den la oportunidad de analizar críticamente su actuar didascálico, para que de esta manera busquen los elementos teóricos psicológicos, pedagógicos y filosóficos que sustentan su práctica educativa y por ende, formulen objetivos de aprendizaje con una visión clara de los que se pretende alcanzar.

Por último se proponen algunas acciones didácticas que coadyuvarán en el logro de los propósitos de este trabajo académico.

I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A) Selección y Caracterización del problema

La calidad de la educación vista desde los conceptos y contenidos del Programa de Educación Preescolar 1992, implica que los niños puedan desplegar todo su potencial creativo, que puedan jugar y considerar esta función como fundamento de su desarrollo general y de sus aprendizajes, así mismo que tengan la posibilidad de ser escuchados y reconocidos por los otros como sujetos únicos, irrepetibles, que cuentan con una historia, un saber y experiencias que deben ser tomadas en cuenta para el trabajo escolar, también que puedan hablar con libertad, usar y avanzar en el dominio de distintos lenguajes como el matemático, oral, escrito y corporal, para que se vayan construyendo como sujetos autónomos.

Ante esta perspectiva de la propuesta oficial es importante que el docente conozca y aplique objetivamente el método globalizador que sugiere el programa como estrategia metodológica, el cual consiste en guiar al niño de manera grupal a construir proyectos, planeando juegos y actividades, desarrollando ideas y deseos para después operarlos con su grupo de iguales.

Con esta forma de trabajo se pretende que el grupo adquiera una identidad,

un compromiso y un aprendizaje de la convivencia democrática, también que aprendan a cuestionar la realidad problematizarla y transformarla.

Esta estrategia metodológica posibilita el diálogo, es decir, el compartir ideas con otros, plantear interrogantes importantes, dar sentido y orientación a los hechos cotidianos, fortaleciendo la responsabilidad personal y social.

En virtud de que actualmente quien elabora este trabajo de Propuesta Pedagógica, desempeña una función administrativa, en donde se conocen y analizan las disposiciones oficiales enviadas por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte en Tamaulipas, tales como solicitud de datos estadísticos, aplicación de proyectos escolares y extraescolares, convocatorias para concursos, exposiciones, participación en desfiles cívicos y otros eventos de tipo social, actividades todas que debe cumplir la educadora en su práctica docente, se tuvo la necesidad de solicitar el apoyo y la colaboración de un grupo de maestras que laboran en el Jardín de Niños Juan Escutia ubicado en la colonia Pueblo Viejo del Municipio de Matamoros, Tamaulipas, para poder realizar esta propuesta.

Una vez establecido el compromiso de trabajo con el personal docente de esta institución, se solicitó permiso para observar y registrar la forma en que realizan su

práctica pedagógica. Después de haber estado varias veces en los grupos escolares y llevar a cabo entrevistas con los niños, se detectaron algunas situaciones problemáticas, pero se optó por explorar la que se consideró más relevante, ya que estaba presente en la mayoría de los procesos didácticos observados. El problema seleccionado gira en torno a la forma como las educadoras establecen la comunicación pedagógica con los niños del grupo escolar con la intención de que éstos aprendan, a decir por sus propios comentarios.

Con la finalidad de indagar algunas causas y posibles explicaciones del ¿por qué? la educadora lleva a cabo de esta forma su trabajo docente, se realizó una serie de entrevistas con las compañeras maestras (ver anexo 1,2,3), donde se pudo evidenciar que las causas del ingreso al cuerpo magisterial han sido regularmente porque no se piden muchos requisitos para cursar la carrera y porque está al alcance de la mayoría de los niveles económicos de la población, también manifestaron que escogieron esta profesión por las prestaciones y la seguridad del sueldo.

El hecho de expresar que se ejerce esta actividad con poca vocación, se considera desde una visión particular que sea el principal motivo de la rutina en que en ocasiones cae el trabajo pedagógico.

La crítica constructiva al quehacer cotidiano de estas maestras, es con el propósito de ayudar en lo posible a la toma de conciencia mediante la planificación y desarrollo de una serie de actividades que les permitan mejorar su actitud frente al grupo y asumir con responsabilidad el trabajo que eligieron.

Con el objeto de analizar una de estas prácticas escolares se describe a continuación el desarrollo de un proyecto, llamado "Conozcamos los animales" observado en un grupo escolar de 3er. grado. Los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, se identifican con las siguientes claves:

M. Maestra

As. Alumnos

A. Alumno

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>M. _¿Se acuerdan de que trata nuestro proyecto?</p> <p>As. _¡De los animales!</p> <p>M. _¿Qué dijimos que íbamos a hacer primero?</p> <p>M. _Dijimos que íbamos a investigar, ¡miren! aquí dice en el friso.</p> <p>M. _Bueno, vamos a investigar.</p> <p>M. _¿Qué ven aquí?</p> <p>As. _¡Animales!</p> <p>M. _¿Cómo se llaman?</p> <p>As. _¡Elefantes! ¡Caballos! ¡Leones!...</p> <p>M. _¡Miren!, este que tiene rayas, se llama cebra.</p> <p>M. _¿Saben cómo se les llama a todos estos animales?</p> <p>As. _¡Elefantes! ¡Caballos!...</p> <p>M. _No...¿Cómo se les llama a todos?</p>	<p>(Los niños no contestan)</p> <p>(La maestra se dirige al pizarrón, señalando la palabra investigar)</p> <p>(La maestra saca un libro y busca una página en donde están dibujados unos animales. mostrándoselos a los alumnos)</p> <p>(Se hace un silencio. no comprenden la pregunta)</p>

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>M. _No todos se llaman elefantes, ni caballos, ¿saben cómo se les llama?, se llaman animales salvajes, porque no pueden vivir cerca de nosotros.</p> <p>M. _A ver, ¿que pasaría si estuviéramos cerca de un león?</p> <p>As. _¡Nos come!</p> <p>M. _¿Que pasaría, si nos montáramos en una cebra?</p> <p>As. ¡Nos tumba!</p> <p>M. _Entonces, los animales que no pueden vivir cerca de nosotros se les llama salvajes.</p> <p>M. _¿Cómo se les llama?</p> <p>As. _¡Salvajes!</p> <p>M. _¿Qué ven aquí?</p> <p>As. ¡Pollos! ¡Pájaros! ¡Marranos! ¡Patos!...</p> <p>M. _¿Cómo creen, que se les llama a todos los animales que pueden vivir cerca de nosotros?</p> <p>M. _¿Les digo cómo se les llama?</p> <p>As. _¡Siii!...</p> <p>M. _Se les llama animales domésticos, ¿Cómo se les llama ?</p> <p>As. _¡Domésticos!</p> <p>M. _A ver, ahora ¿Qué ven aquí?</p>	<p>(Todo el grupo contesta)</p> <p>(Les muestra otra página ilustrada del mismo libro)</p> <p>(Los niños siguen sin comprender la pregunta)</p> <p>(Todos los niños contestan gritando)</p> <p>(Todos al mismo tiempo)</p> <p>(Les muestra otra página)</p>

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
As. _¡Pescados! ¡Lombrices! ¡Tortugas!...	(Las supuestas lombrices son viboras acuáticas)
M. _Estos son animales que viven en el agua.	
¿Cómo se les llama a los animales que viven en el agua?	(Los niños no contestan)
M. _Se les llama acuáticos	
M. _¿Cómo se les llama?	
As. _¡Acuáticos!	(Todos responden)
M. _Bueno, los que trajeron sus recortes, sáquenlos para pegarlos en estas cartulinas. En la blanca vamos a pegar los domésticos, en la verde los salvajes y en la celeste los acuáticos.	(La maestra coloca las cartulinas en la puerta y en la pared a la altura de los niños mientras que éstos sacan los recortes que trajeron de su casa, dispuestos a realizar la actividad)
A. _¿Este animal qué es?	(Pregunta Andrés)
M. _Es un lobo, ¿Un lobo puede vivir cerca de ti?	
A. _No, es malo	
M. _Entonces, es salvaje	(Andrés pega el recorte en la cartulina verde)
A. _No se como se llama este animal.	(Dice Rafael)
M. _¿Quién le dice a Rafael en dónde viven la focas?	(La maestra se dirige al grupo)
As. _¡En el agua!	(Contestan algunos niños)
M. _Pasa a ponerla en el agua.	(Le indica la maestra a Rafael. Inconscientemente dice agua, en vez de cartulina celeste.)
M. _Fijense en el burrito, ¿Pueden ustedes darle de comer a un burrito?	(El recorte estaba colocado en la cartulina verde)
As. _¡Siii!...	(Ana cambia el recorte a la cartulina blanca)

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
A. _¿Esta en dónde va?	(Pregunta Juan Carlos)
M. _La vaca, ¿Pueden darle de comer a una vaca?	(Los niños vacilan)
M. _¿Se come al señor que le saca la leche a la vaca?	
As. _¡Nooo!...	(Algunos niños contestan)
M. _ Bueno vaya a pegarlos en los domésticos.	
M. _ Juan Héctor, ¿En dónde pegas este perrito?	(La educadora pasa por los lugares)
A. _ En los domésticos	
M. _ A ver. ¿Este en dónde vive?	(Muestra un recorte al grupo)
M. _¿En dónde vivirá la langosta?	
As. _¡En el agua!	(Algunos niños contestan)
M. _¿En dónde va el caballo?	(Recoge el recorte de una mesa y lo muestra al grupo)
A. _¡En el agua!	(Contesta Carlos)
M. _¿En el agua?	(Pregunta con asombro)
A. _No	(Carlos se retracta)
M. _ Vaya a ponerlo en los salvajes	(Al terminar de clasificar los animales, los niños se lavan las manos y pasan a sus lugares).
M. _ Quiero saber si comprendieron ¿Cómo vamos a ver los animales? ¿Cuáles son los animales que no pueden vivir cerca de nosotros?	
As. _¡Tígueres! ¡Elefantes!...	(Algunos niños pronuncian "tígueres" en vez de tigres)
M. _ Si, pero ¿Cómo se les llama a todos?	
As. _¡Salvajes!	(Contestan algunos niños)

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>M. _A ver, y los animales que viven en el agua ¿Cómo se les llama?</p> <p>M. _A...A...A...</p> <p>As. _¡Pescados! ¡Plásticos!</p> <p>M. _¿Cómo se les llama a todos los animales que viven en el agua?</p> <p>As. _ (Jirafas. _No, se llaman elefantes.)</p> <p>M. _Les doy una ayudadita? A... A... A...</p> <p>A. _¡Acuario!</p> <p>M. _Si, pueden vivir en un acuario.</p> <p>A. _ (Acuáticos)</p> <p>M. _A ver, dí fuerte.</p> <p>A. _¡Acuáticos!</p> <p>A. _En ese canalito hay culebras. Hay unas culebras que viven en el monte.</p> <p>M. _Que no se les olvide, se llaman acuáticos.</p> <p>M. _¿Cómo se les llama a los animales que viven cerca de nosotros, que les podemos dar de comer.?</p> <p>As. _ ¡Pollos! ¡Gatos!</p> <p>M. _A todos los animales que pueden vivir cerca de nosotros se llaman do... do... do...</p> <p>As. _¡Domésticos!</p>	<p>(Los niños no recuerdan, se ven unos a otros)</p> <p>(La maestra les da una pista)</p> <p>(Edgar asocia la palabra plásticos con acuáticos, por la terminación)</p> <p>(Dos niños discuten en voz baja)</p> <p>(Contesta Ana)</p> <p>(Sigue esperando la respuesta correcta)</p> <p>(Dice Mayra en voz baja)</p> <p>(Edgar señala hacia el canal que está a un lado del Jardín pero la maestra no toma en cuenta su aportación)</p> <p>(Se desespera porque no responden correctamente, según su criterio)</p> <p>(Algunos niños contestan)</p>

Como se pudo observar en este registro de clase, todavía existe una tendencia por controlar el pensamiento del niño, característica adquirida en parte por la formación educativa y por los procesos didácticos mecanizados, en donde se desconfía y menosprecia de la capacidad intelectual del niño evitando así toda actividad espontánea.

Esta es una de las causas por las que no se ha efectuado una explicación más objetiva de la metodología expuesta en el Programa de Educación Preescolar vigente, pues se tienen conductas y estereotipias de las que es difícil desprenderse:

En el ejemplo presentado, la maestra se dirige a los alumnos empleando algunos vocablos incomprensibles para los niños porque solamente los escuchan, por lo que éstos no cobran un significado real, cuando se les dice, vamos a investigar, es la educadora quien realiza la acción, reprimiendo también la curiosidad de los niños, mostrando en todo momento una preocupación por enseñar las palabras domésticos, salvajes y acuáticos, sin reflexionar cuál era el verdadero interés del grupo o que nivel de comprensión tenían los alumnos de éstos conceptos.

Aunque se clasificaran los animales, los niños no lograron distinguir sus diferencias, al mencionar la educadora que los animales salvajes no pueden vivir

cerca de nosotros, los pequeños asociaban esa palabra con algo malo, feo o grande, es por eso que para algunos niños el burro es salvaje porque ellos lo ven grande o feo, pero al llamarlo burrito y preguntar si le podían dar de comer, dedujeron que es doméstico. Depende también de la experiencia que se haya tenido con algún animal, tal es el caso de Carlos, él dijo que el perro es malo porque muerde, entonces para él es salvaje.

Hubo confusión al agrupar a los animales domésticos, porque los niños relacionaron este concepto con algo pequeño e indefenso, ya que se les explicó que podían vivir cerca de nosotros y darles de comer, así es que todo animal grande como la vaca, el caballo, el burro, etc. para ellos no entran en esta clasificación.

Con la forma de cuestionar al grupo, la educadora va haciendo que los alumnos contesten lo que ella quiere escuchar, no lo que los niños quieren y pueden aportar. En el caso de los animales acuáticos, sólo mencionó que viven en el agua, sin especificar que podían o no vivir cerca de ellos o darles de comer, al preguntar ¿En dónde vivirá la langosta?, aunque algunos niños no la conocen, tuvieron la facultad de inferir que vive en el agua.

Se deduce que durante la clase se perdieron aportaciones muy valiosas de

varios niños, por ejemplo: Ana hubiera compartido con sus compañeros su vivencia, pues esta niña ya había ido a visitar un acuario, también Edgar manifestó que hay culebras en el canal y en el monte; estas experiencias no fueron tomadas en cuenta negando de esta manera la participación espontánea y significativa de algunos alumnos.

Cabe hacer notar que la maestra tiene habilidad para relacionar el proyecto con las necesidades institucionales, ya que al iniciar la mañana de trabajo, la directora del plantel le comunicó que pasaría a revisar el decorado del salón, en este lapso de tiempo utilizó el cuento como una estrategia para introducirlos a otro tema, esto no estaba planeado por los niños, ni por ella.

Se sabe que la educadora es quien organiza las actividades del día, lo cual es importante para una mejor distribución del tiempo, pero también es necesario hacer a un lado el interés personal para aceptar los comentarios de los alumnos, ya que a final de cuentas son la parte más importante del proceso educativo, de ahí la necesidad de socializar sus ideas de manera natural y espontánea. Cuando se estaba narrando el cuento, Carlos intervino varias veces para decir: "El tiguere", maestra y el "tiguere" también andaba ahí. En tres ocasiones la maestra lo ignoró, pero al ver que no dejaba de decir lo mismo, tuvo que aceptarle su aportación, quedando el niño

satisfecho, pues su rostro mostró una alegría única en este proceso de aprendizaje.

Llamó la atención, la observación que Edgar hizo acerca del árbol decorado, él explicó que no se caen las hojas porque no es un árbol de verdad, pero esta aportación tan significativa fue ignorada. Con estas manifestaciones el docente se puede percatar que los niños son capaces de razonar, nada más es cuestión de escucharlos y estimularlos para que expresen su pensamiento.

Es necesario reflexionar que gran parte del lenguaje que se utiliza en la escuela es desconocido para los niños de estos grupos escolares, ya que pertenecen a un contexto social marginado y tal vez esto sea motivo de una cierta incompreensión en la comunicación maestro-alumno-contenido.

La mayoría de los alumnos, tanto de este grupo como de otros se muestran poco participativos y un tanto receptivos, esto se debe en parte por la conducción de la profesora, así como también por las actitudes de algunos padres de familia que influyen en el comportamiento de sus hijos, pues les recomiendan portarse bien, hacerle caso a su maestra, estar sentados, no hablar en el grupo, etc. son tantas las prohibiciones que el niño recibe que en ocasiones esto hace difícil el intercambio de ideas en el momento de la elección, planeación y desarrollo de los proyectos.

Cuando los niños ingresan al Jardín, llegan ya con una concepción de escuela y para ellos ésta es un lugar serio, formal, en donde se va a aprender, correspondiéndoles solamente obedecer y escuchar. Esta conceptualización se transmite de generación en generación, tal apreciación se pudo comprobar al cuestionar a los niños y padres de familia de los grupos escolares, manifestando lo antes expuesto.

Se observó que los niños actúan en una forma más espontánea cuando las conversaciones son libres, fuera del aula. El mismo niño sin necesidad de hacerle cuestionamientos, narra sus experiencias cotidianas, dándole al docente conocimiento de su realidad, pero estos momentos han sido desaprovechados, perdiéndose la oportunidad de confrontar esas experiencias en el grupo, problematizarlas y darles alternativa de solución.

B) Delimitación y Formulación del problema

La currícula escolar, en su fundamentación teórica, concibe al niño preescolar como un ser en desarrollo con características físicas, psicológicas y sociales propias, considerando su personalidad en proceso de construcción.

Cada alumno es un ser único, por lo que tiene formas propias de aprender y expresarse, dependiendo esto de las relaciones que establece con su familia y del contexto institucional en que se desenvuelve.

El Programa de Educación Preescolar vigente, sugiere favorecer el desarrollo de las dimensiones afectiva, social, intelectual y física del escolar y el docente deberá apoyarse en los bloques didácticos, que son conjuntos de juegos y actividades con un propósito educativo, organizados de tal manera que beneficien procesos del desarrollo en el niño en una forma equilibrada.

Anteriormente se mencionó que existe cierta dificultad en la interacción maestro-alumno-contenido en el desarrollo de los proyectos, por lo que se ha determinado centrar la atención en el bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, ya que se considera que las diferentes formas de expresión artística donde se incluye la expresión gestual y corporal, la expresión plástica en sus diversas modalidades (pintura, dibujo, modelado...), la expresión dramática y el lenguaje verbal, están presentes tanto en la expresión como en la comunicación, entendiendo la expresión como una acción personal de exteriorizar sorpresa, dolor, miedos, afectos, etc. y la comunicación como la relación que se establece cuando lo manifestado por uno es entendido por otro.

Se hace incapié en la comunicación pedagógica, puesto que es un ejemplo evidente de cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje, otorgándole al alumno un papel un tanto pasivo y a la educadora un alto grado de poder, ya que es ella quien impone y legitima tanto pautas de interacción, como la interpretación del contenido que al final de cuentas a los alumnos se les dificulta comprender por la forma en que se les presenta.

El contexto institucional donde surge la situación problemática que da pie para esta Propuesta Pedagógica, se ubica en el Jardín de Niños Juan Escutia, clave de centro de trabajo 28 DJN0023H, adscrito a la zona Preescolar 70, con domicilio en calle Reynosa s/n Col. Pueblo Viejo. Este plantel educativo se encuentra instalado en la periferia de la ciudad de Matamoros, Tamaulipas, es de organización completa, contando con una directora técnica, siete educadoras y un intendente, la población infantil en general es de 197 alumnos.

Para una observación más específica del objeto de estudio, la problemática se sitúa en el grupo de 3º "E", formado por 12 niñas y 16 niños, de 5 a 5 años 11 meses.

Una vez analizadas y reflexionadas las posibles causas que están originando la situación antes descrita y delimitando el contexto institucional, se formula el

cuestionamiento siguiente ¿Qué estrategias metodológico-didácticas favorecen la interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño de nivel preescolar?

II.JUSTIFICACIÓN

El Programa de Educación Preescolar vigente está pensado para que se pueda llevar a la práctica mediante una actitud analítica, crítica y reflexiva por parte de la educadora, ya que estas actitudes son precisamente las que se pretenden propiciar también en los alumnos, considerando difícil cumplir con las aspiraciones de la currícula nacional, si el docente tiene poco interés para llevar a cabo su trabajo de mejor manera y en ocasiones reduciendo su práctica a procesos mecanicistas, donde poco se toman en cuenta los intereses del niño.

Es por lo antes expuesto que se considera importante prestar atención a la forma en que el docente se dirige a los alumnos, a la forma en como les cuestiona y explora lo que ya conocen, pues existe el convencimiento de que la falta de iniciativa hacia el quehacer pedagógico, impide procesos reales de interacción maestro-alumno-contenido, esto se pudo evidenciar en el ejemplo presentando en el primer apartado de este trabajo académico, en donde la maestra conduce a sus alumnos a través de "pistas", exhortándolos, no ha expresar lo que piensan, sino en el cómo descifrar el mensaje codificado que les está enviando.

El trabajo por proyectos requiere de la libre y espontánea participación del niño, donde hay que tomar en cuenta el interés común del grupo, pero como se

mencionó anteriormente pocas veces se les da la oportunidad de expresar sus ideas y/o experiencias.

Resulta interesante conocer que aunque se tengan algunos elementos teóricos necesarios para poner en práctica el método globalizador, se ha observado que el trabajo docente se lleva a cabo con pocos procesos de reflexión, se puede decir que en un estado un tanto inconsciente, centrando más la atención en el cumplimiento de las disposiciones institucionales como son: el horario, la guardia, la cooperativa, llenado de documentación y participación en las convocatorias enviadas por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado.

En este hacer un tanto mecanizado, los más perjudicados son los alumnos porque lejos de desarrollar su capacidad para resolver problemas reales e interesarlos por indagar, aprender, cuestionar y convivir democráticamente, se les guía a ser alumnos condicionados a responder las peticiones de los adultos, teniendo únicamente la habilidad para seguir "pistas", así desde preescolar el niño va arrastrando sus deficiencias encasillándose en el grupo de personas "poco aptas" para desarrollar un trabajo intelectual, quedando el discurso oficial en eso precisamente, "en discurso".

Lo antes expuesto son los motivos personales y pedagógicos que han despertado un verdadero interés por conocer, cómo se puede apoyar a la educadora, desde el trabajo administrativo que se realiza, con la finalidad de incentivarla a reflexionar acerca de su quehacer docente y con miras a que mejore el mismo.

Este problema se torna también interesante, porque si a la educadora se le motiva en una relación interpersonal un tanto informal, a analizar y reflexionar su actuar pedagógico a través de lecturas y otras actividades con sentido crítico, tal vez acepte compartir sus limitaciones y desee superarlas, confrontando su experiencia con otras compañeras maestras.

III.OBJETIVOS

Toda acción tiene un fin determinado, esta es la función que cumplen los objetivos, ya que desde los planteamientos metodológicos de la didáctica crítica, es importante determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y este se inicia a partir de la selección de las intenciones de aprendizaje que se pretenden promover.

OBJETIVO GENERAL

- ▶ Propiciar en las educadoras que colaboraron en este trabajo de propuesta, un interés auténtico por socializar su práctica docente con el propósito de analizar y reflexionar sus aciertos y limitaciones pedagógicas a partir de lecturas y otras actividades didácticas.

OBJETIVOS PARTICULARES

- ▶ Analizar algunos elementos psicopedagógicos que sustenten la práctica docente, para hacer uso de ellos en la realidad del trabajo escolar.
- ▶ Reflexionar sobre la interacción maestro-alumno-contenido, y verificar si se promueve en la práctica escolar la espontaneidad del niño preescolar para que exprese con libertad sus ideas, opiniones y experiencias.

- ▶ Sensibilizar a las profesoras de la necesidad de establecer relaciones interpersonales de aceptación y confianza con el educando y otras maestras, como el medio para mejorar el aprendizaje.

IV.REFERENCIAS TEÓRICAS Y CONTEXTUALES QUE EXPLICAN EL PROBLEMA

A) Desarrollo y Aprendizaje del Niño Preescolar

La Secretaría de Educación Pública, proporciona a las educadoras un documento normativo para orientar la práctica educativa, denominado Programa de Educación Preescolar, el cual constituye una propuesta de trabajo con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las diferentes regiones del país considerando entre sus principios, el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer con ello su proceso de socialización.

Después de analizar esta propuesta oficial y verificar que se fundamenta psicológicamente en el desarrollo del niño, se percibe en forma implícita los enfoques de los estudios teóricos de Jean Piaget y Henri Wallon, quienes argumentan que el desarrollo psíquico se origina por medio de una construcción progresiva que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente, es importante mencionar lo anterior ya que existe el convencimiento de que la problemática expuesta por las prácticas docentes observadas se debe en parte al desconocimiento del desarrollo psicológico del niño y las implicaciones pedagógicas que esto

conlleva, pues en la interacción maestro-alumno-contenido analizada en el registro de clase, se pudo evidenciar que no se toman en cuenta las características del preescolar, haciendo una defectuosa aplicación del método globalizador expuesto en la propuesta oficial, es por eso que se hace necesario presentar el punto de vistas de ambos autores, relacionándolos con la intervención del docente en el proceso de aprendizaje.

Se ha podido comprender que los estudios de estos psicólogos prestigiados, se complementan, ya que Jean Piaget centra su atención en la operación intelectual y Henri Wallon parte del desarrollo emocional y la socialización para el logro de aprendizajes.

Desde la perspectiva de la teoría psicogenética se distinguen dos aspectos en el desarrollo intelectual, uno es el llamado psicosocial, es decir todo lo que el niño recibe desde afuera, lo que aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general y el otro es el espontáneo (psicológico) o sea lo que el niño aprende o piensa por si solo. Piaget denomina este fenómeno inteligencia, siendo este aspecto en donde centra la mayor parte de sus investigaciones, por considerarla condición previa, evidente y necesaria del desarrollo integral del individuo, pero sin descartar la idea de que esta evolución espontánea va íntimamente ligada al desenvolvimiento

afectivo y social.

La inteligencia es una adaptación. Para captar su relación con la vida en general es necesario, por tanto, establecer con precisión las relaciones existentes entre el organismo y el medio. La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un progresivo equilibrio entre dichas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de adaptación biológica es tanto como suponer que, en esencia, es una organización y que su función es estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura su medio inmediato.⁽¹⁾

Piaget ⁽²⁾ distingue cuatro etapas en el desarrollo psicológico, la primera que es anterior al lenguaje, la llama inteligencia sensorio-motriz, se extiende hasta los 18 meses aproximadamente, la segunda comienza con el lenguaje, culminando hasta los 6 ó 7 años, a ésta se le denomina preoperatoria y es en donde se enfatizará más, ya que los niños del nivel preescolar se encuentran atravesando por este período, la tercera etapa es la de las operaciones concretas, que abarca desde los 7 hasta los 12 años aproximadamente y la última se ubica de los 12 en adelante, denominándola inteligencia de operaciones formales.

¹P. G. Richmond. "Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de Jean Piaget" en Teorías del Aprendizaje. Antología U.P.N. LEPEP'85 217 p.

²RIVA Armella, José Luis. Aprender el Desarrollo de la Inteligencia en Tomo II. México, Ed. Morin 1990. 207p.

Antes de explicar la primera etapa, es necesario aclarar la diferencia entre pensamiento e inteligencia, se dice que la inteligencia es la solución de un problema nuevo para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, el pensamiento es la inteligencia interiorizada, que no se apoya sobre la acción directa, sino sobre un simbolismo, puede ser por el lenguaje, gestos, el juego o dibujos, es la proyección de los conceptos formados mentalmente.

Dentro de cada etapa se distinguen estadios, que son procesos sucesivos porque siempre se van a dar en el mismo orden. En el período sensorio-motriz, el niño recién nacido se caracteriza por usar los reflejos, tales como el succionar, mover los ojos, brazos y piernas en forma involuntaria estas acciones se irán modificando a causa del constante ejercicio y de su aplicación a diferentes objetos o acontecimientos exteriores. Se puede decir que en este estadio que abarca de los 0 a 1 mes, el niño todavía no manifiesta actos inteligentes, pero la utilización de los reflejos constituyen la base de la inteligencia, porque estos se adaptan al ambiente.

