

La escuela: ¿una sociedad dentro de otra?

«Un día de escuela es fácil de dividir en varias etapas cuyas etiquetas nos son familiares: lección de matemáticas, lectura en grupos, etc. Comienzo con uno de esos «coloquios» —llamado a veces «mostrar y contar» o «las noticias»— y que frecuentemente, es el primer acontecimiento «oficial» del día en las guarderías y en las escuelas de primer grado.

El tiempo compartido se organiza para responder a preguntas del maestro aparentemente simples: «¿Quién tiene esta mañana algo que contarnos?» La pregunta en cualquiera de sus versiones es una invitación a los niños, incluso a un observador causal, les parecerán las mismas preguntas que frecuentemente oyen en casa» (Cazden, 1988, p. 18).

Nadie pone en duda que la educación es un proceso social. Pero en ocasiones, nos parece tan evidente que dejamos a un lado algo que exigiría grandes cantidades de reflexión. Muchas veces, cuando he entrado en un aula, me he preguntado por qué razones el maestro ha elegido una determinada distribución espacial. Casi siempre este dato es un buen índice del papel que, explícita o implícitamente, ese educador atribuye a las relaciones sociales en la enseñanza y el aprendizaje. De nuevo me gustaría comenzar la exposición del tema con algunos ejemplos, en ellos se presentan diversas situaciones educativas de interacción social en distintos entornos que nos servirán de punto de partida.

— Situación 1: *Todos los niños de la escuela tienen una meta común.* Siempre recordaré mi visita a una escuela elemental un día en que toda la escuela preparaba una obra de teatro. Todos tenían la misma meta: «preparar una excelente fiesta para los padres». Para ello, cada grupo de clase debía representar una «escenificación». Lo que me llamó la atención no fue el hecho mismo de la fiesta, algo bastante habitual, sino la presencia de esa meta común. Cada curso iba ensayando sucesivamente en el escenario y, mientras una clase representaba, el resto eran espectadores, pero la meta era siempre la misma.

— Situación 2: *Todos los niños de la clase, situados en círculo, discuten, aceptan y, en ocasiones, proponen metas comunes.* Los niños de esa misma escuela todas las mañanas, cuando llegan a su clase se reúnen en un círculo y discuten las actividades que, como orden del día, el profesor ha escrito en el encerado. Los niños comentan las actividades y, si existen propuestas alternativas, deciden quienes serán sus compañeros durante la mañana y el contenido sobre el que van a trabajar.

— Situación 3: *Los niños trabajan juntos, en pequeños grupos, con una meta común propuesta por ellos mismos o por el profesor.* Una vez decididas las actividades, casi siempre estructuradas por el profesor, pueden trabajar en grupos o individualmente.

Tal vez estas situaciones sean demasiado sencillas, quizás no apropiados para un trabajo de este tipo, pero creo que son muy reveladores de cómo las relaciones humanas pueden organizarse en la escuela y de cómo el entorno natural incide en ellas. A partir del ejemplo me gustaría resaltar los siguientes aspectos. En primer lugar, *existen diferentes niveles desde los que pueden analizarse las relaciones sociales en un contexto escolar.* El modo en que esas relaciones se organizan y sus efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje puede considerarse específico de cada nivel. En segundo lugar, *el criterio que permite diferenciar dichos niveles se relaciona, en principio, con el tipo de relaciones sociales que mantienen los miembros del grupo, así como el entorno en el que se mantienen.* El número de personas que componen el grupo, el papel que cada uno desempeña en él y el entorno en el que se producen configura esas relaciones. En tercer lugar, *las relaciones sociales dependen, en último extremo, de las metas específicas que esos grupos como tales se proponen.*

El objetivo de las páginas que siguen es *analizar las situaciones educativas consideradas como entornos interactivos, contextos sociales, en los que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje.* Para ello plantearé como objeto de reflexión las siguientes cuestiones. La primera, *¿qué podemos entender por contexto y en qué sentido la escuela es un contexto?* Es fácil darse cuenta que el término «contexto» se utiliza continuamente y que su significado no siempre está claro. Se trata aquí, simplemente, de matizar el sentido en el que se utilizará a lo largo de este trabajo. En segundo lugar, analizaré la realidad social de la escuela en una doble dirección, por una parte, considerando *las relaciones que puede mantener con el grupo social en el que está inmersa;* por otra, *la realidad de la escuela como grupo social organizado.* Me ocuparé, en tercer lugar, del *aula como contexto social.*

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

Las relaciones sociales que se dan entre el profesor y los alumnos con los que interactúa son un tema de especial interés para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resaltaré cómo el profesor y los alumnos pueden llegar a elaborar un conocimiento compartido. En esa construcción el discurso se convierte en el «medio» por excelencia y es el principal instrumento mediador que permite una reconstrucción de los contenidos educativos. Por último, plantearé el tema de *la interacción entre iguales*, revisaré en este apartado algunas perspectivas teóricas presentes en este campo de investigación. La figura 10.1. es la expresión gráfica de estas ideas.

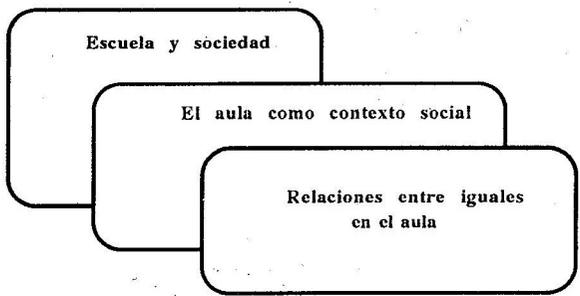


FIGURA 10.1
La escuela y el contexto social.

LA ESCUELA COMO CONTEXTO

¿Qué es un contexto?

Hablar del contexto en psicología y educación es algo habitual en la actualidad, incluso volúmenes que concentran numerosas publicaciones sobre el tema han comenzado a aparecer, (por ejemplo, Cohen & Siegel, 1991a; Winegar & Valsiner, 1992a; Winegar & Valsiner, 1992b). Es más difícil, sin embargo, encontrar investigaciones que aporten una aproximación conceptual al término aunque sin duda hay excepciones (Cohen & Siegel, 1991b; Cole, 1992; Siegel & Cohen, 1991; Valsiner & Winegar, 1992).

Valsiner y Winegar (1992), por ejemplo, citan cinco significados que emergen desde el sentido que las palabras cobran cuando están inmersas en el discurso oral o escrito. Esos significados atribuidos al «contexto» son los siguientes:

- Conjunto entretreído de palabras en un lenguaje oral o escrito.
- Parte o partes de un pasaje oral o escrito, que precede o sigue a una palabra o grupo de palabras y que están

tan íntimamente asociadas a ella como para arrojar una luz sobre su significado.

- * — Condiciones interrelacionadas en las que algo existe u ocurre.
- Coherencia en el discurso.
- Cosas y condiciones que sirven para fechar o identificar un artículo.

Contexto significa entonces una cierta relación entre los objetos y su entorno. Será necesario precisar cuál es la naturaleza de esa relación. Los autores se refieren a dos tipos de ciencias desde las que podría plantearse el estudio del contexto y su distinción tiene ahora especial interés, unas y otras entienden el contexto como objeto de estudio de formas muy diferentes. Un esquema de sus diferencias aparece en la tabla 10.1.

