

UNIDAD
S E A D
083



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

✓
Las relaciones que surgen en el aula y
su influencia en el aprendizaje.

Berta Rosales Loya

Hidalgo del Parral, Chih. 1987

DICTAMEN DE APROBACION DE TESIS

HGO. DEL PARRAL, CHIH., 25 de FEBRERO 1988

C. PROFR.(A) BERTHA ROSALES LOYA
P R E S E N T E .

Los integrantes del sínodo designados por la Comisión de Titulación de esta Unidad para analizar su trabajo de tesis, intitulado

LAS RELACIONES QUE SURGEN EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE.

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL comunica a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos por el reglamento vigente.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su tesis y, previo visto bueno de la Secretaría Académica, se autoriza a presentar su examen profesional ante este jurado, el día y la hora señalados por la Comisión de Titulación.

A t e n t a m e n t e ,

PROFRA. JUANA ESTELA VALLES RECOBOS

Presidente

LIC. SERGIO S. ARMENDARIZ DIAZ

Secretario

LIC. SOFIA E. SOTO MARQUEZ

Vocal

Vo. Bo.

SECRETARIA ACADEMICA

C.c.p. Secretaría Académica
c.c.p. Coordinación General

DEDICATORIA

Gracias:

A mis padres que con su espíritu de lucha sostuvieron mis anhelos.

A mi hermana que en todo momento me brindó su apoyo.

A Lili, mi querida sobrina que ha compartido con alegría uno a uno mis triunfos.

Todos ellos son parte de este trabajo.

INDICE

Página

INTRODUCCION.....	1
I.- CAMBIOS RELEVANTES EN LAS TECNICAS PEDAGOGICAS.	
1.- Justificación.....	4
2.- Antecedentes.....	5
3.- Conceptualización de términos.....	8
4.- Relación maestro-alumno y la disciplina imperante a través del contexto histórico.....	9
5.- De la escuela tradicional a la escuela activa.....	15
6.- La escuela nueva y sus autores.....	18
II.- LA DINAMICA GRUPAL Y SUS RELACIONES BASICAS.	
1.- Fundamentos acerca de las expectativas.....	25
2.- Formación de docentes y la observación del proceso.....	30
3.- El rol del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos.....	38
4.- La escuela y el maestro, continuadores del hogar.....	43
5.- Las relaciones posibles del maestro y sus alumnos por medio de la socialización en la escuela primaria.....	50
6.- La relación del niño con su maestro.....	51
7.- Algunas formas de compartir el maestro en su relación maestro-alumno.....	56
III.- LA DISCIPLINA Y SUS INFLUENCIA EN LAS RELACIONES INTERGRUPALES.	
1.- La disciplina escolar.....	60
2.- Condiciones fundamentales de la disciplina.....	64
3.- Los premios y castigos en la disciplina escolar.....	65
4.- La nueva sociología de la educación.....	70
5.- Los complejos infantiles.....	74
IV.- CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	86

INTRODUCCION

Observando con detenimiento la obra educativa y su realización, es fácil afirmar que en ella lo esencial es el maestro; todo, por bueno — que sea, es letra muerta cuando no se haya vivificado por un buen maestro: el maestro es el alma de la escuela; el valor decisivo entre todas las fuerzas que se conjugan en la trascendental función social de la educación.

Sin que se dude de la influencia que en el éxito escolar representa la preparación y cultura del maestro, se ha de precisar que no son los que más saben los que mejor enseñan, sino los que poseen el arte de despertar el entusiasmo.

Ser maestro por vocación y llevar a la educación por los caminos — más acertados que cumplan con los lineamientos de una verdadera formación de los educandos, considerando como uno de los aspectos fundamentales el que el docente preste una especial atención a las relaciones que priven, en general en la comunidad escolar y en particular en el aula, — es el ideal para el logro de los fines de la educación.

Esta investigación documental se realizó con el tema ya expuesto — por considerar que como maestros se ha de estar consciente de la importancia que reviste ser guía de un grupo de alumnos de los cuales se espera obtener los mejores resultados y para los cuales el maestro se fija una serie de objetivos a lograr y que éstos a su vez, sin duda esperaran que su maestro sea el ideal en el que se apoyarán para la realización de sus fines, quizá aun no definidos en el presente pero que tendrán la correspondiente proyección en su futuro: en el cual desean encontrar al amigo en muchas ocasiones, en otras al sustituto o equivalente del padre, en fin que el maestro está obligado a tratar de ser lo — que sus alumnos esperan de él; sólo así, estableciendo una convivencia positiva, fincada en los intereses de ambos se podrá cumplir con los postulados de la escuela nueva en la que el alumno y todo cuanto a él — concierne son el centro de cualquier actividad educativa.

En la relación maestro-alumno, inciden una serie de factores a los que el maestro habrá de dar el cauce correcto: para ello será necesario que se encuentra lo suficientemente capacitado, ser conocedor de las —

técnicas pedagógicas actualizadas en las que encontrará las pautas adecuadas a seguir en la problemática que sin duda encontrará: en el aula en general y a aquellas que presentan caracteres individualistas, así como el trato que requieren cada uno de sus alumnos, lo que repercutirá en la respuesta que obtenga a los objetivos marcados de antemano.

Mediante esta investigación se pretende conocer las consecuencias que conlleva el establecimiento de uno u otro tipo de relación intergrup^{al}, analizar cuál de ellas es la más conveniente de acuerdo a las condiciones de la vida actual.

Por este motivo en el segundo capítulo se inicia la investigación recorriendo la historia de la educación en México de acuerdo a los cuatro períodos más relevantes, pudiendo apreciar las transformaciones que han sufrido las técnicas pedagógicas de 1830 a la actualidad concluyéndose con los postulados de la escuela activa, la cual debieran conocer todos los educadores ya que por lo expuesto es factible darse cuenta como se hacen las expectativas a cerca de los alumnos que de una u otra manera, perjudican a los alumnos.

En el tercer capítulo se enfoca directamente el trabajo a conocer el rol del maestro y del alumno, al cual se le dan diferentes enfoques que llevan a diferentes posturas en las relaciones maestro-alumno y la convivencia establecida en el aula, concluyendo como se desempeñan éstas dentro de la escuela activa, influyendo desde luego la importancia que tiene el logro de la socialización del niño como función específica que servirá de base en la edad escolar, pero, que servirá de base a su vida futura y el comportamiento dentro de la misma.

En el cuarto capítulo se describen los diferentes tipos de disciplina, las condiciones para que ésta sea funcional dentro del aula e igualmente la importancia que reviste, sus consecuencias en la relación entre los componentes de la comunidad escolar, resaltando el uso de los premios y castigos que si bien ya entre los maestros actualizados no se lleva, si es muy común entre aquellos que practican una educación tradicionalista, dando las pautas de el uso que se les puede dar, cuándo, cómo y en qué momento hacer uso de ellos.

En el quinto capítulo se llega a las conclusiones obtenidas de esta investigación documental de la misma forma dé algunas sugerencias --

que se consideran de utilidad.

Se incorpora a la investigación la Bibliografía correspondiente.

I CAMBIOS RELEVANTES EN LAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

1.- Justificación.

Realizar una investigación sobre las relaciones maestro-alumno es el producto de una inquietud surgida desde hace tiempo de las observaciones hechas durante muchos años en diferentes grupos escolares y de estudios realizados mediante los cuales se ha podido confrontar cómo la educación ha sufrido cambios relevantes en busca de su mejoramiento y por consiguiente, grandes cambios entre una etapa y otra de las modificaciones efectuadas en las relaciones existentes entre el maestro y sus alumnos. Mediante lo expuesto, se ha podido comprobar que el éxito o el fracaso de un maestro ante su grupo depende en un buen porcentaje del tipo de convivencia que prevalezca dentro del mismo.

Para un niño, el proceso de socialización se inicia en la familia que es la primera relación social, por ello está constituida por la acción de los padres y los adultos, de los que aprende a amar, a odiar, el temor, el respeto, etcétera.

Un lugar preponderante entre los adultos lo ocupa el maestro, el cual y en forma específica en los primeros grados es visto por el niño como un ser especial al cual imita y respeta. Con el maestro se establece una relación social, cuya importancia radica en ser el cimiento que sostendrá el futuro de la personalidad del niño.

Es de justicia recordar las palabras de Wallon cuando dice que al forjarse la personalidad para el desarrollo de la conducta de un individuo se ve posibilitada o limitada por tres factores u ordenes de condiciones: La fisiológica, la psicológica y la social y sin restarle importancia a ninguna de ellas le da preponderancia a lo social y arguye: — que si bien el medio físico es importante al moldear la personalidad, lo supera el medio social, que fuera de éste el desarrollo normal, es imposible.

Al hacer esta investigación sobre la relación maestro-alumno y haber hecho un análisis de la importancia que ésta reviste, así como de los alcances que tiene la socialización y en forma específica la socialización del niño, es fácil darse cuenta de la importancia de que el maestro sea capaz de establecer en el aula una relación positiva con sus alum

nos, siendo conocedor que esta relación forma y transforma la personalidad de sus alumnos: que en el momento de hacer expectativas o tipificaciones respecto a ellos lo haga con conocimiento de causa y evitando con ellas dejar fijaciones en el niño que repercutan en su vida futura. Si las relaciones humanas son la base de toda organización, la convivencia entre los componentes de cualquier grupo harán que los objetivos a lo---grar tengan un mayor porcentaje de éxito: más aún cuando se trata de la organización escolar, en especial de un grupo, es indispensable que tenga prioridad en establecer una relación maestro-alumno en la que la comprensión del maestro, será el eje sobre el cual girarán la actividad permanente en la que se ha de establecer un respeto y será el maestro como persona capacitada, quien ha de tomar la iniciativa, respetando la personalidad del niño y logrando hacer de él un ser activo, autónomo, con una autonomía consciente en la que ambos se harán responsables de sus actos, producto ésto de una disciplina funcional, interna. Solo mediante todo esto se logrará en el aula la función de socialización y de preparación para la vida social más conforme a las condiciones actuales de vida.

Se considera de relevancia la realización de estos estudios siendo necesario dirigir en forma especial la tónica de investigación a la educación en México desde la consideración de los aspectos externos de la escuela como factor explicativo del comportamiento y el rendimiento escolar hasta la atención de las prácticas cotidianas desarrolladas dentro de la escuela y el aula para tratar de encontrar en ella las causas que determinan el fracaso escolar. Es indispensable no solo abordar las --- cuestiones de la expansión cuantitativa del sistema educativo, sino darle también importancia al aspecto cualitativo a los procesos internos, a la práctica misma de la escuela y del salón de clases.

2.- Antecedentes.

Al hacerse un análisis dentro de la problemática de la relación maestro-alumno en forma especial en lo que se refiere a las "Tipificaciones" y "Clasificaciones" que estructuran y determinan parcialmente la práctica pedagógica, como los productos de la misma.

La pregunta general que orienta la búsqueda teórica es la siguiente De qué manera es posible construir esa "materia prima" social que se genera al interior del aula en objeto de reflexión y análisis sociológico?

Se trata de un "objeto legítimo" de investigación? Cuáles son las condiciones teóricas de esa legitimidad?.

De acuerdo a lo que informa Karabel y Haslsey: "De las ciencias sociales, fue la sociología la que se encontraba a la vanguardia del movimiento para convertir el estudio de la educación en un esfuerzo científico" "Sin embargo, los análisis socio-educativos se desarrollaron privilegiando ciertas dimensiones particulares del complejo mundo de la educación" El estudio de la interacción maestro-alumno no tuvo la importancia que se le asignara a otros apartados como "la educación como sistema" etcétera. Sin embargo Marta Corestein presenta una serie de análisis sobre diversos estudios centrados en lo que acontece dentro de la escuela y específicamente dentro del salón de clase. Se contempla desde diferentes puntos de vista las tipificaciones que el maestro realiza entorno a sus alumnos y los efectos que éstos tienen sobre la conducta y rendimiento de ellos.

Se dice que al clasificar a los alumnos, las categorías quedan fijas y conlleva a tratamientos diferenciales por parte del maestro afectado así las oportunidades de logro o de éxito de ciertos alumnos, no solo en las experiencias escolares tempranas, sino a través de toda su carrera escolar y, posteriormente en las posiciones que lleguen a ocupar en la sociedad, por tanto se considera el proceso de clasificación como mecanismo de control social.

En nuestra vida diaria constantemente se categoriza o clasifica las situaciones o las personas con las que se convive; por lo que a las personas se refiere la categorización implica en tener ciertas expectativas y hacer predicciones de su conducta, de sus actitudes o de sus intereses. El maestro llega a clasificar a sus alumnos como, "brillantes", "trabajadores", "ordenados" y a otros como "lentos", "flojos", "desordenados". Las investigaciones realizadas han estudiado el proceso mediante el cual se forman estas expectativas tratando de encontrar los modelos que los maestros implícitamente poseen y la importancia que tienen para la forma como enseñan, organizan su material, el currículum y el tratamiento otorgado a sus alumnos.

Se intenta en una primera instancia, ubicar éstos estudios en el contexto de la sociología de la educación.

La relación de la sociología y educación mediante varios estudios — han tratado de dar una explicación acerca de los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas acerca de sus alumnos y cómo éstas llegan a realizarse en el ámbito del salón de clase hasta producir mediante la actitud del propio maestro lo que éste ya esperaba.

Estas situaciones han sido atribuidas a distintos factores como: — clase social, sexo, raza, uso del lenguaje o apariencia física de los — alumnos. La realización de la "caracterización" o "tipificación" según — investigaciones realizadas en los últimos diez años toma datos directa— mente de las prácticas cotidianas de la escuela y el salón de clase a diferencia de investigaciones anteriores que se tomaban desde fuera de la escuela basadas en: antecedentes familiares, rendimiento escolar, la educación como factor de movilidad social, la educación y el desarrollo económico o la escuela como un sistema formal de organización.

La sociología a partir de los años sesentas, surge como la conjun— ción de diversas corrientes sociológicas y todas ellas enfatizan el estudio de la vida diaria y las interpretaciones y definiciones de la situación del propio actor; el orden social es visto como un logro de actores a través de su interacción; la vida social es considerada como un proceso. Las implicaciones metodológicas de las diversas ramas de la teoría han llevado hacia un estudio etnográfico de investigación empleando alguna variante de observación participante o la colección de registros permanentes (La tecnología moderna ha hecho posible tener en detalle la interacción social a través de películas, cintas, videos, etcétera).

La nueva sociología de la educación consideró los conceptos "macro" como categorías que deben ser puestas en un nivel interpersonal para estudian así problemas a nivel "micro", como la organización social del curriculum, el personal que labora en la escuela o las relaciones maestro-alumno.

De esta manera apartó su atención de lo que sucede en el hogar o — fuera del ámbito donde la enseñanza se produce y la enfocó a lo que acontece en la dinámica interna de la escuela especialmente dentro del aula.

Hasta entonces lo que ocurría en el salón de clase había sido estudiado mediante "análisis de interacción" y consistía en una serie de categorías fijadas de antemano de las cuales se vale el observador para —

clasificar la conducta de los alumnos y maestros: esta técnica fue criticada entre otras cuestiones por ignorar el contexto temporal y espacial en el que los datos se recogían, porque incumbe solo al comportamiento inequívoco, observable, sin tomar en cuenta las intenciones y todo -- aquello susceptible de ser categorizado o medido, lo que puede ignorar -- rasgos cualitativos, pues se enfoca en pequeños fragmentos de acción o comportamiento y no en conceptos globales, además corre el riesgo de proporcionar solo una descripción parcial y no tomar en cuenta el impacto del observador.

3.- Conceptualización de términos.

Rol del Maestro.- Esta definido entre otras cosas por las tareas o funciones que desempeña, las responsabilidades que implica su trabajo y los propósitos que persigue dentro de toda la organización escolar.

Rol del alumno.- Al igual que el del maestro, a saber tienen sus -- responsabilidades, sus tareas y sus propósitos específicos que persiguen.

Modelo escolar.- Un modelo escolar representa un aspecto de la realidad, en este caso la práctica docente en un momento histórico: se caracteriza porque se construye a partir de las regularidades comunes de un evento o una serie de eventos. Por lo tanto un modelo escolar se caracteriza por tener o contener lo común de diversas prácticas docentes -- en un momento histórico.

Relación maestro-alumno.- Convivencia propia de una aula, es establecida por el maestro quien define el tipo de relación a llevar en la organización de la práctica docente, creando un clima especial para las actividades a realizar a la vez que el educando se constituya en agente de su propio aprendizaje.

Relación heterónoma.- Producto del respeto unilateral, o sea impositiva del maestro sobre el pensamiento del niño o de otro modo lo que experimenta el inferior hacia el superior.

Relación autónoma.- Producto de la cooperación de iguales, la cooperación conduce no solo a la obediencia de reglas impuestas: sino a la reciprocidad de un bien interno, esta relación se desarrolla en una atmósfera de comprensión psicológica, de espíritu experimental y de reflexión crítica.

Disciplina Democrática interna.- Su condición es la conformidad pro

pia del individuo, no necesita de la coacción, los premios y los castigos.

Disciplina Autoritaria.- Disciplina coactiva mediante premios y castigos, es externa y aspira a garantizar el orden exterior impuesto por agentes externos.

Respeto Unilateral.- Respeto que va del alumno al maestro y que es una imposición.

Respeto Mutuo.- Constituido por el respeto tanto del maestro como del alumno en el que la cooperación suplanta la autoridad, la imposición desaparecen en provecho de la cooperación recíproca.

Maestro Autoritario.- Ejerce un control firme y centralizado, dirige estrechamente los actos de sus alumnos, realiza toda la planeación de la clase y dá todas las órdenes, dice a sus alumnos lo que deben pensar y que hacer.

Maestros Tolerantes.- No dirigen en absoluto, dejan que sus alumnos sigan sus propias iniciativas, los alumnos deciden lo que desean hacer y cómo hacerlo.

Maestros Demócratas.- El maestro es un líder democrático del grupo dirige a sus alumnos en el campo del estudio de problemas significativos en el campo de la enseñanza, es un dar y tomar con respeto para las ideas de los demás. Tanto las ideas del maestro como las de los alumnos están sujetas a críticas, por lo que ambos aprenden juntos.

Tipificación.- Ajustar varias cosas semejantes a un tipo o norma común.

Clasificación.- Ordenar, disponer, dividir por clases o grupo que corresponde a una cosa.

Constructos.- Dimensiones o categorías descriptivas que valora el maestro en sus alumnos.

Expectativas.- Enseñanza de conseguir en adelante una cosa, acción-herencia o empleo, al ocurrir un suceso que se prevee, Esperanza acecho.

4.- Relación maestro-alumno y la disciplina imperante a través del contexto histórico.

Se inicia en el año 1830, describiéndose dos modelos educativos el individual y el mutuo.

En el modelo individual se habla de la escuela de la amiga donde -- una anciana enseñaba a los niños de uno por uno, en especial el estudio-religioso, a leer, contar, escribir, todo esto teniendo como base. Se -- tiene posteriormente el ingreso a las escuelas públicas y privadas que -- laboraban en casas particulares por falta de edificios especiales.

El modo mutuo se caracteriza porque el maestro prepara solamente a un grupo de alumnos los cuales les sirven de monitores para enseñar al -- resto del grupo, por lo general era numeroso. El estudio se llevaba en un cuarto bastante amplio con largas bancas y mesas para diez alumnos y -- al frente la plataforma del maestro, destacando las mesas de arena, y -- los telégrafos. En este modelo se impartía lectura, escritura, aritméti -- ca y doctrina a un mismo tiempo, no sucesivamente: los monitores eran -- los alumnos más avanzados y eran instruídos por el maestro media hora an -- tes de empezar el día escolar e instrufan a un grupo de diez alumnos ca -- da uno de ellos. La tecnología era rudimentaria, al ingresar el alumno -- aprendía a escribir en las mesas de arena en donde trazaban las letras -- con palitos, ya más avanzados usaban las pizarras y lápices hechos de pe -- dazos de la misma pizarra, cáda monitor dictaba las palabras o letras -- que se le habían indicado, siguiendo un orden para no interrumpir a los -- otros alumnos, a una señal del maestro cada monitor revisaba lo realiza -- do por sus diez alumnos para luego por medio del "telégrafo" hacer lle -- gar el resultado al maestro.

Cada acto del niño se hacía como consecuencia de una orden del ins -- tructor: manos en las rodillas, sobre la mesa, presenten pizarra etcétera.

Una característica del método Lancasteriano eran el horario estric -- to de la enseñanza: una hora de lectura, una de escritura etcétera.

Los promotores del método Lancasteriano insistieron en que tenía va -- rias ventajas sobre el método individual, sobre todo en que disminuía el papel autoritario del maestro que se convertía más bien en guía de la ac -- tividad escolar, estimulaba el interés por medio de los instructores, el estudiante avanzaba de acuerdo a su adelanto.

Rol del maestro.- En los modelos mencionados; era el maestro quien -- seleccionaba los contenidos, impartía las clases, aunque solo fuera a -- los monitores, dirige y vigila el orden, reparte permisos y castigos et -- cétera.

Rol del alumno.- En ambos modelos su función es atender, ya sea al maestro o al monitor, seguir las indicaciones que les dictan, permanecer en una actitud pasiva y guardar respeto y orden.