En el segundo estadio que abarca desde el primer mes de nacido hasta los cuatro meses, se perfeccionan los reflejos anteriores, por ejemplo el niño puede empezar a succionar antes de entrar en contacto con el pezón o biberón, cuando se producen algunos indicios visuales, en este lapso de tiempo se inician las llamadas

reacciones circulares primarias, es decir las actividades que el niño realiza centradas en su propio interés, reproduciéndolas constantemente, por ejemplo el hecho de soltar y coger un objeto repetidas veces, el niño estará perfeccionando la acción de coger, mostrando más interés en ejercer presión que en el objeto mismo. Además de perfeccionar los esquemas aislados empieza por coordinarlos, esto se observa cuando el niño mueve la cabeza en la dirección de donde procede un sonido, aquí está relacionando visión y audición; cuando desarrolla la capacidad de llevarse objetos a la boca, está coordinando la presión y succión, también coordina la visión y la presión al localizar los objetos con la vista y cogerlos o viceversa.

Todas estas acciones giran en torno al propio niño, con poca acción sobre el exterior. En el tercer estadio ubicado de los cuatro a ocho meses, es cuando el pequeño comienza a tener interés por su ambiente, prestando más atención a los acontecimientos que le agradan, repitiéndolos para observar el efecto de sus acciones, a esta edad más que ejercitar esquemas, explora los objetos de su entorno, desarrollando la capacidad de imitar lo que él puede producir espontáneamente.

En el siguiente estadio las acciones que el niño realiza tienen un propósito claro, por ejemplo puede hacer a un lado un objeto para alcanzar otro, también es capaz de observar más detenidamente los objetos como si quisiera comprenderlos,

esto sucede a la edad de ocho meses hasta los doce, también puede imitar acciones sin tener presente un modelo.

El quinto estadio se caracteriza por la exploración intencionada de las propiedades y características de los objetos mediante el ensayo y error. Se puede observar como el niño a la edad de los doce a dieciocho meses, realiza la acción de búsqueda, experimenta con los objetos para después observar sus resultados, estas acciones conforman el último estadio senso-motor puro.

En el sexto estadio de la etapa senso-motora y comienzo de la etapa preoperatoria que abarca de los dieciocho a veinticuatro meses hasta los seis o siete años aproximadamente, aparece la función simbólica, es decir la capacidad de comprender que una cosa puede ser representada por otra. Con la función simbólica el niño ya puede trabajar mentalmente, manifestando su pensamiento por medio de la imitación diferida, es cuando el niño realiza actitudes o gestos sin tener enfrente un modelo, esto significa la reproducción de lo que vió anteriormente, si es algo que le gusta lo repetirá por placer, adaptando algunas cosas a sus deseos, así es como inicia el juego simbólico, por medio de éste el niño manipula la realidad o sea representa la realidad de acuerdo con sus necesidades, también el dibujo es otro tipo de representación, mediante éste manifiesta sus ideas propias, es por eso que se

observan deformaciones en sus producciones.

El niño capta la realidad desde su muy particular punto de vista, haciendo un esfuerzo por elaborarla, a veces puede representarla como se dijo antes, mediante gestos o actitudes, lo presente e incluso lo ausente, pero también existe otra forma de imitación que no exterioriza, sino que guarda en su interior éstas son las imágenes mentales, producto de sus intereses concretos.

El lenguaje es otro tipo de representación, el cual se encuentra aún muy ligado a la acción, esto hace que el niño se exprese más con un lenguaje implícito acompañado de mímica para ser comprendido, todavía le es imposible hablar explícitamente para lograr la comunicación puramente verbal, es por eso que la educadora debe promover actividades que permitan al niño expresarse de la manera más completa posible, por ejemplo en la clase registrada en el primer apartado de esta Propuesta Pedagógica, se pudo evidenciar que la maestra estaba más preocupada por enseñar las palabras: doméstico, acuático y salvaje, en vez de indagar que tanto saben los niños de estos animales e incitarlos a la descripción o relato de sus experiencias personales por medio de preguntas tales como; ¿Por qué?, ¿cómo fue eso?, ¿y entonces?, para que el niño exprese al máximo de lo que pueda formular.

Piaget (³) considera que el pensamiento del niño preescolar es intuitivo porque todavía no es capaz de relatar o explicar algo coherentemente, sino que su forma de expresarse se hace a través de afirmaciones muy fragmentarias e inconexas, sin relaciones causales o temporales, ni lógicas, para el niño la realidad es menos real que para el adulto.

Otra de sus características se puede observar cuando el niño juega a la casita, al papá, etc. en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, es decir que tiene como única finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de los deseos.

También el análisis de las preguntas que hace, de los ¿por qué? tan frecuentes en esta edad, revelan el deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que solo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

La confusión que se produce en la mente del niño entre su percepción y la realidad objetiva, así como su incapacidad de realizar un proceso y recorrer a continuación el camino inverso que lo deshace, le dificulta poder organizar y clasificar los objetos y ordenar temporal y casualmente los sucesos, todo esto se

³RIVA Armella, José Luis. Aprender el Desarrollo de la Inteligencia. Tomo III, México Ed. Morin 1990. 273p.

puede apreciar en las siguientes características:

El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida, ya sea el sol, las nubes, y hasta las cosas inertes se les anima, esto es resultado de la asimilación de los objetos a la actividad que el mismo niño realiza, a lo que él puede hacer y sentir.

El artificialismo o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino (Dios).

El realismo, este se percibe cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado, tales como los sueños, los contenidos de los cuentos, las caricaturas, etc.

A veces los adultos ven en estas características del niño aparentes "errores", que son más bien pensamientos coherentes dentro de su razonamiento, es por eso que Piaget (⁴) menciona que en esta etapa existe una asimilación deformada de la realidad y para avanzar hacia la descentración o sea salir del egocentrismo, es importante la calidad de las relaciones que el medio social, familiar y escolar brinda al niño.

⁴Idem

En el caso que ocupa esta propuesta didáctica, se puede evidenciar que en la interacción maestro-alumno-contenido, establecida en la clase registrada, la educadora no se percata que las estructuras intelectuales del niño todavía no están lo suficientemente maduras para asimilar el significado de algunos conceptos transmitidos, al emplear la técnica expositiva para abordar el conocimiento, no se está tomando en cuenta que el niño preescolar no ve las cosas de la misma manera que los adultos, ya que como se mencionó anteriormente, la lógica de los pequeños suele encarar totalidades globales indiferenciadas y en ocasiones solo partes aisladas. Jean Piaget (5) le da también una importancia primordial a la cooperación en el juego grupal, ya que considera que esta es una forma a través de la cual el niño puede ir comprendiendo que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con los que poco a poco irá coordinando su pensamiento y acciones, enlazándolas con otros modos de ser y actuar.

Es necesario comprender que los niños de edad preescolar no aprenden simplemente porque se les dice o se les explican cosas en forma verbal, sino que se requiere de la experiencia concreta, entendiendo lo anterior como cualquier contacto directo con objetos y sucesos reales.

⁵Idem

En cuanto concierne a la educación, el principal logro de esta teoría del desarrollo intelectual, es un ruego para que se permita a los niños efectuar su propio aprendizaje...

No se puede desarrollar la comprensión en un niño simplemente hablando con él. La buena pedagogía debe abarcar situaciones que presentadas al niño le den la oportunidad de que él mismo experimente en el más amplio sentido del término: probando cosas para ver que pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños...(6)

Precisamente el método globalizador expuesto en la propuesta oficial, permite colocar a los niños en otro lugar al que tradicionalmente se les da en el proceso educativo, es decir implica reconocer que pueden tener una participación inteligente y rica en significados propios, ya que este método promueve el trabajo colectivo, sin que se pierda la posibilidad de expresión individual. Es fundamental que el docente conozca las características psicológicas del preescolar para evitar caer en situaciones erróneas, tales como el cuestionar a través de "pistas" dando por hecho que los alumnos están participando y aprendiendo al contestar lo que la maestra quiere escuchar.

Un aprendizaje es significativo, cuando se propicia en el niño una intensa

⁶CONSTANCE, Kamili. Principios pedagógicos derivados de la teoría de Jean Piaget en Teorías de Aprendizaje. Antología U.P.N. LEPEP'85 448p.

actividad mental, por ejemplo en el proyecto presentado en el primer apartado de esta Propuesta Didáctica, titulado "Conozcamos los animales", se pudo evidenciar que se perdieron momentos valiosos en donde los alumnos hubieran experimentado situaciones nuevas, al principio de la clase, la maestra preguntó ¿Que dijimos que íbamos a hacer primero?, ella misma contesta -Dijimos que íbamos a investigar, haciendo una supuesta investigación al contemplar las páginas de un libro, ilustradas con diferentes especies, para después mostrarlas a los alumnos en vez de cuestionarlos para saber cuáles son los animales que ellos conocen, incitarlos a indagar en su comunidad, buscar también en el área de biblioteca, confrontar sus puntos de vista, etc. en fin se pudieron haber organizado actividades que permitieran crear y recrear el mundo simbólico del niño, promoviendo verdaderos aprendizajes.

Para Henri Wallon (7), la actividad del niño preescolar es ante todo global, ya que sus funciones mentales son indiferenciadas, en otras palabras, la realidad se interpreta sin analizar las relaciones que lo ligan al conjunto, es por eso que se debe en este período preoperatorio permitir al alumno utilizar la observación como medio para superar el sincretismo, entendiendo este concepto como la percepción confusa que tiene el niño de los objetos, pensamientos y deseos."La eficiencia de la acción educativa se basa -dice Wallon- sobre el conocimiento exacto del niño, de su

⁷TRANG-TRONG. "Contribución de Henri Wallon a la pedagogía científica en Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar. Antología U.P.N. LEPEP'85 212p.

naturaleza, de sus necesidades, de sus capacidades, en una palabra, sobre el estudio psicológico del niño"...(8)

Una vez que el pequeño haya realizado la observación a un determinado objeto de conocimiento, es importante motivarlo a expresar por medio del dibujo o el lenguaje, lo que ha captado o retenido; el alumno después de haber representado la experiencia, necesita asociar, ya sea a través del parecido, de la información o de preguntas, aquellos que pueda tener alguna relación con el contenido de sus observaciones, estos momentos según H. Wallon (9) responden a las operaciones esenciales de la inteligencia pero para ello requiere la presencia de las cosas, de esta manera el niño irá construyendo conceptos desde el plano perceptivo al plano del objeto mental.

Se dijo anteriormente, que desde la perspectiva del Henri Wallon el desarrollo de la inteligencia se produce por interacción entre el individuo y el medio, refiriéndose al medio social y por ende a las relaciones que el niño tiene con las personas que lo rodean, estas relaciones pueden ser favorables para su desarrollo o no, en el caso de los niños de los grupos observados, se percibió que la mayoría

⁸Idem

⁹Idem

proviene de hogares desintegrados, lo cual provoca inestabilidad emocional en los pequeños haciendo que éstos muestren una actitud inhibida en el grupo escolar, teniendo una repercusión en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo descrito anteriormente, conocer el ambiente sociocultural en donde se desenvuelve el niño, debe estar dentro de la función de la educadora, para saber el ¿por qué? de sus actitudes y poder ayudarlo proporcionándole experiencias que coadyuven a superar los conflictos y a la vez estimular sus capacidades.

B) Conceptualización del problema

1. Contexto Social

Los niños del grupo escolar de donde surge el registro de clase antes analizado pertenecen a un medio socio-cultural bajo, lo cual se comprueba al reflexionar la ficha de datos globales. Esta actividad del docente, consiste en realizar una entrevista a cada madre de familia al inicio del ciclo escolar, para que proporcione información sobre el estado nutricional de su hijo, saber también si padece alguna enfermedad y a la vez conocer su situación socio-económica.

Lo que se pudo detectar en este grupo, fue que la mayoría de los padres de familia son empleados o jornaleros, percibiendo el salario mínimo, no tienen la primaria terminada, las familias están integradas de 4 hasta 13 miembros, viviendo en condiciones deprimentes en cuartos de madera, con solo el servicio de agua potable y algunos cuentan con electrificación.

Debido a su condición socio-cultural, el estilo de vida de estos pequeños es poco favorable, en primer lugar los padres de familia transmiten a sus hijos comportamiento que lejos de ayudarles en las actividades escolares, los limita. por ejemplo es común que les recomienden no hacer nada que no diga la maestra o sea ser pasivos, obedientes o sumisos ante los adultos, esto hace que los niños tengan una actitud reservada en el aula, al presentarse esta situación, la maestra opta por emplear en el proceso enseñanza-aprendizaje una especie de "pseudo-preguntas". esto quiere decir que aunque la educadora solicite una respuesta verbal por parte de los alumnos, ella ya tiene la información necesaria para determinar lo adecuado de las respuestas, según su criterio de lo que considera correcto.

También por medio de la observación del juego libre, en donde los niños representan lo que viven en su entorno familiar, se ha podido constatar que algunos pequeños provienen de un hogar estable y en otros desafortunadamente existe

desintegración familiar. Los niños que mantienen una relación estrecha con sus padres manifiestan una conducta extrovertida, ya que cuando se sostiene una relación de confianza, por añadidura se da la comunicación, lo cual permitirá conservar una actitud abierta ante los adultos.

En la mayoría de los pequeños existe más bien represión, tal vez porque en la forma de convivir de estas familias es frecuente el maltrato, tanto físico como psicológico, se puede decir que los dos tipos de maltrato lesionan la salud mental del educando, pues si al niño constantemente lo golpean o le dicen que es tonto, que no sirve para nada, que no se mueva, que no hable, se desarrollará la personalidad de un individuo agresivo o introvertido, resaltando más esta última conducta en el grupo escolar, también hay niños que no son maltratados, pero carecen de atención, pues pasan la mayor parte de la tarde solos o al cuidado de hermanos mayores, porque las madres trabajan en horarios extensos, dada su necesidad económica.

Se considera que todas estas situaciones debe tenerlas presentes la educadora, al realizar su quehacer docente.

2. Contexto Institucional y aúlico

En el aspecto material, el Jardín de Niños al servicio de la población infantil antes mencionada, se encuentra en condiciones óptimas, cuenta con siete aulas, una dirección, un salón para cantos y juegos, sanitarios, explanada para actos cívicos, juegos de patio y suficiente terreno para actividades deportivas. Esta escuela de organización completa, la conforman siete educadoras, una directora técnica, un intendente y 197 alumnos.

Se puede decir que el aspecto material es importante para llevar a cabo en una forma más confortable las actividades escolares, pero son aún más determinantes las relaciones interpersonales que se dan dentro de la misma, observando en el trato humano cotidiano, una actitud autoritaria y hasta cierto punto déspota por parte de la directora, ocasionando conflictos, lo cual hace que las maestras desempeñen su trabajo en un ambiente intranquilo, de inconformidad asumiendo éstas una apariencia sumisa, ya que les falta carácter y argumentos para manifestar sus opiniones, también tienen temor a las represalias, tales como el relego, llenado de documentación en forma inmediata, cubrir guardia en el recreo en diferentes espacios del Jardín con la finalidad de mantenerlas aisladas o simplemente las interacciones verbales son unidireccionales y arbitrarias.

Con este tipo de relaciones y "autoridad" en lugar de motivarlas a realizar con satisfacción su quehacer diario, las enajena, se dejan envolver en un círculo vicioso en donde algunas maestras prefieren el cambio de centro de trabajo a enfrentar el problema.

Esta forma de conducir la organización del plantel, se hace extensiva hacia los padres de familia, ya que a ellos se les menosprecia por su condición social, prohibiéndoles participar en las actividades educativas de sus hijos, por ejemplo en el mes de Diciembre se realizó una pastorela en donde tuvieron ingerencia los alumnos, el personal docente, directivo y de intendencia del plantel, observándose en este acto que una minoría de padres de familia permanecían fuera de la institución admirando de lejos el evento cultural, algunos pidieron de favor a las maestras de grupo que tomaran fotografía a los niños participantes y así tener un recuerdo de ese día.

Se ha evidenciado que los padres de familia, mantienen también al igual que las maestras una postura dócil ante la autoridad del plantel, ellos aceptan este tipo de expresiones tal vez porque creen que así debe ser, acatando su única participación obligada que es, la de aportar las cuotas económicas mensuales para dar mantenimiento al edificio.

La dinámica del trabajo escolar actual supone involucrar a los padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje pues son considerados como un soporte básico en la construcción de la personalidad del niño.

Además es importante recordar que en la etapa preoperatoria los niños suelen imitar a los adultos, por lo que es responsabilidad de éstos brindarles situaciones que les permitan aprender a trabajar en un marco de igualdad, es conveniente que los mayores empiecen por llevar a la práctica este tipo de actividades, para después exhortar a los pequeños por medio del ejemplo.

Se considera que en la clase registrada en el primer apartado de esta Propuesta Pedagógica, se ha palpado la relación maestro-alumno-contenido, teniendo argumentos para manifestar que realmente la problemática detectada en el grupo escolar no es precisamente de los alumnos, porque ellos tienen sus experiencias que en cierto modo se invalidan por la forma de guiar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que estos pequeños provienen de un medio social poco favorable, razón de más para que la educadora lleve a cabo una comunicación pedagógica acorde a los intereses y necesidades de los alumnos para que los guíe a la construcción de aprendizajes significativos.

V. ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDÁCTICAS

A) La planificación docente en las prácticas escolares.

Propuesta didáctica: *Los círculos de estudios pedagógicos.*

La presente propuesta didáctica ha sido elaborada para propiciar en las educadoras que colaboraron en este trabajo un interés por formar un círculo de estudio pedagógico, donde tengan oportunidad de socializar su práctica docente con el propósito de analizarla de una manera reflexiva y crítica, por lo que se pretende iniciar con una concepción de aprendizaje donde éste sea visto como un proceso dinámico, en el cual las estructuras mentales del individuo pasen por momentos de duda, vacilación, retrocesos, reformulación de hipótesis, conclusiones, etc.

Las acciones de aprendizaje seleccionadas para esta propuesta tienden a buscar la transformación del individuo como ser total, valorando la importancia de aprender a interaccionar en grupo, ya que se considera que esta experiencia posibilita de manera más objetiva la construcción social de conocimientos, en este caso se pretende reconceptualizar el proceso de enseñanza y por ende la práctica docente.

Es necesario señalar que lo planeado en ésta Propuesta Pedagógica será constantemente evaluado desde la perspectiva de la didáctica crítica, ya que ello

consiste en estudiar el proceso de aprendizaje, analizar la participación de las personas que intervienen en esta experiencia, recabar información de las situaciones que faciliten u obstruyan las actividades, con el fin de mejorar la práctica educativa.

Para llevar a cabo un trabajo objetivo, es preciso que las maestras que integren el círculo de estudio pedagógico, formulen expectativas personales y profesionales con la intención de diagnosticar intereses reales, inquietudes y aspiraciones, confrontando a la vez experiencias de su práctica docente que les permitirán tener un marco de referencia básico y saber de donde partir, comprometiéndose al cumplimiento de los acuerdos. La evaluación del proceso que guíe las actividades debe ser motivo de explicación, comprensión y retroalimentación permanente del quehacer didáctico, considerando además que éste es condicionado por las circunstancias sociales en donde está inmerso, también por la dinámica de la institución y de la interpretación que se le de al documento normativo oficial proporcionado para orientar el actuar pedagógico.

Como se pudo observar en el primer apartado de esta propuesta, el hecho de realizar la tarea docente sin tener claras las metas a alcanzar, conduce a la educadora a trabajar empíricamente, centrando la atención en el cumplimiento del reglamento institucional, planificando a la vez actividades educativas con pocos procesos de

reflexión para el alumno.

La alternativa de solución que surge a raíz de la problemática seleccionada, es integrar como ya se explicó en líneas anteriores, un círculo de estudio pedagógico, conformado por educadoras que deseen mejorar su práctica educativa, actividad que consiste en desarrollar acciones de aprendizaje que guíen a las participantes a la toma de conciencia del quehacer docente y sobre todo a considerarlo como un trabajo con repercusiones sociales.

Este círculo de estudio funcionará en un ambiente un tanto informal para hacer a un lado la rigidez que en ocasiones obstaculiza las interacciones personales, también es fundamental que la participación de las maestras en este proyecto sea voluntaria, porque se considera que esto permitirá crear una atmósfera positiva, básica en las relaciones humanas y en el buen ejercicio de toda actividad.

Se sugiere poner en marcha esta propuesta pedagógica en siete sesiones, realizando una reunión por mes, con una duración aproximada de dos horas mínimo, en un local no institucional, esto con el fin de darle un tinte diferente al aspecto didascálico. Cabe hacer mención que las actividades propuestas son susceptibles de ser modificadas, si las integrantes del círculo de estudio lo consideran pertinente.

A continuación se especifican los roles que desempeñarán los participantes en esta Propuesta Pedagógica.

ROL DEL COORDINADOR:

- ▶ Organizar las sesiones de trabajo
- ▶ Crear un clima de respeto mutuo entre los integrantes del círculo de estudio pedagógico.
- ▶ Proporcionar material didáctico para su análisis
- ▶ Seleccionar los medios y recursos didácticos acordes a las necesidades del trabajo.
- ▶ Sugerir actividades variadas para evitar caer en el trabajo monótono
- ▶ Propiciar la confrontación de ideas entre los participantes
- ▶ Efectuar preguntas que permitan el establecimiento de conflictos cognitivos.
- ▶ Aceptar las aportaciones de los participantes y ubicar los comentarios que se den en sentido diferente a la temática, para no desviar el logro de objetivos.
- ▶ Integrarse al grupo como un miembro más, en el desarrollo de las actividades.
- ▶ Registrar las aportaciones que se vayan dando en el transcurso de la propuesta didáctica.

ROL DE LAS EDUCADORAS:

- ▶ Integrarse voluntariamente al círculo de estudio pedagógico.
- ▶ Conceptualizar su práctica docente, partiendo de la experiencia personal.
- ▶ Socializar aciertos y limitaciones pedagógicas.
- ▶ Analizar críticamente las lecturas y materiales proporcionados.
- ▶ Proponer otras actividades.
- ▶ Realizar actividades en forma individual, en equipo y grupal
- ▶ Confrontar puntos de vista teóricos y prácticos para retroalimentarse recíprocamente.
- ▶ Reconceptualizar su práctica docente
- ▶ Formular propósitos educativos después de la toma de conciencia de su labor didáctica.

B) Desarrollo de las Sesiones de Trabajo Pedagógico

PRIMERA SESIÓN

Propósito: Dar a conocer la propuesta didáctica y motivar al grupo de maestras para que participen en esta experiencia de aprendizaje colectivo.

Fecha probable de operación: 14 de septiembre de 1996.

Actividades a desarrollar:

- Aplicar la técnica de integración "la telaraña", la cual consiste en hacer un círculo de personas, para empezar a tejer las relaciones humanas, al pasar una bola de estambre entre las participantes, identificándose cada quien en el momento de tener el estambre en sus manos.
- Mediante la utilización de un rotafolio y proyector, el coordinador dará a conocer el contenido de la propuesta.
- Abrir un espacio de discusión para conocer las inquietudes que llegue a generar el proyecto, aceptando a la vez sugerencias y hacer modificaciones en caso necesario, y también tomar acuerdos pertinentes.
- Distribuir el mobiliario de tal manera que se pueda analizar la película "Con ganas de triunfar", teniendo como finalidad reflexionar sobre la actitud profesional.
- Utilizar la técnica de mesa redonda para intercambiar opiniones sobre la proyección analizada, haciendo una confrontación con su experiencia laboral
- En una tarjeta, levantar impresiones sobre la primera sesión (evaluación)

Observación: Esta primera sesión tendrá un tiempo que excede al planeado.

SEGUNDA SESIÓN

Propósito: Incentivar a las educadoras para que se interesen por indagar algunos

elementos psicopedagógicos que sustenten la práctica docente.

Fecha probable de operación: 19 de octubre de 1996.

Actividades a desarrollar:

- Hacer un narración escrita de la práctica docente en forma individual.
- Nombrar un moderador para que coordine una discusión en grupo grande sobre los trabajos elaborados, promoviendo la participación de todos sus integrantes.
- Proporcionar el texto titulado "El niño pequeño" (ver anexo 4), escrito por la Profra. Helen E. Buklein, para analizar y reflexionar individualmente.
(autoevaluación)

TERCERA SESIÓN

Propósito: Continuar promoviendo en las educadoras el interés por indagar algunos elementos psicopedagógicos que sustenten la práctica educativa.

Fecha probable de operación: 16 de noviembre de 1996.

Actividades a desarrollar:

- Aplicar la técnica de indagación "El Pastel", la cual consiste en dibujar un pastel distribuyéndolo en partes, dándole a cada pedazo un porcentaje de tiempo dedicado a cada actividad del día, esto con el fin de detectar que tanto tiempo se le dedica a la lectura.

- En base a su conocimiento personal, realizar un escrito en donde se describa las características psicológicas del niño de nivel preescolar.
- Formar equipos para intercambiar los textos elaborados, discutiendo su contenido.
- Analizar la película "Nace un nuevo ser", con la finalidad de obtener un referente científico sobre el desarrollo del niño.
- Con la intención de evaluar el proceso de la sesión, analizar en forma grupal lo acontecido, reconociendo la necesidad de apoyarse en la teoría para ejercer de manera consciente su práctica educativa.
- Entregar las lecturas "El desarrollo infantil según la Psicología Genética" y "Estadios del desarrollo según Henri Wallon", para que las lean y aporten comentarios para la próxima sesión.

CUARTA SESIÓN

Propósito: Seguir motivando a las profesoras para que continúen analizando algunos elementos psicopedagógicos que sustenten la práctica docente.

Fecha probable de operación: 14 de diciembre de 1996.

Actividades a desarrollar:

- Por medio de la lectura comentada, analizar los textos que ya fueron leídos con anterioridad (ver anexos 5 y 6).

- Apoyarse en la técnica del interrogatorio que consiste en el uso de preguntas y respuestas elaboradas del coordinador a las maestras o viceversa, también puede ser entre las mismas profesoras, con el fin de destacar los puntos de vista de los teóricos leídos, estimulando a la vez la reflexión en las educadoras.
- Formar equipos para hacer un resumen de los texto analizados y de esta manera evaluar el proceso de aprendizaje.

QUINTA SESIÓN

Propósito: Continuar analizando aportaciones teóricas que sustenten la práctica docente, relacionándola con la realidad.

Fecha probable de aplicación: 18 de enero de 1997

Actividades a desarrollar:

- Proporcionar a las profesoras el registro de una mañana de trabajo efectuada en el nivel preescolar, con la finalidad de que se analice la relación maestro-alumno-contenido, para lo cual se formarán equipos de 3 personas.(ver anexo 7)
- Analizar en forma individual la lectura de Constance Kamili titulada "Principios Pedagógicos derivados de la Teoría de Piaget".(ver anexo 8)
- Por medio de un escrito explicar coherentemente las ideas principales de la

lectura analizada, contrastándola con su práctica docente.

- Para evaluar esta sesión, se propondrá socializar los aciertos y limitaciones de su práctica educativa, confrontando lo anterior con los elementos teóricos de la lectura analizada.
- Seleccionar en forma democrática varias personas que deseen preparar el tema para la siguiente sesión.

SEXTA SESIÓN

Propósito: Sensibilizar a las profesoras sobre la necesidad de establecer relaciones de afecto en el grupo escolar, como medio para favorecer el aprendizaje.

Fecha probable de aplicación: 15 de febrero de 1997

Actividades a Desarrollar:

- Utilizar la técnica panel, para desarrollar el tema "Aprendizaje Social y Cultural" de Hilda Taba (ver anexo 9)
- Hacer un breve escrito en forma individual para caracterizar la realidad del contexto social de sus alumnos
- Intercambiar experiencias a nivel grupal sobre las dificultades que se presentan en su quehacer docente, provocadas por el contexto social y la manera como las abordan.
- Aplicar la técnica de identificación de personalidades, por ejemplo: ¿Quién

es la persona más seria del grupo?

- Con la finalidad de evaluar el ejercicio de esta sesión se sugiere reflexionar sobre los argumentos teóricos de Hilda Taba y trasladarlos a su práctica docente.

SÉPTIMA SESIÓN

Propósito: Continuar sensibilizando a las maestras sobre la necesidad de establecer relaciones de afecto en el grupo escolar, como medio para favorecer el aprendizaje y concluir con la propuesta.

Fecha probable de aplicación: 13 de marzo de 1997.