TABLA 10.1
Teorías que se aproximan al contexto en Psicología.
(Tomado de Valsiner & Winegar, 1992)

	<i>Teorías contextuales</i>	<i>Teorías contextualizadoras</i>
<i>Papel del contexto</i>	Construido desde la teoría	Es un instrumento que permite ampliar la teoría
<i>Meta de la teoría</i>	Explicar la interdependencia del individuo y su entorno	Enumerar factores que influyen en un resultado
<i>Relaciones entre el objeto de estudio y el contexto</i>	El entorno y los procesos psicológicos son interdependientes	Los factores que afectan al resultado son estructuralmente independientes
<i>Relaciones entre el individuo y el entorno</i>	Bidireccional o interactiva	Unidireccional, aditiva y no interactiva
<i>Estatus del contexto en la investigación</i>	No existen niveles de variables independientes	Existen niveles de variables independientes
<i>Meta de la investigación</i>	Explicar procesos que explican las relaciones entre la persona y el entorno	Enumerar factores que afectan al resultado de los procesos psicológicos
<i>Métodos de investigación</i>	Descriptivos, análisis formales y de casos, diseños exploratorios que ponen atención en la búsqueda de nuevas estructuras.	Diseños experimentales multivariados

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

Si decíamos que el contexto ha de entenderse como un conjunto de relaciones que se entrelazan, pero que es necesario precisar la naturaleza de esas relaciones, Valsiner y Winegar (1992) contribuyen a precisarlas cuando las convierten en el objeto de una teoría psicológica. A través de un ejemplo, tomado de la psicología de la educación, se comprenderá mejor. En este caso podemos plantear dos preguntas: La primera: ¿cuáles son los mecanismos a través de los cuales los niños llegan a la construcción de conocimientos compartidos en el aula? La segunda: ¿en qué medida las situaciones de grupo facilitan la construcción del conocimiento? La primera cuestión está formulada desde una *teoría contextual* (Cole, 1992; Forman, 1992; Rogoff, 1990). Lo esencial, en este caso, es que se acepta la construcción del conocimiento como un proceso que trasciende los límites del individuo incrustando sus raíces en el entorno. Surge así una nueva unidad de análisis individuo-entorno en la que lo social y lo cognitivo, en el caso de nuestro ejemplo, son dos dimensiones de un único proceso. Las implicaciones metodológicas de esta postura son enormes: la psicología se separa cada vez de la ciencia natural. La segunda cuestión que planteábamos como ejemplo está formulada, por el contrario, desde el marco de *teorías contextualizadoras* en las que el contexto se convierte en una variable independiente que incide en la conducta del individuo y es necesario precisar sus efectos. El marco teórico desde el que se formula esta cuestión es muy diferente al anterior, numerosos trabajos (Bennet & Dunne, 1992; Brown & Palincsar, 1989; Slavin, Sharan, Kagan, Lazarowitz, Webb, & Schmuck, 1985) estarían tras la segunda cuestión de nuestro ejemplo, en este caso se acepta que la construcción del conocimiento es una tarea individual y que es necesario precisar aquellas variables que pueden incidir en el proceso. está claro que aceptar una u otra línea de trabajo teórica, incluso en el planteamiento de los problemas de la psicología instruccional, en relación con el contexto condicionará los planteamientos iniciales del trabajo, los métodos y sin lugar a dudas las conclusiones. A ello me he referido ya ampliamente al plantear los diferentes modelos teóricos desde los que es posible aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las distintas líneas de investigación derivadas de Vygotsky se han situado en la perspectiva de las «teorías contextuales», la psicología de Piaget o el procesamiento de la información se sitúan, por el contrario, en las «teorías contextualizadoras».

También en un intento de precisar el significado del contexto Cohen y Siegel (1991b) han señalado en él diversas facetas de él que pueden considerarse sus componentes. Se refieren a tres dimensiones que revisaré brevemente: el

contexto como *sistema social*, y como *entorno físico* que evoluciona a través del *tiempo*.

No es posible negar que una de las dimensiones del contexto que los psicólogos más han resaltado es la *social*. En términos generales puede hacerse una distinción entre quienes se acercan a él desde la perspectiva de la *interacción personal*, por ejemplo, los trabajos sobre la relación entre iguales o la interacción madre-hijo, los trabajos de Elice Forman y Barbara Rogoff, que tantas veces he citado podrían situarse en esta línea. Por otra parte, quienes se aproximan al contexto entendido como un *macro-entorno* en el que será posible diferenciar distintos niveles. Un ejemplo claro de esta línea de trabajo es la propuesta, por ejemplo de Bronfenbrenner (1988) que identifica cuatro esferas de influencias dentro de los sistemas sociales: «microsistema», influencias próximas que se definen por el «aquí» y el «ahora»; «mesosistema», que alude a la interacción entre microsistemas; «exosistemas», que se refieren a la influencia que desde el exterior puede recibir el microsistema; y el último sistema de influencias que está condicionado por la cultura y la historia en el que el resto de los sistemas están inmersos. Es interesante anotar que estas perspectivas, desde las que plantear el tema del contexto, pueden resultar de gran interés cuando se trata de analizar las relaciones entre la escuela y la dimensión social del contexto. La psicología de la educación no puede renunciar al entorno más natural en el que se produce la interacción educativa y que va, sin duda, más allá de un enfoque centrado exclusivamente en el individuo.

Existe también una *dimensión física del contexto*, de ella se han ocupado sobre todo los psicólogos sociales. Recientemente la psicología del desarrollo y los educadores han comenzado a interesarse por el tema (Spencer, Blades, & Mosley, 1989; Matthews, 1992). También una aproximación al contexto físico puede realizarse desde diversos enfoques, por ejemplo el entorno más próximo al individuo o un macro-entorno. Analizar como incide en la conducta es todavía una tarea pendiente para las teorías contextualistas. Los trabajos desde teorías del contexto, es decir, aquellas que proponen al individuo y a su entorno, en este caso físico, como una sola unidad de análisis son muy escasas.

También son muy pocos los trabajos dedicados a la dimensión temporal del contexto. Es posible advertir, incluso, que aunque Cohen y Siegel (1991b) la resaltan no se cita ningún trabajo que desde la perspectiva de la psicología haya profundizado en el tema, ellos proponen un planteamiento de carácter casi epistemológico. Una publicación muy reciente (Middleton & Edwards, 1990), que incluye un buen número de trabajos elaborados desde la perspectiva socio-cultural,

LA ESCUELA:
UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

abordan el problema del tiempo en relación con el contexto. Es una aproximación de gran interés que trata de trascender los clásicos planteamientos sobre la memoria que durante varias décadas nos ha aportado la ciencia cognitiva. El recuerdo se ve ahora inmerso en un contexto social, del que es inseparable, y se hace presente por medio de un discurso que adquiere su verdadero significado en un entorno que va más allá del individuo. Merece la pena resaltar el planteamiento del trabajo, tal como lo presentan los autores:

«Nuestro trabajo se orienta hacia la fundamentación social y el contexto de la memoria. De este modo re-tomamos tres importantes temas que emergen como parte de una agenda sobre el recuerdo colectivo. Primero, *el contexto* es planteado no como un mero transfondo o influencia social, sino como la sustancia de la memoria colectiva misma, contextualmente establecida en la palabra. Segundo, *la metacognición*, o el hablar de los procesos mentales, es visto no como una reflexión sobre los procesos internos, sino como ocurriendo en la conversación de un modo ocasional, de tal modo que las concepciones de los procesos mentales son formuladas, justificadas y socializadas al hablar sobre ellos. En tercer lugar, examinamos *la inferencia* y el argumento en la construcción de versiones conjuntas de los sucesos, donde recordar es producir versiones que son aceptables en la medida en que tienen éxito sobre otras, pasadas o actuales.» (Middleton & Edwards, 1990, p. 11).

El tiempo se convierte, desde la perspectiva de estos autores, en una dimensión del contexto social, se accede a ella a través del recuerdo de los participantes; en este sentido el tiempo no es ajeno a las metas y a los significados que atribuyen a la situación quienes participan de ella; además, el pasado sólo tiene sentido desde el presente en el que se recuerda y desde el futuro, sobre el que se proyecta. No nos movemos, y conviene insistir en ello, en un terreno lejano a la psicología de la educación, basta «recordar» los trabajos de Derek Edwards acerca de la comunicación en las aulas (Edwards, 1987; Edwards & Mercer, 1987; Edwards & Mercer, 1989). Hemos de reconocer que estamos ante sugerentes campos de investigación que la psicología de la educación no puede despreciar, su aplicación más directa puede estar en la didáctica de las ciencias sociales o, en una línea diferente, en los trabajos orientados a comprender los procesos de construcción de conocimientos compartidos.

Hasta el momento he tratado de profundizar en el significado del término «contexto», pero es importante resaltar que éste dependerá, como siempre, de la perspectiva teórica que adopte el investigador. Creo necesario, por tanto, aludir aunque sea brevemente a algunas de esas perspectivas. En otro lugar me he ocupado ya de ello y existen también

excelentes revisiones en castellano más centradas en el contexto educativo (por ejemplo, (Alvarez & Del-Río, 1990). Me referiré por tanto muy brevemente a esta cuestión a través de algunos trabajos muy recientes que pueden considerarse representativos para insistir, posteriormente, en sus implicaciones educativas.