Las relaciones maestro-alumno en ambos modelos son heterónomas, caracterizadas por el respeto unilateral hacia el maestro o el monitor.

Relaciones alumno-alumno.- Dentro del aula no existe ninguna relación el alumno no puede comentar nada con sus compañeros, ni convivir en forma alguna con ellos.

Disciplina.- Es heterónoma, rígida y con castigos físicos.

PERIODO DE LA REFORMA JUARISTA.

Al llevar a cabo la reforma Juarista se trata de educar a las clases populares, independizando la educación de la iglesia, la enseñanza debía ser obligatoria, gratuita y laica, surgiendo las escuelas normales con el fin de instruir al maestro, sustituyendo al maestro empírico por el profesional y titulado.

Rol del maestro.- El maestro quizá no era el mediador entre un modelo y el niño, sin embargo continúa siendo quien seleccionaba los contenidos, dirigía el orden, repartía los premios y castigos, aislaba y dosificaba las materias. No se cuenta con datos para apoyar la información de que dirigiera o estimulara la observación, la experimentación y la investigación.

Rol del alumno.- Debía memorizar, atender, obedecer, y permanecer pasivo, aunque se intentaba sustituir el dogmatismo y el deber ser por la investigación de las verdades surgidas de los fenómenos naturales se intentaba impulsar un método activo y no exclusivamente memorístico.

Relación maestro-alumno, continuaba siendo heterónoma, aunque la pedagogía positivista replanteaba el papel del maestro y el aprendiz, aunque se intentaba que la enseñanza ya no se basara exclusivamente en una relación simple de imposición directa de determinado capital cultural.

La relación alumno-alumno, se explica según el tipo de relación característica de la escuela tradicional la cual era de competencias, si bien, ya no existía la división entre romanos y cartagineses.

Disciplina.- Quizá los propósitos de la educación ya no eran el enderezamiento físico y moral, sin embargo la disciplina continuaba impli-

cando una vigilancia permanente, caracterizada por el castigo y la obediencia absoluta.

El Modelo Escolar del Cardenismo.

Modelo surgido durante el período gubernamental de Lázaro Cárdenas en el cual se buscaba una transformación de los objetivos de la educación pretendiéndose alcanzar entre otros objetivos los siguientes:

Comprender los problemas sociales del medio social en que vivía, tener conciencia clara de la personal responsabilidad social frente a los problemas de México; participar, discutiendo, trabajando en "experiencias concretas" y en la planeación escolar, entender y apreciar las grandes preocupaciones y serias responsabilidades de la gente adulta: conocer las implicaciones de la sociedad capitalista, proletarios y la situación del campesino.

Rol del maestro.- Tenía la iniciativa para modificar, reducir o ampliar los programas; consideraba las posibilidades de la región, del medio y de la escuela para el desarrollo de los programas; interpretaba los problemas escolares, narraba las clases y tenía el dominio absoluto del tema; debía conocer las características de los niños y en síntesis el maestro se caracterizaba en gran medida por las tareas que la política educativa de este momento le había asignado, así como por la concepción de la pedagogía de los centros de interés.

Rol del alumno.- Participaba en la planeación guiado por el maestro a través de discusiones, intercambio de opiniones y conversaciones aportaba su experiencia, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses y atención de manera fluida y flexibles a los diferentes temas; repetía los relatos mediante el intercambio con los demás alumnos y con el maestro; manifestaba su creatividad mediante trabajos de expresión concreta; participaba en la dramatización de los relatos, se puede decir entonces, que se consideraba el rol del alumno derivado de una concepción pedagógica donde lo importante no es la cantidad ni la calidad de los conocimientos que pueda adquirir, sino el trabajo de invención en donde realice el máximo esfuerzo; de ahí que se pretenda que participe, intercambie opiniones y manifieste su creatividad. Además el contexto, la política educativa y las teorías pedagógicas hacían énfasis en los valores cooperativos y comunitarios, en los intereses sociales, por lo cual se esperaba -

entendiera y se identificara con los trabajos y responsabilidades del -- adulto, principalmente del campesino y del obrero.

Relación maestro-alumno.- Se caracteriza por el respeto mutuo, am-- bos participan igualitariamente en la planeación de las clases. No es - el maestro quien impone las reglas o lo que habrían de aprender los alum-- nos, respetando sus intereses, los guía en la realización de diversas ta-- reas y la obtención de los objetivos planeados. Se le pedía la identifi-- cación y compromiso con el campesino y respeto a los intereses del niño, dejar de ser él quien tomara las decisiones e impone las normas para con-- vertirse en el impulsor de los planes del alumno, en alguien que fijara-- las metas valiosas que son reconocidas por el alumno como propias.

Relación alumno-alumno.- Se caracterizaba por la cooperación en el-- trabajo y en el intercambio de opiniones, se lleva a cabo el respeto mu-- tuo y sus acciones están dirigidas al bien común.

Disciplina.- Surgía del interior del niño en lugar de ser impuesta-- externamente, no hay premios ni castigos, se espera recorrer el camino - de la heteronomía a la autonomía, pues en el plan social la organización, la sindicalización y colectivación, de alguna manera estaban dirigidas a la autonomía y repercutían en la práctica docente, intentándose en este-- plano que la disciplina surgiera del interior del niño a pesar de que el maestro fijaba todavía las metas.

La Reforma Educativa de 1970.

Los cambios efectuados en el año 1970 establecen una variedad de -- objetivos entre los que podemos señalar:

Crear en los niños una actitud de responsabilidad social en el uso-- constructivo de los conocimientos científicos: preparar a los niños ---- conscientes de que no tienen porque transformarse en adultos víctimas -- del medio que les rodea, sino en ciudadanos alertas que conozcan, trans-- formen y dominen ese medio: introducir a los niños en el conocimiento de la sociedad en la que vive, comprendiéndola como un producto del pasado, para que participe en la transformación de su medio social: que el maes-- tro establezca relaciones entre el medio familiar y lo que aprende en la escuela: que desarrolle su capacidad crítica en la aplicación del cono-- cimiento y en la toma de decisiones: el alumno se socializará al compren-- der que es miembro de una sociedad, con derechos que ejercer obligacio--

nes que cumplir, autoridades a las cuales obedecer y a quienes exigir el cumplimiento de su deber y usará el método como herramienta cotidiana para examinar al mundo: llamar la atención del niño hacia los problemas y fenómenos más importantes de la sociedad que le rodea: interesarlo en -- los conceptos fundamentales que se refieren a su realidad. Situar al niño, consciente ya de ser Mexicano, como un latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida diaria: que el niño conozca su comunidad, la describa, se entere en sus problemas y, con base en esa experiencia inicie el conocimiento de la diversidad de México y en los factores históricos y cívicos de nuestra nacionalidad: desarrollar actividades de buen ciudadano y saber que toda sociedad tiene problemas que resolver.

Rol del maestro.- Explica, demuestra, hace preguntas, da instrucciones, guía cada paso, da ejemplos y disciplina con palmadas, califica los trabajos: junto con los alumnos contribuye a mejorar los materiales educativos, corrige los textos libres, los cuales le dan información de lo que el niño aprendió y las dificultades que tuvo, organiza el grupo y -- coordina las actividades dirigidas a la solución de diversos problemas, -- elabora cronogramas y los pone a la vista de los alumnos como un elemento que incrementa su motivación.

Rol del alumno.- Atiende, sigue instrucciones, participa, tiene interés, grita, dibuja: en unión del maestro ayuda a cuidar los materiales, realiza investigaciones en equipo y registra sus resultados en el texto-libre, discute permanentemente, ante diversos problemas, busca información, la elabora y responde a las preguntas planteadas, observa, consulta, distingue, registra, enuncia, amplía y correlaciona.

Relación maestro-alumno.- Es de tipo democrático, los alumnos participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el maestro se limita a organizar y coordinar dicho proceso.

Su relación se fundamenta en la psicología genética, ya que desde -- su punto de vista no hay comprensión verdadera de un contenido sin la comprensión de su modo de producción, por lo que obliga a asumir una actitud de respeto intelectual hacia al niño, su modo de organización cognos oitiva, su ritmo de desarrollo y sus modos de expresión y comunicación.- Sin embargo en otros casos esta relación se daba con autoritarismo y res

peto unilateral, utilizando los conocimientos como instrumento de control social.

Relación alumno-alumno.- Se explica con base en la función académica de la reforma educativa, en la cual se intenta promover al trabajo en --- equipo y al diálogo. Se pretende que las investigaciones sean realizadas en equipo, tomando en cuenta la afinidad y la diversidad de característi--- cas de los niños, quienes deben coordinar sus esfuerzos y ayudarse mutua--- mente.

Disciplina.- No equivale a imposición de normas sin sentido, implica la comprensión de las mismas, eso es posible cuando el maestro participa en su formación. Es una disciplina interna, no externa o impuesta.

5.- De la escuela tradicional a la escuela activa.

"La educación se basará en el respeto a las leyes y etapas del desarrollo. Hace notar Piaget" (1) que el hecho de que un alumno sea bueno - o malo en la escuela no depende a veces sino de su capacidad de adapta--- ción al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte. Algunos chicos--- son considerados malos alumnos en alguna asignatura, podrían haberlas asi--- milado y superado si se les hubiera llevado por otro camino en su aprendi--- zaje: estos alumnos pueden llegar a dominar perfectamente las cuestiones--- que parecen no entender, a condición de saber llevar a ellas de manera --- adecuada: lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, - sino las lecciones a través de las cuales esa materia es "enseñada". La--- educación puede convertirse por ese motivo en un "diálogo de sordos", con un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo a un ni--- ño que no las entiende: queda claro que son esas categorías lo que resul--- ta inaccesible a la mente del alumno, no la materia que a través de ellas se intenta enseñar, cada vez está más claro que cuando más pequeño es el--- alumno, más difícil y llena de consecuencias para el futuro es la enseñan--- za que se le da: una didáctica, unos hábitos pedagógicos y una forma de - transmitir el conocimiento basadas solo en el sentido común, puede intro--- ducir una violencia tal en la estructura mental del escolar quedando neu--- tralizada su capacidad -total o parcial- para asimilar la realidad. Es - por ello de absoluta necesidad que se respeten en todo momento las leyes--- del conocimiento, tanto en lo referente al contenido que ha de transmitir

1.- CF.J. Piaget, a donde va la educación. p. 94

como lo relativo a la forma en que ese contenido se transmite. "En algunos casos, lo que se transmite a través de la instrucción es bien asimilado por el niño, porque representa, de hecho, una extensión de algunas de sus construcciones espontáneas. En tales casos su desarrollo se acelera. Pero en otros los objetos que suministra la instrucción se presentan demasiado temprano o demasiado tarde, o de algún modo que impide la asimilación porque no concuerda con sus construcciones espontáneas: entonces impide el desarrollo del niño, se le desvía esterilmente" (2).

Al contrario de la escuela tradicional, que parte de un programa que intenta imponer a sus alumnos, es decir, que intenta acomodar a los --- alumnos, a los programas, los métodos nuevos postulan que sea el programa el que se acomode a los niños, la escuela Nueva, activa, postulada por -- Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo: "Cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto: y cuando pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de la inteligencia" (3). Ahora bien, si la nueva educación quiere -- que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclama, por el contrario, que se tenga en cuenta la organización estructural de su inteligencia.

Algunas cosas se oponen al modo de proceder que las leyes del conocimiento exigen. Por un lado, está el sorprendente hecho así lo califica Piaget que la escuela tradicional imponga a los niños una forma de razonar que los griegos no conquistaron sino después de siglos de aritmética y geometría empíricas. Está, por otro lado, la sobrecarga de los programas, consecuencia de la organización curricular y planificada desde arriba, se pretende dar al niño una cultura general, amplia y al mismo tiempo llenar su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes, todo ello conduce a un recargamiento de materias y programas que, como dice Piaget, puede perjudicar la salud física e intelectual.

2.- J. Piaget, en Vigotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje p.

3.- J. Piaget, Psicología y Ped., p. 183

tual de los alumnos y retardar su formación en la misma medida en que se desea acelerarla o perfeccionarla. Está también, el hecho de que no respete su idiosincrasia, específica del niño, su lenguaje espontáneo y personal, la organización general de sus actitudes y motivaciones, etcétera. Y, por supuesto, que no tengan en cuenta ni se respeten sus intereses. - Pero con esto tocamos ya uno de los aspectos más importantes de la educación del alumno, que consiste en el respeto de los intereses del niño -- que de ninguna manera lo son en la escuela tradicional y las consecuencias de ello son absolutamente nefastas, si se tiene en cuenta que el interés no es sino el aspecto dinámico de la asimilación, y que "todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés" El trabajo obligado, constituye desde esta perspectiva, una anomalía antipsicológica causante de lamentables estragos y escuelas en la organización de la inteligencia del niño. Al menospreciar los intereses y las motivaciones del niño, la escuela tradicional viola una de las más fundamentales leyes del conocimiento, como si estuviese convencida de que las cosas van mejor cuando se esfuerzan, como si ignorase una de las más razonables bases del aprendizaje, como si no supiese que el saber obligado es, de alguna manera, - un saber falso. Y esto sin mencionar para nada la influencia que la imposición escolar tiene sobre la percepción del mundo por parte del niño, la influencia del significado de esta actitud adulta.

El respeto que el inferior (alumno) experimenta hacia el superior - (maestro) y que no es correspondido por un respeto parejo hacia él, es - decir, que se trata de un respeto unilateral, hace posible una imposición del adulto sobre la mente del niño. Como lo señala Piaget, por este procedimiento, lo que sale de la boca del maestro se considera, automáticamente como cierto; por otro lado, esta "verdad de autoridad" no solamente exime de verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisiciones lógicas de las operaciones de la lógica, las cuales suponen esfuerzo personal de control y verificación grupal.

En forma opuesta, en la escuela activa, se lleva una relación de -- respeto mutuo, en el que desde luego impera la libertad entre ambos componentes y como resultado directo de esta libertad que se le concede a los niños, el maestro debe jugar un papel muy importante en la educación. Schmid, indica con acierto que la nueva pedagogía "ha unido los esfuer--

10

zos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro". De esta manera la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas -- circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad: el papel del pedagogo no tiene razón de ser -- sino es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como -- máximo el maestro será guía que va abriendo camino y mostrando las posibilidades a los niños, pero es muy del estilo de la escuela nueva dar la -- primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. Como en los demás aspectos, hay autores que enfatizan más que otros esta difuminación del papel del maestro, pero todos coinciden en que ante cualquier -- problema didáctico u organizativo la actividad solidaria de los niños es -- tenida muy en cuenta. La cooperación y la solidaridad vienen así a sustituir el aislamiento tradicional de las clases y las escuelas empiezan a -- entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en -- grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, -- por último, es una práctica corriente en la escuela nueva, pues su capacidad "terapéutica" es muy valorada, el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta.

Por donde quiera que se considere, la relación maestro-alumno, se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los -- alumnos como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran manera el espíritu de la nueva educación.

6.- La escuela nueva y sus autores.

Se ha hablado de cambios pedagógicos que tienen como finalidad primordial el sustituir la escuela tradicional, considerando necesario hacer un resumen de todos los grandes personajes cuya inquietud ha llevado a -- establecer nuevos derroteros en el quehacer pedagógico, buscando el mejoramiento de éste: es así como tenemos un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos, ---

hasta principios básicos y sustanciales. La historia del movimiento progresivo se divide en las siguientes etapas: en primer lugar la que se califica como etapa "individualista" "idealista" y "lírica" que es la etapa romántica de la escuela nueva: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, -- Key, son hombres que van asociados a esta primera etapa u oleada de reformadores: la segunda es la etapa de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento: Dewey, Claparede, -- Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere, caracterizan esta fructífera etapa del movimiento; puede distinguirse un tercer movimiento que -- prosigue al anterior, surgiendo sobre todo a raíz de la guerra de 1914- - 1918 entre los que se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, ReddieyHahn, a los americanos que supieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo practicaban la "camadería". Hay un momento de madurez de la escuela nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales: esta etapa de madurez, cuya materialización podía -- ser el plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa tendría sin lugar a dudas, en Henri Wallon a su más eximio representante.

No podía pasar sin nombrarse en forma específica a Rousseau, por ser el pionero de los movimientos reformistas en educación, haciendo mención de ello en su obra El Emilio, obra cuyas ideas centrales son una respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad, pero Emilio es más que una reacción contra el pasado y una prospectiva de cara al futuro. Es también un punto de convergencia. Rebelais, Montaigne, -- Locke y otros pensadores humanistas, caracterizados por actitudes liberales de educación, influyen sobre Rousseaus y, seguramente hacen posible -- su obra. Las teorías pedagógicas no tradicionales son anteriores a Rousseau y, sin duda le influyen pero él es el primero en escribir sobre la materia una obra de la importancia y profundidad del Emilio.

Como representante de los "clásicos" de la escuela nueva se considera como un gran exponente a Adolphe Ferriere y ello por una razón fundamental: agente activo en la coordinación y desarrollo internacional del movimiento de la escuela nueva, como ya se indicara el movimiento en pro de una nueva pedagogía es muy vasta y afecta a muchos autores, pero en -- Ferriere encontramos el conocimiento a fondo de la escuela nueva, sus pre

supuestos y realizaciones, del mismo modo que sus limitaciones, precisando que lo que la escuela necesita es un cambio completo y un cambio no solo en lo relativo a los programas y a los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño y del maestro.

La transformación necesaria debe hacerse en una doble dirección. Por un lado, desde el punto de vista teórico y por el otro desde el punto de vista práctico; Ferriere señala que con demasiada frecuencia se encuentra aún el foso que separa la teoría de la práctica, la psicología de la pedagogía, en realidad, una y otra son complementarias "el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en experiencias prácticas".

La práctica nueva es, por lo menos, tan fundamental como la teoría del cambio y la práctica la hacen los maestros, de ahí que se sienta la necesidad de un nuevo objetivo en su formación, no se trata de que las escuelas normales enseñen otras técnicas, más adaptadas a las necesidades y terminologías del momento: se trata también de imbuir un espíritu nuevo en los maestros, otra concepción de la educación y unas actitudes nuevas hacia el niño y el proceso educativo. Los cambios no son pocos ni sencillos: pero la transformación es necesaria, pregunta Ferriere -- Cuánto tiempo será necesario para lograrla?

Ferriere hace una crítica a la escuela tradicional diciendo "Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegan a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos" (1).

La escuela no es el molde adecuado para todos los niños y la mayoría se desarrollan mejor fuera que dentro de ella. No es de extrañar, si es que, como asegura Ferriere, el tipo de clase que existe en la escuela tradicional es "Una anomalía y hasta una monstruosidad" (2).

La escuela supone, o parece suponer, que todos los niños se interesan o pueden interesarse en todas las materias que se enseñan. En esto, evidentemente se engaña. Los intereses varían con la edad, pero varían

1.- A Ferriere, Prol. Educ. Nueva, p. 20

2.- Idem, pag. 36

sobre todo de individuo a individuo y la escuela tradicional parece interesarse muy poco de los intereses grupales o individuales. Con ello mina, según Ferriere, lo que es la base de la vida moral, de la inteligencia, de la vida estética y de todo lo demás: La energía, el impulso vital. Los programas, los métodos y el concepto de las necesidades del niño y de la escuela reprimen esa energía ahogan ese impulso y consiguen el impulso contrario que pretenden.

Como representante de los "Clásicos" de la escuela nueva Ferriere es un gran exponente, considerándolo agente activo en la coordinación y desarrollo internacional de la misma dado que los escritos realizados por él no solo se limitan a exponer sus personales puntos de vista, sino que recogen los de los demás autores a los que se ha incluido en la etapa de los grandes sistemas. Libros como "La práctica de la escuela activa" y "Transformaremos la escuela" recogen el espíritu y los detalles de otros grandes pedagogos.

En Celestin Freinet se ha destacado su enorme interés en lograr una educación para el pueblo, por ello su pedagogía entraña, entre otros, dos importantes factores renovadores. El primero de ellos hace referencia a la teoría psicológica subyacente en la práctica pedagógica: el segundo se refiere a la práctica en si misma. Con la pedagogía Freinet se ha avanzado no solo por las técnicas modernas y eficientes que aporta, sino también porque comporta una reconsideración de la psicología tradicional, excesivamente analítica y centrada en el inmovilismo de las facultades del alma y, al tiempo comporta también las bases de una psicología del movimiento, de la acción, una psicología más dialéctica y más humana del niño y sus capacidades. Pero por encima de todo lo demás, lo importante para Freinet es la práctica pedagógica, el valor de la acción es superior al de cualquier otra consideración y en nombre de esta práctica, de esta acción, Freinet reacciona contra determinadas pruebas que, por mucho que sean presentadas por otros como penaceas, no son acordes con los resultados de la experiencia: en nombre de esta práctica, Freinet se atreve a realizaciones que son condenadas por los teóricos. La acción pedagógica es, sin lugar a dudas, el motor de la aportación de Freinet. El Libro de su esposa Elisa, nacimiento de una pedagogía popular, lo demuestra en cada una de sus páginas.

Jean Piaget y su lema "La educación por la acción".

