

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PAPEL DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA (*)

M.ª PURIFICACIÓN PÉREZ DE VILLAR GONZÁLEZ (**)

1. PEDAGOGÍA TECNOCRÁTICA, PSICOLOGÍA PERCEPTUAL Y CURRÍCULUM OCULTO

Hace poco tiempo que se ha comenzado a estudiar sistemáticamente el papel de la percepción social en el ámbito de la dinámica y del rendimiento escolar. Los esfuerzos de formación y perfeccionamiento docente y discente se venían centrandos en los objetivos, contenidos, planes y programas y en los métodos (didácticos) de transmisión de los mismos.

Sobre éstos se ha sustentado una Pedagogía de orientación tecnocéntrica de carácter pragmático, cuya meta directa era la eficacia y el rendimiento. Siguiendo la Psicología Conductista, se han puesto de moda las «programaciones» de cada disciplina, partiendo de los llamados «objetivos operativos», cuyas «taxonomías» se han convertido en algunos casos en auténticas «taxonomías», al querer catalogar e identificar en listas interminables las conductas, métodos y medios para llegar a conseguir de forma controlable los objetivos previstos. Para esta orientación dominante de la Pedagogía actual (Blomm, Harrow, etc.), el maestro debe ser un auténtico «técnico» del proceso enseñanza-aprendizaje, gracias al detallado conocimiento de las «destrezas» y «competencias» que cada tipo de actividad exige.

Como poderoso refuerzo de esta orientación pedagógica ha surgido toda una «tecnología educativa», que incorpora a la actividad artesanal de la educación toda una variada y compleja gama de medios e instrumentos audiovisuales e informáticos que pretenden revolucionar el inmovilismo tradicional de las actividades docentes.

(*) Este artículo recoge algunos de los planteamientos de la investigación titulada: «La evaluación de los profesores en prácticas en función de la variable percepción social de sus alumnos», que fue seleccionada por el CIDE dentro del Programa de Ayuda a la Investigación Educativa en 1989 y de cuyo Proyecto también es directora la autora del presente artículo.

(**) Universidad Complutense.

Al absolutismo con que se presentaba esta corriente se ha empezado a enfrentar actualmente una nueva visión más integradora y humanista representada principalmente por la «Psicología perceptual», que pone el acento no tanto en el currículum cuanto en la personalidad del docente, en la medida en que aparece como resultado de una percepción de sí mismo y de los otros (Coombs, 1979).

La «psicología perceptual» considera la conducta desde una perspectiva holística, como resultado de un «campo de percepciones» del sí mismo (*self*, autopercepción), de los otros (heteropercepción), de la situación y de la interrelación mutua de todas estas «percepciones». Nuestro comportamiento, entonces, surge del «autoconcepto» (lo que creemos ser) ajustado y en relación dinámica en cada momento con la «situación» concreta en que nos encontramos.

Para poder entenderlo será necesario «comprender» nuestro mundo perceptivo y el modo de «codificar» los acontecimientos. No basta, pues, con conocer la conducta externa, sino la intencionalidad, la propositividad y el significado de estos hechos como variable interna, no observable, de mi subjetividad. El comportamiento estudiado por el Conductismo es, entonces, sólo una parte, un síntoma, una manifestación superficial y grosera de lo que ocurre dentro del sujeto. Los modelos de condicionamiento que postulan, sólo modifican el «síntoma» y no las causas profundas por las que el individuo verdaderamente se comporta.

Dicho de otra forma: para la Psicología Perceptiva, la conducta didáctica también está en función de la «percepción» que tengo de los otros, de las imágenes y representaciones que unos se fabrican de los otros. En la formación de los profesores no basta con exponerles los métodos pedagógicos y enseñarles la utilización de los medios didáctico-tecnológicos, sino que es necesaria la modificación de las percepciones, actitudes y creencias acerca de sí mismo y de sus alumnos. De todas las percepciones, la más importante es la comprensión que tiene de sí mismo (autoconcepto), ya que es ésta la que va a determinar su conducta.

El autoconcepto es algo que se aprende en función de la experiencia, en el proceso de crecimiento, de forma espontánea e inconsciente; es algo que se adquiere en interacción con el entorno; se aprende a ser hombre o mujer, a ser aceptado o rechazado, querido, deseado, capaz... Una vez establecido el concepto de sí, continúa afectando a nuestra conducta a lo largo de la vida. A. W. Coombs (p. 31) define al profesor eficaz como «un ser humano único, que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos, los del educando y los de la sociedad, en orden al perfeccionamiento y el ajuste social».

