

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

16

PERE DARDER, JOAQUIM FRANCH
CÉSAR COLL Y JOAQUIM PÈLACH

GRUPO CLASE Y PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Consejo de Redacción: Serafín Antúñez, José M. Bermudo, César Coll,
Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Traducción: Marta Darder Lissón.

Primera Edición: Diciembre 1994

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E Universitat Barcelona. c/ dels Àngels, 18 (08001) Barcelona.
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Pere Darder, © Herederos de Joaquim Franch,
© César Coll, © Joaquim Pèlach
© Eumo Editorial, 1991
© Editorial Horsori - I.C.E. Universitat Barcelona para la presente edición.
Diseño: Clemente Mateo
Depósito legal: B. 43.010-1994
I.S.B.N.: 84-85840-32-1
Libergraf SL, Constitució, 19 (08014) Barcelona

El presente ejemplar es traducción del libro publicado por Eumo Editorial con el título: El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental (Pere Darder, Joaquim Franch). Projecte educatiu i concreció del curriculum en el marc de la reforma (César Coll, Pere Darder, Joaquim Pèlach).

Agradecemos a Eumo Editorial las facilidades recibidas para la publicación de este libro.

ÍNDICE

EL PASADO Y EL PRESENTE DE ESTE VOLUMEN, COMO INTRODUCCIÓN.

P. Darder

El pasado, y una parte del presente	7
El presente, parte del pasado.....	9

EL GRUPO-CLASE: UN POTENCIAL EDUCATIVO FUNDAMENTAL.

P. Darder y J. Franch

El grupo-clase. Un modelo de interpretación	11
Las fronteras del grupo: el interior y el exterior	12
El sustrato del grupo-clase; unos chicos y unas chicas con unas circunstancias.....	14
La estructura institucional del grupo-clase.....	19
El grupo-clase visto desde fuera	23
El grupo-clase visto desde dentro	25
Análisis y regulación en el grupo-clase.....	35
La evolución del grupo-clase. Un modelo descriptivo.....	41
Las oscilaciones del grupo-clase	42
Un modelo descriptivo de la evolución del grupo-clase	44
La intervención del maestro y el progreso del grupo	60
Las posibilidades de los chicos	65

La comunicación y las relaciones personales	75
Comunicación y desarrollo.....	75
La comunicación en el grupo-clase	83
Las relaciones interpersonales en el grupo-clase.....	101
La organización de la clase	113
La clase como organización	113
Organización y educación	119
Organización y participación	123
La organización de la clase.....	128

PROYECTO EDUCATIVO Y CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA REFORMA.

C. Coll, P. Darder y J. Pèlach

La nueva estructura del sistema educativo.....	160
El planteamiento curricular de la reforma	166
Proyecto Educativo y Currículum Escolar	171
La determinación progresiva del Proyecto Educativo y del Currículum Escolar	175
La elaboración del currículum en los centros escolares	187
Referencias bibliográficas.....	193

EL PASADO Y EL PRESENTE DE ESTE VOLUMEN, COMO INTRODUCCIÓN

P. Darder

Todos los libros tienen una introducción que, redactada después de escribirlos, expone lo que se ha llevado a cabo y lo que se presenta al lector. En nuestro caso, considerar el pasado —los antecedentes del volumen— y el presente —la forma y el contenido que se ofrece—, creemos que es significativo para situar la lectura y la posible reflexión del lector.

El volumen tiene dos partes bien diferenciadas que, por otro lado, se mueven en el marco de una reflexión sobre temáticas muy próximas y desde puntos de vista que coinciden en su planteamiento. Estas dos partes son:

— EL GRUPO-CLASE: UN POTENCIAL EDUCATIVO

P. Darder y J. Franch

— PROYECTO EDUCATIVO Y CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA REFORMA

C. Coll, P. Darder y J. Pèlach.

El pasado, y una parte del presente

Después de muchos años de trabajo conjunto entre Joaquim Franch y yo, primero en la Escuela Costa y Llobera y más tarde en la Escuela de Maestros «Sant Cugat», acerca del significado de las estructuras del grupo-clase como realidad básica educativa, y de la realización de diversos tipos de experiencias, estimamos oportuno recopilar todo el trabajo elaborado en una formulación global.

Considerábamos que habíamos llegado a un conjunto bastante coherente y experimentalmente comprobado que podía orientar a los maestros en la práctica docente. Concretamos la propuesta en la elaboración de un libro que fuese el resultado de nuestra experiencia y de las experimentaciones y reflexiones que habíamos efectuado sobre el tema, y que sirviera a los docentes en su actividad cotidiana. La redacción del libro se ralentizó cuando Joaquim Franch empezó a trabajar en el Ayuntamiento de Barcelona y después en el de Girona. Desearía destacar aquí la tarea que desempeñó en las dos administraciones. No sólo impulsó todo tipo de iniciativas de animación sociocultural y de prevención ecológica, con una planificación rigurosa y una evaluación del trabajo que se debería tomar como modelo de actuación en las instituciones implicadas, sino que también estimuló la reflexión desde el marco de la escuela, trabajando con Joaquim Pèlach y con un grupo de directores de escuelas públicas que intentaban construir un proyecto de escuela.

Creo que el retraso de la redacción del libro se debía a varias causas, las cuales expondré desde mi punto de vista. Por un lado, el libro nos servía, de algún modo, como punto de contacto de una amistad cosechada desde los años sesenta y, por otro, nos ayudaba a reflexionar, no sólo sobre la escuela, sino sobre todas las dimensiones de la educación, en el sentido más amplio y en todos sus ámbitos.

El intercambio nos permitía un planteamiento en profundidad de los distintos puntos de vista, a partir de las perspectivas en que cada uno actuaba. En la práctica, la elaboración del libro trató sólo algunos de los temas que nos habíamos propuesto. Los otros no llegamos a esbozarlos, ya que Joaquim murió de un modo inesperado, exasperante, doloroso e irracional, como siempre es la muerte cuando se produce en personas jóvenes o, en este caso, cuando es la muerte de un amigo entrañable y más joven que uno mismo.

Las partes de que consta el libro, a partir de lo que redactamos conjuntamente, son las que siguen:

- El grupo-clase, un modelo de interpretación.
- La evolución del grupo-clase, un modelo descriptivo.
- La comunicación y las relaciones personales.
- La organización de la clase.

La previsión que habíamos efectuado incluía otros apartados que considerábamos también fundamentales:

- El proyecto educativo del grupo-clase.
- La dialéctica de los valores en el grupo-clase como elemento regulador de los dinamismos y de las relaciones básicas.
- La necesaria referencia del grupo-clase al centro educativo del que forma parte y donde encuentra pleno sentido.

Cuando, después de la muerte de Joaquim, se planteó la posibilidad de editar lo que habíamos elaborado, consideré que no tenía sentido acabar el libro empezado. Es por este motivo, que he indicado lo que pensábamos llevar a cabo y lo que hemos realizado, y he hecho referencia al posible contenido que falta. Estoy convencido que otras posibilidades podrían ser más convenientes. Yo he optado por la que aquí expongo.

Creo que lo que presentamos en este libro permite observar con claridad cuál era la aportación que pensábamos efectuar, que, personalmente, ahora y aquí, opino que es absolutamente válida. Mi decisión la considero en la perspectiva de rendir homenaje a la contribución de Joaquim Franch a la educación en el sentido más amplio posible, más allá de la educación escolar.

El presente, parte del pasado

En esta obra se incluye una segunda parte, fruto de la reflexión de César Coll, Pere Darder y Joaquim Pèlach.

En el transcurso de la larga y dilatada redacción del libro fue preciso tratar el tema del proyecto educativo del grupo-clase. Precisamente, ocurrió en el momento en que en Catalunya se iniciaron las nuevas orientaciones relativas al currículum.

Joaquim Franch ya no pudo participar en la ejecución final. Pero la reflexión de César Coll, Pere Darder y Joaquim Pèlach coincidió en considerar válido, como punto de partida, para relacionar los temas Proyecto Educativo y Currículum Escolar, un esquema que Joaquim Franch y yo habíamos elaborado a partir de la reflexión sobre el sistema educativo. Esta es una de las razones que justifica la inclusión en el volumen de la segunda parte. Además, el hecho de que la nueva reflexión coincidía con el marco general establecido partiendo de las consideraciones sobre el grupo-clase que habíamos realizado anteriormente.

Estas coincidencias provocan que las consideraciones sobre el grupo-clase adquieran todo su valor en las nuevas formulaciones.

La reflexión sobre el currículum, llevada a cabo desde las disposiciones de la Administración Educativa, no debe olvidar la significación de las realizaciones que ha aportado la consideración del potencial educativo que representa la adecuada articulación de las relaciones en el marco del grupo-clase. Creemos que currículum y grupo-clase no son realidades diferentes. Se trata, más bien, de realidades que deben integrarse si pretendemos que la nueva orientación, definida por la reforma, llegue a buen fin.

Podríamos pensar, incluso, que las posibilidades que abre el curri-

culum pueden tener éxito en la medida en que se tengan en cuenta los parámetros que tienen un papel fundamental en la dinámica de los distintos grupos-clase que son los receptores de las diferentes concreciones del curriculum y, hasta cierto punto, los que dan validez a la viabilidad del curriculum establecido.

Confiemos en que nuestra explicación ayude a entender el volumen que presentamos.

(Deseo agradecer la contribución de César Coll al presente volumen, ya que no llegó a conocer a Joaquim Franch.)

EL GRUPO-CLASE. UN POTENCIAL EDUCATIVO FUNDAMENTAL

P. DARDER y J. FRANCH

EL GRUPO CLASE. UN MODELO DE INTERPRETACIÓN.

A lo largo de este capítulo pretendemos describir el funcionamiento y los dinamismos del grupo-clase, demostrando que es una totalidad compleja e integrada. Dejamos para posteriores capítulos el tratamiento de cada uno de los campos de experiencia que el grupo proporciona a los chicos y a las chicas y la prospección de la acción del maestro en cada nivel.

Aunque en sentido estricto se debería considerar que los elementos menores del sistema grupal son los individuos que lo componen, puesto que el grupo humano, considerado como sistema, es un conjunto de individuos que se relacionan y producen efectos identificables en un contexto más amplio, esta perspectiva es de tal complejidad que desborda nuestras ambiciones.

Esto nos conduce a adoptar otra perspectiva, según la cual los consideraremos como elementos individualizables que se relacionan en los diversos campos de intercambio establecidos en los grupos.

Sabemos que en el interior de un grupo-clase los chicos, y el maestro, establecen contacto y realizan intercambios a niveles distintos: afectivo, de poder, de trabajo, ... En este sentido, consideramos como elementos singulares del grupo determinados procesos o acontecimientos suficientemente diferenciados e identificables que permiten entrever las formas de regulación propias y las interacciones que se establecen entre sí en el marco del conjunto de la realidad que es el grupo.

Partiendo de esta consideración, las premisas que configuran la perspectiva que nos proponemos desarrollar son las siguientes:

1. Cualquier grupo está constituido por un conjunto de procesos o de acontecimientos,
2. establecidos en distintos niveles,
3. relacionados entre sí hasta el punto de depender unos de otros,
4. limitados por una frontera identificable,
5. que producen efectos sobre su entorno, que a su vez les afecta,
6. y sobre los individuos que lo componen.

Este punto de mira tiene limitaciones importantes: la más significativa es que no permite ir mucho más lejos que de la descripción. No obstante, si sirve para construir una definición bastante concreta de algunos campos de los fenómenos del grupo, habrá cumplido su cometido. Próximamente, y en sucesivos capítulos, intentaremos abordar uno por uno los distintos procesos que configuran y dónde se realiza el grupo.

Las fronteras del grupo: el interior y el exterior

El primer paso en el estudio del grupo está condicionado por la necesidad de delimitarlo, de establecer cuáles son las fronteras entre el sistema grupal y el medio. Y, complementariamente, por la conveniencia de analizar cuáles son los canales privilegiados de la interacción entre el grupo y aquellos fenómenos del entorno que inciden en él.

El grupo-clase, tal como hemos dicho, es un proceso de intercambio entre los mismos chicos y entre éstos y el maestro. Estos intercambios se llevan a cabo en distintos niveles: las relaciones interpersonales y la comunicación, el trabajo, la organización, el poder, el análisis y las valoraciones.

Durante este proceso de intercambios se establecen determinadas regularidades y unas formas de regulación que confieren al grupo una identidad propia. No obstante, las regularidades, en el sentido de constancias en el tiempo, y las formas de regulación están influidas, además, por el intercambio entre el grupo-clase y el medio —en las dimensiones materiales, culturales, institucionales y sociales— donde aquél se realiza.

De esta manera, aparecen dos formas complementarias de análisis del grupo-clase:

- El grupo-clase como sistema de relaciones internas. Esta perspectiva se orienta hacia la consideración de los fenómenos afectivos, de trabajo, de organización, de poder y de valoraciones que acontecen en el grupo y hacia el análisis de las relaciones entre estos fenómenos.

- El grupo-clase como sistema de relaciones con el exterior. Esta perspectiva se centra en la consideración de las dependencias recíprocas entre el grupo-clase y el entorno.

Para el propósito de este libro, que radica en circunscribir la acción del maestro en el marco del grupo-clase, la perspectiva central debe ser la primera; no obstante, esto no exime de considerar cuáles son los elementos determinantes en la influencia recíproca entre el grupo y su medio.

El gráfico 1 pretende mostrar cuáles son los elementos de este medio que nos parecen especialmente significativos, ya sea por la influencia que ejercen sobre el grupo-clase, ya sea por la influencia que reciben, ya sea —quizás principalmente— por los dos motivos. En este gráfico, el espacio cerrado y, de momento, vacío expresa el sistema interno del grupo, y a su alrededor se esboza un campo exterior en el que aparecen los elementos más relevantes del entorno.

Este gráfico diferencia dos tipos de elementos externos o antecedentes del grupo-clase:

- los que constituyen el «substrato»: los chicos y las circunstancias que viven fuera o antes del grupo-clase;
- los que operan desde la estructura institucional que acoge el grupo, la escuela, que le ofrece un marco e intenta dirigir la evolución.

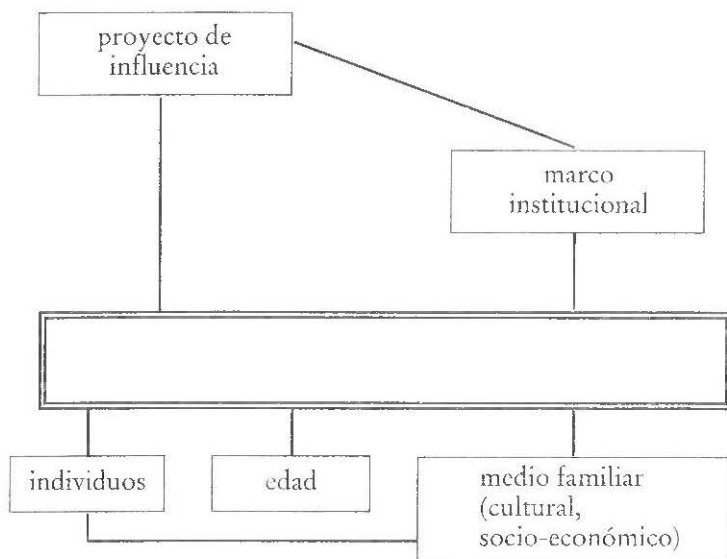


Gráfico 1. Sistema externo del grupo-clase.

Más allá de este ambiente tan cercano encontraríamos el campo social más amplio del que hemos extraído algunos datos como los más inmediatamente significativos. Si bien estos datos más inmediatos al grupo-clase no son más que una manifestación concreta, un producto, de la realidad social, y, en este sentido, no cabe la menor duda que hemos efectuado una simplificación, debemos decir que es una simplificación hecha a conciencia y que nos parece necesaria, ya que permite reducir el análisis a unos términos sobre los cuales es posible una mayor operatividad.

El substrato del grupo-clase: unos chicos y unas chicas con unas circunstancias.

El primer antecedente que es preciso considerar cuando nos planteamos el estudio del grupo-clase es que éste está integrado por unos individuos concretos, unos chicos y unas chicas diferentes unos de otros y que no pueden ser reemplazados sin que el grupo sufra modificaciones.

Se puede decir que los chicos y las chicas forman parte del grupo y que, consecuentemente, no deben ser considerados como un dato externo; pero esto no es del todo cierto porque:

- En primer lugar, cada chico y cada chica ya *existe antes* de pertenecer al grupo y, en este sentido, constituye un antecedente. Esto no significa que debamos considerar a los chicos y a las chicas como un dato fijo sino que son previos.
- En segundo lugar, cada chico y cada chica también *está fuera* del grupo-clase; pertenece a otros grupos de referencia (familia, barrio, espacio, etc.).

La existencia de estas referencias que repercuten en los chicos y en aquello que pueden aportar al grupo y que pueden vivir, es independiente del grupo-clase y lo condiciona.

Los chicos, en una palabra, ya *son* y son diferentes antes e independientemente de pertenecer al grupo; este hecho es una de las condiciones de existencia del grupo-clase.

Por otro lado, y esto ya lo hemos anotado cuando enunciábamos cual es la perspectiva que nos proponemos desarrollar, si es cierto que los individuos actúan en el interior del grupo que se considere, lo que interesa poner de manifiesto es la función y la dinámica de los procesos «internos» del grupo, y estos procesos están condicionados por la peculiar forma de ser, de relacionarse y de vivir de cada uno de los chicos y chicas que toman parte en él.

La consideración de la incidencia que tiene sobre el grupo-clase el substrato personal debe contemplar, como mínimo, tres aspectos:

- la individualidad de los chicos y las chicas que son miembros de éste,
 - que estos chicos y estas chicas tienen una determinada edad, con todo lo que ello implica, y
 - que éstos provienen de un ámbito concreto de la sociedad.
- Analicemos ahora cada aspecto por separado.

Cada chico o chica es diferente de los demás

Los individuos son genuínos, irrepetibles. En este sentido, se puede afirmar que no son intercambiables como, por ejemplo, las piezas de un motor: se puede cambiar un tornillo de una máquina y el aparato continuará funcionando igual que antes; pero, si en un grupo-clase se efectúa un cambio de personas, todo el funcionamiento del grupo recibirá la consecuencia de la substitución.

Este hecho, que todos los maestros han podido observar, pone de manifiesto la repercusión que ejercen sobre el grupo-clase los individuos que lo componen. Si bien la composición del grupo no es lo esencial —lo esencial es el proceso de intercambios que se establece entre los miembros del grupo—, no hay duda que el grupo-clase será de una forma o de otra según quienes sean los miembros.

Un grupo es un sistema abierto. En los sistemas abiertos el todo es siempre alguna cosa más que la suma de las partes: el todo es, además de las partes, una forma propia de relación entre éstas y el resultado de la relación. Un sistema es el conjunto de elementos integrados por unas relaciones que forman el sistema. Según estas afirmaciones, el grupo-clase es el conjunto de individuos que lo componen, pero, además y sobre todo, el conjunto de las relaciones que estos individuos construyen entre ellos y que los integran en una totalidad dinámica.

En este contexto, cada chico y cada chica es diferente a todos los demás y, como consecuencia, establece con cada uno relaciones también diferentes. Este hecho plantea la cuestión sobre qué es lo que condiciona o determina la peculiar forma de relacionarse de cada chico o chica en el interior del grupo, qué es lo que provoca que cada chico o chica se oriente en una determinada dirección; por un lado, existe aquello que el individuo ya tiene, aquello que le ha ido configurando hasta el momento presente y, por otro, existe aquello que necesita actualmente, aquello que orienta su actuación.

Sin prejuzgar que la realidad actual de un chico o de una chica y sus necesidades sean independientes, no cabe duda que éstos son los parámetros que lo orientan y que, además, le obligan a crear constantemente una dirección actualizada en sus relaciones, en su trabajo, en sus manifestaciones. Esto abre una nueva perspectiva en la considera-

ción del condicionamiento que los individuos representan para el grupo-clase: los chicos y las chicas, tal como son y con aquello que necesitan, son una condición previa al grupo, pero, además, son, de algún modo, la finalidad de éste, constituyen su perspectiva y lo orientan.

En educación, el grupo-clase no tiene ningún sentido si no es capaz de acoger las especificidades y las diferencias individuales; pero tampoco no tiene mucho si se limita a esto, si partiendo de la diferencia y de la especificidad personal no lo elabora y construye las bases que hagan posible progresar conjuntamente y según una dirección que sea producto del intercambio.

Para obviar el riesgo de ser mal interpretados, en el sentido que los párrafos precedentes puedan dar a entender una valoración excesiva de la individualidad, deseamos terminar añadiendo un par de consideraciones.

- En primer lugar, si bien la individualidad está ahí y es una realidad que condiciona la existencia y la evolución del grupo-clase, lo significativo desde la perspectiva de la acción del maestro, es la consecución progresiva de grados superiores de integración entre los chicos y las chicas partiendo del reconocimiento de lo que cada uno es.
- En segundo lugar, aunque es cierto que cada chico o chica es diferente a los demás, también lo es que se parecen en muchas cosas esenciales, que muchas de sus aspiraciones profundas son idénticas, aunque se expresen de forma distinta.

Así pues, el proyecto de intervención del maestro en el grupo-clase, que debe pasar por un primer momento de reconocimiento de la diferencia, no es total si no se orienta hacia elaborar la integración, basada en el reconocimiento de la diversidad tanto como en la voluntad de elaborarla en su semejanza, en lo que es común.

Los miembros del grupo-clase tienen una edad.

Todos los chicos y las chicas que son miembros de un grupo-clase tienen una misma edad o parecida. Ser «de la misma edad» implica haber adquirido un nivel parecido de desarrollo intelectual, encontrarse en un momento parecido de madurez emocional, tener aspiraciones similares, ser relativamente parejos en la capacidad de relación y en los conflictos vividos, etc. En pocas palabras, implica ser parecidos en los determinados aspectos relativos a la forma de desarrollo personal de nuestra cultura.

Es fácil, cuando se considera esta variable de edad, caer en la simplificación de pensar que los niños pequeños equivalen a «limitaciones» y que los mayores equivalen a «posibilidades». Esto no es cierto,

y contribuye a distorsionar lo más esencial, que radica en que cada edad constituye un conjunto de posibilidades y de limitaciones que le son propias y que deben ser entendidas desde la perspectiva más dinámica del proceso de maduración, situado en un punto determinado, que tiene unos orígenes y unas perspectivas y que, lo que es más importante, puede ser vivido con plenitud.

Con esta afirmación estamos insinuando que la variable de la edad no debe ser entendida como una cifra, por ejemplo, siete o doce años, sino como un instante del proceso de madurez, concepto que tiene unas consecuencias muy distintas. En efecto, mientras la edad entendida como cifra es totalmente independiente de lo que se pueda vivir en el grupo-clase, la edad entendida como momento madurativo no será de ningún modo independiente del mismo, ya que la madurez de un chico o de una chica es, en parte, resultado de la función de pertenecer a grupos que tengan significación para él o ella y, aún más, de la calidad de este pertenecer y de la experiencia adquirida en aquél.

Resumiendo, si bien es cierto que los procesos de intercambio en el interior del grupo están influidos por la edad y por la madurez de los chicos, no es menos cierto que el grupo-clase es una oportunidad para «vivir la propia edad» con plenitud. Y vivir con plenitud implica, siempre, crecer.

Los chicos y las chicas provienen de un ámbito identificable.

Cada uno de los miembros de un grupo-clase proviene de un ámbito social identificable, posee un bagaje cultural preciso y con un determinado nivel de elaboración: en el medio familiar y asociativo ha encontrado unas realidades determinadas y unas formas de interpretarlas, unas formas concretas de contacto con las cosas, con los demás y con la cultura, una perspectiva de clase y de lugar.

Sin olvidar los factores de orden socio-económico, que tienen una importancia enorme— por ejemplo, hay niños mal nutridos, niños con dificultades muy serias para estructurar su personalidad, niños casi incapaces de concentrarse o prestar atención—, deseáramos subrayar el aspecto socio-cultural que es propio del ámbito social de procedencia de los chicos. Esta dimensión, que es una de las manifestaciones del condicionamiento material, se concreta en el complejo de valoraciones, intereses, motivaciones, expectativas y habilidades que los chicos y las chicas han integrado partiendo de lo que pueden encontrar en el entorno más inmediato, ya sea porque este entorno lo genera, ya sea porque selecciona o interpreta de manera peculiar — acorde con una forma de interpretación que considera como propia— los elementos procedentes de otros ámbitos de génesis de conductas o de significaciones.

Sin olvidar las valiosas aportaciones de la Sociología de la Educación, deseamos, no obstante, expresar algunas reservas sobre orientaciones sociológicas que conducen únicamente a conclusiones fatales y fatalistas. Ciertamente, las clases deprimidas lo son, y la depresión es el resultado de una expoliación.

Una forma bien perceptible desde la escuela de esta expoliación es aquella que se efectúa mediante la academización de la cultura. Todo esto es bien real y, en cualquier caso, no estamos en condiciones de discutirlo; no obstante, se trata de un discurso que, a menudo, tiene un efecto paralizante. En consecuencia, sugerimos la conveniencia de abordar el problema desde otras perspectivas que complementen la de la sociología y que permitan otra operatividad. En este sentido, puede afirmarse lo siguiente:

- Detrás de cada chico y de cada chica está la cultura de su «lugar» y su clase y la especificidad de cada chico o chica está marcada, en parte, por «su» cultura, por la cultura de su entorno, que le proporciona unas pautas de base que le sirven para ordenar significaciones, valores, actitudes, ..., para estimular predisposiciones, habilidades, aptitudes, etc.
- Además, en la medida en que en todo grupo-clase se produce un determinado grado de uniformidad y de diversidad de la procedencia social de los chicos, la cultura del entorno se convierte en un factor de unificación y a su vez de contraste en el seno del grupo. Es decir, se convierte en un factor dinamizador: la cultura es una condición de lenguaje mínimamente común, pero a su vez es una posibilidad de elaboración.

Aquí pretendíamos llegar: el condicionamiento social, económico, cultural, es un condicionamiento inevitable. Pero una escuela, a través de su intención educativa, por mínima que sea, elaborará inevitablemente este condicionamiento. Por lo tanto, el condicionamiento es inevitable, pero la elaboración del mismo también lo es.

Ni la escuela, ni el maestro, ni el grupo-clase pueden tener la pretensión de cambiar, por lo menos a corto plazo, el entorno o la cultura de los chicos ni de las chicas. Pero deben ser conscientes de que lo elaboran, y que según como se produzca esta elaboración, la escuela, el maestro o el grupo-clase contribuirán o no a conseguir que los chicos vivan de un modo u otro las condiciones del entorno y, por este mismo hecho, los harán capaces de actuar de un modo u otro.

Del mismo modo como decíamos que el maestro no puede cambiar la edad cronológica de los chicos pero puede ayudarlos a vivirla con plenitud y, así mismo, a madurar, también podemos decir que el maestro o la experiencia vivida en la escuela no pueden cambiar el medio material o socio-cultural, pero sí que influyen en la significación existencial que este medio tiene para cada chico o chica.

Desde el punto de vista del maestro esto tiene una importancia capital. Como hemos indicado, los condicionamientos tienen incidencia en los chicos y en el grupo, y la forma de elaborarlos tiene una incidencia, por lo menos, igual. Especialmente si se elaboran simultáneamente desde la constatación que estos condicionamientos son realidades actualmente presentes y desde la perspectiva de futuro que se desea por parte de todos los implicados.

Cuando hablamos de la historia del grupo-clase retomamos la cuestión del futuro deseado.

Para lo que nos interesa en este momento del discurso, se debe subrayar que el grupo-clase está influido por unos condicionamientos —la personalidad individual de cada chico o chica y la procedencia de los miembros del grupo— pero, también, que estos condicionamientos no son imperativos inexorables.

El grupo-clase es lo que es, justamente porque estos condicionamientos son lo que son y porque actúan de la manera que actúan. «Estos» condicionamientos posibilitan «este» grupo-clase.

El camino que «este» grupo-clase pueda hacer también depende de otros factores. Y esto es igualmente importante.

La estructura institucional del grupo-clase.

Hasta ahora hemos expuesto los condicionamientos que operan sobre un grupo-clase desde el substrato. En este momento, se trata de analizar otro tipo de condiciones que operan igualmente en el grupo, pero desde fuera; las que provienen de la estructura institucional de la escuela y, también, de la misma clase: la clase es una entidad social «externa» al grupo humano que lo ocupa.

El grupo-clase, y éste es el momento de decirlo, es una realidad que responde a dos aspectos: por un lado, tiene una dimensión grupal y, por otro, una dimensión institucional. El grupo-clase no existe por él mismo, existe en la medida que hay una clase que lo convoca y, a veces, lo acoge.

La dimensión institucional del grupo-clase ofrece un aspecto inmediato y bien visible: el conjunto de instituciones y las normas que lo instauran y regulan su funcionamiento. Pero este aspecto externo o superficial de la dimensión institucional del grupo-clase se fundamenta en otro aspecto más profundo: el proyecto educativo de la escuela que, en cierta manera, ha sido asumido e integrado por el maestro.

El análisis del grupo-clase en la dimensión institucional debe contemplar, así, sucesivamente, estos aspectos:

- el proyecto de la escuela y/o el del maestro;
- el marco fijado por la vida del grupo-clase, y
- los límites de la institucionalización en la práctica educativa en la escuela.

El proyecto educativo, proyecto de influencia.

El proyecto educativo será objeto de todo un capítulo de este libro. No obstante, provisionalmente, y desde la perspectiva de los factores del entorno que condicionan un grupo-clase, interesa hacer una descripción breve de ello.

Empieza a ser común que las escuelas, en cumplimiento de lo señalado por la legislación vigente, establezcan en un proyecto la declaración de intenciones relativa a la formación de los chicos y que completen este proyecto con un reglamento que lo traduce en aspectos más concretos y, demasiado a menudo, coercitivos.

No obstante, es un hecho también frecuente que el proyecto educativo quede excesivamente ajeno a los chicos. Esto es un absurdo, puesto que las premisas a partir de las cuales los adultos elaboran un proyecto para proponerlo a los chicos son algunos hechos muy elementales:

- en nuestras relaciones las personas nos influimos mutuamente;
- la relación entre maestros y chicos es una relación desigual, y al maestro le interesa someter a control esta desigualdad para no usarla de forma poco racional e ineficaz;
- un posible modo de control de la plusvalía de poder de que goza el maestro es la explicación del uso que hará de éste y de sus objetivos: qué pretende, cómo lo llevará a cabo... qué proyecto tiene;
- pero —y este «pero» es fundamental—, los que deben llevar a la práctica este proyecto son los chicos, que lo hacen sólo en cierta medida y le añaden inflexiones propias.

Esta última afirmación, fundamental en el pensamiento pedagógico contemporáneo, altera el significado de las anteriores y las concreta. Lo esencial no es tanto que los maestros expliciten su propuesta, como que, además, la limiten a aquello que puede ser: una propuesta.

El paso de la propuesta a la realidad implica a otros: a los chicos y a las chicas que la asumen o no, que la distorsionan al hacerla suya parcialmente. Ésta es una característica esencial de la propuesta educativa: el actor no es el que propone sino el destinatario de la propuesta y sólo puede llevarla a la práctica enfrentándose a quien la propone y a la situación que viven juntos.

Aún es posible formular una nueva proposición: la propuesta educativa, el proyecto de influencia de los adultos sobre los chicos,

sólo puede ser instituido en una medida muy relativa: la verdad, la honestidad, el rigor, el esfuerzo, ... no pueden ser instituidos.

Pueden ser vividos y pueden proponerse a los chicos como vivencias y a partir de las vivencias, pero no se pueden instituir ya que, de hecho, ello implicaría negarlos. En cambio, sí que es posible instituir un marco normativo, organizativo y relacional que traduzca, en parte, el proyecto. Y este marco, sobre el que hablaremos a continuación, sí puede ser instituido, aunque, tal como veremos, con reservas importantes.

Resumiendo, el proyecto de influencia de los maestros es una condición que permite la existencia y el desarrollo del grupo-clase e, incluso, le marca unas referencias precisas. Pero el grupo no está nunca indefenso ni inerte ante el proyecto; al contrario, el proyecto no puede realizarse sin el grupo.

El marco institucional.

Lo institucional puede observarse desde muchos puntos de vista; aquí deseáramos subrayar tres de ellos con el fin de significar la función condicionante que este hecho tiene con relación al grupo-clase.

En primer lugar, se puede hablar de una cierta «inevitabilidad» del hecho institucional: el comportamiento de los colectivos humanos tiende a regularizarse en la medida en que desea ser productivo — usamos el término «regularizarse» en el sentido de establecimiento de regularidad, de constancia dirigida a la consecución de unas finalidades y regulación de estas constancias. Dicho de otro modo, en la medida que se desea que se produzca el grupo-clase (con todo aquello que esta producción implica de transformación del propio medio interno e incluso del medio externo), es necesario estabilizar algunos aspectos de su funcionamiento: se debe preservar un conjunto de invariantes que le permitan desarrollar formas de adaptación y, explotándolas, encontrar nuevas estabilidades y nuevas adaptaciones.

El proyecto educativo y la presencia del maestro deben servir para situar al grupo-clase en condición de asumir aquellas invariantes que deben hacer posible la exploración y el establecimiento de unas nuevas, siempre, y progresivamente, superadas por la experiencia.

En todo caso, la institucionalización es inevitable.

En segundo lugar, es necesario recordar que el marco institucional contiene una intencionalidad implícita. Los componentes de un marco institucional sean unos y no otros, expresa la voluntad, el proyecto, de la institución. Aquello que el marco normativo dice y aquello que no expresa traducen con fidelidad que es lo deseado por la institución.

La institucionalización, tal como hemos avanzado, es una condición necesaria de la producción del grupo-clase. Pero cuál es la pro-

ducción deseada y por qué es precisamente ésta la que revela el contenido concreto, y también, ¡atención!, lo no contenido en el marco institucional: la actividad reconocida como trabajo valioso, las formas de comunicación aceptadas y las rechazadas, los esquemas organizativos impuestos, ... En resumen, todo aquello que formula con concreción cuál es el proyecto educativo de la institución, aquello que transcribe la voluntad y la intencionalidad de éste.

En tercer lugar, es preciso observar los comportamientos concretos del marco institucional en el cual el grupo-clase se debe inscribir para hacerse cargo verdaderamente de la magnitud del condicionamiento institucional.

Pueden definirse tres tipos de condiciones:

LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES

- la magnitud del grupo-clase;
- el grado de homogeneidad/heterogeneidad de los miembros;
- los objetivos fijados, desde fuera, para el grupo;
- los canales formales de relación del grupo con el entorno institucional;
- la existencia o no, de responsabilidades establecidas.

LAS CONDICIONES DE LA ACTIVIDAD O DEL TRABAJO

- el lugar disponible para el grupo;
- la organización del tiempo del grupo;
- los campos de actividad que, *a priori*, se consideran legítimos y deseables para el grupo, y los que no;
- los materiales disponibles;
- los procedimientos de trabajo aceptados como correctos y los que no son considerados correctos;
- los criterios de valoración del trabajo.

LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS:

- la división, o no, en subgrupos y las finalidades que se les atribuyen;
- las jerarquías establecidas;
- la diversificación de funciones;
- el grado de descentralización posible en la realización de las diversas funciones;
- los procedimientos de decisión;
- los procedimientos de gestión;
- los procedimientos de control;
- los procedimientos de análisis y de debate.

Este inventario, probablemente, no es exhaustivo, pero indica con bastante aproximación las condiciones institucionales. Plantea, también, el problema de los límites de la institucionalización.

El grupo es, como hemos dicho, un sistema abierto y, como tal, no manifiesta ninguna tendencia a estados de equilibrio estático, sino que, al contrario, muestra una elevada capacidad de aceptación de ciertos grados de desequilibrio. Se mueve en dirección de buscar y preservar un desequilibrio óptimo en el sentido que le permita progresar hacia la consecución de las finalidades. El exceso de institucionalización «cierra» el sistema grupal, lo vuelve poco sensible a los datos del entorno, lo desadapta, lo inmoviliza, lo cosifica en la medida que le dicta las finalidades desde fuera. El déficit de institucionalización disuelve el sistema grupal y lo vuelve insensible a sí mismo por falta de persistencia, le obstruye el proceso de establecimiento de las finalidades, le impide realizarse a lo largo del tiempo.

El problema, así planteado, es encontrar unos límites de institucionalización, acordes con las posibilidades de los chicos, que cumplan la doble condición de permitir el establecimiento de la identidad propia del grupo y mantener la posibilidad de intercambio con el medio.

En lenguaje cibernético, Robert Meigniez combina los conceptos de estabilidad y de precisión para fijar las condiciones de existencia fluida del grupo, y formula la estabilidad como propiedad del grupo garantizando la constancia de las coordenadas del medio interno y la precisión como la capacidad de percibir con detalle los *inputs* de todo orden.

En el límite ya de esta exposición, debemos llegar a conclusiones similares a las ya enunciadas cuando hablábamos de otros tipos de condicionamientos: la institución es una condición para la emergencia del grupo-clase, pero sólo la posibilita en la medida en que el grupo puede operar en ésta.

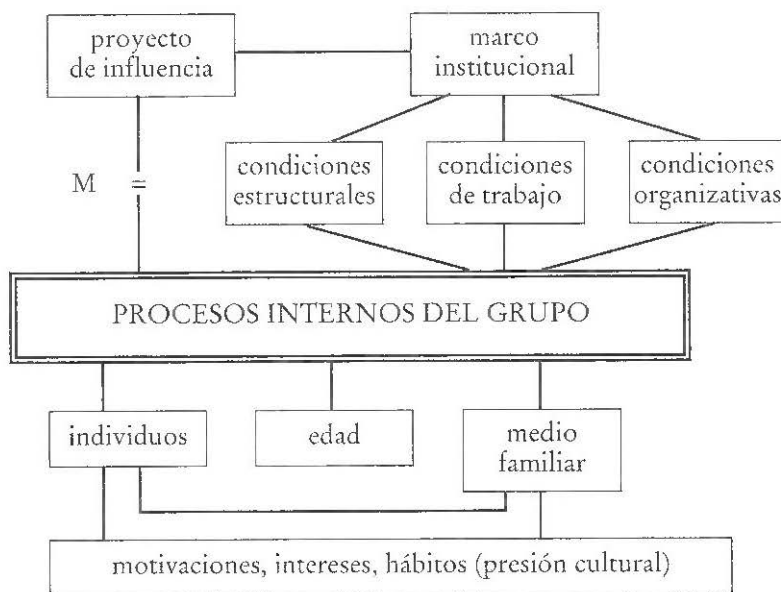
El grupo-clase visto desde fuera.

Resumiendo lo que hemos dicho hasta ahora con relación al grupo-clase, el gráfico 2 presenta los condicionantes que hemos escogido como más significativos de entre aquellos que están presentes en el medio y que influyen en los procesos internos del grupo:

- en la parte inferior del gráfico se representan los condicionantes que configuran el substrato del grupo: los chicos y las chicas concretos y el conjunto de las circunstancias que les afectan y que, a través de ellos, afectan al grupo-clase;
- en la parte superior del gráfico están representados los factores que intervienen en la configuración de la estructura institucional que está por encima del grupo;
- en el interior del cuadro central está simulada la «caja negra», la estructura que efectúa todos los procesos de conversión realizados por el grupo-clase y que aún no hemos considerado.

El grupo-clase es un ámbito en el cual hay un «potencial humano» en bruto que tiene la posibilidad de desarrollarse —el potencial es aportado por todos y cada uno de los chicos y de las chicas y por las relaciones que puedan llegar a establecer entre ellos— y un marco, establecido por la escuela y por el maestro que puede facilitar o inhibir el despliegue de este potencial.

La relación del potencial «grupo» con el marco «clase» es un acto contradictorio de raíz e implica, esencialmente, un conflicto: el grupo-clase es una realidad conflictiva, la tensión que se vive en él se puede resolver de forma constructiva según la forma de vivir la contradicción entre el potencial de crecimiento humano que aportan los chicos y el maestro y las restricciones que les son impuestas desde fuera del ámbito que ocupan o, más exactamente, entre aquello instituido y la capacidad individual y colectiva de darle una forma propia, de vivir una historia y de interpretarla.



M = Actuación «filtrante» del maestro que particulariza el proyecto de la institución añadiéndole el propio proyecto.

Gráfico 2. El sistema externo del grupo-clase: las condiciones operantes desde el medio y las relaciones que mantiene el grupo con éste.

El grupo-clase visto desde dentro.

Los estudiosos de los grupos nos han proporcionado un conjunto de conceptos ingeniosos, sutiles y que penetran de forma incisiva en la realidad que intentan analizar. Pero han partido casi siempre de experiencias realizadas en condiciones relativamente artificiales. De ahí que, aun habiendo abierto un campo conceptual cuya utilidad es enorme, a menudo nos encontramos ante aportaciones que sólo nos son útiles de un modo mediato. Esto nos obliga, si deseamos utilizar las aportaciones de las dinámicas de grupos, a realizar una lectura menos esquemática que nos permita observar si aquellos fenómenos realizados en la teoría se hallan universalmente presentes en la realidad de la escuela, y si se encuentran en ésta, qué forma adoptan.

Es posible que una mirada un poco ingenua —tan ingenua como la que, en un momento de distensión, un maestro realiza en la clase cuando se pregunta: ¿qué es lo que tengo ahora delante?— sirve para hacer una acotación inicial de los elementos presentes en la dinámica de las relaciones y del trabajo en el seno de un grupo-clase. Esta observación superficial pondría de relieve elementos como los siguientes:

- En el grupo-clase, los chicos y las chicas establecen relaciones entre ellos; a veces, estas relaciones son afectuosas, otras veces son relativamente hostiles e, incluso, también pueden ser de relativa indiferencia.

En cualquier caso, en el grupo-clase aparece un campo de fenómenos unidos a la afectividad.

- En el grupo-clase el poder se reparte de forma desigual: no sólo entre maestro y chicos, sino que también hay chicos y chicas que gozan de estatus superiores a los demás y a menudo se les imponen.

En sus formas más primarias y menos elaboradas, el poder tiene una cierta equivalencia con la fuerza o con otras formas de coacción. En estadios de mayor elaboración, sufre una mutación y entonces puede convertirse en diversas formas de autoridad, de reconocimiento personal que, en una situación límite, puede llegar a ser incluso un reconocimiento recíproco.

Así pues, en el grupo-clase aparece un campo de fenómenos relativos al poder, a la autoridad o a la influencia.

- De manera, a menudo, informal y, a veces, formalmente, en el grupo-clase se produce una distribución de roles, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y al mantenimiento del grupo.

Este sistema de roles diferenciados sirve para emplazar a los chicos y a las chicas en el sistema de relaciones que teje el grupo. En algunos casos, este sistema se institucionaliza y se convierte en una organización formal.

Este campo de fenómenos del sistema de roles y de la organización es frecuente en los grupos.

- Si existe algo visible en el grupo-clase es que los chicos y las chicas son activos y que la escuela y el maestro hacen lo necesario para conducir esta actividad hacia un trabajo de aprendizaje, de investigación, de estudio, de expresión.
- Por último, si uno observa el grupo-clase en el momento en que se produce una discusión, se percibe fácilmente que los chicos no se ponen de acuerdo muy pronto; a menudo, se producen conflictos de intereses y las divergencias referentes a las apreciaciones y a las valoraciones no son menores.

Ya que los intereses no son reducibles fácilmente a la homogeneidad, el análisis de las valoraciones subyacentes se convierte en un terreno que facilita la progresión de la colectividad.

El campo de las valoraciones es un campo que se vive en los grupos-clase.

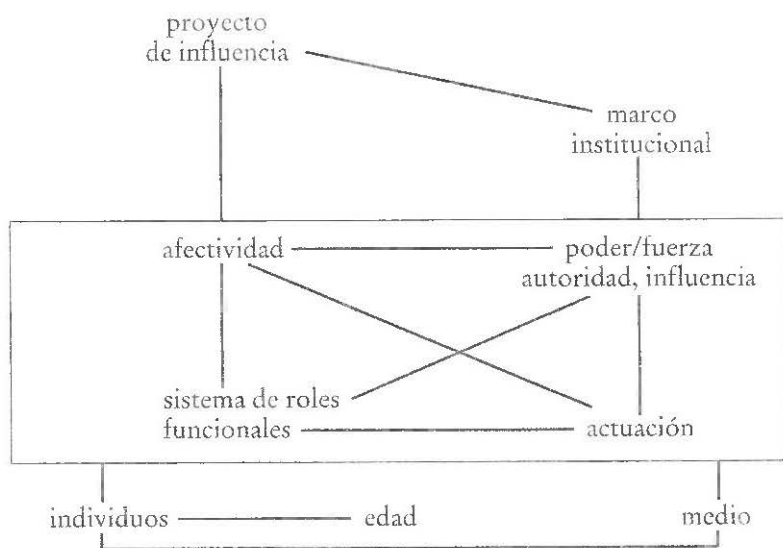


Gráfico 3. Elementos primarios del sistema interno del grupo.

Así pues, en el grupo-clase se producen diversos campos que responden a fenómenos distintos unos de otros y que dependen unos de otros, tal como intentaremos demostrar más adelante.

Una representación de lo que ocurre en el interior del grupo-clase puede encontrarse en el gráfico 3. Por el momento, suprimimos todo aquello que se refiere a las valoraciones ya que hablaremos de ello con más detalle en otro momento,

Esbozado lo que constituye el campo interno del grupo-clase, intentamos analizar estos elementos profundizando más.

Dinámica de los elementos primarios del grupo-clase.

Hasta aquí hemos establecido que en el interior de los grupos-clase, tanto si son asumidos por el maestro como si no, aparecen algunos campos de fenómenos diferenciables; la afectividad, el poder, la organización, el trabajo y las valoraciones. Ahora, dejando a un lado el fenómeno de las valoraciones, pretendemos analizar algunos de los caracteres esenciales de los diversos campos.

1º Los cuatro fenómenos, o campos de fenómenos, que son la afectividad, el poder, la organización y el trabajo, constituyen y regulan otros campos diferentes de aquello que los chicos y las chicas viven en el grupo; se trata de funciones específicas y necesarias para que el grupo pueda desarrollarse, producirse él mismo.

2º Se trata de fenómenos marcados por la contradicción: tienen una esencia dialéctica, constituyendo una riqueza.

Esta dimensión dialéctica se pone de manifiesto en el cuadro comparativo que viene a continuación.

3º Estos cuatro fenómenos dependen unos de otros; ninguno puede entenderse completamente considerado de forma aislada.

4º Si en la relación de estos cuatro campos de fenómenos se añade un quinto —el de las valoraciones—, los primeros pueden sufrir transformaciones cualitativas importantes, y encontrar una vía de resolución constructiva de las contradicciones que contienen.

Con la finalidad de plantear el contenido de cada uno de estos campos de fenómenos y de mostrar su carácter, realizaremos una exposición comparativa: estableceremos un cuadro con dos columnas; en la primera, expondremos la formulación convencional del fenómeno en cuestión —por ejemplo, la afectividad— en los términos habituales de las dinámicas de grupos. Junto a ella, en la segunda columna, propondremos una formulación dialéctica que muestre el carácter que presenta cada fenómeno en el grupo-clase (grupos de dimensiones medianas, entre 30 y 40 chicos y chicas, y mucho más complejos).

Formulación convencional

De la afectividad

Las relaciones de afecto, indiferencia o hostilidad que se establecen entre los miembros de un grupo tejen una red de relaciones preferenciales (lo que se llama estructura afectiva del grupo).

Esta red de preferencias es producto de las afinidades personales y de originalidad del encuentro interpersonal.

Del liderazgo

En todo grupo aparece el fenómeno de liderazgo, encarnado

Formulación dialéctica

La misma formulación. Hasta aquí se trata tan solo de una constatación.

La red de preferencias es, además, reflejo de valoraciones y de interacciones exteriores o anteriores al mismo grupo.

La estructura del grupo no es sólo afectiva, sino que implica también una estratificación realizada acorde con modelos no generados propiamente por el grupo sino fuera.

Así pues, la estructura del grupo no es únicamente un producto del grupo propiamente dicho, sino también de relaciones que existen fuera del grupo —y entre otros actores sociales— y de la forma de relación entre el grupo y su entorno.

Las relaciones interpersonales están marcadas por la ambigüedad: contienen, a la vez, dimensiones de egocentrismo y de alterocentrismo.

Uno se relaciona con los otros de forma contradictoria —desde la incondicionalidad hasta la utilización—, y estas contradicciones concretas son la expresión de otras más amplias.

Del poder y de la autoridad

En todo grupo aparecen fenómenos de poder, autoridad e

Formulación convencional

por una o más personas que mantienen un alto grado de iniciativa en el interior de un grupo.

Las personas que detentan — que ejercen o «poseen»— funciones de liderazgo son individuos que muestran rasgos de superioridad en determinados aspectos.

Formulación dialéctica

influencia entre los miembros:

— Entendemos por *poder* la coacción (física y otras), la fuerza que quiere doblegar la voluntad de los demás.

— Entendemos por *autoridad* un determinado tipo de peso específico personal en el seno del grupo. Remitimos la autoridad a nivel de juicios, razonamientos, ideas, ...