Para Piaget, la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas, la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso: la experiencia, como interacción con el mundo físico: la -- transmisión social o influjo de la crianza y la educación, y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental: "El desarrollo -- es, por tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo- pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio supe--- rior" (1). En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia consti- tuye el estado de equilibrio hacia la que tienden todas adaptaciones con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el me- dio que las constituyen. "La inteligencia es la adaptación por excelen- cia: toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y- a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas a los objetos"- (2).

En la teoría Piagetiana el papel de la acción es fundamental. Cono- cer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transforma- doras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras de trans- formaciones siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en -- tanto que prolongación directa de la acción. "El carácter esencial del -- pensamiento lógico es el de ser operatorio, vale decir, de prolongar la -- acción interiorizándola" (3).

Así pues el fin principal de la educación es formar la razón inte-- lectual y moral: ahora bien, el problema estriba en decidir cuales son -- los medios más adecuados paraayudar al niño a que construya por si mis-- mo esa razón, a que alcance la coherencia y la objetividad en lo intelec- tual y la reciprocidad en lo moral: la autoformación en el plano de la -- instrucción y el autogobierno en el de la moral. Indudablemente la elec- ción de estos medios no será arbitraria, sino que se realizará en la for- ma en que se conciba la infancia: si se ve como un mal necesario por el- que hay que pasar, se utilizarán sobre todo métodos típicos de transmi--

1.- Piaget. Psicología de la inteligencia, Psique, Buenos Aires 1972.

2.- J. Piaget, Pícol, y Pedagog. p. 39

3.- J. Piaget, Psic de la Intellig. p. 53

23

sión verbal, de asimilación por pura repetición y obligación etcétera: - si se considera a la infancia como una etapa con una significación funcional, como una etapa biológica cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social, es decir, si se considera al niño como un organismo en evolución se utilizan métodos que operando sobre esa evolución, la faciliten y la hagan posible.

Wallon.- Dialéctica y educación: la forma de pensar de Wallon, su obra, su metodología, son por encima de todo, dialécticas, si, como lo afirmara Lenin, el alma del Marxismo es el análisis concreto de la situación concreta, la obra de Wallon en su aspecto psicológico, como en el pedagógico está empapada de Marxismo, por encima de los sensualismos, -- los dualismos y las corrientes psicológicas en boga, Wallon es capaz de situarse ante el verdadero objeto de la psicología: la persona concreta en su situación concreta. La explicación Walloniana del desarrollo es -- una labor de integración, un esfuerzo por develar las interacciones dialécticas que integran cada uno de los momentos y aspectos de la evolución infantil. Su trabajo es una aproximación concreta y genética a la totalidad del niño sin primar unos aspectos sobre otros, sin hacer abstracciones discutibles y sin olvidar el conjunto de vectores en el que se engloba la realidad infantil.

El desarrollo y la conducta infantil se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de factores o condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. La complementariedad que existe entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas, he aquí, en la base de la vida infantil, un par dialéctico en el cual cada elemento condiciona al otro y se transforma en él. Wallon lo expresa claramente al afirmar que "Entre el organismo y el medio existe una continuidad, o, más exactamente, una unidad. No son dos entidades que deban ser estudiadas separadas y posteriormente ensambladas, se manifiestan simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones sujetas recíprocas del sujeto y el medio.- El entorno más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico, sino el social, fuera del medio social el desarrollo normal es imposible. Si, como afirma Wallon la evolución psíquica se realiza por la interacción del "inconsciente biológico" y el "inconsciente so

cial" este último al ser el niño un ser íntima y esencialmente social, - es más determinante.

Una de las características fundamentales del niño es la de ser una personalidad en desarrollo y cada etapa de éste desarrollo está caracterizada por una actividad preponderante, en cada estadio existe lo que podemos llamar "conflictos específicos" que el niño debe resolver.

Podemos pensar, por ejemplo, en la forma de Wallon de concebir la enseñanza pre-escolar. Los primeros años de la enseñanza no deben, según él sino dedicarse a la adquisición de los instrumentos intelectuales básicos que son necesarios a todos los seres humanos. Si la vida intelectual se constituye gracias a la interacción del organismo con el medio, la preocupación del educador será relacionar uno con otro, desechando todo tipo de verbalismo y explicaciones librescas. La observación, - la manipulación, de los objetos, el dibujo, los juegos y el lenguaje serán los procedimientos usuales de aprendizaje. Por otro lado esta etapa es en la que el niño se encuentra con un número importante de niños de su edad, entre los cuales no hay distinciones por ser el mayor o el menor. El fomento de la vida y las actividades del grupo facilitará el proceso de socialización del niño y le abrirá un considerable número de perspectivas nuevas.

II LA DINAMICA GRUPAL Y SUS RELACIONES BASICAS

1.- Fundamentos acerca de las expectativas.

En el libro "Pígalión en la Escuela" (1968) se habla de cómo utilizando sólo una metodología empírica experimental se analizan las expectativas que tiene el maestro acerca de sus alumnos que llegan a tener efecto en clase hasta dar como resultado lo que el maestro asumió desde un principio.

Este experimento se diseñó con el fin de probar la proposición de que dentro de un salón de clases, los niños que contaban con mayores expectativas por parte del maestro, acerca de su desarrollo intelectual -- tendrían a mostrar dicho desarrollo: los investigadores aplican una prueba de inteligencia a más de quinientos niños de una escuela primaria con el supuesto fin de comunicarle a los maestros quienes eran los niños con mayor potencial intelectual, entregando a los maestros listas de los --- alumnos que supuestamente habían calificado más alto y quienes demostrarían más desarrollo intelectual a través del año escolar. La realidad -- es que estos alumnos fueron elegidos al azar mediante una tabla de números aleatorios. El tratamiento experimental para estos niños consistió -- únicamente en haberseles identificado como niños que demostrarían un --- gran logro. Ocho meses después se aplicó la misma prueba a todo el grupo, las calificaciones mejoraron virtualmente en todos; pero especialmente en los alumnos en quienes el maestro había puesto mayores posibilidades.

Sin embargo los investigadores no indican el "cómo" ni el "porque" -- se produjo el fenómeno, o las bases en las que finca la expectativa, que dando a nivel de especulaciones al no realizarse una observación en la -- clase misma.

Posteriormente en una nueva investigación se hacen observaciones -- reales, mediante sesiones regulares en el salón de clase, estudiando así las expectativas del maestro acerca del logro académico potencial del -- alumno y las interacciones sociales que originan la organización de clase y la relación con el status social del alumno.

Esta investigación se llevó en un Ghetto (judería-lugar donde vive -- una minoría separada de la sociedad) negro en los Estados Unidos, obser-

20

vaciones realizadas durante dos años y medio. La maestra de clase media, divide a sus alumnos y les dá nombre para diferenciarlos, para clasifi--
ocar se basa en la apariencia física de los alumnos, en su facilidad de --
interacción, en su uso del lenguaje y en ciertos antecedentes familiares
que el maestro ya conocía de antemano. Las investigaciones las desarro--
lló utilizando alguna combinación de los cuatro criterios señalados, una
serie de expectativas acerca del desempeño potencial de cada niño y los--
agrupó de acuerdo con las similitudes percibidas del desempeño esperado.
Es importante hacer notar que hasta ese momento aun no había ninguna ---
prueba formal del potencial académico de cada niño.

En el primer grupo quedaron los alumnos mejor vestidos, mejor peinados, más limpios, de piel menos obscura, utilización del inglés más fluido, con mayor capacidad de interacción, con los ingresos familiares más--
altos y con un grado mayor de educación en los padres.

Este grupo recibió del maestro un tratamiento diferente, reflejado--
en una mayor atención, mayores recompensas y privilegios respecto de los
otros dos grupos, patrones que se hicieron rígidos todo el año.

En el año siguiente se clasificó de acuerdo a los desempeños logrados
en el anterior: al grupo superior se le llamó "los Tigres" al segundo
"los cardenales" y al tercero "los payasos" o sea, los más bajos dándoles
un trato diferencial a cada uno de ellos, acentuándose cada día --
más la brecha entre los que aprenden con más rapidez y los que tienen mayo
res dificultades en el aprendizaje.

Esta investigación se concluye: Desde un principio el maestro desarolló
expectativas que llevan al "éxito" o "al fracaso". Conductas que
de una u otra manera son reforzadas por el maestro con la diferenciación
de trato que de alguna forma se cumplen al final.

En el año 1973 algunos investigadores hacen una crítica a las expectativas
narradas aduciendo el haberse realizado de manera empírica, ba--
sándose en métodos de investigación directa, en grandes grupos de niños,
sin haber intentado mediciones directas de las actitudes de las maestras
individuales hacia alumnos individuales.

Una investigación más nos habla de una observación participante en--
cinco escuelas primarias y el seguimiento de los alumnos a la escuela secu
ndaria, utilizando entrevistas y cuestionarios. El análisis de categog

rias de Flanders, el test sociométrico y las técnicas de correlación entre diversas variables, haciendo uso de la técnica de constructos personales "de G. Kelly" en donde los individuos, en este caso los maestros, dan sus propios constructos (dimensiones o categorías descriptivas) al clasificar o evaluar a sus alumnos. El postulado fundamental de la teoría de Kelly consiste en lo siguiente: "Los procesos de una persona se canalizan psicológicamente conforme a la dirección según la cual anticipa los conocimientos" es decir la conducta se determina según el sentido en el que el sujeto predice lo que va a acontecer en el futuro.

Además cada individuo organiza los sucesos y las personas más significativas en su vida a través de un repertorio de constructos personales, bipolares (por ejemplo bueno-malo, bonito-feo).

Si queremos investigar la relación entre las actitudes del maestro hacia sus alumnos y la conducta de los alumnos, es más significativo descubrir cuales son los constructos del maestro, en vez de imponerle un test de actitudes.

Los pasos de la técnica pueden resumirse de la siguiente manera:

1.- Se obtienen los constructos usados por los maestros en la percepción de los alumnos.

2.- Los conceptos bipolares se convierten en una escala graduada y se obtiene un ordenamiento de todos los alumnos de la clase con estas medidas.

3.- Se observa a cada niño en el salón de clases lo más objetivamente posible.

4.- Se interpreta su conducta en términos de como fue percibida por su maestro.

Este test se aplicó por separado a ocho maestros de la misma escuela encontrándose concordancia entre los maestros en varios conceptos. Los constructos bipolares más comunes fueron: trabajador-flojo, maduro-inmaduro, disciplinado-indisciplinado: dichos constructos estuvieron más relacionados con la personalidad de los alumnos (hábitos de trabajo, madurez, conducta). Se pidió a los maestros que evaluaran a sus alumnos de acuerdo con estos conceptos y se procedió a observar a cada niño en el salón de clase analizando sus respectivos constructos y se notó una actitud más diferente por parte de los alumnos percibidos favorablemente

de los percibidos desfavorablemente.

Lo que importa en la clase radica en la interacción entre maestro y alumno. Las actitudes mentales del maestro son comunicadas al alumno. - Para comprobarlo se han utilizado diversos recursos para obtener la posición que los alumnos creían tener respecto de sus compañeros, lo cual se correlacionó con la clasificación dada por el maestro y se encontró una concordancia entre estas dos variables. Este autoconcepto es un factor importante en el rendimiento académico y se deriva de la teoría interaccionista simbólica de George Herbert Mead.

Mead, sugiere que los individuos constituyen un "Yo" para cada situación social diferente en la que se encuentran. En cada salón de clase, el niño, por tanto debe construir un anteconcepto y un patrón de conducta basado en las expectativas que percibe que tienen acerca de él.

A través de estas interacciones con otros, realiza su concepción de si mismos y las concepciones que otros tienen de él.

La imagen que posee el maestro tiene así un gran poder, al transferirse a la práctica y al aplicarse por semanas y por años en la auto imagen del niño.

A las investigaciones hechas al respecto se hacen también una serie de críticas por no coincidir del todo con los investigadores, por parecer muy interesantes se comentarán algunas, entre ellas cuando se dice que los fenomenólogos sociales son idealistas, pues ven al mundo como -- una mera construcción subjetiva de la conciencia que no permite cuestionar, porque surgen ciertos significados en lugar de otros: se preocupan por el problema del significado y no toman en cuenta la relación del hombre con el mundo material. Para los investigadores existen ciertas estructuras sociales básicas o limitaciones, independientemente de como se define el actor, es decir que los sistemas de significados de los actores están restringidos y moldeados por las estructuras sociales en donde se encuentran inmersos, se afirma que los fenomenólogos se centran en -- los microniveles de interacción por lo que no se dan cuenta que la marco estructura es la que conforma la distribución de los recursos y del poder en la sociedad y que ésta a su vez afecta las interacciones de los sujetos en un micro nivel.

"El mundo social está estructurado no sólo por el lenguaje y el sig

nificado sino por los modos y las fuerzas de producción material y el sistema de dominación que está relacionado de alguna manera con la realidad material y su control (Sharp y Green) proponen por tanto utilizar un análisis más global, una perspectiva más Marxista para explicar los procesos cotidianos que se dan en el salón de clases.

Sharp y Green hicieron una serie de investigaciones destinadas a integrar los aspectos marco estructurales a las interacciones que se dan en la escuela en un micro nivel, para ello entrevistaron directivos, maestros, alumnos, padres, afirmando después de un año de investigación que las "prácticas radicales" bien intencionadas del educador progresivo originan efectos muy similares con la diferenciación jerárquica de alumnos característicos de los métodos formales, sugieren que estos maestros con su solución individualista, voluntarista y psicológica al problema de la libertad, no aparecían en que aun en su propia práctica, los efectos de una sociedad industrial compleja, estratificada, penetran en la escuela.

Algo muy significativo en lo que respecta a las investigaciones es la incongruencia en la ideología que sostienen los maestros y la práctica que realizan en el aula, en sus estudios se centran en una corriente orientada en el niño, sus necesidades, con un fin igualitario, dándoles a todos el mismo valor, pero ya en el aula se establecen diferencias y existen alumnos "superiores" a los que se les brinda mayor atención que a la larga les dé la posibilidad de acceso en la jerarquía social en contraste a los clasificados como "Niños problema".

Esta diferencia entre la teoría y la práctica consideran es el reflejo de la estructura material y de restricciones, tanto internas como externas al salón de clases que influyen sobre el maestro y estructuran sus actividades y su conducta.

Entre los factores materiales e ideológicos que moldean su situación, está el contexto físico, los recursos de tiempo y espacio el número de alumnos, problemas de control, las expectativas que tienen sobre él sus colegas, superiores, padres de familia y alumnos, por tanto es necesario situar cada aspecto de la práctica del actor en el contexto de las limitaciones estructurales que operan sobre él con el fin de poder entender sus prácticas y sus consecuencias.

30

Todas las investigaciones descritas de acuerdo a las diferentes — proposiciones y perspectivas de lo que generalmente ocurre dentro del au la, todas ellas con el fin de abrir posibilidades a la mejoría de la calidad de la enseñanza, se impone la necesidad de considerar las características sociales, políticas y económicas del medio específico sobre el cual esta metodología sea aplicada. La historia y la realidad de México deben ser en nuestro caso el marco de referencia para el estudio de los agentes educativos (Maestro-Alumno) así como el de las instituciones de educación y muy en especial el sistema predominante.

• 2.- Formación de los docentes y la observación del proceso.

En el papel de mediador ejercida por el docente no es neutral, pues to que se compromete por entero en la situación pedagógica, con lo que — él cree, lo que él dice y hace, lo que él es. Según el tono que adopta, la mirada que lanza, el grito que esboza, su mensaje adquiere un valor — específico para el conjunto de alumnos y una resonancia particular para algunos de ellos. Se enmascara o se muestra. Incluso si se oculta, si busca un refugio, también se desenmascará. Extraña condición es la suya, hecha de ambivalencias, de fuerza y debilidades, de seguridad encarnada y de incertidumbres sentidas, de temores experimentados frente al grupo y también del deseo de salvaguardar su privilegiada posición. Entonces se comprende de cómo todo fracaso que constata en una relación pedagógica le conduce a la crítica de su persona, incluso a la percepción del — fracaso de su propia existencia.

La acción pedagógica se inscribe en la experiencia vivida, pero es una aventura interior, y en tanto que proceso de transformación de otras personas, actúa a su vez, provocando la transformación íntima. Es como un entusiasmo, a veces doloroso, jamás indiferente. E incluso el que pa rece imposible, y se esconde para escapar a la interrogación sobre sí, — no hace más que retardarla. Llega el momento en que puede desfondarse — de repente.

"El arte de enseñar descansa en la comunicación y en la proyección de una experiencia esencialmente privada dice Stern (1963), quien establece una comparación entre el profesor y el artista, pintor. El acto de creación, es decir, la expresión de sí mismo en la relación pedagógica, — parece ser entonces lo que puede entenderse esencialmente por "Arte de —

enseñar" (1). Puede afirmarse, sin embargo, como lo hace M.A. Bloch --- (1968), que este arte de enseñar sería privilegio de algunos, los docentes natos.

Creemos, por nuestra parte, que la vieja expresión que considera -- que hay un "Arte de enseñar" encubre una realidad permanente: que implica que se está, o no, dotado por la naturaleza para este "Arte", como para la música o para la pintura, y que este don natural no se podría "Su- plir" por entero con ninguna transferencia de conocimientos psicológicas. La mejor formación profesional del mundo no evitará que haya, siempre, - docentes mediocres, a quienes falta precisamente lo que hace que el ense- ñante sea de calidad: el sentido innato de la infancia el amor a los ni- ños, el calor humano, lo cual no se enseña. Ciertamente, incluso el ar- te pedagógico, que es, ante todo, el de ponerse al ritmo y al paso de -- los niños, simpatizar con ellos, comprender su universo, captar los inte- reses que les animan, reposa en gran parte sobre un don que los candida- tos a las funciones docentes poseen o carecen en absoluto. Pero, si es- tá presente este don, un buen aprendizaje puede ayudarle a desarrollarse y sobre todo, allí donde, por desgracia, no aparece, este aprendizaje -- puede, en cierta medida atenuar la catástrofe de su carencia, y casi nos atrevemos a decir, a hacer un poco menos nocivos, un poco menos inadaptados a su tarea, a los jóvenes maestros comprometidos por error a una pro- fesión para la cual no estaban hechos en modo alguno.

Incluso en el caso en que se discutiera la existencia de un "don" - para el enseñante, se estaría obligado a reconocer un hecho: aparte de - las aptitudes requeridas por la naturaleza de la materia enseñada y de - las actividades que le son afines, debe existir en el docente cualquiera que sea el nivel de enseñanza una aptitud para establecer la relación. - Esta aptitud no es una disposición absoluta, atributo de la personalidad: se manifiesta por una cualidad del papel asumido por el docente en el -- proceso relacional: las actitudes, las esperanzas, los comportamientos - de los alumnos, ejercen una acción sobre él y su conducta está así orien- tada por una percepción de la situación.

1.- Postic, Marcel "Introducción General" en observación-

y formación de los docentes, Ed. Morata, Madrid, ---
1978.

Una selección de los docentes, que se hiciera sobre criterios de personalidad y que se fundara únicamente sobre el análisis de ciertos rasgos por medio de test, olvidaría los elementos de su presencia real - dinámica en las situaciones pedagógicas vividas, en la interacción con los alumnos, y no se cuidaría de examinar cómo nacen, en el sujeto en contacto con los alumnos, reacciones de compensación. Pero no es indispensable observar la expresión de los rasgos de la personalidad en la relación, es decir, en condiciones fluctuantes, variables según el medio - sociológico, según las circunstancias psicológicas? La aptitud para la enseñanza No aparece en el momento que el docente intenta la explotación interior de la experiencia vivida y busca, seguidamente, ajustar su conducta a las realidades de la situación?

Todo lo que enseña siente la inquietud de manifestarse, en el sentido de revelarse, en la situación. Este movimiento cuando va en dirección hacia él, le permite, por medio de la traducción e interpretación - de los otros, captarse a través de las vivencias y, a través de la experiencia o de la existencia, que aprenda mejor de los demás y, final y consecuentemente, llegue a una mejor comprensión de su propia interioridad y personalidad. El docente realiza la elección de asumir un riesgo en su proyecto de realizarse como enseñante, buscando coincidir con la imagen que se hace de sí mismo, en particular, y del docente, en general, aceptando por completo la perpetua amenaza de las condiciones cambiantes de la situación psicosociológica encontrada. Del mismo modo jamás adquiere el convencimiento de haber alcanzado una cierta estabilidad, dada la dinámica de las circunstancias y de la relatividad del modo de adaptación.

Puede, incluso, decirse un día, que ha sido un buen Profesor?.

Es más fácil dar las características de la mala enseñanza y del mal profesor que las de la buena enseñanza y del buen profesor. Las consecuencias de la insuficiencia del profesorado son visibles en los alumnos: aprenden en menor grado que otros y tienen menos actitudes constructivas (Flanders 1967). Inversamente, se puede afirmar que el buen profesor es el que es capaz de alcanzar objetivos educativos específicos, de responder con plasticidad a las situaciones educativas encontradas utili

zando soluciones idóneas, manifestando una flexibilidad de conducta, sacando partido de las experiencias vividas. Pero el juicio sobre el profesor todavía sigue siendo relativo.