En términos generales, y consciente de simplificar las cosas, me gustaría referirme a la noción de contexto a partir de dos estudios, uno de ellos es uno trabajo de Schoggen (1991), planteado desde la perspectiva de las implicaciones de la ecología el estudio del contexto, el otro es de Cole (1992), uno de los representantes más claros de la perspectiva socio-cultural en educación.

El contexto desde la ecología

Schoggen (1991) hace una excelente revisión del tema de contexto acercándose a las cuestiones más significativas de la psicología ecológica, tanto teóricas como metodológicas. Sus orígenes se remontan a Kurt Lewin que señala una nueva forma de aproximarse a la realidad:

«Ni los hábitos del grupo ni los hábitos individuales pueden ser comprendidos suficientemente por una teoría que limite su consideración a los procesos mismos y conciba al «hábito» como una especie de conexión halada, una «asociación» entre estos procesos. Por el contrario, los hábitos han de ser concebidos como resultado de fuerzas en el organismo y su espacio vital, en el grupo y su entorno. La estructura del organismo, del grupo y el entorno, o cualquier nombre que asignemos al campo, ha de ser presentada y las fuerzas en varias partes del campo han de ser analizadas si los procesos... han de comprenderse científicamente. El proceso (hábito) es un epifenómeno, el objeto real de estudio es la constelación de fuerzas ... En otras palabras, las predicciones científicas o el instrumento como método de cambio debe estar basado en un «análisis del campo como un todo», incluyendo tanto sus aspectos psicológicos como no-psicológicos.» (Lewin, 1943/1951, pp. 173-174; citado por Schoggen, 1991, pp. 283-284).

El interés del texto está, sobre todo, en el hecho de haber sido escrito hace más de cincuenta años. Se propone una aproximación a los procesos psicológicos o sociales en cuanto que constituyen una totalidad, una estructura con el entorno. La idea, sin embargo fue olvidada por los psicólogos aunque aceptada por otras ciencias humanas, por ejemplo, la sociología, la etnografía o la antropología. Una excepción a ese olvido representa la figura de Roger Barker (Barker & Associates, 1978; Schoggen, 1989), desde su perspectiva la psicología se convierte en una ciencia en la que el investigador

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

funciona como un dócil receptor, codificador y transmisor de los fenómenos psicológicos. Schoggen utiliza una metáfora y considera a la psicología al modo de un *convertidor*. No se trata tanto de generar y controlar los datos a través del método experimental, como de descubrir «pre-existentes unidades de conducta y situación». Sin duda las cuestiones metodológicas van a adquirir aquí un peso fundamental.

Los métodos utilizados son observacionales. El autor los ejemplifica con datos de su propio trabajo (Schoggen & Schoggen, 1971; Schoggen & Schoggen, 1987). Lo importante es que las observaciones pueden realizarse desde una doble perspectiva, bien centradas en la actividad de la persona dentro de su entorno o también tomando como objeto el entorno en sí mismo. En el estudio al que se refiere los niños son observados durante periodos muy largos de tiempo, por ejemplo, toda la actividad que realizan a lo largo de un día mientras está despierto. Lo fundamental, una vez realizadas las observaciones es identificar unidades significativas de análisis en las corrientes de actividad, a partir de ellas será posible realizar análisis cualitativos y cuantitativos. También este autor ha realizado trabajos en situaciones educativas y escolares (por ejemplo, Schoggen & Schoggen, 1988), concretamente han analizado la incidencia del tamaño de la escuela sobre el grado de participación de los estudiantes en las actividades escolares.

¿Cuáles son las implicaciones de este enfoque teórico en la psicología de la educación? De nuevo he de señalar que estamos ante campos de trabajo relativamente inexplorados. A mi juicio, la principal aportación de este enfoque está en el hecho de haber puesto el acento en la necesidad de aproximarse a la escuela para descubrir realmente lo que hay en ella. Es difícil intervenir y mejorar los programas educativos «desde fuera», más concretamente, desde los trabajos realizados en un laboratorio o considerando únicamente las aportaciones de las teorías. El hecho de acercarnos al contexto, entendido como entorno físico y social, en el que se desenvuelven los procesos educativos obliga a una revisión de planteamientos tanto teóricos como metodológicos.



El contexto en la psicología socio-cultural

Me ocuparé ahora brevemente de la noción de contexto que está presente en la perspectiva socio-cultural, para considerar posteriormente sus implicaciones educativas. A esta perspectiva me he referido ya ampliamente y por ello ahora aludiré a únicamente a un reciente trabajo de Michael Cole (1992) en el que se plantea el tema de las relaciones entre

contexto y cultura. El trabajo pretende ir más allá de Vygotsky cuando se trata de analizar el papel de la cultura en el desarrollo, los mecanismos a través de los cuáles esa influencia se hace presente van mucho más allá del lenguaje y, en este sentido, comienza en los primeros momentos de la vida. Lo que me interesa resaltar es, en primer lugar, la noción de contexto que Cole va a proponer, ver después cómo en ella está implícita la cultura y, finalmente, su incidencia en los planteamientos de la psicología de la educación.

Veamos el significado que se atribuye al término *contexto*:

→ «Esos usos intuitivos del término contexto que utilizan la metáfora de la cuerda/el hilo, etc. son exactos, en un sentido interesante, de acuerdo con la raíz latina del término, *contextere*, que significa «entretejer juntos». Un sentido similar aparece en el *Oxford English Dictionary*, que se refiere al contexto como «el todo inter-relacionado que da coherencia a sus partes». Se advierte que de acuerdo con esta noción del contexto como una cuerda, el contexto no puede reducirse a un entorno. Es más bien una relación cualitativa entre dos entidades analíticas (¿ficciones?) que tomamos como estructura y función (la primera sincrónica y la segunda diacrónica). Es en este sentido como se ha interpretado «que se entretejen conjuntamente». es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y aquello que rodea al objeto están constituidos por el actos de nombrarlos» (Cole, 1992, p. 16.).

Lo esencial es que el entorno y el objeto se entremezclan en una corriente de actividad, no estamos ante dos variables que puedan analizarse con independencia una de otra, ambos constituyen una unidad de análisis. De ese contexto es inseparable la cultura en una triple dirección: 1) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; 2) porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarla al futuro; 3) porque es un entorno social.

¿Cuáles son las implicaciones de introducir el contexto en la consideración de los fenómenos educativos, desde esta perspectiva teórica, para la psicología de la educación? Es difícil resumirlo en pocas líneas, me atrevería a decir que aporta una nueva unidad de análisis, por una parte, y que, por otra, a través de la idea de instrumento simbólico y material rompe con una metodología de enseñanza excesivamente centrada en manipulación de la realidad a través de símbolos para dejar un lugar mayor al contacto con la realidad a través de la acción.

A modo de síntesis, la figura 10.2., tomada de Michael Cole, sintetiza las relaciones entre el contexto escolar, la sociedad y la cultura, todos ellos se interpenetran sin despre-

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

ciar la dimensión temporal que tradicionalmente se había olvidado al hablar del contexto.

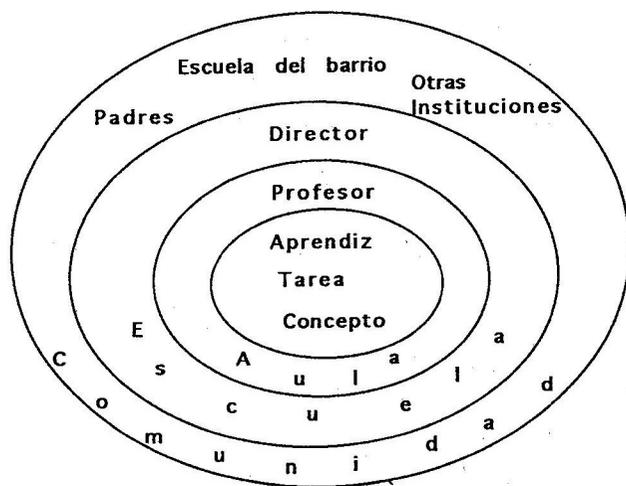


FIGURA 10.2
La escuela como contexto
(Tomado de Cole, 1992).