—Entendemos por *influencia* un tipo distinto de peso específico personal en el seno del grupo: el relativo a la regulación de los conflictos afectivos o emocionales, basado más en la sensibilidad que no en el potencial intelectual o verbal.

Esta serie de fenómenos recaen sobre personas distintas y, a veces, opuestas entre sí. También pueden recaer sobre determinados subgrupos, que los utilizan para imponerse a los demás en determinadas circunstancias. O bien pueden ser también un fenómeno asumido por el grupo como colectividad.

La supuesta superioridad de las personas que tienen un mayor acceso a las formas citadas de poder o de influencia no es el resultado del hecho que gocen de unas cualidades personales intrínsecas, sino, sobre todo, de que el grupo les reconoce las cualidades personales como «superiores». Y este reconocimiento no viene dado únicamente por valoraciones genera-

Formulación convencional

El líder cumple la función de controlar y dirigir la evolución del grupo según sus objetivos.

Los otros miembros del grupo encuentran su lugar en una estructura que les sitúa «a una distancia variable del líder» (Sheriff).

De la Organización y del Trabajo

El grupo, sólo, —es decir, sin la dirección ni la presión de los líderes espontáneos o institucionales— es incapaz de definir los objetivos y de organizarse para alcanzarlos.

Así pues, es preciso un liderazgo, una acción de gobierno que, basada en la manipulación «desde arriba» de las motivaciones individuales, sirva para:

— definir unos objetivos;

Formulación dialéctica

das en y por el grupo, sino, fundamentalmente, desde fuera.

La evolución del grupo para alcanzar los objetivos —si es que se puede hablar de objetivos del grupo— no es función de la actuación de un solo individuo, ni de suma de individuos, sino que responde a la función de la actuación conjunta e interrelacionada de todos los miembros, que toman parte de forma variable y desigual en la gestión y en la ejecución de las tareas.

No existe un único módulo que permita medir la distancia entre un individuo y el «líder», sino que, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la relación, establecer esta medida es imposible, e intentar hacerlo es absurdo.

Sólo se deben cumplir unas condiciones mínimas de comunicación porque un grupo tiende, como mínimo, a adaptarse a su situación ambiental, cosa que implica una definición embrionaria de objetivos y de organización interna.

Así pues, es preciso realizar una acción clarificadora del proceso de comunicación interna del grupo y de los procesos de comunicación entre el grupo y el entorno.

Si se asegura una mínima clari-

Formulación convencional

- establecer una organización;
- mantener un ritmo de actividad o de trabajo orientado por los objetivos y por la organización.

El establecimiento de una organización es la instauración de una estructura que conlleve una definición de los objetivos.

El trabajo, como actividad organizada, fatigosa e impuesta por la realidad, es un hecho del cual se huye. Y, en consecuencia, sólo se realiza bajo presión o manipulación motivacional.

Formulación dialéctica

dad en las comunicaciones intragrupal y en el análisis de las formas de adaptación al ambiente, el grupo tiende a:

- definir unos objetivos;
- organizar y mantener el nivel óptimo de trabajo o de actividad para alcanzar estos objetivos;
- regular los desajustes del sistema inter-comunicación/organización-adaptación/trabajo.

La génesis de unas formas organizativas es un proceso de establecimiento de regularidades relacionales que deben ser reguladas por la misma relación y por la progresiva configuración de los objetivos colectivos (admitiendo, no obstante, que los objetivos del grupo son una traducción interna de imperativos casi siempre externos y, en el mejor de los casos, reformulados desde el grupo como una forma de adaptación a la realidad interna y externa).

El trabajo, considerado como transformación de la realidad y expresión de la persona —aunque organizado, fatigoso e impuesto por la resistencia del mundo material/social— es fundamentalmente una vía de contraste y, en consecuencia, de realización personal. El resultado es una cosa «natural» (siendo concreta «culturalmente» en cada sociedad). Y

Formulación convencional	Formulación dialéctica
El trabajo es una actividad de transformación del mundo exterior, sobre todo material, pero también social.	nos inclinamos a pensar que aquello que se realiza bajo condiciones de presión o de manipulación motivadora no está, en absoluto, relacionado con el trabajo, al que sólo se asemeja en el aspecto externo. El trabajo es, además, una actividad de transformación del interior; propiamente, es una forma de actividad que transforma a su vez el interior y el exterior y, también, el interior del grupo y de las personas.
El trabajo es la realización de un proyecto.	El trabajo es un proyecto.

Los elementos de comparación establecidos en el cuadro anterior no sirven tan solo para mostrar el carácter de los diversos fenómenos propios del grupo-clase, sino que además, ponen de manifiesto el carácter de totalidad del grupo en cuanto que es un campo que los integra a todos. Analicemos los diferentes aspectos.

Cada uno de los fenómenos que aparece en los grupos-clase es un fenómeno dialéctico intrínseco. Seleccionemos, por ejemplo, la afectividad: no se trata sólo de un fenómeno lineal que ocurre entre dos o más chicos, que simplemente se aprecian o manifiestan hostilidad entre ellos, sino que se trata de algo más complejo.

- Evidentemente, y en primer lugar, el mantenimiento entre dos o más chicos y/o chicas de unos niveles de afecto o de hostilidad, de confianza o de temor.
- En segundo lugar, del hecho que el mantenimiento de estas formas de relación interpersonal no se produce sólo de manera espontánea, sino que depende también de dos tipos de datos:
 - los que, en el medio de referencia del grupo, atribuyen a los individuos las cualidades de «apreciable» o de «rechazable»;
 - las valoraciones que, en este mismo medio, estructuran y otorgan un significado a las relaciones interpersonales.
- En tercer lugar, del hecho que la regulación de este subsistema —el de la afectividad— no depende únicamente de los disposi-

tivos que se le otorgan ni de la relación con el medio, sino que depende también del funcionamiento de los otros subsistemas —el poder, la organización, el trabajo— y del grado de centralismo que el subsistema «afectividad» ocupa en el conjunto del sistema.

Esta última afirmación nos introduce en la problemática de las formas de interacción a partir de las cuales el grupo-clase regula su funcionamiento.

Regulación primaria en el grupo-clase

El grupo-clase funciona como una totalidad en la cual el ejercicio de cada una de las funciones que se llevan a cabo en él —afectiva, de poder, de organización, de trabajo— es regulado por el conjunto de las otras y por las interacciones que se establecen entre ellas.

Este hecho no excluye el funcionamiento de reguladores «parciales», en el sentido que afectan sólo a uno de los campos de fenómenos propios del grupo-clase. La bipolaridad —el carácter dialéctico— de cada uno de los fenómenos implica la posibilidad de una regulación parcial en cada uno de los ámbitos.

— En el ámbito de la afectividad, existe una afectividad en bruto, pero se da también el uso que se hace en el marco del grupo-clase: las afinidades se amortiguan en cierto modo, la hostilidad es objeto de una relativa contención, se impulsa a los chicos a no mantener una actitud de indiferencia hacia los demás,...

En una palabra, la contradicción entre el impulso afectivo y el uso relativamente consciente de este impulso contribuye a regular el ámbito afectivo.

— En el ámbito del poder, la oposición entre las dimensiones de fuerza y de coacción y las dimensiones de autoridad y de influencia personal constituye también un regulador de este campo.

La autoridad personal y la capacidad de influencia de los miembros del grupo limitan y canalizan el uso de la fuerza y de la coacción.

— En el ámbito de la organización ocurre un fenómeno parecido: la organización requerida por un acto formal acoge en cierto modo, y por esto mismo relativiza, la asunción personal de roles informales.

Formal e informal se oponen, como también lo hacen, en la práctica, roles y organización; esta oposición establece, legítima y regula uno y otro.

— En el ámbito del trabajo, la oposición se establece entre la necesidad de acción y la exigencia institucional de que esta ac-

ción sea «productiva» acorde con el criterio de productividad que la institución escolar y el maestro establecen como correcta.

El trabajo, en cierto modo, debe acoger la necesidad de acción y canalizarla. Esta necesidad ha de encontrar expresión, en cierta medida, en el trabajo. Otra vez, nos encontramos ante una forma simple de regulación por oposición entre dos dimensiones puntuales.

La existencia de estos reguladores parciales, que están representados en el gráfico 4, no garantiza nada más que soluciones puntuales y, hasta cierto punto, anecdóticas. Constituye la posibilidad de realizar ajustes en el desarrollo de los hechos, pero no llega a garantizar que el grupo-clase pueda evolucionar en una dirección determinada por la voluntad explícita de todos los miembros.

Es más, lo que acabamos de exponer es sólo una posibilidad dudosa, ya que tan factible resulta que, por ejemplo, un uso consciente de la afectividad controle y canalice los impulsos afectivos, como que ocurra lo contrario: que los impulsos desborden continuamente la posibilidad de ofrecer una estructura que los canalice.

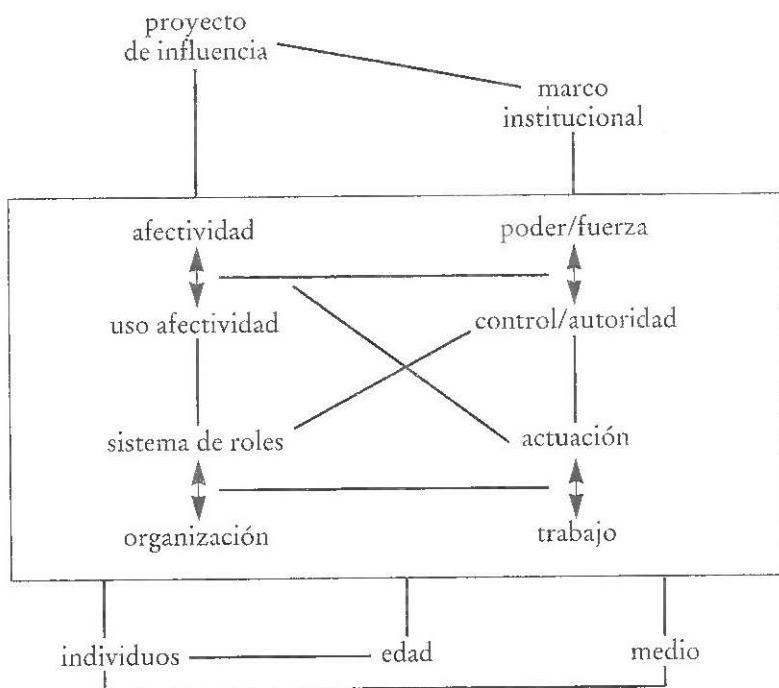


Gráfico 4. Bipolaridad de los elementos primarios del sistema interno del grupo. Transformación de los elementos primarios a reguladores.

Por este motivo, es necesario retomar la consideración del grupo como totalidad y poner de manifiesto sus consecuencias. Hagámoslo a través de una reflexión, en el campo concreto de los fenómenos afectivos, y digamos que es imposible referirse y entender un fenómeno de este tipo sin que el análisis deba impregnarse inmediatamente de elementos de referencia procedentes de otros campos: del poder, de la organización, del trabajo.

Igualmente, no es posible analizar los fenómenos de poder sin referirse a la estructura afectiva del grupo, a su organización y a la actividad que desarrolla en un momento concreto.

Podríamos seguir aplicando el mismo razonamiento a la imposibilidad de plantear aisladamente los problemas de organización o de trabajo: inevitablemente, los diversos campos de fenómenos que aparecen en el grupo-clase, aunque puedan ser identificados por separado y que, hasta cierto punto, puedan efectuar regulaciones puntuales en su interior, no se comprenden ni explican fuera del conjunto del marco que configuran entre todos y en sus interdependencias.

De momento, aparecen dos niveles de regulación, que no funcionan aislados uno del otro: por un lado, la regulación cerrada en el interior de cada campo; por otro, la regulación de cada uno de los campos que provoca el conjunto de los otros. Es preciso preguntarse, aún, si existe un tercer nivel de regulación que regule, a la vez, los anteriores y lo haga en función de referentes relativamente externos y, como tales, objetivables.

Este nivel existe: es el de las valoraciones, del análisis, que se expresa y se concreta en el uso de la palabra.

Análisis y regulación en el grupo-clase

Hasta este punto hemos hablado de dos niveles de regulación que surgen en el interior del grupo-clase.

- Un nivel primario, en el cual la misma bipolaridad de cada uno de los campos de fenómenos que se producen en el grupo efectúa en su interior regulaciones sencillas y relativamente automáticas, cerradas:
 - el uso de la afectividad en las formas aceptadas regula los impulsos, pero a su vez aquéllas lo regulan;
 - los mecanismos de control del poder y la emergencia de la autoridad interpersonal regulan el uso de la fuerza y de la coacción;
 - la organización regula los procesos de ajuste espontáneo y el sistema de roles;
 - el trabajo regula la actividad.

- Un segundo nivel en el cual los fenómenos acaecidos en cada uno de los campos propios del grupo —afectividad, poder, organización y trabajo— regulan, como totalidad, cada uno de los otros campos, los cuales, a su vez, regulan los fenómenos.

Es preciso destacar que se trata de algo más que de la influencia recíproca entre diversas partes. Se trata de la integración de las diferentes partes en un todo y de la incidencia del todo en cada una de las partes. Es la incidencia de la interacción entre las partes y sobre cada una de ellas.

Por otro lado, es preciso comprobar si existe otro campo —de hecho, ya lo hemos citado cuando hablábamos de un campo de las valoraciones y cuando insinuábamos las posibilidades que ofrece para el análisis— que pueda situarse en un lugar central de la dinámica del grupo y que pueda regular el conjunto.

Antes de abandonar esta cuestión, es necesario referirse con brevedad al tema de la centralización en los sistemas. Cualquiera de los subsistemas que integran un grupo puede ocupar una posición central en la operatividad del sistema. De hecho, en los grupos-clase esto ocurre muy a menudo, tal como lo pondremos de manifiesto en el próximo capítulo: en determinados momentos, el grupo-clase es regulado por el predominio del campo afectivo —entonces el grupo vive una euforia comunicativa y desplaza a segundo término otros campos— o, en otros momentos, puede ser centralizado por el trabajo —entonces el grupo se convierte en más austero y limita las manifestaciones a aquellas que son funcionales en relación a unos objetivos de producción—. Sobre esto ya hablaremos con más detalle. Adelantemos que en los sistemas complejos existe la tendencia a hacer que una parte del sistema global, un subsistema, centralice la totalidad.

¿Qué sucede cuando el grupo es centralizado por el campo de las valoraciones? ¿Qué posibilidades contiene este hecho en el ámbito educativo? ¿Hasta qué punto este hecho puede propiciar que el grupo se dirija a sí mismo?

El análisis responde a la voluntad del grupo-clase de regularse

Antes de adentrarse en esta cuestión, es preciso subrayar que con la expresión «campo de valoraciones» deseamos denotar un hecho que no es exactamente aquello que acostumbra a ser objeto de consideración en la dinámica de grupos clásica.

En efecto, la dinámica de grupos habla de los «valores del grupo» entendiendo que hay algunos que le son propios, que emergen de la vida del grupo y encarnados de forma especial por los «líderes». Una observación atenta del grupo de dimensiones medianas —el grupo-

clase tiene estas dimensiones— revela que aquello que caracteriza este tipo de grupos no es la uniformidad de las valoraciones sino, muy específicamente, el pluralismo y el tipo de conflictos que el grupo tiene planteados a propósito de las valoraciones construidas desde distintos ámbitos y que les dan soporte. Por lo tanto, con la expresión «campo de valoraciones» queremos denotar la existencia de un conjunto de valoraciones diferentes, relacionadas entre ellas, muy a menudo en una relación de oposición más que de coincidencia, y elaboradas —lo que no es fácil— hasta cierto grado de integración.

Y, añadimos, es precisamente en la elaboración de las contradicciones a propósito de las valoraciones que el grupo-clase se puede ir orientando. Lo afirmamos porque es justamente sobre el sistema de las valoraciones que se fundamenta la actividad del análisis que el grupo-clase puede desarrollar respecto a él mismo y a la realidad que le rodea.

De acuerdo con Von Bertalanffy, lo que hace posible la diferenciación y la organización creciente de un sistema es «la importación de materia portadora de potencial de energía libre o entropía negativa». A nuestro entender, el potencial de energía libre que puede importar un grupo está constituido por la incorporación crítica de los elementos que le son ofrecidos por el medio. Dicho de otro modo, el potencial de energía que el grupo-clase puede liberar procede del análisis crítico de los elementos del propio medio interno.

Utilizamos el término de «incorporación crítica», no sólo en las connotaciones que tiene de «selectiva», sino sobre todo de valorada, ponderada, asumida e integrada en el conjunto de aquello que ya existía en él de antemano. Según esto, entendemos que es precisamente el sistema de las valoraciones, y su puesta en práctica desde una posición de «centralidad» en la actividad de análisis, lo que garantiza la evolución del grupo-clase hacia estadios superiores, y deseados, de complejidad y de organización. Es decir, el grupo-clase está en mejores condiciones para regular el conjunto de su experiencia en la medida que la analice.

Evidentemente, esto sólo es posible en determinadas condiciones: aquellas que permiten la contrastación, la superación de las dificultades reales, de los conflictos y de las oposiciones concretas. El sistema de las valoraciones sólo puede actuar con precisión cuando es liberado de aquellos elementos que acentúan su estabilidad, es decir:

- en primer lugar, los juicios de valor —a veces las sentencias— emitidos por instancias superiores o exteriores que, si son admitidos sin una consideración seria, fosilizan las posibilidades de la relación libre y la convierten en un sistema de intercambios mecánicos (hablábamos de juicios de valor, no de órdenes

- concretas, de normas, de pautas, de coordenadas de referencia...);
- en segundo lugar, los juicios de valor del mismo grupo que son admitidos como absolutos y, de este modo, no sujetos a regulación;
 - en tercer lugar, los estados de bloqueo del grupo, de crispación emocional, de frustración excesiva en la actividad, de niveles de desorden constantes, de formas de dominación descontrolada o incontrolable de unos chicos sobre otros.

Desde el momento en que hablamos de condiciones necesarias para el buen funcionamiento del análisis como regulador del grupo-clase, es que admitimos que, aunque puede existir una función de supra-regulación —de elaboración de la orientación del grupo—, no es independiente del conjunto de las regulaciones que se establecen en el grupo-clase y éste depende de éstos tanto como los otros dependen de él mismo. La diferencia radica en el tipo de dependencia y en el matiz, no inmediato, del funcionamiento del sistema de valoraciones. Mientras que los reguladores del grupo-clase pueden manifestar una tendencia a establecer disposiciones estructurales que conduzcan al cumplimiento de los resultados predeterminados en cierto grado —a veces, predeterminados por el análisis— y, en consecuencia, implican un riesgo de estabilización, de «cierre» del sistema, el análisis mantiene el sistema abierto desde las propias perspectivas.

Así pues, el análisis, entendido como realización de la relación entre valoraciones que configuran un campo diverso, conflictivo, constituye la mayor de las posibilidades que tiene el grupo de regular la propia inserción en la realidad y de establecer la dirección de su evolución.

Análisis y educación

A partir de las afirmaciones anteriores, ¿cuál es el papel del maestro? ¿Cómo y en qué medida es conveniente que ponga al grupo-clase en situación de analizar la realidad, de expresar cómo es vivida por cada uno y de confrontar los diversos puntos de vista?

Para empezar, es preciso decir que hay actuaciones del maestro que son necesarias, pero no suficientes. Por ejemplo: aquellas intervenciones que contribuyen al establecimiento de regulaciones concretas, como la facilitación de un control de la afectividad o del poder, el establecimiento de una organización o la canalización de energías hacia el trabajo.

Además, y esto representa un paso hacia delante, hay otras actuaciones que tampoco son suficientes, aunque sean necesarias, centradas en la demanda de coherencia entre diversas formas de funcionamiento

reguladas en concreto por el grupo. Por ejemplo: cuando el maestro reclama determinadas formas de adaptación a la organización argumentando que es preciso ser coherente en un proyecto de trabajo.

Más allá de estas formas de intervención, hay una que es axial desde la perspectiva que hemos desarrollado: ayudar al grupo-clase a expresar aquello vivido, a interpretarlo explicando cuáles son las claves de la interpretación y a realizarlo sin huir del contraste ni de la elaboración de la divergencia. Esto implica la construcción de una plataforma de valoración y de análisis que no suponga en absoluto la uniformidad, sino la aceptación y el reconocimiento de las diferencias, y que permita la construcción de una orientación propia del grupo, generada desde el interior, partiendo de la complejidad, contrastada con la misma realidad en la cual cada chico y cada chica busca un lugar.

Como la consideramos central, en el gráfico 5 hemos colocado el análisis de valoraciones en un lugar desde donde se dominan las otras perspectivas, los otros campos del grupo-clase.

Los chicos y las chicas deberían ser invitados más a menudo a recordar que tomar la palabra compromete mucho. El grupo clase debería saber escuchar con solemnidad.

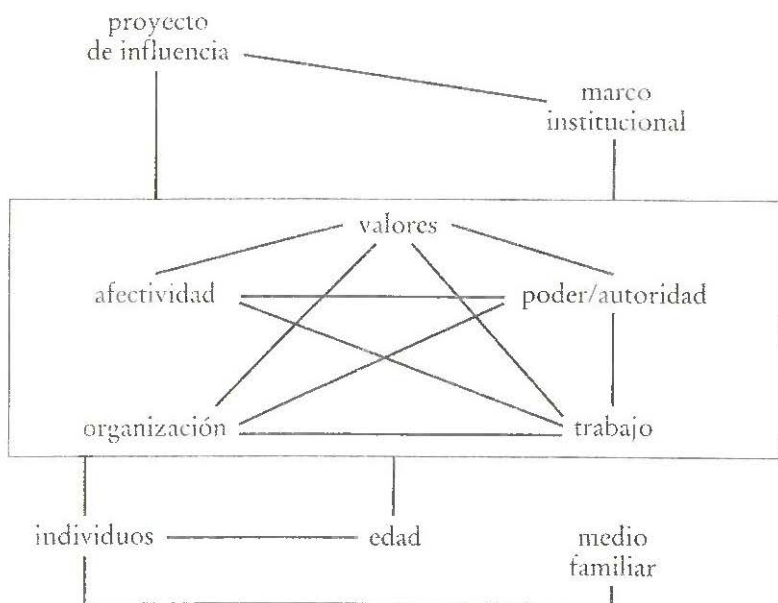


Gráfico 5. El grupo-clase, modelo completo.

LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO-CLASE. UN MODELO DESCRIPTIVO

El objetivo de este capítulo es presentar algunos modelos que los grupos-clase siguen en la evolución de un curso y, en menor medida (ya que es más difícil hablar de modelo), durante toda la escolaridad.

El capítulo se centra en la exposición de un modelo con algunas de las fases que pueden acaecer en un grupo y una descripción detallada de dos tipos de parámetros.

- Por un lado, se anota lo más característico de cada una de las fases, qué oposiciones se establecen entre ellas y qué es lo que puede decantar una solución positiva de estas oposiciones para que el grupo-clase avance hacia una mayor definición de su identidad y de su capacidad de autonomía.
- Por otro, se muestra el aspecto, en cada una de las fases, de los diversos campos de experiencia que hemos establecido como propios del grupo, en el capítulo anterior.

No obstante, la descripción y el análisis de este modelo se enmarcan en dos reflexiones, una anterior y otra posterior. En primer lugar, conviene plantearse cuáles son los parámetros sobre los cuales un grupo-clase —entendido como sistema complejo— efectúa determinadas oscilaciones, y qué forma precisa adoptan estas oscilaciones en el caso concreto de un grupo. Esta descripción precederá la presentación del modelo descriptivo de la evolución del grupo.

Más allá de esta descripción, nos ha parecido que puede ser útil intentar una aproximación al tema de la historia de los grupos-clase, ya que, como los chicos y las chicas conviven durante bastantes años en los cuales realizan juntos muchos aprendizajes y un proceso de socialización, es probable que este hecho sea una condición para el grupo.

Las oscilaciones del grupo-clase

La Teoría General de los Sistemas presenta algunas propiedades apreciables en el grupo-clase y que, para el propósito que nos ocupa, tienen una utilidad conceptual notable. Se trata de las nociones de integración y diferenciación, de centralización y orientación.

En el primero de estos conceptos, el grupo-clase oscila entre la integración de sus componentes en una totalidad y la disgregación de la totalidad por la diferenciación, precisamente, de los elementos que componen el grupo. En un momento preciso, todo grupo-clase se puede caracterizar por un determinado grado de integración y de diferenciación de sus elementos; es decir, se caracteriza por un nivel de desequilibrio, de tensión vivida entre integración y diferenciación.

La afirmación tan conocida de J. P. Sartre, «El grupo no es una totalidad, sino un proceso de totalización en vías de desarrollo», expresa de forma parcial esta propiedad. El grupo-clase sólo puede existir si los elementos singulares mantienen y modifican, de modo simultáneo, su singularidad, para recuperarla luego en una nueva dimensión nunca predecible totalmente, ya que es el resultado de las interacciones establecidas en un campo que tiende a la integración.

Desde este punto de vista, el grupo-clase evoluciona hacia la búsqueda de dimensiones integradoras —aquellas que convierten al grupo en algo más que en un cúmulo de individuos— y, simultáneamente, hacia la búsqueda de la construcción de la singularidad personal en el interior del conjunto del campo grupal, el cual ya tiene un cierto nivel de integración. Esta bipolaridad impulsa constantemente el desplazamiento de los niveles óptimos a los cuales puede aspirar el grupo-clase. La doble dimensión de integración/ diferenciación permite afirmar que no hay un grupo de llegada preestablecida y que, en cambio, en cada momento, hay una dirección óptima que es función de la situación presente.

Con respecto a la centralización sucede de otro modo. La Teoría General de Sistemas entiende por centralización el hecho según el cual un sistema adopta un papel central o predominante en la actividad del conjunto; entonces, sucede que el sistema se articula íntegramente a su alrededor. El grupo-clase es un sistema centrado. Esto ocurre a dos niveles:

- en el nivel de los chicos y de las chicas; es una evidencia que el grupo-clase se articula alrededor de algunos miembros que impulsan el desarrollo de las funciones que vive el grupo como prioritarias en un momento preciso;
- en el nivel del análisis sobre los campos de experiencia que se llevan a cabo en el grupo (aspecto desarrollado en el capítulo anterior); se puede observar como, a lo largo de períodos de-

terminados, la actividad y la energía del grupo son absorbidas por la afectividad, mientras que en otros momentos se trata de la organización o del trabajo, etc.

Esto tiene una explicación: el grupo-clase constituye un campo de relaciones en el cual se efectúan intercambios a muchos niveles distintos. Lógicamente, estos intercambios se llevan a cabo, de modo preferente, en función de aquello que el grupo siente y vive, en cada momento, como más adecuado a la situación de sus necesidades. Ya que éstas pueden ser de distinto orden en diferentes momentos, no es extraño que haya una dimensión que centralice y polarice los intercambios y que se instaure como nivel de intercambio predominante.

Evidentemente, esto no ocurre por casualidad: es el resultado del encuentro entre las necesidades internas presentes del grupo, que se establecen mediante las relaciones entre los miembros singulares, los chicos y las chicas, y las exigencias de la realidad exterior. Es decir, que en un momento concreto el grupo-clase se pueda centrar en el establecimiento de relaciones personales y en la elaboración de las comunicaciones, mientras que en otro se centre, por ejemplo, en la realización de un trabajo o en la elaboración de la organización. Esto es producto de dos condiciones: la primera radica en que el grupo-clase experimente como una prioridad la relación o el trabajo; la segunda es que el medio se lo permita o se lo imponga.

La evolución de un grupo-clase durante un curso es una sucesión de períodos en cada uno de los cuales está presente alguna de las funciones que ha centralizado la existencia y el ejercicio de las otras, regulándolas.

La orientación del grupo-clase, la dirección que toma en su evolución, sucede de modo paralelo a lo que hemos apuntado sobre la centralización. El grupo busca regularmente una orientación a diferentes niveles —afectivo, organizativo, de trabajo,...— y, en un momento preciso de la trayectoria, uno de estos niveles es el que impone la dirección. Para simplificar, en el grupo-clase, la orientación acostumbra a proceder de uno de los niveles siguientes:

- el de las relaciones y de la comunicación, en el cual el grupo-clase se orienta hacia el despliegue del potencial humano en el intercambio personal, en el cultivo de la amistad y en profundizar en el significado de las comunicaciones;
- el del trabajo y de la organización, en el cual el grupo-clase centra los esfuerzos en la consecución de una estructura que le permita alcanzar unos resultados —una producción intelectual o material— que considera valiosos.

Es posible que no sea necesario decir que estos dos niveles —aunque retomaremos el tema en el próximo apartado— resultan, en la práctica, relativamente antagónicos si no son regulados por otro nivel de elaboración: el de las valoraciones y del análisis; nivel que, en cierta medida, puede integrar y regular los dos anteriores. En él, establecida de forma explícita cuál es la orientación que desea adoptar el grupo, es posible aceptar la tensión entre el trabajo y la relación, entre la estabilidad de la organización y la percepción de la riqueza de los momentos, como una vía que permite el acceso a una construcción progresiva de unos objetivos nunca alcanzados de forma absoluta, pero hacia los cuales se orienta el grupo.

De estos niveles, los dos primeros son «de refugio»: rehuyen el riesgo y optan, relativamente, por la seguridad que procede ya sea del orden establecido —el trabajo, la organización— ya sea del calor y del sentimiento de «pertenecer a» que proporciona un clima comunicativo intenso.

Contrariamente, el tercer nivel implica una aceptación fundamental del riesgo, de la provisionalidad que constituye, muy a menudo, la esencia de la posibilidad de construir.

No es necesario extenderse demasiado ya que en el próximo apartado se desarrolla un modelo explicativo de la evolución de los grupos-clase, en que los tres niveles se relacionan de forma más explícita.

Un modelo descriptivo de la evolución del grupo-clase

El inicio de cada curso significa una ruptura de la trayectoria del grupo-clase; éste debe situarse en un conjunto de circunstancias nuevas y diferentes. Esta discontinuidad permite al grupo-clase volver a empezar una historia y, en este sentido, se puede decir que cada inicio de curso representa una oportunidad para los chicos y para el grupo.

Los factores ambientales que se alteran de un curso a otro son los que anotamos a continuación.

- Algunas bajas o altas entre los chicos y las chicas del grupo. Esto repercute en la estructura, ya que algunos subgrupos, o el grupo entero, pueden sufrir la pérdida de algún miembro significativo y, por otro lado, aparecen nuevos compañeros o compañeras que buscarán un lugar en el entramado afectivo y provocarán nuevos ajustes.
- Uno o diversos cambios de maestros. Esto puede producirse de distinto modo, con un simple cambio de un maestro por otro, con el paso de tener un maestro a tener más de uno, con el cambio de una parte de los maestros y la continuidad de otra parte...

El cambio de maestro comporta, sobre todo, modificaciones en las expectativas que suscita el adulto presente en el grupo: con el cambio habrá —en mayor o menor medida— un proyecto distinto, un nuevo modo de ejecución, una diferencia de sensibilidad en las relaciones, unos intereses personales distintos, un nuevo sistema organizativo, etc.

- Cambio de programas y todo lo que comporta: incremento de la dificultad de aprendizaje y, a veces, asignaturas nuevas, variación del nivel de exigencia y de metodología, cambio de libros (hecho que a veces implica la necesidad de un proceso de aprendizaje del tipo de lenguaje propio de los nuevos textos, etc.). El grupo-clase debe situarse en un nuevo marco de trabajo en el que se han producido profundos cambios y al cual se debe habituar.
- Cambios de lugar y en la distribución del tiempo.
- Es posible que se efectúe un cambio de estatus en el interior de la escuela, especialmente en los momentos de cambio de ciclo. Esto, dejando de lado la experiencia de los chicos y de las chicas que se sienten los mayores, conlleva frecuentemente a modificaciones en los derechos concretos y en las responsabilidades que la escuela atribuye a los miembros del grupo. Por ejemplo, se deja de llevar bata; ya no se usan cuadernos, sino hojas sueltas; se accede al laboratorio; puede que los alumnos realicen solos determinados desplazamientos; se produce una ganancia perceptible en la autonomía que la escuela otorga a los miembros del grupo, etc.

Todo esto conforma un marco nuevo que, por un lado, resulta estimulante, pero, por otro, ya que se debe responder desde el primer momento, genera incertidumbre y desencadena un proceso de ajuste que es el inicio de la evolución que todo grupo-clase realiza cada año.

Incetidumbre y dependencia del maestro

La angustia generada en esta situación de partida se canaliza hacia la exploración de la situación y búsqueda del comportamiento adecuado en el nuevo contexto. Ya que encontrar soluciones inmediatas a esta cuestión no es fácil y, como mínimo, deben pasar algunos días hasta que no se identifica correctamente la situación, el maestro se convierte en una fuente potencial de seguridad muy importante: los chicos se le acercan buscando aprobación y ayuda.

Existe una propensión en estos momentos iniciales a someterse al maestro y mostrar la cara «buena» de uno mismo. Chicos y chicas

acostumbran a mostrar una buena fe y una predisposición favorable muy notables, que no durarán demasiado tiempo. Están atentos a los trabajos y a la metodología del maestro, aunque no se puede afirmar que se impliquen verdaderamente en el trabajo. En esta fase, se observa una tendencia a acoplarse a unas formas organizativas que no entienden aún con precisión, pero que intentan cumplir sin cuestionarlas.

En el terreno afectivo, la incertidumbre ante la nueva situación es vivida pero aún no es percibida de forma precisa, da miedo y alimenta la duda sobre la propia capacidad de responder satisfactoriamente.

Esto provoca una situación titubeante y una cierta inhibición relacional. Las relaciones entre compañeros son ambivalentes; oscilan entre el mantenimiento de fidelidades de años anteriores y una separación inicial porque cada uno intenta, en cierto modo, sobrevivir en la nueva situación. En este momento inicial, la vida de grupo ocupa un terreno «subterráneo», ya que los chicos y las chicas, en cierta medida, compiten entre ellos para conseguir la aprobación del maestro; es como si se produjera una suspensión temporal de la estructura del grupo, tanto afectiva como de poder.

Se efectúa un breve paréntesis en el sistema de roles, que debe su origen a la dependencia con respecto a la organización inicial de la vida de la clase. De forma paralela, se produce una inhibición de las valoraciones del grupo. Éstas, centradas hasta el fin del curso anterior por otro maestro, quedan en suspenso hasta que el nuevo educador no da a conocer sus perfiles; hasta entonces no es identificable y no permite una afirmación del grupo, ya sea coincidiendo más o menos con el maestro anterior, ya sea oponiéndosele.

No obstante, la realidad demuestra, lentamente, que el nuevo maestro no es fuente de tantas seguridades como las que el grupo esperaba obtener, ni es la garantía de toda la confianza que se había volcado, de forma inconsciente, hacia él. En la medida que este hecho se va manifestando, el grupo-clase inicia una nueva etapa.

Incertidumbre, aún, y reacción a la dependencia del maestro

Como si se despertase despacio diciéndo: «el maestro no es ningún *superman* y nosotros estamos aquí», el grupo va tomando conciencia de que el maestro no puede responder a todo aquello de que se le ha investido, que no es una garantía completa de seguridad (lo que agradece el grupo porque sino quedaría anulado), que no se deja monopolizar por unos chicos o chicas concretos ni por subgrupos, y que, en definitiva, es siempre imprevisible.

Los miembros del grupo-clase, además, empiezan a unir de nuevo los lazos, los subgrupos se reencuentran y, cuando se redescubren, se rehacen con fuerza y se convierten en un refugio ante la incertidum-

bre —y la sutil angustia que ésta genera— propia del conjunto de la situación concreta vivida por el grupo. Lo que ocurre en los grupos no es incierto, es seguro, palpable, y ofrece gratificaciones específicas.

El relativo aislamiento de los momentos iniciales da paso a la efusión del contacto, en el cual uno puede disfrutar de seguridad, por lo menos en apariencia. En el marco de los subgrupos, además de calor y de certeza, hay una plataforma desde la cual es posible actuar o manifestarse «contra» la situación establecida inicialmente en la clase, contra el maestro y contra los otros subgrupos.

De forma contraria, esta situación reactiva puede manifestarse con facilidad, y con «elegancia» formal, en las dificultades. Reales o imaginarias, las dificultades que ofrece el trabajo, la relación, la organización de la clase, empiezan a ser vividas con problemas y a ser utilizadas como objeto y procedimiento de obstrucción: los trabajos son muy difíciles, las explicaciones y las referencias son insuficientes, el ritmo de trabajo es excesivo, existen incoherencias en la organización, se percibe al propio maestro como incoherente, etc. La lista de los agravios es muy larga, y lo que importa no es tanto la problemática objetiva como la necesidad de poner en duda la situación.

Los chicos y las chicas encuentran una cierta satisfacción en este dudar, y lo llevan a cabo de forma dispersa, cada subgrupo por su lado, sin pretender ninguna transformación concreta de la situación. Aún más, exageran su actitud aparentando indiferencia hacia el maestro o rechazo de las aprobaciones de éste; hay frecuentes transgresiones del marco normativo y distorsiones de los roles formales y de organización.

A veces, el grupo-clase exige argumentos o reivindica experiencias que proceden de otras situaciones vividas con anterioridad por éste —el curso pasado o cualquier otro— y hace de la nostalgia una arma en contra del maestro; es como si le dijeran: «antes sí que estábamos bien, ahora, contigo, no hay solución».

Cada subgrupo lleva a cabo por su lado esta revitalización del pasado y afirma, también por separado, valoraciones que difieren entre ellas. Sólo existe una cierta coincidencia en el rechazo de la situación establecida, rechazo que es vivido como un valor por él mismo, sin someterlo a ningún tipo de análisis.

Si el maestro cae en la trampa, sólo hay dos salidas posibles. Por un lado, el fracaso de la organización y del programa del trabajo que él representa, y, por otro, la imposición, sin matices, de aquello que él cree necesario y conveniente. Ninguna de estas dos salidas conducen a una solución. Por consiguiente, lo que importa es la capacidad de entender lo que está pasando realmente: en la base del comportamiento observable no hay indiferencia con respecto a los maestros sino provocación, reclamo de la atención, que se realiza usando unas vías distorsionadas y distorsionantes.

Cuando los chicos y las chicas expresan las demandas de forma distorsionada es que aún existe un estado de angustia. La reacción a la dependencia característica del primer momento no elimina esta dependencia, sólo la transforma. Dependencia y contradependencia son dos manifestaciones de un estado de incertidumbre que no se sabe como resolver.

El maestro debe mantener las propuestas y debe estar dispuesto a elaborarlas con la participación del grupo-clase. Ésta es la única vía que permite al grupo ir edificando un nivel cualitativamente distinto, y superior, de relación, el de la interdependencia.

Esta interdependencia puede mostrarse de dos formas distintas dependiendo del terreno donde haya resultado más factible el establecimiento del análisis: la relación personal o el trabajo.

La superación del primer nivel —el más elemental— de antagonismo que vive el grupo-clase en su evolución, es decir, la oposición entre dependencia y contradependencia, consiste en el establecimiento de otro nivel, más elaborado, de oposición: la oposición entre dos formas de interdependencia, una basada en la optimización de las relaciones y otra en la optimización del trabajo.

Del mismo modo que el grupo oscilará —hacia delante y hacia atrás— entre estas dos formas de interdependencia, es posible que éste retroceda y recaiga en el estadio supuestamente abandonado. Siempre existe la posibilidad de que el grupo-clase se bloquee y retroceda a niveles de dependencia del maestro o de reacción contra él. Muy rara vez, la evolución del grupo-clase es lineal y unidireccional.

La interdependencia personal: la elaboración de las relaciones

Una de las posibles formas de solución del conflicto dependencia/reacción es el resultado del análisis preferente de la problemática relacional que se ha ido manifestando a lo largo de las dos primeras fases de la evolución del grupo.

En la medida en que el grupo-clase es capaz de encontrar un lenguaje que le permita abordar este campo de su experiencia, y en el que puede profundizar analizando los problemas vividos en la relación, con preferencia sobre los problemas de organización o de trabajo, se establece implícitamente la hipótesis que el grupo es un campo de relación potencialmente satisfactorio.

El descubrimiento de esta potencialidad del grupo —aún no una realidad, sino precisamente una posibilidad— acostumbra a producir un estado de euforia que, sumado al hecho de que empieza a existir capacidad de comunicación, de análisis y, por consiguiente, de captación de la realidad, en cierta medida, sirve para ir superando algunas de las incertidumbres propias de las fases anteriores.

Cuando un grupo-clase toma con decisión este camino, la situa-

ción que se establece se caracteriza por la prioridad otorgada a las relaciones interpersonales de carácter primario en detrimento de la dimensión institucional de las relaciones. Esto sucede por el papel significativo que se acostumbra a otorgar a la creatividad y a la inventiva, y por una falta, a veces muy notable, de referencias precisas en el campo de la organización y del trabajo.

El sentimiento del grupo-clase de pertenecer a una colectividad, que acostumbra a acompañar a la riqueza de las comunicaciones y, a veces, la realización de proyectos de tipo radicalmente creativo o expresivo, es una fuente de seguridad que confirma al grupo; le permite creer que ha dejado atrás unas fases en que la incertidumbre le bloqueaba el desarrollo. Aparentemente, la cohesión aumenta y el grupo-clase realiza un esfuerzo por superar o por ignorar las tensiones que se puedan producir en él.

El fondo de subjetividad que muestra esta forma de resolución del conflicto de la incertidumbre provoca que aquello que debería ser objeto del trabajo del grupo-clase quede un poco al margen, que la organización sea más el resultado de las necesidades sentidas que no el de los objetivos del trabajo, que la cooperación sea más personal y no tan organizada en función de la exigencia de unos trabajos que se tienen que efectuar, y que la organización conjunta sea más una mezcla de acuerdos o de soluciones concretas y no tanto el resultado de una reflexión sobre el marco global que el grupo necesita para desarrollar su actividad.

En pocas palabras, el grupo-clase vive una descompensación relativa entre una gran masa de aspiraciones y de deseos y una dispersión de las estructuras que se podría canalizar hacia realizaciones efectivas. Existe una confusión entre la potencialidad y la realidad que, cuanto es demasiado amplia, paraliza al grupo porque lo conduce a interesarse por temas que difícilmente pueden materializar.

En estas condiciones, el grupo-clase puede vivir, además, una ilusión de independencia con respecto a la institución, como si ésta no existiese o como si se pudiese prescindir de ella. Entonces, ya que evidentemente la institución sigue existiendo y actuando sobre el grupo, es fácil que éste la conciba como una agresión y que se generen una serie de malentendidos, que pueden terminar de distintas maneras, casi ninguna de ellas deseable.

Mientras se vive esta fase, el grupo-clase analiza con dificultad o con parcialidad. La dificultad procede de la complejidad del análisis de la experiencia racional; la parcialidad proviene de la propensión a sobrepasar el verdadero significado de los hechos o de situaciones incongruentes según el estado de cosas y el clima relacional que se desea perpetuar (nótese que hablamos de deseo, no de opción deliberada).

Una situación de interdependencia centrada en las relaciones no puede permanecer mucho tiempo en estado puro, a causa de la ocul-

tación de la realidad que implica. La creatividad se agota o las dificultades de la cooperación en el vacío, sin objetivos reales de cooperación, sin las exigencias de una realidad que obliga a objetivarse, provocan que la situación se muestre claramente limitada. Entonces, o bien se produce el acceso a otras formas de interdependencia o bien el grupo retrocede hacia situaciones de dependencia.

La interdependencia centrada en el trabajo

Si durante las dos primeras fases —dependencia y contradependencia— el análisis que emerge en el grupo-clase se orienta hacia la profundización en los problemas de orientación y de concreción de la organización y del trabajo, entonces, el grupo puede resolver el conflicto elaborando formas de interdependencia centradas concretamente en el trabajo.

También puede llegarse a esta forma de interdependencia por otro camino. Cuando el grupo clase agota las posibilidades de una forma de interdependencia basada en las relaciones, puede ser que explore esta otra vía —la del trabajo— y que coexistan las dos durante un tiempo o que, finalmente, el trabajo desplace la relación.

Las dos hipótesis tienen un rasgo común: se ha agotado una fase anterior y se inicia un despliegue de estructuras que facilitan la realización de acciones concretas. A partir de este momento, se valora la concreción, y es posible que los chicos y las chicas consideren con seriedad el proyecto presentado por el maestro. En la medida que proyecto, organización y trabajo proporcionan satisfacciones al grupo, la efectividad vuelve al seno de los pequeños grupos de trabajo, donde cumple la función «energética» reconocida por tantos autores: la relación es mediatizada por dosis de realidad. También puede suceder que el grupo se apropie de una mística de trabajo y esto comporte un desplazamiento e ignorancia de la dimensión relacional, incluso una reducción de los conflictos de este orden a banalidades a las cuales no merece prestar atención.

El proyecto polariza la vida del grupo-clase, que se articula alrededor de esta organización que permite realizaciones satisfactorias. La organización se racionaliza dejando a un lado lo que pueda entorpecer su evolución. Esto muestra aspectos positivos: las decisiones son más pensadas y se considera la funcionalidad de las formas adoptadas. Pero tiene también aspectos que plantean alguna duda, sobre todo en cuanto pueden aparecer de forma descompensada: el rendimiento se puede mitificar o la organización puede ser planteada y vivida de modo ilusorio, atribuyéndole más virtualidades de las que contiene realmente.

En tanto que un grupo-clase vive esta fase con intensidad, el análisis se convierte en pragmático, material y concreto; tiende a efectuar

una abstracción de las circunstancias personales de los chicos y de las chicas. A veces, se menosprecia la consideración de los miembros del grupo que sigue con más dificultad, y existe la posibilidad que el poder sea ejercido por aquella élite capaz de captar con más claridad la situación y de hacer más y mejores aportaciones al proyecto de trabajo que el grupo-clase ha tomado como suyo.

Por esta vía, donde la interdependencia es más débil, es por donde se puede producir la ruptura. Los chicos y chicas que son, comparativamente, marginados de la gestión y que tienen menos oportunidades de realización personal son los que pueden cuestionar este tipo de equilibrio introduciendo de nuevo, en el campo de las elaboraciones del grupo, la temática relacional o bien efectuando un boicot específico, que es un modo de llamar la atención, para que el maestro y el grupo-clase los tengan en cuenta.

Las situaciones críticas tienen diversas posibilidades de salida:

- o bien el maestro y el grupo siguen como si nada ocurriese (también existe la posibilidad de que caigan en una dinámica de sanción y de exclusión),
- o bien, si el fenómeno de la resistencia a una interdependencia demasiado centrada en el trabajo es muy generalizado, todo el grupo retrocede hacia conflictos de menos entidad, como un retorno a situaciones de dependencia,
- o también, el maestro impulsa un paso hacia delante y el grupo lo comprende; este paso consiste en la búsqueda de una nueva fórmula de interdependencia, que integre las dos anteriores.

Si esto ocurre, el grupo inicia el camino de la autorregulación. Esta es la última de las fases, la más elaborada, que puede alcanzar un grupo-clase.

La autonomía y la elaboración de la identidad del grupo-clase

Profundizar en el análisis de los problemas globales del grupo-clase construye una base sobre la cual se puede regular una parte muy significativa del conjunto de la vida del colectivo.

Existen muchos modos de regular de forma parcial (ya hemos hablado de ello en el capítulo anterior): la afectividad puede estar condicionada por las formas que se consideren «legítimas», el poder puede ser contrapesado por la emergencia y la valoración de la autoridad personal, una buena organización reduce una gran parte de los conflictos relativos a los roles, y un proyecto de trabajo bien planteado ofrece una respuesta satisfactoria a la necesidad de actividad de los chicos y de las chicas. Pero esto reposa en exceso sobre la acción constante del maestro y puede llevarse a cabo de tal modo que la pre-

sión de éste, incluso mostrando una eficacia inmediata y aparente, no afecte en profundidad al grupo-clase ni a los miembros que lo componen. Como mucho, puede tener un valor educativo indiscutible en el grupo-clase de niñas y niños pequeños —que viven en gran medida la presencia del maestro—, pero es de una utilidad menos clara cuando se trata de grupos con capacidad de cuestionarse ellos mismos.

En un momento concreto los chicos y las chicas son capaces de intuir cuál es la realidad que viven con todas las dimensiones globales y con su complejidad. Cuando esto sucede, es importante que gocen de la oportunidad para operar con el presentimiento para que avanzando en la acción y en la configuración del proyecto que quieren vivir (no simplemente que «deseen» vivir). De modo pausado, muestran aptitudes para equilibrar diversos componentes de su campo existencial —para conseguir que unos aspectos regulen los otros, equilibrando, por ejemplo, relaciones personales y trabajo— con el fin de entender cuáles son los condicionamientos que operan sobre el grupo y la razón de ser y las posibilidades de modificación de estos condicionamientos, y con el fin de proceder a una clarificación de las estructuras instauradas en el seno del grupo o a un desbloqueo de algunas de ellas (las que se revelan nocivas). En resumen, llega un momento en que el grupo-clase posee embriones de lenguaje que lo capacitan para plantearse cuál es su situación y para modificarla en función de lo que quiere, de lo que ha decidido que le es propio como proyecto.