Ser profesor no consiste sólo en saber enseñar bien, sino que «es una cuestión de descubrimiento personal, de aprender a usar bien el propio yo». El comportamiento del profesor está en función del concepto que tenga de sí mismo. Aquellos que se crean capaces lograrán enseñar y aquellos que se sientan incapaces intentarán eludir las responsabilidades, «escondiendo» su personalidad bajo conocimientos, contenidos, técnicas y métodos con los que buscarán suplir la auténtica intercomunicación personal y educativa. Aquellos profesores que se sientan que son aceptados se comportarán de acuerdo con estas percepciones positivas; los que se crean rechazados tendrán un comportamiento defensivo, agresivo o acomplejado.

Los teóricos de la Psicología Perceptiva no niegan los avances y las aportaciones de la Pedagogía tecnocrática, centrada en objetivos operativos y en la utilización de medios audiovisuales. Lo que sí afirman es que el mejor «medio audiovisual» es la persona del profesor mismo, en interacción con otras personas, con la intención de comunicarse con ellas. Además de transmitirles unos contenidos, se pretende que les ayuden a crecer emocional y afectivamente, en una atmósfera de creatividad y libertad.

La creación de percepciones, emociones y actitudes desde la niñez y de forma fundamentalmente inconsciente está siendo puesta de relieve en la perspectiva sociopedagógica del «Currículum oculto». Esta perspectiva surge a partir de las aportaciones de Bernstein (1977; trad.: Akal, 1988), Musgrave (1973), Lawton (1981), Apple (1979; trad.: Akal, 1986), Eggleston (1977; trad.: Troquel, 1980), etc. Entre los autores españoles que se han ocupado recientemente del tema desde la perspectiva psicosocial cabe destacar a Alonso Hinojal (1984, 1985), González García (1990) y otros.

La Sociología del Currículum se ocupa de las relaciones entre la selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento educativo y las estructuras sociales. Se trata de conectar, en un primer nivel, cada uno de los aspectos anteriores con determinados factores macroestructurales: la organización económica, la división del trabajo, la distribución del poder, las ideologías y sistemas de valores (Mascaro Florit, 1988, p. 1294).

Con denominaciones tales como «currículum oculto» (*hidden curriculum*), «agenda oculta», pedagogía «invisible», se está aludiendo a los elementos informales, latentes o inconscientes que determinan la socialización secundaria y el quehacer escolar. Está claro que en el juego de acciones e interacciones pedagógicas se troquelan las actitudes, sentimientos y «percepciones» recíprocas que van a ser las responsables complejas del clima del aula y del rendimiento académico.

2. PERCEPCIONES, IMÁGENES Y REPRESENTACIONES COMO MEDIACIONES DIDÁCTICAS

¿Cómo se percibe el profesor? ¿Cómo percibe a los alumnos? ¿Cómo se perciben los propios alumnos? Éstas son algunas de las cuestiones que nos ponen sobre el tapete el tema de las percepciones interindividuales como determinantes de la actuación pedagógica.

El mediador de las relaciones maestro-alumno no es sólo, ni principalmente, el programa o los contenidos científico-culturales que debe transmitir. La interacción didáctica se engrana a través de mutuas percepciones, imágenes y representaciones que espontáneamente se han ido formando, reformando y deformando a partir de la primera actuación del profesor, el cual, como ser humano que es, mantiene sus angustias, inseguridad y temores y procura esconder su íntima personalidad bajo los contenidos de enseñanza que la institución escolar imparte. Otro tanto, naturalmente, ocurre al alumno; y quizá en mayor medida que al profesor, debido a la fragilidad de su *status*. El resultado es que la interacción profesor-

alumno no se realiza auténticamente de persona a persona, sino a través de las mediaciones de las respectivas percepciones interpersonales, dentro del grupo (intragrupos) y entre los grupos (intergrupos).

Percepciones, imágenes y representaciones son términos que se vienen usando sin demasiadas precisiones y de forma indistinta por diversos autores. Toda percepción social lleva consigo una elaboración activa por parte del sujeto que percibe, a la vez que la selección de informaciones objetivas directamente obtenidas del medio físico o social. Supone una actividad de construcción de lo real por parte del sujeto dentro de un contexto sociocultural organizado, que comporta un mundo cultural de significaciones y valores.

La institución escolar y su unidad didáctica operativa, la clase, constituyen una tupida red de comunicaciones —formales e informales— a nivel de individuos (interindividuales), intragrupos e intergrupos, y todo ello, con el sistema sociocultural en que se inscribe el subsistema educativo.