Actividades a desarrollar:

- Analizar críticamente la lectura "La Relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", de Carl R. Rogers. (ver anexo 10)
- De manera grupal comentar la lectura sugerida, destacando las ideas principales.
- Analizar la película "Mentes Brillantes" con el fin de evidenciar las relaciones interpersonales que se dan entre maestro-alumno-contenido.
- Narrar por escrito la experiencia que en un determinado momento puede brindarles, el participar en un proyecto de esta índole, resaltando aciertos e inconvenientes que se presenten en el proceso de aprendizaje.

VI. ANÁLISIS DE LA CONGRUENCIA INTERNA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En el primer apartado de esta propuesta didáctica se caracterizó, ejemplificando mediante un registro de clase, uno de los problemas que impiden la interrelación objetiva entre maestro-alumno-contenido, haciendo un análisis de las posibles causas y mencionando algunas como las siguientes: la forma en que la educadora establece la comunicación pedagógica en el grupo escolar, también la influencia que los Padres de Familia ejercen sobre sus hijos, delimitando esta problemática a una institución específica, realizando el siguiente cuestionamiento: ¿Qué estrategias metodológico-didácticas favorecen la interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño de nivel preescolar?

Se hace la aclaración que la responsable de este trabajo académico, por ejercer una actividad administrativa se apoyó en la práctica docente de un grupo de maestras que voluntariamente accedieron a colaborar, permitiendo hacer observaciones y registros de la forma en como realizan su práctica educativa, por lo que se agradece dicha intervención.

En el segundo apartado se justificó la problemática seleccionada en base a las aspiraciones de la currícula oficial, en donde se sugiere propiciar en los alumnos, una

actitud analítica, crítica y reflexiva, considerando ilusoria esta pretensión ya que si el docente no posee estas actitudes, difícilmente se podrán promover en los alumnos.

En el tercer apartado de este trabajo académico se determinó en forma precisa y factible, la intención de la propuesta pedagógica, siendo su objetivo general, propiciar en las educadoras que colaboraron en este trabajo un interés auténtico por socializar su práctica docente con el fin de analizar y reflexionar sus aciertos y limitaciones pedagógicas a partir de lecturas y otras actividades didácticas. Anteriormente se buscaron referencias teóricas que explican el problema, analizando en este punto algunos de los estudios psicológicos de Jean Piaget y Henri Wallon, considerando que tal vez el actuar pedagógico observado, se debe en parte al desconocimiento de las características psicológicas del niño preescolar, por lo que se relacionó el desarrollo del niño de la etapa preoperacional con las implicaciones pedagógicas que estos mismo autores sugieren, contrastando estas aportaciones teóricas con la realidad escolar. En este mismo apartado se explicaron las referencias contextuales que influyen de alguna manera en la práctica docente como es la condición socio-cultural de los alumnos, evidenciando que los niños de los grupos observados, pertenecen a un medio social marginado, el cual limita sus capacidades, también se presentó un bosquejo del panorama institucional, resaltando las relaciones interpersonales que se dan dentro del edificio y la manera como el tipo

de autoridad que prevalece en dicha institución frena toda iniciativa por parte del docente, percibiendo los alumnos un ambiente hostil.

Por lo antes expuesto, se concluye que la problemática en la relación maestro-alumno-contenido, recae en la responsabilidad del docente, es por eso que las estrategias metodológico-didácticas fueron diseñadas para las educadoras que accedieron a autorizar la observación y registros de su práctica educativa.

La Propuesta Pedagógica elaborada para las maestras, consiste en integrar un círculo de estudio pedagógico, en donde se desarrollarán actividades de aprendizaje que las guíen a reconceptualizar su labor didáctica, se sugiere también que este proyecto funcione de una manera un tanto informal, con la finalidad de innovar el ambiente didascálico.

Una vez expuesto en forma general el contenido de cada uno de los apartados que conforman este trabajo académico, se considera haberle dado una secuencia coherente.

VII. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Debido a la función administrativa que actualmente desempeña quien realizó este trabajo de propuesta pedagógica, hubo la necesidad de solicitar el apoyo de un grupo de compañeras maestras que laboran en el Jardín de Niños Juan Escutia del municipio de Matamoros, Tamaulipas, para que permitieran la observación y registro de la forma en que realizan su práctica docente, las cuales accedieron en forma positiva, también colaboraron autorizando entrevistas tanto con ellas, como con alumnos y padres de familia, facilitando la detección de varios problemas que inciden en la práctica educativa.

Una vez asentado el compromiso con las compañeras educadoras, la responsable de este trabajo académico, se dio a la tarea de visitar varios grupos escolares para observar y registrar el proceso que se vive diariamente en las instituciones educativas, también se realizaron entrevistas con algunas profesoras con intención de conocer las causas que motivaron su ingreso al magisterio

Otras de las acciones que se llevaron a cabo, fueron, la realización de conversaciones con niños y padres de familia con la finalidad de evidenciar su conceptualización de escuela, además se exploró el contexto social en que subsisten

los alumnos de los grupos escolares observados.

Después de haber recabado la información suficiente para seleccionar un problema pedagógico, se optó por elegir el que se consideró más relevante, ya que estaba presente en la mayoría de los procesos didácticos analizados, por lo que se tomó como prueba evidente el registro de un mañana de trabajo del grupo de 3° E, perteneciente al Jardín del Niños Juan Escutia.

Anteriormente se reflexionó sobre la problemática detectada, encontrando una justificación coherente para ser tratada, por lo que se fijó una meta estimándose alcanzable.

En seguida, se buscaron algunos elementos psicopedagógicos que explican desde el aspecto teórico el problema seleccionado, con el propósito de tener un referente científico que avale esta propuesta didáctica.

Finalmente se diseñaron algunas actividades de aprendizaje como alternativa de solución al conflicto suscitado en el grupo escolar elegido, aclarando que las acciones propuestas todavía están en vías de ser aplicadas y que pueden ser reformuladas.

VIII. POSIBLES RELACIONES DE LA PROPUESTA CON OTROS

CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

Es importante mencionar que en el Programa de Educación Preescolar se concibe el desarrollo del niño como un proceso integral, es decir que las dimensiones afectiva, social, intelectual y física evolucionan de una manera global. Para el desarrollo equilibrado de estas dimensiones, la propuesta oficial sugiere el método globalizador, el cual consiste en guiar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ponerlos en práctica.

Se considera que al no tomar en cuenta las características psicológicas del niño de nivel preescolar, ya sea por el desconocimiento de las mismas y de las implicaciones pedagógicas que esto conlleva, conducen a la educadora a planear actividades aisladas, sin sentido para los niños, haciendo una aplicación defectuosa del método de proyectos.

Es factible suponer que al llevar a cabo la propuesta: Círculo de estudio pedagógico y promover en las educadoras el interés por analizar su práctica docente, detectando sus limitaciones y comprometiéndose a superarlas, es posible que al tomar conciencia de su labor didáctica, se apoye en los elementos psicopedagógicos

que la sustentan logrando una interpretación objetiva de la metodología expuesta en el documento oficial, hasta entonces podrá tener una visión clara sobre los propósitos educacionales de la currícula escolar y así buscar la interrelación de los cinco bloques de juegos y actividades, los cuales proporcionan al docente sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos del desarrollo en los niños.

Los contenidos definidos en los Bloques de Juegos y Actividades de: Sensibilidad y Expresión Artística, Psicomotricidad, Relación con la Naturaleza, Matemáticas y Relacionadas con el lenguaje, se refieren al conjunto de conocimiento, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos, de esta manera incorpora información, experiencias y conceptos de su medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto.

Todos estos bloques de juegos y actividades guardan una estrecha relación entre sí, por ejemplo (ver anexo 7) en el proyecto Juguemos a los Doctores y Enfermeras, el contenido era la salud y el propósito educativo; adquirir hábitos

relacionados con la salud y la seguridad personal, este proyecto se ubicó en el Bloque de Juegos y Actividades de Relación con la Naturaleza, sin embargo en el desarrollo de la mañana de trabajo registrada se pudo evidenciar que también se favorecieron los demás bloques.

El Bloque de Juegos y Actividades de Psicomotricidad se estimuló al ejecutar movimientos corporales, por ejemplo cuando se les indicó mover los brazos lento, salir al patio caminando hacia atrás, formar un círculo, en fin, durante la mañana los niños se desplazaron de un lugar a otro con plena libertad.

El Bloque de Juegos y Actividades Matemáticas se vio beneficiado al: Establecer diferencias entre las actividades que cada equipo iba a realizar y de las características de los objeto, reunir materiales para la elaboración de la ambulancia, el carro y a la patrulla, ordenar las acciones del proyecto, reflexionar sobre la cuantificación de las llantas de los vehículos elaborados, etc.

El Bloque de Juegos y Actividades relacionadas con el lenguaje se favoreció al estimular la confrontación de ideas, la discusión por equipo y la participación activa de los niños.

Como se puede observar, en el nivel preescolar es necesario llevar a cabo las actividades de aprendizaje en forma global, ya que de esta manera se estará respetando el pensamiento y la lógica del niño preoperacional.

IX.PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Es intención de la sustentante poner en marcha esta propuesta pedagógica con el apoyo de las compañeras maestras que colaboraron al aportar su experiencia docente, considerando que solamente viviendo el proceso de aprendizaje se podrá corroborar si realmente este trabajo didáctico colectivo despierta el interés por cuestionar la práctica educativa con la finalidad de mejorar la misma o de lo contrario buscar nuevas alternativas de solución.

Una vez que se hayan observado resultados óptimos, se piensa hacer extensiva la invitación a todas las profesoras adscritas a la Zona Preescolar 70, para que se integren al círculo de estudio pedagógico, pues se ha detectado por medio de pláticas informales, que la mayoría de estas maestras asisten a cursos de actualización, seminarios, reuniones colegiadas, consejos técnicos, por cumplir con requisitos burocráticos, es por eso que se hace necesario promover otras actividades de aprendizaje con sentido crítico, que las guíen a la asimilación de la esencia del trabajo didáctico, la cual se encierra en un frase pequeña, pero con una trascendencia histórica y social: "Educar para transformar".

CONCLUSIONES

Después de elaborar este trabajo de propuesta pedagógica se considera haber puesto en práctica el proceso de aprendizaje ya que en el transcurso de esta experiencia, se presentaron dudas, vacilaciones, retrocesos, conflictos internos, etc. lo cual implicó el movimiento de estructuras, llegando a un cierto grado de equilibrio.

Cabe hacer mención que en lo personal se estima, que este trabajo académico, da pie para continuar en la búsqueda de aprendizajes aún más objetivos, porque en la tarea docente es interminable analizar críticamente todas las aportaciones teóricas pedagógicas, psicológicas y filosóficas que sustentan el quehacer didáctico.

Se está consciente de la necesidad de desarrollar el hábito de la lectura analítica, crítica y reflexiva, para que de esta manera se ejercite la mentalidad humana y pueda discernir con fluidez todos los elementos teóricos enviados por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado, ya que se considera importante la interpretación que el docente haga de estos apoyos pedagógicos, que en un determinado momento servirán de base para llevar a cabo en un forma auténtica su práctica educativa.

Además se infiere que la organización del trabajo colectivo puede coadyuvar al logro de aprendizajes significativos y por ende a la transformación del individuo.

BIBLIOGRAFÍA

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar. México. 1993

Talleres de Grafomagna, S.A. 151p.

Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el

Jardín de Niños. México, 1993 Talleres de Grafomagna, S.A. 123p.

La Organización del Espacio, Materiales y tiempo, en el Trabajo por

Proyectos del Nivel Preescolar. México 1993, Servicio Integral de Ventas y

Mercadotecnia, S.A. de C.V. 73p.

Programa de Educación Preescolar. México 1992. Talleres de Fernández

Editores, S.A. de C.V. 88p.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Análisis de la Práctica Docente. México 1994, Corporación Mexicana de

Impresión, S.A. de C.V. 230p.

Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México 1995. Corporación

Mexicana de Impresión, S.A. de C.V. 202p.

Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. México 1988. Talleres de Impre

Roer, S.A. de C.V. 366p.

El niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento. México

1994. Talleres de Grafomagna

Grupos en la Escuela. México 1994. Talleres de Grafomagna, S.A. de C.V.
202p.

Medios para la enseñanza. México 1990. Talleres de Fernández Editores, S.A.
de C.V. 315p.

Planificación de las Actividades Docentes. México 1993, Talleres de
Grafomagna, S.A. de C.V. 284p.

Técnicas y Recursos de Investigación V. México 1988, Talleres de Impre
Roer, S.A. 273p.

Teorías del Aprendizaje. México 1993. Talleres de Impresora y Editora Xalco
S.A. de C.V. 448p.

OTROS

RIVA Armella, José Luis. Aprender el Desarrollo de la Inteligencia en Tomo II, III,
Ed. Morin 1990, 480p.

ANEXO 1

Guía de entrevista para una Profesora de Educación Preescolar

1. ¿Por qué cursó la carrera de Profesora en Educación Preescolar?

R.-Porque me dijeron que era una carrera fácil y además es un trabajo de sueldo seguro, con prestaciones.

2. Si le ofrecieran una plaza con las mismas prestaciones que la que tiene actualmente, en la especialidad que usted quisiera, ¿cambiaría su trabajo?

R.-Pues, tal vez.

3. ¿Qué es lo que le hubiera gustado estudiar realmente?

R.-Medicina

4. ¿Que piensa de los niños?

R.-Pues, son lindos.

5. ¿Qué es lo que hace usted por ellos?

R.-Trato de darles lo mejor de mi

6. ¿De qué manera?

R.-Pues cumpliendo con mi trabajo

7. ¿Que significa cumplir con su trabajo?

R.-Pues no faltar, trato de cumplir con todos los eventos que se organizan aquí en la escuela.

ANEXO 2

Guía de Entrevista para una Profesora de Educación Preescolar

1.-¿Asiste usted a cursos de actualización para el magisterio?

R.- Si.

2.-¿Cuál es su intención al asistir a los cursos de actualización?

R.- Se necesita para lo de Carrera Magisterial

3.-¿Le gusta su trabajo?

R.-Me gustan más las quincenas.

4.-¿Que inconveniente encuentra en su trabajo?

R.-Que a veces es muy cansado, porque hay fechas en que se juntan muchas cosas por hacer, por ejemplo el día del niño tenemos que hacer las bolsitas, organizar la fiesta y apenas terminamos con eso y sigue el diez de mayo, hay que hacer distintivos, preparar números para el festival y aparte todo lo que nos ordenan de Victoria.

5.-¿Tiene que cumplir con todas las convocatorias enviadas por la Secretaría de Educación Pública?

R.-Si, porque es obligatorio.

5.-¿Qué pasa con los proyectos, surgen realmente del interés del niño?

R.- Con lo que te acabo de decir, apenas nos alcanza el tiempo para platicar con los niños, además en mi grupo nada más son 4 niños los que participan y de esos me agarro para sacar si acaso dos proyectos de ellos, en el año.

ANEXO 3

Guía de Entrevista para un Profesora de Educación Preescolar

1.-¿Desde cuando nació la idea de ser educadora?

R.-Bueno, realmente yo no pensaba estudiar para educadora

2.-Entonces, ¿cuál fue el motivo que la impulsó a cursar esta carrera?

R.-Hace quince años una amiga me comentó que había una escuela para foráneas en Monterrey, N.L., en donde nada más se iba cada mes a presentar examen y que la carrera se cursaba en dos años y medio, eso a mi me convino, porque en ese tiempo trabajaba en una fábrica y por falta de tiempo y dinero no podía aspirar a más.

3.-¿No le parece interesante su trabajo?

R.-Por los niños está bien, pero lo que no me gusta es el ambiente tan desagradable que se vive en el Jardín.

4.-¿Qué función le gustaría desempeñar?

R.-Realmente me gustaría tener un negocio propio, pero como quiera es necesario tener un sueldo fijo.

ANEXO 4

EL NIÑO PEQUEÑO

Una vez un niño fue a la escuela, era bastante pequeño y era una escuela muy grande pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior estuvo feliz y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana cuando había estado durante un tiempo en la escuela la maestra dijo: _Hoy vamos hacer un dibujo_ ¡Que bien! pensó el pequeño, le gustaba hacer dibujos, podía hacerlos todos de diferentes clases: Leones, tigres, pollos, vacas, trenes, barcos; sacó su caja de crayolas y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo _esperen aún no es tiempo de empezar y esperó a que todos estuvieran listos. Ahora, dijo la maestra _vamos a dibujar flores._ ¡Que bien! pensó el niño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayolas, rosas, naranjas y azules, pero la maestra dijo esperen -yo- les enseñaré como. Y era roja con tallo verde. Ahora, dijo la maestra ya pueden empezar.

El pequeño miró la flor que había hecho la maestra, luego vio la que él había pintado, le gustaba más la suya, más no le dijo nada, sólo volteo la hoja e hizo una flor como la de la maestra, era roja con tallo verde.

Otro día la maestra dijo _hoy vamos hacer algo con plastilina._ ¡Que bien! pensó el pequeño, le gustaba la plastilina, podía hacer toda clase de animales con ella, víboras, hombres de nieve, ratones, carros, camiones y empezó a estirar y a revolver su bola de plastilina, pero la maestra dijo: _Esperen aún no es tiempo de empezar y esperó a que todos estuvieran listos Ahora, dijo la maestra vamos hacer un plato. _¡Que bien! pensó el pequeño, le gustaba hacer platos y comenzó a hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo: _Esperen, yo les enseñaré como y les mostró como hacer un solo plato hondo.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar, a ver y a hacer cosas iguales a las de la maestra y no hacía más cosas de él solo. Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa, en otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior a su salón, el primer día que estuvo ahí, la maestra dijo: _Hoy vamos a hacer un dibujo._ ¡Que bien! pensó el niño y esperó a que la maestra dijera que hacer, pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón. Cuando llegó con él, le dijo: ¿No quieres hacer un dibujo? _Si, contestó el pequeño y preguntó _¿como lo haré?. Como quieras dijo la maestra. Si todos hicieran lo mismo, dibujaran y usaran los mismo colores, como sabría yo quien hizo que, cual es cual. _No se, contestó el niño y empezó a hacer una flor roja con tallo verde.

Profra. Helen E. Buklein

LECTURA:
**EL DESARROLLO INFANTIL SEGÚN
 LA PSICOLOGÍA GENÉTICA***

En esta lectura el autor explica desde su enfoque teórico, la génesis y desarrollo del niño, esta lectura, refuerza la anterior.

No es nuestra intención abordar en el siguiente capítulo las diversas teorías acerca del desarrollo infantil y los métodos psicométricos utilizados en psicología clínica. Pero por la importancia que tienen no dejaremos de ofrecer un esquema del desarrollo infantil según las más representativas escuelas de psicología genética, de J. Piaget, H. Wallon, y psicoanalistas continuadoras de la escuela de S. Freud.

Antes de presentar las diversas opiniones es conveniente de aclarar las ideas de escala y de estadios del desarrollo, términos muy empleados en los diversos estudios que versan sobre la evolución del niño.

La evolución se puede evaluar por diversos procedimientos y calcularse mediante unas escalas de desarrollo semejantes a las que Binet y Simon proponen para obtener el coeficiente intelectual. Las escalas más reconocidas son las de Charlotte Buhler y A. Gessell sobre la base de meses y años de edad. Nos dan un valor estadístico que nos permite medir en el niño, con una relativa precisión el nivel de desarrollo alcanzado o, por el contrario, el retraso. Así pues, nos ofrecen un orden cronológico. Las escalas del desarrollo no deben confundirse con los estadios del desarrollo, los cuales han sido establecidos para intentar definir niveles funcionales. Las escalas son descriptivas; los estadios, operacionales con vista a profundizar el conocimiento del modo organizativo del niño y las nuevas formas que toman diversos comportamientos durante la evolución. El estadio no tiene una base cronológica sino que se basa en una sucesión funcional. La idea de estadio ha sido estudiada diversamente por los distintos autores, J. Piaget estudia fundamentalmente la operación intelectual tal y como se presenta al observador a lo largo de las diversas asimilaciones del niño. H. Wallon valora los estadios descritos partiendo del desarrollo emocional y la socialización. Por último, los psicoanalistas, a continuación S. Freud, describen la sucesión y el encadenamiento de los diversos estadios instintivos.

* J. DE AJURIAGUERRA. *El desarrollo Infantil según la Psicología Genética.*, en: Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona-México. Masson, 1983. p. 21-24.

J. Piaget precisa al máximo los términos al definir un estadio:

-Para considerar que existe un estadio, lo primero que se requiere es que el orden de sucesión de las adquisiciones sea constante, insiste claramente que el orden de las adquisiciones sea constante. Insiste claramente en que no se trata de un orden cronológico, sino de un orden sucesorio.

-Todo estadio ha de ser integrador. Esto es, que las estructuras elaboradas en una edad determinada se conviertan en parte integrante de las de los años siguientes.

-Un estadio comprende al mismo tiempo un nivel de preparación y un nivel de terminación.

-Cuando se dan juntos una serie de estadios hay que distinguir el proceso de formación, de génesis y las formas de equilibrio final.

J. Piaget define en términos muy precisos lo que él llama estadio y lo que otros llaman fase.

Se hace necesaria esta precisión habida cuenta de que, como muestra P. Osterrieth, no se ha logrado unanimidad en cuanto a la definición de este término. Este autor ha comparado gran número de codificaciones de estadios tanto europeos como americanos, y al analizarlos ha podido registrar 61 periodos cronológicos diferentes y comprobar que entre los 0 y 24 años puede considerarse que cada vez que se cambia de edad comienza o tiene su final un estadio. Pese a tales discordancias, P. Osterrieth, señala que cabe encontrar un cierto acuerdo comparando los diversos sistemas. Pasando al plano intelectual, por ejemplo, en la mayor parte de los estudios vemos que se da un periodo de preparación, de coordinación de base, en una época dominada por fenómenos de maduración y que coincide más o menos con el primer año. Todo el mundo parece estar de acuerdo en señalar un período de inteligencia aplicada al campo de lo concreto, inteligencia sensoriomotriz o de manipulación, según los autores. Casi todos coinciden en señalar un tercer periodo dominado por la aparición de la capacidad representativa. Posteriormente, el niño abandona la postura adualista y comienza a considerar al mundo que lo rodea como algo impersonal. Al mismo tiempo aparece la toma de conciencia de sí mismo con respecto a otros y frente a las cosas con un distanciamiento del mundo que le rodea. Parece ser que en este periodo se elabora la lógica concreta. Casi todos los sistemas señalan igualmente el advenimiento del pensamiento formal. En el plano afectivo y social casi todos los autores coinciden al describir una serie de indicaciones concordantes. Son bastantes los que hablan de una primera crisis de oposición al cumplir los 30 meses de edad aproximadamente. Algunos como A. Gesell, señalan una crisis de inseguridad, una fase conflictiva y una serie de dificultades al llegar a los 5 ó 5 años y medio relacionada con el periodo edipiano de que nos habla la terminología psicoanalítica. Lo mismo

cabe decir de la crisis de los 12-13 años, que generalmente suele considerarse dentro del marco general de la pubertad psicológica.

Existen importantes divergencias entre los autores. J. Piaget las subraya al tiempo que pone en guardia contra superficiales o aparentes intentos de conciliación que, para él, carecen de interés. Piensa que el delimitar unos estadios no es una meta en sí y que ello es un simple instrumento indispensable para el análisis de procesos formativos como son los mecanismos de razonamiento. Consecuencia de todo ello es que los cortes entre estadios serán diferentes según el aspecto del desarrollo, que sea objeto de estudio.

R. Zazzo introduce una diferencia entre la idea de crisis y la de estadio: en algún sentido la crisis ha de introducir un nuevo estadio definido cualitativamente y, por consiguiente, una reorganización. Pero hay que decir que en la noción de estadio de J. Piaget va implícita la reorganización.

Estudiando la evolución del carácter, M. Tramer describe etapas y fases inestables y fases estables. En cuanto a su estructura, estabilidad e inestabilidad, cambian de una etapa a otra, de una fase a otra, lo que da origen a una modificación del armazón del carácter y de su marco general. Como dice Tran-Thong en los sistemas basados en estadios el desarrollo infantil es a la vez discontinuo y continuo, compuesto por una gama de niveles cualitativamente diferentes y unidos entre sí solidariamente.

A nuestro entender, la descripción de estadios está lejos de ser la principal aportación de la psicología genética. Veremos que nociones como la de "posición" (Melanie Klein) y "organizadores" (R. Spitz) poseen un significado distinto del de "estadio", en la acepción clásica del término.

En realidad, la aportación de la psicología genética es todo un cuerpo de doctrinas en que "sincronía" y "diacronía" son complementarias.

Es típica esta peculiaridad en las aportaciones de J. Piaget y H. Wallon.

Se ha mencionado de manera especial a estos autores al hablar del aspecto cualitativo de la evolución psíquica del niño, por oposición a aquellos cuyos esfuerzos tienden a establecer unas medidas y que consideran que los cambios que se producen durante el desarrollo infantil sólo pueden ser captados cuantitativamente. J. Piaget y H. Wallon presentan el desarrollo psíquico como una construcción progresiva que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente. Piensan en una auténtica génesis de la psique frente a la idea del desarrollo como realización progresiva de funciones predefinidas.

Por lo demás, estos dos autores no se limitaron a darnos una descripción de las etapas de la evolución psíquica, sino que trataron de explicarla, intentando deslindar los procesos más sobresalientes de su génesis.

Pese a sus diferencias más o menos acentuadas en ciertos momentos, cabe considerar sus trabajos como complementarios: Piaget ha profundizado fundamentalmente en los procesos propios del desarrollo cognitivo, y Wallon en el papel de la emoción en el comienzo del desarrollo humano. Al señalar diversos estadios, Piaget ha insistido en los cambios estructurales característicos de cada etapa del desarrollo cognitivo, cambios relacionados con la conducta infantil en sentido general. H. Wallon se ha fijado fundamentalmente en el desarrollo de la personalidad como cosa total, y ha propuesto se caracterice cada período por la aparición de un rasgo dominante, por el predominio de una función sobre las demás.

Desde el punto de vista de los procesos generales del desarrollo podemos caracterizar rápida y esquemáticamente la aportación de los diversos autores.

Al estudiar el desarrollo cognitivo, J. Piaget da gran importancia a la adaptación que, siendo característica de todo ser vivo, según su grado de desarrollo tendrá diversas formas o estructuras. En el proceso de adaptación hay que considerar dos aspectos, opuestos y complementarios a un tiempo: la asimilación o integración de lo meramente externo a las propias estructuras de la persona y la acomodación o transformación de las propias estructuras de la persona en función de los cambios del medio exterior. J. Piaget introduce el concepto de equilibración para explicar el mecanismo regulador entre el ser humano y su medio. Se considera la adaptación mental como una prolongación de la adaptación biológica, siendo una forma de equilibrio superior. Los continuos intercambios entre el ser humano y su medio adoptan formas progresivamente más complejas. J. Piaget acude a los modelos matemáticos para formular su explicación del desarrollo cognitivo con el término de reversibilidad. Esta idea, que inicialmente sirve para caracterizar un aspecto capital del desarrollo cognitivo, es aplicable a los aspectos afectivos y sociales de la evolución del niño, cosa en la que J. Piaget viene insistiendo desde hace tiempo.

Al dar cuenta del desarrollo del niño como algo total, sin aislar previamente el aspecto cognitivo y el afectivo, H. Wallon otorga más importancia a otros procesos.

Insiste en el primer desarrollo neuromotor y especialmente en la función postural que por sí solo ofrecerá posibilidades de reacciones orientadas (tras las respuestas puramente reflejadas del recién nacido). En este conjunto adquiere un valor funcional privilegiado la emoción, porque inicialmente está provocada por impresiones posturales y porque es base al mismo tiempo de la postura (gestos, mímica) que emplea a su vez para expresarse. Las reacciones denominadas por H. Wallon, tónico-emocionales son los primeros indicios del desarrollo psíquico en la medida en que inicialmente son las primeras reacciones psicológicas. Para H. Wallon la emoción es el in-

termedio genético entre el nivel fisiológico con sólo respuestas reflejas y el nivel psicológico que permite al hombre adaptarse progresivamente el mundo exterior que va descubriendo. Para H. Wallon, el primer mundo exterior es el mundo humano del que el niño recibe todo: su saciedad, la satisfacción de sus necesidades fundamentales, etc. El niño puede dar muestras de bienestar o de malestar, ambas emociones puramente primitivas van encaminadas a la discriminación del mundo exterior, puesto que estas emociones van unidas a la acción del mundo hu-

mano con el niño. H. Wallon dice que "el niño que siente va camino del niño que piensa."