El despliegue de estas posibilidades convierte el comportamiento del grupo en progresivamente más reflexionado y orientado hacia una dirección propia; esto implica una intuición y una progresiva optimización de los objetivos deseados. El análisis supone, de modo simultáneo, una valoración de la experiencia y una anticipación, realizadas desde la doble perspectiva de los individuos y del grupo. No se puede decir que esto dé seguridad, pero sí que ayuda a superar la angustia. Efectivamente, valorar la experiencia desarrolla la posibilidad de apoderarse del significado de ésta; llevarlo a cabo de forma colectiva relativiza esta apropiación. Además, tener que decidir anticipándose a lo que tiene que ocurrir, obliga a aceptar el riesgo, y éste enseña muchas cosas. En este sentido, el grupo puede progresar en la aceptación de lo provisional y en las propuestas de equilibrio que se ponen a prueba antes de pronunciarse.

En la medida en que el grupo se vuelve seguro, no precisa tanto de refugios, como los descritos anteriormente, que se buscan ya sea en la relación instaurada como un absoluto, ya sea en el trabajo también puesto fuera de discusión, y le es posible explorar soluciones globales en las cuales ninguna de las dimensiones no puede ostentar una preeminencia que no haya sido decidida por un motivo concreto.

Llegados a esta fase, es difícil que el grupo-clase la abandone absolutamente. Puede ser que se produzcan desequilibrios temporales, pero un retroceso es improbable, a no ser que cambien las condiciones que lo sustentan.

1a — La organización es el resultado del dictado inicial del maestro y se asimila a este dictado. — Los chicos no perciben, inicialmente, los contornos de forma precisa, y la viven, como viven el trabajo, de forma sumisa, «cumpliendo».	1b — Se produce un paréntesis temporal en el sistema de <i>status quo</i> del grupo: los chicos viven más pendientes de la aprobación del maestro que de las relaciones entre ellos. — La tónica general es de dependencia del maestro y de las expectativas, aún poco claras, que contiene la situación.	1c — Los valores surgidos de la historia del grupo están aparcados temporalmente. — En cambio se produce una aceptación pasiva de valores externos, procedentes del maestro o de la institución, ante los cuales se establece una actitud de expectativa.
2a — Aparecen las dificultades de la normativa que enmarca la vida del grupo: se encuentra satisfacción en poner en evidencia las contradicciones y las insuficiencias. — Son frecuentes los comportamientos de transgresión de las normas, de distorsión de los roles organizativos, de boicot a la institucionalización propuesta por el maestro. — La situación puede desembocar con facilidad en: — el fracaso de la organización; — la imposición que efectúa el maestro a pesar del grupo. — Es conveniente salvar estos escollos sin	2b — La fase anterior se trastorna en un movimiento de revuelta que, sin romper la dependencia, toma la forma de una dependencia reactiva. — Aparentemente, existe rechazo a la aprobación del maestro y una exageración temporal del sistema de estatus y de relaciones que eran propias de fases anteriores en la vida del grupo. — Aunque parezca que se efectúa rechazo a la aprobación del maestro, esto no debe confundirse con indiferencia respecto a éste; a veces, se trata de un modo distinto de reclamar su atención.	2c — Se producen intentos de afirmación de cambios de valor que se ciñen al interior del ámbito de los subgrupos o que parten de ellos. — El rechazo a lo que está instituido y a la autoridad externa se vive como valor del grupo. — Al frente de este hecho no existe una actitud crítica ni una emergencia profunda de las necesidades personales o colectivas, sino simplemente un sentimiento superficial de reacción.

caer en ninguno de los dos caminos mencionados, ya que tienen una salida muy difícil.		
3a — Se producen ensayos de organización que responden más a las necesidades sentidas que a las exigencias del trabajo. — La organización es más práctica y concreta que no pensada, más espontánea que no instituida. — Los roles son excesivamente «personales», hechos a medida de cada uno, poco flexibles y poco funcionales.	3b — Se produce una aparición ilusoria del poder del grupo y del potencial de la comunicación; este potencial es usado de modo «salvaje», lo someten poco a regulación. — El grupo vive la ilusión de independencia respecto al marco instituido y a los condicionamientos que lo constituyen. — La relación sirve, a menudo, para una utilización parcial del potencial de los otros, compañeros o maestro (este último es reducido a la condición de compañero). No se efectúa una utilización global del potencial de cada uno.	3c — Profundizar en el análisis de los problemas de relación aparecidos durante las fases anteriores puede permitir el acceso a ésta. — Si el análisis es relacional, acostumbra a producirse un énfasis del intercambio, del diálogo, de la aceptación interpersonal, de la cooperación, del acuerdo. — Los acuerdos que se producen son muy primarios, pero están profundamente enraizados en la experiencia de cada uno. — No hay un análisis estricto de la carga emocional que impliquen estos acuerdos ni de las exigencias reales que deberían generar.
4a — Condiciones generales: se han producido cambios de todo tipo: espacio, horario, compañeros, organización, ... A esto se suma la novedad de las expectativas y la capacidad inicial de controlarlas. — Todo esto genera incertidumbre y angustia que se canaliza hacia la exploración de la situación y hacia la búsqueda del compor-	4b — Existe angustia ante lo desconocido, mezclada con la ilusión ante la novedad. — La situación vivida, aún poco precisa, da miedo y alimenta la duda acerca de la propia capacidad para ofrecer una respuesta satisfactoria. — Las relaciones entre compañeros tienen provisionalmente un carácter subterráneo;	4c — Aceptación relativamente pasiva de los trabajos de la metodología propuesta por el maestro. — Más que trabajar en un sentido estricto, se intenta, sobre todo, cumplir con las expectativas que parecen derivarse de la situación tal como la establece el maestro.

tamiento adecuado a la nueva situación. — En este contexto, el maestro es un potencial, fuente de seguridad; los chicos se le acercan buscando ayuda y se someten deseando la aprobación. — El grupo es disperso, con dificultad puede definirse por el hecho de existir en un marco común, los chicos compiten por el maestro, puede ser, incluso, que lleguen a evitarse entre sí.	de forma aparente hay un comportamiento observable de competición por conseguir la aceptación del maestro. — Las relaciones, tanto entre compañeros como con el maestro, son relaciones ambivalentes.	
5a — <i>Input</i> genérico: el maestro no responde a todo aquello de lo que se le ha investido, no garantiza la seguridad; es parcialmente previsible; no se le puede monopolizar. — Los chicos buscan los subgrupos, que les sirven de refugio. Se trata de un refugio útil para la alianza provisional «contra» la situación, el maestro y los otros subgrupos. — El estado general de angustia persiste: la reacción a la dependencia inicial da paso a otras formas también de dependencia. — Se produce un movimiento oscilante de dependencia/ reacción vivido con ambivalencia.	5b — Los chicos intentan romper el aislamiento inicial buscando refugios en pequeños grupos. — Estos subgrupos se convierten en un ámbito desde el cual se explora la situación con un mínimo de seguridad.	5c — Surgen las dificultades del trabajo, reales o imaginarias: insuficiencia de referencias, ritmos excesivos, ... — En realidad, se produce una oposición «emocional» al trabajo que es poco racional y, lógicamente, difícil de explicitar. — Las energías se canalizan para obstruir el trabajo, para impedir al maestro realizar lo que se ha propuesto.

6a — <i>Input</i> genérico: cuando a la situación poco satisfactoria, que es propia de la fase anterior, se añade el encuentro personal de otros y/o el descubrimiento del grupo como campo de relación potencialmente satisfactorio. — Se produce el descubrimiento del grupo y de las formas de acuerdo que se pueden producir en él, como poder potencial y como estado de euforia que elimina algunas incertidumbres. — Existe un predominio claro de las dimensiones de afecto y de relación que se manifiesta en: - la prioridad otorgada a la relación primaria y el menosprecio por la instituida; - el déficit de referencias objetivadoras; - el papel destacado que se otorga a la creatividad y a la inventiva.	6b — Aparece la afectividad de signo positivo hacia los compañeros y hacia el grupo: inicialmente, esta afectividad es utilizada de forma «terrorista» para presionar la participación. — Se produce un clima eufórico: la comunicación es «la» ley. — Se busca la seguridad en el «pertenecer a» y, cuando el grupo ha avanzado en la elaboración de esta fase, en el pacto. — Hay un incremento aparente de la cohesión, voluntad de superar los conflictos intergrupales. — De modo inverso, se desea camuflar las tensiones: las necesidades profundas y los conflictos emergen sólo superficialmente.	6c — El trabajo tiene un papel poco relevante en esta fase. — En cambio, acostumbra a producirse una explosión de la creatividad y de la originalidad, que predominan sobre las exigencias metodológicas. — La cooperación en el trabajo es más personal que organizada.
7a — La organización cambia de signo lentamente: tiende a responder a necesidades más objetivadas que anteriormente, aunque se centra de forma exclusiva en la perspectiva de las exigencias del trabajo y no en la perspectiva de las necesidades globales.	7b — Se produce una aparición ilusoria del poder de la organización, a la cual se dota de características de suficiencia que desbordan los límites reales. — Los recursos personales de los compañeros y del maestro son usados aun de forma parcial; si antes se tra-	7c — La profundización en el análisis de los problemas de concreción del trabajo y de la organización de la acción colectiva aparecidos a lo largo de las primeras fases puede permitir el acceso a ésta. — También es posible que se llegue a ella por

— Ahora, no obstante, se empieza, con propiedad, un proceso organizativo: las estructuras de organización y de participación son más reflexivas, los roles son más funcionales y adaptados a las exigencias del trabajo. — Se inicia un proceso instituyente.	taba de una utilización «corporativa» o «fraternal», ahora se trata de una «profesional» excesivamente alejada de las condiciones personales.	una constatación crítica, y poco equilibrada, en el sentido de buscar, tan sólo, lo opuesto a una interdependencia basada en la relación y en el intercambio, de los límites de una situación centrada exclusivamente en la propia relación. — Los acuerdos que se producen, y las valoraciones que les dan soporte, acostumbran a plantearse con una excesiva abstracción de las circunstancias personales de los chicos y del maestro y subrayan de forma demasiado exclusiva la ilusión del proyecto y la mística del trabajo y de la obligación. — No hay un análisis estricto de las motivaciones personales: se supone que pertenecen a un segundo plano en relación a las «obligaciones» que dimanan del trabajo.
8a — El proceso organizativo se consolida y soporta el proceso instituyente.	8b — De modo progresivo van apareciendo en el grupo formas de regulación del poder y de la autoridad interna. — El grupo-clase se genera desde dentro y en contraste con sus referencias externas. — Esto da pie a la aparición y a la consolidación de un proceso instituyente en el cual se intentan integrar las	8c — La profundización en el análisis de los problemas globales del grupo-clase, tal como han sido vividos en el ensayo de interdependencia, permite llegar a unas valoraciones más matizadas y capaces de acoger al conjunto de la realidad vivida. — Se busca el equilibrio entre la relación personal y el trabajo,

	dimensiones motivacionales y personales, las relaciones y los condicionamientos que dimanar de la situación objetiva del grupo en el marco de la institución. — Los recursos personales de los miembros del grupo son utilizados de modo más completo: se produce una regulación de la esfera de lo personal por la esfera de lo institucional y viceversa.	entre lo subjetivo y lo objetivo. — El grupo desarrolla una mejor capacidad para integrar los condicionamientos a que está sometido. — Se produce una progresiva clarificación de: las estructuras del grupo, tanto las que existen de hecho, como las que se desearía existiesen; — las contradicciones en que el grupo se encuentra atrapado — Se desarrolla la función de valoración en un sentido pleno, se tiende a aceptar el riesgo de valorar personalmente y de intercambiar con los demás las propias valoraciones. — Los acuerdos que se producen están significativamente mucho más elaborados que en las fases anteriores, se fundamentan más en el análisis del conjunto de la situación y de los factores personales, relacionales e institucionales que están en juego.
9a — <i>Input</i> genérico: cuando la situación anterior revela de forma clara sus límites y se suma a este descubrimiento el desarrollo de estructuras que facilitan la participación en acciones concretas que pueden percibirse como formando parte de un todo dotado de más sentido.	9b — La afectividad deja el primer plano que ocupaba en la fase anterior y vuelve al abrigo de los subgrupos, donde sirve de soporte a la realización de las tareas. — Si los proyectos tienen un lugar excesivamente preponderante, los conflictos tienden a	9c — El proyecto, estructura sobre la que se basa el trabajo, aparece como dimensión polarizadora de la vida del grupo. — La estructura formal, derivada de la búsqueda de formas de cooperación organizada, se convierte en una fuente de seguridades.

— Se produce un predominio de los proyectos y de la concreción, lo cual puede suponer un paso hacia adelante en la medida en que permite enraizarse dentro de la situación real.	ser minimizados y, por lo general no se abordan.	
10a — <i>Input</i> genérico: la consolidación de una buena estructuración del trabajo y la realización en un clima bastante relajado para permitir la consideración de los conflictos personales. — Puede aparecer una determinada autorregulación en el funcionamiento del grupo que se basa en: — la asunción de los condicionamientos de todo orden que enmarcan la vida del grupo; — la consideración de las motivaciones individuales y la capacidad progresiva del grupo para analizarlas; — la mejora y el uso constructivo de las comunicaciones. — El comportamiento del grupo se vuelve progresivamente reflexionado y orientado en la búsqueda para conseguir: — aquellos objetivos que el grupo percibe como propios; — una optimización de estos objetivos. — Esto implica el desarrollo y un cierto predominio de una función de valoración y de una práctica instituyente.	10b — Se produce una aceptación de la angustia, de la relación y del descibrimiento, que se utiliza como impulso en la construcción de los objetivos y de la organización del grupo: · existe la inquietud de construir; · se produce una progresiva aceptación del riesgo y de la provisionalidad de los equilibrios entre la relación y el trabajo, entre lo objetivo y lo subjetivo. — Las necesidades y las tensiones de tipo afectivo pueden emerger con más profundidad: el grupo también es capaz de identificarlas, de hacerlas explícitas y de someterlas a un análisis crítico. — Va apareciendo una mayor sensibilidad respecto a los conflictos y un aumento de la flexibilidad en las formas de asumirlos.	10c — El grupo desarrolla tareas de evaluación y de control del trabajo: controla la cantidad, la calidad y el ritmo. — Se analizan las implicaciones del trabajo que se lleva a cabo y se producen intentos de desarrollar una cooperación y una implicación más plenas y reguladas por el propio grupo. — El trabajo se acerca al significado más amplio; es a la vez una forma de expresión personal y la búsqueda de resultados objetivos.

La intervención del maestro y el progreso del grupo

Un resumen del modelo que describe la evolución del grupo-clase puede encontrarse en el gráfico 1.



Gráfico 1. Modelo de la evolución del grupo-clase.

Este modelo desea poner de manifiesto los cuatro puntos que señalamos a continuación.

1º El primer conflicto que se plantea el grupo-clase en un curso concreto es la oposición entre la dependencia del maestro y la relación contra él en la cual se genera una dependencia reactiva. (Este aspecto se representa en la parte inferior del gráfico.)

2º Este conflicto admite dos tipos de resolución. Las dos se basan en el establecimiento de una determinada forma de interdependencia entre los miembros del grupo y entre éstos y el maestro. Es posible que se instaura una forma de interdependencia centrada en las relaciones personales u otra basada en el trabajo.

3º Estas dos formas de interdependencia, que pueden ser consecutivas, alternadas en el tiempo, o también simultáneas, establecen un segundo nivel de conflicto, representado en la parte central del gráfico.

4º Este conflicto puede no resolverse. Entonces el grupo se mantiene en un estado de ambigüedad. Es posible también que se resuelva de dos modos:

- en un retroceso del grupo hacia el nivel más elemental del conflicto;
- en el alcance de la capacidad del grupo por regularse de forma plena y en el establecimiento progresivo, mediante esta regulación, de la identidad del grupo.

Éste es, en síntesis, el significado de la evolución observable en el grupo-clase. No obstante, una lectura más atenta del proceso, tal como se resume en el cuadro que anotamos más arriba, permitiría determinar cuál debe ser el centro de intervención del maestro en cada una de las fases.

Para construir este discurso es preciso situarse en una perspectiva concreta: la del punto de llegada del proceso, que es facilitar al grupo la elaboración de su identidad y del grado de autonomía que le sea posible alcanzar. Teniendo presente esta consideración, pensamos que los ejes de intervención deben ser para cada aspecto concreto los que apuntamos a continuación.

- En el conflicto dependencia/contradependencia.

En primer lugar, no se debe favorecer el establecimiento de dependencias y, de ningún modo, las actuaciones que denotan sumisión. En segundo lugar, es preciso rechazar la implicación en los momentos de formación reactiva de la dependencia. Esto significa que debe mantenerse una presencia personal relajada y establecer distancia; los maestros pueden efectuar un camino quizás paralelo al de los chicos y chicas pero nunca igual. Es importante la manifestación externa de esta presencia evitando, igualmente, la exaltación y la depresión. En el fondo, ésta es la oscilación que llevan a cabo los chicos. También es importante la manifestación presencial del maestro: la concreción del trabajo y de la organización son elementos indispensables para que el grupo-clase pueda identificar con precisión la persona del maestro y para que éste se convierta en una referencia estructural.

- En el conflicto entre el trabajo y la relación.

El predominio de la esfera de las relaciones «fija» al grupo-clase y a los miembros que lo componen, los limita a expresar una parte de ellos mismos: uno es «compañero», no es preciso considerar la globalidad de la persona ni la realidad que necesita para proyectarse. El predominio de la esfera del trabajo efectúa una operación similar, aunque con un contenido distinto: ahora uno es «colaborador», tampoco es necesario llegar a ser persona.

La primera dimensión de la intervención debe centrarse en evitar estos reduccionismos, en estar atento a la manipulación del otro que se realiza con respecto al mito del compañerismo —cuando es un mi-

to y no una realidad— y a la utilización del otro que se lleva a cabo con y a través del mito de la organización o de la producción, del mismo modo, cuando es un mito.

La segunda dimensión de la intervención debe ser el esfuerzo por compensar, por completar:

- en el momento de la afectividad, es preciso tener presente el proyecto de impulsar la organización;
- en el momento del trabajo, es preciso mostrar la realidad del otro.

La tercera dimensión de la intervención es la búsqueda del lenguaje que debe permitir al grupo-clase analizar la experiencia. Debe ser un lenguaje apto para ofrecer una estructura significativa a los problemas vividos y para elaborar las intuiciones.

Debemos remarcar las puntualizaciones siguientes. En pedagogía, el discurso institucional no es del todo correcto, aunque haya realizado aportaciones muy substanciales. No es cierto que el trabajo está instituido por las instancias externas de poder ni que la relación cumple una función de contrainstitución. No es exacto que el proceso instituyente que puede desarrollar un grupo-clase consista en la instauración de la relación... y de lo que resulte de ella. El verdadero proceso instituyente, propio del grupo-clase, es la instauración de la relación y del trabajo y, básicamente, la regulación del todo por el todo. Esta es la dirección que se debe tomar para llegar al equilibrio inestable propio de la fase siguiente.

- En la elaboración de la identidad del grupo-clase.

Se trata, tal como hemos señalado, del mantenimiento de una inestabilidad, que es la primera condición necesaria para que, con autonomía, el grupo se autoidentifique y construya la intuición que desarrolla a partir de su propia identidad. En este caso aparece una contradicción. El grupo-clase no puede construirse si no sabe, pero sólo puede aprender de un modo: probándolo. El problema no puede resolverse con la elección de un sí o un no (que lo prueben o que no). La solución consiste en encontrar cuáles son las condiciones que hacen posible la prueba necesaria.

Así pues, en esta fase, el primer nivel de intervención —suponiendo que existan síntomas detectables sobre el agotamiento o fin de las fases anteriores— radica en el establecimiento de un diagnóstico que permita abordarla; y, complementariamente, la concreción del diagnóstico en unas condiciones que garanticen el acceso de chicos y chicas del grupo a la altura necesaria de debate.

En segundo lugar, paralelamente al discurso pensado y hablado, es precisa una actuación práctica que consolide los aspectos —materiales, organizativos— más elementales de la situación que se está abriendo.

En tercer lugar, y durante todo el proceso, es necesaria una intervención que contribuya a mantener al grupo en estado de alerta y sensible a las posibilidades de estancarse, de refugio en equilibrios estables.

Es posible plantearse la evolución del grupo-clase y la intervención del maestro desde una perspectiva que vaya más allá del período alcanzado por un curso escolar y considerando todo el conjunto de lo vivido por el grupo a lo largo de su estancia en la escuela. Entonces, la cuestión consiste en saber si el grupo-clase tiene o no su propia historia, y, en caso positivo, cuál es.

Durante la vida de un grupo-clase existe un número suficiente de elementos de discontinuidad a partir de los cuales se puede pensar que es difícil que el grupo-clase tenga una historia. Se producen cambios de maestro cada año (o casi), de territorio, de aula y de distribución del tiempo, se sufren cambios de entidad en cada curso y, además, los miembros del grupo no siempre son los mismos.

A pesar de todo, podemos afirmar que el grupo tiene un pasado que le es propio, con una mayor o menor discontinuidad, y que éste constituye una información poseída colectivamente, y apropiada de modo más o menos explícito, por unos que por otros, y elaborada, en el sentido de ser conscientes de ella, hasta cierto grado. Esta información puede ser utilizada en determinadas condiciones para que el grupo formule significados del presente y, también, para que elabore el futuro que desea. En pocas palabras, la información que posee el grupo sobre su historia puede convertirse en elemento estructurante, si se actualiza y analiza desde la perspectiva del presente.

No obstante, ¿cuál es el contenido de esta información?

En primer lugar, comporta el hecho que las chicas y los chicos, miembros del grupo-clase, han vivido conjuntamente una parte substancial de su proceso de socialización y han compartido algunas experiencias significativas. El pasado es, en cierta medida, un aprendizaje colectivo.

En segundo lugar, la maduración que los miembros del grupo-clase han realizado, en parte juntos, les ha permitido un logro de autonomía, que en algunos aspectos es individual en el marco de un grupo y en otros es conquistada por el grupo en relación al entorno.

En tercer lugar, la relación diaria a lo largo de los años —en el trabajo, en la organización cotidiana, en los juegos, en las oposiciones de intereses ...— constituye un aprendizaje de la elaboración de las dependencias para convertirlas en interdependencias y, lentamente, en autonomía e identidad colectivas. Y esto, en más de un año y en cada año de forma distinta.

Es decir, el grupo-clase ha efectuado diversas experiencias —unas realizadas con éxito, otras no— de autonomía, de riesgo, de incerti-

dumbre asumida como condición de progreso personal y colectivo. El grupo ha «aprendido» algo sobre él mismo y sobre las leyes que regulan su funcionamiento. Puede decirse que «sabe» —y si no, es capaz de presentirlo— cuáles son las fronteras de desequilibrio que le permiten avanzar, y más allá de las cuales se paraliza y retrocede, y también reconoce en qué condiciones es capaz de construir. Todo esto lo sabe, a pesar de los cambios que le afectan en cada curso.

La acción del maestro parte de este conocimiento y la posibilidad que tiene de limitarse en la implicación de aquellos niveles que le permiten intervenir, de tal modo que pueda ofrecer ayuda en la interpretación del pasado desde el presente. El maestro, si sabe poner distancia, no permitirá que el presente lo atrape y verá más allá del momento actual. Éste puede recuperar la historia para convertirla en algo útil y proyectar el futuro, a lo sumo el más inmediato, que es el que se encuentra al alcance de los chicos.

Además, el maestro puede conocer las leyes vigentes en el progreso del grupo-clase.

— Sabe que la historia del grupo está formada por oscilaciones entre la integración y la diferenciación de diversas partes o elementos del grupo. Esto no le obsesiona y se esfuerza por mantener un equilibrio inestable que ayuda a conservar también, de forma simultánea, la tendencia a la integración y a la diferenciación, ya que una no es verdaderamente posible sin la otra.

— Sabe que la historia del grupo está constituida de forma anecdótica por una sucesión de períodos donde, en cada uno de ellos, se ha establecido una función —o de relación o de organización o de trabajo ...— diferente. Ésta ha ocupado u ocupa un lugar central en el sistema del grupo-clase, polarizando y regulando el funcionamiento y la vida. Sabe que en el conjunto de la historia del grupo han existido una o dos dimensiones de la experiencia grupal, que han predominado de forma habitual. Así pues, conoce la riqueza y las diferencias del grupo. Conoce que en este mismo momento existe una función que regula la vida del grupo. Sabe cómo se ha establecido y cuáles son las posibles evoluciones.

— En tercer lugar, sabe que, en el fondo, la historia de una colectividad es una búsqueda sin fin de una orientación propia: es una pregunta sobre el futuro. Conoce que el lenguaje que permite al grupo-clase identificarse y ser autónomo es el del análisis que interpreta la experiencia vivida. Es consciente de que este lenguaje no puede construirse con prisas.

La experiencia actual del grupo-clase está marcada por la historia que ha vivido y por el futuro que puede presentir. Consecuente-

mente, la intervención del maestro consiste en un esfuerzo por regular, por incorporar al momento presente la lectura del pasado y la intuición del futuro.

Esto sólo puede llevarse a cabo sin angustia. Hay una intervención que da seguridad y que afirma con persistencia la inestabilidad del equilibrio, que asegura la existencia de un más allá hacia el cual se orienta el impulso de todos los chicos y chicas del grupo.

Las posibilidades de los chicos

Con el fin de completar la reflexión expuesta a lo largo del presente capítulo, nos ha parecido interesante añadir una referencia a las características del grupo-clase que dependen de la edad de los chicos. Evidentemente, las matizaciones ambientales pueden introducir modificaciones.

Se trata, en concreto, de suministrar elementos que sirvan de marco, precisando el significado de algunas de las afirmaciones genéricas que hemos anotado; sin pretender adentrarnos en el terreno de la psicología. Por este motivo —y por deseos de claridad— hemos establecido tres grados evolutivos que corresponden a los tres ciclos de la actual enseñanza básica. En las propuestas de la Reforma, equivalen a Primaria y al Primer ciclo de Secundaria obligatoria.

Por otro lado, y para diferenciar algunos de los aspectos desde los cuales el grupo-clase es más fácilmente observable, hemos definido tres campos: el de la estructura de las relaciones en el grupo, que es detectado por los sociogramas, el de las normas y la capacidad del grupo de regularse y el de las posibilidades que tiene el grupo de desarrollar proyectos y de organizarse para llevarlo a cabo. A continuación los exponemos con más detalle.

La estructura de las relaciones

Este campo de observación implica dos tipos de fenómenos: por un lado, las relaciones afectivas y, por otro, la estructura jerárquica y las relaciones de poder, o de autoridad interpersonales, en el interior del grupo.

- En el Ciclo Inicial.

El estudio sociométrico del grupo muestra casi siempre una dispersión en pequeñas constelaciones. La relación personal —en el sentido pleno de esta palabra— es aún débil, lo que favorece la aparición de estructuras pequeñas y poco estables.

En general, los chicos aparecen nítidamente separados de las chi-

cas. Esto es lógico en una edad en que el juego es un vertebrador esencial de la relación, y en un contexto social en que los juegos de los niños y de las niñas contienen connotaciones, muy marcadas, relativas a los roles sexuales.

Los factores que repercuten en que un chico o una chica gocen de una posición central en el grupo son diversos; por ejemplo, el físico —y más que el físico la correlación con los estereotipos de belleza— y el potencial económico de la familia que se refleja en la indumentaria y en los juguetes.

En los chicos acostumbra a ser un factor remarcable la fuerza física y la habilidad en juegos deportivos. No son raros los grupos de chicos donde cuenta mucho la imaginación, la capacidad de fabular y de estructurar juegos. En las chicas se valora más la capacidad relacional, la buena combinación de vivacidad y tranquilidad y la habilidad manual.

- En el Ciclo Medio.

A medida que aparece la reciprocidad como pauta que estructura relaciones en un sentido más completo, los subgrupos se consolidan y adquieren un significado operativo mayor. Existen subgrupos de futbolistas, de «aventureros», de apasionados por supuestos estudios o descubrimientos, de lectores, etc. En pocas palabras, el subgrupo se convierte de forma progresiva en una plataforma de actuación; para actuar de una forma determinada en un campo definido de intereses.

Por otro lado, el conjunto del grupo-clase va adquiriendo una configuración global que antes no tenía. Hacia el final del Ciclo Medio, los grupos-clase aparecen como una estructura general en la cual se identifican subestructuras menores, que no son un vestigio de períodos precedentes, sino unos ámbitos privilegiados de la relación.

En el doble aspecto del ámbito de relación y de acción, el subgrupo no implica siempre la necesidad de excluir a los restantes del grupo-clase. El logro de ponerse en el punto de la observación de los otros permite a chicos y chicas aceptar con más facilidad la diversidad, y posibilita el surgimiento de una conciencia colectiva de la clase.

Por otra parte, la mayor capacidad de actuar en situaciones más complejas permite a los maestros organizar situaciones de cooperación entre todos los miembros del grupo siguiendo acuerdos que recogen las aportaciones de los chicos y de la totalidad de los subgrupos.

En esta edad, empieza a detectarse la marginación o la indiferencia del grupo hacia algunos miembros. Es muy importante darse cuenta de esto, ya que aún se está a tiempo de intervenir para paliar las consecuencias que este hecho puede conllevar.

La separación entre chicos y chicas se mantiene, pero aparecen algunos rasgos nuevos. Por un lado, los subgrupos formados por chicos mantienen con fuerza la identidad como subgrupos y, con frecuencia, existen conflictos entre ellos, muy visibles pero de poca importancia. Y por otro, es frecuente que las chicas se estructuren en una única configuración relativamente centralizada por alguna o algunas de ellas. En la red relacional de las chicas, los conflictos no son tan aparentes o espectaculares como los que se suelen ver entre los chicos, pero esto no significa que no existan; están ahí y, a veces, tienen mucha más importancia.

Los factores que condicionan que un chico o una chica gocen de prestigio y buena consideración en el grupo-clase son, en parte, los mismos que en la etapa anterior, pero también aparecen otros nuevos. Un factor de descriminación que debería ser objeto de reflexión es la presión escolar. Progresivamente, se observa una correspondencia entre el status en el grupo y el rendimiento escolar. Es difícil esclarecer qué lo origina, pero existe. Otro factor que se detecta es el de la capacidad de hablar expresando razonamientos de cierta entidad. Los chicos y chicas valoran a aquellos que saben percibir las situaciones y aportar un punto de vista personal ante los problemas.

- En el Ciclo Superior.

En sexto de EGB, la estructura del grupo es parecida a la que hemos descrito para el final del Ciclo Medio, pero, de forma pausada, a medida que el grupo-clase se acerca a las puertas de la adolescencia, se observa una regresión de la estructura del grupo a situaciones en que las constelaciones son menores.

No obstante, en este caso, la formación de subgrupos responde a unas necesidades y a unos condicionantes diferentes:

- en el centro de la clase es frecuente que se encuentre un núcleo formado por chicos y chicas; o bien más maduros que los demás, o bien más capaces de relacionarse entre ellos y, en consecuencia, indican una pauta de relación chicos/chicas;
- en los otros chicos, o bien se mantienen los roles y los estereotipos masculinos, o bien se intenta acceder al núcleo donde la relación con las chicas es posible;
- en las otras chicas, aparece también la oscilación entre el atavismo y el intento de aproximación al núcleo más maduro.

Sin embargo, es preciso recalcar, que los factores son diferentes. Existe un factor de maduración orgánica —el cuerpo lo manifiesta sin necesidad de decirlo— y otra de asumir la relación abierta con compañeros de otro sexo. En cualquier caso, también es significativo que chicos y chicas se encuentren en el centro del grupo y que no estén en

la periferia. De un modo sencillo, puede decirse que los chicos y las chicas se encuentran en el centro y los niños y las niñas en la periferia.

También se percibe la incidencia del exterior en el grupo. Es decir, el grupo no se estructura sólo en función de él mismo y de quién y cómo son sus miembros, sino que, también—y a veces de forma fundamental—, en función de otros grupos de referencia que están fuera de la escuela. Esto tiene particular importancia en zonas donde la vida en la calle es muy significativa para los chicos y las chicas.

La madurez personal de los chicos les capacita para entender como es el grupo-clase y para interpretar su dinámica y sus conflictos, y también, en general, les permite analizar de forma colectiva las situaciones que se plantean y la génesis de acuerdos, con el fin de modificar las relaciones y mejorarlas o para hacerse cargo de la situación, que puede ser delicada, de algún chico o alguna chica y de contribuir a facilitársela.

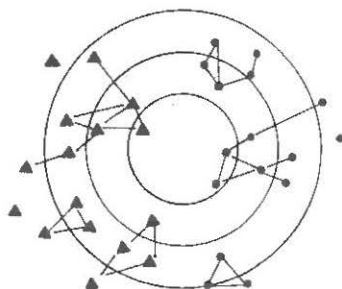
Una visión, paralela a la que hemos desarrollado, de la estructura de los grupos-clase durante la escolaridad, puede ser aquella que aporta una esquematización de los sociogramas «tipo» que responden a cada uno de los momentos expuestos.

1. Estructura del grupo en segundo o tercer nivel de EGB.

Predominan las constelaciones pequeñas.

No aparece una jerarquización demasiado marcada.

▲ = chicas
● = chicos

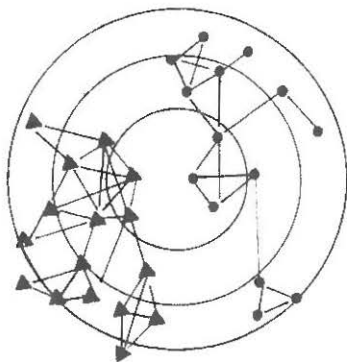


2. Estructura del grupo en quinto nivel de EGB.

Los subgrupos se reúnen y aparece una red que une prácticamente todo el conjunto.

Las chicas tejen una relación más densa.

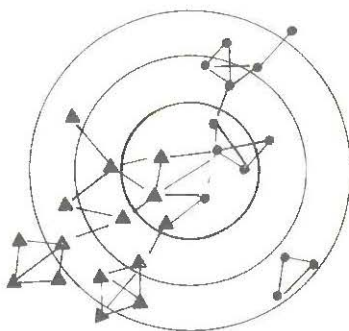
Entre los chicos la jerarquización es más marcada.



3. Estructura del grupo en sexto o séptimo nivel de EGB.

Aparece una élite formada por chicos y chicas en posición central. Los subgrupos empiezan un proceso de separación de los otros.

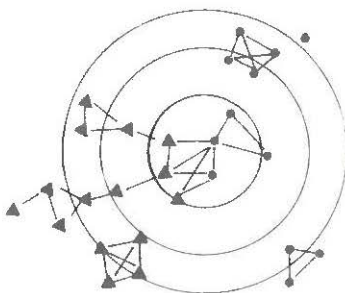
La jerarquización vuelve a acentuarse.



4. Estructura del grupo a finales de séptimo o en octavo nivel de EGB.

El subgrupo central aparece con más nitidez y los otros subgrupos se diferencian más claramente.

La escala de jerarquía se estira. Reaparece la marginación de algunos chicos.



Nota: es preciso observar con atención la constancia de las estructuras del grupo ya que se intenta representar la evolución de un grupo-clase.

La capacidad de regulación del grupo-clase.

En el esquema que desarrolla este aspecto de la vida del grupo se mezclan también dos dimensiones. Por un lado, debe considerarse cuál es la capacidad de entendimiento —de reciprocidad— que los chicos y las chicas manifiestan en diversos momentos. Y, por otro, es preciso observar en qué posibilidades de regulación colectiva puede traducirse la aptitud de chicos y chicas para usar la palabra en el análisis de su experiencia, de regulación de los conflictos planteados y de elaboración de las normas que les circunden.

En este terreno se observan cambios muy claramente perceptibles a lo largo de la escolaridad.

• En el Ciclo Inicial.

Niños y niñas mantienen una fuerte dependencia del maestro, especialmente si tienen una buena relación con éste. Entre los maestros, es frecuente la afirmación que, en esta edad, no existen propiamente

grupos, y si hay reposan sobre la función del maestro. Éste es el punto de encuentro de todas las relaciones; puede tener una función distribuidora y de establecimiento de vínculos entre diversos miembros del grupo-clase.

Esto es lógico, puesto que en una edad en que la moral aún es muy heterónoma (siguiendo la terminología de Piaget), los hábitos y las normas propuestas, o no son discutidos o tienden a una propensión elevada de aceptación. Este hecho no impide que los niños realicen travesuras que, en un momento concreto, queden fuera del marco normativo; pero las tretas o las huidas no deben ser interpretadas como un poner en duda las referencias que el maestro instaura con su presencia o sus palabras.

Los niños, en general, se ajustan a las normas establecidas, pero esto no significa que las entiendan. En cierta medida, la norma es externa a los niños y a las niñas y al grupo; ellos pueden reconocerla como hábito y sentirse culpables si no la cumplen, pero esto no significa que la entiendan como aquello que traduce exigencias de la realidad y que es decisión de las personas implicadas. Incluso pueden seguir un razonamiento sobre los motivos por los cuales es una norma, pero no debemos entender que son capaces de elaborarla.

En este contexto, los acuerdos del grupo son frágiles e improbables: pueden producirse a propósito de cuestiones muy concretas y duran poco. En todo caso, además, su efectividad depende fundamentalmente del apoyo que ofrezca el maestro.

- En el Ciclo Medio.

La reversibilidad del pensamiento y lo que implica de aptitud para la reciprocidad constituyen una adquisición capital para que se produzca un cambio sustancial en la capacidad del grupo para regirse. La dependencia del maestro disminuye y es parcialmente sustituida por una creciente capacidad de relación y de razonamiento conjunto, por una posibilidad de llegar al acuerdo.

Los chicos y las chicas son capaces progresivamente de explicar su experiencia a propósito del grupo-clase y de las exigencias que lo enmarcan; llegan a identificar sus necesidades y las de los otros, y presienten que la norma sirve para regular la vida colectiva: se adivina el sentido y la necesidad de las normas para vivir conjuntamente.

El grupo-clase desdobra la capacidad de llegar a acuerdos concretos (insistimos: concretos, pero no sobre ideas o generalidades). Estos acuerdos a menudo muestran vestigios de la rigidez propia de etapas anteriores, donde la norma se vive como un principio superior, fijo e inviolable. La rigidez de los acuerdos se manifiesta, sobre todo, en la forma de control y de sanción a la que se muestran propensos los chicos y chicas de esta edad.

De todos modos, el grupo-clase puede consolidar su forma de actuar, en la cual el pacto es usado de forma constructiva para definir derechos y responsabilidades, para repartirse tareas, para generar exigencias colectivas.

- En el Ciclo Superior.

La progresiva abertura del pensamiento a la abstracción da acceso a unas perspectivas totalmente nuevas de elaboración de criterio moral. A partir de séptimo, el pacto puede efectuarse con una profundidad remarcable, puede resultar un pacto que va más allá de las formas externas y concretas para plantearse cuáles son las actitudes, el estilo, el modo de hacer que implica.

La presencia adulta del tutor, en el sentido que es él que abre y estructura el ámbito del debate, y de los otros maestros es una presencia que, si es exigente y estabilizadora, sirve enormemente de contraste y de apoyo al grupo-clase. En un momento en que los chicos y las chicas se adentran en el universo de la especulación y del razonamiento sin saber aún exactamente como deben moverse, una presencia personal de perfiles claramente identificables tiene una importancia enorme. De otro modo, y sin un interlocutor preciso, el grupo-clase, sin las referencias que le son necesarias, está sujeto a un riesgo elevado de destrucción, de disolución de su identidad.

Así pues, los maestros tienen un papel clave de apoyo y, paradójicamente, de contraste. La norma debe estar presente, la realidad lo exige; los miembros del grupo están en disposición intelectual de entenderla y de participar en la formulación ... Pero esto no puede suceder si la palabra y el debate no son estructurados desde una referencia hacia la realidad. En cierto modo, puede decirse que lo esencial de la norma no es que se cumpla o que deje de cumplirse; esto genera problemas que a veces son importantes, pero no es lo esencial. La esencia es que la norma, en la medida en que es una instancia externa a chicos y a maestros, instaure un campo de relación adulto/chicos referida a la realidad.

De aquí se desprende la importancia que tiene que el maestro no «sea» la norma, sino que la haga presente y que la represente, pero entendiendo que la esencia del problema es que su papel abre un ámbito en el cual los pre-adolescentes pueden llevar a cabo una confrontación concreta con un adulto. De esta confrontación pueden emerger dimensiones, éticas, de la afirmación personal de los chicos o de las chicas.

La capacidad de organización del grupo-clase

Los grupos-clase desarrollan proyectos de trabajo y, a veces, de realización de actividades materiales —acción en un sentido estricto—

to— tales como la preparación de salidas de cierta duración, el montaje de una obra de teatro o de una exposición, intercambios con otros grupos, etc.

Por otro lado, el mantenimiento de un grupo-clase activo implica la existencia de dispositivos materiales que den forma a una organización, canales de información, gestión de material, procedimientos de decisión a propósito de decisiones diversas, ... En pocas palabras, se precisa una organización que sea gestionable por los miembros del grupo. A continuación, apuntamos algunas referencias sobre el tema.

- En el Ciclo Inicial.

Niños y niñas son capaces de realizar acuerdos eventuales que conlleven compromisos de poca duración temporal. La falta de capacidad para anticiparse en el tiempo es una condición muy clara: los niños pueden comprometerse a una acción concreta fijada para un momento determinado.

Así pues, la organización de la clase debe ser simple y, en el momento de hacer que funcione de forma práctica, conviene añadir refuerzos rituales que sirvan para recordar o actualizar que implica para cada uno. No se puede pretender que los niños y las niñas comprendan mucho más que el grupo-clase tiene una organización que es «ésta». No se les puede pedir que entiendan que es «ésta» y no otra, ni que capten el sentido global. Esta comprensión llega a *posteriori*, a remolque de la experiencia vivida.

Por otro lado, bastantes chicos y chicas muestran mucha propensión a la fidelidad respecto a las pequeñas obligaciones que les vinculan a los demás; cumplen muy en serio sus compromisos y se sienten profundamente decepcionados cuando sospechan que hay compañeros que no responden del mismo modo.

En cada caso debe observarse si ante un incumplimiento es más conveniente que el maestro intervenga directamente cerca del niño o niña responsable, o bien que remita el problema al grupo. En el primer caso, el resultado aumenta la seguridad y es una afirmación que el marco en que el grupo-clase se encuentra tiene un significado y que es preciso respetarlo. En el segundo, se desencadena angustia y, en el afectado, se muestra una culpabilidad que no siempre es asimilable ante el grupo. Debe valorarse la capacidad de resupuesta del grupo y de los individuos afectados.

- En el Ciclo Medio.

El grupo se vuelve capaz de organizar y de llevar a cabo, en solitario, pequeños proyectos de complejidad creciente, como el montaje teatral o la preparación de una fiesta, que implican repartición de tareas y coordinación. No puede hablarse de previsión en un sentido

estricto por que, en general, se observa que en este nivel sólo se saben preparar realizaciones que ya han llevado a cabo con anterioridad o muy parecidas. No obstante, se aplica un esquema aprendido en el diseño de situaciones parecidas.

Se constata un incremento notable en la capacidad de participación y, en quinto, los grupos-clase son capaces, en general, de llevar a cabo objetivos «a medio plazo» que impliquen un tiempo de realización de aproximadamente un mes.

Por otro lado, se observa con claridad que existe un aumento en la capacidad para plantearse y resolver situaciones cada día más complejas. Los chicos y las chicas, o por lo menos aquellos que llevan la iniciativa en clase, distinguen con claridad el objetivo global del parcial, la finalidad última de los pasos —o subconjuntos de pasos— que debe hacerse para llegar a alcanzarlo. Es como si aplicasen la lógica de los conjuntos para resolver problemas de organización. Además, estos manifiestan un apreciable sentido práctico en el momento de establecer las secuencias de acción y de escalonar el encadenamiento de las acciones necesarias para llegar a un resultado.

- En el Ciclo Superior.

La capacidad de planteamiento se completa con la adquisición de la capacidad de previsión. Una acción no se concibe como una unidad aprendida que puede descomponerse en partes conocidas y de aventurar otras partes supuestas y, aun más, de articularlas todas en una hipótesis de conjunto. La acción se descompone en fases complejas, no sólo en partes simples. Esto implica la posibilidad de actuar en paralelo y de establecer temas de control de la progresión del grupo hacia un objetivo.

Por otro lado, la capacidad del grupo-clase de apreciar la calidad de la participación individual puede permitir al maestro traspasar al grupo el control «cualitativo» de la realización de un proyecto complejo.

Los chicos de esta edad están en condiciones de establecer formas de regulación complejas en el seno del grupo, de modo que éste va adquiriendo la posibilidad de dirigirse, y de hacerlo integrando en un mismo proceso la realización de un trabajo o de una actividad y el establecimiento de relaciones personales incorporadas al proyecto colectivo.

LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES PERSONALES

Comunicación y desarrollo

Las personas están en contacto y mantienen intercambios constantes con la realidad que les rodea. Este es un hecho básico en la vida humana, y actualmente está demostrado que la falta de comunicación perturba el desarrollo personal.

En el sentido amplio, la palabra comunicación se refiere al proceso de intercambios de información y de acción entre una persona y su entorno. Durante este proceso, el individuo recibe regularmente gran cantidad de información procedente del medio; responde actuando en función del contenido de esta información y del significado que tiene para él e, incluso, comprueba por los efectos de la acción —nueva información que el medio le ofrece inmediatamente— cuál es el grado de validez de su respuesta. Este mecanismo «información-acción-retroacción», que puede describirse de un modo tan sencillo y que es extraordinariamente complejo en cada uno de los momentos, es lo que todos utilizamos sin interrupción a lo largo de la vida.

Mediante este proceso, la persona humana conoce la realidad, organiza y orienta las necesidades de todo orden, adquiere una imagen de sí mismo, se vuelve de forma progresiva autónoma con relación a las condiciones e imperativos ambientales y establece de modo constante nuevas formas de relación y de actuación en la realidad. Así pues, puede afirmarse que el individuo humano se constituye y se realiza mediante un intercambio continuado con un entorno exterior, que el hombre está constitutivamente abierto a la realidad y que es justamente en el ejercicio de aquellas funciones que establecen el

punto entre el yo y la realidad que puede constituirse, estructurarse y desarrollarse.

La comunicación es un proceso

Efectivamente, y tal como se ha enunciado brevemente, la relación entre una persona y el medio se lleva a cabo en un proceso de «información-acción-retroacción». Seguidamente, exponemos por separado cada uno de estos componentes.

— La obtención de información.

El individuo entra en contacto —lo está permanentemente— con el entorno y obtiene de éste informaciones de todo tipo. Algunas de estas informaciones corresponden a situaciones o a campos de la realidad que el individuo ya conoce, en mayor o menor grado; otras son nuevas y, de este modo, le aportan aspectos de la realidad que ignora.

En el primer caso, la información configura —puede matizar también lo conocido— y aporta un incremento de seguridad de precisión en las acciones; uno aprende a hacer mejor aquello que ya sabía hacer.

En el segundo caso, pueden desarrollarse dos situaciones.

— Si la situación «nueva» es absorbible, es decir, interpretable según los esquemas de valoración de que el individuo dispone, se incorpora al conjunto de aquello que el individuo ya conoce. Hace falta remarcar que no hemos dicho que se añade sino que se incorpora a un conjunto ya preexistente. Esto significa que pasa a formar parte de una estructura y, en consecuencia, la modifica.

— Si la información «nueva» no es absorbible, es decir, no es interpretable, se pierde; puede ser que esta información se registre en una memoria externa, hecho que no la convierte en utilizable, siendo igualmente información destinada a perderse.

Podemos añadir que la posibilidad de que una información sea incorporada al conjunto del conocimiento que un individuo tiene de la realidad no está en función únicamente de los esquemas de conocimiento de éste, sino que también depende de la significación emocional que pueda tener la información en el conjunto de referencias de este orden de que disponga el individuo.

— La regulación de la acción por la información.

La «nueva» información recibida es objeto de un proceso de interiorización, de incorporación a todo el conjunto de informaciones asumidas. Este conjunto configura un marco referencial que, extraído del marco de la experiencia, permite al individuo situarse en el entorno de un modo propio, peculiar. En consecuencia, cada uno tiene una

forma de percibir las cosas y las situaciones y una forma de pensar/actuar, de responder.

— Los efectos de la acción constituyen una nueva información.

El individuo vive las consecuencias de su acción sobre el medio; puede darse cuenta o no —ya hemos apuntado que la percepción de la realidad depende no solamente de la misma realidad, sino de la forma de ser del sujeto—, pero las consecuencias están ahí.

En la medida que el individuo está en condiciones de recibir la información sobre los efectos de su acción, obtiene nuevos datos que le permiten verificar lo que ha hecho. Es decir, el individuo puede:

- verificar la validez de la información que ha usado como referencia,
- o verificar la validez del esquema de acción que ha desarrollado, atendiendo a las circunstancias y a la interpretación que ha realizado de éstas,
- o llevar a cabo las dos cosas,
- o no ejecutar ninguna de las dos.