¿Por qué la escuela es un contexto?

Intuitivamente nadie negará que las escuelas son contextos, pero algunos comentarios ayudarán a justificarlo. Un trabajo de Siegel & Cohen (1991) es especialmente interesante con este objetivo en cuanto que, además de contribuir a precisar el término contexto, permite sistematizar algunas conclusiones acerca del papel del contexto en la psicología de la educación. Los autores tratan de responder a una sencilla cuestión: ¿por qué una casa no es un hogar? *Jan*

«Un hogar connota actores humanos que mantienen relaciones con otras personas, organizaciones idiosincráticas de las pertenencias en el espacio, recuerdos (tradiciones), y metas. Son justamente estas cosas esenciales —actores, metas y recuerdos— lo que distingue «los contextos» de los «entornos» y da una nueva apariencia a sus características topográficas.» (Siegel & Cohen, 1991, p. 308).

A partir de esta definición de contexto, en la que se insiste en sus componentes de carácter social, se presentan cinco rasgos que, en nuestro caso, pueden definir a la escuela como contexto:

1. *La escuela es un contexto construido por las personas.* En este sentido lo esencial son los actores y, me atrevería a decir, sus metas. *Las metas*, aunque no es ahora el momento de profundizar en ellas, se relacionan directamente con

dimensiones intencionales de la conducta, en la escuela son ajenas a una transmisión de valores que tienen sus raíces en el grupo social. Una de las tareas de la psicología de la educación es descubrir, describir explicar y, quizás implementar haciéndolas conscientes, esas metas.

APRENDER EN
LA ESCUELA
APRENDER EN
LA CALLE

2. *La escuela es un contexto esencialmente social.* De ello nos ocuparemos en profundidad en el resto del capítulo. Ahora se trata de insistir, incluso, en la dimensión personal de esas relaciones. Por ejemplo, ¿en qué medida la escuela sería la misma con un equipo directivo formado por otras personas?. Por otra parte, la importancia de analizar las relaciones sociales como una dimensión que se interpenetra con los procesos de conocimiento es algo en lo que ya he insistido ampliamente a lo largo de este trabajo; analizar cómo se produce una construcción compartida del conocimiento o cómo los procesos sociales inciden en el conocimiento son tareas prioritarias de la psicología instruccional.

3. *Los contextos incluyen recuerdos. La escuela está inmersa en procesos colectivos de recuerdo.* Este tema no ha sido demasiadas veces analizado por los psicólogos educativos, pero sería difícil entender la escuela sin un conjunto de tradiciones en las que está inmersa. Estas pueden ser peculiares de ella o, si es muy nueva, de su comunidad o de los profesores y alumnos que la configuran. ¿Cuál es la tarea de la psicología de la educación desde esta perspectiva?, un ejemplo ayudará a entenderlo. Es fácil, cuando se entra en un centro educativo de nueva creación, percibir que hay muchas cosas por hacer, los alumnos además proceden de muy diversos medios y es difícil, a veces, encontrar núcleos comunes de interés. Los psicólogos de la educación pueden describir esas situaciones con el fin de aportar medios que permitan elaborar «metas comunes».

4. *La escuela, como contexto es una unidad de análisis.* Ir más allá de unidades moleculares de análisis en psicología de la educación es una de las consecuencias inmediatas de aceptar que la escuela es un contexto.

5. *La escuela como contexto ha de entenderse en relación con los procesos de cambio que se producen en ella.* Es importante resaltar aquí que, desde la perspectiva de la psicología de la educación, este cambio habrá de ser analizado también en múltiples niveles que dependen, en último extremo, de la unidad de análisis elegida. Cabe recordar, en cualquier caso, que todo proceso instruccional puede ser considerado como un procesos de cambio.

Hasta el momento he tratado de profundizar en la noción de «contexto» debido a que parece difícil acercarse a los fenómenos educativos prescindiendo de esa noción. Habrà quedado claro que difícilmente podría hablarse de contexto sin profundizar en sus dimensión social. A ello dedicaré el resto del capítulo. Siguiendo la propuesta de Cole, que se sintetiza en la figura 10.2., diferenciaré varios niveles desde los que es posible presentar el tema de la interacción social en la escuela. En primer lugar, y ello lo veremos en este apartado, analizaré el hecho de que *la escuela puede considerarse un grupo social que forma parte de una comunidad más amplia* en la que a su vez está inmersa. En segundo lugar, examinaremos el tema de las *relaciones sociales en el aula* y, finalmente, las *relaciones sociales que se dan en pequeños grupos* y que pueden considerarse un contexto de aprendizaje-enseñanza.

La escuela y su entorno

Han sido los investigadores que se sitúan en una perspectiva socio-cultural quienes más han insistido, sin ninguna duda, en las relaciones de la escuela con la comunidad social en la que está inmersa. Esta insistencia en este tipo de relación está profundamente unida, por otra parte, a determinados presupuestos que se relacionan con los principios que parecen regir, desde este punto de vista, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Recordemos, por ejemplo, cómo de acuerdo con los trabajos de Tharp & Gallimore (1988) no es posible establecer una distinción radical entre los procesos de enseñanza que se producen, por ejemplo, en el entorno familiar y en una situación escolar. A mi juicio este tema podría plantearse, entre las muchas opciones posibles, en una doble dirección. Por una parte, considerando a la escuela como una forma de organización social que está condicionada e, incluso, determinada, por fuerzas externas, por ejemplo, la autoridad local, determinados estamentos sociales, el Estado etc. (Ball, 1987). Otra perspectiva, que desde la psicología de la educación adquiere un mayor interés, es considerar el modo en que la comunidad puede incidir directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de trabajo cabe resaltar, por ejemplo, los estudios que en la actualidad está llevando a cabo Luis Moll y sus colaboradores (Moll & Díaz, 1987; Moll & Greenberg, 1991; Moll & Díaz, 1987) me referiré brevemente a ellos.

Moll & Greenberg (1991) proponen una aproximación a los métodos y contenidos instruccionales poniendo el acento en las prácticas comunitarias y tratando de superar la ruptura entre la escuela y la familia. Su trabajo adopta un enfoque etnográfico en las comunidades hispanas de Arizona. Los presupuestos de su investigación son, entre otros los siguientes: a) Las comunidades con las que trabaja, con sus propias peculiaridades socio-culturales, se organizan en torno a fuertes núcleos familiares que se convierten casi en unidades de subsistencia. Entre esos núcleos existen, además, estrechos lazos que contribuyen a facilitar la supervivencia en un entorno que muchas veces les es hostil. b) Esos núcleos comparten conjuntos de conocimientos que se pueden aplicar en diversos campos sociales y que tienen también un valor de supervivencia para el grupo. Dichos conocimientos son muy variados y pueden ser o no compartidos por las diversas familias; sobre ellos puede fundarse, o al menos tener sus raíces, un programa educativo. c) Junto con el maestro, y a partir muchas veces de esos conocimientos, se programan diferentes unidades didácticas que los alumnos aprenden en la escuela propiamente dicha o en actividades extraescolares. d) Estos programas exigen, además de una colaboración estrecha con el maestro, un profundo conocimiento de la comunidad y de sus peculiaridades.

¿Cuál es el interés de esta aproximación para la psicología educativa? Creo que puede ser doble: por una parte, los aspectos motivacionales quedan destacados desde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de las características de la tarea; se supera la ruptura entre la enseñanza escolar y familiar. Hemos de reconocer, en cualquier caso, que la utilidad de estos programas puede variar en función de las circunstancias; tal vez resulten más útiles en situaciones de educación compensatoria e incluso en los primeros niveles de enseñanza.

La organización social de la escuela

Me detendré ahora brevemente en el la cuestiones que plantea la escuela como una forma de organización social. Como en otros muchos campos relacionados con la educación parece necesario un planteamiento interdisciplinar, las aportaciones de ciencias como la sociología se hacen imprescindibles. Pero este punto de partida, que sin duda es el único posible, corre el riesgo de que sin una perspectiva desde la que se enfatice lo más peculiar del fenómeno, éste quede absorbido por tal cantidad de enfoques que, finalmente, no se tenga en cuenta lo que le es más propio. Ball (1987), en un

trabajo recientemente traducido al castellano, nos advierte de este peligro:

«... los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor ha sido fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e instituciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias ...» (Ball, 1987, p. 21).