2.1. *Perspectiva sociológica*

La escuela no puede cerrarse en sí misma, como de hecho han pretendido algunos teóricos, para buscar las causas y remedios de sus disfuncionalidades. A través de los sistemas de valores que vehicula, de la organización social que produce y reproduce, de los diferentes tipos de adultos que forma, es, ante todo, un microcosmos social.

Cualquier modificación o reforma implica un acto político, más allá de los métodos o conocimientos psicopedagógicos, que tiene una obligada referencia a las finalidades que la sociedad asigne a la escuela en un determinado tiempo y lugar.

A la Sociología le compete el estudio de la institución escolar como microcosmos en el cual se perciben los reflejos del macrocosmos social. Frente a optimismos pedagógicos idealistas, hoy sabemos que la escuela más bien reproduce que reforma la sociedad en cuyo seno se desarrolla. La relación maestro-alumno no puede aislarse de la relación individuo-sociedad, que a su vez se inscribe en el telón de fondo del antagonismo de las clases o grupos sociales. Las percepciones de la escuela y de la sociedad escolar varían ampliamente según la clase a la que pertenezcan sus miembros. Buenos deseos y proclamas políticas mantienen la idea de una escuela única y de una enseñanza «general» básica, igual para todos, que vehicule los mismos conocimientos, actitudes y valores.

Sin embargo, existen hoy múltiples investigaciones, sobre todo de la escuela Francesa (Bourdieu, Passeron, Establet...), que evidencian el papel dominante de la escuela en la «reproducción» de la división en clases sociales y en el mantenimiento de las relaciones de dominio. Según Baudet y Establet (p. 213 y ss.) la escuela es un poderoso factor de división. Cada clase social segrega sus propias representaciones unidas a unos sistemas de valoración originales.

El estudio de las estadísticas demuestra hasta qué punto las posibilidades de acceso a la enseñanza superior son desiguales según el origen social de los estudiantes; los estudios de Bordieu y Passeron en Francia, Coleman y Jenks (1972) en EE.UU, Bernstein (1962), Lawton (1968) y J. R. Edwards (1979) en Inglaterra, T. Husen (1969) en Suecia, y varios autores en nuestro país: C. Lerena (1976-1980) y J. Carabaña (1978).

La importancia del lenguaje como vehículo de la enseñanza y del desarrollo mental ha sido puesta de relieve por múltiples autores, como ya hemos reseñado. La correlación entre lenguaje, clase social y rendimiento fue objeto de las conocidas investigaciones de Bernstein y sus colaboradores (y también sus críticos).

La desigualdad social está ampliamente condicionada por unos determinantes materiales objetivos. Los profesores, que son, en cierto modo, los soportes de esta desigualdad social y, consciente o inconscientemente, los máximos factores de su continuidad, son declaradamente los más fervientes demócratas y, en consecuencia, proclaman la más ferviente adhesión al proceso de escolarización, que consideran elemento activo de democratización. Integrado o atraído por la clase dominante, cuyo «dialecto» se convierte realmente en el lenguaje «oficial» de la escuela, el maestro no ve a los alumnos de la misma manera.

Desde el primer momento, su contacto con los alumnos no es neutro, ya que cada niño trae a sus espaldas un lenguaje, unas actitudes, una manera de ser y de parecer propia de su clase de origen.

La pertenencia a un medio sociocultural permite tanto la emergencia de determinadas representaciones como la represión de otras.

Las percepciones (prejuicios, imágenes, representaciones) del maestro no están únicamente unidas a estas causas sociológicas, derivadas de ser el sistema educativo un subsistema del sistema social general. Son la interiorización de los roles y el *status* socialmente establecidos, de acuerdo con el medio social y la importancia que concede a la escuela, y permiten una variabilidad tipológica e individual que configura la pluralidad inherente al sistema democrático, donde el grupo dominante se enfrenta dialécticamente a otros grupos más minoritarios o marginales. De aquí que, además de las aportaciones de la Sociología General, sea necesario tener en cuenta los análisis más individualizados de la Psicología Social.

2.2. *Perspectiva psicológica*

Según hemos visto, la institución escolar fabrica «buenos» o «malos» alumnos según las valoraciones sociopolíticas del momento. Previamente los padres buscan una escuela a la medida de sus exigencias y de sus aspiraciones. Posteriormente los maestros «modelan» a sus alumnos según los cánones educativos vigentes. El niño, por su parte, modelado y remodelado, sólo puede intentar adaptarse más o menos exitosamente a lo que se espera de él.