Sin duda alguna, este esquema es una simplificación, pero igualmente clarifica una de las pautas más elementales que utilizamos en nuestra relación con la realidad y en nuestra acción cotidiana. Si añadimos a esta consideración que la acción se orienta normalmente a satisfacer necesidades, aparece la importancia que tiene para un individuo el establecimiento de una comunicación precisa con aquello que le rodea. A continuación, procuraremos mostrar las implicaciones del proceso de comunicación.

El proceso de comunicación tiene implicaciones.

En efecto, los procesos de comunicación tienen consecuencias en los individuos, en los grupos y en los medios que éstos se mueven.

La primera de las implicaciones es, quizás, que individuos, grupos y entorno se modifican a raíz de los intercambios. Esta afirmación es de gran importancia porque permite intuir la complejidad del problema. Así pues, una corriente continua de intercambios entre individuos cambiantes, en un entorno cambiante, es enormemente intrincado y produce efectos y regulaciones muy complejas. Indagar en este campo es una pretensión imposible, pero uno puede intentar identificarlo a raíz de algunas consecuencias que muestra en los individuos, en el medio o en los grupos.

— Comunicando o comunicándose con la realidad, el chico o la chica cambian.

En efecto, el chico o la chica, como sujetos de un proceso de comunicación, ponen en juego, de forma simultánea y como si no qui-

sieran hacerlo, el inmenso abanico de sentimientos, aspiraciones, experiencias anteriores y asimiladas en mayor o menor grado, conocimientos, capacidad de acción en la realidad, etc. en un momento preciso de su desarrollo. Actúa y comunica partiendo de las posibilidades concretas de acción y de recepción que le son otorgadas por el hecho de encontrarse en esta situación concreta.

Esta dimensión «situacional» de la comunicación es muy importante en pedagogía. El chico no es un adulto. No tiene las aspiraciones, la experiencia, la capacidad de acción ni los esquemas de recepción de los adultos; es decir, no se comunica como los adultos. No obstante, va convirtiéndose en adulto a medida que se comunica adecuadamente en el proceso de comunicación.

Por este motivo, desear comunicarse con los chicos o con las chicas, o desear facilitarles la comunicación con otros o con la realidad es plantearse un problema delicado, la solución del cual depende de la forma como la chica o el chico cambiarán, crecerán.

— Comunicándose el chico o la chica cambian, ... en un medio y modifican el medio en la medida en que se lo apropian. Los chicos y las chicas crecen en un medio ambiente donde hay personas y cosas que están en relación unas con otras. Cada uno de los elementos de este medio no tiene significado por sí mismo, sino que lo tiene por su relación con el conjunto de los otros elementos y, sobre todo, adquiere un significado específico por la forma peculiar de relación que mantiene con el individuo.

Este complejo entorno impacta al chico por separado, es decir, desde cada uno de los elementos que lo componen y, conjuntamente, en su significación global. El impacto se produce tanto por el efecto de cada una de las cosas o personas que conforman la realidad más inmediata como por el efecto del significado que cada elemento tiene en relación al conjunto.

La madurez de la chica o del chico no consiste en la adquisición de la capacidad de identificar y de relacionarse con los elementos aislados de la realidad que le rodea. Consiste en la adquisición de la capacidad de ser un sujeto activo en un entorno, en la capacidad de generar una visión personal del conjunto, de estructurar unas actitudes —unas predisposiciones ante la realidad vivida— y unas pautas de actuación que constituyan una presencia personal singular, una forma propia de acción y de incidencia en el entorno, una identidad que actúe en medio de otras identidades.

Por esto, es indispensable que todo chico o chica sea capaz de alcanzar una mínima comunicación con la realidad ambiental. Si no la alcanzase, su progreso personal quedaría deformado o interrumpido, o sería tan seriamente distorsionado que le resultaría muy difícil controlar su propio modo de estar en la realidad.

Esto no es todavía lo más importante, aunque lo es mucho y, sobre todo, permite actuaciones inmediatamente operativas del maestro.

Lo más importante, detectable en la acción cotidiana, es que los chicos puedan partir de la interrelación con el entorno para actuar en él de forma que satisfaga sus necesidades y contribuya a modificar el entorno y, sin crear dificultades absurdas o arbitrarias, a moldearlo a la medida de lo que necesitan ellos y los demás que le rodean.

— Un aspecto esencial del medio es el conjunto de las personas que están presentes en él: el grupo. En consecuencia, cuando una chica o un chico se comunican, lo realizan, en parte, a la medida de un grupo y contribuyen a formarlo.

Los grupos, de diversos tipos, constituyen un entorno vital casi siempre presente en la vida de los chicos y chicas; son para ellos un entorno «natural». De las características que definen el grupo, una de las más determinantes es la comunicación que se establece en él. Un grupo es un conjunto de individuos que comparten algunas características que ha elaborado juntos y que establecen la estructura del mismo. La comunicación entre los distintos individuos es lo que provoca que existan rasgos comunes entre los miembros de un grupo y posibilita que se identifiquen estructuras que construyan a enmarcar y a utilizar las diferencias.

La afirmación que el grupo es un entorno «natural» de las personas pone de manifiesto otra dimensión de la comunicación, que se establece entre cada uno y un grupo definido de otras personas. Con esto emerge una de las características que J. Ardoino considera fundamentales en la comunicación: la puesta en común, el intercambio de informaciones. De acuerdo con este autor, ello comporta una cierta comunidad y una determinada reciprocidad. Así pues, las chicas y los chicos se desarrollan de forma «paralela» a los grupos de los cuales forma parte.

«Formar parte» admite una lectura etimológica sugerente; no decimos «resultar parte» ni «ser parte», sino «formar», y esto implica una actividad del individuo en el marco de los que es parte. La exposición se completa con la referencia a la «parte», y esto implica que la actividad del chico o chica se integra en una totalidad más amplia que él mismo.

Así pues, no hablamos de una acción de condicionamiento del grupo sobre el chico o la chica, sino de alguna cosa más: de un modo singular de presencia activa de la cual resultan consecuencias dinámicas. La historia de una persona se produce en contextos concretos, y en el seno de éstos la persona establece canales y formas de comunicación determinados. Lo que un chico o una chica es, resulta, de modo parcial, de lo que son los grupos donde ha vivido la experiencia de relación, de los grupos que, con su presencia y con los intercambios que ha efectuado en ellos, ha contribuido a formar.

Podríamos alargarnos mucho refiriéndonos a la influencia de diversos tipos de grupos: el grupo familiar (con presencia específica de un padre y de una madre con hermanos...), el grupo de amigos, el grupo-clase, grupos de otra índole como los formados en asociaciones ciudadanas, educativas, como el escultismo, el tiempo libre, etc. Proseguir con esta reflexión no aportaría datos esenciales a nuestro propósito. En este caso, deseamos mostrar que la huella que los distintos grupos dejan en un chico o en una chica depende, esencialmente, del grado y de la profundidad de la comunicación que ha podido establecer en cada uno de ellos; mediante la cual ha recibido la influencia de los demás y de la situación, a la vez que ejercía su propia influencia.

Estas últimas reflexiones se orientan ya hacia una nueva cuestión: cómo y en qué medida las comunicaciones que un chico o una chica establecen repercuten en su desarrollo personal.

Proceso de comunicación y de desarrollo personal

En el conjunto de la exposición anterior se han insinuado dos aspectos de la comunicación que tienen unas consecuencias muy importantes en la educación. Por un lado, el entorno llega al individuo parcialmente ya interpretado, por medio del conjunto de significaciones personales concomitantes con la misma posibilidad de comunicar. Por el otro, el individuo se mueve en un entorno definido, limitado, en un espacio físico y psicológico inmediato y reconocible.

Intentaremos exponer las conclusiones del conjunto de premisas que hemos enunciado en las páginas precedentes.

Una chica o un chico toma contacto con el mundo bajo la guía de las personas presentes en su grupo más inmediato, el familiar. Percibe las cosas, las situaciones, las mismas personas con un significado preestablecido, según la atribución aceptada como tal por el grupo. Esto permite al chico o a la chica comunicarse —sin esta apreciación previa de significado le sería muy difícil efectuar el acto comunicativo— y le conduce a establecer comunicaciones partiendo de unas significaciones ya establecidas, preelaboradas. Ello implica que él o ella deben efectuar unas interpretaciones de la realidad que concuerden con el campo de referencia donde se mueven.

El resultado es que los chicos van configurando, progresivamente y de modo paralelo al medio, un conjunto de significaciones —o un conjunto de pautas de atribución de significación— que lo disponen a entender y a vivir unos determinados nivel y calidad de «cultura», con todo lo que comporta de sentimientos, deseos, aspiraciones, habilidades, nociones, conciencia de las necesidades, ...

Adquirir estas pautas de atribución de significación y ponerlas en práctica en la vida cotidiana permite al chico o a la chica convertirse

en sujeto activo del propio proceso de atribución de significados, e interpretar —en coherencia con el entorno— los descubrimientos. Por este mismo motivo, un chico o una chica tendrá dificultades para plantearse situaciones o para actuar en realidades que deban ser interpretadas según esquemas de significación propios de campos culturales diferentes o alejados del suyo.

Pero las chicas y los chicos crecen, y más allá del marco inicial que les es familiar y que dominan existen otros contextos desconocidos en los que han entrado despacio, superando la dificultad del desconocimiento de los códigos propios de cada uno de ellos. Durante el crecimiento se produce una ampliación de los campos de experiencia de los individuos, una relación con campos comunicacionales que divergen de los primeros porque la atribución de significados se efectúa según unas pautas distintas.

Desde el punto de vista de la escuela y de la educación este hecho tiene consecuencias muy importantes en una sociedad diversa y plural como la nuestra.

- En primer lugar, y esto se ha dicho mucho y todos somos muy conscientes de ello, la uniformización que parece que la escuela pretende, a veces, es una operación estéril. Una programación única e igual para todos constituye el modo más eficaz de poner obstáculos al desarrollo personal e intelectual de los chicos. O, lo que aún es peor, es el modo de poner obstáculos a unos para favorecer a los otros.
- En segundo lugar, si la afirmación anterior se refiere a la ESCUELA, con mayúsculas considerándola un instrumento del estado, se puede repetir la misma afirmación para la escuela como entidad o para la clase.

El discurso para la reconocimiento de la diversidad en este caso es más sencillo: cada una de las chicas o cada uno de los chicos miembros de un grupo-clase es distinto a los demás; cada uno llega al encuentro con los otros y con el maestro provisto de esquemas propios de relación y de comunicación. Si la escuela le impone romper con lo que él ya «sabe» y le exige captar las cosas con un lenguaje nuevo que le hace olvidar el suyo, todo ello produce un doble efecto:

- de entrada, una paralización que puede ser remontada en mayor o menor medida y, en cualquier caso, en función de factores que se encuentran fuera del control del maestro;
- además, la imposición de un divorcio crónico del lenguaje y de procesos mentales, y la exigencia de superponer a la lectura activa y práctica de la realidad otra lectura diferente y desconectada de ésta.

No obstante, el problema no admite una solución simple —es decir, decantarse exclusivamente por el reconocimiento de la diversidad o por la imposición de la uniformización— porque ninguno de estos dos polos resuelve lo que los chicos necesitan.

La acción del maestro debe partir de la conciencia de la diversidad para orientarse en la dirección de una estructuración común. La diversidad se encuentra en el origen y debe ser reconocida como una condición indispensable del progreso, pero en el horizonte existe la ambición de la construcción de la estructuración conjunta.

El dilema no se plantea entre diversidad y uniformización. El reto del maestro es partir del reconocimiento de la singularidad de los chicos para construir la estructuración del grupo (recuérdese que la estructuración implica el reconocimiento de partes diferenciadas).

- En tercer lugar, los chicos y las chicas están presentes, en el seno de la clase y dentro del ámbito de la acción del maestro, también como personas, y no sólo como «estudiantes» o «alumnos»; están presentes como totalidad realmente existente y no en función de un rol particular.

Así pues, el problema no es solamente una cuestión que deba plantearse en términos de programación, sino de relación entre personas, para que éstas cumplan unos roles diferenciados.

«Crecer» es difícil. En este proceso, los adultos tienen un papel estructurante, y también otro de incitación; se establece un aspecto de intercambio energético entre adultos y chicos, de génesis, de motivaciones, de contribución al presentimiento de la propia maduración. Si esto no se cumple los chicos y las chicas no se harán mayores. Quizá se desarrollen de forma descompensada, o se apoderen de adquisiciones que pueden exhibir, o aprenden a imponerse,... pero no crecen, no integran lo que adquieren, no aprenden a utilizar los nuevos descubrimientos de forma realista, no desarrollan formas de relación constructivas.

Resumiendo, los chicos y las chicas necesitan partir de un marco de significaciones preestablecidas para poder interpretar la realidad que viven cotidianamente. Pero en la medida que van siendo capaces de utilizar este marco, se implican activamente y se convierten en constructores y portadores de nuevas significaciones. Y esto, cada chico o cada chica lo realizan de modo distinto.

La clase, la escuela, son ámbitos de encuentro de personas diferentes y es preciso generar en ellos un lenguaje común. Este es un problema de estructuración de las diversidades, que no puede efectuarse sin reconocerlas. Y, además, es una cuestión que no afecta sólo

al objetivo del trabajo usual en la escuela, sino también a la totalidad de cada una de las personas implicadas: chicos y maestros.

De la correcta resolución de este problema depende que un chico o una chica consiga establecer con el entorno y con las personas cercanas unos vínculos estimulantes y conductores de seguridad, que sepa mantenerse dentro de la realidad y que sea capaz de crear continuamente y de conservar unos lazos dinámicos con los demás. En pocas palabras, del éxito de la empresa depende que se identifique él mismo como sujeto vinculado a una realidad en movimiento, que se oriente para integrarse de un modo personal y creativo y que se esfuerce para lograrlo.

La comunicación en el grupo-clase

El grupo-clase constituye uno de los marcos donde los chicos y chicas realizan una experiencia significativa de la comunicación con los demás. Esto ocurre por diversos motivos. En primer lugar, se trata de un grupo donde el tiempo disponible sobrepasa las mil horas anuales a lo largo de ocho años o más. En segundo lugar, se trata de un grupo estructurado donde, si se ha previsto la necesidad, la comunicación se puede establecer de modo muy positivo. Y, en tercer lugar, en el grupo-clase se producen oposiciones —maestros/ chicos, tiempo de trabajo/ tiempo de juego, tiempo de silencio/ tiempo de palabra— que generan una gran cantidad de estímulos.

Dejando para el apartado siguiente de este capítulo la consideración de las relaciones interpersonales en toda su extensión, ahora aportamos algunos elementos para el análisis de la comunicación en este tipo de grupos y para la determinación de las condiciones en que puede producirse.

Un modelo descriptivo del proceso de comunicación

El modelo que presentamos es un clásico en teoría de la comunicación. Con la intención de hacerlo comprensible, lo desarrollaremos paso a paso y lo aplicaremos a un caso concreto de entre muchos posibles: la comunicación entre el maestro y un niño o una niña. Finalmente, procuraremos ampliar su significado y generalizarlo para describir un proceso de comunicación complejo entre dos personas que realizan un intercambio.

Presentamos la hipótesis de un maestro (M) que desea explicar alguna cosa a un niño (N).

— Los interlocutores, el mensaje, el canal.

Los interlocutores (emisor: M y receptor N) se representan a am-

bos extremos del canal a través del cual se transmite la comunicación. De momento, tal como la flecha lo indica, la información circula de M a N. La palabra «mensaje» designa aquello que el emisor, M, desea transmitir al receptor, N. Este mensaje es expresado mediante una forma de expresión concreta, un «canal». Un tipo de canal puede ser la palabra, otro el esquema o el dibujo o las diapositivas. La idea de canal se refiere al soporte material de transmisión del mensaje.

En el Gráfico 1 resumimos lo dicho hasta aquí:

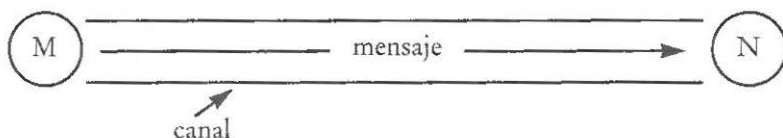


Gráfico 1. Emisor, receptor, canal y mensaje.

Todo canal tiene una sintaxis propia, y el uso adecuado depende de la capacidad del maestro para codificar correctamente su mensaje según las exigencias del canal utilizado. Por otro lado, que un canal sea eficaz o no depende, también, de la capacidad del chico en descodificar mensajes «escritos» en el canal determinado. Si los chicos no dominan el código propio de un canal, es difícil que puedan entender los mensajes que se emitan en él.

— Los repertorios.

Por repertorio se entiende el conjunto formado por tres tipos de elementos:

- aquello que una persona sabe, conoce o domina de la realidad;
- el significado que cada uno de los elementos del repertorio tiene para esta persona (se entiende el significado existencial, a menudo impregnado de connotaciones de orden emocional);
- la estructura, que es propia del conjunto, de aquello que posee el individuo o, paralelamente, los lenguajes con los cuales esto se ordena.

En el momento de entrar en relación con otra persona, el individuo utiliza los repertorios, debe recurrir a ellos por fuerza, ya que el repertorio es aquello de que dispone, dotado de un significado que lo singulariza, y de una estructura, que lo hace compatible.

El emisor y el receptor tienen repertorios diferentes y esto condiciona la comunicación que pueden llegar a establecer.

En la comparación de los repertorios de un emisor y de un receptor —de un maestro y de un chico en la hipótesis que contemplamos provisionalmente— pueden darse cuatro situaciones diferentes.

1. El repertorio del maestro (RM) y el del chico (RN) no tienen nada en común.

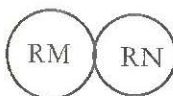
En este caso, no será posible la comunicación porque faltan elementos de referencia y códigos que les sean comunes.

Se trata de una hipótesis teórica, que resulta casi imposible que se reproduzca en la realidad.

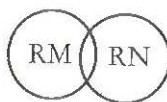


2. El repertorio de los maestros y el del chico coinciden en muy pocas cosas.

Entonces la comunicación será difícil y el emisor deberá realizar un gran esfuerzo para encontrar los elementos de contenido, y los signos comunes entre los dos que permiten la conexión.



3. El repertorio del maestro y el del chico mantienen una zona de coincidencia bastante amplia. La comunicación ahora será más fácil. Sólo se requiere un mínimo de atención para poder partir de referencias comunes en el momento de estructurar el mensaje.



4. El repertorio del maestro incluye totalmente el del chico. Este también es un caso hipotético. Entonces, el problema no es la posibilidad de comunicación sino el riesgo de manipulación.



El concepto de repertorio implica alguna consecuencia que ahora interesa subrayar. El maestro y el chico se comunican tomando como referencia el propio repertorio, pueden emitir mensajes y comprenderlo en función de este repertorio de que disponen, tal como se quiere expresar en el gráfico 2.

El maestro, para hacerse entender, deberá estructurar el mensaje partiendo de la zona donde coinciden los dos repertorios; deberá partir de lo que el chico ya sabe con la finalidad de invitarlo a explorar lo que ignora.

Puntualizando y determinando más esta idea, podemos afirmar que si el maestro desea comunicar algo relevante al chico, deberá cumplir, inevitablemente, algunas condiciones, que anotamos a continuación.

1. Saber, mínimamente, cuál es el repertorio del chico: tener noticias de lo que sabe, ser sensible al significado que tienen estos conocimientos para él y haber entendido qué estructura y qué códigos fundamentan su pensamiento, y sus posibilidades de comprensión y expresión.

2. Movilizar el pensamiento y las actividades del chico partiendo del conocimiento que tiene de éste y de la identificación de lo común en los dos.

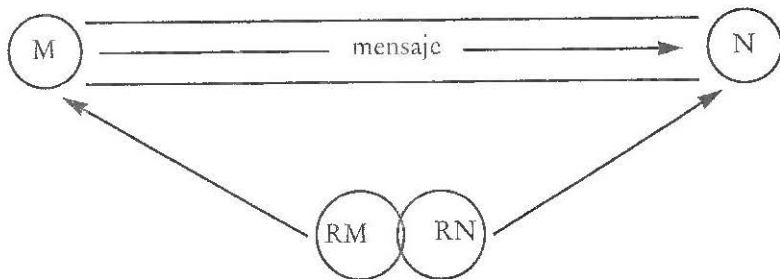


Gráfico 2. Los repertorios condicionan al emisor y al receptor.

3. Elaborar el presentimiento que el chico manifiesta a partir de lo que ya sabe (sobre esto nos extenderemos con detalle más adelante).

- La respuesta, primer nivel de *feed-back*.

Cuando el mensaje ha sido elaborado y transmitido, el chico lo recibe. Puede ser que lo capte por completo, de forma parcial o que no lo comprenda. En los tres casos, el chico ofrecerá alguna respuesta al maestro. Esta respuesta permitirá al maestro saber si el

mensaje ha sido entendido o no, y actuar en consecuencia. En este sentido, la respuesta del chico actúa como *feed-back* de la acción del maestro.

- La reelaboración del mensaje, segundo nivel de *feed-back*.

Si el maestro se da cuenta que no se ha entendido satisfactoriamente su mensaje, tiene dos posibilidades:

- volverlo a emitir estructurándolo de otro modo para, atendiendo con más concentración a las posibilidades que ofrece el repertorio del chico, procurar una comprensión más fácil,
- o, usar otro u otros canales.

Así pues, la respuesta del chico puede provocar una nueva acción del maestro, más ajustada a las condiciones de la situación de comunicación.

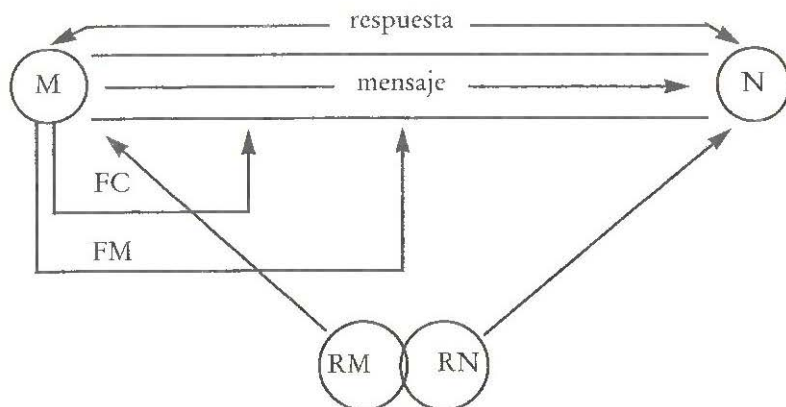


Gráfico 3. Respuesta y *feed-back* sobre el canal (FC) y sobre el mensaje (FM).

- La alteración de los repertorios, la regulación de la comunicación y el cambio.

Desde el momento en que se establecen condiciones que permiten que el chico reciba y comprenda correctamente el mensaje, el repertorio se le modifica: aprende. Esto significa que cambian sus condiciones de recepción y de emisión del mensaje. Un aspecto, bien patente, de este cambio son las afirmaciones o las preguntas que pronuncia. A menudo, estas preguntas movilizan al maestro, le alteran el repertorio, ... y, entonces, también él se siente impulsado a aprender.

Esto no es ninguna paradoja. O los chicos y los maestros aprenden

den juntos o los chicos aprenden muy poco. Evidentemente, lo que aprenden los maestros no es lo mismo que lo que aprenden los chicos; hay unas diferencias cualitativas muy claras entre ellos. Los alumnos interiorizan nuevos contenidos y se les abren nuevas posibilidades; los maestros matizan, descubren aspectos nuevos, intuyen estructuras. Cuando se establece comunicación, el maestro siempre debe aprender.

Llegados a este punto, debemos añadir una consideración adicional: la comunicación acostumbra a hacer referencia a aspectos de la realidad que se encuentran fuera del circuito maestro-chico y acostumbra a servir para el conocimiento o para la aprobación de esta realidad para la adquisición de pautas de acción.

La acción, orientada por la comunicación que llevan a cabo juntos, el maestro y el chico, provoca, desde la realidad, demandas de cambio de los repertorios de los dos interlocutores, demandas de cambio personal: la regulación de la comunicación por la referencia a la realidad cambia las personas que están implicadas en ella.

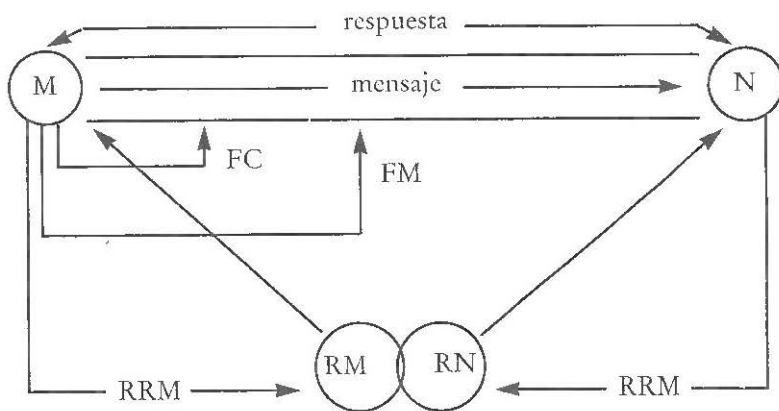


Gráfico 4. Alteración de los repertorios: aprendizaje y cambio. Regulación de los repertorios (RRM y RRN).

Hasta aquí hemos desglosado paso a paso, un modelo que puede describir un proceso de comunicación en que uno de los actores actúa como emisor y el otro como receptor. En realidad, todas las partes implicadas en un proceso de comunicación son al mismo tiempo emisoras y receptoras. Si el modelo simplificado que hemos desarrollado permite extraer algunas conclusiones, un intento de captar un grado más alto de complejidad debe permitir ampliar el número de conclusiones y matizar su significado cualitativo.

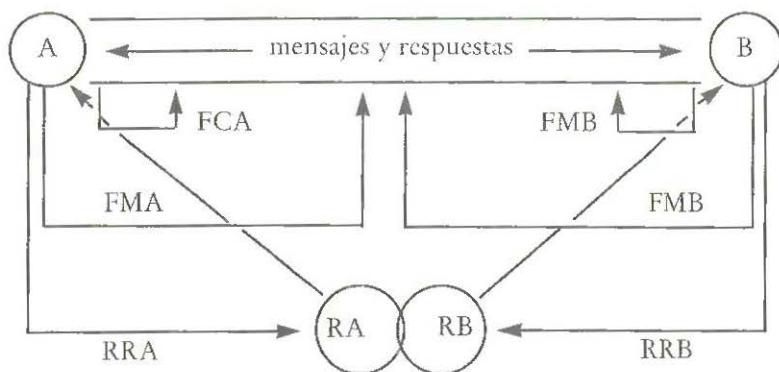


Gráfico 5. El proceso de comunicación entre dos personas.

La aplicación del modelo precedente a una situación en que dos personas, A y B, entran en relación puede ser descrito como mostramos en el gráfico 5.

A y B intercambian mensajes usando uno o más canales. Cada uno de ellos estructura los mensajes buscando elementos comunes de los repertorios, a la vez que efectúan un *feed-back* sobre el canal o canales que usan; es decir, buscan un lenguaje que les sea útil, y regulan —precisándolos— los mensajes que se dirigen de forma recíproca. Este proceso altera los repertorios respectivos (RRA y RRB): A y B aprenden, cambian.

En parte, A y B generan similitudes entre sí, en la medida que amplían la zona de intersección de los repertorios respectivos y incorporan en ellos aportaciones que reciben uno de otro o nuevos elementos que descubren de forma conjunta. Pero el repertorio no puede caracterizarse sólo por aquello que contiene, sino también por el modo en cómo lo contiene: qué estructura le es propia y qué significado emocional impregna los «contenidos». En este sentido, A y B preservan la diferencia entre sí. Generan una similitud que es nueva, en tanto que antes de la comunicación no existía, pero generan nuevas diferencias.

A y B designan en este caso a dos personas, y el modelo que hemos propuesto pretende describir de qué modo las personas se influyen mutuamente y se cambian el uno al otro en la medida que establecen comunicación. Un maestro y un chico son dos personas, y, lógicamente, son sujetos potenciales de un proceso similar al que hemos descrito.

Entre un maestro y un chico existe una diferencia de rol que enmarca la situación donde se encuentra, pero esta diferencia no debe condicionar para que establezcan una comunicación enriquecedora. El problema radica en la forma de asumir las condiciones que definen

la situación. Esto nos conduce a explorar dos cuestiones: la direccionalidad de la comunicación y el campo donde se instituye como legítima.

Comunicación e institución (la direccionalidad)

Existe un modelo clásico de escuela que atribuye al maestro el rol de emisor privilegiado y casi exclusivo ante los chicos y chicas que tienen institucionalmente la función de receptores. Este modelo configura una forma de comunicación preferentemente unidireccional, en la cual el maestro es investido como depositario de la información «correcta» y de la encarnación de los valores que los chicos y las chicas deben asumir.

El modelo ha funcionado durante mucho tiempo y aún hoy es frecuente. No sirve de nada recrearse en la exageración de las limitaciones que tenga, que son las que surgen cuando el maestro no es capaz de realizar el mismo modelo; no obstante, es importante observar que, incluso, en el mejor de los casos estas limitaciones son bien identificables en el modelo.

Así pues, antes de exponer estas limitaciones es preciso plantearse cuál es el mejor de los casos posibles en este contexto. Es el caso del maestro que, considerándose efectivamente depositario de una parte muy sustancial de la información y de los instrumentos intelectuales que los chicos deben llegar a adquirir y entendiendo su propia presencia como la de un modelo de actitudes y valoraciones hacia el cual los chicos deben acercarse para parecérselo, realiza intervenciones orientándose preferentemente a garantizar una buena transmisión de la información que posee y una correcta adaptación de los chicos al modelo que se les propone. No obstante, lo realiza teniendo presentes a los chicos, pensando en cada paso en sus necesidades y posibilidades, que interpreta, sin duda alguna, desde el lugar central y distribuidor de mensajes que ocupa.

Este tipo de presencia y de intervención está enraizado en la realidad y contiene dosis elevadas de sentido común. En cierta medida, otros modos de ejercer de maestro que se anuncian como opuestas a ésta no pueden prescindir, a pesar de ellos, de algunos de los elementos que la conforman. El problema no radica tanto en los parámetros últimos que definen este modelo de intervención como en que el modelo se presenta como si fuera el único legítimo. Esto lo deforma y exagera sus defectos.

Investigaciones sobre la práctica educativa basada en este modelo ponen de manifiesto que puede provocar fácilmente reacciones de falta de interés, inhibición y, por último, apatía y temor. Esto es muy grave, sobre todo cuando el modelo está institucionalizado, y lo está

mucho más a menudo de lo que pensamos. ¿Qué significa, sino, el uso del examen como amenaza? Se trata de una práctica que muchas veces da seguridad si las condiciones son favorables.

Existe, no obstante, la posibilidad de plantearse otro modelo, que desarrolla las virtualidades cuando los chicos y las chicas pueden convertirse en emisores, e instaura una situación en la cual el diálogo y el intercambio, relativos tanto a los objetos de estudio o de trabajo como a cuestiones y a situaciones afectivas, configuran la clase como un ámbito de encuentro y de relación en que las diferencias se estructuran, en que propuestas distintas se integran en proyectos de trabajo o de investigación.

Este modelo amplía enormemente la posibilidad de participación —de implicación— de los chicos y de las chicas, y les abre vías de realización personal y de búsqueda de las propias opciones que en el otro modelo les eran vedadas.

Las chicas y los chicos, cada uno de ellos, contribuyen a incrementar el volumen de las informaciones disponibles para el grupo-clase, a diversificar y a enriquecer el contenido y las interpretaciones; pueden contrastar sus pequeños progresos, se sienten, porque lo son, parte activa de su avance y adquieren consciencia de su entidad como colectivo.

La diversificación de los canales de comunicación y el establecimiento de la multidireccionalidad de esta comunicación favorece formas de progreso distintas a las propias del otro modelo, y lo efectúa en diversos terrenos.

— Aumenta la implicación.

La posibilidad de intervenir activamente en un proceso de comunicación completo (emisión, recepción, génesis de *feed-back* diversos, regulación del proceso) permite ir mucho más lejos de la simple recepción, la cual, inevitablemente, comporta pasividad y memorización episódica. Permite que aquello que se formaliza en la escuela se enraice en el conjunto de la experiencia personal.

— La orientación personal es posible.

En la medida que el chico o la chica interviene de forma directa en el proceso de elaboración de los aprendizajes, acomoda este proceso al propio ritmo y puede imprimir en él un sello personal, una orientación peculiar. Cada miembro del grupo-clase puede ir encontrando —poco a poco— una orientación personal a su progresión.

— El grupo puede emerger en todo su potencial.

La presencia activa y el intercambio entre los miembros del grupo posibilitan un conocimiento mutuo entre todos y, de este modo, una

aproximación de cada uno a la problemática del colectivo, que aparece como una realidad que puede ser formulada y, así, regulada por los intercambios que la construyen.

Del mismo modo como el modelo esbozado como «clásico» tiene algunas limitaciones y riesgos (la superficialidad de una experiencia basada en la transmisión verbal, la inflación de la información en detrimento de la relación, la uniformidad de la valoración de informaciones diversas, etc.), este otro modelo «abierto» también tiene riesgos. A menudo es difícil evitar la dispersión, no es nada fácil elaborar una estructura relacional en la cual el contacto sea verdaderamente posible, es frecuente que se produzcan interferencias entre los campos efectivo, organizativo y de trabajo (de hecho, estos campos deben integrarse, pero la simple interferencia es un riesgo cuando el grupo-clase no está en condiciones de producir una verdadera integración), etc. En una palabra, existe siempre el riesgo latente de la banalización.

A pesar de todo, hay un rasgo fundamental que diferencia los dos modelos, y es, precisamente, la institucionalización sobre la cual se basan: el primero instaura la unidireccionalidad y la verticalidad de las comunicaciones, el segundo la multidireccionalidad y la horizontalidad.

Es importante observar que el modelo abierto no constituye exactamente la negación del otro. No se limita a institucionalizar la horizontalidad —contra la verticalidad— y la multidireccionalidad —contra la unidireccionalidad—, sino que a la verticalidad le añade la horizontalidad y amplía la unidireccionalidad a la multidireccionalidad. Si se tratase de establecer lo contrario, y sólo efectuar esta operación, la situación que se crearía no sería demasiado distinta a la anterior.

Se trata de una operación sumativa y no de negación. Lo que se institucionaliza es la posibilidad de intercambio, las condiciones que lo hacen posible, no el propio intercambio. Así pues, se institucionaliza el intercambio como principio, materializándolo en un contexto que lo haga posible, y no una forma y unos contenidos posibles de intercambiar, ya que esto lo destruiría cuando se produjera una absolutización, distinta en el contenido pero idéntica en la estructura de la absolutización propia del modelo clásico.

El contexto institucional que posibilita la comunicación es un marco dinámico en el cual la dimensión horizontal regula y es regulada por la verticalidad, en la cual la multidireccionalidad regula y es regulada por las verticalidades instauradas por los canales preferentes.

Retomemos la afirmación que hemos apuntado al principio de este apartado: entre un maestro y los chicos hay una diferencia de roles que enmarca la situación en que se produce el encuentro de uno y

otros. Asumida esta diferencia, lo que nos interesa es subayar la conveniencia de un ambiente de comunicación multidireccional. Esto significa afirmar un postulado positivo y no negativo, e indicar que esto no debe suponer una minimización del papel del maestro ni de la seriedad y exigencia que se requieren para establecer una comunicación tal que haga efectivas las posibilidades que tiene el hecho de comunicarse.

Establecer este nivel de profundización en la comunicación no es fácil y supone la atención del maestro a las formas cómo se regula la comunicación. Analicemos un aspecto fundamental de este hecho: la oposición entre la espontaneidad y la institucionalización normal de los canales.

La posibilidad de que un chico o una chica se comuniquen con los otros está relacionada con un buen número de cuestiones: el significado o la resonancia afectiva que tenga para él o ella un determinado punto, el grado de seguridad que experimenta el clima de acogida o de exigencia en que se produce una comunicación concreta. Por otro lado, cada miembro del grupo, además de vivir de modo distinto una multitud de aspectos como los citados, mantiene una actitud particular en el grupo-clase: desde el que intenta dominar la situación, hablando sin cesar, o aquel que mide con detalle su intervención, o el que goza del intercambio con soltura, hasta el que se inhibe por miedo. La gama de comportamientos personales es muy variada. En pocas palabras, la simple afirmación que todos deben hacer uso de la palabra, es vacía si no se crean las condiciones que lo permitan.

En efecto, el objetivo último que se pretende es que cada chico y cada chica pueda llegar a tomar la palabra espontáneamente, pueda intercambiar e implicarse a partir de lo que es y pueda aportar su contribución a la regulación de la vida colectiva. No obstante, este objetivo no se puede conseguir banalizando todo en la espontaneidad.

Favorecer la espontaneidad significa, sobre todo, eliminar las trabas individuales y grupales para la comunicación abierta, dar seguridad a cada chico o chica y al grupo para que puedan expresar lo que desean. Esto no se consigue espontáneamente, sino que es preciso institucionalizar aquellas condiciones que lo posibilitan.

Tal como hemos apuntado, es necesario alcanzar un equilibrio entre espontaneidad y institucionalización. Un equilibrio dinámico en el cual las condiciones institucionalizadas permitan la emergencia de comunicación auténtica que remueva los obstáculos que aquellas condiciones representan para él.

Conseguir este objetivo resolvería el problema de la comunicación si el grupo-clase tuviera un número reducido de alumnos y todos fuesen fácilmente asequibles para todos. Pero, con frecuencia, los grupos son numerosos y existen subgrupos, y mantienen una organi-

zación que reposa, a menudo, en la formalización de estas subdivisiones; la división del trabajo y la atribución de funciones distintas a diferentes colectivos.

En este contexto es indispensable establecer canales aptos para la circulación de toda la información que debe pasar de unos a otros, y estos canales deben ser lo suficientemente asequibles como para que sean conocidos por todos.

El establecimiento y uso regular de canales es un segundo nivel de institucionalización de las comunicaciones; es un nivel formal que garantiza a todos los chicos y chicas el acceso a unos circuitos relativamente neutros, funcionales. La utilización de éstos no implica tener que violentarse, ni esforzarse en una implicación vivida como excesiva, más allá de la zona de comodidad personal en el contacto abierto a todos.

Cada grupo-clase tiene su organización, y los canales de información son una parte de ésta. A pesar de las diferencias que pueden observarse entre un grupo-clase y otro, existen unos canales «modelos» que acostumbran a morstrarse, en formas variadas, en diversos lugares: la asamblea o el consejo de clase, las puestas en común de trabajos de investigación realizados en grupo, los intercambios al principio o al final de las sesiones de trabajo, el comentario de trabajos, la evaluación de las dificultades encontradas en una tarea, el análisis o el balance de un período de curso, etc. Estos ejemplos son algunos modelos de debate que pueden convertirse en canales utilizados habitualmente, y, si son conocidos por todos como momentos de comunicación, facilitan un intercambio auténtico producido en un marco de seguridad donde la espontaneidad es factible.

Evidentemente, la existencia de canales establecidos e institucionalizados no está determinada por la «garantía» de una buena comunicación. La atención del maestro a los procesos, y la acción reguladora que efectúa con su presencia aportan, de forma constante, al grupo una cualidad que éste con dificultad lograría alcanzar solo: la capacidad de estructuración. En cierto modo, que el maestro sea «externo» al grupo, que se implique con limitaciones, que mantenga una presencia «adulta» y, así pues, distinta, es una garantía que facilitará el acceso a la posibilidad de estructuración.

También es cierto que el maestro está dentro del grupo-clase y, en consecuencia, establece una relación personal con cada uno de los miembros; se implica personalmente, es cercano y está disponible para el contacto. Pero del mismo modo es cierto que el maestro es un adulto, y por este motivo —tal como decíamos— es externo al grupo. Esta presencia en perspectiva que puede aportar el maestro es lo que confiere posibilidad de estructuración. Un modo de analizar esta presencia es el estudio del campo de comunicación que se establece en un grupo-clase.

Un modelo analítico del campo de comunicación

Con la intención de explorar el campo de la comunicación, estableceremos unas coordenadas básicas; una de tipo personal, la actitud del maestro ante la comunicación y, la otra de tipo institucional, la legitimización, o no, de los temas que forman el contenido de las comunicaciones.

- El maestro puede mantener, con relación al hecho de la comunicación con las chicas y los chicos o entre ellos, una actitud que puede oscilar entre dos polos: una actitud estimuladora, otra restrictiva de la comunicación. En el primero de los casos, la actitud tenderá a favorecer que los chicos y las chicas se expresen y entren en contacto entre ellos, y, en el segundo, tenderá a limitar estas posibilidades.

Si en un principio afirmamos que es deseable mantener una actitud favorable, el análisis posterior del modelo resultante introducirá a algunas matizaciones.

- Por otro lado, cuando se institucionalice la «legitimidad» de la comunicación en el seno del grupo-clase, la institución escolar puede manifestar una voluntad que oscilará también entre dos polos: un deseo de que el campo de comunicación sea abierto, amplio, y que se establezca comunicación a todos, o casi todos, los niveles, y otro deseo de que el campo de comunicación sea cerrado, estrecho, limitado, y que sólo se establezca comunicación alrededor de algunos aspectos prefijados.

Estos parámetros pueden representarse de forma gráfica siguiendo unos ejes de coordenadas (ver gráfico 6). Los ejes establecidos delimitan cuatro ámbitos bien diferenciados.

1. La estimulación de la comunicación a propósito de un campo amplio: la estimulación global.

Se favorece la comunicación sobre cualquier aspecto de la realidad: todos los temas pueden ser objeto de intercambio. En este contexto, se desarrolla el interés por la realidad y por el trabajo que el grupo-clase lleva a cabo para interpretarla, y, también, el interés por el mismo grupo-clase como uno de los campos significativos de la experiencia de los chicos y de las chicas.

La riqueza y la diversidad de los estímulos que llegan del interior y del exterior del grupo actúan en cuanto desvelan y acogen continuamente las necesidades y los intereses de cada uno de ellos. La in-

tervención que centra de la atención de las chicas y de los chicos en determinados aspectos, y que estructura el trabajo y la investigación que efectúa el maestro, permite al grupo-clase orientarse hacia el descubrimiento y la interpretación de situaciones vividas, y orientarse en ellas de un modo creativo.

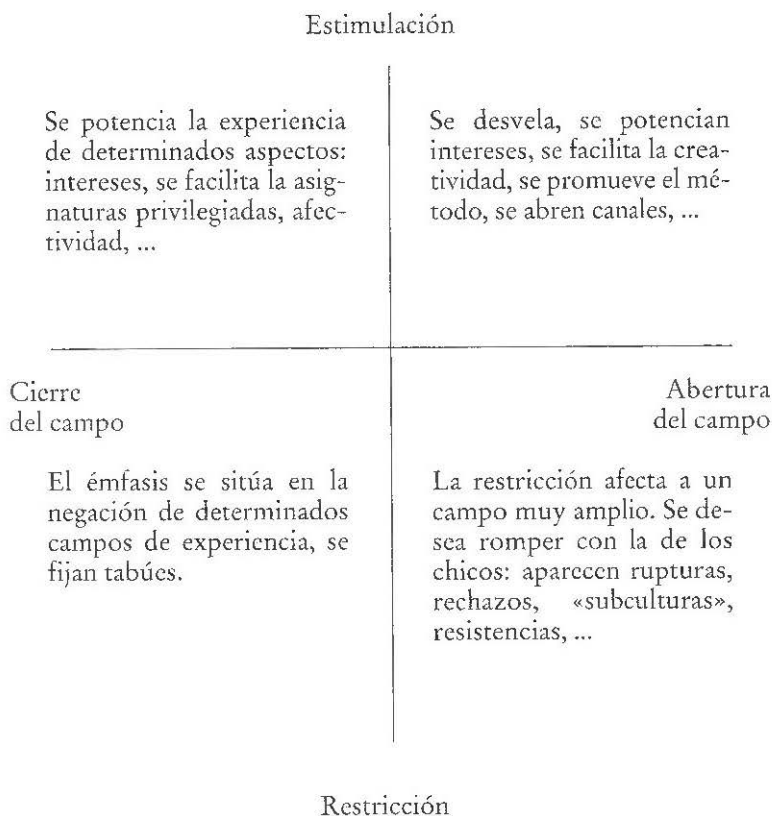


Gráfico 6. Amplitud temática y actitud ante la comunicación.

Es fácil sobrepasar los intereses particulares de cada chico o chica e integrarlos en opciones colectivas. Igualmente es probable aceptar el riesgo de prestar atención a aspectos no estrictamente académicos que aporten una visión global de la cultura, de la sociedad y de la propia vida de cada uno.

Una buena canalización del potencial energético que se desvela mediante el uso de métodos de observación y de tratamiento de la información, de planteamiento y de resolución rigurosa de problemas,

de alternancia entre el análisis y la síntesis, permite obtener un progreso óptimo, en tanto que es el mejor progreso posible para el grupo. La existencia de canales establecidos evita, en parte, la dispersión, y el rigor metodológico —que sólo tiene verdadero sentido cuando existe una realidad suficiente para motivarlo— limita el riesgo de superficialidad.

Llamar la atención de chicas y chicos sobre aspectos concretos y relevantes de los problemas que se plantean, aportar nuevas informaciones significativas, velar por el funcionamiento eficaz de los canales establecidos, vitalizar el diálogo y la discusión, ... son las intervenciones que estructuran. Con ellas, el maestro organiza el potencial de comunicación que ha desvelado y ha hecho posible.

2. La restricción de la comunicación a propósito de un campo amplio de temas prohibidos: la restricción global.

Se restringe la comunicación sobre muchos aspectos de la realidad; existen muchos— demasiados—temas prohibidos. De hecho, este ámbito se define por la negación de la comunicación, más allá de lo estrictamente necesario, para conseguir unos resultados académicos y para mantener un orden y una disciplina, a menudo enunciados como principios genéricos, no localizados.

No hay participación de los chicos ni de las chicas en la vida de la clase. La situación es fruto de una imposición que no cubre las necesidades mínimas, y se complica, casi inevitablemente, con comportamientos reactivos de los alumnos que manifiestan, de este modo, la oposición a una situación que no desean. El grupo-clase se empobrece, se ve mutilado de una de sus funciones esenciales.

Los principios del maestro van por un lado y los intereses y las vivencias de las chicas y de los chicos, por otro. El resultado es una coexistencia, en paralelo, de una «cultura oficial», de unas apariencias que el maestro desea mantener, con una «subcultura» vivida por el grupo al margen del maestro.

Entre los chicos y las chicas hay una circulación de información intensa relativa a sus necesidades vitales, relacionales o intelectuales, realizada al margen de cualquier presencia adulta y, en consecuencia, sufriendo a menudo las deficiencias propias de una estructuración que les ayude a objetivarse, a identificar los elementos concretos de la información y a utilizarlos de forma constructiva.

Entre estos dos niveles de existencia del grupo-clase puede haber, o no, fricciones externamente visibles, pero no existe ningún tipo de articulación. En realidad, el grupo recibe más, para bien y para mal, de sí mismo, de otros adultos y de su entorno social de la vida del grupo-clase como grupo institucionalizado. La emergencia, entre los chicos y las chicas, de un sentimiento de disociación entre la mentira

oficial y la realidad vivida puede ser una de las consecuencias de todo esto ; por desgracia, esto se observa muy a menudo.

3. La estimulación de la comunicación a propósito de un campo cerrado: la estimulación parcial.

En estas condiciones, la comunicación es estimulada de forma selectiva y sobre una o más temáticas escogidas por la institución. La comunicación se orienta, desde fuera del grupo-clase, a fomentar el tratamiento de unos temas determinados, excluyendo otros, quizá por la edad, por la procedencia o por el futuro deseado y aconsejable para las chicas y los chicos, según el criterio de la escuela o del maestro.

El establecimiento de la comunicación en este ámbito permite, a veces, reestablecer situaciones de equilibrio truncadas en otros momentos de la historia del grupo— clase, o situarse ante determinadas carencias o presiones del entorno social. No obstante, también puede conducir a acentuar desequilibrios o a producirlos, especialmente cuando el maestro se deja llevar por el propio repertorio de referencia, con poco control y sin haber efectuado una composición de lugar partiendo de la situación de los alumnos. En el desarrollo de la clase, sea cual sea el dominio comunicacional preferente, es posible que el maestro deba realizar intervenciones centradas en el campo que expondremos a continuación. Esto es lógico y positivo, si entendemos que los chicos están muy influidos por algunos hechos o tendencias del entorno y que éste, a menudo, los condiciona excesivamente y los desorienta. En consecuencia, el maestro debe intervenir, a veces, estimulando el tratamiento de temáticas menospreciadas por los alumnos; debe efectuar intervenciones compensatorias en el establecimiento del campo comunicacional. No obstante, esto no debe entenderse como un cierre del campo, sino como una priorización eventual de otros aspectos que, en el fondo, comporta la opción de ampliar el campo hasta donde sea posible.

4. La resticción de la comunicación que afecta a un campo pequeño de temas prohibidos: la restricción parcial.

La actitud del maestro es restrictiva, pero lo es en pocas cuestiones: no pone el énfasis en aquellas que estimula, sino en aquellas que niega. Se admite la comunicación sobre determinadas temáticas (acogidas de forma vaga ya que no se pretende potenciarlas), pero, sobre todo, se rechaza la comunicación en otras cuestiones.