De acuerdo con el texto muchos de los trabajos dedicados a analizar la organización social de la escuela pueden haber perdido lo que debería ser lo más peculiar, es decir, que el hecho educativo no puede prescindir de la situación social en la que aparece. El entorno social, sin duda, trasciende los límites del aula.

Por otra parte, el tema es muy amplio y puede enfocarse desde múltiples perspectivas. Una rápida revisión de publicaciones recientes da una idea de los múltiples puntos de vista desde los que abordar el tema de la escuela como un contexto social organizado, casi todos se aglutinan en torno a una creciente disciplina llamada «organización escolar». Se incluyen cuestiones como, por ejemplo, *la estructura y organización de la escuela* (Clark & Meloy, 1990; Darling-Hammond, 1990; Ball, 1987; Tyler, 1988), *su importancia en las reformas educativas* (Deal, 1990; Cuban, 1990), *el rol de quienes participan en las tareas escolares o han de organizarlas* (Lieberman & Miller, 1990; Little, 1990; Griffin, 1990; McLaughlin & Masrh, 1990; Cuban, 1990), *los procesos de toma de decisiones*, (Chapman, 1990) *el marco social de la escuela en el futuro*. (Schlechty, 1990), etc. Excedería los límites de este trabajo plantear todas estas cuestiones. Me centraré únicamente en mostrar algunos modelos desde los que se ha analizado el tema y, a partir de ellos, señalaré los que considero los núcleos fundamentales del problema y cuál es su interés desde la perspectiva de la psicología de la educación.

Un trabajo de Foster (1986) relativamente reciente, desde el que iniciaré mis reflexiones, sugiere algunos presupuestos que están presentes en la teoría de la organización social a partir de los años 50 y 60. Se acepta, por ejemplo, que el único camino para realizar una investigación ha de ser tomar como punto de partida a la teoría y, además, estar guiada por ella; a ello se añade que el sistema hipotético deductivo sería el mejor ejemplo de lo que es una teoría. En este contexto se presupone que los conceptos de «administración» y «organización» son genéricos y que pueden ser aplicados a cualquier tipo de organizaciones. Esos principios suelen unirse también a la idea de que una teoría de la organización social puede ser «neutra» ante los valores de la sociedad que

constituye su objeto de estudio. En definitiva, aceptar esos núcleos supone asumir que las ciencias humanas son similares a las ciencias de la naturaleza. Se pierden así aspectos específicos de la realidad humana, por ejemplo, que sus acciones están orientadas hacia metas, que las palabras tienen sentido desde la situación en la que se pronuncian, y que la acción humana es difícilmente separable del contexto en el que tiene lugar. Foster (1986), lo mismo que muchos otros teóricos sociales, se revela contra este planteamiento como forma de aproximarse a la realidad educativa. Tratando de recuperar lo que se pierde desde una ciencia social basada en el método hipotético deductivo, hace una propuesta de aproximación teórica diferente. La cuestión se plantea a partir de las relaciones entre la teoría y la práctica.

«¿Acaso una teoría de la administración educativa, si continuamos aceptando esta posibilidad, debe ser situada en el contexto de la práctica actual de la escuela?, pero, si la teoría no puede informar la práctica ¿entonces de que nos sirve? La función de la teoría es más que esto. Debe mostrar no sólo el mejor camino, sino el camino correcto. En este sentido toma el papel de una crítica. Se presupone que la administración, como profesión, no es sólo una actividad situada entre dos funciones gemelas, el control y la organización; en adición, la actividad administrativa es propositiva y educativa» (Foster, 1986, p. 103).

¿Qué modelos teóricos podemos decir, a partir de la caracterización de Foster (1986) que están presentes entre quienes se acercan a la escuela como una forma de organización social? Cabe distinguir dos grandes líneas de trabajo. La primera, desde el que se plantea el problema *a partir de los modelos que aporta la ciencia natural* (por ejemplo, King, 1983). La segunda, desde la que se reclama *la especificidad de las ciencias humanas como tales para acercarse a la realidad social de la escuela*. Tal vez el ejemplo más claro de esta posición sería el trabajo de Greenfield (1985). Lo que el autor del texto propone, en último extremo, es que una teoría de la organización de la escuela como un contexto social no puede ser independiente de las metas implícitas en la actividad humana y en el contexto educativo como tal. Solo desde esta perspectiva tienen interés para la psicología de la educación los problemas relacionados con la organización social de la escuela. En este sentido cabe destacar, de acuerdo con Tyler (1988) los siguientes núcleos temáticos:

La organización escolar y las «relaciones interactivas». Se plantean en este núcleo aquellos modelos que han insistido en el carácter interactivo de las relaciones escolares, sobre todo entre el profesor y los alumnos. Esas relaciones se convierten en el contexto desde el que comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA ESCUELA:
UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

La organización del centro educativo. Su influencia en la práctica diaria es enorme. Diferentes aproximaciones teóricas aportan distintas imágenes de la escuela como un sistema organizado, en función del modelo se aceptan determinadas relaciones entre los elementos formales o informales desde los que se entiende su organización. Por ejemplo, mientras que algunos modelos proponen una escuela como un simple lugar de interacción, con un «ajuste bajo» entre sus componentes, se ha llegado a hablar incluso de «anarquía organizada», otros modelos conciben a la escuela como un sistema altamente organizado con fuertes principios estructuradores. Parece claro que la función del psicólogo escolar, al menos desde el punto de vista de su actividad cotidiana, será diferente en función de la organización del centro.

La escuela en su contexto social y político. No cabe duda que aunque la escuela constituye una organización social con entidad por sí misma, está enmarcada en contextos sociales más amplios desde los que, sin duda, adquiere su sentido. Me he ocupado ya del tema en el apartado anterior.

Organización escolar y cambio educativo. En la escuela tienen lugar interesantes fenómenos cuando se plantea el tema de cómo los cambios y las innovaciones que tienen lugar en la sociedad pueden afectarle, tanto directa como indirectamente. Este núcleo se aborda desde la perspectiva de las reformas educativas, supone que los cambios que se producen en la sociedad antes o después han de ser recogidos en la escuela.

EL AULA COMO CONTEXTO SOCIAL

Me gustaría retomar ahora un momento el texto de Courtne y Cazden, con el que se iniciaba el capítulo. Esta investigadora dejó su puesto en Universidad Harvard, durante un año, para volver a las aulas de la escuela en las que había comenzado su carrera como docente y contrasta allí lo durante años había investigado. El texto, en el que se describe cómo la autora suele comenzar las clases y cuáles son los elementos del diálogo con los niños, es una excelente muestra de que el aula es, sobre todo, una situación de comunicación en la que diferentes personajes han de construir y compartir el conocimiento.

No es fácil abordar el tema de la comunicación y el discurso compartido en el aula. La multitud de variables que influyen en él, junto con el ya difícil tema del lenguaje que tan directamente le afecta, hacen difícil encontrar métodos que permitan una aproximación fructífera. Trabajos recientes (Cazden, 1988; Edwards, 1987; Edwards & Mercer, 1987;

Solé, 1988), realizados desde la perspectiva de una psicología de la educación que pone un acento especial en el hecho educativo como procesos de comunicación, han iniciado una línea de investigación que, desde mi punto de vista, resulta apasionante. Aunque sin duda existen diferencias de planteamiento entre ellos, en este caso creo que son más importantes las convergencias. Ambos aceptan que el aula es el lugar donde se comparte la construcción del conocimiento:

APRENDER EN
LA ESCUELA
APRENDER EN
LA CALLE

«¿Cuál es la esencia del acto de compartir el conocimiento? ¿Cuáles son los requisitos mínimos que debe poseer una interacción para que pueda describirse como tal? Consideremos la propuesta de que ese acto consiste en que «dos personas saben ahora lo que antes sólo sabía una». Esta propuesta mínima, en su aparente simplicidad, esconde más que de lo que revela acerca de un aspecto de la vida humana que, tal vez en mayor medida que ningún otro, nos distingue de los demás animales... Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes.» (Edwards & Mercer, 1987 p. 15).