J. Piaget y H. Wallon no han dado la misma importancia a los diversos aspectos del desarrollo ni considerado fundamentales las mismas ideas; los diversos estadios que distinguen no coinciden por completo, ni desde el punto de vista cronológico ni desde el punto de vista de sus características. Para conseguir una mayor sencillez de exposición presentaremos por separado las líneas fundamentales del desarrollo estadio por estadio de cada autor.



LECTURA:
**ESTADIOS DEL DESARROLLO SEGÚN
 H. WALLON***

En este artículo, se incluyen los planteamientos que del tema hace al respecto H. Wallon, los cuales son retomados y considerados por J. de Ajuriaguerra, en: "Estadios del desarrollo según H. Wallon".

Al nacer, la principal característica del recién nacido es la actividad motora refleja. H. Wallon llama a este estadio **estadio impulsivo puro**. La respuesta motora a los diferentes estímulos (interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos) es una respuesta refleja. A veces parece adaptarse a su objeto (succión, presión-refleja, etcétera), otras veces actúa en forma de grandes descargas impulsivas, sin ejercer el menor control en la respuesta, debido a que los centros corticales superiores aún no son capaces de ejercer su control. En este sentido la forma más degradada de la actividad es la que posteriormente se da cuando queda abolido el control superior (en la crisis convulsivas, p. ej.). Cuando no se desarrolla normalmente el sistema nervioso, es la única respuesta, y sin posible progreso.

Los límites del primer estadio no son muy precisos. Con todo, aun apareciendo nuevos modos de comportamiento, H. Wallon no habla de nuevos estadios, sino cuando realmente ha prevalecido un nuevo tipo de conducta. Ha hecho retroceder a los seis meses lo que llama el **segundo estadio**, lo que no implica que necesariamente hasta los seis meses únicamente se den las respuestas puramente impulsivas del comienzo de la vida. Por el contrario H. Wallon atribuye gran importancia a la aparición de las primeras muestras de orientación hacia el mundo del hombre: la alegría o la angustia, ya manifiestas a los tres o cuatro meses: sonrisas, cólera, etc. Pero hasta los seis meses ese tipo de relaciones con el mundo exterior no es el dominante, y así H. Wallon habla de un segundo estadio, o estadio emocional, cuya existencia niega J. Piaget basándose en que la emoción en sí nunca es dominante ni organizadora. H. Wallon caracteriza este estadio como el de la simbiosis afectiva que sigue inmediatamente a la auténtica simbiosis de la vida fetal, simbiosis que, por otra parte, continúa con la simbiosis alimenticia de los primeros meses de vida.

El niño establece sus primeras relaciones en función de sus necesidades elementales (necesidad de que le ali-

menten, le acunen, le muden, le vuelvan de lado, etc.), cambios que adquieren toda su importancia hacia los seis meses. En este estadio, tanto como los cuidados materiales, el niño necesita muestras de afecto por parte de quienes le rodean. Le son necesarias las muestras de ternura (caricias, palabras, risas, besos y abrazos), manifestaciones espontáneas del amor materno. Además de los cuidados materiales exige el afecto. Según H. Wallon, la emoción domina absolutamente las relaciones del niño con su medio. No sólo extrae unas emociones del medio ambiente, sino que tiende a compartirlas con su o sus compañeros adultos, razón por la que H. Wallon habla de simbiosis, ya que el niño entronca con su medio, compartiendo plenamente sus emociones, tanto las placenteras como las desagradables.

El tercer estadio de H. Wallon es el llamado **estadio sensitivomotor**; o **sensoriomotor**; coincide en parte con lo que dice J. Piaget, salvo para H. Wallon, aparece al final del primer año o al comienzo del segundo. Según con lo que denomina "sociabilidad incontinente", el niño se orientará hacia intereses objetivos y descubrirá realmente el mundo de los objetos. H. Wallon concede gran importancia a dos aspectos diversos del desarrollo, el andar y la palabra, que contribuyen al cambio total del mundo infantil. El espacio se transforma por completo al andar, con las nuevas posibilidades de desplazamiento. En cuanto al lenguaje, la actividad artrofonatoria (espontánea, imitativa posteriormente), que supone una organización neuromotora sumamente fina, se convierte en una actividad verdaderamente simbólica. H. Wallon define la actividad simbólica como la capacidad de atribuir a un objeto su representación (imaginada) y a su representación un signo (verbal), cosa que ya es definitiva a partir de un año y medio o dos años.

En sus primeras publicaciones distingue el **estadio proyectivo**. Aunque en algunas de sus síntesis no lo menciona, con todo, es un estadio que posee considerable interés en la medida en que guarda relación con toda la concepción genética walloniana del paso del acto al pensamiento. Es el estadio en que la acción, en lugar de ser, como será más tarde, simplemente ejecutante es estimuladora de la actividad mental o de la que Wallon llama la conciencia. El niño conoce el objeto únicamente a través de su acción sobre el mismo, lo que nos retrocede a la noción "epistémica" de egocentrismo de Piaget, ya que Wallon insiste en el aspecto de la importancia de la acción como postura, que durante algún tiempo obscurece a los demás. Las percepciones visuales carentes de la idea de resistencia y obstáculo serán los instrumentos fundamentales del posterior progreso de la "objetivación".

Mientras dura el estadio proyectivo, el niño siente una especie de necesidad de proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo. Quiere eso decir que sin movimiento, sin expresión motora, no sabe captar el mundo

* J. DE AJURIAGUERRA. "Estadios del Desarrollo según H. Wallon", en: *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona-México, Masson 1983. p. 24-29

exterior. H. Wallon afirma que, primordialmente, la función motora es el instrumento de la conciencia, sin la cual no existe absolutamente nada. Al empezar su vida propiamente mental, el niño ha de tener el sistema motor a su entera y completa disposición. En ese estadio el acto es el acompañante de la representación. El pensamiento es como proyectado al exterior por los movimientos que lo expresan, y si se expresa menos en gestos que en palabras -palabras que, por lo demás, constituyen una repetición del gesto-, hemos de decir que no hay tal pensamiento. No subsiste el pensamiento si no se proyecta en gestos.

Un quinto estadio es lo que H. Wallon denomina estadio del personalismo. Tras unos claros progresos marcados por el "sincretismo diferenciado" (con los diversos matices de los celos o de la simpatía), el niño llega a prescindir de situaciones en que se halla implicado y a reconocer su propia personalidad como independiente de las situaciones. Llega a la "conciencia del yo" que nace cuando se es capaz de tener formada una imagen de sí mismo, una representación que, una vez formada, se afirmará de una manera indudable con el negativismo y la crisis de oposición entre los dos años y medio y los tres años. El hecho de que el niño tiene ya una auténtica conciencia de sí mismo, lo da a entender, por primera vez, el excesivo grado de sensibilización ante lo demás; es la llamada "reacción de prestancia", el estar a disgusto o el sentirse avergonzado por lo que hace, cosa que de momento pone en entredicho su adaptación. Pasado el tiempo en que siente esta vergüenza característica motivada por el hecho de representarse a sí mismo tal como lo ven los demás, de verse como lo ven los otros, se afirmará y extraerá las consecuencias propias de su afirmación. Este desdoblamiento le permitirá adquirir conciencia de su propia personalidad y, de hecho, va a hacerla reconocer ante los demás. Para él lo más importante es afirmarse como individuo autónomo, para lo que son válidos todos los medios a su alcance. Afirmarse en la oposición o haciendo tonterías para llamar la atención es la reacción más elemental posible de ese nivel. Es de capital importancia comprender que para el niño significa que ha dejado de confundirse con los demás y que desea que los demás lo comprendan de este modo. Este importante período para el normal desarrollo de la personalidad suele comenzar por una fase de oposición y concluye con una fase de gratitud. Cuando ya ha adquirido plenamente la capacidad motora y gesticulatoria, el niño, que en un principio buscó su propia afirmación en la oposición puede ahora hacerce admirar, querer y ofrecerse a la vista de los otros.

Esta toma de conciencia de sí mismo es aún frágil. Se ha podido producir gracias a una serie de acciones en

que alternativamente el niño se muestra activo o pasivo, cambia de papel, etc. Pero todavía se solidariza con la idea que tiene de sí mismo y con la "constelación familiar" en que se está integrado. Cuando llega a la edad escolar, hacia los seis años de edad, posee los medios intelectuales y la ocasión de individualizarse claramente. La nueva vida social en que entra a formar parte al llegar la edad escolar le permite entablar nuevas relaciones con su entorno, relaciones cuyos lazos se van estableciendo progresivamente, pero se aflojan o fortalecen según los intereses o las circunstancias. Es la fase de personalidad polivalente en que el niño puede participar simultáneamente en la vida de diversos grupos sin hacer siempre la misma función ni ocupar el mismo puesto. Se convierte en una unidad que tiene abierto el paso a diversos grupos y que puede influir en ellos.

Se le abren las posibilidades de las relaciones sociales; H. Wallon recalca la importancia de los intercambios sociales para el niño en edad escolar primaria y los beneficios que le reporta. El trato favorece su pleno desarrollo y es cimiento del interés que, en el transcurso del tiempo, ha de tener por los demás y por la vida es sociedad, si sabe desarrollar el auténtico espíritu de equipo, el sentido de cooperación y solidaridad, y no el de denigración y de rivalidad.

Todavía hay una importante etapa que separa al niño del adulto: la adolescencia. H. Wallon subraya el valor funcional de la adolescencia, coincidiendo con otros en la importancia de la adolescencia para el desarrollo humano. Se ha dicho que la adolescencia es una etapa en que las necesidades personales adquieren toda su importancia, la efectividad pasa el primer plano y acapara todas las disponibilidades del individuo. Pero, como ha mostrado J. Piaget, esta etapa es la del posible acceso, intelectualmente hablando, a los valores sociales y morales abstractos. No hay que dejar pasar esta etapa sin interesar al adolescente en los valores, sin hacerle descubrir el deber de orientar la vida social hacia los valores espirituales y morales. El momento en que puede descubrirlo en el momento en que tiene que descubrirlo, ya que después será demasiado tarde. Hay un momento apropiado para el aprendizaje; es el momento de aprender todo cuanto ha de constituir la orientación de la vida del hombre para poder ser llamada verdaderamente humana. Es importante el valor funcional del acceso a los valores sociales. Hay que movilizar la inteligencia y la afectividad del adolescente, del joven adulto, hacia el acondicionamiento de una vida nueva en que tendrá gran importancia el espíritu de responsabilidad tan esencial en una vida adulta plenamente realizada.

ANEXO 7

UNA MAÑANA DE TRABAJO EN EL JARDÍN DE NIÑOS LUIS CASTRO BERMÚDEZ

El grupo observado es de 3er. año.

Proyecto: Juguemos a los Doctores y Enfermeras

Contenido: La Salud

Propósito Educativo: Adquirir hábitos relacionados con la salud y la seguridad personal.

Bloque de Juegos y Actividades de Relación con la Naturaleza

(Participantes: A. Alumno As. Alumnos M. Maestra)

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
M. _ Buenos días a todos. As. _ ¡Buenos días! M. _ ¿Cómo amanecieron hoy? As. _ ¡Bien! M. _ ¿Qué es bien? A. _ Bien, que no estamos enfermos. M. _ Se acuerdan ¿cómo se llama el proyecto? As. _ ¡Juguemos a los Doctores y Enfermeras! M. _ Bueno, antes de empezar a trabajar ¿qué les parece si nos saludamos? ¿cómo se quieren saludar? As. _ ¡Con la mano!	(Contestan algunos niños)

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>M. _¿Quién sabe que día es hoy?</p> <p>As. _¡Martes! ¡Jueves! ¡Miércoles!</p> <p>M. _¡Miércoles! ¡ya ganó Bety!</p> <p>_¿Cómo está el día hoy?</p> <p>As. _¡Nublado! ¡Con poquito sol!</p> <p>M. _A ver, fíjense bien, ¿cómo está el día?</p> <p>A. _Está nublado maestra</p> <p>A. _También hace aire</p> <p>A. _Hay poquito sol</p> <p>M. _Bueno, entonces ¿qué dibujos ponemos en la gráfica?</p> <p>M. _¿Quién sabe en que mes estamos?</p> <p>As. _¡Enero!</p> <p>M. _¡Muy bien ! Se acordaron. Voy a escribir la fecha en el pizarrón. Vamos a repetir. Hoy es miércoles 17 de enero.</p> <p>As. _¡De 1996!</p> <p>M. _Hace rato que llegaron, me dí cuenta que algunos niños traían lodo. Los que traen lodo por favor pasen a limpiarse los zapatos,</p>	<p>(Los niños se levantan de su lugar para saludarse de mano, también saludan a su maestra. Se percibe que mantienen una buena relación de compañerismo. Después de ese intercambio afectivo, pasan a sus lugares)</p> <p>(Aquí se trata de adivinar)</p> <p>(Los niños ven hacia afuera)</p> <p>(Pasa un niño a buscar el dibujo que representa el día nublado, con viento y lo pone en la gráfica.</p> <p>(La maestra no terminó de decir la fecha, porque los alumnos continuaron)</p>

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>M. _¿De qué color es la ambulancia?</p> <p>As. _¡Blanca!</p> <p>M. _¿Con qué material podemos hacer la ambulancia?</p> <p>A. _ Con papel blanco y rojo para hacer la cruz.</p> <p>A. _Maestra, la patrulla también es blanca</p> <p>M. _¿Seguro, qué es blanca?</p> <p>A. _Si, con azul</p> <p>A. _Si cierto, también tiene números azules.</p> <p>M. _ Bueno busquen el papel, ¿en dónde podrá estar?</p> <p>As. _¡En la biblioteca!</p> <p>M. _Vayan a buscarlo</p> <p>A. _Ya se donde está.</p> <p>M. _¿En dónde?</p> <p>A. _Arriba del ropero.</p> <p>M. _¡Ah, si!</p> <p>M. _Vamos a hacer varios equipos para poder trabajar. Un equipo va a hacer la ambulancia, otro el carro y el otro el carro de policía, ¿está bien?</p> <p>As. _¡Siiiiiii!</p> <p>M. _ Vamos a hacer una cosa, ¿ustedes saben lo que es lento?</p>	<p>(No encontraron)</p> <p>(El ropero representa el área de dramatización, y a la maestra le causa risa porque no se acordaba que tenía material en ese lugar.)</p> <p>(Los niños se entusiasman)</p>

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
<p>As. _¡Siiiiiii!</p> <p>M. _A ver, muevan los brazos lento.</p> <p>M. _Bueno, vamos a pararnos lento, acomodar la silla lento, salir al patio lento, el que corra pierde, esperenme un ratito allá afuera.</p> <p>A. _¡Yo soy rosa!</p> <p>A. _¡Yo soy azul!</p> <p>As. _¡Acá estamos los amarillos!</p> <p>M. _Busquen su color</p> <p>M. _¡Levanten la mano los rosas!</p> <p>M. _¡Levanten la mano los celestes!</p> <p>M. _¡Levanten la mano los amarillos!</p> <p>M. _Vamos a pasar al salón, ya están acomodadas las mesas para los 3 equipos.</p> <p>M. _Ahora, vamos a sortear, a ver a quien le toca hacer la ambulancia, a quien le toca hacer el carro y a quien la patrulla.</p>	<p>(Los niños lo hacen)</p> <p>(La maestra quiso que los niños fueran al patio para esconder fichas de 3 colores diferentes, en el salón para que los niños las busquen y así formar equipos. En el patio formaron un círculo, explicándoles como se iban a formar los equipos para evitar amontonamientos o accidentes, les dijo que caminaran hacia atrás, hasta la puerta, que buscaran las fichas y formaran los equipos por colores.</p> <p>(Los niños levantan su mano y gritan con entusiasmo)</p> <p>(Hacen lo mismo)</p> <p>(También hacen lo mismo)</p> <p>(Los niños entran al salón y forman sus equipos)</p> <p>(La maestra recorta 3 papelitos y escribe: ambulancia, carro, patrulla. Pasa al frente un representante de cada equipo, para escoger un papelito y la maestra lee el contenido).</p>

PARTICIPANTES	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR
	(Cada equipo se dispuso a trabajar sobre lo convenido, los niños realmente estaban interesados porque el trabajo consistía en transformar unas cajas grandes de cartón en vehículos.)
A. _Maestra, no tiene un papel rojo para hacer la cruz.	
M. _Si	
A. _Maestra, necesitamos hacer los focos	(La maestra recorta círculos de diferentes tamaños)
M. _Ahorita les doy, ¿de qué tamaño son? grandes o pequeños?	
A. _Son pequeños	
A. _No es la ambulancia, es la policía tonto, en la que estamos trabajando.	(El equipo color amarillo discutía sobre el trabajo)
A. _¿De que color son las llantas?	
A. _Negras, píntalas bien ¡eh!	(A un niño se le dificulta bajar los colores del estante y otro niño le prestó ayuda, esto por recomendación de la maestra)
M. _A ver, alguien que esté alto ayúdele a Gabriel a bajar los colores	
A. _Maestra, me da las llantas.	
M. _¿Cuántas necesitas?	(El niño se queda pensando por un momento y después señala con los dedos).
A. _Dos y otras dos.	

Constance Kamil. "Principios Pedagógicos derivados de la teoría de Piaget". Milton Schwebel y Jane Raph. *Piaget en el aula*. Buenos Aires, Huemul, 1981, p. 247-267.

Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa

Constance Kamil

En este capítulo¹ los principios pedagógicos piagetianos habrán de compararse con teorías que parecen ser la base sobre la que se asientan muchas de las actuales prácticas educacionales de las escuelas. Nuestro tratamiento del tema comenzará con el enunciado de tres principios esenciales junto con una explicación expresada al respecto por Piaget sobre educación (1935). Seguirá con un enfoque sobre algunas de las actuales corrientes de pensamiento y prácticas educacionales que están en conflicto con la teoría de Piaget. Las referencias a tales corrientes de pensamiento se harán con respecto a las generales de la ley y no a las excepciones. En la sección final se considerará la función del maestro.

Principios pedagógicos básicos de Piaget

Un primer capítulo extraído de la teoría de Piaget lo constituye la opinión de que el aprendizaje debe ser un proceso activo, porque el conocimiento se construye desde adentro. Almy y colaboradores (1966), Cnittenden (1969), Ginsburg y Oppen (1969), y otros, han insistido en esto. Duckworth (1964) seleccionó aspectos sobresalientes de lo expuesto por Piaget en 1964 sobre educación:

En cuanto concierne a la educación, el principal logro de esta teoría del desarrollo intelectual es un ruego para que se permita a los niños efectuar su propio aprendizaje ... No se puede desarrollar la comprensión en un niño simplemente hablando con él. La buena pedagogía debe abarcar situaciones que, presentadas al niño, le den la oportunidad de que él mismo experimente, en el mas amplio sentido del término: probando cosas para ver que pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus

propias respuestas, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños ... (p. 2).

Esta declaración expresa la diferencia principal entre la teoría de Piaget y otras teorías sobre las que se basa la educación moderna. La enseñanza todavía es, en líneas generales, considerada como una cuestión de presentar el contenido que se ha de aprender complementado por las respuestas correctas que el educando devuelve al educador. Incluso cuando se aboga por un método de descubrimiento, el término "descubrimiento" habitualmente significa descubrir tan solo aquello que el maestro quiera que se descubra.

Un segundo principio esencial sugiere la importancia de las interacciones sociales entre escolares. Piaget estaba profundamente convencido de que la cooperación entre los niños es tan importante para el desarrollo intelectual como la cooperación del niño con el adulto. Sin la oportunidad de ver la relatividad de perspectivas, el niño sigue siendo un prisionero de su natural punto de vista egocéntrico. Un choque de convicciones entre niños puede fácilmente despertar la conciencia de diferentes puntos de vista. Otros pequeños de similares niveles cognoscitivos pueden a menudo ayudar al niño a salir de su egocentrismo más que el adulto.

Los maestros, y quienes los capacitan, propugnan con frecuencia el trabajo por equipos y las discusiones entre alumnos. Sin embargo, las teorías en boga no establecen un claro razonamiento para explicar la deliberada instalación de aulas para alentar a los niños de capacidad cognoscitiva similar a intercambiar allí sus opiniones. En la práctica, las interacciones sociales entre los alumnos más bien *se permiten* en lugar de ser *alentadas* como medio de implicar a los niños en la yuxtaposición de puntos de vista diferentes.

Un tercer principio esencial apunta a la prioridad de la actividad intelectual basada más sobre experiencias directas que sobre el lenguaje. Almy y colaboradores (1966), Duckworth (1964) y Furth (1970), por ejemplo, hicieron notar que el lenguaje es importante, pero no a expensas del pensamiento. Sinclair y la autora de este trabajo (Sinclair y Kamii, 1970) insistieron muy particularmente sobre la necesidad de permitir al niño preoperacional pasar de una etapa a la otra, dando contestaciones "erróneas", antes que esperar de él que tenga lógica adulta y lenguaje adulto. Sinclair ha demostrado (capítulos 2 y 3), que el niño razona a partir de sistemas diversos (por ejemplo, número y espacio) cada uno de los cuales es correcto en sí mismo. Sobre este particular volveremos más adelante.

Los maestros y quienes los capacitan han hecho algunos progresos al reconocer la importancia de las experiencias concretas antes del uso de las palabras, pero el énfasis sigue recayendo sobre las palabras y sobre la respuesta correcta que el educador requiere. En el nivel preescolar existe una increíble preocupación por la enseñanza del lenguaje, sin que se llegue a captar cómo piensa realmente el niño preoperacional. En el ciclo secundario los jóvenes siguen contestando las preguntas copiándolas diariamente de los libros de texto. Un requerimiento típico es por ejemplo: "defina la fotosíntesis".

Furth (1970) hizo recientemente algo más que objetar la exagerada importancia que los educadores asignan a palabras vacías. Adoptó una posición valiente y correcta al afirmar que el primer objetivo de la educación debe ser enseñar a pensar. Reconoció que la lectura es una herramienta importante para el aprendizaje, pero que lamentablemente se ha convertido en la preocupación de los educadores hasta el punto de excluir el pensamiento altamente operativo.

Diversas corrientes educacionales han elaborado un clisé con las diferencias individuales, pero en la práctica los educadores siguen esperando que todos los niños aprendan a leer en primer grado, estén o no interesados, estén o no "listos" para leer.

Con el propósito de desarrollar algo más el primer principio, volveremos a lo que el propio Piaget dijo sobre el aprendizaje activo en la *Encyclopédie Française* (Piaget, 1935). Esta temprana publicación es prueba palpable del tiempo increíble que demanda la aplicación de los descubrimientos de la investigación en el campo de la educación, incluso cuando el propio investigador es el que se pone a escribir acerca de las inferencias pedagógicas de una investigación. Mucho de lo que criticó Piaget entonces, tildándolo de caído en desuso, sigue practicándose hoy en nuestras escuelas y aun se lo propugna en las instituciones donde se capacita a los maestros.

En lo que se refiere al aprendizaje activo, Piaget citó a Pestalozzi, Froebel, Montessori, Susan Isaacs y otros que desarrollaron métodos "activos" en el sentido de que privilegian las acciones sobre cosas, más que el escuchar al maestro o el mirar libros. Sin embargo, Piaget encontró que todos esos métodos "activos" suscitan objeciones. Muchas de las objeciones que él expuso siguen hoy a la vanguardia de la crítica en educación. Montessori, por ejemplo, quería proporcionar a los niños los materiales que les permitieran ejercitar la actividad libre y espontánea, para desarrollar su inteligencia. Sin embargo, según Piaget, sus materiales se basan sobre una psicología no solo adulta, sino también artificial. Hacer que los cilindros entren en los agujeros adecuados, disponer en serie colores de diferentes tonos, discriminar los sonidos hechos con cajas rellenas en distinta medida, etcétera, pueden ser actividades, pero se realizan en un medio limitado artificialmente. Piaget sugirió que al intentar la liberación del niño de la chapucera interferencia adulta, la obra de Montessori acentuó la importancia del entrenamiento sensorial por encima del desarrollo de la inteligencia.

Lo dicho por Piaget acerca de la opinión de Susan Isaacs respecto de la experiencia ofrece una particular pertinencia respecto de situaciones siempre presentes en la educación de la primera infancia. La escuela de Isaacs cuenta con la mayor colección de materiales a disposición de los niños que se pueda imaginar, y para dejar que ellos pudieran organizar sus propias experiencias los maestros se abstuvieron de intervenir en sus juegos. Según Piaget, al subrayar el papel de la experiencia como fundamento del desarrollo intelectual, Isaacs descuidó la importancia de los procesos de estructuración, elaboración y razonamiento. Los niños aprendían a observar y razonar jugando libremente, expresó Piaget, pero no obstante *alguna* sistematización por parte del adulto hubiese ayudado. Existe, después de todo, la necesidad de una actividad racional, deductiva, para dar sentido a las cosas, aun en el campo de los experimentos científicos.

En un jardín de infantes para niños inteligentes, privilegiados, probablemente baste con dejarles adquirir una cantidad de "experiencia", puesto que ellos mismos estructurarán la suya. En un programa para niños carenciados, en cambio, estos necesitan una estructuración apropiada para ellos, lo cual requiere que el maestro mantenga un genuino contacto con los pequeños. La experiencia sola, no importa cuán rica y variada pueda ser, no es suficiente a menos que se considere el nivel de desarrollo del niño.

También la estructuración puede ser excesiva. Piaget reconoció a Pestalozzi, seguidor de Rousseau, del acierto de haber creado una escuela que era una

sociedad de verdad, con sentido de cooperación y responsabilidad entre los alumnos, quienes se ayudaban activamente en su investigación. Pero Piaget criticó a Pestalozzi por su preocupación acerca de tener que pasar de lo simple a lo complejo en todos los dominios de la enseñanza. En consecuencia, a pesar de que Pestalozzi creía en la importancia de los intereses y la actividad del educando, sus métodos se caracterizaron por los horarios, la clasificación de las materias por enseñar, los ejercicios para gimnasia mental y una manía por las demostraciones. Para Piaget, la lógica de los niños de corta edad suele encarar totalidades globales indiferenciadas, y en ocasiones partes aisladas. Por lo tanto, no siempre se puede avanzar a partir de elementos aislados, que a los adultos les parecen más simples que el todo.

Para resumir lo dicho por Piaget acerca de métodos activos, él señaló que el criterio de lo que hace que un método sea "activo" no son las acciones externas del educando. Dijo, por ejemplo, que Sócrates usaba un método activo con el lenguaje, y que la característica del método socrático era comprometer al discípulo para que construyera activamente su propio conocimiento. La labor del maestro consiste en averiguar qué es lo que ya sabe el alumno y cómo razona, con el fin de formular la pregunta precisa en el momento exacto, de modo que el alumno pueda construir su propio conocimiento.

Por lo general se cree que Piaget sólo se interesa en el desarrollo cognoscitivo del niño. No obstante, en 1935 manifestó que el objetivo de la educación es adaptar al niño al medio social del adulto. En otras palabras, Para Piaget la finalidad de la educación, en un sentido amplio, consiste en transformar la constitución psicobiológica del niño para que funcione en una sociedad que otorga especial importancia a ciertos valores sociales, morales e intelectuales. Hay en este concepto un aspecto que debemos diferenciar: cuando habla sobre valores sociales, morales e intelectuales del mundo adulto, insiste en que parte de los objetivos de la sociedad no debe ser solamente transmitir conocimientos y valores antiguos, sino también crear conocimientos y valores nuevos. Este punto se confirma con lo que Piaget dijo sobre la pedagogía de Rousseau.

Piaget elogió en Rousseau la afirmación de que el alumno debe re-inventar la ciencia, más que limitarse a seguir sus descubrimientos. Pero criticó su pedagogía por disociar al individuo de su medio social. En la escuela tradicional, dijo Piaget, los adultos son la fuente de toda la moral y toda la verdad. El niño simplemente obedece al adulto en el dominio moral y recita cosas en el dominio intelectual. En opinión de Piaget, las escuelas deben privilegiar, no la obediencia, sino el desarrollo de la autonomía y la cooperación. Criticó a Rousseau por creer que un niño podría aprender a ser moral sin practicar juicio y conducta moral con otros niños en la escuela. Del mismo modo que la inteligencia solo se puede desarrollar usándola activamente, evoluciona la conducta moral cuando se la ejerce a diario y activamente. En la escuela moderna, "ciudadanía" aún se sigue equiparando harto frecuentemente con "obediencia".