Se puede ser "buen" profesor por la manera de conducir la clase, de vivificarla, de hacer participar a los alumnos, de facilitar las comunicaciones intrínsecas. Se puede dar gala de mucha habilidad, pero perdiendo de vista, no obstante, las finalidades de la enseñanza.

Un profesor es juzgado como "bueno" porque los alumnos obtienen resultados satisfactorios en los exámenes, pero, han sido adiestrados en la autonomía del pensamiento y de la acción?. Se considera bueno a otro porque actúa con eficacia en el desenvolvimiento intelectual de los alumnos y sobre el desarrollo de su personalidad. Si, pero, sobre que criterios de apreciación nos fundamos?. Por último, cierto docente puede tener fundada su reputación sobre la importancia de su animación en la escuela, por su contribución a diversas actividades educativas, fuera de sus horas de enseñanza.

El juicio global sobre un docente, es, pues, a menudo el reflejo de refracciones subjetivas, tanto para el observador extraño a la clase como para el propio alumno. Esto explica, en particular, como ciertas personas atribuyen su éxito en la vida a la acción de un profesor: esta benéfica acción suele ser independiente de la materia enseñada por el propio docente, pero proviene, gracias a él, del desencadenamiento de una toma de conciencia de sí, de una búsqueda de valores, de un impulso existencial.

Además, cada uno tanto los docentes como los padres de los alumnos se forman una imagen del "buen" profesor a partir de teorías de la educación, de valores morales, sociales y también mediante modelos conscientes o inconscientes. Según las opciones educativas y metodológicas, los criterios del "buen" docente están sometidos a variaciones. En el método didáctico, los criterios del buen profesor son la competencia (nivel y calidad del saber, lógica de presentación de lo expuesto, programación metódica, etcétera) y la autoridad (disciplina de la clase, supervisión y control del trabajo, estimulación de los alumnos, eficacia y rendimiento, etcétera). Incluso en el caso del empleo del método interrogativo,-

y según la naturaleza y el nivel de la materia enseñada, cambia la jerarquía de los criterios: en matemáticas puede ir en primer lugar la precisión del lenguaje empleado por el profesor y la seguridad de su razonamiento, mientras que en la explicación literaria ocupa este lugar la participación de los alumnos en la valoración de un contenido y la utilización de medios de comunicación por el mediador pedagógico.

Recientes estudios de educación cargan el acento sobre el contexto social del proceso educativo, sobre determinaciones sociales y culturales de la relación pedagógica. Entonces, el éxito de un docente parece depender más de la situación escolar, en la cual se busca y se encuentra, que de la expresión de sus cualidades personales. No es esencial considerar que la interacción que tiene lugar en la clase debe comprenderse y examinarse dentro de un sistema social, a partir de los roles de su interdependencia, de las modalidades de respuesta de las expectativas? -- "Buen" docente es entonces aquel que sabe captar todos los componentes de la situación en la que está implicado con los alumnos, y encontrar la actitud de respuesta más adaptada.

Desde este punto de vista se instauran las normas de la enseñanza - y un profesor parece "bueno" cuando se adapta al sistema establecido. El observador, si se adhiere consciente o inconscientemente a este sistema, adopta apriori un marco de referencias y busca reconocer en el comportamiento del profesor los signos del papel que espera de él.

Las divergencias de concepción del "buen" docente provienen del sistema de valores al que se refiere el observador y de la serie de expectativas que se deducen de éste. En un medio social dado, un individuo puede ser considerado como bueno en el ejercicio de su papel cuando responde a las esperanzas de los miembros del grupo; por el contrario, si se aparta de las normas, si no satisface las previsiones formuladas, está sujeto a la crítica del grupo.

En lo que se refiere al docente, las expectativas de los padres de los alumnos son diferentes según sea su medio económico y sociocultural y según las relaciones que ya han podido mantener con los docentes. Aquellas sin embargo, son difíciles de discernir, pues las respuestas de los padres a cuestiones de investigación relativa a los docentes considerados como "Buenos" no se refieren más que a serie de calificaciones abs--

tractas, como "inteligente", "amable, "eficaz" y no se traducen en términos de comportamiento.

Si los criterios están a veces mal definidos, esto, sin duda, se debe a que cada uno posee, en si, un modelo de docente, a menudo surgido de la experiencia del alumno. El joven enseñante, pasado bruscamente -- del papel de estudiante al de profesor, intenta escapar a la angustia nacida de la nueva situación refugiándose detrás de un estilo de acción, -- de relación, es decir en un tipo de personaje que ha conocido cuando él era alumno. Este proceso de identificación no es siempre consciente, pero el observador puede aprehenderlo gracias a pequeños detalles que revelan una expresión en la realización de la tarea que es inadecuada a la -- persona: tal sucedió cierto día en su etapa de formación, a un profesor de 24 años de edad que jugaba a ser un viejo maestro inclinándose con solicitud sobre sus alumnos, hablándoles con una voz insegura y con una mímica bondadosa pero trasnochada.

La noción de "buen maestro" es relativa, por tanto, a la experiencia, a la cultura, a los valores aceptados por el observador, a las ideas pedagógicas en curso, a la naturaleza de la disciplina y a los propios alumnos (algunos de ellos prefieren tener un profesor impersonal). -- Por tanto es necesario, para formar profesores, proveer puntos de referencia, de tal modo que concreten con claridad hitos en el curso de -- aprendizaje, que fijen objetivos y determinen ellos mismos, los medios de lograrlos.

En los centros de formación, los profesores de pedagogía general establecen habitualmente, las líneas de acción para la opción pedagógica y los profesores de pedagogía de especialidad, las de didáctica de la materia. Las lecciones presentadas por los profesores de prácticas, ofrecen, paralelamente, la ocasión de discutir los casos antes de que el joven estudiante efectúe su propia intervención. Ciertamente, este sistema de -- formación consiste en guiar los primeros pasos del educador hacia un contacto progresivo con los alumnos, para que pueda evitar, prodigándole -- consejos, los errores que comete todo principiante que tiende a la elaboración de "modelos".

Pero por su carácter normativo, y por prescribir las técnicas de -- la clase puede provocar la limitación por parte del principiante de docen

tes inseguros y fijar comportamientos. Algunos sujetos corren el riesgo de contentarse rápidamente con sus modos de acción y de no ponerlos nunca en duda. Por ello, podemos preguntarnos en que medida la ausencia de un modelo en el punto de partida, que produzca inquietud en los sujetos en formación, no sería generadora de actitudes más abiertas. Pero, no se refugiarían éstos consciente o inconscientemente, tras los modelos, encontrando en éstos situaciones de fracaso traumatizantes para los alumnos o para si mismos?. No estarían sujetos al riesgo de huir de la acción, prefiriendo la especulación intelectual sobre la problemática de la situación pedagógica?. El estado de angustia no conduce necesariamente a la búsqueda de esquemas operativos. De un lado se encuentra el riesgo de una comodidad intelectual, signo precursor de un próximo encantamiento y, de otro, el de un tanto incontrolado por el sujeto y de una incertidumbre en la acción emprendida.

Una información equilibrada se esfuerza en conciliar el aprendizaje de la acción pedagógica, la reflexión sobre las finalidades y los métodos, la toma de conciencia de las condiciones de la relación psicopedagógica el conocimiento psicológico y sociológico de los alumnos, el perfeccionamiento personal del docente, todo ello de una manera a la vez coordina y centrada sobre el sujeto en formación. Un aprendizaje de la acción pedagógica que estuviera fundado sobre la aplicación de técnicas, caería precisamente en la trampa del modelo. La mayor parte de los formadores hacen que, de inmediato, el docente en formación considere retrospectivamente el "modelo" pedagógico ofrecido, sucitando, por discusiones una reflexión crítica.

Si es esfuerzo de reflexión acompaña a la acción en la etapa de formación el joven enseñante tratará de definir los objetivos y de concebir las modalidades de acción mejor ajustadas. El movimiento dialéctico Acción-reflexión es el que libera el proceso de evolución del docente, surgiendo en él un deseo de superación y de búsqueda de nuevas vías, a través de sus aspectos afectivos o cognoscitivos, del análisis de las situaciones pedagógicas vividas, con sus componentes interpersonales y del descubrimiento de si mismo, en la filigrama de las actitudes y de los comportamientos en clase.

Toda comunicación tiene aspectos afectivos profundos y los psicoana

nalistas han puesto en evidencia los mecanismos inconscientes de los comportamientos de los docentes y de los alumnos. En el período de su formación, el joven enseñante tiene necesidad de captar los resortes inconscientes de su conducta. Trabajos adecuados, centrados sobre la vida del grupo, sobre el autoanálisis del grupo, permiten al sujeto conocer sus papeles, sus actitudes, sus mecanismos de defensa. Pero esto no es más que una etapa preliminar. Cuando el docente está comprometido, no es una situación general de vida en un grupo de adulto, ni es una simulación de la acción pedagógica, sino en la realidad viviente, dinámica del grupo de niños, debe estar despierto y analizar lucidamente sus propias reacciones. Ahora bien, por el hecho de estar comprometido en la situación, no puede actuar y observarse al mismo tiempo no está en posición de analista. La ayuda debe ofrecérsela un observador no implicado en aquella, o por un grupo de observadores. En lo que respecta a la circunstancia de formación, el grupo parece ofrecer las mejores condiciones psicológicas, si el docente presenta un grado de madurez tal que cada miembro lo perciba como agente de su formación y comprenda y acepte sus aportaciones.

Las resonancias afectivas de la comunicación quedan disimuladas al observador presente en la clase. No puede apreciar directamente la captación en el alumno de los efectos no visibles de una relación que no siempre queda establecida sólo por la palabra o la mímica. Únicamente le quedan los signos visibles de la comunicación, el nivel consciente de la intervención del docente y las reacciones abiertas que ésta provoca en los alumnos.

Sin embargo, el observador o el grupo de observadores (maestros que intervienen en la formación de los docentes), necesita saber que observar y como hacerlo. Tan pronto se queda limitado a impresiones globales, como se adhiere a detalles que se constituyen muy a menudo en objeto de controversia. Por otra parte el sujeto que acaba de exponer una lección frente a sus colegas, puede muy bien comprender y aceptar las observaciones hechas por el grupo y sin embargo continuar convencido de lo bien fundado de su modo de actuar y de su comportamiento. Así se encuentran jóvenes enseñantes que habiendo ejercido funciones de maestro auxiliar, quedan prisioneros de un modelo que se habían forjado con sus recuerdos-

de alumnos, por causa de no haber recibido formación alguna.

Unicamente los puntos de referencia objetivos permiten al sujeto — aceptar verdaderamente los resultados de la observación y definir con — sus observadores la orientación que ha de dar a su conducta.

3.- El rol del profesor dentro de cuatro posibles modelos educati--
vos.

Con objeto de ubicar el papel del profesor en el proceso educativo— se describen cuatro modelos centrados en sus actitudes y actividades. En el modelo carismático, la figura del maestro ocupa el lugar más importante dentro del salón de clase, en él se concentra todo el y el saber: el— sabe y los alumnos no saben, el manda y dispone lo que se debe hacer. Esta propuesta coloca al maestro en el centro del proceso educativo destacando la importancia de los contenidos que transmite. En este modelo no se toma para nada en cuenta la naturaleza psicológica de los alumnos a — los cuales se debe enseñar.

El segundo modelo llamado de ajuste está centrado en el alumno. A— quí el maestro se ocupa de conocer la naturaleza psicológica de sus estudiantes, se convierte así en una forma de psicólogo, los contenidos se — relegan en aras de la importancia de los alumnos como personas en este — caso el maestro se preocupa ya de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno. El maestro trasmisor del modelo carismático no le importaba el niño, sino los conocimientos que el niño debía — asimilar: el maestro observador del modelo de ajuste, coloca, en cambio, en primer plano al niño como persona y solo secundariamente tiene en — cuenta los conocimientos que desea impartir. Se ha comprobado que los — esfuerzos de la educación se han ido polarizando en el aprendizaje de conocimientos y no tanto en el aprendizaje de la conducta: ha estado preocupada por el saber y menos por el ser: se ha proyectado en las cosas y se ha olvidado de las personas. El modelo de ajuste trata de corregir — esta desvirtuación de la realidad educativa colocando en primer plano al niño como persona.

Los movimientos de la escuela activa encajan perfectamente dentro — de este modelo. Son ilustrativas al respecto las palabras de Cousinet — al referirse al papel del maestro.

El maestro debe estar a disposición de los alumnos para contestar —

a sus preguntas cuando tienen necesidad de ayuda. No hay que olvidar, - en efecto, que en la escuela no es el maestro que da la clase, son los - alumnos mismos quienes la dan.

El tercer modelo llamado de relación enfatiza el intercambio entre el profesor y el alumno. En este modelo se forma a la vez educador y -- educando, es importante que el educador se conozca para fomentar este ti po de relación, este conocimiento implica la conciencia de sus imperfec- ciones y carencias.

Dentro de este contexto se define al educador como un "Técnico de - la relación" para actuar sobre la personalidad del niño, no dispone de - otro instrumento que su propia personalidad. En este modelo el maestro- forma al niño y es a la vez formado por ellos.

Por último la propuesta interrelacional se basa en las funciones, - interacciones y roles que desempeñan dentro del salón de clases, no se - tratan solo de la relación maestro-alumno, sino que además se toman en - cuenta los intercambios entre los propios alumnos.

La autogestión pedagógica, se afilia a esta última propuesta, el po der no se centra en el profesor es, en cambio, compartido por los alum- nos.

Como cualquier tipología, esta opera en un planteamiento lineal que difícilmente puede considerar la dinámica real de las relaciones. No -- obsta sin embargo, para precisar ciertos elementos si se actúa con la -- precaución de analizar las interrelaciones entre modelos y propuestas -- que operan en la realidad. Valga entonces la inclusión como elemento es clarecedor de las formas de integración maestro-alumno vistas a la luz - de la concentración del poder.

La educación autogestiva no es movimiento único y uniforme sino que puede hablarse de una serie de corrientes hacia un fin común, corrientes unas veces contradictorias y otras convergentes.

En la autogestión el profesor, autoridad legalmente constituida, re nuncia a hacer uso del poder y lo transmite al grupo de alumnos. Por -- tanto lo primero que cabe resaltar es el hecho de que por variadas y opu estas que sean las distintas experiencias autogestivas, todas ellas coi niden en declarar que la autogestión, en cuanto que implica fundamentalmente un cambio de actitud del profesor en el proceso docente, no es me-

ramente una técnica pedagógica, no implica solo un cambio de la actitud del profesor mismo. Este aspecto ha sido puesto particularmente de relieve por las experiencias de autogestión llevadas a cabo en Francia -- por Daniel Hemelin y posteriormente por Gilles Ferry.

Por tanto lo primero que se impone para una debida comprensión de la autogestión educativa, es un estudio de la enseñanza desde la perspectiva del docente, viendo primero cuales son las funciones posibles -- que el docente puede jugar dentro del proceso educativo, y, posteriormente rechazar todas aquellas que son incompatibles con las distintas -- experiencias de enseñanza autogestiva.

Dentro de la estructura de la enseñanza tradicional, el profesor -- es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el seno de la clase, el es que sabe, los alumnos situados -- junto a él no saben nada, el profesor enseña y manda permanentemente y los alumnos nos deben limitarse a obedecer pasivamente las órdenes del superior.

El caracter excepcional que juega el maestro dentro del grupo, se -- refleja en la misma disposición material de la clase, en su mobiliario -- y arquitectura. Todo intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical, del maestro a los alumnos y de los -- alumnos al maestro y aunque esta línea no tiene porque ser principio de sentido único, de hecho el maestro goza de preminencia que el intercambio se reduce, la mayoría de las veces, al monólogo.

Esta estructura material es un claro reflejo de la estructura espi -- ritual que anima la enseñanza espi -- ritual, comparando la estructura de su autoridad escolar con otros tipos de poder es manifiesta como una forma clara de autarquía totalitaria: Uno solo es el que manda, el responsable, el que decide en todo momento.

Reuniendo en manos de una misma persona las dos funciones de Domi -- nus y Magister, de jefe e informador, se reduce una concentración de po -- der ilimitado en manos del educador, poder del cual a lo largo de la -- historia de la pedagogía ha hecho uso y abuso.

Frente a este modelo descrito de relación educativa que ha impera -- do e incluso impera en muchos centros educativos y el cual llamamos como ya se había dicho modelo carismático y como se explica coloca en el --

centro del proceso educativo al maestro y teniendo en cuenta que no es posible lo anterior ya que la función docente se basa en el binomio relacional maestro-alumno, caben desde esta doble perspectiva situar los otros tres modelos ya explicados.

Un modelo centrado, no en el maestro sino en el alumno al que llamamos de ajuste.

Un tercer modelo que daría más importancia a la relación Maestro-alumno al que llamaremos modelo de relación.

Por último, un cuarto modelo, que situaría en primer plano del proceso educativo a las relaciones dentro del grupo de clase es decir, a las interrelaciones entre todos los miembros del grupo: a este modelo le podemos denominar modelo interrelacional. Aquí se sustituyen la relación dual profesor-alumno del modelo relacional, por la actividad procedente de toda la red de interrelaciones dadas en una institución escolar.

Todas las experiencias pedagógicas y formas educativas del pasado y presente se pueden enmarcar dentro de uno de estos modelos, admitiendo, no obstante, la posibilidad de la existencia de experiencias que, por un carácter más o menos híbrido, no encajarían exactamente dentro de ninguno de los modelos teórico aquí bosquejados y tendrían que ser consideradas como experiencias mixtas, participes de dos o más de los modelos anteriormente citados.

Si el Modelo carismático incidía en la importancia fundamental de los conocimientos a transmitir, y, por otra parte, en cambio, el modelo de ajuste subrayaba fundamentalmente la importancia del conocimiento de las estructuras psíquicas del alumno, a nivel incluso superior al de los propios contenidos: el modelo relacional subraya además como fundamental el autoconocimiento del psiquismo emotivo del enseñante junto con el autodomínio de la propia personalidad que ello conlleva.

En los dos primeros modelos estudiados los intercambios que se producían eran irreversibles y unilaterales. Se movían del alumno al profesor en el modelo carismático y del profesor al alumno en el modelo de ajuste.

Expresando gráficamente el modelo carismático respondería al siguiente esquema.

alumno → PROFESOR

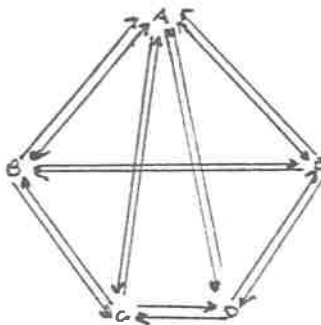
En tanto que el modelo de ajuste sería en la misma forma que el modelo carismático, pero en sentido contrario.

PROFESOR \longrightarrow alumno

El modelo relacional, forma de organización socialmente más profunda y madura, se fundamenta en intercambio bilaterales y reversibles del alumno al profesor y del profesor al alumno, se puede expresar gráficamente esta relación con el siguiente gráfico unívoco.

Alumno \longleftrightarrow Profesor

Finalmente el modelo interrelacional se sitúa a un nivel superior al precedente pues por encima del atomismo social, aun cuando sea dinámico, propio del modelo relacional, se mueve en un plano multilíneal reversible propio de las estructuras del grupo. El grupo no se reduce ya a las personalidades que lo constituyen, y por consiguiente a las sumas o las combinaciones de sus interacciones, sino que obedece a las leyes dinámicas interrelacionales. "La dinámica de grupos" de Kurt Lewin puede considerarse representativa de la aprehensión de la realidad social y humana a este nivel.



El concepto de autoridad adquiere a este nivel una significación totalmente diferente de los niveles precedentes, ya no aparece ahora como una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que aquí se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, etcétera.

Dentro de este modelo educativo ocupa un primer plano la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. El maestro, dentro de este contexto, ya no se encarga fundamentalmente de dar órdenes y exigir obediencia, sino que su principal labor

estriba en coordinar las actividades del grupo. La clase se convierte -- en un lugar de intercambio entre los distintos grupos de alumnos.

La autogestión pedagógica debe entenderse como una modalidad educativa cuyos presupuestos se sitúan dentro de este modelo estudiado.

4.- La escuela y el maestro, continuadores del hogar.

Aunque a los seis años del niño al ingresar a la escuela primaria -- y su desarrollo mental y social sea el adecuado para afrontar la expe--- riencia escolar, el ingreso a la escuela representa siempre un trauma -- afectivo. El niño en esta edad continúa dependiendo de los padres, tanto material como emotivamente y al mismo tiempo se hace más amplia el -- área de sus relaciones con sus coetáneos. La escuela representa el lugar privilegiado donde tiene la oportunidad de experimentar nuevas relació--- nes interpersonales que le ayuden en su propia socialización y donde pue de ejercitar una particular independencia. Aquí tiene la oportunidad de ser aprobado o desaprobado. Establece contacto con otros niños que le -- dan la oportunidad de experimentar las propias relaciones primarias con los hermanos.