Las representaciones y expectativas del adulto (el maestro, los padres, etc.) han sido estudiadas ya por Rosenthal y Jacobson en 1970. Bajo el mito redivivo

de «Pigmalión en la escuela», referido a las expectativas del profesor, lo que aquí se muestra es que el éxito escolar depende tanto del deseo y expectativas del maestro como del deseo del alumno. En una escuela primaria de 650 alumnos, que incluía a un centenar de niños mexicanos pertenecientes a medios sociales desfavorecidos, se eligieron al azar a unos niños en edad escolar para realizar la experiencia. Se hizo creer al maestro, mediante informes psicológicos sesgados, que tales alumnos tenían una puntuación alta en todos los tests de aptitudes e inteligencia. La verdad era que los niños no habían sido sometidos a ninguna prueba ni examen psicopedagógico. Al año siguiente estos alumnos presentaron un desarrollo de IQ y de resultados escolares superiores a los del grupo de control.

Así se confirmaba que un pronóstico favorable, emitido al azar, había condicionado las expectativas del maestro hasta tal punto que su comportamiento influyó positivamente en el desarrollo de la clase de los niños, presunta y falazmente mejor dotados. Lo que demuestra la importancia de las percepciones que el maestro tiene de sus alumnos y viceversa.

La vida de la clase se organiza a partir de los modelos, representaciones y estereotipos que el maestro tiene y supone siempre una interacción personal —no sólo didáctica— con el alumno. Si no hay complementariedad entre los modelos del maestro y los del alumno, el primero asume un protagonismo que tiende a ser excluyente, hasta el extremo de que cae en la tentación de reducir los modelos educativos únicamente a los del maestro y a convertir a éste en el objetivo principal de la actividad escolar. La escuela formaría, entonces, a unos niños que se convertirían en mero soporte de las proyecciones de un maestro idealizado.

Las orientaciones educativas actuales, a partir de K. Lewin y P. Lipit (1947), R. White (1952), R. Farr y Moscovici (1984) y de la dinámica de grupos que de ellos se deriva, acentúan la importancia de la escuela como campo de «interrelaciones» donde las percepciones y actitudes se consideran como las principales responsables de la creación del «clima» de la clase: «Uno de los resultados más importantes que puede hacer un grupo de su propio funcionamiento está precisamente en realizar una mejor congruencia de la imagen que se tiene de los demás miembros del grupo, de sus motivaciones, de sus demandas, de las razones de sus reacciones» (Filloux, p. 89).

Se trata, pues, de mejorar la imagen del receptor y la imagen del emisor para interpretar mejor sus intenciones y mensajes. Emisor y receptor pueden entonces conocerse mejor y mejorar su intercomunicación. El juego de percepciones recíprocas determina la relación pedagógica e incluso la autopercepción que cada uno de los actores de tal relación (maestro-alumno) tienen de sí mismos.

Analizar el desarrollo de las imágenes de la persona equivale también a estudiar la génesis de los valores y remite en última instancia al descubrimiento de la representación de sí mismo. *Esta imagen de sí mismo o «self» del maestro va a repercutir, consciente o inconscientemente, en el modelamiento del alumno, en sus actitudes y valores. De tal forma que a través del estudio de las percepciones y representaciones del maestro se puede averiguar un contrapunto de las percepciones y representa-*

ciones del niño, reflejadas en cómo percibe su universo escolar, sus relaciones con el maestro, sus padres, su trabajo. El impulso socializador del *self* del maestro se realiza a través de una escuela que introduce al niño en un mundo de valores estrictamente jerarquizados. Las sanciones, los juicios que se emiten sobre su trabajo y su comportamiento le «ayudan», al precio de toda una serie de ajustes, a comprender lo que se espera de él y a adaptarse a las conductas normalizadas con mayor o menor resistencia. El «efecto Pigmalión» del escultor que se identifica con su propia obra está ahí para recordarnos hasta qué punto se impregna de las expectativas y deseos del maestro (o del que haga sus veces).

Naturalmente que las percepciones y representaciones del niño dependen estrechamente de su medio social de origen y su percepción de la escuela va unida al universo simbólico de su clase social y de las aspiraciones socioculturales de la familia, que, aunque en menor medida que antaño, sigue siendo el principal órgano de socialización primaria. Sin embargo, la Pedagogía tampoco se ha ocupado suficientemente de las percepciones y representaciones del niño, a fin de explorar los contenidos, de comprobar la génesis, de trazar la evolución, de estudiar su lugar y cometido en el proceso de socialización. Más bien en la escuela —que, de derecho, debe ser una institución eminentemente socializadora— se maltratan o, al menos no se estimulan las relaciones sociales. Con frecuencia padres y maestros conciben la educación de los niños de manera distinta, en función de sentimientos de pertenencia distintos, de implicaciones afectivas que pueden ser opuestas. Un mismo niño, sin quererlo ni saberlo, puede estar sometido a expectativas y finalidades distintas e incluso contradictorias.