Prácticas educacionales corrientes

Si examinamos las prácticas educacionales corrientes a la luz de la teoría de Piaget, advertimos dos grupos de opiniones y prácticas: la enseñanza considerada como enseñanza de *habilidades*, y la enseñanza basada en la idea de que los niños avanzan desde las *experiencias concretas* hasta el *pensamiento abstracto*.

LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES

La educación ha progresado por lo menos hasta el punto de que hayamos podido tomar conciencia de la futilidad de la enseñanza enciclopédica. Pero al alejarse de los meros hechos en dirección a un enfoque de procesos cognoscitivos los educadores empezaron a preocuparse por la enseñanza de habilidades. Estas han implicado, tradicionalmente, habilidades mecánicas o motrices, o destrezas específicas como la mecanografía, la caligrafía o la natación. En la versión moderna del boletín de calificaciones se obliga a los maestros a comprobar si el niño posee o no habilidades: aritméticas, de percepción visual y auditiva, forma de abordar las palabras, procesamiento de la información y muchas otras. En alguna forma se puede justificar la clasificación de estas conductas como destrezas, pero la inclusión de las llamadas habilidades de comprensión en lectura plantea interrogantes acerca de cómo entiende el niño la palabra escrita, y si este proceso se puede definir válidamente como una habilidad.

La teoría biológica de Piaget sobre la inteligencia establece que esta configura un marco general coherente, dentro del cual funcionan todos los elementos. Queda en claro, entonces, que la destreza para sumar, por ejemplo, no es mera habilidad. Si bien la preparación específica en operaciones de adición puede capacitar al niño para aprender de memoria, es poco probable que contribuya al desarrollo de un marco cognoscitivo general en el que puedan comprenderse los procesos de suma y de resta, sea por sí misma o por su relación recíproca.

En relación con esto, S. Lai —una de nuestras maestras que enseñó en nuestros cursos preescolares durante dos años, antes de hacerlo en una clase de primer grado de niños considerados lentos— nos informó lo siguiente: Luego de enseñarles a leer de acuerdo con una técnica experimental, llegó a la conclusión de que, aun cuando se les puede enseñar a leer con relativa facilidad, la comprensión de lo leído no se puede enseñar directamente. Estos niños, por ejemplo, sacaron poco en limpio de una secuencia de dibujos en el libro que se suponía estaban leyendo. Carecían del marco físico, social y lógico-matemático requerido para esa comprensión.

Furth (1970) insiste en que el sentido de las palabras y los dibujos deriva no de su aspecto figurativo sino del conocimiento operativo. La educación sigue preocupada por los aspectos figurativos del conocimiento. No se puede enseñar a leer limitándose a la enseñanza de la destreza mecánica, como tampoco se puede esperar que los niños se identifiquen con los dibujos, y se conviertan en mejores lectores, debido a que las caras blancas de Juana y Pedro se cambiaron por caras negras.*

Incluso las habilidades perceptuales requieren más inteligencia que la que suponen casi siempre los educadores. Las prácticas corrientes se resienten por no haberse hecho la distinción que hizo Piaget entre percepción y actividades perceptuales.

Piaget subrayó (Piaget, 1969; Piaget e Inhelder, 1967) la función que desempeñan las acciones en relación con la percepción. Mostró, por ejemplo, que el

* Se refiere a libros de texto norteamericanos y a las razas blanca y negra predominantes. (N. del T.)

reconocimiento de las formas geométricas no se puede lograr mediante el solo ejercicio de la percepción, es decir, sólo considerando la información sensorial que se acaba de recibir. Este reconocimiento requiere que actividades perceptivas, como el movimiento de los ojos, manos y pies, se dirijan hacia varios puntos de la configuración espacial particular para construirlo activamente. Lo importante en las actividades perceptuales no es la acción de mover los pies, los ojos o los dedos, sino la construcción mental activa de la configuración espacial.

Supongamos que el objetivo de lograr que el niño reconozca un cuadrado por medio de acciones en clase sea adecuado. El maestro que es consciente de la diferencia entre percepción y actividades perceptuales, probablemente use la percepción táctil para lograr tal propósito. Este método de enseñanza no consiste solamente en utilizar muchas modalidades sensoriales para la percepción. La percepción visual de formas simples es más bien automática, pero la exploración táctil enfrenta al niño con la necesidad de construir una estructura espacial cuando no es posible su percepción visual, o sea que la percepción táctil provoca actividades de representación mental. De modo que el afinar la comprensión teórica del maestro puede dar como resultado muy distintos métodos didácticos.

Estos comentarios sugieren que una psicología centrada en la información sensorial y el comportamiento motriz da como resultado la conceptualización de objetivos y métodos de enseñanza en términos de habilidades, más que en todo el marco cognoscitivo infantil. En la sección siguiente se presentará una serie de ejemplos desde un ángulo distinto para volver a sugerir que una falta de precisión teórica redundaría en un tipo de enseñanza que no despliega al máximo las posibilidades de los niños en cuanto al desarrollo de su inteligencia.

AVANZANDO DE LO "CONCRETO" A LO "ABSTRACTO"

Los educadores han progresado hasta el punto de comprender que los niños no aprenden simplemente porque se les dice o se les explican cosas en forma verbal. Reconocemos ahora la necesidad de contar primero con experiencias concretas y adquirir muchos materiales manipulables a las compañías fabricantes de juguetes.

Sin embargo, pocos han preguntado qué son las experiencias concretas y qué significan las abstracciones. La experiencia concreta por lo general se refiere a cualquier contacto directo con objetos y sucesos reales, mientras que el pensamiento abstracto habitualmente se refiere al uso de la representación y los así llamados conceptos de orden más elevado. La conceptualización piagetiana de la experiencia y la abstracción suministra al maestro pautas para tomar en el aula, decisiones inmediatas destinadas a desarrollar la inteligencia infantil.

Estrechamente relacionada con la importancia de la "experiencia concreta" está la que se asigna al "descubrimiento". Se dice muy a menudo que el niño aprende más por la experiencia directa; y que aprende aun más si él descubre esta experiencia sin que se la ofrezcan. La pregunta pedagógica se convierte en "¿Debemos confeccionar un curriculum en el cual todo se enseña por el método del descubrimiento?" Piaget hace una diferenciación entre "descubrimiento" e "invención". Su ejemplo favorito de "descubrimiento" es el de América por Colón. Cristóbal Colón no inventó América, señala. América existía antes que Colón la descubriera. El avión, por otra parte, no se descubrió. Se inventó porque no existía antes de su invención.

En correspondencia con la distinción entre descubrimiento e invención está la distinción entre las maneras de construir el conocimiento físico y el lógico-matemático. El primero se puede construir por descubrimiento, pero el lógico-matemático no. Sólo se puede construir mediante la propia invención del niño. Por ejemplo, mediante el acto de poner una aguja en el agua, el niño puede descubrir si la aguja flota o no. De modo que al actuar sobre objetos puede descubrir sus propiedades. En cambio, en el conocimiento lógico-matemático, no puede descubrir a partir de los objetos mismos si hay más cuentas marrones o más cuentas en un conjunto. Todas las estructuras lógico-matemáticas tienen que inventarse o crearse merced a la propia actividad cognoscitiva del niño, en lugar de descubrirse a partir de la reacción de los objetos.²

Un ejemplo que nos pertenece ilustrará la importancia de la distinción entre descubrimiento e invención. Uno de los muchos errores cometidos durante el primer año de nuestro proyecto fue el de habernos concentrado en el conocimiento lógico-matemático y descuidar el conocimiento físico. También nos equivocamos al preparar muchos equipos de clasificación y seleccionar los objetos según creíamos que los niños los elegirían más fácilmente. Hicimos, por ejemplo, equipos para elegir por color o por uso (un peine rojo, un cepillo de cabello rojo, broches para ropa rojos y un lápiz rojo; un lápiz, una lapicera y un *crayon*). Naturalmente, cuando los niños clasificaban los objetos ajenos al propósito perseguido por quienes prepararon las cajas, los maestros les dijeron: "Eso está muy bien, *PERO* ... ¿puedes pensar alguna otra forma?" (por ejemplo, la del maestro).

En marzo del primer año, media docena de amigos piagetianos llegaron para colaborar en el desarrollo de nuestro currículum. Nos señalaron que en el conocimiento lógico-matemático, cuando contradecimos al niño, sólo conseguimos que se sienta inseguro de sí mismo, porque sin la necesaria estructura cognoscitiva este no tiene cómo entender por qué no es correcto su propio modo de hacer. Especialmente tratándose de la clasificación, cualquier criterio que el niño elija está bien, siempre que lo use de manera coherente.

En el conocimiento físico, por el contrario, el niño no se siente inseguro si el objeto le demuestra a las claras la contradicción. Si él cree que el bloque se hundirá cuando lo ponga en el agua y el objeto lo contradice, podrá comprender la reacción del objeto como parte de su naturaleza. Habíamos supuesto también que acentuando la enseñanza del conocimiento físico incluso se podría dar a los niños una sensación de seguridad y confianza al permitirles controlar objetos y pronosticar la regularidad de sus reacciones. Nosotros sabíamos que nuestros niños carecían de iniciativa y curiosidad, y especulamos con la posibilidad de que muchas actividades del conocimiento físico podrían estimularlas, ya que las reacciones de los objetos eran, en sí, interesantes para todos los niños de corta edad.

Trabajamos el segundo año con un grupo de niños de cuatro años siguiendo ese criterio, y el contraste entre el primero y el segundo año fue realmente revelador. El comentario más frecuente de nuestros visitantes durante ese último año fue que nuestros pequeños eran independientes, bien organizados, activos y plenos de iniciativa. De modo que hallamos así que la distinción teórica entre "descubrimiento" e "invención" marcaba una diferencia en la manera como enseñábamos y en las "experiencias concretas" que tenían los niños con los objetos. Tan pronto aprendieron nuestros maestros cuándo debe dejarse al niño descubrir y cómo facilitar indirectamente la "invención", nuestros niños cobraron

más confianza en su capacidad para pensar las cosas por sí mismos. Dejaron de mirar la cara del maestro en busca de aprobación y confiaron más en su propia capacidad para pensar. La relación inseparable entre el desarrollo cognoscitivo del niño y el de su yo se hizo entonces evidente.

El lenguaje y la importancia de alentar a los niños a decir exactamente lo que piensan asume aquí un importante lugar. Porque, primero, a menos que aquellos nos digan lo que piensan, no podemos percibir los datos que son esenciales para una enseñanza basada en el diagnóstico del desarrollo infantil. Segundo, los pequeños deben tener confianza suficiente en su propia manera de experimentar las cosas y su propio proceso de razonamiento, más que "aprendiendo" solamente a través de la conformidad social. Por ejemplo, si el niño piensa que ocho objetos dispersos en una fila son "más" que otros ocho apiñados más adelante de ellos, debe tener la libertad de expresarlo con confianza, y no estar conformado para recitar la respuesta "exacta". El espacio ocupado es una consideración importante en la construcción del número, y toda tentativa para enseñar números debe dejar al niño resolver por sí mismo, a su manera, la relación entre espacio y número. Si el proceso resulta bien estructurado ha de surgir la conclusión correcta. Por lo tanto, debemos trabajar en los procesos subyacentes, no en la respuesta o la conducta superficial.

Un experimento con niños, llevado a cabo por S. Engelmann (Kamii y Derman, 1971) mostró que en la enseñanza del lenguaje y el pensamiento se debe dejar que los niños sean honestos consigo mismos. Se enseñó a los de seis años que participaron en este experimento la conservación de peso y volumen, y cómo explicar la gravedad específica. En la prueba siguiente dieron a menudo las respuestas correctas, pero casi siempre en forma de cantinela, como si no entendieran lo que estaban diciendo. Los métodos de enseñanza que están arraigados totalmente en el marco cognoscitivo del niño, arraigado a su vez en la inteligencia sensoriomotriz, deben alentarlos a expresar *exactamente* qué es lo que experimenta, y *exactamente* lo que cree.

En la enseñanza de niños de las ciudades, se acentúa mucho el concepto de sí mismo positivo y la enseñanza del lenguaje. Pero los métodos basados sobre una psicología mecanicista y sobre la perspectiva del adulto tienden a ser demasiado directos y frustrantes. Por ejemplo, un grupo de niños acaba de beber un vaso de refresco. La maestra ha colocado sobre la mesa recortes en forma de círculos, cuadrados y triángulos. A uno de los niños le da una hoja de papel en la que ha trazado un círculo. Cuando se pidió al niño "encuentra una forma que sea exactamente como tu círculo y ubícala encima de tu círculo", lo hizo correctamente. La siguiente pregunta de la maestra fue: "El círculo que elegiste, ¿es tan grande como el dibujado en el papel?" El niño estaba visiblemente molesto porque hallaba que el círculo dibujado en el papel era algo más pequeño que el otro. Cuando le repitieron la pregunta, no dijo nada y fingió ignorarlo. El maestro le dijo entonces que los dos eran de la misma medida, y agregó: "Digamos todos juntos: Este (señalando) círculo es tan grande como este otro (señalando)... Muy bien ... Todos juntos otra vez: Este círculo es tan grande como este otro".

Este es un ejemplo trivial, pero nos sirve para ilustrar en qué medida se enseña a los niños desde la perspectiva del adulto. Al tratar de enseñar lenguaje y discriminación de tamaños, el maestro estaba enseñando, sin saberlo, cosas tales como el mensaje de que la respuesta "correcta" siempre proviene de la mente del maestro. De manera que, sin una claridad teórica, las buenas intenciones

pueden resultar en experiencias que obligan a aceptar la perspectiva del adulto. No podemos estimular en el niño una imagen de sí mismo positiva si no nos detenemos para preguntarle qué es lo que honestamente piensa.

De los comentarios precedentes sobre experiencias concretas, pasaremos ahora a lo que comúnmente se llama "abstracción". Piaget estaría de acuerdo en que la representación es una especie de "abstracción", puesto que al manejarse con representaciones el niño trabaja con objetos y hechos no concretos ni presentes. Sin embargo, en su terminología y conceptualización, "abstracción" significa algo completamente distinto, y se distinguen dos tipos de abstracción: abstracción a partir del objeto y abstracción a partir de las acciones coordinadas.

La abstracción a partir del objeto acaece en el conocimiento físico, y la abstracción a partir de las acciones coordinadas del niño se produce en el conocimiento lógico-matemático. Se hunda o no una aguja en el agua, es un conocimiento físico que se puede hallar por descubrimiento, y generalizarse por generalización empírica. Pero la noción de la gravedad específica no se puede descubrir empíricamente ni elaborar por generalización empírica. La gravedad específica tiene que inventarse por abstracción a partir de la propia actividad cognoscitiva del niño, en combinación con la experiencia empírica. La conservación de número tampoco se puede descubrir por generalización empírica.

Si el conocimiento resulta de una simple elaboración que va de lo concreto a lo abstracto, un pequeño de cuatro años que ha recorrido las calles de una población como X ... sabría que ha estado en X ... Pero el conocimiento no se construye simplemente de lo concreto a lo abstracto en el sentido de la representación, y cada niño ha de elaborar toda una estructura cognoscitiva mediante la abstracción a partir de los objetos y de su propia actividad cognoscitiva coordinada, para tener así su propio marco, dentro del cual podrá simultáneamente comprender términos tales como "Nueva Brunswick" y "Universidad" en su sentido espacial, temporal, social, clasificatorio, seriacional y numérico.

Desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo infantil hay, por lo tanto, muchas clases de experiencias "concretas" y muchas clases de "abstracción". Como lo expuse en un trabajo anterior (Kamil, 1970), el maestro que comprenda estas diferencias contará con los lineamientos que necesita para decidir qué enseñar y cómo hacerlo, y qué no enseñar y por qué. Seguiremos ampliando este punto refiriéndonos al papel del maestro en la escuela piagetiana.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ESCUELA PIAGETIANA

El papel del maestro en una escuela piagetiana no consiste en transmitir a los niños conocimientos ya elaborados. Su función es la de ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento guiándolo en sus experiencias. En el conocimiento físico, por ejemplo, si el niño cree que un bloque se hundirá en el agua, debe alentársele a probar lo correcto de su afirmación. Si anticipa que una bolita colocada en uno de los platillos de una balanza hará que este descienda y el otro suba, la maestra no debe decirle: "Tienes razón", sino: "Veamos qué pasa". Le permite descubrir la verdad haciendo que el objeto mismo le dé la respuesta.

En el dominio lógico-matemático, el papel del maestro no es imponer ni ayudar a la respuesta "correcta", sino robustecer el proceso de razonamiento del niño. Por ejemplo, más que tratar de enseñar la conservación de número por la generalización empírica, trata de aumentar la movilidad del pensamiento del

niño en todos los ámbitos: en clasificación, en actividades de doblado de papel, en simbolización, en conocimiento físico, etcétera. Sólo incidentalmente, y como parte del desarrollo general de la estructura cognoscitiva completa, formulará preguntas como: "¿Crees tú que habrá vasos suficientes para todos nosotros, después que los lavemos?"

El papel del maestro en la escuela piagetiana es extremadamente difícil porque debe estar constantemente comprometido en el diagnóstico del estado emocional de cada niño, su nivel cognoscitivo y sus intereses recurriendo al marco teórico que lleva en su cabeza. Ha de mantener asimismo un delicado equilibrio entre el ejercicio de su autoridad y el aliento a los niños para que desarrollen sus propias normas de conducta moral. Le sería mucho más fácil ceñirse a un plan de estudios, hacer desarrollar a los niños actividades previamente establecidas y usar las viejas técnicas de la disciplina.

El maestro de la escuela piagetiana tiene que ser un profesional sumamente consciente y de muchos recursos, que no ha de contar con normas que se hagan valer desde afuera. El tipo de maestro que le agradecería tener a Piaget es el tipo de adulto que la escuela piagetiana aspira a formar, alguien que cuente con normas personales muy sólidas pero que siga al mismo tiempo siendo estudiante toda la vida.

En síntesis, lo que en materia pedagógica implica la teoría de Piaget sugiere qué clase de reformas hacen del aprendizaje un hecho realmente activo y alientan las interacciones sociales entre alumnos para cultivar un espíritu crítico. El maestro piagetiano no presenta conocimientos y moralidad preparados de antemano, sino que proporciona oportunidades para que el niño construya sus propias normas de conocimiento y moral mediante su propio razonamiento. En una escuela piagetiana el acento se carga decididamente sobre el pensamiento y el juicio del niño, más que sobre el uso que pueda él hacer del lenguaje correcto y la lógica adulta.

La teoría de Piaget sugiere reformas necesarias para la educación. Aunque su teoría difiere radicalmente de otras sobre las que se basan las prácticas educacionales actuales, concuerda con algunos de los viejos clisés de las corrientes educacionales, por ejemplo: "el niño total", diferencias individuales, enseñar al niño a pensar, alentar la iniciativa y la curiosidad, y la conveniencia de la motivación intrínseca.

Las corrientes educacionales no son suficientes para modificar las prácticas vigentes, pero por definición son ellas las que deben asumir el liderazgo para cambiar el estado de cosas actual. La teoría de Piaget provee guías más precisas que las que había hasta ahora disponibles para trasladar a la práctica los antiguos ideales. La responsabilidad de las corrientes educacionales es particularmente grande debido a que la sociedad ya no puede permitir que se perpetúe un sistema de contribución obligatoria y de asistencia también obligatoria en el cual una enorme cantidad de consumidores se ven literalmente forzados a aceptar los servicios que sin necesidad crean fracasos académicos, problemas disciplinarios y desertores escolares con escasas posibilidades ocupacionales.

NOTAS

¹ El capítulo es parte del Programa de Educación Elemental Ypsilanti, subvencionado con fondos del Título III de la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965 (No. 67-04-2490). Las opiniones

Hilda Taba. "Aprendizaje social y cultural". Hilda Taba. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1976. p. 177-197.

Aprendizaje social y cultural

Las teorías convencionales dejan muchas lagunas en nuestro conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje. Entre otras cosas, estas teorías se basan sobre todo en la psicología del individuo y en la concepción del aprendizaje exclusivamente como una función del organismo biológico, lo cual ha llevado a descuidar las influencias sociales y culturales. El concepto conductista del aprendizaje, por otra parte, es el producto de experimentos de laboratorio, que guardan poca semejanza con la situación de aprendizaje en el aula, que es más compleja y, además, ocurre en un ambiente social que influye sobre ella.

Los principios más importantes del aprendizaje social

Aunque hasta ahora no existe una teoría del aprendizaje social, la psicología social, la antropología y la sociología han formulado numerosas ideas sobre la naturaleza de la conducta y del aprendizaje dignas de ser estudiadas aquí, especialmente porque sólo unos pocos aspectos de este conocimiento se han aplicado en las aulas. Algunas de estas ideas fueron sugeridas en el capítulo 4 y pueden ser compendiadas, aproximadamente, como sigue:

1. Los antropólogos y los psicólogos sociales definen el aprendizaje más ampliamente de lo que usualmente lo hacen los psicólogos educacionales y experimentales. Todo ser humano aprende las conductas que le exige su cultura. El aprendizaje se define como la manera en la cual un individuo adquiere conductas socialmente estandarizadas. Entre éstas se hallan no sólo los modelos aprobados de conducta y de creencia, sino también el modo de pensar y los conceptos que orientan la percepción y la comprensión. Esta conducta que puede ser compartida tanto individual como culturalmente, presenta regularidades suficientes como para permitir la explicación, la interpretación y la investigación científica.

2. Los seres humanos tienen una potencialidad ilimitada para reaccionar y aprender. Nadie ha descubierto hasta ahora la dimensión de estas potencialidades. La capacidad real para aprender, sin embargo, está limitada por las expectativas culturales, por los modelos de conducta que el medio social considera apropiados y por las propias expectativas y los esquemas de motivación inculcados por el entrenamiento de la socialización.

3. La conducta humana es, en su mayor parte, aprendida. El organismo lleva en sí poco de la conducta no aprendida o heredada. El aprendizaje se produce por un impacto del ambiente social y por los controles sobre él ejercidos para modificar la conducta. Estos controles se practican a la luz de lo que se considera una personalidad ideal, la imagen que guía a los adultos para orientar la conducta de los niños.

4. Los seres humanos aprenden a comportarse, a pensar y a sentir de diversas maneras que dependen de la cultura que los rodea. Incluso la especialización en ciertas habilidades puede estar condicionada por lo que la cultura circundante valora y estimula.

5. El proceso de aprendizaje es principalmente social. Las tendencias innatas de un individuo son modificadas, suprimidas o alentadas de acuerdo con las exigencias sociales que lo rodean, para producir medios estandarizados mediante los cuales satisfacer las necesidades primarias. Este es el proceso de socialización o el proceso por medio del cual un individuo hace suyas las exigencias de la cultura que lo rodea.

6. La socialización se lleva a cabo a través de una variedad de agentes culturales, entre los cuales la familia es el más poderoso. Pero la escuela, el empleo y la religión continúan el proceso de socialización a lo largo de la vida. Cuanto más falta de solidez o de continuidad sea el impacto de los diversos agentes de socialización, mayor será la ansiedad que acompañe el aprendizaje social.

7. La mayor parte de la actividad humana es provocada por sistemas ocultos llamados motivos, que son impulsos secundarios superpuestos a los impulsos básicos universales. Estos impulsos secundarios están culturalmente esquematizados y los acompañan sentimientos poderosos que, una vez establecidos, resultan bastante difíciles de cambiar (*Brookover, 1959, págs. 84-87; Gorer, 1949; Honigman, 1954, págs. 172-73*).

El proceso del aprendizaje social

La idea del aprendizaje social o cultural es el centro de toda la literatura y la teoría antropológica. Si bien se considera al hombre como el creador y el recreador de la cultura, también está condicionado por ella. En general, el hombre se adapta a la cultura e incluso sus desviaciones ocurren sólo dentro de ciertos límites, a menos que algún agente lo prepare para una aproximación creativa a sí mismo y a sus propios métodos (véase *capítulo 4, págs. 57, 62-64*). Por consiguiente, es difícil entender la conducta o el aprendizaje sino en relación a la cultura particular dentro de la cual ocurren.

Al analizar el proceso del aprendizaje cultural, es importante distinguir su contenido (por ejemplo, un muchacho norteamericano aprende a esforzarse por obtener un éxito material); la forma del proceso del aprendizaje (su familia insiste

en que “no abandone”); y la cualidad emocional asociada con el aprendizaje (él experimenta un sentimiento de rebeldía por tener que “cumplir”). Estos tres elementos repercuten sobre la naturaleza del aprendizaje final. El proceso del aprendizaje y las consecuencias indirectas que lo acompañan son tan valiosos como lo que se transmite directamente, o el contenido del aprendizaje. En este proceso los sentimientos juegan un papel importante, ya que, a su vez, dirigen la acción y al conducta.

Los individuos aprenden la cultura de varias maneras. Primero, ciertas cosas se les enseñan directamente. Se le dice a un niño lo que es correcto y lo que es incorrecto y se le informa de que no puede hacer ciertas cosas hasta que no sea mayor.

Otros aprendizajes se deducen de controles directos. Los individuos aprenden normas morales y el modo en que han de conducirse con respecto a los otros, cuando se les recompensa de alguna manera por conductas y tendencias aceptables para quienes les rodean, y se les castiga por las que se consideran inaceptables.

El individuo también aprende por imitación e identificación. El idioma se aprende por imitación así como también los estándares, los ideales e incluso los modos de pensar. El aprendizaje por imitación requiere la presencia de modelos y su efecto es más poderoso si representan a personas importantes para el estudiante: estas personas son los agentes culturales.

Posteriormente, el individuo habrá aceptado de tal modo estos modelos de controles, valores y conductas que se convierten en parte de sí mismo, lo que en términos psicológicos se llama “internalización”. (Para una descripción más detallada de este proceso de socialización, véase *Martin y Stendler, 1959, caps. 6-8.*)

La identificación y la imitación no siempre son procesos conscientes. La adaptación social a menudo se produce por una absorción inconsciente. Un estudio del desarrollo del carácter describe el tipo socialmente adaptativo como sigue: “[Ellos] adquieren un código de conducta por absorción, sin esfuerzo, de su ambiente social. De esta manera, una persona puede aprender lo que es correcto y lo que es incorrecto sin desarrollar necesariamente una razón fundamental definida de valores de carácter, sin haberse detenido a profundizar sobre lo correcto y lo incorrecto y sin haber penetrado en conflictos particulares. Estos individuos son conformistas exitosos y gozan de buena reputación de carácter por la virtud de haberse adaptado a los que los rodean y adoptado una conducta apropiada como subproducto de tal adaptación” (*Havighurts y Taba, pág. 143. Véase también Dollard y Miller, 1950, caps. 3 y 4.*)

Para explicar cómo se produce el aprendizaje o cómo un individuo modifica su conducta, la mayoría de los psicólogos sociales adoptan la definición de que el aprendizaje es esencialmente un proceso de satisfacción de necesidades, búsqueda de objetivos y reducción de tensiones. Las conductas aprendidas son respuestas a *impulsos*, ya sean naturales o adquiridos. El impulso es el precursor de toda actividad de aprendizaje. Para que una persona aprenda, debe querer aprender. Los impulsos pueden aparecer por necesidades básicas, tales como las necesidades de alimento y afecto, o por necesidades secundarias, tales como la búsqueda de condición social de aprobación por parte de personas importantes. Mientras el contenido de los impulsos básicos está determinado universal y biológicamente, el método para la satisfacción de estos impulsos está tan determinado culturalmente como el contenido de los impulsos secundarios.

Pero para aprender no sólo es necesario querer algo, también es indispensable contemplar las situaciones que brindan las ocasiones y los medios para la actividad con la cual responder al impulso. Estas situaciones se llaman pautas. Las pautas o señales tienen un significado que está determinado socialmente. Las personas pertenecientes a ambientes culturales diferentes perciben pautas diferentes en las mismas situaciones o dan a las mismas pautas significados diferentes.

Finalmente, el individuo produce una respuesta. Las respuestas que reciben *recompensas* tienden a mantenerse, mientras que se tiende a eliminar las que son castigadas. Cada cultura, e incluso cada subcultura, recompensa y castiga diferentes tipos de respuestas (*Martin y Stendler, 1959, págs. 257-65*).

El contexto social suma una dinámica adicional a esta estructura de aprendizaje social. El niño aprende señales emitidas por personas importantes y se las apropia en forma de necesidades. Se aprende a obtener alimentos según los métodos aprobados por las personas importantes en el propio ambiente, pero pronto se aprende a buscar la aprobación por ella misma. De esta manera aparecen los impulsos secundarios: mientras el alimento es una necesidad primaria, el deseo de aprobación es una necesidad secundaria.