Existen niños que pueden encontrar dificultad para hacer amistad -- porque transfieren en las nuevas relaciones con los coetáneos las dificultades y los conflictos del propio ambiente. A este propósito es muy importante la obra del maestro observando a cada niño, interviniendo en el momento oportuno, reafirmando al muchacho. Tiene una función determinante en el éxito o fracaso escolar de éste. Puede organizar las emociones del niño y canalizarlas con vistas a la consecución de determinadas me-- tas escolares.

Las nuevas amistades y el grado de aceptación de que goce, pueden -- reforzar en el niño su autoestima, haciéndole comprender que es capaz de amar y que consigue hacerse estimar y amar a su vez: pueden disminuir su sentido de culpabilidad y aumentar la confianza en sí mismo y en los --- otros. Además el niño descubre sus insuficiencias y la necesidad de completarse en relación con los otros, descubre el placer de la solidaridad de grupo y se va empujando a sublimar sentimientos de envidia y de celos. El niño se hace capaz de situarse en puntos de vista distintos al suyo y esto hace posible formas de cooperación. Además de el juego, en activi-

dades indagatorias, constructivas en la que es necesaria una actividad de proyección colectiva.

Sin embargo, esta vivencia es fuente de conflicto para el escolar en cuanto se halla en contraste con algunos cánones ideológicos de la escuela: El individualismo, la competitividad, el ideal de triunfo perseguido como un mito y cuyo verdadero fin es servir de instrumento de dominio sobre los demás. La escuela, en última instancia con sus rituales de preguntas, notas, exámenes, escrutinio y promociones, incita a la conquista de la carrera brillante, la expectación conformista de un testimonio de los propios méritos propone, pues, la posición regresiva, propia de la infancia, de remitir al testimonio y la aprobación de los adultos la posibilidad de distinguir el bien y el mal, lo verdadero y lo falso.

En la escuela, la influencia de los adultos sobre el niño, a través de la enseñanza escolar, se hace más sistemática.

El primer encuentro del niño en la escuela es el que tiene con el maestro. Esto crea una nueva relación afectiva, frecuentemente caracterizada por la ambivalencia. En muchos aspectos, la relación niño-maestro repite la relación hijo-padres, sobre todo en la escuela elemental.

El educador constituye un notable modelo de identificación, exterior a la familia, y el proceso de identificación se favorece sin duda por el hecho de que en la escuela hay un solo maestro. Sin embargo, mientras una parte de la clase se identifica más plenamente con el agente socializador, la restante parte de los alumnos se identifica más con el grupo de iguales.

El educador, en una sociedad en que la familia se encuentra en crisis y está casi ausente en la socialización del niño, está reemplazando a los padres. Aquel conduce al alumno a asumir nuevas actitudes mentales nuevos valores, nuevos conocimientos y nuevas motivaciones, transmite nuevos modelos de comportamiento, orientaciones ideales y se ocupa a menudo también de la instrucción religiosa.

Si lo quiere y es compatible con las reglas escolares dirige los juegos de los niños, educa la higiene, la salud pública y la moral. Todo esto coincide con una simple relación mecánica, superficial, de maestro con alumno, pero tiene gran implicación emotiva e instaura una rela-

ción más profunda. De esta parte, es necesario lograr la participación-afectiva de la clase para que el educando pueda estimular la imaginación y los intereses de un clima afectivo asegurador protectorio que inspire - confianza y sentido de identidad, lo que los hombres siempre tienen necesidad. El maestro representa un sustituto de los padres con quien establecer una relación de confianza.

Sin embargo a menudo los maestros son también personas que tienen - dificultades, en sus relaciones con los adultos y entonces puede ocurrir que busquen un sustituto menos frustrante en los niños. Alterados psicológicamente y con dificultades en el plano afectivo, social y de trabajo, se entregan a una tarea con los niños considerándola más independiente y -- que le permite ejercer un papel hegemónico. Muchas veces los problemas-del maestro son proyectados en la relación con sus alumnos y para el niño es una clase nada se comunica con más facilidad como la emotividad, - el entusiasmo, la alegría y la antipatía, especialmente la antipatía-simpatía.

Claparede ya había anticipado que la antipatía hacia una materia -- puede derivar de la antipatía hacia el maestro. Los factores psicológicos interactúan en toda comunidad y grupo de la vida social intervienen-igualmente en la clase. La fisonomía de la clase depende de muchos factores, entre ellos la personalidad del educador, que asume relieve notable, con él pueden establecerse relaciones de simpatía, antipatía, estimación, de odio, de amor, vínculos filiales, eróticos, etcétera.

El maestro necesita cierto conocimiento de la dinámica de grupo la-capacidad para dirigir una discusión adquiere un inestimable valor, saber inducir a expresarse al tímido y conseguir guiar a quien es demasiado extrovertido y agresivo.

La discusión de grupo es muy importante para que los niños puedan - integrarse: el maestro a través de las discusiones, puede recoger información importante sobre la problemática que agita a los muchachos. El - maestro debe limitarse a guiar la discusión, evitando el error de corregir y hablar excesivamente. Debe ayudar a los escolares a expresarse libremente. El maestro es un elemento de unificación de la clase, para dirigir con serenidad una discusión necesita tener seguridad, equilibrio y libertad interior. Los alumnos tienen necesidad de sentirse seguros, --

apreciados como individuos, con derechos y personalidad propia, y de sentirse capaces de contribuir a la vida del grupo con acciones cooperativas.

El maestro debe tener confianza en los recursos de cada alumno, respeto hacia los niños, favorecer la experiencia personal y hacer constante referencia a la realidad. El niño tiene particulares intereses y disposiciones que, si se utilizan en términos constructivos, le permiten lograr lo mejor de sí mismos y, por consiguiente, ha de ayudársele a actuar sólo.

. Las críticas y las humillaciones no ayudan al niño a adquirir confianza. Desgraciadamente, a menudo los maestros están habituados a juzgar antes de comprender. La confianza en sí y el impulso para aprender sería, según las indagaciones, más altas en las clases cuyo maestro es socialmente integrador y estimulante para el alumno.

La formación de los maestros constituye, por tanto, un factor fundamental para una escuela distinta. Tal formación no puede limitarse a la estrictamente profesional, sino que ha de unirse a una preparación psicológica: una buena preparación psicológica sirve para corregir, entre otras cosas, las actitudes autoritarias, conscientes o inconscientes, tan perjudiciales para la relación pedagógica, e iniciar una dinámica nueva maestro-alumno. Las investigaciones realizadas al respecto han demostrado, revelan que el maestro más querido, es el que presenta rasgos de equidad, amistad, afabilidad, equilibrio, claridad en las explicaciones, mientras que el maestro menos apreciado es el que lo caracteriza una personalidad difícil, carece de buenas maneras, no se preocupa en comprender la personalidad de los escolares, actúa con exceso de severidad o de libertad. Los grupos democráticos manifiestan sentimientos de seguridad y de independencia, mientras los chicos dirigidos con métodos autoritarios presentan reacciones tanto agresivas como antipáticas, se afirma que el maestro puede conseguir buenos resultados si manifiesta simpatía y comprensión, porque haciéndolo así, reduce la parte de inhibición ligada a la persona de un maestro autoritario o rencoroso.

La formación psicológica de los maestros debe comprender el estudio de la dinámica psicológica de los alumnos durante toda la etapa evolutiva, desde los procesos cognoscitivos, hasta los afectivos, emotivos y so

ciales. Muchos maestros, por temer al desorden y obsesionados por la --- atención y el orden de la clase se valen de métodos educativos autorita- rios, con resultados opuestos a los deseados. Los escolares se rebelan- ante el autoritarismo y rechazan al educador y al director que no sabe - controlar las propias reacciones emotivas o actúa movido por el rencor.- Frecuentemente el fracaso escolar se debe a la primera experiencia nega- tiva y a la desilusión inducida por este tipo de maestros de la escuela- primaria.

Un clima escolar de tolerancia y comprensión da lugar a una situa- ción libre de tensiones en la que el escolar se siente libre y a gusto - para trabajar. Si el maestro crea una atmósfera exenta de tensiones emo- tivas, los resultados serán óptimos. Un maestro dominado por la ansie- dad, el temor, la frustración, no puede impartir una buena enseñanza. Pa- ralelamente, un alumno lleno de conflictos no puede dar buen rendimiento. De aquí la necesidad de que aquel sea equilibrado emotivamente y deje de atrás de la puerta del aula sus problemas y sus preocupaciones.

El niño que entra en la escuela apenas ha superado la fase edípica- y ha entrado en la fase de la latencia, muy importante para el desarro- llo intelectual. El sistema mental de los niños es egocéntrico, parte, - de él mismo y de sus intereses, de sus intuiciones, de la realidad que - lo circunda. De ahí por qué, en su trabajo, el punto de partida del ma- estro debe ser la realidad del ambiente físico, humano y social en el -- que vive y crece el muchacho. Conocer su mundo es una necesidad induda- ble.

El psicoanálisis infantil se encuentra frente a niños y familias -- que sufren por el fracaso escolar, por lo que se ha visto impulsado a in- dividualizar y comprender factores dinámicos, fantasmáticos y relaciones que tienen que ver con la pedagogía y la escuela, a tratar de establecer la génesis de tales fracasos.

Se acercan al psicoanálisis muchos padres preocupados por el escaso rendimiento escolar del hijo. El muchacho lleva a la escuela todo su yo, sus problemas, sus condicionamientos familiares y ambientales, las conse- cuencias psicológicas que tiene el clima emotivo familiar. El maestro - debe tener en cuenta todos los factores motivacionales que influyen so- bre el alumno: factores propios de la historia vivida por el sujeto, a -

su posición en el seno de la familia, a las condiciones de ésta y a la atmósfera que en ella reina.

Las actitudes, las motivaciones, el estado emotivo desempeñan un gran papel en el aprendizaje. Un muchacho no puede rendir al máximo de sus posibilidades si se ve agitado por tensiones emotivas, de desconfianza, de conflictos no resueltos que lo absorben totalmente. Algunos muchachos no hablan nunca en clase por temor a equivocarse, a expresarse y por la inseguridad de no haber comprendido. El miedo a equivocarse se debe a la timidez y al hábito de no hablar o a sentirse rechazado. La inhibición se debe a inseguridad, a desconfianza en las propias capacidades, a una educación restrictiva y autoritaria que ha favorecido una destacada tendencia hacia la dependencia y el conformismo. Habitados en casa, a obedecer a los padres, cuando van a la escuela los muchachos demuestran hacia el maestro la misma sujeción que tienen respecto de los padres.

Tienen un gran efecto negativo tanto las prácticas educativas basadas sobre restricciones exageradas, como la sobreprotección materna o una educación demasiado gratificante. Algunos investigadores han puesto de manifiesto la relación entre condiciones ambientales familiares y la habilidad perceptiva, cognoscitiva y el rendimiento escolar. Familias democráticas donde reine una cálida y protectora atmósfera se consideran condiciones fundamentales a los fines del desarrollo intelectual, sobre todo por cuando se refiere a la habilidad verbal.

Todo comportamiento está motivada, y corresponde al maestro dar con la causa. Debe tener, siempre presente el cuadro familiar y social del niño, la composición del núcleo familiar, la personalidad de sus componentes y las relaciones que entre ellos existen para comprender mejor la situación psicológica del niño, sus timideces, sus ansias y debe, por consiguiente, tratar de establecer una comunicación constante con la familia de los alumnos.

Un desarrollo afectivo normal, presupone un ambiente familiar normal. Todo trastorno familiar produce inseguridad. Así, también las contradicciones entre los cónyuges así como las relativas al modo de educar, las preocupaciones económicas y la atmósfera de ansiedad consiguiente engendran inseguridad afectiva. Frente a un rendimiento negativo del

muchacho, la actitud del maestro no puede ser la estereotipada, que superficialmente se limite a juzgar sin plantearse el problema de analizar la situación sociopsicológica del muchacho.

Muchas actitudes negativas del alumno en la escuela pueden ser producto de una represalia, consciente o no hacia sus padres, ser turbulento, coleccionar malas notas, perturbar la clase, puede ser debido a la necesidad de hacerse notar, tanto de parte de sus maestros como de sus padres. La rivalidad del hijo de acuerdo al lugar que ocupa en la familia, el ser hijo único, la esperada de un nuevo hermanito.

. En la base de muchos fracasos escolares, se dá, pues, una ansiedad-excesiva derivada de diversos problemas psicicos del niño, también es perjudicial una falta absoluta de ansiedad. El maestro debe tomar en cuenta el hecho de que mientras el exceso de ansiedad neurótica produce un comportamiento irracional e interfiere en el aprendizaje, una presencia normal de ansia es útil al aprendizaje, pues le motiva el deseo de triunfo.

Siendo el maestro, como se ha dicho, un modelo identificatorio importante, un juicio suyo demasiado duro y reprobable puede inducir al alumno a sentirse fracasado, mientras que una actitud cordial refuerza la confianza, el reconocimiento por parte del maestro de los esfuerzos del chico, así como la estimación y el aliento resultan extremadamente significativos y positivos.

Son importantes las conversaciones individuales, con las que el maestro puede llegar a conocer mejor al alumno, penetrar en sus problemas y dificultades y conocer las circunstancias individuales, familiares y escolares y sociales que puedan hallarse en el fondo del fracaso escolar. En conclusión el maestro debe presentarse en la figura del amigo y consejero y no en la de juez.

El estudio y el conocimiento de la dinámica del proceso evolutivo del niño puede hacer evitar a los maestros juicios precipitados y estereotipos, según los cuales, si el estudiante no estudia, o no rinde, es porque le falta la necesaria capacidad intelectual y porque no está hecho para el estudio. En cambio el fracaso escolar es, la mayoría de las veces, síntoma de un estado preneurótico subyacente y ha de tomarse como señal de alarma.

5.- Las relaciones posibles del maestro y sus alumnos por medio de la socialización en la escuela primaria.

Es deber de la escuela crear las condiciones de vida escolar que faciliten la socialización del educando. Es preciso hacerle sentir al —alumno que es miembro de un todo, del cual forma parte y con el cual debe articularse. Para alcanzar estos logros, la escuela debe desarrollar en él la capacidad de colaboración, haciéndole sentir que depende de sus semejantes, del mismo modo que éstos dependen de él. Pero no se trata -solamente de decir que depende. Los valores morales, culturales y sociales, como así también los cívicos, no deben ser solamente enunciados. Deben ser, principalmente vividos. La escuela puede estimular los trabajos en grupo, para que el educando aprenda a convivir con sus colegas. -Incumbe a la escuela vivir en el ámbito social más próximo a la realidad, participando de todos los problemas de la comunidad. Solamente así el -niño puede darse cuenta de la importancia de la cooperación, del auténtico civismo, de como aprehender los valores e ideales, y de sentir las necesidades sociales.

Es preciso que la escuela sea parte viva de la sociedad, dejando de lado la artificialidad que tanto perjudica sus esfuerzos cada vez que —trata de asemejarse a una cosa que se parece a la realidad, pero que está lejos de ser la realidad.

El estudiante necesita llegar a sentir y comprender que los esfuerzos en las realizaciones sociales solo llegan a un buen término si se —consiguen la cooperación y la solidaridad de todos o mejor aun, si se logra la subordinación de lo individual a los objetivos del bien común. Es una necesidad, y se impone en la vida comunitaria el que el individualismo ceda en favor de los intereses de armonía, supervivencia y prosperidad del grupo.

Por eso, la escuela debe apoyar las actividades que exijan la colaboración de muchos, sin omitir claro está, los trabajos de carácter individual, que son tan necesarios como los de grupo, precisamente, porque -éste solo se beneficia si está constituido por individualidades bien formadas, que contribuyen con lo que puedan para el trabajo en conjunto.

Socializar no quiere decir, nivelar, igualar, uniformar. Por el —contrario, quiere decir diferenciar, para que cada uno pueda contribuir,

con lo que le sea propio, al enriquecimiento del grupo. Socializar quiere decir, conferir la capacidad de entenderse con sus semejantes, teniendo presente el reconocimiento de cuánto dependemos de los demás y en que medida ellos dependen de nosotros.

Socializar quiere decir capacitar para trabajar en grupo, buscando la solución de problemas comunes. El individuo socializado se siente -- miembro responsable ante sus semejantes. Socializar es más que integrar.

La integración lleva al individuo a que se una a la comunidad próxima teniendo en cuenta y a la vista intereses y aspiraciones comunes.

La socialización lleva al reconocimiento de la condición social del hombre, convenciéndolo en la necesidad de cooperar con sus semejantes y de refrenar su egoísmo, en beneficio de todos.

En otras palabras integrar es llevar al individuo a identificarse -- con los intereses de determinado grupo: socializar es crear disposiciones y actitudes de colaboración con sus semejantes de cualquier grupo -- (que no le sea hostil), reconociendo que los problemas sociales tienen -- un denominador común que exige la participación de todos para su solución.

Como se ha visto, no hay duda de que la escuela debe integrar al -- alumno en su medio, identificándolo con las aspiraciones de la comunidad, pero que, además, debe también socializarlo para que él pueda cooperar -- con otras comunidades además de la suya. El mejor camino para lograr esto es el trabajo en grupo, que lleva a la maduración de la responsabilidad social de cada uno.

6.- La relación del niño con su maestro.

Cómo se conducen los niños de los primeros grados con respecto a -- sus maestros y como se conducen ellos unos con otros?

La relación con el maestro puede ser como todo el mundo sabe por -- experiencia propia muy variada, dependiendo ello de la personalidad del maestro.

En general puede decirse que en los primeros grados la autoridad -- del maestro es muy grande y tanto mayor, cuanto mayor es el número de -- cualidades dignas de estimación que los niños pueden observar en él. La casi ilimitada autoridad del maestro está indudablemente en relación con

la actitud no crítica de los niños en esta fase.

Pero a un buen observador no se le escapa el hecho de que en los -- dos primeros grados las "relaciones humanas" en el aula (de maestro- -- alumno de alumno a maestro y de alumno-alumno) toman formas muy diver-- sas, según la personalidad del maestro. El alumno no presta todavía -- atención de manera consciente a las prendas personales de su maestro, -- ni reflexionan sobre ellas, pero muestra en su conducta con su maestro-- y sus compañeros, lo que el aprecia en aquel más tarde el niño podrá -- expresarlo.

. Cuáles son pues las prendas que adornan la personalidad del maes-- tro?.

Witty hizo el análisis de 12000 composiciones sobre el tema "El ma -- estro que más me ha ayudado" Las siguientes características son espe-- cialmente importantes para los niños: Cooperación con los alumnos en -- sus trabajos, actitud no autoritaria, amabilidad y consideración para -- cada uno, paciencia, variedad intereses, formas agradables de trato, -- presencia también agradable "juega limpio", sentido humorístico, carác-- ter sociable, conducta uniforme interés por los problemas de sus alum-- nos, capacidad de adaptación, disposición para reconocer y elogiar, ha-- bilidad poco común para la enseñanza de alguna materia.

Tanto las viejas como las nuevas investigaciones (de M Kelhaker y -- de Wegener respectivamente) han arrojado resultados análogos de manera -- que puede admitirse que esta enumeración comprende una parte por lo me-- nos de las cualidades caracterológicas que debe reunir un buen maestro.

Hasta bien entrada esta fase se ha podido observar en el alumno -- una actitud de acatamiento absoluto y que la autoridad del maestro, de-- terminada por fe que éste inspira. Esta actitud se relaja al final de -- esta etapa o fase. Quejas sobre "injusticias" de los maestros empiezan -- a oirse sobre todo a partir del tercer grado. El niño empieza a ver -- con ojos críticos la conducta de su maestro y las medidas que éste toma. Ya la autoridad del maestro, no es un atributo inherente a su posición: -- el tiene que ganársela y conservarla. Si su conducta es contradicto--- ria e inconsecuente, su autoridad disminuye. Hacia el final de los gra -- dos inferiores los niños pueden por lo menos darse cuenta cuando el ma-- estro no los trata a todos por igual, si tiene entre ellos, sus preferi

dos.

Es evidente que la relación del alumno con su maestro en todos los grados no depende tan solo de las peculiaridades del desarrollo psicológico, sino que también a ello contribuyen en gran medida la atmósfera -- que se respira en el aula, así como el aprecio que en general manifiesta la opinión pública por la escuela y los maestros.

La atmósfera escolar, por su parte está condicionada por el estilo que se le impriman a la dirección pedagógica y por la armonía que reine en el equipo de maestros. Así también desde este punto de vista se distingue en su base misma la escuela de la sociedad capitalista de nuestra escuela socialista en la cual la armonía de todos los medios educativos se logra con la vista puesta en la finalidad educativa socialista. Además la escuela goza de en todos los países socialistas, de una alta estimación. Esto ejerce su influencia sobre la actitud de los alumnos hacia la escuela y sobre todo, hacia sus maestros.

Cuales son las relaciones posibles de los maestros con sus alumnos?

Se presentan tres tipos de relaciones entre un maestro y sus alumnos: a) Autoritaria, b) Tolerante, c) Democrática. Cada forma de -- relación produce un tipo distinto de situación dentro del salón de clases, que se caracteriza por sus resultados más o menos predecibles y lleva consigo implicaciones definidas que conciernen a la opinión del maestro sobre cómo aprenden los estudiantes. Además un tipo particular de -- relación de un maestro con sus alumnos presupone la relación correlativa del maestro con la cultura. Mientras que un maestro autoritario se considera arquitecto o conservador cultural, los democráticos verán su papel cultural como líderes, para desarrollar insights con el fin de enmendar o corregir la cultura. Un maestro tolerante verá la cultura como un mal necesario y poco natural, que deberá pasarse por alto o neutralizarse -- hasta donde sea posible.