No existe un interés perceptible por la comunicación, pero, ya sea porque se debe hablar con los alumnos, ya sea porque éstos lo pidan, o ya sea porque los temas aceptados no plantean una conflictividad excesiva, se toleran determinados intercambios. En otros casos, se topa con el tabú: no se habla de ello y punto.

Los temas prohibidos pasan a ser del dominio exclusivo del grupo de chicas y chicos, al margen del maestro. Existe la posibilidad de que algunos alumnos acepten el riesgo de hablar de ellos en clase y de recibir las consecuencias de la transgresión; esto refuerza la seducción del tabú.

Una reflexión mínima sobre los horizontes que permiten a un grupo-clase establecer este campo como preferente, nos debería obligar a reconsiderar la posibilidad de estructuración que siempre está implícita en el hecho que el maestro acoja vivencias, necesidades e intereses de los alumnos.

Esbozada la interpretación de los cuatro ámbitos en que puede instaurarse la comunicación en el seno de un grupo-clase, es interesante contextualizar cada uno de estos ámbitos. Los relacionaremos unos con otros y exploraremos lo que ocurre cuando el grupo pasa de uno a otro.

Con la intención de simplificar el léxico, usaremos, para cada uno de los ámbitos que hemos delimitado, la expresión que refleja la acción con la que el maestro los instaura: estimulación global, restricción global, estimulación parcial y restricción parcial.

- En un extremo del inventario de estos campos comunicacionales se encuentra el resultante de la acción de restricción global. Éste corresponde a una escuela y a una forma de intervención en la clase de tipo represivo y dogmático. En el extremo opuesto encontramos el ámbito resultante de una acción de estimulación global. Los otros dos cuadrantes del gráfico son situaciones intermedias que marcan pasos de una evolución de extremo a extremo.
- El paso de una acción de restricción global a una de restricción parcial se produce cuando se intenta acomodar, tímidamente y con reservas, una escuela rígida a una actitud más activa. Predomina un espíritu de cautela, una voluntad de preservar el control de la situación y de no tener que cambiar sustancialmente de actitud ni de metodología. No obstante, esto produce sensación de progreso.
- El paso de la restricción parcial a la estimulación parcial constituye, ya, una inflexión importante; indica una aproximación al modelo de escuela que acostumbramos a llamar «activa». Implica una voluntad de superación de algunas limitaciones más esenciales que son impuestas en un tipo de escuela considerada normalmente represora.

En otros casos, la acción de estimulación parcial responde a actitudes dogmáticas del maestro o de la escuela, a la voluntad de promover cambios más aparentes que efectivos y, en cualquier caso, desen-

tendiéndose de la necesidad de coherencia y de acción sobre los chicos desde un marco global.

- El acceso a una acción de estimulación global, que quizás no es el acceso a un estado definitivo, fijo, de perfección, sino a una tendencia, inicia, en la medida en que se puede ir consiguiendo, la voluntad de llevar a cabo una acción de verdadero apoyo al crecimiento y a la maduración de las chicas y de los chicos y de consolidación del grupo-clase.

Es importante subrayar que este camino no es sólo de ida. También pueden existir retornos y, a veces, éstos pueden ser necesarios, ya sea por la situación que viven los chicos, ya sea por las posibilidades de acción del maestro (no siempre podemos hacerlo todo).

Por un lado, es preciso decir que el paso de un cuadrante a otro responde a motivos de orden ideológico y a razones de tipo pedagógico. Es cierto que existen diversas maneras de entender la tarea del maestro y que ninguna de ellas monopoliza todas las virtudes. Desde diferentes perspectivas existe la posibilidad de llevar a cabo una acción positiva para los alumnos, siempre que no se pretenda un absoluto, siempre que se deje que la realidad regule la propia intervención.

Por otro lado, la situación que viven los chicos y las chicas, el estado en que se encuentran en un momento preciso es un elemento de reflexión que merece ser considerado muy seriamente. Cuanto más abierta es la situación que se les propone vivir, más elevado es el riesgo que implica, porque las referencias existentes *a priori* son menores y más frágiles, y construir unas nuevas no es trabajo de un día. Así pues, es posible que una situación, por muy deseable que pueda considerarse, desborde las posibilidades de estructurarla por parte del grupo-clase. Podemos vernos obligados a preguntarnos qué va primero, las opciones personales o las necesidades de unos chicos o chicas, el dogma o la realidad.

Aceptar, recibir, estimular cualquier temática, tener la aspiración de elaborarlo todo, puede poner en crisis aspectos que uno no considere discutibles o puede conducir al grupo hasta unos extremos de discusión tales que las condiciones mínimas necesarias para llevar a cabo una acción estructurante se escapen del control del maestro, y, entonces, éste se desvanezca y con él se pierda la posibilidad de un marco de debate.

Un análisis que, abarcando los últimos diez o quince años, intentase contemplar en paralelo y establecer correspondencias entre la evolución reflexiva de la acción pedagógica —considerando la forma de entender la comunicación como uno de los factores de cambio— y las demandas y las reacciones concretas que se han producido en el

contexto de una escuela, sería muy revelador. La comunicación, la actividad personal de los chicos, la participación del grupo-clase en la propia formación han chocado, a menudo, con algunos elementos ideológicos presentes en los grupos sociales a los que pertenecían los chicos, e, incluso, con algunas opciones de los maestros. Éste es un tema preocupante y que remite a los objetivos que puede y debe tener la educación, y a la forma como estos objetivos pueden contribuir a orientar la construcción personal de las chicas y de los chicos y la convivencia de diferentes opciones.

Es posible que la consideración — más allá de la temática estricta de la comunicación — de las relaciones interpersonales entendidas en un sentido amplio pueda contribuir a esclarecer estas cuestiones.

Las relaciones interpersonales en el grupo-clase

La comunicación consiste en un proceso de intercambio constante de mensajes de todo tipo entre los miembros del grupo-clase. Se intercambian noticias, información a propósito de, sentimientos, aspiraciones, referencias, estados de ánimo, vivencias individuales o colectivas,... que no son neutras, sino que todos estos mensajes están impregnados de una significación emocional, tanto para quien los emite como para quien los recibe.

El grupo-clase es un pequeño universo formado de todo tipo de experiencias que la comunicación entre unos y otros transmite, pone en común y contribuye a contrastar y, con la comunicación y el contraste, integra en la construcción de una identidad colectiva.

Este tejido de intercambios, realizado en el marco de unas referencias de espacio y de tiempo bien delimitadas, permite a cada uno construirse en un contexto establecido con otras personas. Por ello, es indispensable conocer cuál es el significado y cuáles son las posibilidades que ofrecen las relaciones interpersonales que se estructuran en un grupo-clase.

Las relaciones interpersonales diferencian e integran de forma simultánea

Comunicarse habitualmente con los otros, expresar las propias vivencias, las propias reacciones a los estímulos externos, responde a una necesidad ineludible de las personas, es una de las condiciones de progreso de la persona hacia la propia identificación y realización.

La realización de uno mismo está vinculada al contacto con los demás, al intercambio a todos los niveles en que uno puede adquirir conciencia de sí mismo o del otro. Cada uno de los interlocutores con quienes una chica o un chico establece una relación de intercam-

bio representa otra visión de la realidad que puede coincidir con la propia; puede ser un complemento, puede diverger o puede provocar un conflicto, pero es la de «tal» persona concreta.

A partir de este contraste (y del grado de aceptación de la persona con quien se relaciona, del significado que ésta tiene para él o ella), el chico o la chica puede afirmarse, precisarse, adquirir conciencia, constituirse. Del mismo modo que la resistencia que ofrecen los objetos y las realidades materiales es una resistencia fecunda, el contraste con los demás también lo es: interpela, cuestiona, matiza, obliga a definirse con precisión, fuerza a identificarse.

Es en este sentido que la comunicación ejerce una función singularizadora del individuo que le diferencia de los demás. La toma de posición constante, tanto por la acción sobre el entorno, como por la delimitación de conceptos y de apreciaciones, proporciona entidad al ser de cada chica o chico, le perfila la personalidad.

Pero, complementariamente, la comunicación realiza también una función aparentemente uniformizadora y, en último lugar, integradora de las diferencias en un marco de realización personal que es común, compartido y que, por ello, establece referencias parecidas para todos.

La relación constante en el interior de un mismo contexto, donde experiencias, informaciones y problemas reciben un tratamiento parejo, produce insensiblemente una similitud de reacciones ante los hechos y de adquisiciones conceptuales. Por otro lado, la necesidad de convivencia y de intercambio pide sintonizar con los procedimientos comunes y con las acciones y las reacciones de los demás, para que sea posible establecer un pequeño vínculo, una mínima posibilidad de participación en el proceso dinámico del grupo-clase del cual se forma parte.

Como conceptos puros, la singularización y la uniformización se oponen; igualmente se oponen la diferenciación y la integración. El problema no se resuelve buscando un término medio. La realidad es que una chica o un chico puede realizar cada una de las partes de este proceso en la medida en que llevan a cabo la otra: o se realizan ambas a la vez o no se realiza ninguna. La diferencia es relativa a un conjunto existente, y la integración presupone la existencia de partes diferentes e integrables. Dicho de otra manera, si uno tiene la pretensión de eliminar las diferencias (si se impide la realización de la función singularizadora de la comunicación), se obtiene una reproducción seriada de modelos idénticos, que pueden coexistir en paralelo, pero entre los cuales no existe la posibilidad de intercambio ni de integración, que es lo que uno podría pretender en el acto de nivelar, de igualar. Contrariamente, si se tiene la pretensión de eliminar las semejanzas, si se impide la realización de la función integradora, se ob-

tiene una situación en la cual la singularidad pierde todo el sentido, porque es imposible realizar intercambios por falta de referencias comunes; la anomia relacional esteriliza la supuesta identidad personal.

La singularidad y la integración o se producen a la vez, y se regulan recíprocamente, o no se producen.

La calidad de las relaciones personales influye en el aprendizaje

A lo largo de este capítulo, cuando hemos hablado de comunicación, nos hemos referido a dos campos: el contacto entre persona y persona y la circulación de información. Aunque, desde un punto de vista teórico se trata desde un mismo proceso, en la práctica se pueden hacer distinciones, ya que en el terreno de la práctica la distinción es operativa y tiene algunas secuelas.

A menudo, se ha constatado que el establecimiento de unas buenas relaciones personales constituye una condición muy importante para el rendimiento de las chicas y de los chicos. Esto se explica desde dos perspectivas.

En primer lugar, aunque la experiencia se puede llevar a cabo en el marco del grupo-clase no agota la totalidad de las relaciones personales que establecen sus miembros, las circunstancias temporales y la importancia del trabajo que se realiza provocan que aquéllas tengan una incidencia en los procesos de aprendizaje. Según como sean las relaciones personales que un chico a una chica mantiene en el seno de su familia y con los maestros y compañeros, su participación en el trabajo y su rendimiento en el estudio, tenderán a ser más o menos ricos. En la medida que sea aceptado por las personas que aprecia, el chico se sentirá más seguro y esto le permitirá disponer de un volumen mayor de energía que podrá destinar a interesarse por el conocimiento de la realidad.

Entre la gran cantidad de factores que permiten explicar la mayor o menor seguridad de que un chico goza en su grupo-clase (algunos de los más relevantes se destacan gracias a diversas técnicas sociométricas), existe uno especialmente importante y sobre el cual los maestros pueden intervenir: la valoración de las tareas de los alumnos que determinan, en buena medida, su rendimiento.

En segundo lugar, también se observa, con cierta frecuencia, que hay chicas o chicos que forman tandems o equipos de trabajo en los cuales una buena articulación de una relación personal de calidad con unos intereses de estudio o de investigación compartidos producen un rendimiento intelectual notable. Una ampliación de este hecho, que también surge a veces a escala más amplia, es el que se da cuando un maestro consigue entusiasmar a un grupo-clase con un trabajo o un proyecto determinado; cuando trabajo, organización y relaciones

se encuentran en una sintonía similar, los resultados, tanto personales como académicos, son excelentes.

Estas afirmaciones ponen de manifiesto dos cuestiones: por un lado, el vínculo entre buenas relaciones y rendimiento y, por otro, el carácter antecedente de las relaciones respecto al rendimiento. Igualmente permiten concluir que la intervención del maestro en el grupo-clase no se puede limitar en absoluto a una buena programación y a un desarrollo lógico y riguroso de los estudios o de las investigaciones, sino que debe prestar una atención primordial a las relaciones en que se construyen las condiciones que deben permitir a los chicos y a las chicas el trabajo con una actitud y una predisposición favorable.

Unas relaciones personales constructivas

Partimos de la afirmación, que esperamos haber justificado suficientemente, que la forma como se conciben y se desarrollen las relaciones personales tienen una importancia esencial en el desarrollo personal de los chicos y en la maduración del grupo-clase. Ahora intentaremos concretar nuestro punto de vista sugiriendo cuáles son las referencias que deben enmarcar el tratamiento de esta cuestión.

El fondo del discurso del Carl Rogers contiene, a nuestro parecer, aportaciones muy valiosas e indispensables para cualquier consideración de la problemática relacional en el marco de un grupo-clase. Empezaremos por resumir aquello que consideramos principal de las hipótesis de este autor, y, teniéndolo presente, intentaremos precisar cuáles pueden ser las intervenciones del maestro orientadas hacia la acogida radical de la persona del chico o de la chica, preservando la coherencia necesaria respecto a exigencias de la acción en la escuela.

Situándose ante un mundo que cambia radicalmente y en el cual los acontecimientos están sujetos a una depreciación también rápida, Rogers manifiesta la necesidad de dar prioridad a la capacidad de cambio y de aprendizaje por encima de la posesión de conocimientos estáticos. Considera que facilitar el aprendizaje exige que entre el que aprende y el maestro — el «facilitador» — exista una relación interpersonal basada en ciertas cualidades y actitudes bastante conocidas.

- Congruencia y autenticidad.

Rogers desea expresar la cualidad de ser auténticamente uno mismo y de entrar en relación con el niño sin máscaras ni defensas que escondan la propia realidad personal del maestro.

Ante la situación, tan frecuente, en la cual el maestro se defiende y se protege de la relación dinámica, escondiéndose detrás del rol de «maestro» y convirtiéndose, así, en una encarnación impersonal y anónima de las exigencias de «la programación», Rogers defiende la

necesidad de aparecer y de manifestarse tal como uno es, sin desfigurar la propia persona, para que el chico o la chica tenga la posibilidad de establecer con el maestro una relación de persona a persona, auténtica. Evidentemente, el maestro hace de maestro, pero esto no debe privarlo de ser la persona que él es. Y es importante subrayar que le es posible establecer relaciones partiendo de lo qué es, y no del rol que realiza.

- Consideración, aceptación, confianza.

Con la expresión «aceptación positiva y no condicional», Rogers denota una actitud básica de aceptación de la chica o del chico como persona diferente del maestro, con una forma de pensar y de sentir que le es propia, con un modo de reaccionar, unas dudas y unos temores, con unos comportamientos no siempre coherentes.

Rogers se refiere a la aceptación incondicional de lo qué es el otro; esto no quiere decir dar por bueno todo lo que hace ni implica inhibir la exigencia. Cuando habla de la incondicionalidad de la aceptación, desea subrayar la gratuidad de la aceptación del ser del chico o de la chica, otorgando a esta aceptación el valor de una actitud de principio, que no está condicionada al hecho de que el chico o la chica se la tenga que ganar mediante determinados comportamientos.

Esta manifestación de confianza hacia los chicos, considerándolos capaces de asumir el propio progreso y de dirigirlo desde su interior, es el reflejo de la confianza genérica en las capacidades de las personas para encontrar soluciones constructivas a los problemas que se les plantean en la vida.

En la actitud de aceptación hay una paradoja que merece la pena explicar.

- Parece como si la aceptación de lo que son el chico o la chica pudiera producir como resultado una fijación: «Si ya estoy bien, ¿por qué cambiar?»
- Lo que ocurre es precisamente lo contrario: la aceptación dinamiza el desarrollo y el cambio personal.

En la medida en que se sienten aceptados por otras personas que son significativas para ellos, personas en las que depositan su confianza, es más fácil que las chicas y los chicos se acepten ellos mismos. La aceptación de uno mismo genera confianza, seguridad. En tanto que se siente seguro se está más disponible para explorar lo no conocido, lo que implica riesgo: descubrimiento, comportamientos diferentes y no defensivos, cambio personal.

Contrariamente, cuando ellos no se sienten aceptados, especialmente por las personas que tienen significación para ellos, se esfuerzan en ganar esta aceptación y no están disponibles para explorar otras vías, no cambian, se fijan en la búsqueda de la seguridad.

- Comprensión empática.

Se trata de saber ponerse tanto como uno pueda en el lugar del otro, de ver las cosas con sus ojos y experimentarlas con sus sentimientos. Para Rogers, esto se produce cuando el maestro comprende, desde el interior, las reacciones de los chicos y la forma como éste percibe los procesos de formación y de aprendizaje.

La comprensión empática favorece un clima de aprendizaje en el cual la dirección puede ser determinada, por lo menos parcialmente, por los chicos, una situación de aprendizaje experimental y cargada de significación vivida. Éste es el tipo de aprendizaje que entra más profundamente en la persona y que tiene más repercusión.

Una acción del maestro basada en estos parámetros es la que, según Rogers, permite la liberación del potencial que existe en el interior de la persona de los chicos. Además, éstos están sujetos a constricciones que vienen de fuera, pocas y mal explicadas, y que son inhibitorias de un desarrollo necesario en nuestra civilización.

Los postulados rogerianos, que se justifican en una filosofía de la persona humana, configuran lo que se ha llamado la orientación no-directiva de la intervención. La aportación de Rogers ha suscitado muchas críticas y una polémica muy rica, pero no nos detendremos en éstas, puesto que el objeto de este análisis es otro. Tal como hemos apuntado, tomaremos las reflexiones de Rogers como punto de partida para precisar el sentido y la calidad que deben tener las relaciones interpersonales en un grupo-clase.

Las tres actitudes que hemos expuesto responden, todas ellas, a las necesidades de las chicas y de los chicos de sentirse aceptados, valorados y comprendidos y de poder establecer relaciones tan transparentes como sea posible con aquellas personas que conviven de forma más directa.

Si un chico puede contar con la acogida que hemos descrito y con la seguridad que le representa poder efectuar intercambios con alguien que conoce y que vibra con sus problemas, dispone de los recursos necesarios para vivir personalmente y con plenitud el camino hacia la madurez, que le es accesible en un momento preciso de su crecimiento. En la medida que el chico vaya siguiendo esta vía de modo constructivo, accederá progresivamente a grados más altos de autonomía; se acercará, cada vez más, a la autonomía del adulto, que es capaz de decidir con responsabilidad cuáles son sus pasos y cuáles sus vínculos con él mismo, con los otros y con el mundo donde vive.

Para decirlo con más precisión, será capaz de tomar decisiones en el interior de un contexto formado por las interdependencias propias de la persona humana, de tipo social, de grupo e, incluso, personal. Es decir, será adulto, autónomo y responsable en la medida que le sea posible serlo, y dejará de depender de los demás tal como depende un niño.

El objetivo final del proceso educativo, visto desde la perspectiva

de la chica o el chico, es, así pues, la consecución de la autonomía y de la solidaridad. Desde la perspectiva del maestro, es la posibilidad de la no direccionalidad, la posibilidad de una intervención que no establece una dirección ajena hacia el chico o la chica, sino que posibilite que la establezca él mismo. Mientras no alcance este objetivo, las intervenciones del maestro se justifican en el sentido que son contribuciones para facilitar el camino hacia la madurez de los chicos.

No obstante, esto no implica directamente —y simplemente— que el maestro deba hacer intervenciones de forma no directiva, favoreciendo la intervención de todas las chicas y chicos en la elaboración de las tareas del grupo-clase y haciendo efectiva esta participación a modo de autogestión, pero sí que implica que debe tender hacia ella y que debe realizarlo en la medida que se lo permitan las posibilidades.

Las posibilidades deben ser consideradas en cada momento por el maestro, planteándose una línea de intervención de las coordinadas esenciales del proceso de formación de los chicos y de las chicas. Con anterioridad, ya hemos apuntado estas directrices, pero a continuación procuraremos reformularlas.

- Los chicos y las chicas se realizan a lo largo de un proceso de intercambio constante con la realidad. Éste está regido por la satisfacción de sus necesidades, una de las cuales es la de la progresiva integración de la personalidad.
- El contacto con la realidad sólo puede llevarse a cabo partiendo de unas pautas de atribución de significación a las experiencias. Éstas son suministradas por las personas y por el entorno más cercano, que sirven para encontrar el sentido de la realidad y del papel del propio yo que está inmerso en él.
- Este intercambio, en el cual se identifican el mundo y uno mismo, y la posibilidad de establecer contactos personales positivos son una fuente de seguridad para avanzar en el crecimiento. Éste implica siempre el riesgo de ensayar aquello desconocido; y uno puede aceptar el riesgo sólo cuando se siente seguro.
- El proyecto de influencia, el proyecto educativo, que ha sido diseñado por la institución o por el maestro y que orienta las intervenciones, constituye una oportunidad concreta de confrontación para los chicos y para el grupo-clase. Ésta no es «todas las posibilidades», es sólo una de ellas, limitada, precisa, quizá insuficiente, pero concreta, que sirve para confrontarse y, en consecuencia, para crecer.
- En el marco de este proyecto, en el contexto de la oportunidad de crecimiento que es un proyecto, la presencia activa, la intervención del maestro, constituye un elemento dinamizador y regulador del proceso que las chicas y los chicos realizan.

Esta intervención puede presentar muchas formas, un buen número de las cuales son legítimas, pero mantenemos el criterio de que, sea cual sea la forma, de orientaciones finales legítimas sólo existe una: la que contribuye a la construcción de la libertad de los chicos.

Es importante precisar esta última afirmación, ya que la práctica cotidiana es lo suficientemente densa, y aparentemente contradictoria, tanto que puede llegar a oscurecer los objetivos que se pretenden. Existe un hecho que ninguna teoría puede llegar a olvidar: los maestros, quieran o no, tienen autoridad y, además, la utilizan. Ahora no hablamos del poder de coacción que la institución les transfiere; nos referimos a la capacidad de influencia que cada maestro posee por la combinación específica, que él representa, de determinados valores personales, habilidades, conocimientos, capacidades de relación, y por el modo como los niños lo viven. Hacemos referencia al hecho de que cada maestro, por la razón de aquello que él es y por su forma genuina de estar presente en el grupo, recibe de los alumnos un depósito de confianza, se convierte en el destinatario de una predisposición para recoger su influencia. También hablamos de la posibilidad que tiene de usar este instrumento.

Nuestra afirmación es que debe usarlo. En primer lugar, porque son los niños quienes se lo dan, y no se lo conceden de forma gratuita, porque sí. Y, en segundo lugar, porque puede usarlo de modo tal que sirva para el crecimiento de los chicos y para su camino hacia la autonomía. El problema radica en determinar la manera de usarlo. Creemos que sólo existe una: aquella que se basa en la reciprocidad, en el establecimiento de una actitud que tienda a un reconocimiento recíproco de la autoridad; explícito por parte de los niños, implícito por la de los maestros.

Es decir, el maestro puede influir en los alumnos, y es en esto que reside el ejercicio de la autoridad. Puede influir teniéndolos en cuenta o sin considerarlos; si basa la orientación de su influencia en una consideración previa de los chicos, de lo que son, de lo que necesitan, de lo que les permitirá progresar, entonces, y en el acto mismo de tomarlos en consideración, les reconoce implícitamente una autoridad, acepta ser regulado él mismo por el reconocimiento de lo que son los chicos. Los reconoce autores de sí mismos —autoridad y autor tienen una raíz etimológica común— y si se sitúa en una perspectiva subsidiaria de la autoridad de los chicos. Es en este sentido que hablábamos de un reconocimiento implícito de la autoridad de los chicos por parte de los maestros y que decíamos que el uso correcto de la autoridad se fundamenta en la reciprocidad.

El crecimiento del grupo-clase es el camino durante el cual la autoridad de los chicos evoluciona de ser implícito en la acción del maestro a estar explícito en la propia acción.

Retomemos ahora el discurso desde la perspectiva rogeriana. Nos hemos referido a la congruencia y a la autenticidad intentando poner de manifiesto la importancia que tiene para los chicos y las chicas poder establecer contacto con personas reales, no distorsionadas por la defensa en el rol. Pero que un adulto tenga a su cargo la educación de un grupo-clase, está en el origen del rol del maestro y es también una realidad, tan real como los perfiles de la personalidad del maestro cuando no los camufla. La voluntad de acercarse a los chicos, de ejercer como compañero de más edad, no debe servir para esconder el rol de cada uno. Por otro lado, la relación que se establece entre chicos y maestro no se puede defender de la complejidad y de la angustia de las relaciones humanas escondiéndose detrás del rol, pues esto deforma tanto la realidad como el hecho que el maestro juegue a hacer ver que no es el maestro, que es un compañero más, ya que tendrá que acabar actuando como maestro cuando la situación se desborde.

Hemos aludido, igualmente, a la aceptación de las chicas y de los chicos y a la comprensión empática, y hemos subrayado el valor que tienen de conocimiento profundo de aquéllos y de confianza en sus personas. Los chicos y las chicas, y el grupo-clase, poseen un potencial de energía y una predisposición a usarlo en una dirección de progreso, pero, ya que este potencial y esta predisposición se encuentran, en cada uno de los estadios del desarrollo, sometidos a ciertos grados de indefensión o de fragilidad ante los impactos de la realidad, es ineludible una acción de protección por parte de los adultos, una acción que preserva el potencial hasta el momento que pueda manifestarse.

Este problema nos introduce en la consideración del proyecto educativo y de las significaciones, que proceden de la realidad, que deben llegar a los niños y a las niñas, a los chicos y a las chicas, en un momento determinado. La educación es una propuesta de desarrollo que se concreta en un estadio de evolución del niño o del chico y que se orienta desde la perspectiva de un adulto el cual refleja, en la intervención, unos significados personales y una reflexión humana y profesional más o menos seria.

En los primeros estadios del crecimiento de los niños y de las niñas, esta acción estructurante, que procede de los adultos, debe ser primordial, ya que la necesidad de un alto grado de seguridad y de puntos de referencia pide que el entorno sea claro y coherente.

A medida que las chicas y los chicos crecen, aumentan en ellos la madurez y la capacidad de participación para asumir y para remodelar del proyecto que les propone el maestro. Por otro lado, también, es posible ampliar el campo de significaciones que llegan al grupo-clase garantizando que éste sea capaz de procesarlas. Que este proceso sea posible depende de las intenciones del maestro y de su persis-

tencia en traducir estas intenciones en la práctica cotidiana. Facilitar la participación y ampliar el campo de las significaciones requiere un ambiente mínimamente constructivo en el grupo-clase; un ambiente donde se intente superar los conflictos y sacar de ello un enriquecimiento.

A lo largo del discurso que hemos desarrollado, aparece regularmente el hecho que el maestro interviene, actúa, influye. Es evidente, que existe una forma de influencia, de la cual muchos maestros, por desgracia, se sienten orgullosos, que es la manipulación. Por otro lado, es frecuente que maestros preocupados, honestamente, por facilitar el acceso de los chicos a una mayor libertad personal, elaboren de forma errónea los sentimientos que les desvela la intervención y se culpabilicen interrogándose al respecto.

Roger Mucchielli, en un texto corto pero preciso, plantea la manipulación en los terminos siguientes: «[La manipulación es] el arte de influir en las opiniones y en las actitudes del otro con una finalidad escondida para el otro y por medios escondidos. Así pues, es una técnica para «hacer creer», para «hacer pensar» o para «hacer funcionar» acorde con un plan preestablecido del cual el *partenaire-victima* no es consciente de ello.» El mismo autor añade que la manipulación supone la habilidad técnica, el maquiavelismo, la mala fe, la hipocresía y la explotación del otro, considerado como un objeto o como un instrumento.

Esta cita sugiere dos reflexiones. La primera es que una cosa son las técnicas que se utilizan y otra la finalidad que se persigue con ellas. En la medida que el maestro busca lo que considera válido para el niño y no sólo lo que a él le interesa, se aparta de la manipulación. La segunda es que un rasgo propio de la manipulación es la intención de esconder, y esto es diferente de las dificultades que puedan tener los niños o los chicos para entender una intervención.

Efectivamente, los niños más pequeños no pueden ser conscientes de muchos aspectos de la intervención del maestro, y a medida que van creciendo lo comprenden pero no totalmente. Lo que traza la frontera más clara es la lucidez de la intencionalidad de acoger lo que la chica o el chico es, de reconocer su autoridad, y la capacidad de regular la propia acción por este reconocimiento. Esto es imposible sin comunicación, sin relación personal auténtica.

Aunque el establecimiento de esta comunicación no es fácil, es un paso esencial en la renovación de la escuela, tanto por la importancia que tiene para el desarrollo personal y humano de los chicos y de las chicas como porque es el parámetro más fiable de aquellos que permiten orientar la intervención hacia la participación seria en la gestión de la actividad que los chicos pueden llevar a cabo en cada momento.

Descartaríamos terminar sugiriendo un par de prescripciones; una sobre el concepto de comunicación y otra sobre la diversidad de los maestros.

Como tantos otros conceptos en pedagogía, la comunicación es un concepto análogo. La importancia del intercambio, de su alcance y de su profundidad, son distintos según el nivel educativo de que se trate. La calidad de comunicación es distinta en parvulario, EGB, secundaria, universidad, etc. Igualmente, la historia y el pensamiento de cada grupo-clase plantea también diferencias según su maduración y su situación concreta (por ejemplo, la existencia de un solo maestro o más de uno, el grado de acuerdo entre los diversos maestros, etc.).

Respecto a los maestros, se debe decir que la diversidad personal provoca que para unos la comunicación sea una dimensión prioritaria en su intervención, mientras que para otros es subsidiaria del estudio o de la formación moral, por exponer un caso determinado.

En consecuencia, en cada grupo-clase es más probable un tipo específico de comunicación que no otros. El camino para llegar a establecer una comunicación suficiente o óptima no es siempre el mismo.

LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

La clase como organización

En otro apartado de este libro hemos presentado un modelo con una representación de las funciones que el maestro ejerce en el grupo-clase. Este modelo, con pequeñas modificaciones, permite presentar el grupo-clase bajo los mismos terminos en que se acostumbra a presentar una organización. Lo que diferencia el modelo anterior al que ahora describiremos es que aquél contempla las funciones del maestro y, en cambio, éste pretende presentar las que debe cumplir el grupo-clase, asumiendo y modificando las propuestas que el maestro lleva a cabo en cada campo.

Este modelo pretende presentar los siguientes aspectos básicos.

- El grupo-clase existe en un entorno que lo somete a determinadas condiciones.
- El entorno proporciona unos *inputs* —o influencias— determinadas, que el sistema organizativo procesa en función de su orientación y finalidades.
- En el interior del sistema organizativo del grupo-clase se realizan de forma ordenada algunas actividades:
 - unas centrales de decisión y de regulación; toma de decisiones, que regula el funcionamiento del conjunto de la organización y de la vida de la clase;
 - otras relativas al alcance de los objetivos de la organización, al aprendizaje, al trabajo que se debe realizar;
 - otras referidas al mantenimiento del grupo: cuidado de las relaciones, del bienestar y de la organización material;

— y, de forma eventual, otras dedicadas al mantenimiento de las relaciones exteriores, que acostumbran a ser una parte del trabajo.

- La actividad interna del sistema de organización produce unos resultados, unos *outputs*.
- Los resultados obtenidos permiten que el grupo-clase efectúe regulaciones de su funcionamiento, función que realiza en el conjunto de actividades de decisión y de regulación, pero que, en el modelo, se representan a parte para remarcarlas.

En el gráfico 1, hemos ordenado las diversas tareas que lleva a cabo el grupo-clase, y de ahí surge el modelo en cuestión.

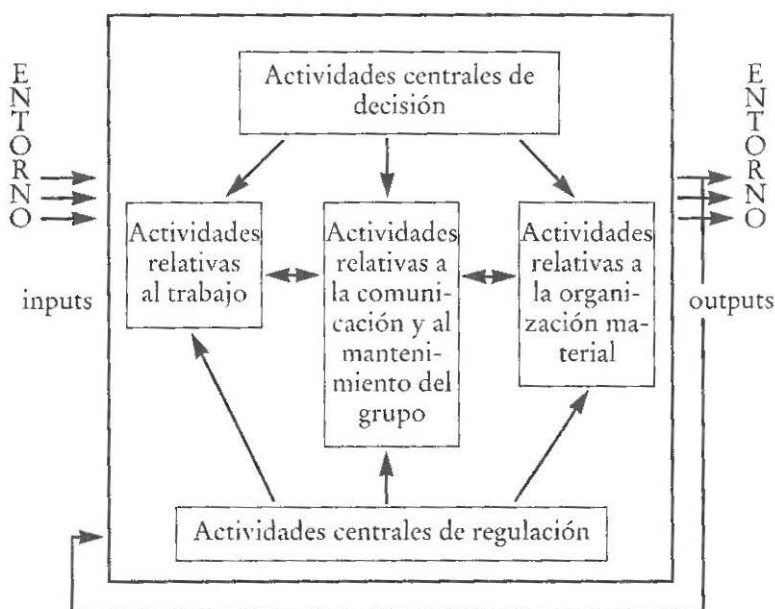


Gráfico 1. Modelo descriptivo de la clase como organización.

Para precisar el sentido de este modelo creemos oportuno extendernos en la precisión de los elementos más significativos presentes en cada uno de los campos.

- El entorno.

El entorno del grupo-clase es enormemente complejo. En el capítulo dedicado a describir el grupo mediante un modelo, ya

hemos hecho referencia a esta complejidad y a la necesidad obligada de proceder a una elección de factores que expliquen más que otros cuáles son las condiciones que lo enmarcan. Entonces decíamos que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- como son los chicos y las chicas, teniendo presente que viven también en otros grupos de referencia;
- el grado de madurez personal que han alcanzado, considerando que éste no es sólo producto de la edad cronológica, sino también de las condiciones en que se desarrolla;
- el grupo social de donde proceden.

En otro orden de cosas, la escuela constituye el entorno más cercano del grupo-clase y, repitiendo lo anteriormente anunciado, esta institución, como entorno, influye sobre el grupo-clase, principalmente, mediante dos elementos:

- el proyecto educativo que le sea propio; los objetivos que pretende, los valores propios y que desea comunicar a los chicos y a las chicas, el contexto en que cree que sus finalidades pueden cumplirse y el marco institucional y organizativo en el cual intenta materializar su proyecto, más concretamente, el espacio y el tiempo;
- la misma persona del maestro responsable del grupo-clase que, según su personalidad, actúa de filtro de la escuela y del marco institucional donde ésta acoge a los chicos.

Es, igualmente, justo decir que el proyecto del maestro y el marco que estructura constituyen una adaptación del proyecto de la escuela según el modo de ser y de actuar de una persona.

Hasta aquí hemos anotado los datos relativos al entorno, ya expuestos cuando hablábamos, genéricamente, del grupo-clase. Por otro lado, desde la perspectiva de la organización de la clase —organización del trabajo y de la búsqueda de la información, establecimiento de relaciones con terceros de fuera de la escuela, participación en la vida social o de barrio— es necesario prestar atención a otros elementos del entorno como:

- aspectos históricos;
- aspectos geográficos o de topografía social; tipos de fuentes de información y proximidad a la escuela, canales de acceso a esta información, recursos materiales disponibles en el entorno más próximo, etc.;
- aspectos socio-culturales; modelos socio-culturales vigentes en el medio local, instituciones y asociaciones que están presentes, costumbres, tradiciones, etc.

- Los *inputs*, las influencias que recibe el grupo-clase.

También es obligado apuntar que indagar en este campo es un problema más complejo que sobrepasa nuestras pretensiones cuando queremos acercarnos a la organización de la clase.

Todos los aspectos citados en la exposición sobre el entorno inciden sobre el grupo-clase y, con justicia, se debería considerar en que *inputs* se traduce su influencia pero ésta es una tarea más académica que útil. Por consiguiente, nos centraremos en la consideración de aquellos *inputs* sobre los cuales es posible una acción organizativa concreta.

- La orientación central del proyecto del grupo-clase; el proyecto educativo del maestro.
- Las expectativas que desde diferentes ámbitos —los padres, el barrio o pueblo, la escuela— recaen sobre el grupo-clase: lo que se espera y que es conflictivo realizar en cierta medida.
- Informaciones, millones de informaciones: las que aporta cada chico, las que llegan a todos los chicos y chicas, las que llegan canalizadas por vías formales (libros, subscripciones a revistas, fondos documentales con los que la clase tiene conexión), las que llegan porque el grupo-clase se preocupa de buscarlas, ...
- Recursos materiales: los que llegan directamente porque la institución los ha asignado (aquellos que todos dicen que son insuficientes y poco adecuados, demasiado a menudo con razón) y los que el grupo se preocupa de buscar porque son la respuesta a sus necesidades o a sus proyectos. Debemos decir que es posible establecer una diferencia entre los recursos concretos (por ejemplo, una herramienta o un aparato) y los recursos genéricos (el dinero). Nos parece importante señalarlo porque pensamos que el dinero queda casi siempre al margen de la educación y que, quizá, usarlo en el interior de un marco educativo puede ser un modo muy sencillo de aprender a utilizarlo con libertad.
- Lenguaje y códigos (en el capítulo sobre la comunicación nos hemos referido a ellos). La mayor parte de los *inputs* que llegan al grupo-clase desde la realidad del entorno llegan «hablados», inscritos en un código de significaciones propio del entorno.

- Las actividades centrales de decisión y de regulación.

Incluimos en este apartado lo que son, propiamente, las actividades centrales del sistema organizativo del grupo-clase: la decisión y la regulación, es decir, el proceso de orientación que el grupo-clase efectúa de forma constante.

Cuando nos hemos referido al grupo como sistema ya hemos incidido en la función central que, en relación a todos los demás campos,

cumple la búsqueda de la dirección de desarrollo propia del grupo. A continuación, describimos las actividades concretas que se realizan.

- Elaboración de las opciones últimas de desarrollo del grupo-clase.
- Establecimiento de los objetivos de trabajo y una posterior regulación en función de la experiencia que se acumula.
- Establecimiento paralelo de criterios de planteamiento y de coordinación del trabajo.
- Establecimiento de las aspiraciones que el grupo tiene en el campo de las relaciones personales y elaboración de los conflictos de relación que se le presenten. Regulación de los objetivos relacionales.
- Estructuración de canales de relación con el exterior.
- Las actividades relativas a la consecución de los objetivos del trabajo.

Ya hemos anotado que el grupo-clase no tiene como único objetivo el trabajo de investigación o de aprendizaje. Desde el punto de vista de la organización, y por partir de un modelo asimilable a los que acostumbran a ser utilizados en el análisis de las organizaciones, consideramos que el objetivo de la organización es el aprendizaje; pero, por otro lado, asimilaremos el campo relacional a las actividades de mantenimiento del grupo, dejando claro, que desde la perspectiva de la educación el mantenimiento del grupo es tan importante como el estudio.

Una segunda consideración previa debe referirse a que en el grupo-clase —a diferencia de lo que sucede en una industria o en una organización de servicios— no existe una división en departamentos o secciones ni cada persona pertenece a una sección distinta. En el grupo-clase pueden establecerse división de funciones, pero todos realizan, en la práctica, todas las tareas. Por otro lado, las distintas funciones no se encadenan en una secuencia tan estricta como la que implica el trabajo industrial. El grupo-clase no es tan complejo, pero, a su vez, es más difícil de explicar.

- Hay división de funciones, repartición de tareas, entre chicos o entre grupos; qué trabajos se reparten y cómo se reparten está sujeto a una casuística enorme.
- En algunos casos existe una planificación del trabajo en el tiempo, una organización de secuencias, que está también sujeta a un campo de variaciones muy amplio.
- Algunas de las realizaciones del grupo-clase, por ejemplo la preparación de una exposición, requiere unas operaciones materiales precisas, identificables y codificables en términos parecidos a los de otras organizaciones.

- Las diversas tecnologías usadas en el estudio, en algunos casos, admiten un análisis organizativo equiparable al de otras instituciones. (Sobre este aspecto nos extenderemos más adelante.)
- Las actividades relativas a la comunicación y al mantenimiento del grupo.

En términos organizativos, el mantenimiento de la organización responde al problema de la consecución y al mantenimiento de las condiciones necesarias para el alcance de los objetivos. En el grupo-clase se realizan, entre otras, las actividades siguientes.

- Comunicación interpersonal y establecimiento de relaciones sometidas a control, en el sentido en que no todos los impulsos son tolerados.
- Búsqueda de la optimización de estas relaciones y establecimiento de condiciones para que todos tengan un lugar en el grupo, que no haya marginación.
- Circulación y materialización de información en soportes (murales, tableros de anuncios, ...) e institucionalización de ámbitos para opinión, para el uso de la palabra.
- Mantenimiento material de la clase, que se acostumbra a organizar en función de servicios definidos realizados por turnos.

- Las actividades relativas a las relaciones con el exterior.

La organización material de la clase depende, en parte, del mantenimiento (ya expuesto en el apartado anterior) y, además, comporta el establecimiento de canales que sirvan para la comunicación con el exterior, estructurando la adquisición de los *inputs* y asegurando la salida de los *outputs*. En este terreno, la clase realiza las actividades siguientes.

- Establecimiento de canales aptos para la obtención de las informaciones necesarias; gestión de estos canales.
- Establecimiento de procedimientos para la obtención de los recursos necesarios y gestión de la obtención de estos recursos.
- Información de la clase al exterior.
- Canales de participación en sucesos exteriores.
- Los *outputs* del grupo-clase.

El grupo-clase genera dos tipos de *outputs*: unos son los efectos que producen en el entorno o los mensajes o productos que aparecen en él, los otros son los efectos que la actividad del grupo-clase produce en los chicos y en las chicas.

En los primeros podemos citar:

- trabajo,
- exposiciones,
- montajes teatrales,
- otros productos de expresión artística.

En los segundos:

- los aprendizajes; la adquisición de información, de instrumentos del pensamiento, la comprensión de la realidad;
- las habilidades manuales o materiales, el saber-hacer adquirido;
- la socialización de los chicos y de las chicas, la capacidad que adquieren para relacionarse con los demás, cercanos o no, la capacidad de participación;
- los hábitos, las actitudes, las valoraciones.

- La regulación.

Si contemplamos la regulación en la sucesión temporal de los hechos, ésta se sitúa después de la producción de los *outputs*. Sin embargo, éste es un hecho que ocurre también, simultáneamente, en la toma de decisión y que constituye una actividad central. Por este motivo, no le dedicamos una mención específica; decisión y regulación son actividades que se realizan continuamente, en paralelo, y desde la instancia central de la organización. Aunque, como es lógico, la decisión precede a la realización de las distintas actividades y la regulación la sigue.

Esta descripción, breve y esquemática, sirve para poner de manifiesto que el grupo-clase puede ser entendido en términos semejantes a los que sirven para analizar cualquier tipo de organización y para concluir que, en cierto sentido, el grupo-clase es una organización.

El problema es saber cuál es el tratamiento organizativo específico que debe recibir una organización educativa y, una vez resuelto, moldearlo con unas formas prácticas que resuelvan los problemas concretos de la gestión cotidiana y que no planteen contradicciones con la intención de educar.

Organización y educación

Lo expuesto hasta este momento sirve sólo para afirmar que el grupo-clase puede recibir un tratamiento en términos de organización. No obstante, la elaboración de una filosofía de la organización en la educación (por qué, para qué, cómo organizarse) debe preceder el despliegue de cualquier propuesta concreta.

Por qué organizarse

En primer lugar, para estructurar la vida cotidiana, para que se establezca un marco de referencias estables en el cual los chicos puedan adquirir la capacidad de responder con eficacia todo el conjunto de pequeños problemas que plantea la vida cotidiana. La conquista de la respuesta eficaz —muchas veces cada día, muchos días al año— per-

mite ganar autonomía y adquirir poder de acción independiente sobre la realidad.

En segundo lugar, por que la organización realiza predicciones; no deja al azar de cada situación concreta el problema por resolver ni cuál es la acción, individual y, sobre todo, colectiva, que uno debe llevar a cabo. En este sentido, la organización reduce la inseguridad y aporta un marco mínimo de certidumbre a partir de la cual, y porque hay referencias previstas, es posible actuar sin tener que plantearse todos los parámetros de cada problema en cada momento. Preveiendo, la organización da seguridad y evita derroche de energía.

En tercer lugar, y en este punto aparece el carácter educativo de la organización, porque la búsqueda de una organización apta para la educación comporta el cumplimiento de dos condiciones: aportar estabilidad a la vida colectiva y, garantizar, al mismo tiempo, la capacidad de adaptación a las exigencias esenciales de situaciones diversas, y posibilitar la resolución de situaciones concretas, con lo que tienen de específico, en el interior de un marco que establece unas coordenadas genéricas de resolución de problemas parecidos.

Estructurar, prever, instaurar un marco establecido, ..., garantizando que el instante, la anécdota, aquello específico de cada situación se puedan acoger en lo que tienen de esencial: ésta es la característica de la organización en educación. Una organización industrial o de producción de servicios se rige por la obtención de unos productos que le son externos en una medida mucho más amplia que no lo es el «producto» formacional. En educación, la parte sustancial del producto que debe obtenerse no es externa a la organización.

Si a esto añadimos que los sujetos del proceso de formación son niños, dependientes enormemente de lo concreto, o chicos, que no se han desvinculado del todo de éste, la importancia de la capacidad de organización educativa para acoger la experiencia vivida de los momentos o de las situaciones aparece como primordial.

Así pues, la primera afirmación que deseamos destacar sobre el papel de la organización en educación es que constituye un ámbito en el cual la estabilidad, la estructuración, la previsión, la constancia de las formas y de los procedimientos, tiene que ser regulada por el sustrato de la experiencia del grupo, por la disponibilidad de la forma organizativa para acoger los significados de este sustrato.

Para qué organizarse

La respuesta a esta cuestión está implícita en el modelo con el cual hemos descrito las dimensiones de una clase como organización.

En primer lugar, es preciso organizarse para tomar decisiones y para regular la puesta en práctica de estas decisiones. No nos referi-

mos a las decisiones concretas, sino a las opciones que las sustentan. El grupo-clase se dirige él mismo en una orientación que es más presentida que no explícita o manifiesta. La construcción del grupo como entidad es un proceso de explicitación del presentimiento en contraste con unos adultos que facilitan su emergencia y con unos aspectos que forman un marco material concreto.

Así pues, el ámbito de análisis es el primero que debe ser contemplado en el momento de plantearse para qué tiene que servir la organización: para poder tomar decisiones esenciales y para regularse.

En segundo lugar, la organización tiene que servir para gestionar la vida del grupo en todos los aspectos; para tomar decisiones concretas, para poder actuar de forma ordenada en función de estas decisiones, para disponer y ordenar una infraestructura material y mantenerla disponible, para obtener y utilizar los recursos necesarios.

En tercer lugar, la organización tiene que servir para trabajar, entendiendo que el aspecto habitual del grupo-clase se relaciona con el estudio y la comprensión de la realidad: establecer proyectos de estudio o de investigación, concretar planes de trabajo, ordenar el trabajo individual en el cual se garantiza la adquisición de unas herramientas básicas, obtener y procesar información significativa acerca de los temas que son objeto de estudio, elaborar y someter a análisis conclusiones provisionales o definitivas, formalizar el conocimiento, ordenar datos que deben estar disponibles, ...

Por último, la organización —y ahora precisamos en sentido positivo una limitación conceptual que nos imponíamos en el modelo descriptivo del grupo-clase como organización— debe servir para relacionarse de modo enriquecedor. Esto, en una organización educativa es tan importante como el trabajo material. Relacionarse de modo enriquecedor significa encontrar unos canales para los impulsos. Esto implica que se facilite la expresión de forma controlada, ayudar a que todos tengan un lugar en el entramado de relaciones que construye el grupo, analizar y mejorar el significado de las relaciones,..., en pocas palabras, crear todas aquellas condiciones que deben posibilitar que cada chica o chico pueda construir su identidad en contacto con los demás y con el maestro.

Cómo organizarse

Aún no se trata de plantearse las formas concretas que puede tomar la organización del grupo-clase, sino de observar qué requisitos debe cumplir el modelo escogido, en qué condiciones una organización creará un marco propicio al desarrollo personal.

Desde una perspectiva estrictamente educativa, que, más adelante, intentaremos ampliar con algunas aportaciones procedentes de otros

campos, tienen que considerarse tres rasgos que debe reunir la organización de un grupo-clase.