El texto sugiere una interesante reflexión: *el conocimiento se comparte en situaciones de comunicación, en dichas situaciones surge algo nuevo, que no puede identificarse con lo que conocían previamente quienes participan en la conversación.* En este contexto, las relaciones que los profesores mantienen con los alumnos en el aula pueden entenderse en términos conversacionales. El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una conversación didáctica, mediatizada por instrumentos instruccionales, en la que los participantes reconstruyen el conocimiento.

Pero podemos dar un paso hacia adelante y considerar que si convertimos a esta conversación didáctica en objeto de estudio es imprescindible una colaboración interdisciplinaria. Edwards & Mercer (1987) son conscientes de ello y señalan la importancia de disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología. En cualquier caso, reconociendo también la especificidad educativa del tema, sitúa los antecedentes de un planteamiento educativo en el trabajo de Galton, Simon, & Croll (1980), un proyecto en el que se observa lo que ocurre en más de sesenta aulas del Reino Unido. Lo importante aquí es que la clase se observa como grupo y a través de una observación sistemática. Por ejemplo, son interesantes sus análisis acerca de cuáles son las estructuras de la clase o el papel que el maestro juega en ella. Un trabajo anterior, también en esta línea, podría ser también el de Barnes (1976) en el que se analizan situaciones específicas de interacción entre el maestro y los niños cuando entre todos desarrollan una lección. Analizaremos, en lo que resta del capítulo, el tema de la conversación didáctica en el aula entre el maestro y los

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

alumnos, desde planteamientos distintos a los de Derek Edwards o los de Courtney Cazden, a los que ya he aludido brevemente. Posteriormente, en un apartado final me referiré a las relaciones entre iguales, como contextos de enseñanza-aprendizaje, en situaciones escolares.

Construir conocimientos compartidos a través del discurso

Llegamos ahora a un tema crucial ¿Cómo es posible llegar a compartir las representaciones? Las ideas de Bruner (1987), a propósito del «yo transaccional», con profundas raíces en la psicología de la comunicación e interacción humanas, contribuyen a dar una respuesta. Con este término se refiere a lo que otros autores designan como intersubjetividad. Se alude así a un conjunto de presupuestos, de significados comunes, que se comparten pero que no siempre se expresan verbalmente. Desde aquí, Bruner pretende transcender diversos enfoques instruccionales que han considerado al niño y al alumno como alguien capaz de aprender aisladamente. ¿Cuáles son esas perspectivas? Se refiere, al menos, a cuatro formas de aproximarse al desarrollo del conocimiento y al procesos de enseñanza-aprendizaje que pretende transcender. Las enumero a continuación.

— *Egocentrismo*: de raíces piagetianas mantiene que el niño, hasta aproximadamente los siete años, no es capaz de ponerse en la perspectiva de los otros. Tratando de ir más allá de esta idea, Bruner nos dice que las dificultades del niño para ponerse en la perspectiva del otro han de situarse al nivel de la actuación y no de la competencia. El modo en que el niño comprende el suceso no es distinto al del adulto, lo que ocurre es que posee un número mucho menor de «scripts» «escenarios» y «esquemas». Entre las tareas del maestro estará, por tanto, será descubrir cuáles son esos escenarios desde los que el niño organiza sus representaciones del mundo.

— *Privacidad*: Desde esta perspectiva se acepta una «construcción del yo» que pone el acento en procesos de identificación e internalización. Sólo cuando el niño ha construido ese yo es capaz de establecer relaciones plenamente objetivas con el mundo exterior. Esta corriente estaría presente también en el pensamiento de Piaget (Lacasa & Villuendas, 1988). Las implicaciones educativas de este planteamiento son enormes porque conducen a un sujeto que aprende individualmente. Frente a ello Bruner propone recuperar el verdadero sentido del término «significación» que se actualiza únicamente en un contexto comunicativo.

— *Inmediatez conceptualista*: el niño va progresando, sobre todo, en su conocimiento del mundo a través de encuentros directos con él. La interacción y negociación con los otros quedan relegadas a un segundo plano. Como alternativa a esta descripción, Bruner alude a la noción vygotskyana de *zona del desarrollo próximo*.

— *Tripartidismo*: El conocimiento, el afecto y la acción se presentan como procesos separados que poco a poco se van integrando. En el polo opuesto, posición en la que se sitúa Bruner, esas disposiciones del ser humano se consideran como parte de un todo indiferenciado, desde el que poco a poco se van construyendo sistemas autónomos. En opinión de Bruner no es posible olvidar que la «*la gente percibe, siente y piensa a la vez*».

Desde las reflexiones de Bruner se ofrece, en mi opinión, un excelente marco teórico para abordar el tema de la construcción de representaciones compartidas en el aula. Un instrumento útil para penetrar en él es el análisis del discurso.

Hacia un análisis del discurso conversacional

Diferentes estudios han abordado el tema del análisis de las conversaciones en relación con el contexto social en el que se producen. Sobra casi decir que ha sido en el campo de la pragmática donde este tipo de estudios se han desarrollado en profundidad. Desde esta perspectiva estos estudios asumen que la comunicación lingüística no es únicamente un asunto de lo que específicamente se dice. Importante, incluso esencial, es el intento del individuo de actuar con efectividad en un entorno social estructurado (Dimitracopoulou, 1990).

Desde la pragmática es posible investigar cómo el lenguaje se usa dentro de un contexto social. En este sentido, el significado de una sentencia depende tanto de su uso como de su contenido semántico específico. Este aspecto fue ya visto por Wittgenstein (1968) cuando se refiere al lenguaje cotidiano en términos de «juegos de lenguaje». Wittgenstein mostró como cambios sutiles en el uso del lenguaje pueden alterar su significado. No pretendo en ningún momento hacer una revisión, ni siquiera aproximativa, de cómo abordar el análisis del discurso desde la perspectiva de la pragmática, pero si parece adecuado contextualizar algunas de sus aportaciones. Siguiendo a Givon (1989) aludiré a algunos conceptos que ayudan a entender los trabajos sobre el análisis del discurso en el aula. De sus aportaciones cabe resaltar, al menos, dos principios:

LA ESCUELA:
UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

1. El uso del lenguaje en contextos comunicativos no es un asunto de verdad o falsedad de proposiciones atómicas, sino mas bien un proceso de transferir información de una mente a otra.

2. En contextos comunicativos, la información que resulta totalmente conocida para el oyente o la que es totalmente nueva son igualmente inútiles. La que es vieja resulta redundante y no ofrece ninguna motivación para el oyente, la que es completamente nueva no puede integrarse en el conocimiento ya existente. Para evitar estos dos polos es necesario que exista un «background» común al emisor y al receptor. Sólo desde él es posible una construcción conjunta del conocimiento.

Wells (1981), en un excelente trabajo, aplica estos principios al análisis del contexto educativo. En su opinión, es necesario considerar siempre que en toda conversación didáctica, lo mismo que en otros tipos de conversaciones, existen al menos tres elementos a considerar: a) Quienes participan en la conversación mantienen turnos alternativos. La estructura básica de una conversación parece ser aquella en la que uno de los hablantes inicia el turno y el otro responde. Esta interacción reviste características especiales en el caso de la interacción educativa, el maestro es en la mayoría de los casos quien toma la iniciativa. b) Los hablantes mantienen relaciones entre sí a través de lo que dicen. El contenido del discurso adquiere así un valor fundamental. En el caso de las interacciones didácticas se vincula a los contenidos del currículum. Incluso el discurso, desde esta perspectiva, puede convertirse en un elemento fundamental para analizar el «currículum» implícito en el pensamiento del profesor. c) La conversación está temáticamente relacionada con la situación en la que ocurre y con las intenciones de los hablantes. En el contexto del aula esta afirmación de Wells nos conduce a considerar la importancia de las metas, tanto de los alumnos como del profesor, que se hacen presentes en ella.