Maestro Autoritario.- Un maestro autoritario ejerce un control firme y centralizado. Dirige estrechamente los actos de sus alumnos reali-

za toda la planeación para la clase y dá todas las órdenes. Además les dice a sus alumnos lo que deben pensar, así como que hacer.

En una clase autoritaria, el maestro se considera como el único agente activo y sus alumnos como receptores pasivos de información e instrucciones.

En los experimentos sobre climas colectivos realizados por Lippitt y White, se descubrió que los alumnos de los grupos autoritarios tendían a ser apáticos y dependientes y a demostrar poca capacidad para iniciar una acción de grupo. Cuando el líder abandonaba el salón de clases no logran realizar gran cosa. Aun cuando no parecía que resintieran mucho la dirección autoritaria daban a veces muestras evidentes de hostilidad, expresada mediante actos agresivos hacia sus compañeros de grupo.

Maestro Tolerante.- Un maestro tolerante va al extremo opuesto. En realidad no dirige en absoluto. Se encuentra presente y puede responder a las preguntas: sin embargo, esencialmente deja que los estudiantes sigan sus propias iniciativas. Los alumnos deciden lo que desean hacer y cómo hacerlo.

En los experimentos de Lippitt y White, los alumnos del grupo de tolerancia se entendían unos con otros mucho mejor que los del grupo autoritario, demostraban tener menos tendencia a dirigir los resentimientos contra sus compañeros. Lograban realizar ciertos trabajos, pero actuaban con inseguridad, por ejemplo pedían ayuda repetidamente y, después de concluir el experimento, expresaban su falta de satisfacción por su dirección.

Maestro democrático.- En una situación democrática de enseñanza y aprendizaje, el maestro desempeña el papel de líder democrático del grupo. Su finalidad primordial es dirigir a sus alumnos en el estudio de problemas significativos en el campo de la enseñanza. Ese estudio supone un intercambio de evidencias e insights, el dar y tomar, con respeto para las ideas de los demás. En un salón de clases democrático las ideas del maestro están sujetas tanto a la crítica de los alumnos como del propio maestro, lo mismo sucede con las ideas de los estudiantes. De esta forma, los alumnos y el maestro aprenden juntos. Aun cuando el maestro puede ser una autoridad en su campo, la situación se dispone de tal modo --

que se les anima a los alumnos a que piensen por sí mismos, de acuerdo con ello, un maestro democrático tendrá probabilidades de adoptar una posición con respecto al aprendizaje, en la que se haga hincapié en la intencionalidad de la conducta y de las experiencias humanas.

En los experimentos de Lippitt-White, los grupos democráticos daban muestras de tener una atmósfera más amistosa y confiada en los grupos autoritarios. Los miembros parecían capaces de dar muestras de reconocimiento mutuo entre ellos como los grupos de tolerancia; sin embargo, trabajaban a un nivel de eficiencia más alto y eran mucho menos dependientes del director que los grupos de tolerancia. Además daban muestras de más iniciativa y trabajaban de manera más eficiente cuando el maestro se encontraba ausente, que los grupos autoritarios.

Las relaciones tradicionales entre los maestros y los alumnos fueron siempre autoritarias. Hasta el presente siglo, los maestros tendían a ser déspotas, con frecuencia benévolos, pero de todos modos despóticos. Durante este siglo el despotismo ha comenzado a desaparecer en los salones de clases: pero al ocurrir esto, su lugar ha sido ocupado generalmente por una tolerancia excesiva: o bien, quizá con mayor frecuencia, los maestros han llegado a alternar entre un despotismo amistoso y situaciones cercanas a la tolerancia. Hay ciertas razones por las cuales las relaciones constantemente democráticas pudieran sustituir a otros métodos autocráticos y de tolerancia. Rinde mal servicio a una nación que se esfuerza en dirigirse en sentidos democráticos, el mantener en sus salones de clase relaciones no democráticas entre los maestros y sus alumnos. Además, las evidencias de que se dispone en la actualidad indican que los alumnos aprenden probablemente de manera más eficiente en una clase democrática que en otra autoritaria o demasiado tolerante. Las situaciones democráticas de aprendizaje parecen producir más retención y una mayor transferencia. Así aun cuando no hubiera razones en pro de las relaciones democráticas entre los maestros y sus alumnos, la adopción general de esas relaciones permitirá que los contribuyentes, que llevan a costas la carga de la educación, obtuvieran algo por su dinero.

En los últimos años y en muchos lugares, la idea de las escuelas y las clases democráticas han llegado a tener una mala reputación. Hay dos razones básicas, aunque poco afortunadas para eso: a) las personas-

mal informadas han llegado a confundir con frecuencia las situaciones de tolerancia excesiva con las democráticas: no obstante, los maestros verdaderamente democráticos no tienen nada en favor de las clases demasiado tolerantes y consideran que es trágico que un educador llame "democrática" a una clase sin control ni dirección y b) los significados de los términos democrático y democracia se han pervertido. Al aplicarse a la enseñanza, con frecuencia se han interpretado en el sentido "Fácil" "Blando" o "indisciplinado".

Sin embargo, de hecho, dejando margen para la madurez y las capacidades de los estudiantes, un grupo democrático puede trabajar al nivel máximo que lo permita la salud, y su modo de operación puede ser tan riguroso como el que caracteriza a cualquiera de las investigaciones científicas.

7.- Algunas formas de compartir el maestro en su relación Maestro-- Alumno.

Una cuestión de suma importancia para la educación es el comportamiento del maestro con relación al alumno. De la forma de actuar del profesor dependerán las buenas relaciones entre ambos. Es su deber de comprender a los alumnos: lo contrario es más difícil, sino imposible. La comprensión del alumno es fundamental para que se establezcan lazos de simpatía y de amistad con el profesor. Y esta simpatía y amistad son también fundamentales para que sean alcanzados los objetivos de la educación.

Son tantos los aspectos del comportamiento del profesor respecto del alumno, capaces de influir en sus relaciones, que resulta difícil discriminarlos en su totalidad, se registran aquellas que exigen, principalmente, la necesaria ponderación en lo tocante a la conducta del profesor.

El profesor debe cultivar una actitud de justicia y trato igualitario para con sus alumnos, con la atención y consideración, independientemente de las condiciones sociales y económicas de los mismos. El profesor no debe sin embargo, dispensar el mismo trato a todos por igual. Para ser verdaderamente equitativo, debe tratarlos conforme a sus diferencias individuales, tomando en consideración, la inteligencia, la timidez, el temperamento, la formación, las aspiraciones, etcétera. Nada --

desalienta más a los alumnos que la comprobación de que el profesor tiene preferencias por uno u otro compañeros

El profesor debe abstenerse de asumir actitudes racistas, sea en relación con el color o la nacionalidad, no por ser las mismas anticientíficas y antihumanas, sino teniendo en cuenta que somos un pueblo de formación inmigratoria, lo que irá fatalmente a herir la justa susceptibilidad de los alumnos.

Cuando un profesor quiera amonestar a un alumno, debe hacerlo franca y legalmente, sin invocar nunca razones de defectos físicos, deficiencias de inteligencia, raza o nacionalidad. Estos son aspectos que no -- pueden ser invocados pues están más allá de la voluntad y de las posibilidades de los alumnos. La amonestación debe reflejar lo que despendía de la propia acción del alumno.

El profesor no puede revelar en la clase aspectos de la vida particular de la familia del alumno, así como confidencias que haya escuchado o faltas que éste último le haya confesado. Esto sería una traición a la confianza del alumno. El profesor debe ayudarlo a vencer problemas de ésta índole, a fin de hacer factible su recuperación.

El profesor debe procurar ponerse en contacto con todos los alumnos evitando formar grupitos, especies de clubes o logias, dispuestos a seguirlo en todo y por todo. Estos grupos son casi siempre mirados por -- los demás compañeros como "beneficiado," del profesor. Este debe, pues, resistirse a las lisonjas. Cuando se construyen estos grupos es difícil inspirar confianza a todo el grupo.

Muchos profesores deseosos de saber todo para "controlar" mejor a los alumnos, no titubean en aproximarse a ciertos alumnos "maleables" para convertirlos en delatores de sus compañeros. Estos "confidentes" informan al profesor de los actos de sus compañeros. Esta actitud es condenable: el profesor no tiene derecho a favorecer el espíritu de delación. Comportamiento que inferioriza el delator y pone en peligro la solidadaridad educativa.

Hay profesores que son especialistas en recurrir a todos los pretextos para no dictar sus clases, tratando temas baladíes sin abordar las lecciones del día.

Una conducta que debe evitar el profesor es la de comentar peyorati

vamente las pruebas de los alumnos, en público. No es ético ridiculizar a los alumnos de esta manera. El profesor debe aceptar los errores de sus alumnos analizarlos y tratar de corregirlos. La ironía y la ridiculización nada resuelven, por el contrario, inquietan, inferiorizan, cuando no aniquilan al niño.

El profesor, sin ser presumido o "snob", no debe mostrarse vulgar, relatando chistes o refranes en boga. Las expresiones vulgares no deben ser usadas por el profesor. El debe ser un modelo, un ejemplo para sus alumnos y para el medio social en general, no solo expresándose correctamente, sino, además, evitando los modismos lingüísticos vulgares en demasía.

Acercas de la expresión verbal debe consignarse a sí mismo, que el profesor no debe utilizar palabras o frases de doble sentido y que den lugar a juicios maliciosos por parte de los alumnos. Evitando que en clase se suscita esto y que gane la malicia en los alumnos.

Se deberá abstener de asumir posiciones políticas partidaristas. En lo que respecta a los partidos políticos, su neutralidad en clase debe ser absoluta: de esto debe ser así por qué en el grupo pueden existir alumnos cuyos padres pertenezcan a tal o cual partido político y en el alumno se formará una discordancia entre lo que opina su padre y su maestro.

El profesor debe procurar cumplir lo prometido a sus alumnos, de lo contrario origina un estado de malestar y desepción, provocando un ambiente desfavorable en las relaciones en el curso. El profesor debe evitar, a cualquier precio, mentir a los alumnos o inventar argumentos para causar mejor impresión y que sus opiniones sean aceptadas. Nada acredita más al profesor que la verdad, debe ser el espejo de la veracidad, o por lo menos esforzarse por serlo.

El profesor debe evitar la actitud de hacer que siempre prevalezca su opinión. Es frecuente encontrar profesores que justifican sus actos y decisiones con relación a sus alumnos diciendo categóricamente "Esto es así porque yo quiero que sea así" La escuela es antes que nada el local donde se encamina al individuo para que haga uso de la razón. Siendo así, la obligación del profesor estriba en que todas sus exigencias estén acompañadas de justificaciones y explicaciones lógicas, que tengan-

sentido, permitiendo el debate acerca de las mismas antes de establecerlas de manera definitiva.

El profesor debe esforzarse por hacerse amigo de sus alumnos. No debe ser temido, el ambiente de temor es el menos propicio para que se realice el aprendizaje eficiente. El maestro acostumbra a comentar dentro y fuera de clase acerca de quien aprueba y quien no aprueba el año, creando una verdadera situación de terror para los alumnos que se consideran "marcados". Estos comentarios deben ser abolidos por el profesor, su actitud debe ser de estímulo constante y en todas las circunstancias para sus alumnos. Si la reprobación corresponde, que llegue de manera natural, y que el profesor tenga conciencia de que hizo todo lo que le competía y le fue posible hacer para que tal cosa no ocurriera.

III LA DISCIPLINA Y SU INFLUENCIA EN LAS RELACIONES INTERGRUPALES

1.- La disciplina escolar.

La disciplina es la manifestación externa más característica de la vida escolar. Solamente el aspecto de las clases, la actitud en ellas - de los alumnos y la forma de relación de los niños con su maestro, expresan ya todo un concepto educativo y descubren el carácter íntimo y la orientación pedagógica de la escuela. Es la disciplina la que da el tono a todo el ambiente escolar y la que más directa y decisivamente influye en la educación de los niños. Es además el instrumento más poderoso de educación moral, de formación del carácter y de la voluntad infantil. Según el sistema disciplinario que el maestro adopte hará posible el desarrollo normal del desarrollo del niño o creará obstáculos que quizá -- perturben para siempre ese desarrollo que es toda la educación. Será -- preciso, pues, que el maestro, consciente de la trascendencia de la disciplina, extreme la meditación antes de adoptar una postura definitiva - en este terreno tan delicado, es posible tener que dominar su propio temperamento, las impulsiones de su carácter en beneficio de la fecundidad de la obra de su escuela. Es posible tener que abandonar, aunque le --- cueste un gran dolor, viejos prejuicios arraigados profundamente en las costumbres, en los hábitos escolares. Todo es necesario cuando se trata de asegurar el valor de los métodos educativos y de contribuir al desarrollo de la personalidad de sus alumnos.

Hay dos clases de disciplinas: Una llamada disciplina externa y -- otra disciplina interna. Cada una obedece a una concepción opuesta, profundamente antagónica de la educación.

Disciplina coactiva. Premios y castigos. La disciplina externa aspira a garantizar el orden exterior, formal, lo que comunmente se denomina orden material de las clases. Esta disciplina es impuesta a los niños por agentes externos, ajenos a ellos, los padres, los maestros, las personas mayores. Su base fundamental es la autoridad.

Esta clase de disciplina que también se llama heterónoma y coactiva es la que existe ordinariamente o al menos la aspirante a existir en las escuelas con una organización intelectualista de trabajo. Los niños han

de guardar silencio, estarse quietos en sus mesas, escuchar atentamente las lecciones de su maestro, evitar que con sus movimientos, con su inquietud, con su alboroto, se perturbe el orden de la clase. Esta disciplina se afirma, es el medio indispensable para que pueda realizarse la enseñanza. Sin quietud, sin silencio, sin disciplina, no podía existir la escuela. Por eso, en una descripción exacta de ella ha podido escribir Dewey "La palabra escuela es, para padres y maestros, sinónimo de disciplina, de niños quietos, de filas de niños quietos, de filas de niños sentados en sus pupitres, inmóviles, atendiendo al maestro, y hablando solo cuando se les habla a ellos.

La disciplina externa tiene como medios eficaces de su acción sobre los escolares los premios y los castigos. La idea de disciplina en este sentido lleva implícita la de sanción, correspondiéndose, pues, con la educación moral en su concepción tradicional. No es indiferente que se dé el nombre de disciplina a un aparato de tortura, símbolo de la vieja escuela cruel, que se trasladó del ambiente claustral al de las clases primarias. Con ese instrumento se infringían terribles castigos corporales a los niños indisciplinados, a los incapaces de disciplina, a los perturbadores del orden externo de la escuela.

Es muy complejo el sistema de sanciones que se empleaban y que libres ya de las crueldades antiguas, se emplean por muchos maestros. No es posible hacer una enumeración completa de las sanciones, tanto positivas como negativas que pueden ser aplicadas en la escuela. Generalmente los castigos tenían la intención de herir al alumno en lo que podía ser más grato y deseado por él. Además de los castigos corporales que causan dolor físico, existen múltiples castigos de carácter moral: la privación de la libertad, el lastimar el amor propio, el herir el instinto de propiedad, la prohibición del juego, el goce que produce un espectáculo agradable etcétera, son medios de coaccionar al niño haciéndole dominar, mediante un esfuerzo doloroso, los naturales impulsos y necesidades de su vida que le incitan a correr, a gritar, a utilizar las manos, a la risa y a la alegría.

Los premios, igualmente, al proponerse estimular lo que se considera falsamente como virtudes escolares: la aplicación, la obediencia, el silencio, la quietud, etcétera, tienen por finalidad satisfacer los ins-

tintos primarios de la infancia: el orgullo, el amor propio, el sentimiento de propiedad, el juego, etcétera, aún en algunos países los reglamentos escolares fundan la disciplina en la aplicación de premios y castigos. En general, se hallan proscritos de todos los sistemas escolares los castigos corporales e incluso se aplican sanciones contra los maestros que los utilizan en sus clases. Pero se mantienen las demás sanciones mediante un sistema de puntos o notas malas y buenas, destinadas a influir en la aplicación, la conducta, la asistencia, etcétera, de los niños, permitiéndoles ganar puestos en la clase, obtener premios en metálico o en especie, figurar en el cuadro de honor etcétera.

Disciplina Funcional.- La disciplina interna responde a un concepto, no solo distinto, sino opuesto, de educación. Y se funda en el principio, esencial para toda la organización de la escuela, del orden que es producto de la imposición, además de una inmoralidad es, a la postre, -- causa de un desorden más profundo y de mayor duración y trascendencia, -- La disciplina interna exige, pues, como condición indispensable la conformidad del propio individuo. Por eso se llama interna, porque nace en lo más hondo del espíritu y es allí apetecida como una necesidad para el individuo y para la comunidad de la que forma parte. La disciplina, en su forma de orden exterior entonces es tan solo un resultado de una disciplina íntima en que las actividades del niño se adaptan espontáneamente, libremente, a los afanes de la escuela.

Ahora bien esta disciplina se funda en la libertad y, por tanto, en la autonomía del discípulo, rompe definitivamente con las formas externas y tradicionales de organización. No son precisos el silencio absoluto, la inmovilidad ni la atención puramente formal del niño para poder realizar el trabajo fecundo de la escuela. No es necesaria tampoco la coacción de los premios y los castigos.

Esta concepción disciplinaria que podemos llamar funcional y también autónoma - la externa se conoce por la denominación de heterónoma - se plantea también el problema de las sanciones. Ahora bien mientras -- que la pedagogía tradicional estudiaba esa cuestión desde el punto de -- vista de los intereses de la escuela, de la enseñanza y del maestro, es decir de los factores escolares ajenos al niño, la nueva doctrina pedagógica la examina en relación con la vida infantil y sus necesidades espe-

cíficas.

Desde esta posición, que, según la frase de Dewey, revoluciona totalmente las teorías y los métodos de educación, la nueva escuela rechaza, como organización disciplinaria, todo sistema de premios y castigos. En primer lugar, porque carecen de toda eficacia en cuanto a la formación del escolar se refiere. Ni el castigo transforma al niño que se considera díscolo, inquieto o desobediente, haciéndole adquirir hábitos de atención, de sometimiento o de quietud, ni menos aún el premio ejerce una influencia sobre el niño que lo recibe mejore su inteligencia o su conducta. No se traduce, pues, en ningún beneficio para la simple instrucción. Por el contrario, produce un daño evidente a la educación de la infancia. El niño que recibe reiteradamente un castigo, para liberarse de él y como reacción natural, simula una corrección exterior de los defectos por lo que ha sido castigado. Esto es que el castigo induce a los escolares a la simulación, a la falsedad, la hipocresía et cetera, defensas naturales del niño, contra una disciplina que contraría sus más irreprimibles impulsos. Además es muy difícil que el premio y el castigo sean en todo momento justicieros, aunque tal sea la intención del maestro. Las acciones de los niños obedecen casi siempre a estímulos totalmente diferentes a las de los adultos, y al juzgar al maestro, con arreglo a su propio criterio, los actos infantiles, posiblemente interpreta con error, y por tanto, con injusticia el acto realizado. Pero además, en muchos casos, la aparente indisciplina de los escolares no obedece a causas voluntarias, sino a impulsiones morbosas de su organismo a defectos de su constitución, a trastornos psicóticos a dramáticas situaciones familiares, de las que el pobre niño es la primera víctima. El castigo entonces, no solo es injusto, sino cruel, igualmente podemos decir del premio que en muchas ocasiones recae sobre niños de una inteligencia precoz, enfermisa por tanto y a quienes, por estímulos de amor propio, se fuerza a una labor superior a sus resistencias orgánicas. Y con que rigurosa y exacta medida realiza un maestro la distribución de sus sanciones para adquirir la seguridad que, en todos los casos, fue enteramente certera y justa su resolución. Un solo caso de error, de parcialidad o de injusticia trastorna no solo la moral de quien lo sufre, produciéndole una perturbación quizá decisiva para su vida, sino -

la disciplina de toda la clase, que habrá perdido la fe en las virtudes del maestro. Por estas razones la escuela actual rechaza los premios y los castigos como medios eficaces y perturbadores de la educación y proclama que no hay más disciplina que la interna, respetuosa de la naturaleza del niño dentro de un ambiente de trabajo.

2.- Condiciones fundamentales de la disciplina.

Se analizan una serie de medidas que parecen resultar eficaces para el mantenimiento de la disciplina dentro de un salón de clases.

Es indispensable que el maestro actúe con sinceridad junto a sus alumnos, abordándolos como personas carentes de y muy sensible a la manera como son tratados. Esto exige simpatía para con los alumnos, a fin de comprenderlos mejor y, de ese modo, orientarlos con más eficacia.

Las actividades que se realicen debe llevar el sello de autenticidad: para ello deben relacionarlas, siempre que sea posible, con la realidad de la vida social, llevando a los alumnos a realizar cosas de verdad y que implican responsabilidad para quienes lo hacen, debe por lo tanto evitarse las actividades ficticias.