En primer lugar, la organización de la clase debe ser gestionada por los miembros. Para esto deben contemplarse dos aspectos. La organización no tiene que ser más compleja de lo que los chicos y las chicas puedan asimilar con tranquilidad; la organización debe servirles, no debe someterlos ni comportar un esfuerzo y una tensión que los distraiga de los verdaderos objetivos. Después, suponiendo que la organización mínima necesaria para alcanzar los objetivos del grupo sea excesivamente compleja, conviene que el maestro la establezca como un «ritual». Es decir, en la escuela, durante un día o una semana o un espacio de tiempo más largo (como el período entre evaluaciones), hay momentos o situaciones en que las decisiones se toman de modo formal, las tareas se reparten, los resultados se someten a análisis. Por otro lado, el ejercicio de determinadas funciones llevadas a cabo por chicas y chicos concretos comportan la designación de atribuciones y de responsabilidades que les son inherentes; así, algunos actos organizativos se materializan en un turno, en un mural, en cualquier otro dispositivo de información. En pocas palabras, las decisiones, las funciones, la información, ... pueden ser materializadas y formalizadas en procedimientos o en objetivos que el maestro puede garantizar con su presencia o con determinadas solemnizaciones. Es en este sentido que nos referimos a la ritualización como un refuerzo casi material que «concreta» los grados de abstracción que pueden estar implícitos en formas de organización necesarias para la realización de aquello que el grupo pretende. Es evidente que no proponemos, en absoluto, convertir los rituales y las materializaciones en un modo de desviar a los niños de sus propósitos, sino en un modo de hacerles asequible una organización que debe servirles para llevar a cabo sus aspiraciones siendo portagonistas del trabajo y del esfuerzo concreto.

En segundo lugar, es muy importante ser consciente de que la organización no es un hecho absoluto al servicio de otros propósitos. Esto provoca dos consecuencias importantes. La primera, es que la vida de la clase no debe ir a remolque de la organización sino al revés. Es la organización la que debe reflejar aquello que el grupo-clase se propone vivir y realizar. La segunda, es que el cambio en la organización, aislado, no modifica nada que no sea superficial. Y, de modo distinto, este cambio, cuando constituye el reflejo o la traducción de la voluntad de diferentes cambios, puede contribuir de forma muy eficaz en producir otros. Es decir, con frecuencia un maestro, con la intención de «cambiar las cosas», organiza la clase de modo distinto; es evidente que se establecen cambios, pero no se llega a saber cuáles son. Por otro lado, cuando un maestro o un grupo-clase toma la deci-

sión de modificar, por ejemplo, un aspecto determinado del trabajo o del modo de relacionarse y, como consecuencia de esta decisión, se modifica la organización, entonces es posible que el cambio deseado pueda producirse y se pueda identificar.

Así pues, la organización se remodela a medida que se implementan cuestiones relativas al trabajo, a las relaciones o a los proyectos, y se remodela precisamente cuando este proceso de implementación revela necesidades concretas. De otro modo, es una pérdida de tiempo y una farsa.

En tercer lugar, es interesante referirse al aspecto normativo de la organización. Como procedimiento concreto y regularmente usado, la organización estructura en forma de norma la vida del grupo-clase, y como reflejo de un acto de poder del maestro o del grupo, institucionaliza determinados aspectos de esta vida; organización e institución se emparentan con facilidad.

El problema, definido en estos términos es el que se plantea el análisis institucional. La organización puede ser una «institución» superior al grupo por cuestiones que le son externas, o puede ser un ámbito de realización del instituyente, un espacio de relación en el cual las presencias de los actores se objetivizan en un proceso de construcción que implica a cada uno y a la colectividad.

Gestionabilidad, subsidiariedad respecto de otras decisiones más esenciales y dimensión institucional son rasgos que debe reunir la organización en la educación, y una adecuada combinación de estas tres dimensiones es una garantía suficiente para una intervención del maestro.

Por otro lado, y para ampliar los horizontes habituales en la profesión, puede ser interesante abordar el problema de la participación de los miembros del grupo en la organización.

Organización y participación

El problema de la participación en las organizaciones es esencial en la vida de las sociedades industriales y urbanas, y, lógicamente, ha sido tratado a fondo por distintos especialistas, tanto del mundo de la organización de empresas como del de la intervención psicosociológica. En este apartado nos proponemos reunir algunas aportaciones procedentes de estos campos que, sorprendentemente, contienen mucho más potencial «educativo» de lo que se supone.

Rensis Likert estableció un diseño «participacionista» de las organizaciones empresariales que, en muchos sentidos, reúne problemas de la organización usuales en la escuela. Su aportación fue resumida por Muchielli en tres bloques principales, que anotamos a continuación.

1. Una estructura participativa.

Una estructura fundamentada en la existencia de «grupos funcionales» diversos, verticales y horizontales y que se imbrican unos con otros. La estructura de control más efectiva consiste en coordinar unidades de trabajo, por un lado, por la acción directa de la jerarquía, y, por el otro, por la institución de grupos de trabajo con funciones de estudio, de consejo, de transmisión de informaciones, de decisión y de control.

2. Un método cooperativo (de dirección) basado en la aplicación de los siguientes principios.

- Consulta recíproca en un clima de confianza mutua.
- Utilización de todos los recursos y habilidades personales de los miembros del grupo.
- Decisiones tomadas a todos los niveles de la organización y coordinadas por los grupos interfuncionales.
- Objetivos fijados con la participación de los diferentes grupos.
- Responsabilidades de control compartidas a todos los niveles.

3. Un método de análisis (del sistema de interacción y de influencia en el interior de la organización) que recae sobre cinco elementos fundamentales.

- La estructura de la organización y las formas de mando (de toma de decisiones): cooperación, consulta previa a las decisiones, control, transparencia de las informaciones, ...
- El comportamiento de los dirigentes: influencia que ejercen, confianza que manifiestan, accesibilidad al contacto, implicación en los problemas que dependen de ellos, actitud cooperativa. (Si este análisis, en conjunto, no es útil para las finalidades del capítulo, es interesante remarcar cuáles son los rasgos de la intervención directiva subrayados por Likert.)
- Los procesos de comunicación: calidad de la comunicación sobre el trabajo y sobre lo estrictamente personal, de la transmisión de las informaciones, actitudes recíprocas de los interlocutores, ...
- El sistema de influencia: importancia de la interacción y del trabajo en equipo, influencia que las distintas partes de la organización tienen sobre la determinación de los objetivos, existencia de una estructura que facilite la influencia recíproca entre las diferentes partes de la organización.
- El estado del sistema interno: calidad de la integración en el grupo y de aceptación interpersonal, grado de responsabilidad que se experimenta,...

No aportamos una descripción exhaustiva ni siquiera del resumen realizado por Muchielli ya que no vamos a tratar el problema de las grandes organizaciones. Pretendemos reelaborar la información que desde éstas puede ser útil en una reflexión sobre la escuela.

Una estructura que acoja la posibilidad de participar, un método cooperativo de intervención, la existencia de procedimientos de análisis, ...; la trama conceptual que se establece con estos postulados conduce a pensar en más de una propuesta de renovación de la escuela, llevada a cabo atendiendo el aprendizaje y el desarrollo personal antes que la organización. Las consecuencias organizativas de cualquier planteamiento donde se busque, al unísono, una satisfacción en el trabajo, en el alcance de unos objetivos de producción —del modo que sea— y una realización personal son parecidas.

Desde el punto de vista que hemos adoptado, a medio camino entre la pedagogía y la organización, no es muy diferente la aportación de Douglas McGregor cuando compara los postulados de una mala organización, que llama teoría X, y los de una buena organización, intitulada Y, y expone algunas conclusiones.

Los postulados X y Y son los siguientes:

Teoría X

El individuo medio experimenta una aversión innata por el trabajo y hace lo posible para evitarlo.

A causa de esta aversión característica ante el trabajo, los individuos deben ser condicionados, dirigidos y amenazados con el castigo, si se desea que se esfuercen en la realización de los objetivos de la organización.

Teoría Y

El gasto de esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como el juego o el reposo. El individuo medio no experimenta ninguna aversión innata por el trabajo. En determinadas condiciones controlables, el trabajo puede ser una fuente de satisfacción (y será realizada de forma voluntaria) o una fuente de sanción (y será evitada si es posible).

El control externo y la amenaza de sanción no son los únicos medios de obtener un esfuerzo para alcanzar unos objetivos. El hombre se puede dirigir y controlar él mismo cuando trabaja por objetivos hacia los cuales se siente responsable.

El individuo medio prefiere ser dirigido, desea evitar las responsabilidades, tiene relativamente poca ambición, antes tiende a buscar la seguridad.

La imaginación, el ingenio y la creatividad son patrimonio de un sector reducido de la población.

[El redactado es nuestro.]

(McGregor no se refiere a este aspecto cuando habla de la teoría X, seguramente porque es un problema que esta orientación no se plantea.)

La primera consideración sobre la reflexión de McGregor es que, sustancialmente, podría aplicarse a los maestros. Además, en algún aspecto recuerda, incluso, las aportaciones de Freinet.

Partiendo de este esquema, en el cual el autor intenta confrontar las características de una dirección autoritaria convencional con lo que él propone como sistema necesario para la innovación y para el progreso, McGregor considera como principio central el de la integración. La define tal como la transcribimos: «El principio esencial que se desprende de la teoría Y es el de la integración: la creación de condiciones adecuadas con las que los miembros de la organización

La responsabilidad respecto a ciertos objetivos existe en función de recompensas asociadas a su realización. La recompensa más importante, es decir, la satisfacción del «yo» y de la necesidad de realización de uno mismo, puede obtenerse directamente del esfuerzo para conseguir unos objetivos.

El individuo medio aprende, en las condiciones deseadas, no sólo a aceptar sino a buscar responsabilidades. Evitar las responsabilidades, la falta de ambición, la importancia otorgada a la seguridad son generalmente consecuencias de la experiencia y no características innatas en el ser humano.

Los recursos relativamente altos de imaginación, de ingenio y de creatividad para resolver los problemas de organización están distribuidos, de forma amplia, en la población.

En las condiciones de la vida industrial moderna, el potencial intelectual del individuo medio sólo se utiliza parcialmente.

puedan alcanzar sus objetivos con el máximo de éxito, analizando los esfuerzos hacia el éxito de la empresa.»

Este autor afirma que la organización debe efectuar los ajustes necesarios para acoger las necesidades de sus miembros y, como complemento, debe procurar lograr una integración entre estas necesidades y las de la organización. Igualmente, entiende, y lo dice de forma explícita, que esta afirmación es utópica, pero que mantenerla como principio significa obligarse a buscar de modo constante cuál es el grado de integración posible donde cada persona puede alcanzar «mejor» aquello que pretende, siempre y cuando lo realice dentro del marco de la organización.

Esta reflexión conduce a apoyar, lógicamente, unas propuestas operativas, a formular una estrategia que permita progresar de forma concreta. Los elementos básicos de la estrategia que se propone son, cronológicamente, los siguientes:

- la clarificación de las estrategias generales del trabajo, es decir, la objetivización de las pretensiones de la institución (si deseamos usar el lenguaje de la escuela);
- el establecimiento de objetivos específicos para un período limitado;
- la determinación de los procedimientos de dirección, podríamos decir, los criterios de decisión y de regulación, para el período que se considere;
- la apreciación de los resultados.

Estos principios estratégicos, que establecen lo que McGregor llama una dirección por «integración y por autocontrol», constituyen una puesta en práctica metódica de la elucidación de las condiciones de participación y, por otro lado, no son nada extrañas al lenguaje pedagógico; servirían perfectamente de pauta de trabajo a la puesta en práctica de cualquier pedagogía del proyecto.

Richard Backard, que afirma que: «las personas sólo mantienen lo que han contribuido a crear... Las personas afectadas por un cambio deben participar de forma activa en la planificación y en la construcción de este cambio», establece, también, cuatro niveles de intervención en el seno de las organizaciones (todos ellos interpretables fácilmente en el marco de un grupo-clase):

- la intervención para desarrollar los equipos, que comporta la mejora de las relaciones y la ganancia, desde el equipo, de mayor capacidad para establecer unos objetivos y un planteamiento;
- la intervención para desarrollar las relaciones entre grupos, centrada en la elaboración de la cooperación; en las organizaciones o todos ganan o todos pierden;

- la intervención centrada en facilitar el establecimiento de objetivos para el conjunto de la organización, con la creación previa de un marco de debate y la clarificación del sentido de los objetivos;
- la intervención centrada en el desarrollo de habilidades.

Chris Argyris amplía los estudios de P.R. Lawrence y J.W. Lorsch en una descripción de las organizaciones que utiliza muchos elementos de la teoría de sistemas y de la cual sólo deseamos destacar un aspecto. Argyris afirma que la fluidez del funcionamiento de una organización depende, entre otros factores, de que las diversas partes de la organización tengan la posibilidad de influir en los procesos centrales de toma de decisiones, tanto si afectan al propio funcionamiento de la organización como si afectan a las relaciones con el entorno. Así pues, encontramos, otra vez, la temática de la posibilidad de la participación como condición de supervivencia de la organización.

Del mismo modo, Alain Meignant desarrolla una estrategia de intervención que llama «intervención socio-pedagógica»; J.G. March y N.A. Simon y, siguiéndolos, M. Crozier y E. Friedberg, analizan las estrategias de las organizaciones. Pero si bien estas contribuciones confirman la tesis que exponemos, no añaden casi nada más a lo esencial.

Lo que pretendemos recalcar es que en una gran parte de los trabajos contemporáneos sobre la organización se plantea, y, como paradoja, en un lenguaje relativamente familiar al discurso de la educación, el hecho de que la organización está «al servicio de».

Sabemos que en la instauración de una organización determinada se refleja un acto de poder y que la organización debe ser gestionada por los chicos y por las chicas. Pero, sobre todo, debemos saber que la organización es uno de los apoyos que las personas necesitan para desarrollarse en un entorno complejo, y que para que este desarrollo sea posible es absolutamente indispensable que las personas implicadas puedan participar en él. Esto no significa contentarse únicamente con una parte del trabajo o una parcela simbólica de poder; significa tender a la elaboración de las opciones que la estructuran.

La organización de la clase

La pretensión de este apartado es presentar de forma ordenada algunos criterios y un inventario de los elementos que deben tenerse presentes en la organización y en la gestión de la vida del grupo-clase. Es evidente, que las formas organizativas que adopte un grupo-clase

dependen en gran medida de los criterios educativos generales del centro y de cada maestro y de la orientación otorgada al aprendizaje y a las relaciones personales. Es difícil realizar una propuesta de criterios organizativos útiles para todas las situaciones. Inevitablemente, el esquema organizativo que proponemos a continuación es el que mejor responde a las opciones que hemos ido defendiendo en las páginas precedentes, aunque en algunos aspectos, hemos descrito las consecuencias organizativas de más de una opción.

Así pues, el análisis que aportaremos en este punto contemplará un amplio abanico de propuestas. Por otro lado, nos referiremos a cuestiones elementales, muchas de las cuales ya se han puesto en funcionamiento en varios centros, e intentaremos mostrar el sentido que tienen, en relación a lo que hemos expuesto sobre el potencial educativo del grupo-clase. Y por otro, efectuaremos sugerencias que pretenden optimizar el funcionamiento del grupo-clase. Somos conscientes de que éstos pueden parecer lejanos, e, incluso, utópicos y poco convenientes, si se considera la situación actual de trabajo llevado a cabo con el grupo-clase por cada maestro y según el dominio que se tenga de las estrategias de conducción de los grupos-clase. Creemos que la amplia gama de propuestas puede aportar elementos prácticos de trabajo a los maestros, según el nivel de reflexión y de dominio de la práctica educativa.

La organización del espacio

En el volumen colectivo *Professione maestro*, un grupo de miembros del MCE (Movimiento de Cooperación Educativa) propone los criterios que, según ellos, deben regir la organización del espacio del grupo-clase. Las condiciones, que apuntamos a continuación, parten, en gran medida, de sus reflexiones.

- El espacio «vívido» tiene una función estructurante.

Esta consideración puede aplicarse a todos los casos. La consecuencia es que conviene que la ordenación del espacio constituya una referencia que estructure positivamente la acción y el trabajo del grupo-clase. El espacio no debe constituir ni debe ser vivído como una restricción, sino como una condición que potencia determinadas realizaciones. Debe estar ordenado para estructurar.

- Hay que poder «apropiarse» del espacio, individual y colectivamente.

Los chicos y las chicas deben dominar el espacio que ocupan, deben poder usarlo con libertad. Esto implica:

- que la exploración, tanto individual como colectiva, del espacio disponible sea posible;

- que el uso del espacio en un momento preciso sea resultado del hecho que el grupo-clase haya observado unas posibilidades relacionadas con sus necesidades o con sus proyectos.

- El espacio no está definido ni es definitivo, es definible.

Como consecuencia de lo afirmado en el punto anterior, el espacio debe estar sujeto a una ordenación cambiante, a una adecuación a las exigencias de las realizaciones del grupo. La definición, provisional, del uso actual del espacio del grupo-clase debe llevarla a cabo el grupo: el espacio es discutible, moldeable. Es muy importante que el grupo-clase defina su espacio.

- El espacio donde vive el grupo debe ser el reflejo de su acción y de su relación con la realidad.

Existe un espacio entre las paredes, y, más allá, existen otros espacios sobre y desde los cuales el grupo-clase también actúa. Uno y otro deben ordenarse de modo que reflejen:

- cómo se estructura el grupo para actuar: ordenación general;
- cuáles son los resultados de la acción del grupo: murales, exposiciones, ...

- En el espacio debe haber el sitio suficiente para responder a necesidades diversas.

En efecto: el grupo-clase tiene muchas necesidades relativas al uso del espacio.

- Almacenar: armarios, estantes, lugar para las cosas personales o de pequeños grupos, ...
- Archivar: espacio para conservar de forma ordenada la información, como ficheros de documentos, de datos procesados, de fichas de trabajo, etc.
- Trabajar: es preciso un lugar destinado al estudio o al trabajo individual, a lo que se realiza en condiciones de calma y silencio.
- Comunicarse: la disposición de las mesas, los tableros de anuncios o otros medios que faciliten la circulación de la información.
- Experimentar, manipular: el espacio de la pintura o del modelaje, de la carpintería, de la impresión, ...

A. Vázquez y F. Oury, desde una perspectiva distinta, proponen una reflexión sobre el espacio de la clase, diferenciando —tal como anotamos a continuación— tres zonas, tres ámbitos donde la experiencia vivida tiene un significado propio.

— Una zona personal.

Está formada por la mesa y el cajón individual (o por un rincón de la mesa de grupo que pertenece a un chico o a una chica). Ésta cumple una función de cobijo, se convierte en una zona de seguridad personal, donde los otros no tienen acceso y que en caso de producirse una intrusión provoca una respuesta. Los autores manifiestan que esta zona tiene que existir, que es necesaria aunque no suficiente.

— Una zona de función.

Ésta constituye el sector de responsabilidad del chico o chica en la vida colectiva; es sometida a una normativa y los demás tienen un acceso regulado.

— Una zona/ unas zonas colectivas.

Si las consideraciones anteriores tuviesen que ser traducidas en sugerencias para la ordenación del espacio, se podría partir de la propuesta de base de Freinet y añadir algunas modificaciones. Freinet divide el espacio disponible en dos zonas, una la «clase», la otra de «talleres», y las describe según lo que debe haber en cada una de ellas. A continuación, partiremos de esta distinción, pero intentaremos definir cada una de las zonas contemplando, no sólo lo que debe haber en ellas, sino también las funciones básicas que se llevan a cabo en las mismas.

Según la disponibilidad de espacio, las actividades expuestas pueden ser realizadas en el marco de la clase o dentro de los diferentes espacios de la escuela. No obstante, existe una concreción máxima y mínima para configurar la distribución propuesta.

Zona de estudio y de trabajo documental

Almacenaje	El material individual de trabajo (lápices, carpetas, cuadernos, ...). El material de grupo (si existe el material por grupos establecidos).
Archivo e información	Biblioteca del aula (lectura y consulta). Trabajos realizados. Ficheros de imágenes y de documentos. Mapas. Ficheros de datos reunidos por el grupo. Ficheros de trabajo.
Circulación de comunicaciones	Murales sobre la vida del grupo: problemas, proyectos, ... Murales sobre trabajos o proyectos en curso.
Trabajo	Mesas o estantes de exposiciones. Mesas agrupables o mesas colectivas.

Zona de manipulación/ de experimentación y de expresión

Almacenaje	Instrumentos de clase, en armarios plafones o cajones. Producción manual o artística de los chicos sin acabar o acabada. Colecciones de material para mani- pular.
Trabajo	Bancos de trabajo o tableros. Mesa de dibujo.
Circulación de comuni- caciones	Plafones para técnicas. Proyectos y diseños.

Espacios de acción del grupo fuera de la clase

Espacios de acción o de investigación	En el huerto o en el jardín. Acuarios, terrarios. Cría de anima- les. Zona de bosque o de campo para investigar. Espacio propio en el laboratorio (mural).
Espacio de comunica- ción o de proyección del grupo-clase.	Teatro. Murales de exposición de la escuela. Decoración de la escuela.

La organización del tiempo

Tal como nos hemos realizado al espacio, empezaremos exponiendo los criterios que deben regir el análisis de la organización del tiempo. El esquema inicial es parecido al del apartado anterior.

— La organización del tiempo ofrece una función estructurante.

La primacía que en el tiempo se otorga a unas actividades por encima de otras tiene un significado determinado. Igualmente lo tiene el orden de éstas, y la colocación de determinadas actividades en momentos específicos (los principios, los finales,...).

La consecuencia es que se debe analizar con atención cuál es la distribución óptima del tiempo y cuáles son las implicaciones de la solución que el maestro adopte. Además de estas consideraciones generales, debemos tener presente que, durante el curso, habrá momentos de cansancio y otros de disponibilidad. Ir en contra del cansancio es el camino más seguro para la producción de situaciones irracionales y difíciles de controlar..

La estructura del tiempo debe programarse según los significados y las posibilidades. De este modo, se convierte en una condición que genera disponibilidad, que facilita el trabajo y/o la comunicación, en pocas palabras, que estructura la vida colectiva.

— El tiempo debe ser utilizado.

Los chicos y las chicas deben poder dominar el tiempo que viven, deben poder llegar a destinarlo para lo que más convenga en cada momento. Esto significa que debe tenderse a posibilitar el análisis y la decisión sobre el uso del tiempo. Aunque, es evidente que esto no es fácil ya que el tiempo es más abstracto que el espacio (el espacio es visible, las cosas que hay en él se pueden tocar).

Para conseguir que el tiempo sea interpretable es necesario materializarlo: la visualización de los planos horarios y de los calendarios de trabajo es un procedimiento. Facilitar situaciones de discusión de la programación individual o colectiva, por otro lado, contribuye a la apropiación del tiempo.

— El tiempo no tiene una estructura definitiva, es definible.

La ordenación del tiempo debe adaptarse a los cambios que se produzcan en las exigencias de los trabajos y de la capacidad de resistencia de los chicos. En el interior de un marco en que el maestro intente objetivar cuáles son estas exigencias, debe producirse la elaboración del tiempo que realice el grupo-clase. Es importante que el empleo del tiempo en un momento concreto responda, hasta donde sea posible, a los requisitos reales de los trabajos en cuestión, a las necesidades y a las posibilidades de las chicas y de los chicos.

— El tiempo no es todo igual; existen espacios temporales diferentes para actividades distintas, el tiempo sigue unos ritmos.

Por un lado, es importante señalar cuántas cosas diversas se realizan en la escuela durante un día: se trabaja en actividades muy diferentes, se explora, se establecen relaciones, uno se desahoga, se analiza, se comunica, ...

Cada cosa debe tener su momento preferente y los chicos deben saber, tienen que haber llegado a establecer, qué momento corresponde a cada cosa. Además, las actividades se alternan, establecen un ritmo. Estos ritmos del grupo se inscriben en otros que son codificados en nuestra cultura: existe un ritmo diario, uno semanal, uno mensual (que, en la escuela, los niños, alargándolo un poco, lo llaman evaluación), uno trimestral y otro anual.

Las combinaciones posibles con el tiempo disponible en la escuela pueden ampliarse hasta esbozar una casuística casi infinita. Un dispositivo práctico para el planteamiento del tiempo puede ser el análisis de los períodos que lo configuran normalmente buscando los

marcos que delimitan cada período, desde el contenido cultural hasta las referencias que fija la escuela y el establecimiento de criterios de proporcionalidad o de ordenación de las distintas actividades.

La jornada

Referencias culturales	La mañana/ la tarde. La entrada/ la salida.
Hitos escolares	El horario modelo de una jornada.
Elementos estructurantes	El contacto inicial por la mañana.
	El momento inicial del trabajo.
	La distribución de los diversos tipos de trabajo a lo largo del día.
	El equilibrio silencio/ comunicación, trabajo/ tiempo libre.
	Preparar la partida y el retorno.

La semana

Referencias culturales	Grupos de cinco días de trabajo separados por dos días de fiesta. La programación de la televisión. Las actividades de los fines de semana.
Hitos escolares	El calendario modelo de una semana que acostumbra a contener: — días o medios días de trabajo «normal», — medios días de actividades distintas (natación, deportes,...), — medio día para repasos y pruebas, — medio día para asambleas.
Elementos estructurantes	Lunes por la mañana. Viernes por la tarde.
	El plan de trabajo. La asamblea de la clase.

Se puede efectuar lo mismo para el trimestre y para todo el curso.

La organización de la infraestructura de la clase

En este punto no trataremos el espacio, uno de los aspectos también de esta infraestructura, puesto que ya ha sido tratado anterior-

mente. Por otro lado, que una clase disponga de un determinado equipamiento y no de otro es un hecho que depende de una cantidad de factores muy diversos y difíciles de controlar. Así pues, tampoco prestaremos atención al establecimiento de un inventario sobre cuál debería ser la infraestructura material de la clase.

Nos limitaremos a proponer algunos criterios genéricos sobre cómo debe ser una infraestructura deseable, y sobre cómo puede regularse su gestión. Seguiremos el esquema ya usado en los dos apartados precedentes.

- El material de la clase debe poder ser utilizado por las chicas y los chicos.

Como primera condición, los chicos deben poder manipular el material sin riesgo y sin demasiadas dificultades. Además, utilizarlo debe tener para ellos algún sentido: debe responder a las necesidades de exploración propias de la edad o debe ajustarse a lo que requieren los proyectos de trabajo desarrollados por el grupo-clase. Lo importante es que los chicos se apoderen de él, que lo utilicen con libertad, y para que esto sea posible, es necesario que se interesen por utilizarlo.

- El material de la clase debe ser austero.

El exceso de infraestructura paraliza, y si además se trata de material sofisticado y caro, la parálisis es doble porque provoca el control del maestro.

- La infraestructura debe ser gestionada por los chicos.

En primer lugar, por una razón ideológica: conviene no separar el trabajo manual —y el esfuerzo específico que éste conlleva— de otros tipos de trabajo. Es necesario que los chicos vivan la realidad de forma global. En segundo lugar, por una razón pedagógica: tomar parte en la organización material de la vida colectiva socializa; sensibiliza respecto a las propias necesidades y las de los demás. Acostumbrarse a asumir responsabilidades y responder de ellas ayuda al crecimiento.

Los campos a que puede aplicarse de un modo general la reflexión sobre la organización de la infraestructura de la clase son los de la limpieza y el orden, el mantenimiento de las instalaciones y los servicios específicos que cada clase organice en función de sus proyectos.

Para la limpieza de la clase deben precisarse las cuestiones que apuntamos a continuación.

- Cuáles son los lugares que deben limpiarse y quién es responsable de limpiarlos: el suelo, la pizarra, las papeleras, las mesas, los estantes, la biblioteca, ...
- La responsabilidad relativa a la limpieza es, en parte, directamente atribuida a alguno o algunos chicos por períodos fijos, como, por ejemplo, recoger papeles; pero, en parte, también es

un problema de sensibilidad y de responsabilidad de todos: como por ejemplo, no tirar papeles al suelo.

- Cuáles son las tareas que deben realizarse cada día, cuáles son las semanales y cuáles las de períodos más largos.
- Cuál es el equipamiento necesario (escoba, trapos, cubos, ...) y dónde deben guardarse.

Para el orden, pueden efectuarse consideraciones similares. Pero es importante tener una atención diferente para los distintos espacios. Pues, todo no es un espacio individual, sino que existen varios: el del grupo pequeño (equipo que se sienta a la misma mesa), el de función (por ejemplo, la imprenta o el mural) y los colectivos (la biblioteca, el material de deporte, etc.). Lógicamente, el ritmo del orden —diario, semanal,...— variará de un caso a otro.

Respecto al material de la clase, se debe prestar atención también a los objetos, como por ejemplo a los libros, y a las instalaciones.

La organización del trabajo

Hablar de la organización del trabajo escolar, entendiendo el término referido más al estudio y a la investigación, debería efectuarse en el contexto del concepto que se tenga del aprendizaje. Pero, como existe la posibilidad de explicar algunos criterios estrictamente organizativos, por esto, hemos preferido tratarlos en el presente capítulo.

Por otro lado, no hay duda de que la organización del trabajo es indisoluble de la concepción que se tenga de ésta. Por este motivo no nos proponemos desarrollar una propuesta como si sólo hubiera una relativa a la organización del aprendizaje. Además, éste es un problema que se refiere tanto o más a la programación y al currículum que a la organización. En consecuencia, intentaremos desarrollar las dimensiones materiales, y, de este modo, organizables. Procuraremos exponer las diversas maneras de realizar el aprendizaje y de reflexionar sobre los aspectos concretos de cada una de estas maneras que pueden tener una previsión organizativa.

Nos referiremos a cinco modalidades, evidentemente simplificadas, que el cumplimiento de la función de enseñanza/aprendizaje puede tomar en el grupo-clase. A continuación las expondremos, desde el punto de vista de la organización, intentando remarcar dos aspectos esenciales.

- Cuál es la secuencia de operaciones simples efectuadas por el maestro y por los chicos, procurando ver qué previsiones temporales y de ritmo se pueden organizar.
- Qué tecnología, qué estrategias implican y qué previsiones de estructuración deben contemplarse.

Situaciones de aprendizaje donde predomina el modelo del libro.

Secuencias de operaciones	El maestro: lee o resume, ordena lo que se debe estudiar, pregunta, califica. Los chicos y chicas: escuchan, estudian, contestan las preguntas.
Organización en el tiempo	Problema de horario, relativo a la capacidad de resistencia de los chicos en las explicaciones. Problema de calendario, relativo a la posibilidad que en un único día se acumulen en exceso encargos de estudio.
Organización material	Casi no hay problemas. Todos deben tener el libro. Los trabajos deben estar ordenados. Sistema de puntuación.

Situaciones de aprendizaje donde predomina el modelo de la explicación.

Secuencias de operaciones	El maestro: explica, precisa y aclara, resume, ordena lo que se debe estudiar y los trabajos que deben realizarse, pregunta y corrige los trabajos, califica. Los chicos y las chicas: escuchan, piden aclaraciones, toman notas, elaboran trabajos y estudian, responden a preguntas.
Organización en el tiempo	Es necesario una explicación de los momentos del trabajo cotidiano: explicaciones, aclaraciones, resúmenes, anotaciones. También es preciso un planteamiento del conjunto del trabajo a lo largo de un período: explicaciones, ejercicios, <i>feed-back</i> parcial (corrección de ejercicios, preguntas), preparación de las pruebas.
Organización material	Forma de tomar y archivar apuntes. Estructuración de la consulta bibliográfica y de documentos.

Organización de los experimentos eventuales.

Forma de archivar los trabajos individuales y de grupo.

Situaciones de aprendizaje donde predomina el modelo del experimento cerrado (el pequeño experimento aislado).

Secuencia de operaciones El maestro: diseña el experimento, expone el proceso de realización, sugiere lo que debe observarse, ordena el debate y estructura la síntesis, ordena lo que se debe estudiar, pregunta, califica.

Los chicos y las chicas: manipulan, interpretan y construyen respuestas, participan en el momento de realizar una síntesis, toman registro, estudian, responden a preguntas.

Organización en el tiempo Elección de momentos de la experiencia.

Prever el tiempo para el registro y la posterior elaboración de la experiencia.

Prever la eventual consulta bibliográfica complementaria.

Organización material Preparación específica del material necesario.

Utillaje necesario para la preparación del experimento.

Conservación del resultado de la experiencia si es preciso conservarlo.

Forma de registro de los resultados de la experiencia y de las observaciones.

Documentos o libros para consultar, si fuese necesario.

Situaciones del aprendizaje donde predomina el modelo de la experiencia abierta.

Secuencias de operaciones El maestro: establece un campo de experimentación y estructura el modo de explorarlo, estructura el tra-

	bajo cotidiano a propósito del campo de experiencia, ordena las cuestiones que se plantean los chicos, configura la observación y el registro sistemático, organiza la acción, establece un plan de observación. Los chicos y las chicas: observan informalmente y se intercambian informaciones, se hacen preguntas, manipulan, interpretan, discuten un plan de observación, lo realizan, toman registros.
Organización en el tiempo	Calendario de observaciones. Determinación del momento del día en que se atiende al campo de experiencia y se efectúan los registros. Calendario del proceso de los datos obtenidos y eventuales explicaciones complementarias.
Organización material	Determinación del campo de experimentación. Diseño de los registros de observación periódica. Diseño de los registros de observaciones acumuladas.

Situaciones de aprendizaje donde predomina el modelo de la investigación.

Secuencia de operaciones	El maestro: prefigura la hipótesis y la somete a discusión, prefigura el método para seguir y lo somete a discusión, estructura la recogida y la ordenación de la información, estructura la ordenación y el intercambio, estructura la construcción de modelos explicativos, anima la construcción de una síntesis. Los chicos y las chicas: elaboran, en discusión la hipótesis de investigación, los elementos de método que la configuran y los instrumentos necesarios, reúnen información, la proce-
--------------------------	--

Organización en el tiempo	san, debaten los resultados provisionales y un modelo explicativo. Calendario de salidas o de actividades de recogida de información. Calendario general del proyecto de investigación en el que se fija cada uno de los momentos del proceso.
Organización material	Preparación precisa de los diversos momentos del debate: delimitación de la hipótesis, determinación del método, comunicación de los resultados, discusión de síntesis. Es necesario prever el orden del debate, el sistema de producción de los acuerdos, la concreción de éstos en decisiones operativas. Evaluación de las posibilidades y limitaciones del terreno y de la muestra objeto de la investigación. Diseño y construcción de los instrumentos necesarios para la obtención de los datos. Diseño de los sistemas de registro y procesamiento de los datos obtenidos. Previsión del material necesario para la exposición y comunicación de los resultados.

La descripción de los aspectos que puede tener un tratamiento organizativo del trabajo de estudio o de investigación, ordenados de menor a mayor complejidad, pone de manifiesto un desplazamiento de la función del maestro en la medida que pasa de unos modelos a otros. En efecto, en los primeros modelos predomina la acción directa del maestro por encima de los chicos, mientras que, en los modelos descritos en los últimos puntos, la acción del maestro se centra sobre todo en la contextualización y en la creación de condiciones para que las chicas y los chicos puedan llevar a cabo una tarea significativa y de elaboración de uno o varios aspectos de la realidad.

Las dimensiones organizativas expuestas en esta descripción han sido las referentes al tiempo y a los materiales necesarios.

La organización de actividades o realizaciones complejas

Con las palabras «actividades o realizaciones complejas» nos referimos, por ejemplo, a proyectos de experimentación o de investigación, pero también a otras realizaciones, como el montaje de una obra de teatro, una salida o un viaje, una exposición, la producción material de algo, ...

Este tipo de actividades supone muchas y diversas tareas y la necesidad de resolver algunos problemas de infraestructura general. La organización, pues, debe contemplar de forma analítica este hecho y establecer y concretar algunos criterios de división de funciones.

- El objetivo general y los parciales.

En primer lugar, se tiene que definir con precisión cuál es el objetivo global de la realización y decidir si es aconsejable dividirlo en partes y establecer en él objetivos parciales, también precisos. Los objetivos parciales son segmentos del objetivo global y se pueden asignar a los diversos equipos de trabajo estables que existen en el grupo-clase. Además, pueden ser parecidos, casi iguales o diferentes.

- Los objetivos parciales parecidos son los que surgen cuando cada grupo realiza la misma tarea en campos distintos. Por ejemplo, en un trabajo de investigación o de estudio, los distintos grupos pueden aplicar un mismo tipo de encuesta o pauta de observación de diferentes muestras o campos observables.
- Los objetivos parciales diferentes aparecen cuando cada uno de los grupos realiza trabajos diferentes. Por ejemplo, en la preparación de una fiesta, un grupo puede encargarse de la decoración, otro de la merienda, otro de la música, otro de la acogida de los visitantes, ...

Los problemas de coordinación son distintos en uno y otro caso. Cuando las tareas parciales son parecidas, es preciso, sobre todo, un buen planteamiento y una correcta estructuración de la puesta en común de los resultados o una justa coordinación de la acción conjunta que pueda producirse al final. En cambio, no tiene tanta importancia el control y ajuste durante la marcha de la acción de los diversos grupos cuando las tareas parciales son distintas, y no deben converger, efectivamente, hasta el final, que debe ser producto de una buena unión. En este caso, es mucho más importante la existencia de momentos en que durante el proceso de elaboración de cada grupo, se produzcan los necesarios ajustes al trabajo de los demás.

- Los objetivos de los equipos y los servicios de infraestructura.

Cuando la realización es más compleja o ambiciosa, a los objetivos de los equipos deben añadirse la realización de determinados servicios de infraestructura como los descritos anteriormente. Estos servicios pueden ser asignados a los equipos existentes, de tal mo-

do que cada uno tenga que cumplir la doble finalidad de realizar una parte del proyecto y asegurar un aspecto de la infraestructura, o bien pueden constituir equipos de servicios específicos para esta tarea.

La primera de estas soluciones es aconsejable en los grupos-clase de niños pequeños. Incluso en este caso puede ser mejor no establecer objetivos parciales y repartir las tareas en términos de servicios. En cambio, a partir de 10 y 11 años, los chicos pueden gestionar una organización más compleja de los proyectos basada en la diferenciación entre objetivos y servicios de infraestructura. No obstante, en este caso, la coordinación también es más compleja, ya que tienen que articularse trabajos de producción y de servicios.

Una gradación de las dificultades de orden organizativo que pueden aparecer en la combinación de estas formas es la que representan, de más sencillo a más complejo, los ítems que anotamos a continuación.

Objetivos parciales

Parecidos.
Diferentes.
Parecidos.
Diferentes.

Servicios de infraestructura

No se realizan.
No se realizan.
Se realizan.
Se realizan.

Esta progresión de la dificultad puede servir para diagnosticar el momento en que se encuentra un grupo-clase o la capacidad de gestionar que manifiesta. De todos modos, y atendiendo a que, normalmente, este tipo de realizaciones no puede ocupar la totalidad del tiempo de que dispone el grupo-clase, conviene materializar la organización o los planes de trabajo que explicitan, después de las discusiones, que es lo que debe realizar cada grupo.

Para que los grupos tengan una visión de conjunto del trabajo que debe efectuarse durante un proyecto, puede utilizarse un plan de trabajo como el siguiente:

Equipo: Trabajo que debe realizar:		
Fase de trabajo	Tarea a efectuar	Fecha límite
1º fase		
2ª fase		
3ª fase		
...		

Cada equipo debe realizar esta planificación cuando se hayan establecido las fases de elaboración del proyecto para todo el grupo-clase. La discusión del plan de trabajo del grupo —normalmente, cada fase corresponde a una semana— puede ser completada por el maestro al principio de cada fase. Esto se lleva a cabo en un plan de trabajo parecido al que sigue:

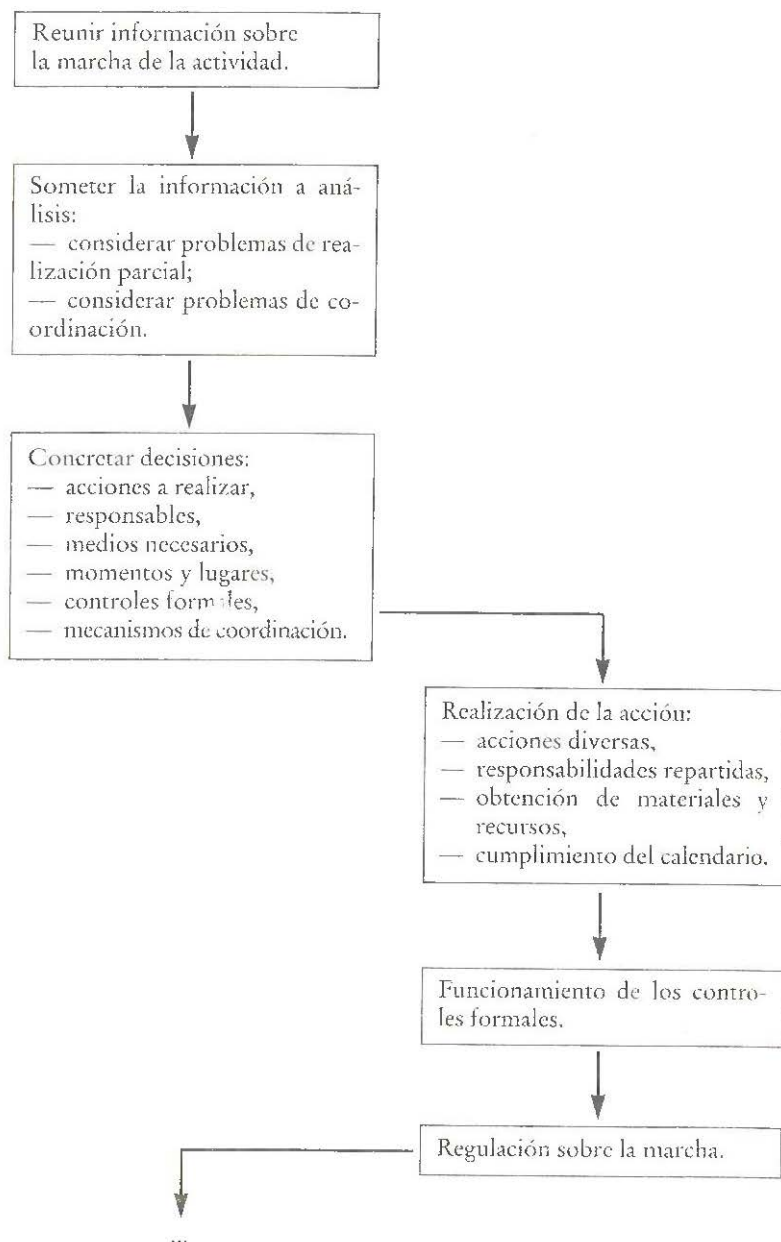
Equipo: fase Trabajo que debe realizar:		
Tareas concretas	Descripción detallada	Material necesario
Tarea A		
Tarea B		
Tarea C		
...		

La organización de los servicios puede efectuarse de forma similar. Existe un aspecto del servicio de infraestructura que merece una consideración especial; es la conveniencia de que estén cubiertas todas las necesidades mínimas de infraestructura. En este sentido, es útil plantear estos servicios en un nivel que los contemple de forma global. Por ejemplo:

Servicio	Responsable	Tareas concretas	Fecha límite
A		A.1. (descripción)	
		A.2. (descripción)	
		A.3. (descripción)	
		...	
B		B.1. (descripción)	
		B.2. (descripción)	
		B.3. (descripción)	
		...	
...		...	

La preparación de este plan de servicios debe contener algunas casillas vacías, para poder añadir nuevas necesidades que puedan aparecer durante la realización del proyecto y que no hayan estado previstas en el esquema inicial. A menudo, la previsión no cubre todos los posibles problemas que una realización compleja presenta en la práctica. Por este motivo, es obligado efectuar actualizaciones con relativa frecuencia. El ritmo semanal se revela generalmente como el más adecuado, porque se corresponde con el período de ejecución de un plan de trabajo y porque, por otro lado, coincide con la periodicidad con que se reúne la asamblea del grupo-clase.

Se puede garantizar una buena disposición de las reuniones y del desarrollo de la acción si se trabaja metódicamente, es decir, si se diferencian los distintos momentos de las discusiones que se llevan a cabo. Una descripción gráfica de la articulación entre la asamblea y el trabajo puede ser la siguiente:



La asamblea de clase, cuando debate la organización de un proyecto, debe saber qué es lo que discute. Mezclar, por ejemplo, las quejas de unos hacia otros con propuestas de objetivos, es la mejor manera de perder —eso sí, todos juntos— cualquier motivación y desaprovechar el potencial de las sesiones de discusión. En consecuencia, es conveniente establecer, durante la discusión, fases bien diferenciadas.

- Información sobre la marcha de la actividad y valoración de esta información: problemas que aparecen, dificultades no previstas, realizaciones acabadas, expresión de puntos de vista personal sobre el estado de las cosas, ...
- Análisis de la situación en base a todas las informaciones y opiniones personales expresadas. Se trata, en este punto, de elaborar el punto de vista colectivo y, de este modo, intervenir sobre él con una actitud constructiva, mantenerse disponible para la conciliación en los desacuerdos, ofrecer ayuda en los aspectos débiles, ...
- Toma de decisiones en la que se expresan, en términos concretos y operativos, los acuerdos generales elaborados; es el paso de los principios y la consideración de la problemática general del proyecto al establecimiento del orden de la acción.

La organización del marco de las relaciones

Las relaciones interpersonales no se dejan organizar y, muy a menudo, la pretensión de hacerlo ha provocado que se constituyeran al margen y, en cierto sentido, en contra de la organización. Se sabe que los organigramas y los sociogramas acostumbran a mostrar pocas correspondencias. Pero también se sabe, desde una perspectiva psicológica o pedagógica, que es posible proporcionar a los chicos y a las chicas un marco determinado o unos marcos que favorezcan el establecimiento de cierto tipo de relaciones. Éste es el problema que deseamos abordar.

Ya nos hemos referido a algunos aspectos de esta cuestión. En el capítulo dedicado a la comunicación y a las relaciones personales hemos establecido las coordenadas generales de una reflexión sobre las relaciones, y en este mismo capítulo, cuando tratábamos la organización del espacio y del tiempo, nos hemos centrado en algunos aspectos del funcionamiento de los equipos de trabajo. De cualquier modo, esta dimensión de la organización del grupo-clase no se ha tratado íntegramente y, por otro lado, existen otras dimensiones que no han sido aún abordadas, como el establecimiento de canales de comunicación formales y el análisis del funcionamiento del grupo.

Sobre la organización de equipos estables, lo que normalmente corresponde a una mesa, se plantean algunos problemas importantes.

- La composición de los grupos.

Es cierto que en determinadas condiciones la composición de los equipos puede comportar algunas dificultades de control del orden de la clase, pero éste no es el problema más importante. Sólo se produce en condiciones concretas, normalmente cuando se ha efectuado una elaboración insuficiente de los criterios de formación de los equipos. Es ahí donde radica el verdadero problema.

En efecto, los chicos tienden a agruparse en función de uno, y sólo uno, de los criterios —y además sin elucidarlos— que anotamos a continuación.

- Afinidades que, en parte, se producen por criterios de semejanza o de proximidad propios del medio socio-cultural en que se mueven los chicos y que, de este modo, reproducen parcialmente los valores ambientales.
- Nivel de comprensión de los problemas o rendimiento académico, a veces perspectiva sobre los problemas, hecho que comporta la reproducción del exterior en el sentido en que los «mejores» se juntan y los «peores» son relegados.
- Tipo específico de reactividad contra las restricciones que impone la escuela, el maestro o las situaciones concretas que se viven en la clase.

Así pues, la libre elección del grupo no es una buena manera de contribuir a la socialización de los chicos ni al desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto o participación. Elaborar la relación significa superar contradicciones. La verdadera amistad no es nunca el producto del azar de un encuentro que se produce en un marco identificable por parámetros que la sociología desvela, sino el esfuerzo de acercarse al otro analizando lo que tiene de conflictivo y partiendo de lo que haya en común. El verdadero entendimiento es el resultado de la construcción de un lenguaje común.

En consecuencia, la composición de los grupos debe ser abordada en un doble prisma: uno ético, que propone a los chicos y a las chicas el esfuerzo de descubrir al otro y el enriquecimiento de efectuarlo, y otro práctico, que vela por no poner la relación en dificultades que no se puedan superar.

- La duración de los grupos.

No es evidente que los grupos de trabajo deban durar todo el año, pero tampoco lo es que sea necesario variarlos después de períodos fijos. Seguramente, ajustar los grupos en momentos de reordenación de toda la clase, como después de las evaluaciones (si es que en éstas se somete a análisis el conjunto de la vida del grupo-clase), es un procedimiento razonable.

- El espacio y las pertenencias de los grupos.

Normalmente, los equipos se instalan en una misma mesa y comparten el material. El espacio y las pertinencias compartidas, y también el hecho de llevar a cabo conjuntamente determinados proyectos de trabajo, son formas de materializar el equipo, de hacerlo tangible y de proporcionarle unos campos de acción muy concretos, que si se trata de los grupos de los pequeños les son más necesarios de lo que puede parecer a simple vista.

No obstante, existen otros motivos, y más serios, para plantearse el tema de la organización del espacio y del material común. En primer lugar, encontramos una cuestión de responsabilidad. Por un lado, los chicos amplían el ámbito de responsabilidad más allá de lo que les afecta directamente de forma individual y, por otro lado, aprenden a ejercer la responsabilidad colectiva, no sólo si se acuerdan de que son responsables de ciertas cosas o no, sino de manera organizada, objetivada.