Un trabajo que ya podría considerarse clásico de Green & Wallat, (1981) ha ampliado notablemente la perspectiva en la que se sitúa Wells (1981), sobre todo desde un punto de vista metodológico. El estudio se ha realizado en el contexto del aula y resulta también útil cuando queremos aproximarnos a un análisis microgenético. Tal vez lo que en este trabajo tiene mayor interés es el hecho de que la unidad de análisis, en este caso «un acto de habla» de acuerdo con la terminología de Searle (1969), se plantea desde una perspectiva jerárquica. El «acto de habla», considerado en este caso como la unidad mínima de análisis, se ve inmerso en contextos más amplios desde los que adquiere significado. Dichos contextos, a su vez, dependen de «conocimientos situados» y de relaciones

sociales específicas. La propuesta consiste por tanto, sinteti-
zándola a costa de excesiva simplificación, en plantear el
análisis del discurso educativo a través de niveles jerárquicos
de análisis desde los que las metas de los participantes en las
situaciones adquieren significado.

En definitiva, el análisis de la construcción compartida
del conocimiento en el aula plantea un enorme reto a los
investigadores estamos ante un campo que presenta enormes
posibilidades. Tras largos años de estudiar la interacción
social en el aula, con no demasiado éxito, tal vez estemos
ante un nuevo camino por el que avanzar.

LA INTERACCION ENTRE IGUALES

A lo largo de la década de los ochenta numerosos estu-
dios han señalado repetidamente la importancia de la interac-
ción entre iguales. Ya nadie duda que es imposible comprender
como funciona el conocimiento humano sin tener en cuenta
el contexto social en el que se desenvuelven los individuos.
Parecen haber pasado los planteamientos de los años setenta
en los que sera necesario mostrar que cuando los niños ac-
tuaban con otros alcanzaban mejores resultados en una de-
terminada tarea. Eran los tiempos en que los diseños de los
trabajos, sobre todo aquellos que procedían de la tradición
piagetiana, se planteaban necesariamente con un pre-test y
un post-test (Forman & Cazden, 1984; Perret-Clermont,
1984; Lacasa & Villuendas, 1988). Ahora son otros los pro-
blemas pendientes y quizás hay uno en el que se concentran
los demás: *se trata de analizar el proceso y no basta con fijarse
en el producto*. Se abre así todo un nuevo campo de proble-
mas, por ejemplo, *¿qué situaciones educativas son aquellas en
las que la interacción entre iguales resulta más eficaz?, ¿en
qué medida los cambios que pueden producirse tras aprender en
situaciones de grupo, se mantienen en una situación individual?*
Una excelente muestra de este planteamiento son los trabajos
incluidos en publicaciones muy recientes (por ejemplo, Res-
nick, Levine, & Teasley, 1991; Rogers & Kutnick, 1990;
Winegar & Valsiner, 1992b).

Si tuviéramos que elegir entre lo mucho publicado y que
sintetizara el estado actual de cuestión en el tema de la
interacción entre iguales y su incidencia en los procesos de
enseñanza-aprendizaje, casi sin dudar, citaría tres revisiones
publicados en 1989 que paradójicamente coinciden en su
planteamiento general (Azmitia & Pelmuter, 1989; Brown &
Palincsar, 1989; Damon & Phelps, 1989), ello es una prueba
tanto de la importancia del tema como de que no caben
demasiadas dudas cuando se trata de plantear diferentes

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD,
DENTRO DE
OTRA?

corrientes de análisis. Estos estudios coinciden en señalar tres perspectivas teóricas desde las que se ha analizado el problema: la piagetiana, la vygotskiana y las corrientes más próximas a los modelos conductuales.

En las páginas que siguen, tras unas reflexiones sobre las relaciones entre iguales en situaciones de enseñanza - aprendizaje, insistiré sobre todo sus implicaciones educativas. De nuevo el trabajo de Ann Brown y colaboradores nos sirven para introducirnos en el tema (Brown & Palincsar, 1989).

Brown plantea la interacción entre iguales en situaciones educativas atribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje las siguientes características:

1. Durante ese procesos lo que aprenden añaden nuevas formas de conocimiento a un conocimiento base.

2. El aprendizaje es un proceso que admite grados. En este sentido, suele considerarse que el aprendizaje supone recobrar cierto cuerpo de información algún tiempo después de haberla aprendido. El conocimiento no es siempre recuperado de la misma manera ni con la misma facilidad y ello lleva a Brown a proponer el término «conocimiento inerte». La información, aún cuando ha sido almacenada no puede ser recuperada, y el que aprende no posee una capacidad de acceder fácilmente a aquello que en teoría posee. El objetivo de una situación de enseñanza será, por tanto, lograr que ese conocimiento llegue a ser fácilmente accesible y potencialmente aplicable a nuevas situaciones. Así, la nueva información pasará a formar parte de un conocimiento mucho más operativo y que podrá utilizarse ampliamente.

3. Cuando el nuevo conocimiento es realmente asimilado por el sujeto, es necesario que se produzca en él una «re-estructuración». En este sentido, generar «nuevos conocimientos» a partir de lo que ya se posee para adaptarlo a nuevas situaciones exige adaptar esos conocimientos.

Lo que interesa resaltar, de acuerdo con este modelo, es que *los procesos relacionados con la adquisición y re-estructuración del conocimiento pueden ser más fáciles si se llevan a cabo en situaciones de interacción social*. Brown presupone que la comprensión conceptual y el cambio adaptativo se verán favorecidos en situaciones sociales que hagan surgir la insatisfacción con el estado de conocimiento existente. El cambio es improbable cuando el «statu quo» no se cuestiona, se nos dice. *Los entornos que hacen surgir la pregunta, la evaluación, la crítica, y generalmente un conocimiento insatisfecho, son más útiles para provocar esa re-estructuración tan deseada. En cualquier caso, habrá que tener en cuenta que la interacción social no siempre parece tener efectos tan positivos. Todavía quedan muchas cuestiones que psicólogos y educadores habrán de responder, por ejemplo: a) ¿qué tipos de interacción son*

mas eficaces para inducir el cambio cognitivo?, b) ¿en qué medida la interacción social conduce a la competencia individual?, es decir, ¿realmente lo que se ha adquirido en grupo, se mantiene después y puede generalizarse a nuevas situaciones?, c) ¿cuáles son los mecanismos que subyacen a la internalización?, d) ¿es posible «orquestrar» interacciones óptimas en entornos educativos? Numerosos trabajos que citaré brevemente a continuación han tratado de responder a estas cuestiones.

Mecanismos de aprendizaje y relaciones sociales

Los estudios sobre las relaciones sociales en el aula suelen utilizar a menudo el término «*aprendizaje cooperativo*». El concepto se asocia a la psicología educativa y se presenta como una alternativa a la organización tradicional de la clase (por ejemplo, Bennet & Dunne, 1992). Una fuerte tradición en el uso de este término se relaciona con los trabajos de Slavin y colaboradores (1983; 1985). La cuestión clave sería determinar en qué medida los entornos cooperativos dan lugar a mejores resultados en el aprendizaje que los entornos competitivos o individualistas. Esto es lo que parecen indicar, de acuerdo con Brown & Palincsar (1989), numerosos estudios sobre el tema. Se señala, por ejemplo, que los mejores resultados están unidos a una mayor presencia de explicaciones de los fenómenos, de verbalizaciones explicativas, cuando los individuos están en grupo; ello podría ser debido a que miembros del grupo van más allá de los datos y se ven obligados a introducir justificaciones. En esta línea, Ann Brown, y Palincsar revisan dos elementos clave como posibles mecanismos que explicarían los efectos del grupo; a) *El soporte* que el grupo proporciona a sus miembros en el plano intelectual y b) *Los potenciales conflictos* que los miembros del grupo se verían obligados a superar. Los examinaremos con algún detalle:

El papel del soporte

Estudios micro-etnográficos han analizado las estructuras participativas que modulan la interacción en la clase. No todas las estructuras de grupo resultan igualmente adecuadas en cualquier entorno. Tres aspectos señalan Brown & Palincsar para especificar el soporte que el entorno puede aportar a los miembros del grupo:

a) *Responsabilidad compartida de pensamiento*: Ello significa que los argumentos se construyen conjuntamente. Además,

LA ESCUELA: en su opinión, pueden llegar a compartirse los roles y estrategias de relación social. Entre esos papeles que los niños pueden desempeñar dentro de su grupo cabe destacar los siguientes:

- El ejecutivo. diseña planes para la acción y sugiere soluciones.
- El crítico: critica los diseños y planes, generalmente los que proponen los otros.
- El instructor, que toma el control de la situación e incluso la resume para los miembros que están menos implicados.
- El revisor, revisa la situación y vuelve hacia atrás.
- El conciliador, que resuelve conflictos y minimiza el stress interpersonal.