El ambiente del salón de clase será lo más alegre y sano posible en una tentativa para que todos los días de la semana sean al domingo. Es preciso que el maestro cree un ambiente festivo y que inspire confianza y alegría.

Aproximadamente a los veinte días de iniciado el año lectivo el maestro realizará un sociograma de sus alumnos, indicándoles que elijan a cuatro colegas con los que les gustaría trabajar. Los más votados serán probablemente, los líderes del curso, que influirán positivamente sobre todo el grupo de alumnos y podrán colaborar con el profesor. Estos líderes podrán llegar hasta ciertos alumnos retraídos, que no quieren ni con el profesor, ni con los demás compañeros, intentando sacarlos, con posibilidades de éxito, de esa actitud negativa. El sociograma revelará quienes son los alumnos no votados, los rechazados de la clase, junto a los cuales el maestro intentará un trabajo de recuperación, estimulándolos a integrarse con los restantes compañeros y a participar activamente en la vida escolar. El profesor que obtenga la colaboración de los "líderes" de un curso, lo tendrá por completo en sus manos.

Se fomentará la aproximación entre el profesor y el alumno, inicián

do esto cuando el profesor siempre está a disposición del alumno, pareciendo esto difícil a causa de una serie de factores, se puede organizar de tal manera que encuentre la forma de departir por semana algunas horas que dedicará a conversar con ellos, departir y escuchar sus problemas. Esta aproximación se torna indispensable, no solo en lo concerniente a la disciplina, sino también en lo que atañe a todos los problemas de la educación. Una conversación franca e informal entre profesor y alumno pondrá muchas cosas en su lugar.

Un camino seguro para la disciplina es crear un ambiente de comunidad y participación en la vida escolar. La aproximación del profesor y del alumno debe tender no solo a la buena relación entre ambos, sino principalmente, a que la escuela se transforme en una comunidad de tareas y responsabilidades comunes, lo que implicará una efectiva participación del educando en la vida de la escuela.

En concomitancia con esa comunidad y participación, debe existir un diálogo franco y permanente entre profesores y alumnos, en el sentido de búsqueda, de intercomunicación y de mayor confianza entre ambos. No un diálogo de indagación acerca de lo que pueda ser mejor para el educando, para la escuela, para la sociedad y para la vida.

La eficiencia en la enseñanza es quizá una de las más importantes para el logro de la disciplina, ya que esto impresiona al educando, pues el siente y percibe que está siendo orientado hacia algo seguro. La escuela debería, pues, ofrecer a sus alumnos como una auténtica manera de disciplinar la mejor enseñanza posible.

Es obrar en justicia el reconocer los actos meritorios del educando, Todos los que integran la escuela debieran dar preeminencia a la disposición que nos ocupa, esto es, deberfan proponerse ver y sentir al educando como una criatura dinámica y estar dispuestos a reconocer ese dinamismo al margen de cualquier régimen disciplinario. De este modo podrán fomentarse ideas nuevas y también las que pecan, en apariencia, de irrelevantes, pero que pueden contener el fermento posible innovaciones que conduzcan al perfeccionamiento del propio educando, de la escuela y de la sociedad.

3.- Los premios y castigos en la disciplina escolar.

La autoridad de un maestro se mide por la menor necesidad que ten-

ga de recurrir al castigo.

W. Lay: "mientras más castigos necesite emplear un maestro, más deficientes son las condiciones en que se desarrolla su trabajo".

La disciplina se define como el conjunto de medidas y disposiciones establecidas en la escuela, no solo para facilitar el desarrollo de las labores y reprimir desordenes, que retardan y entorpecen el trabajo educativo: sino para formar hábitos útiles al educando que lo lleven a la mayor perfección de su personalidad.

El concepto de disciplina ha evolucionado; antiguamente se entendía por disciplina la conducta externa reclamada al alumno a través de castigos corporales, arrestos, plantones, agotantes tareas, sarcasmos, sistemas de vara y palmeta, malos tratos etcétera: y esto era por: Se desconocía a la infancia, se carecía de la luz de la pedagogía, cuando la labor del maestro era de mero expositor y cuando la tiranía, en cualquiera de sus formas ensombrecía la vida de los pueblos y por consecuencia los propósitos de la educación eran preparar siervos sumisos.

La disciplina debe estar en completo acuerdo con la naturaleza infantil y con las aspiraciones que conectan a la sociedad con el porvenir. - Esto es por: El advenimiento de la democracia, el conocimiento del niño, adecuados procedimientos didácticos, la organización de la escuela contemporánea o la llamada escuela nueva.

La disciplina es problema de la educación de la voluntad, del querer y se resolverá cuando se proceda en el trabajo escolar con conocimiento de causa, empleando los estímulos más adecuados oportunamente. Se reclama que el niño encuentra en la escuela un ambiente agradable y organizado que le invite al trabajo y a portarse de acuerdo con las normas allí establecidas.

La bondad no se alcanza con prédicas, sino con prácticas constantes.

La disciplina será producto de la correcta organización del trabajo escolar, desde el estudio hasta el trabajo manual, desde el recreo, hasta las tareas más serias.

Si la disciplina anda mal en una escuela, en una clase, no se trata sólo de disciplina, sino que hay aspectos del trabajo que adolecen de algún defecto.

El maestro organizará y sostendrá actividades que provoquen en los-

niños actitudes de agrado, simpatía y empeño para la escuela: de afecto y respeto para el maestro; de cooperación, amistad, reconocimiento para sus compañeros.

No se concibe un educador que aplique métodos funcionales en la enseñanza y que tenga necesidad de regaño y de violencia: que castigue al niño que ayuda a su compañero, que arreste al que le agrade el juego, etcétera.

La disciplina constituye un aspecto vivo y cálido de la vida escolar, será una consecuencia del actuar y tendrá un sentido funcional: para ello se reclama: Amplio conocimiento de la personalidad del niño: — trabajo organizado de acuerdo con dicho conocimiento, que permita el desarrollo de los deberes del educando. Actitud favorable de los maestros para la observación y experimentación, dando cabida poco a poco al proceder autonómico, apoyado en la libertad y responsabilidad: Unidad del personal que atiende la escuela, para apoyo de la acción educativa y uniformidad en la forma disciplinaria que se adopte.

Proporcionemos al niño constantes oportunidades de que ponga en juego su poder de acción, de lo contrario esa potencia de actividades se canalizará por rumbos malsanos y opuestos a la educación, tratando de burlar normas aburridas, empeñándose en simular que trabaja y obedece a los adultos arbitrarios y, lo que es peor, más tarde seguirán la ruta de su niñez, si no hay estímulo que lo obligue a reaccionar en sentido contrario.

El alumno que es buen elemento en su comunidad infantil puede asegurarse que tiene el camino abierto para llegar a la edad adulta y ser un excelente ciudadano, paradigma de virtudes cívicas.

Al respecto se puede decir por lo tanto que hay dos caminos para conseguir la educación y formación del niño y del ciudadano:

a).- La coacción, con su cortejo: miedo, obediencia ciega, premios, castigos, etcétera. Corresponde a la vieja escuela, que tenía como norma el silencio y la quietud, haciendo de los niños, a la larga, seres — abúlicos, irresponsables, hostiles a la colectividad.

b).- La libertad, con sus auxiliares, iniciativa, interés, valor, — etcétera. El maestro representa la autoridad, pero solo la tendrá a través de su dignidad, decoro, corrección, competencia, justicia, generosi-

dad, etcétera.

Se ha dicho ya que hay dos tipos de disciplina: externa e interna - cada una responde a distinta, opuesta y antagónica concepción de la escuela y la educación.

La primera es la disciplina de las escuelas con organización intelectualista, de las escuelas tradicionales que anhelan filas de niños - quietos escuchando las lecciones del maestro con los brazos cruzados, sumisos sin libertad.

La segunda se funda en el principio de que es producto de la imposición es a la postre causa de desorden mayor. Existe como condición indispensable la conformidad del propio individuo, nace del propio individuo, nace de lo más hondo del espíritu y es allí apetecida como una necesidad. Es el resultado de una educación libre y espontánea, acorde con los intereses, necesidades, capacidades, etcétera, de los alumnos, en un ambiente de trabajo.

La escuela actual rechaza los premios y los castigos por ineficaces y dados sus resultados contraproducentes, ya que los primeros envanecen al niño y los segundos lo humillan. El maestro que castiga revela su incapacidad y falta de autoridad.

Aclaremos así mismo que los castigos son menos productivos que las recompensas.

Con respecto a los premios hemos de decir que: Estimulan solamente a los más capaces, dejando a los medianos y a los débiles el papel de - simples espectadores. En vez de abrir paso a la cooperación, se acicatea la competición, la rivalidad y la lucha divisionista. Desde el punto de vista de la higiene mental se pone en trance de agotamiento a los ambiciosos, quebrantando su salud; dañan el espíritu del niño, creando - la vanidad, el egoísmo, la soberbia, el exceso de amor propio, etcétera.

La emulación (que estimula la dignidad, el mérito, el esmero, la - conducta decorosa) así como la satisfacción del maestro y la suya propia ante el deber cumplido son los mejores premios y recompensas para el niño.

El niño es bueno por naturaleza, su generalidad es admirable. Cultivemos con pureza la infancia, sus emociones, para despertar en ella la emulación de un glorioso porvenir.

Los premios han sido combatidos, sosteniendo que obrar bien es un deber, sin embargo se estima que solo un empleo injusto e indiscreto de ellos los hará perjudiciales y nocivos, aceptándolos para que el niño es time los resultados de su trabajo, su acción moral, etcétera.

A los pequeños se les puede regalar juguetes, dulces, etcétera. Para los mayores, consistirán en goce del espíritu: elogios, distinciones, etcétera. Pero nada de notas buenas o malas, nada de cuadros de honor, ni de cosas semejantes.

En relación con los castigos se manifiesta: A menudo la indisciplina es motivada por trastornos psicológicos del niño y al castigarlo se es cruel e injusto: aunque aquella puede obedecer también a desadaptación, a razones del medio social, incapacidad del maestro, mala clasificación de los alumnos, falta de elementos apropiados para el trabajo docente, deficientes técnicas de aprendizaje, etcétera.

Fomentan el desprecio y odio para el maestro y para la escuela, gestándose sentimientos morbosos.

Son nocivos a la educación, toda vez que su acción en nada favorece, es falso que el castigo transforme al niño díscolo, al inquieto, al desobediente.

El niño que es castigado frecuentemente simula corrección para librarse del castigo, dando lugar a la hipocresía, a la falsedad, al endurecimiento de los sentimientos; añadiendo que los alumnos, no tienen por qué soportar las consecuencias del mal carácter del maestro, buscando entonces la manera de molestarlo, dadas sus imprudencias y absurdos que no tienen por qué sufrir.

Los castigos en público pueden tornarse en un comportamiento opuesto al que se anhela.

Los castigos corporales deben proscribirse de la escuela, por las razones apuntadas, pero se aceptan los castigos pedagógicos: apercibimiento, reprensión privada o pública, prohibición de ciertas distinciones, quejas a los padres, cambio de grupo, expulsión temporal o definitiva.

Los castigos colectivos por faltas individuales destruyen el sentimiento de justicia.

Las promesas de castigo o recompensa, cuando no se cumplen producen

una desintegración de la conducta.

Todo castigo quedará sujeto a estas circunstancias:

- a).- Será proporcional a la gravedad de la falta.
- b).- Debe buscar fines de corrección.
- c).- Será firme, pero sin venganza.
- d).- No debe aplicarse con frecuencia.
- e).- Al aplicarse debe tomarse en cuenta la edad, sexo, temperamento, estado de salud de los educandos, etcétera.
- f).- Se debe meditar siempre la aplicación del castigo, pues en el caso de expulsión, por ejemplo, son grandes las desventajas - que acarrea: se crea en el expulsado un complejo de inferioridad, se le expone a fracasar en la vida, se priva de los beneficios de la educación a quienes más lo necesitan, se hace al expulsado un renegado de la escuela y con la sociedad, etcétera.

4.- La nueva sociología de la educación.

Algunos maestros en forma constante se preguntan cual es el papel actual de la escuela en la sociedad contemporánea y que es lo que puede hacer para disminuir o eliminar las desigualdades sociales tal y como - lo sostienen las teorías liberales de la educación.

Se ha procedido el análisis de la teoría de la reproducción que a pesar de algunas diferencias tiene un elemento común: su acercamiento - crítico a la teoría liberal de la educación, o sea que ha sido una teoría dominante en el campo educativo, con su énfasis en el éxito escolar, supuestamente basado en el mérito personal, es vista como una justificación o una ideología más que una descripción adecuada del papel que desempeña la escuela en la producción y reproducción de un orden social - desigual.

A la teoría liberal se le hacen las siguientes críticas:

- a).- Que la educación crea y sostiene el cambio social.
- b).- Que la educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y la planeación de los recursos humanos.
- c).- Que la educación de oportunidades educativas; y
- d).- Que la educación y la cultura que ésta transmite son elementos

autónomos de la sociedad (fuerzas políticas neutrales).

En contraste con estos supuestos, los teóricos de la reproducción interpretan el aparato educativo y cultural como elementos de un proceso de control y reproducción social y con base a ello han cuestionado:

- a).- Que la selección educativa sea un proceso neutral.
- b).- Que las oportunidades educativas sean iguales para todos.
- c).- Que lo que se enseña en la escuela sean conocimientos "universales" "neutrales", que no tienen relación con la sociedad y la economía.

De hecho las diferentes versiones de la teoría de la reproducción tienen como punto de partida el reconocimiento de lo que sucede en la escuela y con la educación está de una u otra manera ligado al contexto social y económico en que se desenvuelve. Todos coinciden en la necesidad de remover la cortina ideológica que no permite ver las relaciones estructurales que existen entre el fenómeno educativo y las estructuras económica, social, política e ideológica dominantes.

De acuerdo a diversos estudios realizados se nos habla de la teoría funcionalista, la cual al estar centrada en el papel socializador dejó de examinar temas como la relación de las escuelas con las cuestiones del poder, con los conflictos de clase y con el control social.

Los críticos de izquierda rechazaron el modelo apolítico y de consenso de los funcionalistas: en lugar de esto intentaron resaltar la naturaleza política de la educación. Hicieron este señalado el papel que juegan las escuelas en la reproducción de las desigualdades de riqueza y poder que caracterizan a la sociedad existente.

En el fondo de estas críticas a la educación está lo que podía llamarse la teoría de la correspondencia la cual afirma que los patrones, estructurados jerárquicamente, de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y a la dinámica de interacción entre clases bajo el capitalismo, se reflejan en la dinámica social de la confrontación escolar cotidiana. Desde este punto de vista la educación funciona a través de las relaciones escolares para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista. Bajo esta perspectiva, este modo de producción produce no solo mercancías, sino

que también "produce" personas: más aún las necesidades subyacentes que sostienen a la economía aparecen con tal fuerza que determinan las funciones y formas de otras instituciones de la sociedad y en particular de las escuelas.

Boules y Gintis expresan bien esta idea cuando escriben:

"El sistema educativo ayuda a integrar a la comunidad educativa al sistema económico, pensamos, a través de una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y sus relaciones de producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación no solo habitúa al estudiante a la disciplina de su lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de clase social, siendo éstos ingredientes esenciales para adecuarse al empleo. Específicamente, las relaciones sociales en la educación—entre administradores y maestros, entre maestros y alumnos, y entre alumnos y trabajadores repiten la división jerárquica de trabajo" (1).

"En los años recientes, el papel que juegan las escuelas, a nivel cotidiano, en la reproducción ideológica y cultural de las relaciones escolares, ha recibido una atención considerable por parte de varios teóricos educativos. Bordieu, Bernstein, Young y otros, han investigado como las escuelas instituyen ideologías hegemónicas, refiriéndose a una forma de control ideológico en el cual las creencias, valores y prácticas sociales dominantes son producidos y distribuidos a través de una amplia extensión de instituciones tales como escuelas, familia, medios de comunicación y sindicatos, todo esto, todo ello limitando las prácticas sociales que median las experiencias escolares" (2). Un paradigma teórico — que ha ganado importancia entre los nuevos críticos de la escuela, ha sido lo que podía llamarse la "Nueva sociología de la educación" esta posición ha proporcionado un valioso servicio, al revelar, como el currículum, abierto y oculto, legítimas formas específicas del capital, los modos de conocer, estilos, gustos, disposiciones, aptitudes lingüísticas y comportamientos que la sociedad dominante considera los más valiosos.

Algunos supuestos que son la base de la nueva sociología para los maestros que necesitan cuestionar las nociones básicas que los guían en

1.- Boules, S y Gintis, La instrucción escolar en la América Capitalista siglo XXI ED., México, 1981.

2.- Bernstein, B 1977, op, cit Bordieu. P. y Passeron.

su manera de ver y estructurar sus encuentros escolares.

Al rechazar los puntos de vista funcionalistas sobre la sociedad, - el conocimiento y el comportamiento humano, la "nueva" sociología de la educación toma, como punto de partida un profundo interés en entender patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la realidad. Desde este punto de vista dinámico de relaciones sociales estructuradas a través de acciones de hombres y mujeres que constantemente tratan de dar forma y de redefinir su existencia. De modo que una visión de los seres humanos como sujetos activos, reemplaza la visión funcionalista, en donde las personas son descritas como simples portadores de papeles sociales preestablecidos.

Además la "nueva" sociología rechaza la arbitraria división entre formas objetivas y subjetivas del saber que apoyan varias formas de racionalismo positivista. En lugar de la división anterior, la "nueva" sociología plantea una visión de la epistemología que considere al conocimiento como intencionalidad humana como el punto de partida más válido - para reconstruir el conocimiento.

La "nueva" sociología de la educación trata como problemáticos los aspectos del proceso de escolaridad, o sea que rechaza las nociones pedagógicas de "sentido común" y considera el conocimiento escolar, las relaciones sociales escolares y la noción de la evaluación como una construcción social que debe ser constantemente negociada, redefinida y desafiada por maestros y alumnos. Al enfatizar la naturaleza activa de la comprensión humana y la visión dialéctica del conocimiento la "nueva" sociología ha desarrollado un modo importante de crítica que plantea preguntas profundas concernientes a como maestros y alumnos perciben y responden a la dinámica cotidiana de la vida escolar.

El valor de la "nueva" sociología de la educación, que debe ser incluida en una teoría de reproducción y transformación, es que considera a maestros y alumnos tanto como productores como consumidores de conocimiento. De una forma limitada, pero importante, ha servido para redefinir la relación entre poder y conocimiento en términos dialécticos, o sea que demuestra que el conocimiento es una construcción social y al hacerlo, sienta la base teórica para comprender que la relación entre el poder y el conocimiento no es necesariamente una que garantice la hegemo

nía y o la dominación. En otras palabras, la "nueva" sociología nos ha ayudado a entender que la producción del significado no solo representa un aspecto importante del proceso de dominación social, sino que también ha servido para esclarecer el hecho de que la producción de significados, por parte de maestros y alumnos, puede representar una instancia positiva en la relación entre el conocimiento y el poder.

En contraste, las teorías de la correspondencia han enfatizado solo un aspecto de la relación entre el poder y el conocimiento y, como resultado de esto, no han analizado cómo la ideología dominante de las escuelas puede ser modificada o revocada. Por lo menos la "nueva" sociología proporciona un fundamento teórico que ayuda a los educadores a comprender los conceptos y estructuras necesarias para producir conocimiento escolar. Aún más importante, propone la necesidad de examinar cómo la ideología dominante se expresa y se construye a través de libros de texto, películas escolares, enfrentamientos sociales dentro del salón de clases y otros artefactos ideológicos.

La "nueva" sociología "habla" de la necesidad de un modo de crítica que por un lado, sea capaz de identificar a través de un análisis de contenido cómo el significado se distorsiona en los artefactos culturales que se usan en el salón de clases y, por el otro, reconocer la importancia de aquellas relaciones sociales escolares en donde los maestros y alumnos tienen la posibilidad de afirmar su propio poder mostrando maneras de producir conocimientos capaces de revelar su propio conjunto, génesis y verdades.

De modo que la nueva sociología va más allá de los límites de la teoría de la correspondencia desafiando su visión unilateral del poder, del conocimiento y de la dominación.

Finalmente la nueva sociología no liga sus intereses heurísticos a consideraciones políticas más profundas. En consecuencia, no entiende claramente la relación entre el conocimiento y el poder por una parte, y la ideología y la dominación por otra.

5.- Los complejos infantiles.