En segundo lugar, en la opción del uso común de ciertos materiales existe una voluntad de contribuir a un tipo de socialización específica. En efecto, ante la comercialización que se opera alrededor de los chicos como estudiantes o alumnos y de la magnitud de la oferta de productos que se les presentan como «personales», como asociados al *ego*, como intransferibles, el hecho de efectuar aportaciones a un fondo común, de adquirir en base a criterios de racionalidad y de austeridad, de usarlo según unas reglas elaboradas por el grupo, constituye la posibilidad de una reflexión que permite cuestionar los estereotipos impuestos por la sociedad.

- El trabajo de los grupos.

Ya nos hemos referido a este punto cuando anotábamos que el grupo estable es la unidad de trabajo habitual, ya sea por realizar una parte de un proyecto de actividad desarrollado por la clase, ya sea por hacerse cargo de una parte de un proyecto de investigación.

Roger Cousinet desarrolló de forma muy amplia la hipótesis del grupo como colectivo de trabajo, dotado de un espacio propio, de materiales e, incluso, de proyectos propios, enmarcados o no en la perspectiva conjunta del grupo-clase. Anton Makarenko, sin desarrollar de forma tan precisa una propuesta organizativa, por lo menos en un texto escrito, esbozó un sistema organizativo basado en la existencia de grupos responsables de una parte de los proyectos de actividad del colectivo.

En estos dos autores se parte de un reconocimiento de la propensión de los chicos a reunirse «para ...», realizar conjuntamente proyectos de actividades y de juego que, en cierta medida, sirven de sustento a la existencia del grupo. Este dinamismo grupal es evidente para cualquier persona que observe un grupo de chicos. Reconocer la

existencia de esta propensión, acogerla en un marco formal y usarla como base para la organización de las realizaciones es un modo de reconocer también a las chicas y a los chicos y facilitarles un marco en el que puedan desplegar una de las formas espontáneas de organización.

El éxito que el escultismo y algunas formas de agrupación para el tiempo libre organizado tienen entre los chicos no es sólo el resultado del contenido de las actividades que se proponen en ellos, sino de la posibilidad de vivir el pequeño-grupo y la colectividad de los modos específicos de relación que es posible desarrollar en éstos.

Un segundo problema relativo a la organización del marco de las relaciones personales del grupo-clase es el de los canales que pueden facilitar este tipo de relaciones.

No trataremos esta cuestión de las relaciones personales puesto que ya la hemos anotado en el capítulo sobre la comunicación. Desde una perspectiva de la organización, lo que interesa es el establecimiento de los canales que deben permitir la circulación de la información y los distintos tipos de informaciones que deben ser puestos al alcance de todos.

Con respecto a la dirección de la circulación de la información, deben contemplarse dos aspectos: la recogida de ésta sobre la realidad y sobre el grupo que se hace circular hacia los centros de decisión y la difusión de estos centros hacia todo el grupo.

Sobre los tipos de información necesaria en un grupo-clase, debe tenerse en cuenta la información en un sentido estricto (los acontecimientos significativos para la vida del grupo-clase, los datos sobre economía y el consumo de material, la composición de los grupos para un determinado trabajo, ...), los datos de tipo técnico a propósito de trabajos o proyectos, las propuestas de organización o de funcionamiento, los acuerdos adoptados y las normas en que se traducen, las valoraciones expresadas, etc. La organización concreta de estos circuitos debe ser sencilla.

La organización del análisis y la toma de decisiones

La vida de un grupo-clase activo exige llevar a cabo un análisis del propio funcionamiento y efectuar una constante toma de decisiones sobre la dirección en que es preciso orientar la acción.

Aunque el consejo de la clase (o la asamblea) es un órgano principal en el análisis y en la toma de decisiones que afectan a todo el grupo, un órgano difícilmente reemplazable, a veces es poco operativo, porque implica la presencia y la participación de cuarenta personas en todas las discusiones. Este problema, que es una cuestión operativa, no de principio, plantea la posibilidad de instituir otros órganos, bá-

sicamente órganos de gestión, que puedan tomar decisiones en ámbitos concretos y que asuman la responsabilidad de la gestión de una parcela de la vida del grupo-clase.

Una organización como ésta, basada en la existencia del consejo, que constituye el ámbito de análisis y de decisiones últimas y el lugar donde se debe dar cuenta de todo, y en la existencia simultánea de otros órganos que gestionen aspectos concretos de la clase, es más eficaz, porque es más precisa en el funcionamiento, y no tan costosa, porque no requiere demasiados debates masivos, y contribuye a evitar las reacciones que se producen, a veces, ante la participación.

Órganos de gestión de la clase pueden serlo los servicios de infraestructura que decíamos cuando hablábamos de la organización del material de la clase, o también los que se hacen responsables de la economía, del taller, del control del material, ... Pero sólo serán verdaderos órganos de gestión, y no únicamente ejecutores de responsabilidades encomendadas por el consejo, si se cumplen algunas condiciones en el acto de instituirlos. Un órgano de gestión de la clase debe definirse en los términos siguientes:

- debe tener una función precisa;
- debe existir una definición clara del poder que tiene el órgano para poder cumplir su función; a veces, no se tiene todo el poder, sino que éste está enmarcado en otro órgano —el consejo o claustro de la escuela— que, si bien no realiza gestiones directamente, tiene el poder de tomar decisiones que engloban las del órgano que se contemple;
- debe definirse el poder en los términos de las atribuciones y de las responsabilidades que comporta; esta forma de precisar la capacidad de gestión de un órgano tiene la ventaja de ser tangible para los chicos;
- debe establecerse una especificación de la información a transmitir al consejo de la clase y de las decisiones que deben someterse a éste, y una regulación de los canales que debe utilizar para transmitir esta información.

Los órganos de gestión de este tipo, formados por un número reducido de chicos y chicas, permite resolver con rapidez, controlar con eficacia y estructurar la información con mucha más facilidad que en el consejo de la clase y, en este sentido, lo completan y lo enriquezan sin eludirlo.

Respecto a la asamblea, existe una consideración «organizativa» de sus funciones que la convierte en operativa. No es un secreto ni una práctica excepcionalmente extraña que la asamblea se convierta en una situación notablemente falta de referencias, o, más exactamen-

te, dotada de una casi única referencia: se puede decir lo que se desea si, previamente, se ha levantado la mano para pedir la palabra. El resultado es que los debates son, a menudo, muy pobres, los problemas son poco elaborados, las soluciones son el resultado de compromisos que no satisfacen a nadie y que, en último lugar, implican muy poco. En unas palabras, sucede lo contrario a lo que, por definición, debería ser la finalidad última de la asamblea de la clase.

Estamos convencidos que un hecho tan sencillo como sujetarse a un procedimiento regular y a una intervención metódica del maestro permite, normalmente, evitar la mayor parte de los problemas de orden práctico que acostumbran a presentarse en el desarrollo de la asamblea de la clase.

Analicemos algunos de estos aspectos de organización del debate.

- La organización material.

Existen formas, formalidades, si se prefiere, utilizadas habitualmente donde la decisión y la gestión se consideran seriamente porque expresan, de modo un poco ritual pero con una eficacia innegable, los requisitos de un discurso colectivo riguroso. Muchas de estas formas de materializar las condiciones del debate y del análisis de los problemas son adaptables a la escuela, por ejemplo, el orden del día, que muestra la voluntad de tratar determinadas cuestiones siguiendo un orden de preferencias. Éste puede ir acompañado de documentos preparatorios del debate como:

- el resumen de debates previos efectuados en grupos reducidos;
- propuestas de los diferentes equipos;
- información sobre la gestión de la clase: economía, materiales, realizaciones, etc.

- La disposición del espacio.

Es difícil hacer circular la palabra cuando hay chicos o chicas que ven a sus compañeros de espaldas. La disposición del espacio en círculo o en cuadrado expresa muy bien la existencia de un espacio libre que debe llenarse con las aportaciones de todos. La previsión de un lugar donde poder anotar conclusiones provisionales o definitivas sirve para ir concretando la progresión del grupo en la discusión.

- El orden de las intervenciones.

El procedimiento seguido para dar la palabra también tiene distintos significados: si habla antes el primero que ha alzado la mano, el orden de intervención tiene connotaciones de concurso o de derecho adquirido, pero si lo hace el que tiene algo que decir sobre lo que se está debatiendo, entonces el orden de intervención connota atención a los demás y al tema debatido.

- Formalismos necesarios para llegar a un acuerdo.

La votación es un sistema que los niños toman fácilmente como un juego y que, sobre todo, evita, a menudo, la discusión en profundidad: la búsqueda de consenso, la renuncia a intereses particulares para llegar a desvelar los de la colectividad son opciones infinitamente superiores en el contexto de la educación. Registrar los acuerdos en una acta y su publicación contribuye a reforzar las opiniones tomadas colectivamente.

- La discusión metódica.

Es importante discutir en orden, y no sólo para hablar a la vez de un mismo asunto. En un tema concreto de debate, siempre se debe saber en qué momento concreto de la discusión se está. En este sentido, un grupo-clase puede adquirir fácilmente un método de discusión si el maestro se lo propone. Un método convencional sigue las fases que anotamos a continuación.

- Planteamiento del tema a discutir.

La persona que dirige la asamblea plantea el tema a discutir cada vez que debe plantearse uno; se trata de centrar el asunto y de suministrar la información necesaria. Tiene que ser una presentación muy breve.

- Reformulación del tema propuesto.

Puede suceder que el tema a discutir no haya sido bien comprendido o que alguno de los chicos no esté de acuerdo en el modo de plantearlo. Si estos inconvenientes no se salvan de algún modo, el debate está sentenciado. Por este motivo, se debe proceder a una reformulación del tema y de los términos de la discusión, a aclarar y a centrar el debate.

- La discusión.

Existen algunas técnicas sencillas que permiten abordar sistemáticamente diversos tipos de problemas.

En el caso en que el grupo-clase deba discutir entre dos propuestas de acción que se oponen, y que exista la voluntad de no tener que decantarse totalmente por una de ellas, el esquema de «conciliación» sirve para sopesar las ventajas y los inconvenientes de cada propuesta y permite construir una nueva que recoja el máximo de ventajas y el mínimo de inconvenientes.

En el caso de que se deba escoger entre más de dos propuestas y que la síntesis de todas en una sola sea difícil de efectuar, el esquema de discusión «ventajas/inconvenientes» es más útil. Se comparan las ventajas y los inconvenientes de cada una de las posibles soluciones y también se lleva a cabo un balance provisional de cada una. Después, se escoge una de ellas y, sin distorsionarla en lo que tiene de esencial, se procura mejorarla de forma que permita efectuar un balance lo más favorable posible.

Esquema de conciliación
(entre dos propuestas de acción opuestas)

<i>Acción</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>	<i>Mejoras</i>
A			
B			
<i>Solución:</i>			

Cuando el debate se centra en buscar la solución a un problema sencillo (sobre todo cuando los que tienen que debatir el problema son niños pequeños), el esquema basado en el análisis «causas/ soluciones» estructura muy bien la discusión.

Esquema ventajas/ inconvenientes

<i>Propuesta</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>	<i>Balance</i>
A			
B			
C			
...			
<i>Mejoras a la propuesta elegida:</i>			

Después de inventariar los síntomas perceptibles del problema objeto de la discusión, se analizan uno por uno buscando las causas o las raíces de éste y mirando de identificar también las soluciones o correcciones con que se pueden combatir.

La solución de cada problema consiste en una síntesis de las acciones propuestas como remedio.

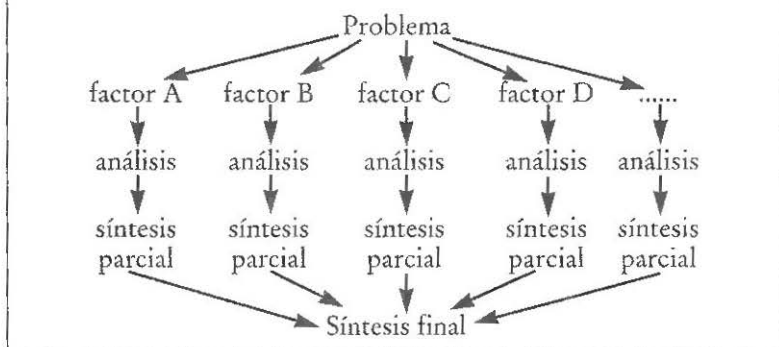
Si se trata de debatir un problema complejo y los chicos y las chicas son mayores, puede procederse a localizar los factores que intervienen en él. Efectuado esto, es necesario analizar uno por uno los factores que inciden en el problema, observando las distintas dimensiones, y culminar el análisis de cada factor con una solución de síntesis provisional, parcial, relativa al factor estudiado.

Esquema de causas/soluciones

<i>Síntomas</i>	<i>Causas</i>	<i>Soluciones</i>
.....		
.....		
.....		
<i>Acuerdos de acción:</i>		

La solución del conjunto del problema se construye con una síntesis global de todas las síntesis parciales construidas previamente.

Esquema de análisis de un problema complejo



• La conclusión

Un problema no se soluciona con palabras. No se puede pensar que se ha llegado a la conclusión de una discusión si, además de la solución teórica del problema debatido, no se toman, también, decisiones que orienten la acción que deberá aplicarse. La acción o acciones a efectuar suponen a menudo:

- una definición precisa de cada acción;
- un reparto de posibilidades;
- un calendario de ejecución;
- unos materiales necesarios para llevar a cabo la acción.

Además, acostumbra a ser necesario prever algunos mecanismos de control o de seguimiento de la realización de las acciones decidi-

das. Si bien esto es difícil, y un grupo de chicos y chicas que discuten no se plantean demasiado a menudo esta cuestión, conviene que el maestro proponga soluciones al respecto:

- quién será responsable de velar por la realización de las acciones decididas;
- en qué momentos y por qué indicadores se sabrá si los acuerdos se cumplen satisfactoriamente;
- qué actividades pueden llevarse a cabo para regular las posibles desviaciones de las acciones que se realicen.

PROYECTO EDUCATIVO Y CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA REFORMA

CÉSAR COLL, PERE DARDER Y JOAQUIM PELACH

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada por el Parlamento Español en el mes de septiembre de 1990, culmina un largo proceso, iniciado en 1981 con la revisión de los programas oficiales de la Educación General Básica, que ha dado lugar a numerosos procesos de discusión y experimentación impulsados tanto por el Ministerio de Educación y Ciencia como por los Departamentos de Enseñanza de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación. El proceso ha sido largo y, en el transcurso del mismo, hemos asistido a una cierta fluctuación de las opciones básicas y también, en ocasiones, a una cierta confrontación de puntos de vista sobre las alternativas a adoptar. Quizás el cambio más significativo que se ha producido a lo largo de estos años de preparación de la reforma haya sido la asunción progresiva de la necesidad de una reforma global del Sistema Educativo.

En efecto, entre 1981 y 1987 aproximadamente, el proceso se caracteriza por una serie de *actuaciones parciales* dirigidas a subsanar algunos desajustes particularmente obvios y graves del Sistema Educativo. A esta lógica responden, por ejemplo, la experimentación del Ciclo Superior de la Educación General Básica, la experimentación de las Enseñanzas Medias, el plan experimental de la Educación Infantil y el Proyecto de Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Entre otras aportaciones interesantes, estas actuaciones han contribuido de forma decisiva a la toma de conciencia

de las dificultades y limitaciones que plantea una estrategia de reformas más o menos parciales, limitadas a algunos aspectos o niveles de la enseñanza, sin haber aclarado previamente el modelo global del Sistema Educativo al que se quiere llegar. El punto de inflexión puede situarse en 1987, con la publicación en junio de ese mismo año de un informe del Ministerio de Educación y Ciencia cuyo título, «*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*», indica ya claramente que estamos ante una propuesta de *reforma global* del sistema educativo que incluye todos los niveles educativos no universitarios.

Los argumentos que aconsejan substituir la estrategia de reformas parciales por una estrategia de reforma global del Sistema Educativo son esencialmente de dos tipos. El primero se refiere a la magnitud de los cambios económicos, políticos, sociales y jurídicos producidos en el Estado Español desde la implantación de la democracia. Pensemos, por ejemplo, en los retos que establece la Constitución de 1978 en materia educativa, en las implicaciones de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) para el funcionamiento y organización de los centros escolares, en el ejercicio de las competencias educativas que reconocen a las Comunidades Autónomas los respectivos Estatutos de Autonomía; o aun, en otro orden de consideraciones, en el vacío existente entre la edad media teórica de finalización de la educación obligatoria (14 años) y la edad legal de incorporación al mundo del trabajo (16 años); o también en el crecimiento espectacular del paro, que afecta con especial intensidad a los jóvenes que buscan el primer empleo al término de la escolaridad obligatoria. Parece ciertamente difícil que el Sistema Educativo pueda hacer frente a todos estos cambios sin experimentar, a su vez, un cambio de igual magnitud.

Pero a este argumento se añade otro que no sólo refuerza la necesidad urgente de una reforma global, sino que además sugiere la conveniencia de que dicha reforma no se limite únicamente a revisar los aspectos organizativos y de estructura del Sistema Educativo. Nos referimos a la existencia de numerosos desajustes y disfuncionalidades que tienen su manifestación más directa en los altos porcentajes de fracaso escolar. Así, por ejemplo, y ciñéndonos a la Educación General Básica, los datos recogidos en el informe «*Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.*», publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1986, indican que aproximadamente el 20% de los alumnos arrastran ya un año de retraso al comienzo del Ciclo Superior, es decir, cinco años después de haber iniciado la escolaridad obligatoria; que alrededor del 30% de los alumnos que terminan la Educación General Básica no reciben el Diploma de Graduado Escolar, lo que les impide acceder al Bachillerato; y que aproxima-

damente el 14% de los alumnos que consiguen terminar con éxito la Educación General Básica no siguen después estudios de Bachillerato ni de Formación Profesional. Estos porcentajes de fracaso son aún más escandalosos, si cabe, en Bachillerato y Formación Profesional.

Estas cifras, junto con otros indicadores igualmente claros —por ejemplo, la insatisfacción creciente del profesorado ante su situación laboral; los déficits de formación inicial repetidamente señalados; la ausencia de planes de formación permanente articulados y coherentes; la falta de recursos materiales, técnicos y didácticos; la planificación y articulación deficientes que impiden en la práctica un aprovechamiento eficaz de los recursos existentes; etc.— ponen de relieve que los problemas principales de nuestro Sistema Educativo son básicamente problemas relacionados con la calidad de la enseñanza y que la reforma debe ser abordada globalmente en un doble sentido: en el sentido de revisar en profundidad todas las etapas y niveles de la enseñanza, desde la Educación Preescolar hasta el Bachillerato y la Formación Profesional —incluyendo tanto la educación ordinaria como la llamada educación especial—; y en el sentido de prestar atención no sólo a los aspectos estructurales y de ordenación del Sistema Educativo, sino también, y muy especialmente, a todos los factores más directamente relacionados con la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos y alumnas en los centros escolares.

El punto de inflexión que hemos situado de forma aproximada en 1987, se afianza en el transcurso del debate del *«Proyecto para la Reforma de la Enseñanza»* y es progresivamente asumido, más allá de discrepancias parciales o de llamadas de atención sobre algunos puntos particularmente polémicos y conflictivos, por sectores cada vez más amplios de la comunidad educativa. La opción por una reforma global en el doble sentido apuntado se refleja así con claridad en el *«Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo»*, presentado por el M.E.C. a la opinión pública en 1989, que constituye el referente inmediato de la elaboración de la L.O.G.S.E. Permítasenos insistir una vez más en lo que constituye a nuestro juicio una idea clave de la propuesta que se concreta en el Libro Blanco y que encuentra una traducción legal en la L.O.G.S.E.: los cambios de estructura y de organización del Sistema Educativo son necesarios y urgentes, pero el problema principal es la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos y alumnas escolarizados en nuestros centros. Éste es el verdadero reto y éste ha de ser el objetivo fundamental de la reforma. Las disfuncionalidades existentes, numerosas veces constatadas y denunciadas, difícilmente podrán corregirse —e incluso es probable que aumenten como consecuencia no deseada, pero previsible, de los cambios estructurales— si no se presta una atención prio-

ritaria a los factores más directamente vinculados con la calidad de la enseñanza.

La nueva estructura del Sistema Educativo

La reforma que va a comenzar a implantarse definitivamente de manera inmediata comporta pues, como es bien sabido, una serie de importantes modificaciones en la organización y estructuración del Sistema Educativo. La ampliación en dos años de la educación básica obligatoria y gratuita, que pasa a tener una duración de diez cursos en lugar de los ocho que tiene actualmente, es, sin lugar a dudas, el cambio más llamativo. Esta ampliación, que homologa el Sistema Educativo español con los de la mayoría de los países europeos, exige obviamente una reestructuración de las Enseñanzas Medias y del último tramo de la Educación General Básica. La opción elegida consiste en organizar la educación básica en dos etapas denominadas, respectivamente, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La estructura del Sistema Educativo se completa, en el tramo previo a la educación obligatoria, con una etapa de Educación Infantil, y en el tramo posterior a la misma con el Bachillerato y la Formación Técnico Profesional. Veamos brevemente cómo se organizan cada una de estas etapas desde el punto de vista organizativo y de estructura curricular tomando como punto de referencia el Libro Blanco.

La **Educación Infantil** abarca desde los primeros meses de la vida hasta los 6 años y aparece organizada en dos ciclos, hasta los 3 años el primero y de los 3 a los 6 años el segundo. La novedad más importante al respecto es que, por primera vez, esta etapa recibe un tratamiento unificado en una perspectiva decididamente educativa. La educación infantil se propone como metas esenciales contribuir al desarrollo de los infantes durante los primeros años de vida y compensar, en la medida de lo posible, las eventuales carencias que tienen su origen en el entorno social, cultural y económico en el que viven. Mediante la planificación sistemática de experiencias, actividades e intercambios con los adultos y otros infantes, la Educación Infantil se propone desarrollar un conjunto de capacidades afectivas, motrices, cognitivas, relacionales y de actuación e inserción social al servicio de las metas aludidas.

Desde el punto de vista curricular, el rasgo predominante de esta etapa educativa es su carácter global e integrador, tanto en lo que concierne a la aludida división de la misma en dos ciclos como al establecimiento de ámbitos de aprendizaje. En esta línea, se prefiere hablar de ámbitos de experiencia en lugar de áreas curriculares, subrayando en todo momento el carácter no fragmentado del aprendizaje

durante estas edades. Desde el punto de vista organizativo, en el Libro Blanco se reconoce la responsabilidad de las Administraciones Educativas en la ordenación de la Educación Infantil y se establece que los profesionales responsables de la misma deberán ser maestros debidamente especializados con la posibilidad de que, durante el primer ciclo (hasta los tres años), intervengan igualmente otros profesionales cualificados con titulaciones distintas. Asimismo, se señalan unos límites en la proporción de niños por profesor y aula (entre 8 y 15 durante el primer ciclo y entre 18 y 25 durante el segundo) y se señala que los Centros de Educación Infantil podrán impartir los dos ciclos de los que consta la etapa o uno solo de ellos.

La **Educación Primaria** consta de seis cursos distribuidos, a efectos curriculares y de ordenación, en tres ciclos de dos cursos. En términos de la edad media teórica del alumnado, la Educación Primaria comienza a los 6 años y finaliza a los 12 años. Los cambios de estructura introducidos por esta etapa son pues relativamente pequeños, englobando la Educación Primaria los ciclos Inicial y Medio y el primer curso del ciclo Superior de la actual Educación General Básica. La Educación Primaria se concibe como un intento sistemático de favorecer la incorporación crítica y creativa a la cultura de los niños y niñas. Consecuentemente, sus metas se vinculan con el desarrollo personal de los alumnos, su proceso de socialización, el logro de la autonomía de acción en el medio y la realización de los aprendizajes instrumentales básicos; estas metas se concretan en una serie de Objetivos Generales que indican los distintos tipos de capacidades — cognitivas, afectivas, motrices, relacionales y de actuación e inserción social— que la Educación Primaria debe esforzarse en desarrollar en los alumnos.

Para potenciar el desarrollo de estas capacidades, el curriculum de la Educación Primaria se organiza en una serie de áreas de conocimiento y experiencia. Particularmente importante es la elección del ciclo, de dos cursos de duración, como unidad de planificación curricular. De ahí que, desde el punto de vista organizativo, se proponga la vinculación de los grupos de alumnos con un solo profesor o profesora —que cumple, por lo tanto, las funciones de profesor/tutor— a lo largo de cada ciclo, sin menoscabo de la existencia de profesores especialistas en lengua extranjera, música y educación física. La permanencia de los alumnos y alumnas en un mismo ciclo durante más tiempo del previsto —repeticiones— es considerada excepcional y está limitada a dos años en el conjunto de la educación obligatoria. Se prevé que los profesores de Educación Primaria sean maestros y se limita el número máximo de alumnos por grupo entre 25 y 30.

La Educación Secundaria Obligatoria se configura como una etapa educativa nueva formada por cuatro cursos distribuidos en dos ciclos de dos cursos cada uno. En términos de edad media teórica de los alumnos, comienza a los 12 años y llega hasta los 16. Esta etapa responde, al igual que la Educación Primaria, a un modelo de enseñanza integrada o comprensiva —es decir, plantea un currículum común para todos los alumnos y alumnas que lo cursan—, si bien aparece ya en ella una cierta optatividad curricular en el segundo ciclo.

La Educación Secundaria Obligatoria marca el término de la educación básica obligatoria y, por lo tanto, una de sus principales responsabilidades es preparar a los alumnos y alumnas que la cursan para convertirse en ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en nuestra sociedad. Pero, al mismo tiempo, es una etapa educativa que tiene la responsabilidad de preparar al alumnado para que pueda acceder, sin discriminaciones de ningún tipo, a las diferentes modalidades de la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato y Formación Técnico Profesional). El hecho de asumir este doble carácter terminal y preparatorio de la Educación Secundaria Obligatoria condiciona fuertemente el planteamiento curricular de la etapa y obliga a fijar sus metas en una doble dirección: promover la adquisición, por parte de los alumnos y alumnas, de los distintos tipos de saberes que necesitan para funcionar como ciudadanos de pleno derecho, y proporcionar asimismo los recursos necesarios para garantizar que no se produzcan discriminaciones en cuanto a la posibilidad real de acceso a los niveles de educación posteriores. Esto se refleja en los Objetivos Generales de la etapa, de tal manera que los distintos tipos de capacidades —cognitivas, afectivas, motrices, relacionales y de actuación e inserción social— que se aspira a desarrollar en los alumnos trascienden en ocasiones el ámbito de lo estrictamente académico para contemplar, igualmente, las exigencias derivadas del hecho de que, para un sector del alumnado, la Educación Secundaria Obligatoria puede marcar el término de la educación formal.

El currículum de esta etapa aparece organizado en una serie de áreas que configuran el tronco común, y que garantizan el carácter comprensivo e integrado de la enseñanza durante la misma, y en un espacio de opcionalidad que, como ya se ha mencionado, aparece en el segundo ciclo. El espacio de opcionalidad se contempla como un instrumento esencial para atender adecuadamente, dentro del planteamiento básicamente comprensivo de la etapa, las diferencias de intereses, motivaciones y también de capacidades de los alumnos y alumnas. Se trata pues, con esta propuesta, de ampliar la oferta educativa, de favorecer la realización de aprendizajes globalizados y funcionales y de dar cabida a actividades y experiencias preprofesionales que faci-

liten la transición a la vida activa. En cuanto al contenido del espacio de opcionalidad, el Libro Blanco establece que la regulación del mismo es competencia de la Administraciones Educativas, si bien aconseja que debe quedar suficientemente abierto para que los centros puedan adaptarlo a sus características y necesidades.

Particularmente importante, todavía dentro del ámbito de la ordenación curricular, es la posibilidad prevista en el Libro Blanco de que, durante el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, y en el caso de alumnos de más de 16 años con intereses, motivaciones y capacidades muy definidas, pueda llevarse a cabo un proceso de diversificación curricular. Esta posibilidad permite que dichos alumnos puedan, con carácter de excepcionalidad y con el debido asesoramiento, orientación y acuerdo de todos los implicados —los propios alumnos, los padres, el equipo docente y la Administración Educativa—, no cursar una o varias de las áreas troncales establecidas, dedicando una parte del horario escolar a seguir otros estudios más acordes con sus necesidades educativas. Esta posibilidad se contempla como un recurso extremo y excepcional, pero normalizado, para el tratamiento de la diversidad, y debe plantearse por tanto en el marco de unos Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria válidos para todos los alumnos y sin que implique discriminación o segregación alguna.

Desde el punto de vista organizativo, cabe subrayar además los siguientes puntos. Se propone que la Educación Secundaria Obligatoria sea cursada en un mismo centro con el fin de salvaguardar el carácter unitario de la etapa. En cuanto al profesorado, que durante esta etapa será de área, la propuesta consiste en que la titulación básica ha de ser de licenciado, estableciéndose un proceso de adaptación con el fin de respetar los derechos adquiridos de los profesores de Educación General Básica que actualmente imparten docencia en el Ciclo Superior. Al igual que en el caso de Educación Primaria, la permanencia de los alumnos y alumnas en un mismo ciclo durante más tiempo del previsto —repeticiones— es considerada excepcional, estando limitada a dos años en el conjunto de la educación obligatoria. Señalemos, para terminar con los rasgos más destacados de esta etapa, que se propone una única titulación para los alumnos y alumnas que hayan alcanzado al término de la misma los objetivos establecidos.

En lo que concierne a la educación postobligatoria, se proponen dos vías de formación: el Bachillerato y la Formación Técnico Profesional. Ambas presentan fuertes diferencias en relación a la estructura actual. El **Bachillerato** reduce su duración de tres a dos cursos y se suprime el actual Curso de Orientación Universitaria. Una característica esencial del mismo es que se diversifica en cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Huma-

nidades y Ciencias Sociales y Tecnología. La organización del Bachillerato responde a los principios de unidad (las diversas modalidades conducen a una titulación única que da acceso, tras la correspondiente prueba de acceso, a la enseñanza universitaria), diversidad (se abandona el carácter comprensivo de la enseñanza propio de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, introduciendo opciones diferenciadas de formación plasmadas en las diversas modalidades) y transitabilidad (se asegura la reversibilidad de las opciones entre las diversas modalidades, lo que obliga a introducir una mayor opcionalidad en el segundo curso). Asimismo, junto al evidente valor preparatorio del Bachillerato (acceso a la enseñanza universitaria y a la formación profesional especializada), se refuerza el valor terminal de la etapa.

Desde el punto de vista curricular, el Bachillerato toma como unidad de programación la materia o disciplina, con objetivos, contenidos, materiales didácticos, horario y profesores propios. Las materias o disciplinas se agrupan en tres bloques. En el primero figuran las que son comunes a las cuatro modalidades; en el segundo, las que son obligatorias para una determinada modalidad; y en el tercero, las materias de libre elección del alumno, que pueden estar vinculadas a todas las modalidades de Bachillerato, a alguna de ellas en particular o a Módulos profesionales posteriores al Bachillerato.

La considerable complejidad organizativa del Bachillerato diseñado se incrementa todavía más, si cabe, con la posibilidad que tiene el alumno, reconocida en el Libro Blanco, de combinar entre sí las distintas modalidades tomando, entre las materias de libre elección, las que son propias de una segunda modalidad. El título de Bachillerato se obtendrá cuando el alumno haya obtenido la calificación positiva correspondiente en todas las materias cursadas. Señalemos aún, para completar esta sucinta visión de conjunto de la etapa, que si bien el título único recibido al término de la misma da acceso a cualquier carrera universitaria tras la realización de la prueba de madurez, cada una de las modalidades establecidas dará preferencia a ciertas carreras en aquellos Centros Universitarios en los que la demanda supere a la oferta de plazas. Algo similar sucederá con los Módulos Profesionales cuyo acceso requiera haber cursado previamente el Bachillerato.

La *Formación Técnico Profesional* presenta una estructura de módulos de duración variable mucho más flexibles y profesionalizadores que en la actualidad y con un valor claramente terminal, pero estableciendo diferentes niveles que llegan hasta la educación superior y universitaria. El elemento clave para la ordenación de la Formación Técnico Profesional reside, a nuestro juicio, en la diferencia que se establece entre la Educación Profesional de Base y la Formación

Profesional específica. Por Educación Profesional de Base se entiende un conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas que se relacionan con un conjunto amplio de profesiones. Esta vertiente de la formación profesional está integrada en el tronco educativo de la Educación Secundaria y, en consecuencia, sus destinatarios son todos los alumnos y alumnas de la misma. La Educación Profesional de Base se vehicula en la Educación Secundaria —tanto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato— mediante la dimensión práctica y profesionalizadora presente en el tratamiento curricular de la materias tradicionales, mediante la introducción de materias optativas que proporcionan experiencias y actividades preprofesionales y, muy especialmente, mediante la presencia de una educación tecnológica general que forma parte del tronco común de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Formación Profesional Específica designa el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines. Esta formación está organizada modularmente y se sitúa en tres niveles que se corresponden con los establecidos por la Comunidad Europea. El nivel 1 se corresponde en realidad con la formación adquirida tras haber cursado la escolaridad obligatoria y no supone de hecho una cualificación profesional específica. Los módulos* de nivel 2 suponen la adquisición de conocimientos y capacidades propios de un trabajador cualificado en el ejercicio de una profesión (ejemplos de módulos 2 posibles: auxiliar de enfermería; operador de sonido; albañil; jardinero productor de plantas; estética facial; operador de procesos en plantas químicas; ...). Los módulos de nivel 3 proporcionan una cualificación completa para el ejercicio de responsabilidades de coordinación y/o programación en una profesión (ejemplos de módulos 3 posibles: salud ambiental; actividades socio-culturales; animador de hotel; explotaciones forestales; comercio exterior; administración y gestión de empresas; ...). Mientras que el acceso a los módulos 2 se produce al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para el acceso a los módulos 3 se requiere por lo general haber cursado el Bachillerato. Como puede comprobarse, la propuesta de ordenación de la Formación Técnico Profesional supone romper con la situación actual de una vía paralela al Bachillerato, y articular, en cambio, una serie de canales de vinculación de la Educación Secundaria con el mundo de trabajo que se sitúan en diferentes momentos de la misma.

* En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* se utilizan las expresiones “módulos 2” y “módulos 3” para referirse a las ofertas formativas que posteriormente, en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E., se denominan Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, respectivamente.

La somera descripción que precede basta para dar cuenta del alcance y amplitud de los cambios propuestos. Sin embargo, la reforma no es únicamente este conjunto de cambios estructurales y la nueva ordenación resultante del Sistema Educativo. Junto a ellos, el Libro Blanco y la misma L.O.G.S.E. recogen una serie de planteamientos y de propuestas directamente orientadas a promover la calidad de la enseñanza que tienen que ver con aspectos como la definición, puesta en práctica y evaluación del currículum escolar; la evaluación de los centros escolares y del Sistema Educativo en su conjunto; la formación del profesorado y la profesionalización de la actividad docente; la organización y funcionamiento de los centros escolares; el incremento y la racionalización de los recursos económicos, técnicos, humanos y de gestión al alcance de los profesores; etc. Entre estas «dimensiones cualitativas» de la reforma (Coll, 1990 a), ocupa un lugar destacado la relativa al proceso de elaboración, concreción y desarrollo del currículum. En parte, porque las restantes dimensiones cualitativas se vinculan de manera más o menos directa con los planteamientos y decisiones curriculares; en parte, también, porque puede llegar a condicionar de forma decisiva las prácticas pedagógicas reales en los centros y en las aulas.

El planteamiento curricular de la Reforma

El planteamiento curricular de la reforma reposa sobre una serie de principios o ideas básicas que pueden agruparse en dos grandes apartados. El primero se refiere a una cierta manera de entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor. Tanto las propuestas curriculares elaboradas por el M.E.C., como las elaboradas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, responden a una *concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Aunque está fuera del alcance de estas páginas abordar siquiera en términos generales esta vertiente del planteamiento curricular de la reforma, permítase-nos recordar que la concepción constructivista postula que aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, de tal manera que los alumnos llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de su experiencia personal, a partir de las capacidades, conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares. Esta manera de entender el aprendizaje implica que, aunque todos los alumnos y alumnas hayan de aprender en principio los mismos contenidos, cada uno de ellos seguirá inevitablemente su propio camino para aprender, siendo en consecuencia abso-

lutamente imprescindible tener en cuenta este hecho en el proceso de elaboración y concreción del currículum escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula de este modo con la idea de que las propuestas curriculares elaboradas para el conjunto de la población escolar han de permitir un amplio margen de maniobra en su concreción atendiendo a las características particulares de los alumnos a las que se destinan. En otros términos, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula necesariamente con la opción por un modelo de currículum abierto y flexible.

Ahora bien, la opción por un modelo de currículum abierto y flexible nos conduce directamente al segundo gran apartado de ideas o principios básicos del planteamiento curricular de la reforma al que antes aludíamos y al que vamos a prestar una atención prioritaria en el resto de este capítulo. Lo que nos encontramos aquí es un cambio radical, respecto a la situación vigente, en la distribución de competencias y responsabilidades entre la Administración Educativa, los centros escolares y los profesores en lo que concierne al establecimiento y puesta en práctica del currículum escolar. Para decirlo en pocas palabras, la propuesta consiste en desplazar buena parte de estas competencias y responsabilidades desde el ámbito de decisión de la Administración Educativa al ámbito de decisión de los centros escolares, que es en definitiva donde el currículum escolar deja de ser una norma o un propósito más o menos bien planteado para hacerse realidad en forma de actividades de enseñanza y aprendizaje, en forma de práctica docente para los profesores y de experiencia educativa para los alumnos.

Este cambio radical es el resultado de una triple toma de postura: sobre la concepción de la educación escolar y su finalidad última; sobre las funciones que ha de cumplir el currículum; y sobre los principios que han de presidir el proceso de elaboración y desarrollo de las propuestas curriculares. A riesgo de simplificar en exceso, podemos sintetizar la argumentación como sigue. En una sociedad moderna, existen determinados aspectos del desarrollo de las personas, ligados esencialmente al contexto cultural en el que tiene lugar este desarrollo, que sólo pueden tener lugar de forma satisfactoria si se lleva a cabo una acción educativa específica, sistemática y planificada desde la escuela. La educación escolar comparte la responsabilidad de contribuir al desarrollo y socialización de los niños y niñas con otras prácticas educativas igualmente vigentes en nuestra sociedad —educación familiar, el efecto educativo del grupo de iguales, el efecto educativo de los medios de comunicación, etc.—, pero tiene una función y una responsabilidad propia. En esta línea de razonamiento, la primera y más importante función del currículum escolar es identificar las aspectos del desarrollo y la socialización de los niños y niñas que se in-

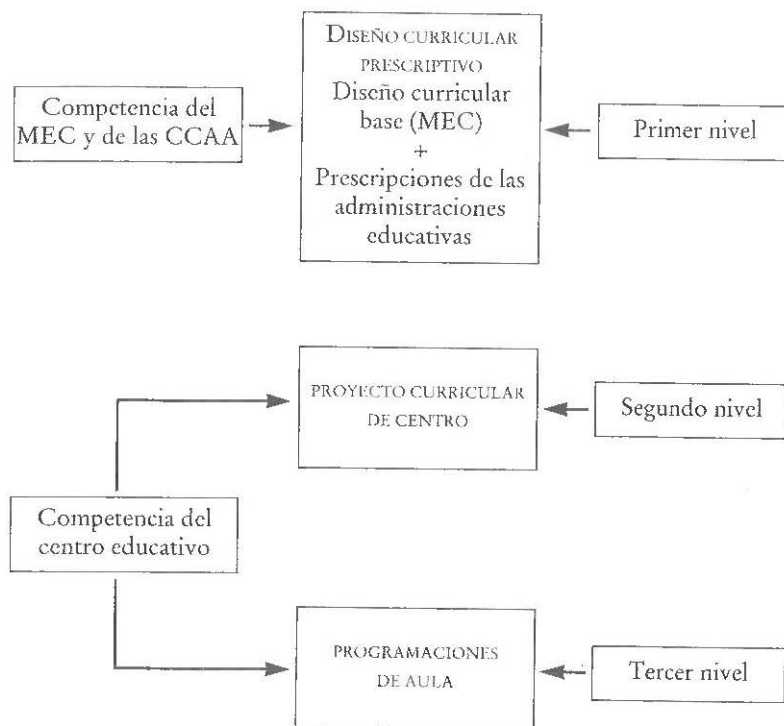
tentan promover mediante la escolarización, así como formular sugerencias sobre la manera de conseguirlo. En otros términos, la primera y más importante función del curriculum es hacer explícito el *proyecto educativo global* a cuyo servicio se pone la educación escolar. El curriculum escolar es, pues, la expresión de una intencionalidad educativa y de los medios previstos para llevarla a cabo.

Pero, además de precisar el proyecto educativo global que preside la educación escolar, o precisamente por este motivo, el curriculum tiene aún una segunda función a la que se le atribuye una gran importancia en la reforma: la de ser un instrumento para la actuación profesional de los docentes. En efecto, son los profesores los que ejercen la influencia educativa sobre los alumnos y quienes, en consecuencia, tienen la última y definitiva palabra sobre el proyecto educativo real en el que participan los alumnos.

Al hilo de esta última afirmación, cabe plantear el problema relativo a la distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración de las propuestas curriculares. La complejidad del tema reside en los múltiples interrogantes que plantea cualquier decisión al respecto: ¿ha de existir un control del curriculum?, ¿quién debe ejercer dicho control?, ¿qué mecanismos han de utilizarse para hacer efectivo este control?, ¿qué competencias han de tener al respecto las Administraciones Educativas?, ¿qué grado de autonomía y de iniciativa han de tener los centros en la determinación del curriculum?, ¿cuál ha de ser el papel de los profesores en la elaboración y el desarrollo del curriculum?, etc. La solución adoptada por la reforma reposa en dos tipos de consideraciones. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la educación escolar, y más concretamente la educación obligatoria, tiene la responsabilidad de asegurar que todos los alumnos disfruten de las experiencias educativas necesarias para asegurarles un desarrollo y una socialización adecuadas en el marco de nuestra sociedad; es pues necesario instrumentar medidas para hacer efectivo este derecho de todos los niños y niñas. Por otro lado, la solución clásica en los países con una fuerte tradición centralista en materia de educación —y el nuestro pertenece a esta categoría— consistente en ejercer desde la Administración un control y una responsabilidad exclusiva en la elaboración del curriculum es, como ya hemos mencionado, incompatible con la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza y, en general, con el objetivo de promover la innovación pedagógica y la mejora de la calidad de la enseñanza; es pues necesario dejar un amplio margen de autonomía y de iniciativa a los centros y profesores en el ámbito curricular, puesto que sólo ellos están en condiciones de valorar las necesidades educativas concretas de sus alumnos y de tener en cuenta los diversos factores presentes en las situaciones educativas particulares.

De este modo, la solución propuesta es una solución de compromiso entre, por una parte, la exigencia irrenunciable de asegurar a todos los alumnos las experiencias educativas necesarias para su desarrollo y socialización y, por otra, la evidencia de que es el profesor quien en definitiva posee las claves mediante las cuales es posible decidir en un momento determinado qué experiencias educativas son más apropiadas para sus alumnos. La solución (Coll, 1989) consiste en distinguir tres niveles en el proceso de determinación del currículum escolar, de tal manera que en cada uno de ellos la competencia y las responsabilidades se reparten de forma distinta.

Cuadro 1. Niveles de concreción según la reforma



Fuente: MEC, 1989

El primero, denominado **Diseño Curricular Base**, fija las experiencias educativas que la educación escolar tiene que garantizar a todos los alumnos dejando, al mismo tiempo, un amplio margen de maniobra para las adaptaciones y concreciones que requiere una educación individualizada y respetuosa de la diversidad. La determinación del Diseño Curricular Base es competencia y responsabilidad de las Administraciones Educativas y tiene un carácter normativo para los centros, que han de seguir las directrices contenidas en el mismo. A título de ejemplo, el Diseño Curricular Base para la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria propuesto por el M.E.C. contiene los siguientes elementos: el enunciado de los Objetivos Generales de etapa, las Áreas Curriculares que se establecen en cada una de ellas, los Objetivos Generales para cada área, los grandes Bloques de Contenido de cada área para el conjunto de la etapa y, por último, unas Orientaciones Didácticas y para la Evaluación correspondientes a cada una de la áreas curriculares.

El segundo nivel de concreción consiste en la contextualización y pormenorización del Diseño Curricular Base en los distintos centros escolares, dando lugar a los *Proyectos Curriculares de Centro*. Su elaboración es lógicamente competencia y responsabilidad de los equipos docentes. La responsabilidad de las Administraciones Educativas reside, en este caso, en proporcionar los recursos técnicos, humanos y de formación, así como las condiciones laborales adecuadas, para que los equipos docentes puedan llevar a cabo dicha tarea con garantías de éxito. Algunos elementos a tener en cuenta en la elaboración de los Proyectos Curriculares de centro son: la contextualización de los Objetivos Generales —de etapa y de área— del Diseño Curricular Base; la especificación y detalle de los contenidos de aprendizaje a partir de los Bloques de Contenido fijados en el Diseño Curricular Base; la secuenciación y distribución de dichos contenidos por los ciclos de la etapa a la que corresponda el Proyecto Curricular de Centro; los materiales didácticos necesarios y disponibles; los criterios de organización espacial y temporal; los criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y para su promoción entre los ciclos; etc.

Por último, las decisiones adoptadas y plasmadas por el equipo docente en los Proyectos Curriculares de Centro constituyen el marco de referencia en el que se inscribe el último eslabón del proceso de elaboración del currículum escolar: las *Programaciones* que los profesores confeccionan de forma más o menos sistemática y formalizada en la fase de preparación de las actividades y tareas de aprendizaje a desarrollar por sus alumnos. Estas programaciones, cuya elaboración exige tener en cuenta las características particulares de cada gru-

po de alumnos y de la situación educativa concreta, son, en último término, competencia y responsabilidad de cada profesor y constituyen el referente inmediato del curriculum en acción, del curriculum real que van a experimentar los alumnos y alumnas en el aula.

Proyecto Educativo y Curriculum Escolar

Hasta aquí la nueva estructura del Sistema Educativo y algunas de las opciones básicas que caracterizan el planteamiento curricular de la reforma que está a punto de implantarse. En lo que sigue, vamos a centrar nuestra atención en el proceso de elaboración y concreción del curriculum escolar que, como hemos mencionado, es sin duda uno de los ejes fundamentales de este planteamiento. Nuestro propósito es plantear el tema desde la perspectiva de los centros escolares y de los profesores y, muy especialmente, desde lo que significa este cambio radical en la distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración y concreción del curriculum escolar. Nótese que el cambio se refiere al proceso mismo de *determinación* del curriculum escolar. El segundo y tercer nivel de concreción no deben entenderse, a nuestro juicio, como una simple transposición más o menos mecánica del Diseño Curricular Base, establecido por las Administraciones Educativas, a contextos educativos particulares. Esta lectura restrictiva —que, en caso de producirse, entraría claramente en contradicción con las opciones básicas del planteamiento curricular de la reforma— no supondría de hecho ningún cambio; al menos no supondría ningún cambio en lo que concierne a la ruptura con un modelo curricular de corte centralista y tecnológico en el que los profesores son considerados en realidad meros aplicadores de un plan o proyecto previamente establecido.

La potencialidad innovadora del planteamiento reside en que el segundo y el tercer nivel de concreción no son una simple transposición del Diseño Curricular Base al centro y al aula; al solicitar a los equipos docentes y a los profesores que elaboren Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de aula a partir de un Diseño Curricular Base abierto —es decir, de un Diseño Curricular que renuncia a establecer el qué, el cómo, y el cuándo enseñar y evaluar como algo totalmente acotable y definitivo—, se está en realidad reconociendo la capacidad de los profesores para determinar y fijar una parte importante del curriculum escolar. Se está reconociendo en suma —con todo lo que ello implica en cuanto a derechos y también deberes del profesorado— que los profesores son verdaderos *profesionales* y que esta profesionalidad supone, en el ámbito curricular, una participación activa en el proceso de *definir y perfilar el proyecto educativo* que enmarca y preside la educación escolar.