Ann Brown reconoce que, en muchas ocasiones, estos roles han llegado a institucionalizarse.

b) *Modelos de procesos cognitivos*. Cuando el individuo actúa en grupo puede observar una gran variedad de operaciones mentales que los otros utilizan, por ejemplo: definir el problema, aislar variables importantes, referirse al contexto o al pasado, a principios generales e incluso evaluar el proceso.

c) *Compartir «la expertise»*. En este caso los niños dividen la tarea y cada uno de ellos se convierte en «el experto» de una de sus partes.

El papel del conflicto

Los psicólogos del desarrollo, sobre todo los que proceden de la línea piagetiana, están de acuerdo en que el conflicto puede ser una de las causas del cambio. El concepto es, sin embargo, demasiado amplio y será necesario operativizarlo. Veamos cómo se produce o qué elementos podrían favorecerlo.

a) *La elaboración*. Teniendo en cuenta que los que participan en un grupo tienen en él diferentes papeles, podemos aceptar que la situación exige a los niños continuamente introducir explicaciones relacionadas con su actividad, que progresivamente han de ser cada vez más precisas.

b) *Las justificaciones*. Los niños introducirán estructuras semejantes, en ocasiones, a las de los adultos para justificar su actividad.

c) *La presencia de puntos de vista alternativos*. En muchas ocasiones la presencia del conflicto puede dar lugar a una reestructuración del pensamiento.

d) *La internalización*. No basta que todos los aspectos anteriores se den en el grupo. Es necesario que el niño los interiorice y los transponga al plano interpersonal.

Hasta el momento he resaltado aquellos aspectos de la interacción entre iguales que pueden explicar el hecho de que los niños «re-estructuren» el conocimiento en situaciones de grupo, para ello he especificado algunos mecanismos observados por los educadores y psicólogos que se relacionan sobre todo con los procesos de conocimiento. Otros trabajos han analizado, por el contrario, las situaciones sociales como tales y los tipos de relación que los niños mantienen en ellas. Estos estudios tienen por objeto precisar cómo y en qué condiciones las relaciones entre iguales puede mantenerse en situaciones educativas para obtener de ellas los máximos beneficios. Esta es la línea en la que se han realizado, por ejemplo, las investigaciones de Damon y sus colaboradores (Damon & Phelps, 1989; Damon, 1989; Damon, 1991).

Damon diferencia tres tipos de relaciones entre iguales, *tutoría, cooperación y colaboración*, que se distinguen a su vez por el grado en que se dan ellas dos dimensiones de la interacción: *igualdad y compromiso mutuo*. No especifica demasiado lo que es «igualdad», se limita a indicar que está siempre presente en las relaciones entre los niños. Avanzando algo más, nos dice que en una situación de *igualdad* «ambos participantes se comprometen tomando la dirección de uno hacia a otro, eliminando cualquier flujo unilateral». Por *compromiso mutuo* entiende el grado en que los niños participan en la conversación. A partir de esas dos dimensiones, veremos las características que asignan a a esos tres tipos de relaciones entre los niños.

Relaciones de tutoría

Lo esencial de esta relación es que un niño, «el experto», instruye a otro que puede ser considerado «un novato». Uno de ellos posee, por tanto, mayor nivel de conocimiento y competencia que el otro. Damon reconoce que estas situaciones suelen darse entre niños de edades diferentes. Aunque en un principio podría creerse que es una replica de la tradicional relación que existe entre el profesor y los alumnos, es posible resaltar tres aspectos que las distinguirían: a) en las relaciones entre iguales la diferencia de edad es menor; b) la relación que se mantiene es «informal», en el sentido de que está menos controlada por normas sociales; c) el «tutor» es menos experto que el profesor en la transmisión de conocimiento. Cuando dos niños interactúan se ven expuestos a similares pautas de pensamiento. En síntesis, las relaciones de tutoría entre niños pueden caracterizarse por su bajo nivel de igualdad.

LA ESCUELA:
¿UNA SOCIEDAD
DENTRO DE
OTRA?

Colaboración entre iguales

A diferencia de lo que ocurre en las relaciones de tutoría, ahora rara vez alguno de los niños asume el control del grupo, tanto a nivel social como cognitivo. En ocasiones el grupo divide la responsabilidad entre sus miembros para lograr la meta final. En estos casos, si existe una división del trabajo, los estudiantes podrán participar en todas las situaciones y llegar a dominar la totalidad del problema. Este tipo de relaciones son plenamente simétricas y en ellas predomina la igualdad.

REFLEXIONES FINALES

A modo de síntesis resumiré las principales cuestiones planteadas en este capítulo.

1. *La escuela es un fenómeno social* y cualquier investigador que se plantee problemas relacionados con la realidad educativa habrá de tener en cuenta este hecho. La escuela puede considerarse, utilizando una imagen lingüística «como una sociedad dentro de otra» y desde este punto de partida ha de enfocarse su estudio. Ello implica que diferentes niveles, en ocasiones jerárquicos, van a interactuar entre sí para dar lugar al hecho educativo.

2. Hablar de la escuela como «contexto social» en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje exige al investigador precisar *qué se entiende por contexto*. En un sentido general puede considerarse como una estructura en la que sus componentes se entretajan y adquieren sentido en función de la totalidad. Diversos modelos teóricos ha explicado las relaciones entre esos elementos de modos diversos, no siempre se acepta que los elementos sólo adquieren su sentido en función del todo.

3. La escuela puede analizarse como un fenómeno social que mantiene relaciones con la *comunidad en la que está inmersa*, las implicaciones educativas de este hecho son enormes y un buen ejemplo de ello son los trabajos de Luis Moll y sus colaboradores.

4. *La organización social de la escuela*, considerada como una totalidad, ha sido estudiada desde perspectivas teóricas diferentes. Entre ellas cabe destacar quienes tratan de incluir una teoría de la organización escolar en las ciencias humanas, entendidas estas como una parte más del saber asimilable a las ciencias de la naturaleza y quienes, por otra parte, tratan de mantener las peculiaridades de las relaciones humanas como algo no reductible a un fenómeno natural.

5. Las relaciones sociales en la escuela pueden analizarse también poniendo el acento en las relaciones sociales que se mantienen en el aula. Tal vez uno de los enfoques más apasionantes para analizar esas relaciones es el que aportan quienes se preocupan de *analizar el discurso educativo*. El discurso que los profesores y alumnos mantienen en el aula puede considerarse como el principal instrumento a través del cual todos ellos, conjuntamente, llegan a compartir un mundo de significaciones.

6. El análisis del discurso educativo es especialmente válido para comprender los *procesos de enseñanza-aprendizaje* que se producen en el aula.

7. Recientemente, sobre todo en la década de los años ochenta, el tema de *las relaciones entre iguales en situaciones educativas* ha adquirido especial relevancia. Los estudios, que se iniciaron en el ámbito de la psicología del desarrollo, han transpasado sin duda esta frontera.

8. A propósito de las relaciones entre iguales en el aula existen dos cuestiones que revisten especial interés: por una parte, *los mecanismos* que, desde la interacción social, contribuyen a explicar el procesos de enseñanza-aprendizaje; por la otra, *los tipos de relaciones sociales* que los niños mantienen entre sí.

9. Entre los mecanismos que, al menos en cierto modo, contribuyen a explicar los resultados del aprendizaje cabe destacar *el papel de soporte* que los niños mantienen unos en relación a otros y, por otra parte, *los conflictos* que frecuentemente surgen entre ellos. Ambos procesos contribuirían a una re-estructuración de las representaciones del conocimiento. En cualquier caso, estamos ante un tema abierto de investigación en el que todavía queda mucho por andar.

10. Entre las formas de *organización social de las relaciones entre iguales en el aula* se han destacado dos tipos: las relaciones de tutoría, en la que un niño adopta el papel de «guía» en relación con el otro y, por otra parte, las relaciones de colaboración. Lo interesante, en mi opinión, de esta problemática es llegar a determinar qué aspectos de la actividad que rige esas relaciones son de naturaleza cognitiva o social o si, adoptando otro enfoque, es posible decir que conocimiento y relaciones sociales «se interpenetran».