Se ha hecho un análisis de la serie de factores que inciden en las relaciones que se establecen en el aula, situando como centro y eje de esta actividad al maestro el cual de acuerdo a la pedagogía moderna se -

convertirá en el guía del grupo de alumnos a su cargo, existiendo como una necesidad insalvable que haga acopio de una serie de conocimientos necesarios para el logro de aspectos tan fundamentales como son la socialización de sus alumnos, considerando esto como indispensable para la formación de su personalidad y que tendrá repercusiones futuras pues será en buen porcentaje la clave del éxito y el fracaso en su vida adulta. La socialización tendrá como un eslabón el tipo de disciplina que adopte el maestro dentro de su grupo: definiendo la disciplina como el conjunto de medidas y disposiciones establecidas en el salón de clases, no solo para facilitar el desarrollo de las labores y reprimir desordenes que retardan y entorpecen el trabajo educativo, sino para formar hábitos útiles al educando que lo lleven a la perfección de la personalidad: se ha hablado ampliamente de diferentes tipos de disciplina y la forma en que repercuten una u otra y se puede concluir que antiguamente se entendía por disciplina la conducta externa reclamada al alumno a través de castigos corporales, arrestos, agotantes tareas, sarcasmos, sistemas de vara, quietud extrema, etcétera, y... porque esto sucedía? por un hecho muy sencillo, primeramente porque el maestro desconocía a la infancia, su labor era meramente expositiva y los propósitos de la educación era la formación de siervos sumisos y en forma muy especial porque se carecía de la luz de la pedagogía. En la actualidad la disciplina debe estar de acuerdo con la naturaleza infantil y con las aspiraciones que conectan a la sociedad con el porvenir, lograndose esto en forma muy especial con el conocimiento del niño, la aplicación de adecuados procedimientos, tomando en cuenta la organización de la escuela contemporánea.

La disciplina es problema de la educación de la voluntad, del querer y se resolverá cuando se proceda al trabajo escolar con conocimiento de causa, empleando los estímulos adecuados y oportunamente. Se reclama que el niño encuentre en la escuela un ambiente agradable y organizado que lo invite al trabajo y a portarse de acuerdo a las normas ahí establecidas.

La bondad no se alcanza con prédicas, sino con prácticas constantes.

La disciplina será producto de la organización correcta del trabajo escolar desde el estudio hasta el trabajo manual, desde el recreo hasta las tareas más serias.

La disciplina constituye un aspecto vivo y cálido de la vida escolar será una consecuencia del actuar y tendrá un sentido funcional y para — ello reclama:

Amplio conocimiento de la personalidad del niño y el respeto absoluto de esta personalidad.

El trabajo organizado de acuerdo con dicho conocimiento, que permita el desarrollo de los deberes del educando.

Actitud favorable del maestro para la observación y experimentación, dando cabida poco a poco al proceder autónomo, apoyado en la libertad y la responsabilidad.

Si el maestro es respetuoso de los anteriores aspectos podrá llegar a conocer a sus alumnos y así mismo su forma de comportamiento y algo más importante llegará a conocer el origen de ese comportamiento, sin olvidar que el niño tiene un mundo suyo, el cual debe ser aceptado y respetado, — un mundo que necesariamente ha tenido como base su familia y la forma de comportamiento de los integrantes de la misma, siendo así como algunos niños poseen una serie de complejos que constituyen un capítulo de la psicología infantil y que a la hora de integrarse a un grupo escolar afloran — como parte de su comportamiento, considerando por ello de suma importancia que el maestro sepa entender, comprender y clasificar esos complejos — y sobre todo estar capacitado para emplear con sus alumnos el tratamiento adecuado.

Primeramente deberá saber Qué se entiende por complejo? Por complejo se entiende: una idea o un conjunto de ideas estrechamente ligadas por un fuerte lazo emocional y que exigen expresión de la conciencia. Desde el punto de vista patológico como un conjunto de ideas intensamente emocionales en estado reprimido o conjunto de ideas, emociones, sentimientos etcétera que por indeseables se hacen pasar al subconsciente; pero que a menudo afloran a la conciencia y entran a funcionar en la vida.

Se sostiene que el complejo es una cadena de instintos y que las emociones comprenden gran parte de los complejos, pues éstos sirven de base a aquellas.

Es importante el estudio de las reacciones mentales infantiles porque los instintos se organizan en sistemas duraderos que son los comple--

jos. Generalmente la desatención de estas manifestaciones trae consecuencias desagradables en la vida adulta, pues está probando que las perturbaciones adultas tienen origen en los conflictos psíquicos de la infancia.

El complejo es el lazo de unión entre el instinto y la mente superior. Nunca deben los hechos psíquicos directamente a instintos, sino a complejos y éstos a instintos.

Así que antes de que los instintos lleguen a las manifestaciones superiores de sentimientos y toda la vida consciente, pasan por complejos.

Entre los principales complejos podemos mencionar:

Complejo de Cain.- Así se llama a la rivalidad infantil. El niño - al que le nace un hermanito siente envidia por los cuidados que se prodigan al pequeño. Después el menor sentirá el mismo efecto entre la fuerza y agilidad del mayor. De allí el origen de las querellas entre hermanos que tanto afligen a los padres.

Los trastornos del carácter debidos a estas fraternas rivalidades - pueden llegar a constituir, si no se procura suavizarlos, dramas que entenebrecen la calma del hogar.

Las actitudes de resentimiento se proyectan allende la infancia; somos tan diferentes, mi hermano tiene un carácter tan raro, nos queremos mucho, pero.... A veces estos trastornos llegan a afectar la salud en el aspecto nervioso.

Es importante fijar la atención en las manifestaciones infantiles, - con el fin de encauzarlas convenientemente, pues la conducta de los padres, maestros y personas que rodean al niño se reflejan en la conducta de éste no solo en el hogar sino son transmitidos a la escuela.

Los juegos y otras prácticas que requieran la cooperación son elementos socializantes que tienden a borrar los efectos de este complejo, así mismo el amor de los padres y maestros, el criterio moral que poco a poco se va formando en los niños, etcétera.

Complejo de Edipo.- Se presenta en dos tendencias conexas.

Amor hacia el padre del sexo opuesto.

Hostilidad hacia el padre del mismo sexo.

Este complejo puede ocasionar trastornos en la conducta del niño cuando la madre se conduce con el hijo usando demasiada ternura o cuando la -

ausencia del padre es habitual.

En ocasiones el complejo se presenta invertido, siendo la preferencia para el padre del mismo sexo y la hostilidad para el padre del sexo opuesto.

El amor, la hostilidad edipianos suelen transferirse a otras personas: hermanos, parientes, compañeros, maestros, etcétera.

Tanto por su propia fuerza como por la propensión que lo acompaña - este complejo corre el peligro de terminar en una inhibición más o menos acentuada del amor sexual o de los sentimientos de ternura. Para que esta situación no llegue a presentarse es necesario que el niño en tiempo oportuno desprenda una parte de su afectividad del círculo familiar y empiece a querer a otras personas que no sean precisamente sus allegados y pueda generalizar estos sentimientos en afecto social.

Los maestros deben estudiar estas tendencias afectivas de sus alumnos, pues muchas veces los niños desplazan este afecto edipiano hacia la maestra, pudiendo darse el caso entre alumnos y maestros.

Este complejo toma su nombre del drama Griego en que Edipo, Héroe--tebano, mató a su padre y casó con su madre.

Complejo de Electra.- Excesiva adhesión erótica de la hija al padre (complejo paterno, complejo femenino de Edipo) paralelo al complejo de Edipo. Mata a la madre y se casa con el padre.

Amenaza de Castración.- Las amenazas de la educación destinadas a lograr el sometimiento del niño, son grandemente perjudiciales. Se le amenaza con cortarle la mano, la lengua, etcétera. Aparentemente parece que logran lo deseado, pero pronto se ve que el niño los mira con odio y repulsión y lo que es peor con desprecio e ironía, comprendiendo que dichas amenazas no se cumplen. No se descuiden dentro de este complejo -- las trabas y amenazas de los padres a la actividad sexual de los hijos.

Complejo Strindbergiano.- Consiste en las relaciones agresivo-afectivas que se dan entre alumnos y maestros, entre padres e hijos, entre niños, entre hermanos, al provocarse fricciones constantes entre personas que viven juntas como consecuencia del aburrimiento y difícil de recreación, teniendo lugar las relaciones de odio amor que provocan actos de violencia.

Complejo de Diana.- Si se abriera una encuesta entre los niños y ni

¿Mas sobre el tema Prefieres ser niño o niña? indudablemente que todos o la mayoría votarían por lo primero. Casi todas las niñas prefieren ser hombres, exaltando las cualidades de la masculinidad. Poco a poco se van comprendiendo las funciones femeniles y varoniles; la niña quiere ser mujer para ser cariñosa y el niño esta contento de ser hombre para trabajar.

El educador debe exaltar el valor social y moral de la mujer evitando el complejo de Diana que consiste en la rivalidad con el varón y la repulsa a ser mujer.

Complejo de Narcisismo.- La introversión puede ser preludio del desarrollo feliz de la inteligencia y de la vida interior; pero puede conducir a una regresión afectiva que caracteriza al narcisismo o admiración de si mismo. El niño todo lo quiere para si y nada le importan los demás. Cree en la omnipotencia de sus ideas y de sus actos. El narcisismo es antisocial y contrario a los fines de la educación.

Complejo de inferioridad.- El esfuerzo por ser el primero, que desempeña tan importante papel en la educación se intensifica en los niños nerviosos, pero tal deseo se une al temor de no poder lograrlo; deseo de superioridad y sentimiento de inferioridad.

El complejo de inferioridad es formado generalmente por los mayores: no hagas eso, que es cosa propia de niñas; espera a que seas grande, usted no sirve para nada, etcétera.

El deseo de superioridad, que puede terminar en superioridad real, es compensador de la inferioridad, pudiendo hacerse fuerte al niño débil, orador al tartamudo, valiente al cobarde, etcétera.

Los maestros hemos de impedir la inferioridad no decepcionando a los niños, no usando ironías ni desahogos, que sólo ponen de relieve la ineptitud o mala fe. Para todos los niños que llevan esas tareas el profesor se empeñará en crear la compensación con sentimientos y actos de superioridad, equilibrando de esta manera la balanza sentimental.

Complejo de retraimiento.- Se forma en el niño cuando sufre la afonía de la primera infancia, lo cual puede originar una regresión del carácter o de la conducta y también de la inteligencia.

Son síntomas de éste complejo; la sumisión excesiva, la falta de independencia, de energía, el retraso intelectual en la escuela, los miedos

nocturnos etcétera. La causa principal del complejo de retraimiento es que el niño se siente abandonado, subestimación del maestro, etcétera.- Tornándose perezoso, mentiroso, rebelde, agresivo, etcétera.

En los paseos, excursiones, camina atrás: como compensación se incrementa la actividad interior, apasionándose por la lectura, por el estudio, etcétera. Pero la introversión puede ser valiosa o peligrosa: o retrasa la inteligencia o puede ser punto de partida de una fecunda vida interior.

El maestro ha de observar con el mayor cuidado e interés los casos que se le presenten, tratando de llenar de afecto el hueco que produce la nostalgia a fin de evitar la introversión que a menudo crea elementos misántropos o insociables.

Tendencias crueles.- El complejo de Cain puede desplazarse hacia los animales, plantas, personas anormales, etcétera. Los impulsos de crueldad están ligados a las tendencias de nutrición: matar para comer.

El super yo.- Como se ha visto, gran parte de nuestra conducta, -- principalmente en la infancia, se debe al subconsciente. El niño más que imitación con frecuencia tiende a identificarse adquiriendo las maneras, el carácter, etcétera, de aquellos que considera superiores a -- él.

Hay identificación por emulación y por amor. La primera trata de imitar al rival, la segunda de construir en sí mismo la persona amada.

El niño primero trata de identificarse al padre, después al maestro y así sucesivamente se va formando el carácter por una serie de -- identificaciones sucesivas. El super yo, esa especie de conciencia instintiva, va regulando los complejos, oponiéndose a su exagerado desarrollo, que ocasiona el detrimento de ellos.

Se concluirá diciendo que no hay que perder de vista que nuestras tendencias forman una red y que la energía psíquica circula de unas a -- otras. Los complejos se comunican entre sí, uniéndose dos o tres en -- ocasiones.

IV CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se considera como indispensable el establecimiento dentro del aula -- de una relación maestro-alumno, alumno-alumno que satisfaga los objetivos de la educación, los cuales se centran en dos puntos esenciales:

Adecuación del quehacer educativo a los cambios sociales y

Promover el desarrollo integral del individuo como persona y como -- parte activa de una sociedad en desarrollo.

Para el logro de los objetivos anteriores la educación debe tener -- las siguientes características:

Ser más formativa que informativa: Si en el proceso enseñanza-apren-- dizaje inciden tres factores a saber: maestro, alumno, medio ambiente, en-- tonces, el maestro a través del trabajo escolar, debe ganarse el respeto-- y la confianza de sus alumnos: estimular la labor del alumno: igualmente-- fomentar la mutua consideración y la activa colaboración de todos.

El ambiente debe ser propicio para la participación del alumno en ac-- tividades colectivas: facilitar el diálogo entre alumnos y de éstos con -- el maestro.

Para que el niño aprenda a aprender, conozca sus capacidades y limi-- taciones, realice sus potenciales la educación debe sustentarse en una -- concepción humanista o sea que el niño sea lo más importante y se luche -- por su bienestar: al ser lo más importante, se le brinde la oportunidad -- de realizarse plenamente.

La educación será democrática cuando esté fundada en el diálogo para-- tomar decisiones basadas en el consenso de opiniones: cuando se propicia-- y respeta la libertad y la responsabilidad de cada individuo y del grup-- como tal.

La educación se adecuará a las necesidades sociales si mediante ella-- se fomenta en el educando su participación en la búsqueda de mejores for-- mas de convivencia social y se pone la ciencia y la tecnología al servi-- cio de la humanidad, dándole al educando un enfoque sociológico.

Una verdadera educación es aquella que toma en cuenta la personali-- dad del educando en el sentido de que se respeten sus necesidades e inte-- reses: se organicen los contenidos programáticos y se adecuen los proce--

dimientos didácticos para lograr el desarrollo integral. Enfoque psicológico.

Así mismo se le dará un enfoque pedagógico al adecuar la metodología didáctica a las exigencias del grupo, aprovechando todos los recursos disponibles para favorecer el aprendizaje del educando, dando una preeminencia al juego, haciendo del trabajo escolar una actividad lúdica más.

Todo lo anteriormente mencionado sustenta las características que los métodos actuales nos indican, conduciéndonos a la llamada escuela activa, basada en la necesidad al hombre ha hecho que la pedagogía tenga un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario y es así como en este llamado "siglo del niño", la pedagogía ha aportado diferentes teorías a la educación.

Al ocurrir lo anterior se ha observado que el enfoque didáctico, ha ido cambiando: que las aportaciones hechas por Montessori, Claparede, Decroly, Dewey, Ferrier, Freinet y Piaget en el movimiento educativo llamado Escuela Nueva, están puestos en práctica por un buen número de maestros que se han preocupado por capacitarse en los mismos, conscientes de que solo mediante ellos lograrán los objetivos que persigue la educación.

Se ha de ser conscientes que, se debe reducir la escuela activa a la aplicación de determinados métodos, pues este tipo de escuela responde a toda la filosofía de la educación, en donde cambia el rol del docente y del alumno: el sujeto de la educación debe practicar valores que han sido aceptados universalmente: valores como el de la libertad, la democracia, la creatividad, el juicio crítico y la espontaneidad.

La escuela nueva no practica el activismo por el activismo mismo, concibe un cambio no únicamente en la metodología, sino también en el horario escolar, ya que no se basa en la planeación de escritorio del maestro, sino en el interés del educando por llevar a cabo determinada acción. La educación activa ha cambiado en su organización escolar, en el uso del material didáctico y por lo que se refiere a los contenidos programáticos, no le da al alumno los conocimientos ya acabados o terminados, sino que considera al educando como el constructor de sus propios conocimientos.

En la escuela activa se respeta al educando como ser humano, que es una de las características que ya hemos mencionado que debe poseer la -- educación y al hacerlo le otorga derechos que la escuela tradicional le -- había negado.

El maestro que aplica los métodos activos, no lo debe hacer por el simple hecho de querer estar a la moda o por haber oído hablar de ellos, al aplicarlos lo hará si está suficientemente preparado y buscando el be neficio que esta metodología otorgue al sujeto de la educación, teniendo siempre en cuenta que para que un aprendizaje se lleve a cabo, sea dura- dero y tenga aplicoación en la realidad en la que vive el niño, será nece sario que el alumno sea el autor de su propio aprendizaje..

Los grupos de la escuela activa en las que la relación entre el ma- estro y sus alumnos es de tipo democrático, en los que prevalece una dis ciplina autónoma, en los que reina un ambiente de seguridad de la que -- disfrutan los componentes del aula y el proceso educativo le den al alum- no la oportunidad de ser creativos, exprese y desarrolle su gusto estéti co y su sensibilidad para el arte.

El maestro confiará siempre en la capacidad de sus alumnos, aun que éstos sean pequeños, no debe subestimar las respuestas que dan los peque ños a los estímulos o a los juegos educativos donde el maestro podrá es- tablecer un verdadero laboratorio integral de docencia.

La práctica educativa se verá enriquecida, no con métodos rígidos-- fríos e insensibles a los intereses y necesidades del educando, sino con una metodología en la que nos comprometamos con nuestros alumnos a la -- acción.

La pedagogía de la acción no es propia únicamente como se podrá ar gumentar, para escuelas particulares o para medios con recursos económi cos altos, pues en la época de oro de la escuela rural mexicana fue es- ta pedagogía la que tomó como centro no solo al educando sino a la comu nidad rural.

En nuestros días será la pedagogía la que vincule al padre de fami- lia con la escuela, pues seguramente en los centros de interés o en el- método de proyectos siempre tendrán un lugar destacado en las escuelas- los padres de familia, quienes a invitación de los maestros serán como- valiosos auxiliares de la educación de sus hijos.

La educación es el medio más importante para desarrollar su actividad creadora en el hombre e igualmente su naturaleza social, siendo el maestro el encargado de propiciar el desarrollo de estas capacidades en los niños que le son confiados, teniendo por ello la obligación de actualizar su preparación de acuerdo a las nuevas técnicas pedagógicas o dicho de otro modo, ser sabedor de cómo llevar a su grupo los postulados de la escuela activa que serán los que le conduzcan a preparar correctamente a los futuros ciudadanos, en forma acorde a las necesidades prevalentes en la sociedad actual; considerando lo anterior como una de las primeras, si no es que la más importante sugerencia de este trabajo.

La sociedad contemporánea ha llegado a un grado de desarrollo técnico y cultural tan complejo que no es necesariamente más desarrollado el país que tiene más recursos naturales, sino el que sabe aprovecharlos mejor y el que mejor organiza su inteligencia, es decir la riqueza reside principalmente en las reservas intelectuales, en la capacidad de organizarlos y en darles la debida proyección. Esto hace que la educación sea el eje decisivo del progreso de los pueblos; considerando por ello el interés que deben presentar los gobiernos ante el mejoramiento de la educación mediante varios aspectos como son: En primer lugar proporcionar los medios alicientes correspondientes para que el magisterio se prepare convenientemente e inclusive haciendo obligatoria dicha preparación e igualmente dotar a los edificios escolares de los materiales necesarios al respecto, de tal manera que los educandos reciban una educación que los prepare convenientemente para ser los ciudadanos que el país necesita.

En México, los problemas son complejos, sin embargo se plantean soluciones serias con el fin de resolverlos a fondo, soluciones que deben responder a una visión armónica del desarrollo nacional.

En nuestro país es evidente el desarrollo con un desequilibrio socio-económico y cultural, frente a núcleos avanzados de la población que no sólo satisfacen sus necesidades sino que alcanzan lujos extremos frente a núcleos cada vez mayores que consolidan su posición media, hay otros que viven en situación precaria.

Estas condiciones podían modificarse mediante su proceso de socialización adecuado. Este proceso necesariamente implica concebir la educa-

ción no como un fin sino como un medio de integración que contribuya a -- nivelar las diferencias sociales y que motive al desarrollo pleno del -- hombre. Es indispensable por tanto partir del conocimiento profundo de la realidad socio-cultural político y económico de tal manera que la planeación educativa realmente promueva el desarrollo armónico del país ningún cambio debe efectuarse al margen de una planeación integral si en realidad quiere llegar al equilibrio social.

BIBLIOGRAFIA

- BOETTNER, H. Psicología del niño escolar, Editorial Grijalvo, México, - D.F. 1966.
- BONFIL, Castro María Guadalupe ET AL, Pedagogía Bases Psicológicas, Departamento de producción de volúmenes del SEAD, Artes Gráficas, México, - D.F. Agosto 1982.
- BUNTAN, Jubero Pedro, La Docencia entre la autonomía y la igualdad, Ediciones El Caballito, México, D.F. 1986.
- JIMENEZ, y Coria Laureano, Conocimiento del educando, Psicotécnica Pedagógica y organización escolar, Editorial Porrúa, Edición México 1982.
- NERDI, Imedeo, Hacia una Didáctica general dinámica, Editorial Kapelurz, Buenos Aires Biblioteca de cultura pedagógica.
- PALAMOS, Jesús, La cuestión escolar, Editorial Lafa Barcelona, 1984 - - 1978 p. 668
- PIERC, Di Georgi, El niño y sus instituciones, Editorial Valle de México s/n México 1983.
- POSTIC, Marcel, Introducción general, observación y formación de los docentes Edición Morata 1978.
- RAMIREZ, Silva Alonso ET AL, Análisis Pedagógico, Impre Color, Marzo 1984.