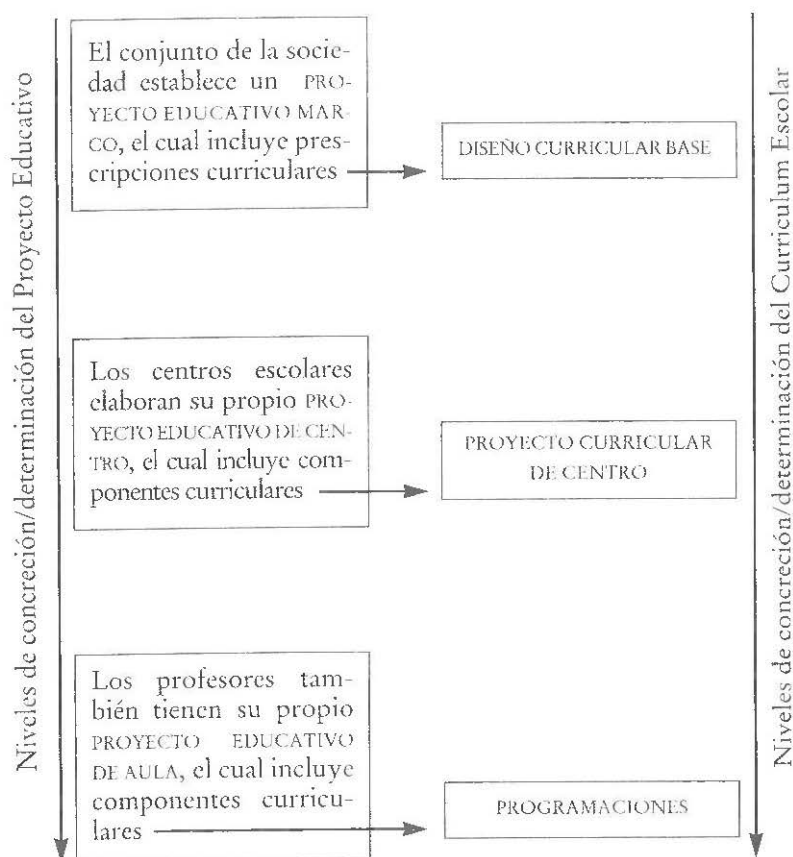
En el punto anterior, hemos indicado que, en tanto que expresión de una intencionalidad educativa y de los medios previstos para llevarla a cabo, la primera y más importante función del curriculum es hacer explícito el *proyecto educativo* a cuyo servicio se pone la educación escolar. «Proyecto Educativo» y «Curriculum Escolar» mantienen pues estrechas relaciones entre sí, pero no se confunden sin más. El Proyecto Educativo incluye necesariamente, al concretarse, una planificación curricular, pero incluye también otros elementos que no son, estrictamente hablando, de naturaleza curricular. En otros palabras, el Curriculum Escolar concreta, en términos del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, el Proyecto Educativo, pero éste último requiere asimismo ser concretado en otros múltiples aspectos antes de poder ser llevado a la práctica.

En realidad, los tres niveles de concreción y determinación progresiva del Curriculum Escolar que establece la reforma pueden ponerse en correspondencia con otros tantos niveles de concreción y determinación del Proyecto Educativo que preside y guía la educación escolar. En el primer nivel, nos encontramos con el Proyecto Educativo que la sociedad en su conjunto, a través de los mecanismos de participación democrática, establece como adecuado y deseable para el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones. Es lo que podemos denominar el **Proyecto Educativo Marco**, que se plasma en una determinada organización del Sistema Educativo, en una serie de leyes que regulan su funcionamiento y en un conjunto de decisiones de política educativa sobre recursos, profesorado, centros, etc. Desde el punto de vista curricular, es decir, desde el punto de vista del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, el Proyecto Educativo Marco adopta la forma de un **Diseño Curricular Base**. En este primer nivel de concreción, tanto el Proyecto Educativo, como el Diseño Curricular Base que forma parte del mismo, traducen un acuerdo de principio del cuerpo social y, en una sociedad moderna, democrática, multicultural e incluso multinacional como la nuestra, deben estar definidos de tal manera que, a partir de ellos, sea posible establecer proyectos educativos y propuestas curriculares susceptibles de satisfacer las necesidades de formación de las diferentes comunidades, grupos y sectores sociales que configuran nuestra sociedad.

Cuadro 2. Proyecto Educativo y Curriculum Escolar

Los agentes educativos tienen siempre un PROYECTO EDUCATIVO que guía y preside sus actuaciones

Para llevar a la práctica el Proyecto Educativo es necesario concretarlo en unas pautas de actuación didáctica, en un PROYECTO CURRICULAR



En el segundo nivel, nos encontramos con que cada centro escolar tiene la responsabilidad de elaborar su propio Proyecto Educativo a partir del Proyecto Educativo Marco. El Proyecto Educativo de Centro concreta ciertamente el Proyecto Educativo Marco pero, en la medida en que este último haya sido definido de una manera abierta y flexible, no estamos ante un simple proceso de concreción, sino que los centros tienen además la responsabilidad de tomar decisiones sobre numerosos elementos y aspectos del proyecto educativo que desean desarrollar con sus alumnos. Tienen, en otras palabras, una responsabilidad considerable en la determinación del proyecto educativo en el que van a participar los alumnos.

Es quizás en este punto donde el planteamiento curricular de la reforma ha dado lugar a más confusiones, producidas por el hecho de que, al menos en Catalunya, cronológicamente la reflexión sobre los Proyectos Educativos de Centro ha sido previa a la reflexión curricular y a la propuesta de elaborar Proyectos Curriculares de Centro. Este hecho ha llevado a pensar en ocasiones que se trata de propuestas desvinculadas, e incluso contradictorias, y ha producido a menudo una cierta desorientación en los equipos docentes. El **Proyecto Educativo de Centro** define el sentido en el que se quiere llevar a término la acción educativa sobre los alumnos que asisten al mismo. Los ejes básicos que sirven para formular el Proyecto Educativo de Centro son los valores que se consideran válidos, los objetivos generales que se quieren conseguir y las estrategias pertinentes para alcanzarlos de acuerdo con el contexto específico en el que tiene lugar la acción educativa (Darder y López, 1985). El Proyecto Educativo de Centro parte de un análisis del contexto e incluye los rasgos de identidad del centro, los objetivos generales que pretende, las estructuras organizativas y las normas de funcionamiento del mismo (Antúñez, 1987). Vemos pues que el Proyecto Educativo de Centro, tal como ha sido habitualmente entendido, corresponde exactamente al segundo nivel de concreción y determinación del proyecto educativo recogido en el esquema. En estricto paralelismo con lo que sucede en el primer nivel, desde el punto de vista curricular, es decir, desde el punto de vista del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, el Proyecto Educativo de Centro adopta la forma de un **Proyecto Curricular de Centro**. Asimismo, podemos decir que el Proyecto Curricular de Centro es una concreción/determinación del Diseño Curricular Base, que tiene su origen en la interpretación de este último a partir de las características específicas asumidas por cada centro y reflejadas en su Proyecto Educativo.

Finalmente, en el tercer nivel de concreción volvemos a encontrar los dos elementos. Tanto el proyecto educativo como el currículum escolar encuentran su plasmación última en el aula y en el grupo-clase. El profesor del grupo-clase es el último eslabón del proceso de

concreción y determinación de las intenciones educativas y, en este sentido, podemos decir que es él quien acaba de fijar el proyecto educativo en el que van a participar los alumnos: es el **Proyecto Educativo del Aula**. En el ámbito de la clase se priman determinados valores, se establecen formas de organización de las actividades, normas de funcionamiento, usos de los recursos y materiales didácticos, etc. que sólo en parte están determinados por las decisiones adoptadas en los niveles precedentes y que configuran, sin embargo, en gran medida la práctica pedagógica que va a tener lugar en la misma. Desde el punto de vista curricular, este último eslabón del proyecto educativo adopta la forma de una **Programación** de las actividades y tareas en las que van a participar el profesor y los alumnos.

La determinación progresiva del Proyecto Educativo y del Currículum Escolar

Una vez establecidas las vinculaciones entre proyecto educativo y currículum escolar, y resueltas las ambigüedades terminológicas provocadas por el desfase cronológico de la reflexión realizada en nuestro país sobre ambos aspectos, conviene ahora que nos centremos más directamente en el proceso de concreción y determinación progresiva de las intenciones educativas que subyace a los tres niveles descritos en el apartado anterior. Nuestro objetivo es doble; por una parte, profundizar en algunos puntos particularmente significativos de la relación entre proyecto educativo y currículum escolar; por otra, mostrar que cada uno de los sucesivos niveles de concreción y determinación debe ser entendido, al mismo tiempo, como el resultado de interpretar el nivel anterior en un contexto particular y como el fruto de un proceso de elaboración relativamente autónomo.

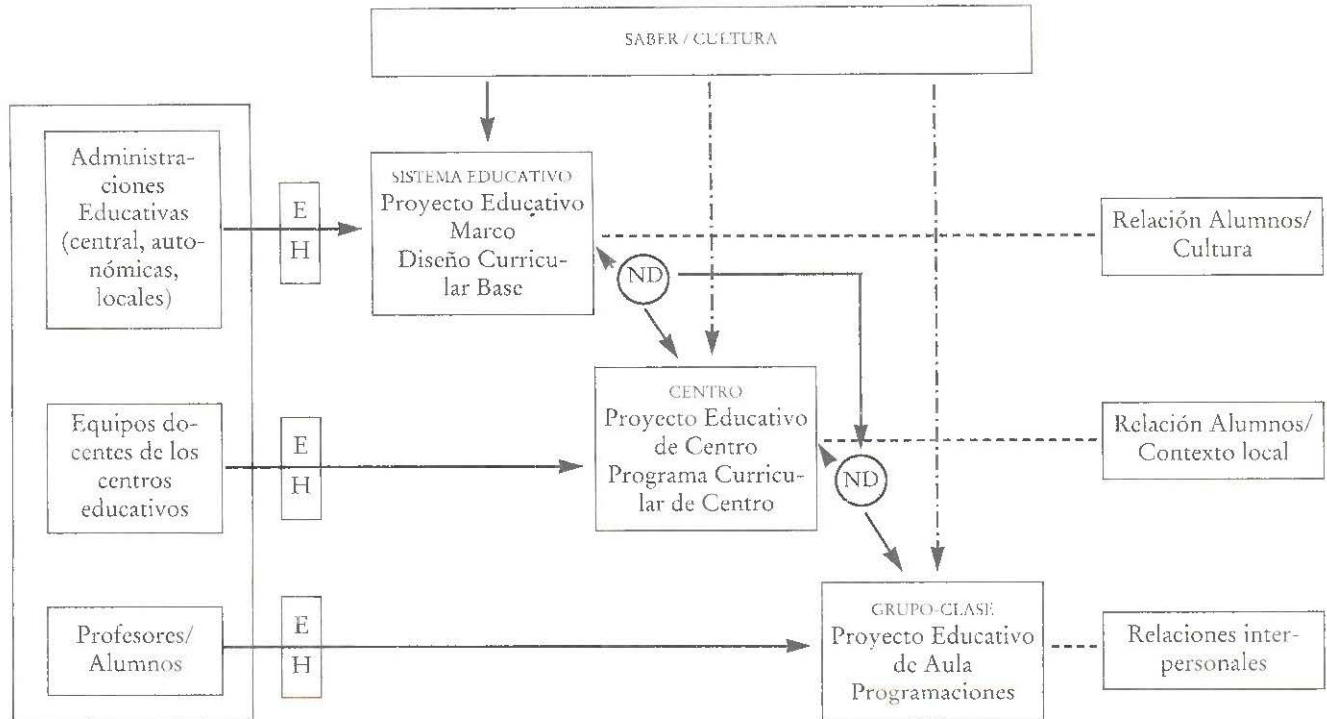
Tres son los elementos comunes que, en una primera aproximación, es necesario tener en cuenta para aprehender el proceso de elaboración del proyecto educativo y del currículum escolar. El primero es lo que podemos llamar, en términos genéricos, el **saber o cultura** vigentes en el momento histórico concreto y en el contexto geopolítico determinado en que se intenta concretar un proyecto educativo y un currículum escolar. Varios aspectos de este apartado merecen una mención especial. En primer lugar, la reflexión psico-socio-pedagógica disponible y asimilada en el momento en cuestión, que juega un papel clave en la orientación de la propuesta que formulará el colectivo implicado. En segundo lugar, las expectativas de los individuos y grupos implicados más o menos directamente en el intento. En tercer lugar, el contexto político, económico e ideológico y su traducción en un marco legal determinado.

El segundo elemento es el **colectivo que protagoniza el intento**, que puede situarse, simplificando, en tres ámbitos: el del Estado en sus diferentes componentes de Administración Central, Administración Autónoma y Administración Local (las administraciones educativas), el de los centros escolares (los equipos docentes) y de las aulas (los grupos-clase). Los colectivos implicados en cada uno de estos ámbitos actúan en función de su nivel vivencial y de reflexión sobre la realidad concreta de la forman parte y de la asimilación que han realizado del saber o cultura vigentes.

Por último, el tercer elemento es el **colectivo de los receptores** que, en cada uno de los niveles, ha de aceptar las propuestas que se formulan desde otras instancias como punto de partida para llevar a cabo su propia elaboración. Obviamente, la recepción puede resolverse de diferentes maneras: aceptación pasiva, negociación y pacto, reelaboración o incluso rechazo total (esto último es lo que sucede en el ámbito del grupo clase cuando se constata, por ejemplo, un fracaso o un absentismo escolar generalizado de los alumnos). En cualquier caso, el grado de aceptación o de reelaboración de las propuestas en los diferentes niveles plantea el problema de una posible distorsión de los planteamientos iniciales y supone una llamada de atención para que se tomen sistemáticamente en cuenta las necesidades y motivaciones de los colectivos implicados.

Estos tres elementos pueden ayudarnos a entender la significación de las propuestas que se formulan desde las diferentes instancias de la Administración Educativa (central, autónoma y, en su caso, local) en relación a la práctica docente. La interrelación entre ellos ha sido plasmada en el esquema que recoge el cuadro nº 3, en el que se intenta poner de relieve los puntos de contacto y la especificidad de cada ámbito en los sucesivos niveles de concreción y determinación del proyecto educativo y del currículum escolar. En las páginas que siguen, comentaremos con cierto detalle este esquema. No entraremos, sin embargo, en el análisis de los procesos de desarrollo curricular, ya que éste es un aspecto merecedor de una reflexión en profundidad que escapa a los objetivos del presente capítulo.

Cuadro 3. Proyecto Educativo y Curriculum Escolar



El esquema representa un cuadro de doble entrada en el que figura, por una parte, el referente cultural —recuadro superior horizontal del esquema—, con todas las consideraciones añadidas del momento histórico y del contexto geopolítico concretos que hemos comentado antes, como punto de partida de la elaboración de las propuestas educativas; y, por otra parte, los diferentes colectivos implicados —recuadro vertical de la izquierda del esquema— en la elaboración de dichas propuestas en los ámbitos de la Administración Educativa, de los centros escolares y de las aulas. De la conjunción de ambas dimensiones surgen las propuestas concretas de acción educativa que configuran los sucesivos niveles de concreción y determinación.

A. El Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base

El primer cruce es el representado por la intersección entre el referente cultural y las administraciones educativas (la Administración Educativa central, la Administración Educativa propia de cada Comunidad Autónoma del Estado y, en su caso, la Administración Educativa local). Cada administración fija, en función de su respectivo nivel de competencias en materia educativa, la estructura, la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo. Esto se concreta en lo que hemos denominado el **Proyecto Educativo Marco** y en el **Diseño Curricular Base**. En otras palabras, en este nivel se define tanto el currículum escolar que se juzga conveniente llevar a cabo, como las estructuras organizativas susceptibles de permitir que se lleve efectivamente a cabo. En términos más generales, lo que se hace en este nivel es establecer las bases del Sistema Educativo.

La propuesta, además, intenta definir de alguna forma el marco general de relación que han de establecer los alumnos con la cultura. Es decir, habida cuenta del referente cultural del conjunto de la sociedad en un momento histórico determinado, la propuesta —en su vertiente curricular— define los contenidos de aprendizaje que deben ofrecerse a las nuevas generaciones, así como la metodología de la enseñanza que conviene utilizar, para que puedan incorporarse a la sociedad en que les ha tocado vivir con plenitud de derechos y de deberes. La propuesta se formula de una manera genérica; es decir, para el conjunto de los alumnos que forman parte del grupo social de referencia.

De acuerdo con el esquema, en la elaboración de las propuestas educativas correspondientes a cada nivel juega un papel importante la situación específica del colectivo implicado en la elaboración. Hay unas variables específicas, propias de los respectivos colectivos implicados en cada uno de los niveles, que en el esquema aparecen representadas por las letras E y H. Los colectivos realizan las propuestas

en función de unos condicionantes que tienen que ver con su entorno (E) y con su historia (H) como colectivos.

En el caso concreto que nos ocupa —el Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base que surgen de la reforma— estos condicionantes explican, por ejemplo, un elemento de tensión que se puede constatar con facilidad en este nivel. Por una parte, se propone la adopción de un modelo curricular abierto y flexible que implica no sólo la posibilidad de concretar el Diseño Curricular Base a la realidad de cada centro, sino también la exigencia y el deber de contribuir activamente, desde la realidad de cada centro, al establecimiento de una parte importante del currículum escolar. Pero, por otra parte, estamos inmersos en una tradición histórica de corte centralista que desconfía de la autonomía organizativa de los centros escolares y que tiende, en consecuencia, a reglamentar excesivamente la forma de organización y funcionamiento de los mismos. La tensión es obvia si caemos en la cuenta de que difícilmente pueden los centros escolares asumir la autonomía curricular que propone la reforma si al mismo tiempo no gozan de la autonomía organizativa necesaria para llevar a cabo su propio proyecto educativo y su propio proyecto curricular.

Es importante, a este respecto, no perder de vista que, en lo que concierne a este primer nivel —también en los restantes, por supuesto— las tensiones acaban decantándose en uno u otro sentido en función de la correlación de fuerzas de los distintos sectores políticos e ideológicos, y de los diferentes grupos de presión, representados en el colectivo implicado en la elaboración de la propuesta. No es necesario insistir sobre el hecho de que los condicionantes políticos, económicos e ideológicos tienen siempre un peso decisivo no sólo en la forma que adoptan las propuestas educativas, sino también en sus posibilidades reales de implementación y de puesta en práctica.

Llegados a este punto, conviene hacer algunos comentarios sobre la existencia misma de un Proyecto Educativo Marco y de un Diseño Curricular Base. En lo que concierne a Catalunya —y probablemente la constatación puede hacerse extensiva al resto del Estado Español— la existencia de este nivel, que siempre se ha presentado con las características de abierto y flexible, no ha suscitado mayores problemas. Más bien se ha considerado, en términos generales, que en la situación actual éste era el enfoque adecuado. Las opiniones contrarias al establecimiento de un Diseño Curricular Base que se han podido escuchar entre el profesorado se apoyan, sobre todo, en una valoración de las deficientes condiciones estructurales y profesionales de los docentes para llevar a cabo las concreciones curriculares a partir de un marco de referencia curricular abierto y flexible. En efecto, amplios sectores del profesorado sostienen que no existen, en el momento actual, las condiciones mínimas necesarias para llevar a

cabo la tarea propuesta. Lo que subyace a estas reticencias no es pues tanto un cuestionamiento de la existencia misma del Diseño Curricular Base como el recelo de que las administraciones educativas reconozcan el incremento de dedicación y de responsabilidad que, de hecho, se exige a los profesores con esta propuesta y, al mismo tiempo, la desconfianza profunda respecto a que se den las condiciones mínimas necesarias para poder llevarla a cabo.

Quienes sí han cuestionado la existencia de un Proyecto Educativo Marco y, sobre todo, de un Diseño Curricular Base, han sido algunas Comunidades Autónomas que consideran que el gobierno central no debería imponer prescripciones curriculares de ningún tipo, o bien debería limitarse a formular prescripciones muy mínimas en esta vertiente de la planificación educativa. En la medida en que la L.O.G.S.E. establece que se fijarán unas enseñanzas básicas o mínimas para todo el Estado, y en la medida en que éstas todavía no han sido fijadas, no es posible aún pronunciarse al respecto. De lo que no cabe duda es de que cualquier intento de fijar un Curriculum Básico para todo el Estado —un Diseño Curricular Base en la terminología de la reforma— debe respetar una serie de principios (Kirk, 1989; Coll, 1989). Dos de estos principios son particularmente importantes. El primero es que esté formulado en términos suficientemente abiertos y flexibles para permitir la autonomía curricular de los centros y de los profesores; el segundo, que sea el fruto de un consenso conseguido a partir de una amplia participación y debate de los diferentes colectivos implicados en el hecho educativo.

En este debate, es necesario a nuestro juicio distinguir cuidadosamente la polémica del ámbito de aplicación del Diseño Curricular Base (D.C.B. establecido por y para el conjunto del Estado o D.C.B. establecido por y para cada Comunidad Autónoma) de la polémica respecto a la existencia misma de un Diseño Curricular Base. Incluso en el caso de que la opción finalmente elegida fuera la segunda —es decir, que cada Comunidad Autónoma establezca, en el uso de sus competencias, el D.C.B. para su ámbito territorial—, cabría seguir exigiendo que el Diseño Curricular Base respetara los principios antes mencionados. En otros términos, junto al debate competencial entre Administración Educativa central y Administración Educativa autonómica, está el debate competencial entre, por un lado, Administraciones Educativas y, por otro, equipos docentes y profesores. El planteamiento curricular de la reforma consagra en cierto modo la autonomía curricular de los centros y de los profesores y este principio, sea cual sea la instancia de la Administración Educativa (central, autonómica o ambas) directamente responsable del establecimiento del Diseño Curricular Base, debería respetarse escrupulosamente.

Permítasenos insistir sobre este punto que, en el esquema, aparece representado por el nivel de determinación (ND) prescrito por la Administración. Si el Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base presentan un alto grado de determinación, es decir, si fijan detalladamente los aspectos estructurales, organizativos, de funcionamiento y curriculares, entonces la autonomía real de los centros y de los profesores para establecer su propio proyecto educativo y su propio proyecto curricular quedarán en entredicho. Si esto sucede, no estaremos muy lejos de la imposición que suponen las habituales programaciones vigentes hasta el momento actual. Si, por el contrario, el Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base son realmente abiertos y flexibles, entonces cada centro podrá, dentro de los márgenes establecidos, elaborar su propia propuesta educativa. Eso significa que cada centro, en función del contexto concreto en que lleva a cabo su actividad, podrá y deberá elaborar su propio proyecto educativo y, en estrecha relación con el mismo, su propio proyecto curricular.

B. El Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro

De lo dicho hasta aquí, se sigue que cada centro escolar debe elaborar su propio proyecto educativo y su propio proyecto curricular a partir del Proyecto Educativo Marco y del Diseño Curricular Base respectivamente. Además de los argumentos ya expuestos, hay otras razones que avalan esta propuesta. Así, por ejemplo, desde la Teoría de las Organizaciones se considera que la eficacia de toda organización —y el centro escolar es sin duda una organización— depende en gran parte del establecimiento de los objetivos que pretende conseguir, ya que son precisamente estos objetivos los que llevan a los miembros de la organización a implicarse en una actividad conjunta dirigida al logro de los mismos. Por otra parte, los estudios más recientes sobre la calidad educativa (O.C.D.E., 1989) coinciden en señalar que la actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los equipos de profesores de los centros.

Así pues, la existencia de una propuesta educativa del centro —en su doble vertiente de **Proyecto Educativo** y de **Proyecto Curricular de Centro**— implica el logro de un cierto grado de acuerdo, fruto de un proceso de elaboración y discusión colectiva, a partir de unas coordenadas que orientan y vertebran dicho proceso. Entre estas coordenadas, cabe mencionar el Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base que configuran el primer nivel de concreción descrito en el apartado anterior, pero también las condiciones concretas en

las que se encuentra el centro, tanto en lo que concierne a las características propias de la población escolar que acoge como a las características del profesorado y a otros rasgos definitorios del mismo.

La propuesta educativa del centro define, dentro del marco general de relaciones entre alumnos y cultura establecido en el primer nivel de concreción, las relaciones más próximas que los alumnos y alumnas del centro van a establecer con la cultura tal como se manifiesta en el contexto local en el que el centro lleva a cabo su tarea. Una parte de la propuesta educativa del centro, la más general, está pues en cierto modo determinada o condicionada por las finalidades y propósitos del Sistema Educativo —recogidos en el Proyecto Educativo Marco y en el Diseño Curricular Base— debidamente reflexionados y asumidos; sin embargo, otra parte, la más específica, es el resultado de la consideración en profundidad del contexto concreto en el que el centro ejerce su acción educativa. De esta segunda parte, que incluye lógicamente una cierta reelaboración y una cierta toma de postura sobre la propuesta más general, proviene la especificidad de la propuesta educativa de cada centro.

En la elaboración de la propuesta educativa del centro juegan un papel decisivo las mismas variables que ya hemos mencionado en el nivel precedente, es decir, el entorno (E) y la historia (H). El peso de estas variables implica una dimensión positiva en cuanto a las posibilidades de adaptación a las necesidades reales, pero puede significar también, y conviene no olvidarlo, una cierta inercia en los planteamientos que realizan los equipos docentes, reforzando las respuestas que se han dado habitualmente a los problemas identificados y bloqueando la introducción de innovaciones educativas.

Respecto a la formulación de la propuesta, hay que subrayar la importancia de que se alcance un grado suficiente de claridad y de operatividad. Sin estas cualidades, será imposible arbitrar procedimientos de control y evaluación de la tarea realizada y será imposible, por lo tanto, plantear cambios susceptibles de mejorarla a partir de la identificación de las limitaciones y obstáculos encontrados en su aplicación. En este marco, adquiere pleno sentido el tratamiento adecuado del Plan Anual de Centro —que especifica las tareas concretas a realizar, los responsables de las mismas y los plazos establecidos— y de la Memoria —que refleja la evaluación del Plan Anual de Centro y formula propuestas sobre decisiones a tomar a la vista de los resultados— como instrumentos útiles para orientar la innovación pedagógica y la incorporación de nuevos aspectos y dimensiones a la propuesta educativa del centro.

Retomando ahora la discusión apuntada en el apartado anterior, es obvio que la existencia de un Diseño Curricular Base facilita enormemente la toma de decisiones y permite alcanzar un mayor nivel de

precisión en la formulación de la propuesta educativa específica de cada centro. Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, un Diseño Curricular Base realmente abierto y flexible puede ofrecer múltiples orientaciones de gran utilidad para que los centros elaboren su propuesta educativa y puede constituir, si está debidamente elaborado y asumido, un referente compartido para la acción educativa del equipo de profesores y de la comunidad escolar.

El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro son instrumentos indispensables para organizar el trabajo de los profesores, para orientar la toma de decisiones respecto a la organización y funcionamiento del centro e incluso para abordar la formación permanente en torno a un compromiso institucional en este aspecto. Tal vez sea aconsejable insistir sobre el hecho de que una propuesta educativa de centro ha de prestar una atención destacada al tema de la formación permanente de los profesores. Las limitaciones de los procesos de formación estrictamente individuales son en la actualidad ampliamente conocidas y es bien sabido que en rarísimas ocasiones la formación permanente individualizada consigue trascender la mejora profesional —si es que se consigue— del profesor que participa en la misma. Frente a ello, otro de los indicadores clave de la calidad de la enseñanza que imparten los centros es la existencia de programas de formación vertebrados en torno a los problemas concretos surgidos en la actividad educativa cotidiana. Esta es la razón última de las propuestas, afortunadamente cada vez más habituales, de programas de formación permanente del profesorado con una clara orientación institucional y que están organizados en torno a la elaboración, discusión, puesta en práctica y revisión de proyectos educativos que tienen el centro como punto de referencia.

Como puede apreciarse en el esquema, volvemos a encontrar aquí el aspecto relativo al nivel de determinación (ND) o prescripción del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro, aunque esta vez sobre cada uno de los profesores del centro con una responsabilidad directa sobre un grupo-clase. Si la propuesta formulada a nivel de centro define y detalla absolutamente lo que han de hacer los profesores en las aulas, se impide, o al menos se dificulta de forma considerable, que cada profesor pueda llevar a cabo las adecuaciones exigidas por las características y la dinámica específica del grupo-clase. Por supuesto, para que la acción educativa del centro sea coherente y favorezca el desarrollo y la socialización de sus alumnos y alumnas, es necesario asegurar una continuidad de los planteamientos más allá de las opciones particulares de los profesores de los distintos niveles y ciclos. Esta continuidad, sin embargo, ha de ser compatible con el estilo y las opciones personales de los profesores, de tal manera que todos los miembros del equipo docente puedan, en el marco

del planteamiento compartido que se refleja en el Proyecto Educativo y en Proyecto Curricular de Centro, utilizar la totalidad de los recursos a su alcance.

Este punto es particularmente importante, pues con excesiva frecuencia se ha presentado la elaboración colectiva de las propuestas de los centros como un trabajo uniformizador que tiende a minimizar, cuando no a anular, la forma de hacer propia, personal y profesional, de cada profesor. El acuerdo en torno a una propuesta educativa de centro ha de ser el resultado de un proceso de discusión, de negociación y de elaboración cooperativa y ha de potenciar la iniciativa y la proyección individual o de grupo del equipo docente. Si bien es cierto que la falta de coherencia y de continuidad en la actuación docente de los profesores de un centro disminuye de forma extraordinaria la calidad del proyecto educativo en el que participan los alumnos y alumnas del mismo, no lo es menos que la excesiva uniformidad, especialmente la uniformidad no asumida que es fruto de una imposición, merma la capacidad profesional de los docentes y crea un ambiente poco propicio para la innovación pedagógica y la mejora de la calidad de la enseñanza. De lo que se trata, en definitiva, es de alcanzar una situación de equilibrio entre el trabajo en grupo, entendido como un trabajo de reflexión y de elaboración en el que cooperan todos los miembros del equipo docente, y el respeto a la iniciativa individual o de pequeños grupos de profesores.

C. El proyecto Educativo del Aula y la Programación de Actividades y Tareas

Este nivel representa el eslabón último en el proceso de concreción y determinación del proyecto educativo y del curriculum escolar. En él se produce la relación dinámica entre la teoría y la práctica, entre las diferentes propuestas elaboradas en los niveles anteriores y la realidad de la vida cotidiana en el aula. Aunque rara vez se alcance un nivel de definición y de formulación explícita equiparable a los niveles anteriores, podemos afirmar que la actividad docente que tiene lugar en un aula concreta es, de algún modo, el reflejo de una propuesta educativa particularizada en la que es posible discernir de nuevo dos componentes: por una parte, el **Proyecto Educativo del Aula** en cuestión, que incluye toda una serie de principios, finalidades, prioridades y aspectos organizativos y de funcionamiento que orientan y regulan las actividades que tienen lugar en la misma; por otra parte, un **Programación de Actividades y Tareas**, que concreta los aspectos relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en el marco del grupo-clase.

Varias son las consideraciones que, desde la perspectiva de la re-

forma, es necesario formular respecto a este último nivel de concreción del proyecto educativo y del currículum escolar. Para empezar, podemos decir que el Proyecto Educativo de Aula y la Programación de Actividades y Tareas son, en realidad, la elaboración y concreción de la propuesta educativa del centro realizada a partir de la consideración del contexto interpersonal del grupo-clase. La propuesta educativa para cada aula particular debe ser pues siempre el resultado de un ajuste entre la propuesta educativa del centro y las características del grupo-clase. Al hablar de las características del grupo-clase, hay que tener en cuenta a los alumnos, portadores siempre de un conjunto de posibilidades y expectativas peculiares más allá de la presión homogeneizadora resultante de configurar los grupos de acuerdo con criterios de edad cronológica; y también al profesor, que tiende a concretar la propuesta educativa del centro a partir no sólo de sus propias expectativas, aspiraciones y formas de actuación docente, sino también de su propia interpretación del saber o cultura, de su propia manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su asimilación de la propuesta educativa del centro.

La autonomía del profesor para elaborar una propuesta educativa dirigida al grupo-clase **a partir** del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro es una condición necesaria para la individualización de la enseñanza exigida por la concepción constructivista. Siempre, por supuesto, que la elaboración sea tal, es decir, que sea el resultado de un proceso de análisis y de reflexión sobre las características del grupo-clase y no de una mera improvisación. Sucede, sin embargo, a menudo que el centro no ha realizado una opción colectiva en cuanto al proyecto educativo y al proyecto curricular que ha de presidir la actuación de todos sus miembros y que, en consecuencia, los profesores carecen de un marco compartido y asumido para llevar a cabo su tarea. En la práctica, esto implica que en ocasiones cada profesor ha de realizar su propio planteamiento y ha de intentar llevarlo a cabo de la mejor manera posible. Es obvio que, en este caso, la capacidad del centro escolar para promover el desarrollo y la socialización de los alumnos y alumnas del mismo se ve considerablemente disminuida.

La participación colectiva del equipo docente dirigida a vertebrar una propuesta asumida por todos sus miembros es un eslabón de suma importancia en la concreción del proyecto educativo y del currículum escolar. No obstante, la ausencia de una propuesta global del centro no justifica en ningún caso la adopción de posturas cómodas o rutinarias por parte de los profesores. La exigencia de tomar partido por una opción más comprometida y fundamentada de la acción educativa alcanza a todos y cada uno de los profesionales de la educación. Los profesores, todos los profesores, sin perder de vista su res-

ponsabilidad individual en los esfuerzos por conseguir un acuerdo compartido y asumido a nivel de centro, han de impulsar con energía todo lo que consideren conveniente para mejorar la calidad de la educación y la atención individualizada a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Cabe señalar en este sentido que, como muestra el esquema representado en el cuadro nº 3, el Nivel de Determinación (ND) del Proyecto Educativo Marco y del Diseño Curricular Base establecidos por las administraciones educativas puede incidir directamente sobre la propuesta educativa del grupo-clase sin necesidad de pasar por el eslabón intermediario del centro. Buen ejemplo de ello son los profesores que han empezado ya, en el momento actual, a ajustar sus actuaciones a los nuevos planteamientos de la reforma en el marco de unos centros escolares que, en conjunto, no son especialmente sensibles a los cambios propuestos.

En cualquier caso, conviene insistir en que el proceso de concreción y determinación del proyecto educativo y del currículum escolar ha de ser, en primera instancia, una tarea del equipo docente. La elaboración de un proyecto curricular detallado en todas y cada una de las áreas o materias que organizan la actividad de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares está, a todas luces, fuera del alcance del profesor individualmente considerado. Es una tarea que sobrepasa las posibilidades de un profesional que se ve habitualmente obligado a asumir responsabilidades en varias áreas y/o niveles. Por lo demás, estamos igualmente convencidos de que la elaboración de una propuesta educativa hecha desde el centro, que integre las aportaciones de los diferentes profesionales implicados, garantiza en principio un nivel de calidad y de validez muy superior al que puede ofrecer el trabajo de un solo profesional. Tanto el planteamiento de la reforma como los avances de la investigación psicopedagógica reclaman que los profesionales de la educación lleven a cabo un trabajo en equipo —a pesar de la dificultad que ello supone— como requisito para mejorar la calidad de la enseñanza.

La autonomía de los centros escolares aparece así como una condición imprescindible para responder adecuadamente a las necesidades educativas de la población escolar. El trabajo cooperativo del equipo docente garantiza la continuidad y la coherencia del proceso de formación de los alumnos y alumnas y tiene importantes repercusiones sobre su desarrollo y socialización. Una definición amplia y comprensiva de la autonomía de los centros escolares está de acuerdo, por otra parte, no sólo con una concepción democrática de la educación escolar, sino también con las expectativas generadas por la L.O.D.E. en lo que concierne a la participación de los diferentes colectivos implicados en el hecho educativo en la gestión de los centros escolares. En definitiva, sin una autonomía real y efectiva de los cen-

tros es imposible la puesta en práctica del planteamiento curricular de la reforma.

La elaboración del curriculum en los centros escolares

En los apartados precedentes, nos hemos ocupado de las relaciones entre proyecto educativo y curriculum escolar y hemos visto cómo ambos aspectos se van concretando progresivamente desde el Proyecto Educativo Marco y el Diseño Curricular Base, hasta el proyecto Educativo de Aula y la Programación de Actividades y Tareas, pasando por el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro. Hemos dedicado una especial atención al papel del centro educativo en el proceso de concreción y determinación del proyecto educativo y del curriculum escolar, lo que nos ha permitido resolver algunas ambigüedades terminológicas y conceptuales. En particular, hemos tratado de mostrar las relaciones y ámbitos respectivos del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro. Ambos aspectos, tomados conjuntamente, configuran la propuesta educativa del centro y delimitan las coordenadas en las que se sitúa la acción educativa del grupo-clase. En lo que sigue, nos proponemos formular una serie de reflexiones y comentarios sobre el proceso mismo de concreción y determinación del curriculum escolar en los centros partiendo de una preocupación básica: que el planteamiento curricular de la reforma no quede limitado a un cambio puramente terminológico y formal y tenga, por el contrario, una incidencia real sobre la acción educativa y el proceso de formación de los alumnos y alumnas.

Hemos defendido la idea de que el centro como un todo debe jugar un papel decisivo en la concreción y determinación del curriculum escolar. Asimismo, hemos afirmado la necesidad de un planteamiento colectivo de los equipos docentes como requisito imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos y alumnas. Creemos que un buen número de escuelas de nuestro país han realizado en los últimos años un esfuerzo considerable en este sentido. A menudo, sin embargo, ha sido difícil alcanzar acuerdos compartidos por todo el claustro y los planteamientos comunes se han limitado a una parte del mismo, a uno o varios ciclos, a una o varias áreas, o simplemente a un grupo de profesores. Por muchas razones, hay que valorar positivamente estos esfuerzos, aunque los resultados no hayan sido siempre plenamente satisfactorios. No hay que olvidar que los cambios reales en educación son siempre lentos y que, a menudo, el proceso seguido para impulsarlos es poco gratificante. En cualquier caso, la reforma, y más concretamente el planteamiento

curricular de la misma, constituye una buena oportunidad para reforzar y relanzar estos esfuerzos.

El hecho de disponer de un Diseño Curricular Base abierto y flexible que proporciona orientaciones claras sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar puede constituir una ayuda en el esfuerzo de los equipos docentes por aproximar posturas y planteamientos. La consecución de acuerdos plenamente asumidos por todos los participantes es, sin embargo, algo difícil de alcanzar en todos los campos y raramente se produce la adhesión de todo el colectivo. No obstante, si reciben un tratamiento adecuado, los desacuerdos en el seno de un equipo docente pueden llegar a ser un elemento de contraste y de progreso.

Hay que decir, por otra parte, que la propuesta relativa al trabajo coordinado en el centro enlaza en nuestro país, como señalan Del Carmen y Zabala (1988), con una larga tradición de determinados grupos de profesionales que hace tiempo que propugnan e impulsan la reflexión conjunta sobre la práctica educativa como una vía privilegiada para mejorarla. La búsqueda de las condiciones necesarias para facilitar la reflexión y la elaboración conjuntas en los centros tiene varios frentes e incluye, desde la adopción de una perspectiva crítica sobre la propia actividad profesional en el centro y en el aula, hasta la formulación de reivindicaciones dirigidas a la Administración Educativa.

En lo que concierne a las actuaciones de la Administración Educativa, hay que recordar una vez más las condiciones necesarias para que el planteamiento curricular de la reforma sea efectivamente una plataforma susceptible de relanzar la innovación pedagógica y un cambio en profundidad de la práctica docente. En primer lugar, las prescripciones incluidas en el Diseño Curricular Base han de permitir un desarrollo curricular basado en la realidad de los centros. Quiere esto decir, que las prescripciones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar han de estar formuladas con claridad y, al mismo tiempo, han de permitir acomodar con relativa facilidad las motivaciones, expectativas y necesidades de los diferentes colectivos implicados. En segundo lugar, el Diseño Curricular Base ha de ser el fruto de un amplio consenso alcanzado a través de la participación de los diferentes colectivos y, muy especialmente, de los profesores, responsables directos de su concreción, desarrollo y aplicación en los centros educativos. Por último, la Administración Educativa tiene la responsabilidad última de hacer viable el plantamiento curricular garantizando las condiciones que exige su puesta en práctica: desde las disposiciones relativas a la formación inicial y permanente del profesorado, hasta la dotación y organización de los recursos materiales, técnicos y humanos, pasando la satisfacción de las expectativas labo-

rales y de carrera docente de los profesores y la puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación y control.

A. El equipo docente y la elaboración del Proyecto Curricular de Centro

De acuerdo con la definición propuesta por Del Carmen y Zabala (1988), el Proyecto Curricular de Centro puede definirse como «el conjunto de decisiones articuladas que materializan el Diseño Curricular Base en propuestas de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico». A ello podemos añadir, siguiendo la argumentación expuesta en este capítulo, que el Proyecto Curricular es la parte del Proyecto Educativo de Centro que concreta los aspectos relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

El Proyecto Curricular de Centro ha de tender a cubrir todas las áreas, ciclos y niveles que son objeto de una acción educativa en el centro. Sin embargo, esto es un objetivo que sólo puede alcanzarse a medio y largo plazo mediante un proceso acumulativo de reflexión y elaboración curricular por parte de los equipos docentes. La idea de que los centros deben y pueden revisar su planificación curricular de golpe, de un día para otro, responde a una concepción simplista de la reforma que no tiene en cuenta la complejidad de los procesos de innovación y de mejora pedagógica. Los cambios excesivamente rápidos que no son plenamente asumidos por la mayoría de los miembros del equipo docente rara vez dan lugar a modificaciones reales de la práctica pedagógica. En este sentido, la reflexión en profundidad sobre lo que se está haciendo y sobre cómo puede mejorarse es a menudo un buen procedimiento para iniciar la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro.

Los Proyectos Curriculares de Centro han de incluir una serie de indicaciones precisas sobre varios extremos (Del Carmen y Zabala, 1988; 1990; Coll, 1989): los contenidos concretos de diferente naturaleza (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes valores y normas) que, de acuerdo con las orientaciones del Diseño Curricular Base y las opciones reflejadas en el Proyecto Educativo, han de ser objeto de una atención prioritaria; el tratamiento didáctico (globalización, disciplinariedad, interdisciplinariedad, etc.) que se va a dar a estos contenidos; su distribución y secuenciación por ciclos y niveles; su subordinación al logro de unos objetivos y finalidades adecuados a las características y a las necesidades educativas de los alumnos; el establecimiento de grandes unidades didácticas con previsiones temporales realistas; los criterios de organización espacial y temporal necesarios para el desarrollo de estas unidades didácticas; las opciones básicas y las previsiones correspondientes sobre el mate-

rial didáctico a utilizar; los criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y los procedimientos de evaluación formativa que garanticen la adecuación progresiva de la actuación docente; etc. En realidad, un Proyecto Curricular de Centro es siempre revisable y perfeccionable, por lo que debe contemplarse más como un instrumento para el análisis y revisión de la práctica que como un producto elaborado para satisfacer unas exigencias formales establecidas por la Administración. Esto sugiere la conveniencia de una máximo de flexibilidad, tanto en lo que concierne a los requisitos formales como a los procedimientos a seguir para su elaboración. Un planteamiento excesivamente pautado y rígido del Proyecto Curricular de Centro puede suponer una pérdida importante de su potencialidad transformadora de la práctica pedagógica.

Un punto particularmente importante del proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro es el que se refiere a la participación de los diferentes colectivos que integran la comunidad escolar. En la legislación actual, esta participación se ordena a través del Consejo Escolar. La experiencia acumulada hasta la fecha indica que persisten dificultades considerables por parte de los diferentes colectivos para concretar su forma de colaboración y participación. Las interferencias, debidas en buena parte a la ambigüedad e indefinición del papel que ha de jugar cada colectivo, son frecuentes. Sin ánimo alguno de analizar en detalle estas dificultades, ni mucho menos de proponer soluciones de validez general, a nuestro juicio es necesario establecer una diferencia entre la participación de los diferentes colectivos a partir de su respectiva implicación temporal y profesional. Retomando una vez más la distinción entre Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro, nos inclinamos a pensar que el Consejo Escolar debe ser el responsable directo de la elaboración, supervisión y control del primero, mientras que el equipo docente debe tener un mayor protagonismo en la elaboración, supervisión y control del segundo. Por supuesto, ambas vertientes de la propuesta educativa del centro están estrechamente relacionadas y deben integrar las aportaciones de los diferentes colectivos implicados, pero es innegable que los profesores son los responsables directos de la acción educativa y que su participación en las decisiones curriculares debe reflejar adecuadamente este hecho.

Así pues, los profesores, en tanto que profesionales de la educación y encargados de llevar a la práctica el Proyecto Curricular de Centro, deben asumir el protagonismo en su elaboración. Es evidente, por lo demás, que el Proyecto Curricular ha de ser acorde con las líneas directrices recogidas en el Proyecto Educativo de Centro, en cuya definición los otros colectivos de la comunidad escolar —padres, alumnos, representantes de la administración y, eventualmente,

personal no docente— tienen un protagonismo compartido con los profesores. Permítasenos un breve comentario sobre la participación de los alumnos. A menudo, los alumnos no consiguen formular adecuadamente, en el marco del Consejo Escolar, sus opiniones sobre lo que creen más conveniente respecto a su formación. Donde sí expresan a su manera la aceptación o rechazo de la propuesta educativa de la que, en último término, son los destinatarios directos, es en la vida cotidiana del aula; y lo expresan mediante una participación activa o mediante un rechazo o inhibición a participar en las actividades programadas. Conviene, pues, además de garantizar la participación de los alumnos en la toma de decisiones del Consejo Escolar, prestar una especial atención a la reacción cotidiana de los diferentes grupos-clase frente a las propuestas educativas que han sido formalmente aceptadas a nivel de centro.

Es tremendamente difícil formular principios concretos de validez general sobre la articulación de las aportaciones de los diferentes colectivos implicados de una u otra manera en la elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro. Las estrategias a utilizar dependen de las circunstancias y de la historia acumulada en cada caso. El único principio válido es, como hemos sugerido anteriormente, la conveniencia de que los profesores asuman la responsabilidad derivada de su condición de profesionales de la educación y el desideratum de que los otros colectivos participen activamente desde el reconocimiento de esta responsabilidad profesional de los docentes.

B. El grupo-clase y la Programación de Actividades y Tareas

Ya hemos aludido en un apartado anterior a las dos situaciones típicas en que suele encontrarse un profesor en el momento de concretar la acción educativa que va a desarrollar con sus alumnos y alumnas en el aula. Por una parte, puede darse el caso de que exista un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular de Centro elaborados de forma colectiva, asumidos por la mayoría de los miembros del claustro e incluso por los diferentes colectivos representados en el Consejo Escolar. Por otra parte, no es rara la situación en que estas condiciones no existen y el profesor se ve obligado a actuar más o menos en solitario o en colaboración con un reducido número de colegas.

El primer caso ha sido ya comentado con cierto detalle. Quizás recordar una vez más que, si el nivel de determinación (ND) es excesivamente alto, las posibilidades de actuación del profesor se verán coartadas de forma considerable por las imposiciones del colectivo o de la dirección del centro, circunstancia que no juzgamos favorable

para un adecuado desempeño de la función docente. En lo que concierne al segundo caso, hay que destacar la enorme dificultad que implica también un adecuado ejercicio de la función docente en estas circunstancias. Por un lado, el profesor en solitario sufre una falta considerable de tiempo para reflexionar en profundidad sobre las diferentes áreas, materias y ciclos en los que suele intervenir. Por otro lado, su acción se diluye en el conjunto de decisiones que toman, cada uno por su parte, los otros colegas del centro. Por último, no es extraño que el profesor en cuestión haya de soportar las presiones de otros profesores o grupos de profesores que no hacen ni dejan hacer.

El proceso de reforma debe contemplar la existencia de numerosos profesores que se encuentran, y van a seguir encontrándose durante mucho tiempo, en una situación de esta naturaleza. Es urgente proporcionar a estos profesores unos puntos de referencia sólidos que les permitan afianzar sus actuaciones y que les sirvan de estímulo para avanzar, en circunstancias particularmente complejas, en la dirección de una mejora cualitativa de la enseñanza. Es necesario prever, para estos profesores, un apoyo a nivel de formación; es necesario dotarles de un conocimiento profundo de los planteamientos de la reforma; es necesario, enfin, facilitarles los intercambios con profesores de otros centros que actúan en una línea parecida. Debe intentarse por todos los medios que los profesores que se encuentran en estas circunstancias no renuncien a sus planteamientos bajo la presión de un entorno a menudo poco propicio, cuando no claramente opuesto, al cambio educativo y a la innovación pedagógica.

Una última observación para terminar. Hemos valorado muy positivamente el papel que el planteamiento curricular de la reforma atribuye al centro educativo, pero es necesario valorar igualmente de forma muy positiva el trabajo individual de los profesores que actúan con una visión de centro y como profesionales responsables que aspiran a dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. No hay contradicción entre ambas afirmaciones, sino más bien una complementariedad que consideramos indispensable para conseguir una implantación efectiva de la reforma en sus dimensiones más cualitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (1987) *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. (1986) *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [*Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*. Barcelona: Laia, 1987].
- COLL, C. (1989) Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- COLL, C. (1990 a) Los ejes de la reforma en su dimensión cualitativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- COLL, C. (1990 b) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compiladores), *Desarrollo Psicológico y Procesos Educativos*. Vol. 2. *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COMISSIÓ DIRECTORA DEL DEBAT SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA (Maig, 1988) *Document Informe del Debat sobre la Reforma Educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DARDER, P., LÓPEZ, J.A. (1985) *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed. 62.
- DEL CARMEN, L., ZABALA, A. (1988) *Orientaciones y criterios para la elaboración de proyectos curriculares*. Documento interno no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1988) *Orientacions i Programes. L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990) *Disseny Curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari Postobligatori. Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (Febrero, 1988) *Papeles para el Debate, nº 1*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (Abril, 1988) *Papeles para el Debate, nº 2*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (Septiembre, 1988) *Papeles para el Debate, nº 3*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- KIRK, G. (1989) *El curriculum básico*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicación original en inglés en 1986].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986) *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987) *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- O.C.D.E. (1989) *Schools and Quality. An International Report*. Paris: O.C.D.E.