Las necesidades secundarias están totalmente estructuradas por la cultura. Estos impulsos secundarios producen los "indicios que determinan cuándo, dónde y cómo actuar". Los impulsos secundarios se adquieren a través de la experiencia del individuo y se inculcan mediante la interacción social con otros individuos en el proceso de aprendizaje.

Los temores y las angustias, el deseo de prestigio, los apetitos por alimentos especiales, son ejemplos de impulsos adquiridos. Y, puesto que todos los impulsos secundarios se constituyen como incentivos con el objeto de participar en una sociedad dominada por un sistema de cultura particular, los tipos de respuestas y reacciones producidas, lo mismo que las recompensas que sirven para reducir los diversos impulsos, están todas motivadas por esta adaptación original (*Irving, 1945. pág. 185*).

Según muchos antropólogos, algunas de las diferencias más poderosas en las personalidades modales derivan de las necesidades secundarias contrastantes. Por ejemplo, la educación norteamericana es, al menos en parte, un sistema de relaciones sociales, en el cual se incita a los estudiantes a superarse mutuamente. Tal educación ayuda al norteamericano a sentirse más cómodo en tareas que puede desempeñar mejor que —o al menos tan bien como— otros individuos de su grupo. Su propia estimación está condicionada por la superación: ésta es un impulso secundario en su personalidad.

De este modo llegamos a un nuevo concepto de necesidad. Los individuos aprenden las conductas que creen que necesitan y que son adecuadas en un sentido o en otro. Esta adecuación es definida por cada persona mediante la internacionalización de las exigencias culturales de los "individuos importantes" de su medio. El procede así en cada situación significativa. La propia imagen, por ejemplo, se forja de este modo. Esta propia imagen, a su vez, fija límites importantes al aprendizaje e incluso a la inteligencia. (Véase capítulo 8 sobre el concepto de la inteligencia funcional formada por el estímulo ambiental dependiente de la cultura. Véase también *Combs, 1952*.)

Estos son, entonces, los procesos por medio de los cuales los impulsos instintivos primarios se canalizan dentro de las formas aceptables de expresión y satisfacción. A través de la imitación, la internalización, el control mediante recompensas y castigos, y la enseñanza directa, el individuo adquiere y conforma una cantidad de impulsos secundarios que remplazan a los impulsos anteriores en cuanto a la motivación de la conducta y el aprendizaje a medida que el niño crece.

Agentes del aprendizaje social

En el proceso de socialización el aprendizaje es siempre un acto social que se cumple ante la presencia real o simbólica de otros individuos. Las respuestas están estructuradas en algún medio ambiente de relaciones interpersonales. Muchos grupos e individuos mantienen una relación primaria y, por consiguiente, actúan como agentes culturales que organizan el proceso de socialización.

Debido a que la socialización básica del niño ocurre en su primera infancia y en el seno de la familia, se ha insistido mucho sobre la importancia de las prácticas del entrenamiento del niño en la formación de su personalidad y de las costumbres básicas de aprendizaje. Este punto de vista es aceptado por la mayoría de los antropólogos culturales y, especialmente, por los de orientación freudiana. Muchos estudios sobre la socialización de diversas culturas como, por ejemplo, los de Gorer y Mead, derivan sus ideas de las diferencias culturales de la variedad en los modelos para la crianza de los niños. Erik Erikson precisa: padres sanos en un ambiente saludable, son los primeros requisitos para una personalidad saludable (1955, págs. 224-225).

Sin embargo, aumenta el reconocimiento de la posibilidad de cambios posteriores y de los cambios que se realizan a través de agentes diferentes de la familia: los compañeros de trabajo, la escuela, la iglesia, las amistades y el vecindario. Estos grupos, también ejercen la enseñanza directa, en la medida en que controlan la conducta mediante recompensas y castigos tales como la aceptación, el rechazo o el aislamiento, según si el individuo se adapta o no a ciertas conductas esperadas.

Kluckhohn señala la transmisión de una influencia a otra de la siguiente manera: El niño muy pequeño recibe sólo el impacto de su subcultura (su familia inmediata), porque en esta etapa la familia es el agente psicológico. Mediante sus procedimientos de socialización, la familia impone al niño en evolución su estilo de vida, un estilo de vida común al grupo social al cual la familia pertenece y al barrio en el que vive. Sin embargo, cuando los niños ingresan en la escuela su personalidad está abierta al impacto de una cultura más amplia. Por ejemplo, cuando un niño de la clase media entra en la escuela penetra en una sociedad más vasta, toma conocimiento de la existencia de los negros, los niños de la clase baja, los hábitos regionales sureños, esto es, siempre y cuando la escuela tenga una población escolar heterogénea (C. Kluckhohn, Murray y Schneider, 1955, pág. 244).

A medida que se aproxima la adolescencia, los valores y estándares de los grupos de compañeros adquieren una importancia creciente en el control de la conducta y en el desarrollo de la ética de las relaciones interpersonales. McGuire señala, por ejemplo, que aun en la primera adolescencia, en los primeros cursos de la escuela secundaria se desarrollan estándares comunes de valores

que definen lo verdadero y lo falso, lo que debe ser aceptado y adoptado, lo bueno y lo malo. Estos estándares, además de los adquiridos en el hogar, determinan las expectativas de conducta y forman los esquemas de relaciones interpersonales y las propias expectativas de los individuos (*McGuire, Phillips, y Peck, sin fecha*).

Estos cambios en los agentes sociales producen también discontinuidades en el aprendizaje social. Según se indicó en el capítulo 4, en las sociedades en las cuales los cambios sociales son rápidos, es común que existan diferencias entre la ética y los estándares de la generación de los adultos y los de los grupos de niños y de adolescentes. La variedad de los procesos de socialización en la sociedad norteamericana debido a la heterogeneidad de sus subculturas introduce nuevos problemas. Las diferencias en las presiones y las expectativas ejercidas por el hogar y la escuela serán tratadas más ampliamente en otra sección de este capítulo. Debido a que tanto los educadores como los psicólogos han creído en todo sentido que la formación de la personalidad es, en gran medida, producto de la influencia familiar en la primera infancia, la repercusión de estas discontinuidades sobre el aprendizaje cultural no han sido todavía exploradas o comprendidas tan ampliamente como merecen.

Diferencias en el aprendizaje social

Aunque los educadores han sabido siempre que los niños llegan a la escuela con su bagaje familiar y el de sus experiencias previas, aún son escasos los estudios sistemáticos de estos esquemas, especialmente de las variaciones culturales dentro de ellos. Son incontables los estudios realizados sobre las diferencias entre las clases sociales, pero los estudios sobre cómo estas diferencias afectan al aprendizaje todavía no están tan bien documentados como es necesario para proporcionar una base para un programa escolar adecuado. Generalmente, se dispone de menos material aún sobre las diferencias en el aprendizaje social producidas por las diferencias étnicas, religiosas y regionales. Tales diferencias, según se nota, parecen combinar las variables de la clase social y son en general menos pronunciadas. En este capítulo el estudio sobre las diferencias en el aprendizaje social de acuerdo con la clase social se limitará a aquellas diferencias que los educadores deben comprender con mayor urgencia. (Para un estudio más completo sobre este tema véase *Davis 1952, págs. 22-37*).

Satisfacción de las necesidades inmediatas

Una variación importante dentro de la cultura de la clase social reside en las diferencias en los métodos para satisfacer las necesidades inmediatas tales como los impulsos, la adquisición de una condición social trascendente y la pertenencia. Mientras la cultura escolar y la de clase media acarician planes para el futuro, negando los deseos inmediatos en pro de los objetivos mediatos, el ahorro y los proyectos, los niños de clase baja se inclinan a satisfacer los impulsos más inmediatos: quieren utilizar en el momento lo que tienen, antes de ahorrarlo o proyectar su empleo futuro. Esto es aplicable al dinero, a las cosas y

a cualquier otro efecto que comprenda la negativa de la satisfacción inmediata con fines de futuro.

Control de los sentimientos

También se observan diferencias en la expresión y el control de los sentimientos. Mientras los niños de clase media aprenden a reprimirse o a controlar sus raptos de entusiasmo o a transformarlos en una conducta competitiva disimulada por las prácticas sociales, los niños de clase baja expresan directamente sus sentimientos, en actitud defensiva. La tendencia de los niños y la juventud de la clase baja es expresar enojo o alegría en una reacción inmediata y a menudo violenta. Por consiguiente, su conducta impresiona a los maestros de clase media como indisciplinada y violenta.

Esta tendencia a expresar sentimientos en una reacción inmediata influye también sobre los métodos para la solución de conflictos. Los niños y los jóvenes de la clase baja son dados a la conducta agresiva e incontrolada, en parte, porque están entrenados para ello y, en parte, porque carecen de oportunidades para desarrollar alternativas para la canalización de la expresión y la asimilación de tales sentimientos. En los barrios bajos, la lucha es una destreza necesaria para sobrevivir y mantener una situación dada. Algunas familias enseñan francamente a sus niños a luchar como autodefensa, lo cual es producto de las presiones de la situación social en la cual creen los niños de esos barrios: ellos deben cuidarse por sí mismos y si no lo hacen se los tilda de afeminados. Para estos niños, luchar tiene un significado diferente que para los que han tenido oportunidad de aprender métodos alternativos para satisfacer sus necesidades de adquirir importancia y de manejar conflictos. Haystack, un pequeño de sexto grado, el "granuja de los suburbios", el jefe de una pandilla, no podía entender a los profesores. Eran tan divertidos..., tenían miedo de "una peleita", Haystack, había aprendido una manera de adquirir importancia y poder. El modo de vida escolar le resultaba extraño, por no decir un poco tonto. Y, a menos que se ayudara a Haystack a reencauzar su impulso de supremacía sin pedirle que lo anulara, la vida escolar hubiera seguido resultándole extraña.

Los estudios de la autora sobre "Lo que me enloquece y lo que hago para remediarlo" demostraron casi invariablemente que las ocasiones desencadenantes de ira y las reacciones iracundas ocurren con la misma frecuencia entre los niños de la clase media que entre los de la clase baja. Pero, es más probable que estos últimos inmediatamente "paguen con la misma moneda", mientras que los de la clase media tienden a ser "sutiles ofensores" más tarde, dan una "lección" o simplemente se enfurruñan y se van (*material inédito, Intergroup Education Project*).

Las escuelas se inclinan a considerar esta conducta agresiva y hostil como una falta de adaptación. C. Klukhohn sugiere que no se trata de eso, e incluso señala que "El concepto de que la agresión y la hostilidad son manifestaciones neuróticas o de inadaptación...es un punto de vista culturalmente limitado de nuestros psiquiatras de clase media. En nuestra propia sociedad, en las familias de clase baja, la agresión física de ciertos tipos es tan normal en el sentido de la conducta aprobada socialmente como en las comunidades de frontera del mundo entero" (1951, *pág. 159*). Y Allison Davis indica que así como el niño de la clase media

aprende el temor socialmente adaptado de recibir bajas calificaciones, el niño de los barrios pobres aprende a temer cosas completamente diferentes (1952, pág. 30).

Pulcritud, puntualidad y orden

En los hogares de clase media la pulcritud es virtud considerada próxima a la santidad. Se enseña a los niños desde muy pequeños a lavarse las manos, peinarse el cabello y mantener su ropa esmeradamente arreglada. Un caso en el estudio de los niños de clase media en *Who shall be Educated* describe esta rutina (Warner, Havighurts y Loeb, 1944, págs. 2-6). Otras similares se obtienen del entrenamiento de la puntualidad y el orden; la clase media está altamente limitada por el tiempo.

Estos rituales sistemáticos no son regla general entre las familias de la clase baja y en ciertos grupos étnicos, en parte porque carecen de recursos y de tiempo y, en parte, porque las ideas sobre el aseo y la puntualidad son más elásticas. En una escuela de un barrio mexicano los maestros estaban molestos por la falta de puntualidad y trataron de establecer métodos "disciplinarios" para corregirla. Inducidos a investigar sobre quiénes eran los que llegaban tarde más frecuentemente, descubrieron una variedad de razones. Uno de los muchachos, considerado bastante irresponsable, se ocupaba de recoger el carbón que caía del tren que transportaba este material, antes de ir a la escuela. La provisión de carbón de la familia dependía de él. Si el tren se retrazaba, lo mismo le ocurría a él. La familia de otro de los alumnos no tenía reloj. Más aún, varios miembros de su familia salían a trabajar a distintas horas, siempre antes del horario de entrada a clase. Para el alumno no había nada que lo enterara de la hora ni manera de que algo le recordara el momento de su obligación. Un tercero tenía la costumbre de mirar lo que se exhibía en las vidrieras de los negocios. Cuando éstas eran renovadas tardaba más tiempo en observarlas y nadie le había enseñado a calcular la hora de su salida de acuerdo con la posible demora. Ninguno de estos niños tenía conciencia del tiempo y "la hora de ir a la escuela" no tenía nada de la presión compulsiva que se nota en las familias de clase media. Fue necesario el entrenamiento en la escuela para establecer estos hábitos.

Autoridad, control y castigo

Algunos estudios han señalado que la distribución del poder en la familia varía según los antecedentes étnicos y de clase social. En los grupos, la autoridad se concentra en el padre, mientras que en otros aparece distribuida. Estas diferencias en la distribución del poder presumiblemente afectan no sólo las actitudes con respecto a las situaciones de poder en la vida, sino también la orientación de los valores y las aspiraciones. Una imagen de padre disciplinario y autoritario puede desarrollar en el niño un sentimiento de hostilidad hacia cualquier autoridad, obstaculizar la comunicación e inhibir los motivos del niño para rendir adecuadamente en la escuela (Strodibeck, 1958, págs. 147-49).

También existen diferencias en las actitudes con respecto al castigo. Algunos niños han aprendido a responder sólo a formas bastante violentas de castigo, tales como ser castigados con un cinturón, mientras que otros son sen-

sibles a la más suave de las reprimendas. Algunos han sufrido una autoridad contradictoria, y otros han aprendido a ser hostiles a cualquier clase de autoridad. El primer tipo puede interpretar como un entretenimiento agradable castigos tales como ser enviados fuera de la habitación o ser obligados a quedarse en el rincón; como para otros, la misma medida puede representar una experiencia traumática. Así, los métodos uniformes de disciplina pueden no ser ni igualmente justos ni igualmente efectivos (*informes inéditos, Intergroup Education Project*).

Las experiencias con la autoridad y el control reflejan naturalmente los modos de emplear la libertad. Muchos niños pertenecientes a la clase baja, especialmente negros y mejicanos, han experimentado solamente dos extremos del control: una libertad absoluta en el juego no supervisado en las calles y las limitaciones estrictas impuestas por las familias numerosas y las escuelas muy disciplinadas y superpobladas. Por este motivo tienen dificultades con el uso controlado de la libertad.

En un segundo grado en la escuela del Medio Oeste compuesta de niños negros de los barrios bajos, un maestro decidió enseñar algo sobre trabajo en equipo y democracia. La escuela sometía a los niños a una disciplina muy estricta. Se esperaba que ellos se mantuvieran sentados y quietos en las aulas atestadas, se desplazaran silenciosamente y en fila por los corredores y, generalmente, que se portaran bien o si no... Los padres empleaban la disciplina similar del "o si no...". Este maestro puso en práctica el proyecto de quitar algunos muebles con la intención de crear espacio para ubicar las mantas de descanso, como ocasión para ejercitar el trabajo en grupo, la elección de dirigentes y la de los procedimientos. Lenta y penosamente la clase llegó a los procedimientos de asignarse una tarea y de proyectar el modo de llevarla a cabo: debían mover una pizarra informativa, empujar algunas sillas, retirar el escritorio del profesor, etc. Para cada trabajo se eligió una comisión. Pero cuando no fueron elegidos los que habían sido nominados, comenzaron a llorar. Entonces se descubrió que los presidentes de las comisiones no tenían habilidad para indicar a los otros que debían hacer: sólo podían demostrarlo haciéndolo ellos mismos. Cuando finalmente se despejó una porción del piso, todos los niños saltaron de sus asientos y comenzaron a bailar de un lado a otro. Dos adultos tuvieron que dedicar quince minutos a tranquilizarlos y hacerlos volver a sus asientos. Un poco de espacio libre era más de lo que ellos podían tener; el maestro había calculado mal el límite de la libertad que podían manejar (*Taba et al., 1950, págs. 184-88*).

Motivación, aspiraciones y realización

Quizá los problemas más serios en el aprendizaje escolar, sean los que provocan las diferencias en los esquemas de motivación. Obtener una buena calificación y adelantar en la escuela puede ser asunto de vida o muerte para algunos estudiantes y algo de poca importancia para otros. Mientras algunos hacen alarde de adelantar en la escuela, otros piensan que lo que ellos hacen no es de provecho. Algunos niños han aprendido a respetar la autoridad; otros, están siempre dispuestos a desafiarla cada vez que aparece. Algunos han adquirido ya el requisito previo de capacidad para desempeñarse dentro de la organización escolar; para otros, la cultura escolar es incomprensible y hasta tonta.

Numerosos estudios que investigaron la motivación para la enseñanza y el rendimiento en la escuela encuentran que entre muchas familias de la clase ba-

ja, si bien es absolutamente aceptada, lo es sólo con fines prácticos. Motivos tales como obtener buenas calificaciones, destacarse en el estudio, superarse con el objeto de posibilitar la educación superior, son mucho menos poderosos que entre los niños de clase media, quienes están entrenados desde el principio para responder a estos objetivos y ejercer los controles necesarios para lograrlos. Un estudio hecho en Nueva Inglaterra ilustra las diferencias entre las expectativas con respecto a la educación, de familias de distintos grupos sociales (Davie, 1953). La clase I daba por descontada la educación universitaria: "¿De qué otro modo podría uno realmente llegar a apreciar la verdad?" La clase II asumió una actitud similar, pero se preguntaba si las escuelas y las universidades privadas representaban un gasto enteramente justificado. La clase III se inclinaba a destacar la importancia del secundario si la familia podía costearlo, pero esperando que el joven pronto se bastara a sí mismo. Para la clase IV, la educación más allá del colegio secundario representaba el problema de superar el escollo. Las familias V y VI querían "algo que proporcionara un buen empleo" (mecánico o algo así que comprendiera destreza manual). Más aún, la necesidad inmediata de la familia determinaba si los niños podían permanecer en la escuela o no.

Otro investigador que estudiaba las aspiraciones del "hombre común" en los muchachos, descubrió que la educación de la universidad raramente era considerada como un objetivo. Su percepción de aquella y de la clase de empleos que obtenían los allí graduados eran excesivamente vagas; entendían que esas personas eran profesionales y ganaban mucho dinero, pero no conocían a ninguno de ellos socialmente ni tenían una imagen concreta de lo que tal vida podría ser.

Las aspiraciones estaban también sujetas a las presiones de los grupos de los pares. Si un muchacho quería lograr más que sus amigos, tenía que aceptar las burlas o el aislamiento de los que pensaban que era estúpido y "afeminado" que juntara los "frutos" en la universidad quien "llevaba libros en la casa por la noche". Incluso los que eran buenos estudiantes en la escuela intermedia, perdían algo de su ambición después que ingresaban en el secundario (Kahl, 1953, págs. 193, 200).

El problema de la motivación es todavía más profundo, en el sentido de que el mismo estímulo pueda provocar una respuesta diferente. Una diferencia de este tipo fue observada por una maestra de cuarto grado en un barrio de gente de color. Entrevistó a estudiantes que habían cometido errores en los tests de inteligencia en el manejo de sinónimos tales como ahorrativo y económico. Uno de los errores consistía en identificar "ahorrativo" con "mezquino". La maestra descubrió, para su sorpresa, que el significado del término estaba perfectamente claro. Los niños manifestaron que ahorrar era mezquino, porque haciéndolo, no se podía dar nada a nadie. La motivación para dar la respuesta "correcta" fue más débil que la asociación surgida de la palabra "ahorrar" (*trabajo semestral inédito, San Francisco State College*). Diferencias similares, por supuesto, ocurren también en lo que motiva la respuesta al contenido y lo que parece intrigar o ser digno de estudio o de discusión.

Las expectativas propias son un aspecto importante de la motivación. Algunos niños, tanto en el hogar como en la escuela, sufren experiencias que los hacen sentirse incapaces o inadecuados de una u otra manera. Otros son estimulados constantemente por cualquier cosa que hacen: se les da una imagen de sí mismos como personas que pueden obtener éxito. Los niños de la cla-

se baja, especialmente en los grupos minoritarios, tienden a experimentar este tipo de estímulo en menor medida, tanto en el hogar como en la escuela. Las expectativas propias de los niños de estos grupos se ven particularmente perjudicadas por el mismo hecho de su condición minoritaria y por la reacción de la comunidad ante ella. En nuestras comunidades ellos mismos, así como sus padres, tienden a ser considerados algo menos que un ser humano. Por esto, les resulta mucho más difícil que a los niños de la clase media corriente obtener un autorrespeto saludable o un ideal elevado de éxito. El mundo no es definitivamente un mundo suyo. Los antropólogos observan que la juventud de color tiene problemas singulares de personalidad que derivan de la segregación formal o informal, y de su condición de minoridad, rechazada culturalmente. Les molesta el aburrimiento cultural y los bajos estándares de conducta ante la carencia de modelos apropiados. Tienden a sentirse ineptos, en parte porque aceptan la evaluación que hace la gente blanca del color de su piel y, en parte, porque carecen de oportunidades para desarrollar una imagen adecuada. Rodeado por el rechazo, la estigmatización y el desprecio de la sociedad blanca, el joven negro encuentra difícil desarrollar un sentido de pertenencia, excepto dentro de su propio círculo. Como resultado de pertenecer a un grupo cuya propia estimación está constantemente a la defensiva, desarrolla una preocupación extraordinaria por los símbolos de condición social.

Estas características fueron analizadas casi punto por punto en un estudio descriptivo de la cultura de un colegio secundario de negros en una sociedad segregada del sur. Las experiencias personales de estos estudiantes eran extremadamente limitadas. Vivían confinados en un barrio que tenía poco que ofrecer. Como entrenamiento, nada tenían para hacer salvo caminar por las calles o ir al cine una vez a la semana. Los recursos de la ciudad que los rodeaba les estaban vedados, y su desplazamiento por la ciudad estaba preñado de dificultades; se les asignaba asientos segregados en los ómnibus, se los ignoraba allí donde se toleraba su presencia y experimentaban la constante repulsa pública por el hecho de ser negros.

Estos muchachos y chicas tenían una imagen propia muy pobre, y sus expectativas eran reducidas. Sus ideales se limitaban a ser astutos, a evitar las peleas y las maldiciones, a conocer sus costumbres y su lugar como referencia a los adultos y a los blancos. La ofensa se daba y se recibía fácilmente. En su autoapreciación, estaban sumamente preocupados con sus características físicas, y no mostraban casi ningún interés por los otros aspectos del desarrollo, tales como el talento y la habilidad de diversos tipos. La graduación era el punto crucial, porque significaba que había llegado el momento de buscar empleos que sabían que no eran accesibles para ellos; o que, una vez obtenidos, involucraban la clase de rechazo que no estaban preparados para tolerar (*Taba, 1955a, cap. 2*).

La insistencia reciente sobre la evolución del talento y de la mano de obra han estimulado algunas exploraciones de la naturaleza y el origen de la orientación de la realización. Estos estudios señalan diferencias en la realización según los antecedentes étnicos y religiosos, aunque aún dentro de ellos son las diferencias de clase social las que explican las mayores variaciones.

Se ha observado que, bajo condiciones bastante similares, ciertos grupos de inmigrantes se movilizan socialmente con mayor lentitud que otros. Por ejemplo, la incidencia de la movilidad es más elevada entre los judíos, los griegos y los protestantes blancos, y más baja entre los italianos del sur, los

francocanadienses y los negros. Algunos estudiosos del problema explican estas diferencias por el hecho de la distancia cultural: grupos con experiencia en el medio ambiente urbano tienden a posesionarse de los valores y las habilidades culturales apropiados para el ambiente norteamericano. Pero otro factor, aún más importante, es la naturaleza de la orientación de la realización cultural y psicológica del individuo. Rosen cree que esta directiva de la realización tiene tres componentes: 1) la motivación para la realización, que impulsa al individuo a destacarse en situaciones que encierran estándares de superación; 2) orientación de los valores, que complementa el logro de una conducta motivada; y 3) el nivel de las aspiraciones educacionales y vocacionales (*Rosen, 1959, pág. 48*). McClelland y sus colaboradores demostraron que esta motivación se genera mediante el entrenamiento de la realización y de la independencia, como, por ejemplo, dejar al niño hacer cosas por sí mismo y que las haga bien; los investigadores señalaron que este entrenamiento varía según las diferentes subculturas (*1953*). Danziger, al observar las variaciones de las diferentes culturas en la motivación para la realización, sugiere que la alta motivación para la realización está asociada con un entrenamiento severo, una baja respuesta emocional de los padres y una distancia psicológica creciente entre las generaciones, la supresión de la respuesta emocional inmediata, el fortalecimiento de la disciplina y las exigencias de independencia. El motivo para la realización es creado por una discrepancia entre el nivel de adaptación y el estímulo (*1960*).

motivación para la realización aquellas familias cuya tradición las lleva a estimular a sus hijos para que progresen y logren éxitos que van más allá del nivel familiar, que aquellas que tienden a ser elásticas con respecto a la realización, ya sea debido a sus propias actitudes de fatalismo resignado o debido a una actitud más permisiva con relación a la crianza del niño. Mientras algunos sistemas socioculturales impulsan a los individuos a luchar por objetivos a largo plazo, otros los que alientan a brindar ventajas inmediatas a la familia, por encima de las aspiraciones personales y los objetivos a largo plazo.

Strodtbeck sugiere que una orientación de los valores que conduce a una alta realización incluye los siguientes elementos:

1. La convicción de que el mundo sea pasivo y dócil al dominio racional: que, por consiguiente, una persona puede y debe hacer planes que regularán su destino.
2. La voluntad de abandonar el hogar y forjar un modo de vida propio.
3. La preferencia de un crédito individual más que colectivo con respecto al trabajo realizado (*1958, págs. 150, 186-87*).

En realidad, estos valores representan una fórmula para el éxito en el sistema norteamericano contemporáneo de empresa individual y, como tal, pueden ser menos universales de lo que se piensa.

Sugerencias y significados

Quizá las discrepancias más problemáticas y también las menos analizadas entre las exigencias de la escuela y los aprendizajes sociales residan en la diferencia de los significados que se asignan a las palabras, los símbolos y los hechos más comúnmente utilizados, que representan el contenido del currículo. La cultura particular del niño determina qué son estos significados; los aprendidos en una subcultura no siempre coinciden con los asignados en la escuela. Cuando no se diagnostican estas diferencias, la enseñanza está mal orientada y el aprendizaje no se lleva a cabo.

Una clase de cuarto grado en una ciudad industrial del este iniciaba el estudio sobre los auxiliares de la comunidad, entre ellos, la policía. En el intento por descubrir los conocimientos de sus alumnos, la maestra les pidió que contaran y escribieran sobre la noción que ellos tenían de los policías y, especialmente, lo que ellos harían si un policía los detuviera en la calle. Un niño presentó la narración siguiente sobre sus puntos de vista y sus sentimientos con respecto a los policías:

Para decir la verdad, no me gustan los agentes de policía porque un día, caminando por Broad Street, vi un coche celular en Western Avenue. No había policías dentro y yo esperé durante un rato. Pronto la policía salió de una casa. LLevaban a un hombre y a una chica con ellos, a quienes obligaron a entrar en el coche y los llevaron a la cárcel. Yo no se que habían hecho, pero la razón por la cual no me gustaban los policías es porque son tan rudos cuando arrestan gente. Ellos no tenían por qué haber derribado a la muchacha cuando la hicieron entrar en el automóvil.

Sí, yo correría a mi casa si un policía me quisiera detener por estar peleando en la calle porque les tengo miedo. Una vez yo corrí, y me escondí en una casa. Estaba jugando sobre los techos de algunas casas con otros muchachos y la pelota golpeó sobre una claraboya, rompiéndola. Los vigilantes nos oyeron y nos persiguieron. Yo corrí a casa, pero algunos muchachos deben habérselo dicho, pues uno de ellos vino y tocó el timbre. Yo no lo iba a dejar entrar y no había nadie más en casa. Me dijo que si no le habría entraría por la ventana y me llevaría. Me di cuanta, entonces, que tenía que abrir la puerta. Me dijo: "¿Porque rompiste la claraboya?". Repliqué: "¿Que claraboya? Yo no he salido. He estado aquí como mi padre me dijo". Estas mintiendo muchacho —dijo—, por que te he visto correr." Yo me mantuve en la mentira y él se fue. Yo tenia miedo, estaba temblando y con unas ganas locas de llorar, pero la policía no lo supo. Pensó que yo era un testarudo (*Taba, et al, 1950, pág. 11*).

Por lo contrario, los niños de una comunidad de la clase alta de California dijeron que el policía es un hombre simpático: ayuda a cruzar las calles, lo lleva a uno a casa cuando está perdido y vigila las propiedades cuando los dueños salen de vacaciones.

Resulta necesaria una aproximación diferente al estudio de los auxiliares de la comunidad en las clase que representan estos diferentes puntos de vista con respecto a la policía. Si se dice que los policías son simpáticos a esos niños que los perciben como gente ruda que arresta, pensarán que la maestra no conoce las realidades de la vida. Necesitan nuevas experiencias para ampliar el significado de la policía y cambiar sus sentimientos hacia lo que ella es y hace.

Una limitación a la inversa se observó en niños de una comunidad perteneciente a la clase alta. Sus experiencias los habían llevado a creer que las casas, los zapatos, los alimentos y las otras comodidades les llegaban como el aire y el agua. Eran dones gratuitos para cualquiera y no representaban esfuerzo alguno para nadie. Cuando la maestra, al reconocer esta deficiencia, leyó una historia en la cual una familia tenía que ahorrar centavos para poder comprar a su hijo un par de zapatos, el primer pensamiento de los niños fue que se trataba de un cuento de hadas. Las cosas no sucedían de esta manera. Cuando se convencieron de que eso era posible, estuvieron seguros de que algo malo había en el padre para que no le compraran zapatos a su hijo. La percepción de las circunstancias de la pobreza fue totalmente nula, así como también cualquier sensibili-

dad con respecto a los valores y los sentimientos de los que no poseían todas las comodidades. Su aprendizaje social, limitado al sector elegante de la calle de la economía, les creó una orientación que estaba tan lejos de la realidad como la de los niños de los barrios bajos con relación a la policía.

Existen aulas sin duda, en las cuales la distancia cultural es tan sorprendente que incluso una maestra bien intencionada se desorienta al pensar qué es lo que debe hacer. Este es el caso que se presenta cuando los hábitos, los esquemas de motivación y los significados del contenido, presentan una basta distancia cultural. Un primer grado en una ciudad industrial del este, servirá como ejemplo. Los alumnos provenían de un precario y desorganizado barrio de la clase baja, una pequeña isla de gente blanca en medio de un sector negro de una ciudad segregada. La maestra sólo había enseñado en escuelas privadas. La primera vez que la autora observó la clase, los treinta niños estaban sentados en círculo para leer por turno y escuchar cuentos pero no había control alguno ni estaban leyendo. La maestra estaba totalmente desconcertada y había empezado a dudar de su capacidad para la enseñanza.

Una vez que se le señalaron los problemas de las diferencias en los antecedentes, la maestra comenzó a estudiar su clase; observó y tomó notas sobre lo que ellos hacían, pensaban y sentían, y destacó las siguientes características: estos niños no tenían ningún tipo de preparación en cuanto a la conducta de grupo. Sus familias no se reunían para comer, de manera que los niños no tenían ninguna experiencia en cuanto a la rutina social, tal como sentarse durante cierto tiempo y observar reglas comunes. Por lo general, tomaban el alimento de la cocina cada vez que sentían hambre. Los adultos en la familia trabajaban, de manera que los niños quedaban en gran medida abandonados a su suerte. Jugaban en las callejuelas, empujándose, y no conocían los juegos organizados. Sentarse en círculo para leer constituía una experiencia completamente nueva para ellos, como lo era la comunicación verbal ordenada que requería esta rutina. Ninguno de ellos había aprendido a escuchar a nadie durante cierto período. No obstante aceptar obedientemente la invitación de la maestra a sentarse, cada uno se levantaba cada vez que lo deseaba, comportándose a su manera. En caso de dificultad o de conflicto, los niños simplemente se levantaban y empezaban a irse a sus casas, porque eso era lo que hacían los miembros de sus familias: cuando "se enloquecían", iban a jugar al béisbol o "a trabajar y se pasaban toda la noche", según indicaban las narraciones de los niños sobre "lo que me enloquece".

Cualquier clase de papel era una novedad. Podían encantarse con un trozo de papel higiénico o romper una página de un libro para hacer un marcador para otro. La expresión verbal estaba escasamente desarrollada y se cohibían si eran interrogados en público. Cuando en un período de conversación la maestra dijo: "Patsy tiene un vestido nuevo", la cabeza de Patsy desapareció debajo de la mesa porque la inhibía haber sido nombrada en público. Parecían hablar con los codos y los pies, empujando a los otros cuando querían decir "hola". La maestra manifestó que le resultaba difícil saber si peleaban o deseaban simplemente comunicarse. Con frecuencia observaba a un montón de niños que se empujaban, con las caras rojas y los dientes apretados; pero cuando se acercaba y les pedía que dejaran de pelear la miraban con sorpresa y decían: "Si no estamos peleando...".

También había dificultad con los castigos. El método habitual de la maestra era enviar al rincón al niño que molestaba. La primera vez que lo hizo, toda la clase quiso ir al rincón, porque les pareció que se trataba de un juego interesante. Los

castigos que ellos conocían eran palizas enérgicas con una correa, hasta que aprendieron a valorar la participación en el grupo, no se dieron cuenta de que tal aislamiento era un castigo.

Estos chicos habían aprendido ciertas capacidades, pero no otras que nuestras escuelas esperan y tienen por sabidas. habían aprendido ciertas maneras de resolver conflictos y de expresar su ira. Tenían ciertos conceptos sobre la familia, el hogar y la conducta, pero diferentes de los que ofrecía el primer texto de lectura que estaban leyendo.

Resultó obvio que debía instituirse un sistema de currículo y un programa de aprendizaje completamente nuevos. Antes de introducir la enseñanza de la lectura, era necesario entrenarlos en nuevos hábitos. Los métodos de disciplina y motivación necesitaron ser cambiados para producir un aprendizaje y un control de conducta más efectivos. El programa de lectura debía iniciarse con un contenido que tuviera significado para estos niños, así como también desarrollar materiales que se dedujeran más claramente de sus experiencias. La enseñanza formal de la lectura fue postergada hasta abril. Y sin embargo, en los dos meses restantes de escuela, el rendimiento en la lectura fue superior al de los grupos anteriores, con los cuales los intentos infructuosos se prologaron durante todo el año.

El efecto de la aculturación sobre el aprendizaje

Las diferencias en el aprendizaje social tratadas anteriormente crean muchos problemas de aculturación que necesitan ser encarados por quienes confeccionan el currículo si se desea que las oportunidades para aprender lleguen a todos por igual. Una de éstas es el efecto de los problemas de la aculturación sobre la libertad y la capacidad para aprender.

Según lo ven los antropólogos, en el proceso de aculturación una persona continúa respondiendo a los mismos impulsos primarios y, posiblemente, a algunos de los mismos impulsos secundarios. Sin embargo, debe aprender una adaptación radicalmente diferente, asimilando nuevos símbolos, nuevas sugerencias y nuevas maneras de acomodar sus impulsos. Esto significa que, para comprender los procesos de la aculturación, es indispensable comprender qué es lo que encierra el cambio en los sistemas de hábitos, de motivación, de reacciones y de sentimientos de autoestimación y de expectativas propias. Esencialmente, los problemas de aculturación son problemas de conflicto cultural y su gravedad varía de acuerdo con el grado de correspondencia que exista entre los valores y la orientación de la cultura original y los de la cultura que ha de ser aprendida. Para el adulto ya organizado dentro de su propia cultura, la transición representa una gran dificultad, puesto que debe seleccionar de entre las nuevas pautas aquellas que parezcan a las familiares y añadir los nuevos aprendizajes a manera de experiencia. Para el niño que todavía se halla en el proceso de aprendizaje de su papel social, las reacciones inherentes a la transición crean problemas, todavía mayores, y, como consecuencia, ellos están más sujetos a la inadaptación (*Elam, 1960, págs. 258-59*).

Generalmente, la aculturación va acompañada por angustia que, si se acentúa, tiende a reducir la capacidad para aprender. La angustia acompaña incluso el proceso corriente de socialización de la clase media. Davis demuestra que la ansiedad con respecto al castigo social y los impulsos para obtener prestigio social son los subproductos normales de la socialización en la clase media

(1944, cap. 11; Havighurst y Davis, 1955). En la aculturación, puede esperarse que las tensiones de la angustia sean aún mayores. Las reacciones con respecto a la aculturación en una subcultura en discrepancia con una cultura dominante han demostrado oscilar desde las que producen escasa tensión hasta las que producen tensiones graves e incluso, desintegración (AllinSmith y Goethals, 1956, págs. 435-38).. Para los numerosos grupos que integran nuestras subculturas que han adquirido sólo parcialmente los modelos de valores y de conducta de la cultura dominante representados por las escuelas, la educación escolar puede significar una deformación en la aculturación de la cual la movilidad social es sólo una parte. Esta deformación puede aumentar hasta el grado en que las soluciones personales de los conflictos encarados no sean permitidas y que la cultura escolar misma sea rígida, inflexible y punitiva con respecto a la desviación.

Un niño de una subcultura dada no sólo ha aprendido ciertos valores y conductas, sino que los ha dotado de sentimientos positivos. Destruirlos y pedirle que adquiera un nuevo conjunto de valores, representa una amenaza de destrucción del yo y de la destrucción de su sentido de pertenencia a su propia cultura. Pedirle que asimile nuevos valores, es pedirle que renuncie a sí mismo y a sus padres. Si se adapta a un conjunto de exigencias, está obligado a ser desleal al anterior. Este conflicto es especialmente arduo para los individuos que carecen de seguridad para empezar y, en particular, cuando el programa, ya sea en la forma o el contenido, no ofrece conexiones. Probablemente no resulte exagerado decir que, para muchos niños pertenecientes a culturas "separadas", gran parte del aprendizaje escolar cae dentro de la denominación de logro de "contenido sin significado, motivación conflictiva y objetos inalcanzables" y que muchos de los que no aprenden en nuestras aulas son personas con graves problemas de aculturación o individuos para quienes las recompensas que ofrece la escuela por la fidelidad a sus valores no son quizá las más atractivas (Loeb, 1953, págs. 170-71).

Cuando las diferencias de clase están representadas por diferencias raciales y étnicas, como sucede con los portorriqueños en la ciudad de Nueva York, las consecuencias son también compuestas. Elam señala que estos niños no sólo encaran el problema de aprender un idioma nuevo, sino también los problemas y el conflicto de la identificación cultural que se suma a su sentimiento de inadecuación. Estos niños no pueden resolver los problemas por sí mismos ni pedir ayuda a sus padres, y muchos de ellos piensan que es mejor no intentarlo. Así, el proceso y los problemas de la aculturación invaden el dominio de la motivación: se evade la responsabilidad para actuar porque la actividad significa fracaso. El resultado es un síndrome descrito por muchos psicólogos y que consiste en apatía, falta de comunicación, actividad intelectual reducida, incapacidad para establecer relaciones significativas, hiperactividad, agresión y bajo potencial intelectual (Elam, 1960).

Los problemas de la aculturación no se limitan a los de controlar y cambiar la conducta o la motivación: también comprenden las dificultades del aprendizaje del contenido del currículo y las habilidades académicas. Cuando gran parte del contenido que ofrece la escuela tiene escaso significado para el estudiante y sigue su curso como si no existieran vacíos importantes en el aprendizaje social que obstaculizan otro tipo de aprendizaje, naturalmente el aprendizaje se ve impedido.

A medida que la población escolar se hace cada vez más heterogénea, tanto por el porcentaje mayor de grupos de edad que permanecen en la escuela duran-

te más tiempo, como por una extensión de la movilidad, los problemas de la aculturación se vuelven más graves y prevaletentes y el currículo, las técnicas de motivación y las expectativas se tornan inapropiados para una cantidad mayor de estudiantes.

Estos hechos sugieren que la escuela misma contribuye a ciertas dificultades en el aprendizaje. Al alinear sistemáticamente una parte importante de la juventud en evolución, crea alumnos que no aprenden, aún cuando no todos son individuos con capacidad inferior, sino simplemente personas sobre las cuales no produce efecto nuestra aproximación corriente al currículo y la enseñanza, que están paralizadas por sus problemas de aculturación o a quienes la sociedad escolar no proporciona un espacio social adecuado y un sentido de pertenencia. Rechazados y estigmatizados por estudiantes y maestros por igual, estos alumnos viven en un ambiente hostil en el cual tanto el crecimiento saludable como la identificación con la cultura de la mayoría se hace psicológicamente imposible.

Puesto que no existe una razón científica para suponer que el potencial natural esté desigualmente entre los distintos grupos de población o que el talento sea más escaso entre los grupos minoritarios o de la clase baja, la explicación de las diferencias en el rendimiento y el funcionamiento de la capacidad de aprendizaje entre estos grupos debe buscarse en el conflicto entre el contenido del aprendizaje social y del currículo, así como en las discrepancias entre los medios para la motivación que utiliza la escuela y la motivación real.

Sería fácil atribuir las causas del no-aprendizaje a los antecedentes familiares y resolver las dificultades de la heterogeneidad estableciendo agrupaciones por capacidad e imprimiendo al currículo diferentes cursos, según sugieren algunas propuestas sino fuera por dos razones: el compromiso democrático de proporcionar la mejor oportunidad posible para aprender a todos los niños de todo el pueblo, y el problema de la mano de obra. Necesitamos todo el talento y toda la inteligencia que se pueda desarrollar.

**LECTURA:
LA RELACIÓN INTERPERSONAL EN
LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE***

PRESENTACIÓN

Una de las frases centrales de este artículo sería la siguiente: "El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático". Aseveración que señala el autor ante el cuestionamiento sobre ¿qué sentido tiene la enseñanza y transmisión de conocimientos en un ambiente de cambio continuo?

Para Rogers adquiere sentido la educación en la medida que se aprenda a cómo aprender, tomando en cuenta que el conocimiento no es estable y que lo importante es liberar la curiosidad, el sentido de indagación, la exploración de las personas y fundamentalmente la confianza en las tendencias constructivas del individuo y del grupo.

Por ello, la función del docente se centra más en su relación interpersonal que en el dominio de su materia, en la planificación del currículum o de las técnicas didácticas y de comunicación. Propone que la facilitación del aprendizaje significativo depende del clima que propicie el facilitador (docente) a partir de ciertas actitudes para establecer una relación personal entre el facilitador y el alumno, éstas son: la autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y la empatía; lo que hace generar confianza en los alumnos sobre su capacidad para desarrollar sus propias potencialidades y tener contacto con problemas importantes para ellos.

Al establecer un clima de comprensión se favorecen mejores relaciones de pares, lo que hace que la relación entre alumnos sea otro aspecto importante para el aprendizaje, ya que se desarrollan actitudes más positivas y se posibilita que

* Carl R. Rogers. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en: *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 143-160.

utilicen sus capacidades de un modo más completo en su rendimiento escolar.

En este sentido la valoración que hace el docente sobre sus alumnos se caracteriza por reconocerlos desde su propio punto de vista y no desde el de él, lo que implica no enjuiciar debido a que "los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimientos, enojo y también culpa y miedo" cuya reacción sí afecta a la formulación de la confianza de los alumnos en sí mismos.

Finalmente el autor reconoce que su planteamiento ha sido considerado idealista, es por ello que pone muchos ejemplos sobre experiencias de docentes y alumnos, además de plantear que si los maestros no se arriesgan, ellos mismos se están perdiendo de la posibilidad de dar un salto cualitativamente diferente, tener vivencias y hechos humanos excitantes e increíbles.

A pesar de que parezca incorrecto decirlo, este capítulo me gusta mucho porque expresa algunas de mis convicciones más profundas acerca de los que trabajan en el campo educativo. Presenté los conceptos fundamentales en una conferencia en la Universidad de Harvard (10, págs. 1-18), pero éstos han sido revisados y ampliados para su publicación en este libro.

Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que, en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada.

Después de hacer esta afirmación, me apresuro a consultar el diccionario para comprobar si expresé bien lo que quería decir. Enseñar quiere decir «instruir». Personalmente, no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. «Impartir conocimientos o destreza». Me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. «Hacer saber.» Esto me eriza la piel. No deseo *hacer* saber nada a nadie. «Mostrar, guiar, dirigir.» A mi modo de ver, se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gen-

te. Luego llego a la conclusión de que efectivamente quise decir lo que expresé. Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.

Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. ¿Por qué? Creo que porque hace todas las preguntas equivocadas. Cuando pensamos en enseñar, surge la pregunta de qué enseñaremos. ¿Qué necesita saber una persona desde nuestro superior punto de vista? Me pregunto si en este mundo moderno tenemos el derecho a dar por sentado que somos sabios sobre el futuro y que la juventud es tonta. ¿Estamos *realmente* seguros acerca de lo que deberían saber? Luego está la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión está basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso. No necesitamos hacer una investigación para comprobar su falsedad. Sólo nos bastaría hablar con unos pocos estudiantes.

Pero me pregunto: «¿Mi prejuicio hacia la educación hace que no encuentre ninguna situación en que sea útil?» Inmediatamente pienso en mis experiencias en Australia, hace poco tiempo. Me interesaron mucho los aborígenes de aquel país. Es un grupo que durante 20,000 años se ha ingeniado para vivir y existir en un ambiente desolado, donde un hombre moderno perecería en poco tiempo. El secreto de la supervivencia aborigen ha sido la enseñanza. Han transmitido a los jóvenes toda pizca de conocimiento sobre cómo conseguir agua, cómo seguir el rastro de un gamo, cómo matar un canguro y cómo encontrar el camino en el desierto. Transmiten este conocimiento a la joven generación como *el* modo de conducirse, y se desconfía de cualquier innovación. Es evidente que la enseñanza les proporcionó el medio para subsistir en un ambiente hostil y relativamente estático.

Ahora me estoy acercando al núcleo de la pregunta que me interesa. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido

durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de *cambio continuo*. Estoy seguro de que la física que se enseña hoy a los estudiantes habrá sido superada en una década. Y en cuanto a la enseñanza de la psicología, dentro de 20 años no tendrá validez. Los llamados «hechos de la historia» dependen en gran medida del modo y costumbres actuales de la cultura. La química, la biología, la genética y la sociología están en un proceso tal que cualquier afirmación casi con seguridad habrá sido modificada en el momento en que el estudiante se halle en condiciones de aplicarla.

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la *facilitación de cambio y el aprendizaje*. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de *buscar* el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático.

Sólo ahora, con cierto alivio, vuelvo a una actividad, un propósito que realmente me entusiasma: la *facilitación del aprendizaje*. Cuando he sido capaz de transformar un grupo —y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo— en una comunidad de *aprendizaje*, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.



He aquí una meta a la que me puedo dedicar de todo corazón. Veo la *facilitación del aprendizaje* como el *objetivo* de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La *facilitación del aprendizaje* es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno.

Pero, ¿sabemos realmente cómo lograr este nuevo objetivo o es un fuego fatuo que se presenta sólo algunas veces y que no nos ofrece una esperanza real? Mi respuesta es que poseemos vasto conocimiento sobre las condiciones que estimulan un aprendizaje autoiniciado, significativo, vivencial de las fibras más íntimas de la persona total. No es frecuente poner en práctica estas condiciones porque significaría un enfoque revolucionario de la educación, y las rebeliones no son para los tímidos. Pero hemos encontrado algunos ejemplos de esta acción revolucionaria, como vimos en los capítulos anteriores.

Sabemos —y aquí mostraré algunas pruebas— que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La *facilitación de un aprendizaje significativo* depende de ciertas actitudes que se revelan en la *relación personal* entre el facilitador y el alumno.

Hemos hecho nuestros primeros descubrimientos en el campo de la psicoterapia, pero cada vez son más las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación. Sería fácil pensar que la intensa relación entre el terapeuta y el cliente es la que posee estas cualidades, pero estamos descubriendo también que *podrían* existir en las incontables relaciones interpersonales entre el profesor y sus alumnos.

CUALIDADES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

¿Cuáles son las cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje? Las presentaré de manera breve e ilustradas con ejemplos referentes al campo educativo.

Autenticidad en el facilitador del aprendizaje

Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que *es él mismo*, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, *puede* interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

Es obvio que este conjunto de actitudes, que demostró su eficiencia en psicoterapia, es muy diferente del de la mayoría de los maestros, que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos. Es un hábito muy común entre los profesores el de parapearse tras la



máscara, el rol, la fachada de maestro, para volver a ser ellos mismos sólo cuando dejan la escuela.

Pero no todos los maestros son así: Sylvia Ashton-Warner tomó a su cargo a los alumnos maoríes de una escuela de Nueva Zelanda, que eran niños rebeldes y supuestamente lentos para aprender, y les permitió desarrollar su propio vocabulario de lectura. Todos los días cada uno de los niños elegía una palabra que ella escribía en una tarjeta que luego le entregaba, por ejemplo, «beso», «fantasma», «bomba», «lucha», «amor», «papá». Pronto los alumnos llegaron a construir oraciones que también conservaban: «Le darán una tunda», «El gatito está asustado». Los niños no olvidaron los conocimientos que habían autoiniciado. Pero mi propósito no es describir el método de la señorita Ashton-Warner. Sólo quiero demostrarles su actitud y la apasionada autenticidad que percibieron tanto sus pequeños alumnos como sus lectores. Un compilador le hizo algunas preguntas y ella respondió: «Usted me pide algunos pocos y fríos hechos... no tengo hechos fríos sobre este tema en particular. Sólo tengo hechos ardientes y anécdotas sobre el tema de la enseñanza creativa que me abrasan y abrasan lo que digo.» (3, pág. 26).

Aquí no hay ninguna máscara estéril. Hay una *persona* vital, con convicciones y vivencias. Su transparente autenticidad fue uno de los elementos que le permitieron facilitar el aprendizaje. Su método no se adecua a ninguna fórmula educativa nítida. Elia *es*, y sus alumnos evolucionaron en contacto con una persona que *es* real y abiertamente.

Tomemos el caso de otra persona, Barbara Shiel, cuyo trabajo de facilitación de aprendizaje en un sexto grado ya hemos descrito. Dio a sus alumnos un alto grado de libertad responsable y más adelante mencionaré algunas de las reacciones de sus alumnos. Pero aquí exponaremos un ejemplo de cómo compartía con sus alumnos, no sólo su dulzura y claridad, sino también sus enojos y frustraciones. Puso a disposición de los alumnos todos los materiales de arte y así éstos los utilizaron de modos muy

creativos, aunque la clase ofreciera un panorama de caos. Este es el relato que hizo de su experiencia y de lo que hizo con ella.

Es enloquecedor vivir en el Desorden, ¡con D mayúscula! Pero a nadie parece importarle excepto a mí. Por último, un día les dije a los niños... que soy muy pulcra y ordenada por naturaleza y que el desorden me distraía de mis tareas. ¿Tenían alguna solución? Se sugirió que algunos voluntarios podrían ocuparse de ordenar todo... les respondí que no me parecía justo que siempre trabajaran las mismas personas para todos los demás, pero que eso resolvería mi problema. «Bueno, a algunas personas les gusta limpiar», me replicaron. De modo que así quedaron las cosas (13).

Espero que este ejemplo aclare mis frases anteriores de que un facilitador «es capaz de vivir, de vivir esas experiencias y de comunicarlas si resulta adecuado». Elegí un ejemplo que se refiere a experiencias negativas porque creo que para la mayoría de nosotros es más difícil interpretar su significado. En este caso, la señorita Shiel corre el riesgo de transparentar su colérica frustración frente al desorden. ¿Y qué sucede? Lo mismo que, según mi experiencia, ocurre casi siempre: los niños aceptan y respetan sus sentimientos, los toman en cuenta y proyectan una nueva solución que ninguno de nosotros hubiera sugerido. La señorita Shiel comenta sabiamente: «Me turbaba y me sentía culpable cuando me enfadaba. Pero al fin advertí que los niños también podían aceptar *mis* sentimientos. Es importante que ellos sepan cuándo me "presionan". Yo también tengo mis límites» (13).

Quiero demostrar con el siguiente ejemplo que cuando son auténticos, también los sentimientos positivos son eficaces. Esta es la reacción de un estudiante de otro curso:

... Era muy alentador su sentido del humor en la clase; todos nos sentíamos aliviados cuando se mostraba tan humano y no mera-



mente una imagen mecánica del maestro. Tengo la impresión de que ahora comprendo y confío más en mis maestros... y también de que estoy más cerca de mis compañeros...

Otro estudiante comenta:

... Dirigía la clase de forma personal, de modo que me pude formar una imagen de usted como persona y no sólo como la encarnación del libro de texto.

Otro estudiante del mismo curso habla de la siguiente manera:

Usted no actuaba como maestro de la clase, sino como alguien en quien podíamos confiar e identificar como «uno de nosotros». Era muy perceptivo y sensible con respecto a nuestros pensamientos y en esto residía, para mí, su «autenticidad». Era una *experiencia* «auténtica» y no solamente una clase (7).

Espero que no queden dudas acerca de que no siempre es fácil ser auténtico ni que se logre de un momento a otro, sino esencial para aquel que desea llegar a ser revolucionario: un facilitador de aprendizaje.

Aprecio, aceptación, confianza

Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje. He observado esta actitud; sin embargo, es muy difícil darle un nombre, por eso utilizaré varios. Pienso que significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación, o confianza o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una variedad de formas. El facilitador que

adopta esta actitud podrá aceptar totalmente el miedo y las vacilaciones con que el alumno enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos. Ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje (la rivalidad entre hermanos, el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Quisiera dar algunos ejemplos de esta actitud tomados de la situación de clase. Todos los comentarios de los maestros estarán bajo sospecha, pues a todos nos gustaría tener esas actitudes, y este deseo determinará la percepción parcial de nuestras cualidades. Pero además quisiera demostrar de qué manera ve el estudiante la actitud de aprecio, aceptación y confianza cuando tiene la fortuna de experimentarla.

He aquí el comentario de un estudiante de college que asiste al curso del doctor Morey Appell:

Su modo de estar con nosotros es una revelación para mí. En su clase me siento importante, maduro y capaz de hacer cosas por mí mismo. Me gusta pensar sin ayuda y esto no lo puedo lograr sólo con los libros de texto o las conferencias, sino viviendo. Creo que usted me ve como una persona con sentimientos y necesidades concretos, como un individuo. Lo que digo y hago son expresiones importantes de mi persona y usted así lo reconoce (1).

Los estudiantes de college que asisten a un curso de la doctora Patricia Bull describen no sólo



estas actitudes de aprecio y confianza, sino los efectos que ellas tuvieron sobre sus otras interacciones.

... Aún me siento cerca de usted, como si entre nosotros hubiera un entendimiento tácito, casi una conspiración. Esto me estimula a participar en la clase porque sé que por lo menos una persona me escuchará aunque no esté segura de la actitud de los otros. No importa realmente si su reacción será positiva o negativa, simplemente Es. Gracias.

... Aprecio mucho el respeto y preocupación que demuestra hacia todos nosotros... Como resultado de mis experiencias en esta clase y de la influencia de mis lecturas creo sinceramente que el método de enseñanza centrado en el estudiante proporciona un marco ideal para el aprendizaje; no sólo por la acumulación de conocimientos, sino y sobre todo por aprender sobre nosotros mismos en relación con los demás... Cuando comparo mi superficial aperccepción en septiembre con la profundidad de mis conocimientos actuales, sé que este curso me ha ofrecido una experiencia muy valiosa de aprendizaje que no hubiera podido adquirir en ningún otro curso.

... Muy pocos maestros intentarían este método porque temerían perder el respeto de los alumnos. Por el contrario, usted ganó nuestro respeto gracias a su capacidad para hablarnos en nuestro nivel y no en un nivel 10,000 veces más elevado. Ante la ausencia de comunicación en esta escuela, fue una experiencia maravillosa comprobar cómo nos escuchábamos unos a otros y nos comunicábamos en un nivel adulto e inteligente. Más clases deberían ofrecernos esta experiencia (7).

Estoy seguro de que estos ejemplos son más que suficientes para demostrar que un facilitador que confía en sus alumnos y los aprecia crea un clima de aprendizaje tan diferente al del aula tradicional que ninguna semejanza puede ser «pura coincidencia».

Comprensión empática

Otro de los elementos esenciales para la experiencia de aprendizaje autoiniciado es la comprensión empática. Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una aperccepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje *al alumno*, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo.

Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa y que responde al modelo de «comprendo tus deficiencias». Sin embargo, cuando existe una comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo: «Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy *yo*, sin querer analizar-me ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender.»

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene un efecto de total liberación.

Tomemos un ejemplo de Virginia Axline con respecto a un niño de segundo curso. Juan, de siete años, era agresivo, provocaba problemas y era lento en lenguaje y en todo su aprendizaje. A causa de su sucio vocabulario fue llevado a la oficina del director, quien lo golpeó sin que la señorita Axline se enterara. Durante las horas de trabajo independiente construyó con detalle un hombre de arcilla, desde el sombrero hasta el pañuelo de bolsillo. La señorita Axline le preguntó quién era. «No lo sé», respondió Juan. «Quizá sea el director. También tiene un pañuelo como éste en el bolsillo», sugirió la señorita Axline. Juan miró la figura de arcilla y respondió que sí. Luego le arrancó la cabeza, levantó la vista y sonrió. La señorita Axline dijo: «Muchas veces sientes deseos de arrancarle la cabeza ¿no es cierto? Tanto te enfurece.» Juan le sacó un brazo, luego el otro y de un golpe lo destruyó totalmente. Otro alumno, con



la percepción de la infancia, explicó: «Juan está furioso con el señor X porque le dio una tunda esta mañana.» La señorita Axline comentó: «Ahora debes sentirte mucho mejor.» Juan hizo una mueca y comenzó a reconstruir al señor X (5, págs. 521-533).

Los otros ejemplos citados también indican cómo se sienten los estudiantes muy sensibles cuando se los *comprende* simplemente sin evaluarlos ni juzgarlos, cuando se los comprende desde su *propio* punto de vista y no desde el del maestro. Si todo maestro se propusiera la tarea de esforzarse para brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbalizada de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este tipo de comunicación casi inexistente.

¿CUÁLES SON LAS BASES DE LAS ACTITUDES DE FACILITACIÓN?

Un «rompecabezas»

Es natural que no siempre tengamos este tipo de actitudes que he descrito. Algunos maestros se preguntan: «¿Qué pasa si *no* me siento empático o si en este momento *no* aprecio, acepto o me gustan mis alumnos?» Mi respuesta: la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad y no es casual que la hayamos analizado primero. Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser *auténtico* que pseudoempático o tratar de parecer interesado.

Pero esto no es tan simple como parece. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacia *sí mismo*. No se puede ser auténtico para otra persona si no se es auténtico para sí. Si quiero ser verdaderamente sincero sólo debo decir lo que me sucede.

Tomemos un ejemplo. Al comenzar este capítulo mencioné la sensación de la señorita Shiel frente al desorden en las clases de arte. Ella decía: «¡Es enloquecedor vivir en tal desorden! Soy pulcra y ordenada y todo esto me dis-

trae de mi trabajo.» Pero supongamos que hubiera manifestado en forma diferente sus sentimientos, que hubiese fingido como sucede en la mayoría de las clases en todos los niveles. Podría haber dicho: «¡Tú eres el niño más desordenado que jamás haya visto! No te preocupan el orden ni la limpieza. ¡Eres terrible!» Definitivamente esto *no* es un ejemplo de autenticidad o sinceridad, en el sentido en que utilicé estos términos. Existe una profunda diferencia entre estas dos afirmaciones que me gustaría analizar.

En la segunda afirmación la maestra no revela nada de sí misma ni comparte ninguno de sus sentimientos. Sin duda los niños *percibirán* que está enojada, pero, como son muy perceptivos, dudarán de si su enojo proviene de la conducta de la clase o de una discusión con el director. Esta segunda expresión no tiene la sinceridad de la primera, en donde la maestra manifiesta su *propia* incomodidad y cómo el desorden motiva su distracción.

Otro aspecto de la segunda forma es que está enteramente compuesta de juicios o evaluaciones, que como tales son refutables. ¿Los niños están provocando un desorden o simplemente están excitados y concentrados en lo que hacen? ¿*Todos* provocan el desorden o algunos también se sienten molestos como ella? ¿No les preocupa nunca el orden o simplemente ocurre de vez en cuando? Si reciben la visita de otro grupo ¿sería diferente su actitud? ¿Son terribles o simplemente niños? Sé que los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimiento, enojo y también culpa y miedo. Si la señorita Shiel hubiera empleado el segundo tipo de expresión, la reacción de los alumnos hubiera sido completamente diferente.

Me extenderé sobre este punto para aclararlo porque sé por experiencia que muchos maestros interpretan ser auténtico, o *ser* los propios sentimientos, como una licencia para emitir juicios sobre los demás o para proyectar sobre ellos las vivencias que se «deberían tener». Nada más ajeno a mis pensamientos.

En realidad es muy difícil ser auténtico y aun cuando realmente se lo desee, ocurre muy



raras veces. Por cierto, no es cuestión de *palabras* y si se cree uno juez, es inútil usar una fórmula verbal que suene a compartir los propios sentimientos. Este es otro caso de fingimiento o falta de autenticidad. Sólo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar, debemos estar cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de aperebirlas. Luego se debe desear el riesgo de compartirlas tales cuales son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás. Por todas estas razones admiro la manera de la señorita Shiel de compartir su enojo y su frustración con sus alumnos, sin tratar de disfrazarlos.

La confianza en el ser humano

Sólo se podrán lograr estas tres actitudes y se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Si no confío en él deberé intentar ahogarlo con información que yo elija para evitar que siga un camino equivocado. Pero si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Creo que los tres profesores cuyos trabajos hemos comentado en los capítulos precedentes se basan en la tendencia del estudiante hacia el cumplimiento y la actualización. Su trabajo se funda en la hipótesis de que cuando los estudiantes tienen un contacto real con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollan autodisciplina. El maestro trata de crear cierto clima en el aula y un tipo de relaciones personales tales que impulsen estas tendencias naturales hacia su realización.

La incertidumbre del descubrimiento

Creo necesario decir que esta confianza en el hombre, estas actitudes hacia los estudiantes

que he descrito, no aparecen súbitamente de modo milagroso en un facilitador del aprendizaje. Por el contrario, surgen a costa de riesgos, cuando se *actúan* hipótesis. Esto es evidente en el capítulo que describe el trabajo de la señorita Shiel cuando, al actuar según la hipótesis de la que no está segura y arriesgándose a entablar un nuevo tipo de relación con sus alumnos, confirma estos nuevos conceptos por lo que sucede en la clase. Estoy seguro de que la doctora Swenson pasó por el mismo tipo de incertidumbre. En lo que a mí se refiere sólo puedo decir que comencé mi carrera con el firme propósito de que se debe manejar a los individuos para su propio bien. Sólo asumí las actitudes que he descrito, y la confianza en las personas implícita en aquéllas, cuando descubrí que estas actitudes tenían mayor poder para un cambio constructivo en el aprendizaje. Por lo tanto, creo que el único modo que tiene el maestro de *descubrir*, para sí, si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente corriendo el riesgo de ensayarlos.

Basado en las experiencias de varios facilitadores y de sus alumnos, he llegado a una conclusión. Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias -negativas, positivas o confusas- pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. Cada estudiante, a veces con placer y otras con renuncia, se convierte, a su modo, en un ser que aprende y cambia constantemente.

Las pruebas

Ya puedo oír los murmullos que dicen: «Un panorama muy emocionante. Pero, ¿dónde están las pruebas? ¿Cómo se sabe?» Ahora quiero ocuparme de ello. No son abrumadoras,



pero sí coherentes; no son perfectas, pero sí sugestivas.

En primer lugar, en el campo de la psicoterapia, Barrett-Lennard(6) desarrolló un instrumento que mide este tipo de actitudes: autenticidad o coherencia, aprecio o consideración positiva, empatía o comprensión. Este instrumento fue aplicado tanto al cliente como al terapeuta de modo que tenemos la experiencia de ambos acerca de su mutua relación. Dicho de manera breve, se comprobó que aquellos clientes que demostraron más cambios terapéuticos, medidos según varios instrumentos, percibían en su relación con el terapeuta *más* de estas cualidades que aquellos que manifestaron menos cambios. Es significativo que estas diferencias en la percepción de relaciones fueran determinadas ya en la quinta entrevista y predijeran cambios futuros o su completa ausencia. Más aún, se comprobó que la percepción del *cliente* con respecto a la relación, su experiencia de la misma, es un predictor más exacto de los resultados últimos de la terapia que la percepción del terapeuta. Otros estudios posteriores han completado, y generalmente confirmado, el estudio original de Barrett-Lennard.

De este modo podemos decir, con cierta prudencia, y con calificaciones engorrosas de mencionar en este volumen, que si en terapia el cliente percibe a su analista como auténtico, que lo aprecia y logra comprenderlo empáticamente, se facilitarán el autoaprendizaje y el cambio terapéutico.

Mencionaré otra comprobación, esta vez relacionada más estrechamente con la educación. Emmerling (8) descubrió que se formaban dos grupos característicos cuando se solicitaba a maestros de secundaria que identificaran, según su opinión, los problemas más urgentes. El grupo «abierto» o «con orientación positiva» señaló problemas serios, por ejemplo, «ayudar a los niños a pensar por sí mismos y a ser independientes», «lograr la participación de los estudiantes», «aprender nuevos métodos para que los alumnos desarrollen todas sus potencialidades», «ayudar a que los alumnos puedan expresar sus necesidades e intereses individua-

les». Cuando se administró el Inventario de relaciones de Barrett-Lennard a los alumnos de estas maestras se halló que los percibían como más auténticos, comprensivos y empáticos que los del otro grupo que describiré a continuación.

El segundo grupo de maestros definió sus problemas más urgentes en términos negativos y en función de las deficiencias e incapacidades de los alumnos. Los problemas urgentes que mencionaron fueron: «tratar de enseñar a niños que ni siquiera son capaces de seguir instrucciones», «enseñar a niños que no tienen deseos de aprender», «los estudiantes que no pueden hacer las tareas requeridas por su nivel de curso», «hacer que los niños atiendan». Entonces no es sorprendente que cuando estos alumnos completaron el Inventario de relaciones hayan descrito a sus maestros como relativamente poco auténticos, comprensivos, confiados o empáticos.

Por lo tanto podemos decir que el maestro que tiende a liberar las potencialidades del estudiante posee un alto grado de estas actitudes que facilitan el aprendizaje. El maestro que se orienta por los defectos de sus estudiantes las posee en menor medida.

La investigación de Schmuck (12), que enfoca el problema desde un ángulo diferente, demostró que cuando los estudiantes percibían que su maestro era comprensivo, las relaciones de aprecio estaban más uniformemente repartidas. Esto quiere decir que cuando el maestro es empático, no hay pocos estudiantes muy queridos y pocos muy rechazados, sino que el aprecio se distribuye de manera más ecuánime en el grupo. En un estudio posterior este mismo autor demostró que entre los estudiantes muy ligados a su grupo de pares, «existen relaciones significativas entre el grado de aceptación de sus compañeros, por una parte, y el aprovechamiento de las capacidades, las actitudes hacia sí mismos y hacia la escuela, por la otra». Esto parece confirmar el estudio anterior, pues, dentro de un clima de comprensión del aula donde el maestro es más empático, todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con



sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la escuela. Si tienen una fuerte relación con sus pares (y esto parece probable en el clima de esta clase), también tenderán a utilizar su capacidad de un modo más completo en su rendimiento escolar.

Pero se podría aún preguntar si realmente el estudiante *aprende* cuando estas actitudes están presentes. Aquí es de gran utilidad, por las pruebas que proporciona, un interesante estudio de alumnos de tercer curso llevado a cabo por Aspy (4). Trabajó con seis clases de tercer curso. Se grabó durante dos semanas la interrelación de los maestros con los alumnos en las clases de lectura. Estas grabaciones se hicieron con dos meses de intervalo para obtener un muestreo adecuado de las interacciones del maestro con sus alumnos. Para la clasificación se eligieron al azar segmentos de cuatro minutos de esas grabaciones. Tres clasificadores trabajando de manera independiente y «a ciegas» evaluaron cada segmento de acuerdo con el grado de coherencia o autenticidad demostrado por el maestro, su grado de apreciación o consideración positiva incondicional y de comprensión empática hacia el alumno.

Como criterio se emplearon los Tests de rendimiento en lectura (Rendimiento Stanford). Nuevamente omitiremos algunos detalles de este estudio cuidadoso y rigurosamente controlado. Podemos decir que en las tres clases, los alumnos que demostraron el grado más alto de las actitudes que describimos tenían mejor rendimiento en lectura que aquellos que poseían estas cualidades en menor grado.

De este modo podemos decir, con cierta seguridad, que las actitudes que me he esforzado en describir no sólo son eficaces para facilitar un aprendizaje más profundo y una comprensión de sí mismo en la relación de psicoterapia sino que caracterizan a los maestros más eficientes, y que los alumnos de estos maestros aprenden más, aun con un currículum convencional, que los estudiantes que carecen de estas actitudes.

Pruebas suministradas por los estudiantes

Veo complacido que estas pruebas están aumentando. Pueden ser de gran ayuda para justificar la revolución educativa que tan obviamente anhelo. Pero los éxitos más notables alcanzados por los estudiantes que aprenden dentro de este clima no se refieren sólo a un mayor rendimiento en las tres R.¹ El aprendizaje más significativo se logró en el plano más personal: independencia, aprendizaje autoiniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona. Como ejemplo he tomado al azar comentarios de alumnos cuyos maestros se han esforzado en crear un clima de confianza, aprecio, autenticidad, comprensión y, por encima de todo, de libertad.

Nuevamente debo citar un comentario de Sylvia Ashton-Warner, para explicar uno de los efectos más importantes de este clima: «... El impulso ya no es del maestro, sino de los niños... por fin el maestro va a favor de la corriente y no en contra, la corriente de la creatividad inexorable de la infancia» (3, pág. 93).

Si fuera necesaria una mayor comprobación, veamos algunos comentarios hechos por alumnos de un curso sobre poesía dirigido (no enseñado) por el doctor Samuel Moon.

Pienso que realmente disfruté de este curso, como clase y experiencia, aunque a veces me sentí algo desubicado. Esto hace que el curso valga la pena, puesto que la mayoría de los cursos de este semestre simplemente me aburrieron tanto como todo el proceso de la "educación superior". Aparte de otras cosas, gracias a este curso me encontré escribiendo poesías con más frecuencia que cuentos cortos, lo que interfirió temporalmente con mi clase de literatura.

... Quisiera señalar una cosa bien definida que debo a este curso, y es una mayor capa-

1. Se refieren a: aritmética (*rithmetic*), lectura (*reading*) y escritura (*riting*), cuyas pronunciaciones en inglés comienzan con r. [T.]



cidad para escuchar y aceptar seriamente las opiniones de mis compañeros. Considerando mis actitudes anteriores, esto sólo hace valioso el curso para mí. Supongo que los resultados de un curso sólo se pueden evaluar exactamente respondiendo a la pregunta: "¿Haría otra vez este curso?" Mi respuesta sería un sí rotundo (9, pág. 227).

Agregaré aquí algunos comentarios de estudiantes de segundo año del curso de psicología de la adolescencia de la doctora Bull. Los dos primeros fueron escritos a mitad de semestre.

Este curso está siendo una experiencia muy vital y profunda para mí... Esta situación singular de aprendizaje cambió toda mi concepción de lo que es el aprendizaje... Creo que estoy evolucionando realmente en este clima de libertad constructiva... esta experiencia constituye un desafío.

Este curso ha sido de gran valor para mí... Estoy contento de haber hecho esta experiencia porque me hizo pensar... Nunca me compenetré tanto con un curso, especialmente *fuera* de la escuela. ¡Ha sido frustrante, gratificante, placentero y cansado!

Los otros comentarios son de fin de curso:

... Este curso, para mí, no termina al finalizar el semestre, sino que continúa... No se me ocurre ningún beneficio mayor que puede dar un curso que el deseo de seguir aprendiendo.

... Pienso que este tipo de situación en la clase me estimuló para advertir cuáles son mis responsabilidades, especialmente en cuanto a hacer sólo los trabajos obligatorios. Ya no leo libros únicamente para aprobar exámenes. De aquí en adelante lo que haga lo haré por *mí*, por lo que pueda obtener y no por una calificación.

Creo que recién ahora me doy cuenta del grado de incomunicación en que vivimos en nuestra sociedad, cuando veo lo que sucedía en nuestra clase... He evolucionado muchísimo. Sé que soy diferente de como era antes

de hacer el curso... Me ha ayudado a comprenderme mejor... gracias por contribuir así a mi crecimiento.

Pensaba que educación era incorporar información, asistiendo a las clases de exposición del profesor. Todo el peso recaía en el maestro... Uno de los mayores cambios que experimenté en este curso fue la modificación de mi punto de vista sobre educación. Aprender es algo más que una calificación o un boletín de calificaciones. Nadie puede medir lo que se aprende porque es algo muy personal. Yo confundía aprender con memorizar; tengo buena memoria pero dudo de haber aprendido todo lo que hubiera podido. Mi actitud hacia el aprendizaje ha cambiado desde una posición centrada en la calificación hacia otra de carácter más personal.

Si quieren saber qué opina un niño de sexto curso de este tipo de cursos, transcribo algunos comentarios de alumnos de la señorita Shiel, con faltas de ortografía y todo.

Creo que estoy aprendiendo mis propias capacidades (*sic*). No sólo aprendo las tareas escolares, sino también que es posible aprender solo tanto como con alguien que me enseñe.

Me gusta este plan, tengo mucha libertad. También aprendo más así que del otro modo, no necesito (*sic*) esperar a los demás, puedo avanzar tan rápido como quiera y además tengo muchas responsabilidades (3).

Tomemos otros dos ejemplos de la clase de graduados del doctor Appell:

... He estado pensando acerca de lo que sucedió en esta experiencia. La única conclusión que saqué es que si trato de evaluar qué está sucediendo, o qué está comenzando a suceder, debo saber antes cómo era yo al empezar, y no lo sé... tantas cosas que hice y sentí ya están perdidas... enmarañadas en mi interior... Y no salen en forma de un bonito y organizado modelo que pueda decir o es-



cribir... Quedan tantas cosas sin mencionar. Creo que sólo arañé la superficie pero puedo, sentir que pronto surgirán muchas cosas... quizás eso sea suficiente. *Parece como si una cantidad de cosas hubieran adquirido una importancia que antes no tenían...* Esta experiencia ha tenido un significado, me ha afectado, no sé cuánto o hasta dónde todavía. Pienso que seré mejor cuando llegue el otoño. *De eso creo estar seguro* (2, páginas 143-148).

... Ustedes no siguen un plan determinado y sin embargo estoy aprendiendo. Desde que empezó el semestre me siento más viva, más auténtica conmigo misma. Me gusta estar sola tanto como con otra gente. Mis relaciones con los niños y los adultos son más emocionales y profundas.

La semana pasada, comiendo una naranja, pelé cada gajo por separado y me gustó más sin cáscara transparente. Parecía más jugosa y fresca. Pensé que a veces me sentía así, sin una pared transparente a mi alrededor, comunicando mis sentimientos. Estoy creciendo, cuánto, no lo sé. Estoy pensando, considerando, ponderando y aprendiendo (1).

No puedo leer estos comentarios de estudiantes de sexto curso, del college y graduados, sin emocionarme profundamente. He aquí maestros que se arriesgan, que *son* ellos mismos, que *confían* en sus alumnos, que se aventuran en lo desconocido existencial, dando un salto subjetivo. Y, ¿qué sucede? Hechos *humanos* excitantes, increíbles. Se puede percibir cómo se crean las personas, cómo se inicia un aprendizaje, cómo surgen futuros ciudadanos dispuestos a enfrentar mundos desconocidos. Si sólo una maestra de cada cien se animara a correr el riesgo de confiar, de comprender, la educación recibiría una infusión de espíritu vital que, a mi juicio, sería de valor inestimable.

EL EFECTO SOBRE EL INSTRUCTOR

Quisiera comentar otro aspecto que me anima. Hasta aquí he hablado de los efectos que este cli-

ma de aprendizaje significativo, personal y propio tiene sobre el *estudiante*. Pero no he mencionado el efecto recíproco que tiene sobre el instructor. Cuando éste ha sido agente de la liberación de un aprendizaje autoiniciado, también como los estudiantes sufre un cambio. Uno dice:

Decir que me sentí abrumado por unas experiencias en la clase sería poco para reflejar mis vivencias. He enseñado durante muchos años, pero nunca experimenté algo ni remotamente semejante. Por mi parte, nunca vi en una clase a las personas expresarse realmente como son, ni estar tan comprometidas y movilizadas, Aun más, me pregunto si en el ambiente tradicional, que pone el énfasis en el contenido de la materia, en los exámenes y en las calificaciones, existe o puede existir la posibilidad de expresarse como persona con todas sus necesidades más profundas en la lucha por realizarse. Pero me estoy apartando del tema; sólo puedo relatar lo que sucedió y expresar mi agradecimiento por haberme convertido en una persona más humilde. Quiero que sepan esto porque ha enriquecido enormemente mi vida y mi ser (11, pág. 313).

Otro miembro del cuerpo de profesores comenta:

Rogers dijo que cuando las relaciones se basan en estos supuestos «la educación actual se modifica totalmente». He comprobado que esto es verdad al aplicarlo con mis estudiantes. Las experiencias que tuve me han sumergido en relaciones significativas, desafiantes y, para mí, incomparables. Me han inspirado, estimulado y, a veces, me han dejado convulsionado y sorprendido ante las consecuencias que tuvieron tanto para mí como para los estudiantes. Me han abierto los ojos frente al problema que ahora llamo... la tragedia de nuestra educación actual. Todos los estudiantes dicen que ésta es su primera experiencia de confianza total, de libertad para ser y actuar de modo que fortalezca y mantenga la dignidad que ha



sobrevivido a la humillación, a la distorsión y al cinismo corrosivo (1).

¿DEMASIADO IDEALISTA?

Algunos lectores considerarán que el enfoque de este capítulo —la creencia de que los profesores se pueden relacionar como personas con sus alumnos— es irremediabilmente irreal e idealista. Pensarán que en esencia consiste en alentar a profesores y estudiantes a ser más creativos en sus relaciones mutuas y en su relación con el tema de la materia, pero que tal objetivo es imposible. No son los únicos que piensan así. He oído a científicos de las mejores escuelas de ciencias y a estudiantes de las mejores universidades argüir que es absurdo tratar de estimular a todos los estudiantes para que sean creativos, necesitamos cientos de técnicos y trabajadores mediocres y basta con que surjan sólo algunos científicos, artistas o líderes creativos. Eso quizá les baste a ellos. Quizá también para ustedes sea suficiente, pero insisto en que *no* es suficiente para mí. Cuando advierto el increíble potencial que tiene un estudiante corriente, deseo liberarlo. Dedicamos mucho tiempo a liberar la increíble energía del átomo y del núcleo del átomo. Si no dedicamos igual energía —e igual cantidad de dinero— a liberar el potencial de las personas, entonces la discrepancia enorme entre nuestro nivel de recursos de energía física y de energía humana nos hará sucumbir en una destrucción universal y merecida.

Lamento que mi actitud ante este problema no pueda ser fríamente científica. Me apasiono al decir que la gente importa, que las relaciones interpersonales *son* importantes, que es posible liberar el potencial humano, que podríamos aprender mucho más, y que, a menos que prestemos atención fuerte y positiva al aspecto humano e interpersonal del dilema educacional, nuestra civilización comenzará su decadencia y perdición. Mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenido, más máquinas de enseñanza, nunca resolverán de raíz nuestro dilema. Sólo las personas, actuando como perso-

nas en sus relaciones con sus estudiantes pueden comenzar a solucionar el problema más urgente de la educación moderna.

RESUMEN

Permítaseme aquí decir de un modo más calmo y sobrio lo que antes expresé con tanto sentimiento y pasión.

He dicho que es muy lamentable que los educadores y la gente en general siempre se centren en la *enseñanza*. Esto les sugiere una cantidad de preguntas absurdas con respecto a la educación real.

He dicho que si centráramos la facilitación del *aprendizaje* —cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde adentro— estaremos en buen camino, más provechoso.

He dicho que poseemos algunos conocimientos, y podemos obtener más, sobre las condiciones que facilitan el aprendizaje. Uno de los más importantes en este sentido es el tipo de actitudes que se manifiesta en la relación entre facilitador y alumno. (Existen otras condiciones conocidas que analizaré más adelante.)

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se *confía* en que el estudiante puede evolucionar.

He tratado de decir claramente que aquellos individuos que poseen realmente estas actitudes, y que son lo suficientemente valientes como para actuar en consecuencia, no modifican simplemente los métodos educativos, sino que los revolucionan. No realizan casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. No



es correcto llamarlos maestros. Son catalizadores, facilitadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos.

He presentado diversas pruebas que sugieren que los individuos que manifiestan estas actitudes son considerados maestros eficientes, que los problemas que los preocupan son cómo liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones de clase en donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el afecto y el aprecio sea una parte de la vida de todos los niños; que en las clases donde reina, en alguna medida, este tipo de clima los niños aprenden más de los temas convencionales.

Pero he querido ir más allá de las pruebas empíricas para llevar al lector al mundo interior del estudiante de todos los niveles que aprende

y vive en tal relación interpersonal con el facilitador, con el objeto de que el lector perciba qué se siente cuando el aprendizaje es libre, autoiniciado y espontáneo. He tratado de indicar que la relación de estudiante a estudiante se vuelve más personal, más afectiva, más sensible, a la par que progresa el aprendizaje de materiales significativos a nivel personal. Ya he hablado del cambio que provoca en el docente.

Si el propósito de la educación es formar ciudadanos adaptados a este mundo de cambios caledoscópicos, sólo podremos lograrlo si estimulamos a los mismos estudiantes para que inicien y planifiquen su propio aprendizaje. Por último, mi propósito fue demostrar que este tipo de estudiantes se desarrolla mejor, por lo menos hasta donde conozco, en una relación facilitadora y que promueva el crecimiento, con una *persona*.

BIBLIOGRAFÍA

1. Appell, Morey L.: «Selected Student Reactions to Student-centered Courses», trabajo inédito, Indiana State University, 1959.
2. Appell, Morey L.: «Self-understanding for the Guidance Counselor», *Personnel & Guidance Journal*, octubre 1963, págs. 143-148.
3. Ashton-Warner, Sylvia: *Teacher*, Nueva York, Simon and Schuster, 1963.
4. Aspy, Devaid N.: «A Study of Three Facilitative Conditions and Their Relationship to the Achievement of Third Grade Students», tesis inédita, University of Kentucky, 1965.
5. Axline, Virginia M.: «Morale on the School Front», *Journal of Educational Research*, 1944, págs. 521-533.
6. Barrett-Lennard, G. T.: «Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change», *Psychological Monographs*, 76, todo el número 562, 1962.
7. Bull, Patricia: «Student Reactions, Fall, 1965», trabajo inédito, New York State University College, 1966.
8. Emmerling, F. C.: «A Study of the Relationships Between Personality Characteristics

of Classroom Teachers and Pupil Perceptions», tesis inédita, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.

9. Moon, Samuel F.: «Teaching the Self», *Improving College and University Teaching*, otoño 1966, vol. 14, págs. 213-229.

10. Rogers, Carl R.: «The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning», en *Humanizing Education*, comp. por R. Leeper, págs. 1-18, Washington, D.C., NEA, 1967. Copyright by Association for Supervision and Curriculum Development.

11. Rogers, Carl R.: *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pág. 313. (Hay traducción castellana: *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós, 1972.)

12. Schmuck, R.: «Some Aspects of Classroom Social Climate», *Psychology in the Schools*, 1966, vol. 3, págs. 59-65; y «Some Relationships of Per Licking Patterns in the Classroom to Pupil Attitudes and Achievements *The School Review*, 1963, vol. 71, págs. 337-359.

13. Shiel, Barbara J.: «Evaluation: A Self-directed Curriculum, 1965», trabajo inédito, 1966.