Una vez más constatamos que el mediador de las relaciones escolares no es el niño, sino unas imágenes deformadas por unas percepciones y unos deseos de los adultos, representados por padres y profesores, que son el auténtico determinante último de la actividad educativa.

El maestro se percibe inmenso en una serie de roles contradictorios que se ve obligado a ejecutar. Su situación paradójica y conflictiva es proyectada en la actividad docente produciendo muchas de las disfuncionalidades existentes.

Las percepciones y autopercepciones del profesor —y de los alumnos— llevan consigo unos determinados comportamientos. Para actuar sobre éstos es necesario explorar aquéllos, clarificarlos o modificarlos. Más allá del estudio de los contenidos, necesarios pero insuficientes, necesitamos investigar el aparato representacional que se interpone en las relaciones interindividuales y sociales de la escuela.

3. LAS PERCEPCIONES INTERPERSONALES PROFESOR-ALUMNO EN LA CLASE

La escuela es, por derecho propio, un lugar privilegiado de *comunicación* socializadora entre profesores y alumnos, alumnos y profesores y alumnos entre sí. Pero cada persona entra en esta transacción educativa con unos proyectos, unas ansiedades, unos miedos y unas esperanzas que tienen como anclaje último la imagen

de sí mismo. Todo ello converge en la construcción de una «pantalla perceptiva» (Filloux) que interpreta, modifica y selecciona las informaciones que no resultan congruentes con esta imagen.

Pero la comunicación y el cumplimiento de los objetivos y contenidos escolares prescritos exigen que la percepción que tienen unas personas de otras sea lo más pertinente posible.

Quizá una de las aportaciones más importantes de la «dinámica de los grupos» sea la puesta en común de lo que ocurre en el grupo. Resulta fundamental conocer la congruencia o incongruencia de las percepciones o imágenes que se tiene de los demás miembros del grupo, de sus motivaciones, de sus peticiones, de sus acciones y reacciones. Así pueden establecerse unas comunicaciones más eficaces en la medida en que los iniciadores de comunicación pueden codificar sus mensajes en función de una mejor «imagen del receptor», y los receptores, tener una mejor «imagen del emisor» para mejor interpretar sus intenciones y mensajes. En este clima grupal emisor y receptor pueden hacerse, entonces, una representación de la imagen que tienen uno del otro.

Ya hemos indicado que existen muchas investigaciones desde la óptica de la Psicología Social sobre la percepción del otro, los estereotipos *a priori* que implica, los marcos de referencia en que se sitúa, así como la percepción social en los pequeños grupos de trabajo o de terapia. Sin embargo, son pocos los trabajos de los que se dispone respecto a las percepciones recíprocas de los alumnos y el profesor en el grupo de clase. Recientemente se han realizado investigaciones de la percepción de los alumnos por el profesor —Meedway, Brophy (1979), Good, Cooper y Blakely (1980)— y, sobre todo, se han replicado y contrarreplicado las conclusiones del efecto de las percepciones y expectativas del profesor sobre el alumno y de su incidencia en el IQ y el rendimiento («efecto Pigmalión») por autores como Snow, Tylor y Elashoff (1971) y Cohen (1981). Correlativamente, se ha estudiado la percepción de los alumnos respecto del profesor y el condicionamiento de sus actitudes y expectativas respecto a la actividad docente. En línea con las investigaciones de Asch, autores como Goebel y Casher (1979), al mismo tiempo que Perry, Abrami, Levental y Check (1980), trataron de identificar las características del profesor que más influyen y determinan la percepción, positiva o negativa, de los alumnos. Livesley y Bromley (1973), desde una perspectiva evolutivo-piagetiana, intentaron delimitar la influencia de la edad del alumno en la percepción del profesor y la tipificación de rasgos perceptivos y edades.

Nos referiremos ahora a algunas conclusiones generales, derivadas de la observación de que una mayoría de las disfuncionalidades de la interacción grupo de clase-profesor derivan de percepciones interpersonales erróneas. Los actores en presencia no siempre perciben con suficiente autenticidad cómo cada uno representa e interpreta el comportamiento del otro. Es tan importante para el maestro apreciar con pertinencia las actitudes de sus propios alumnos y la forma con que perciben el grupo-clase, como para los alumnos comprender e interpretar correctamente el sentido de las actitudes del maestro y, sobre todo, la forma como se le percibe.

La cultura audiovisual actual ha potenciado extraordinariamente las cuestiones relativas a la *imagen personal*. Distante de planteamientos ontológicos, el hombre actual busca más bien «ser lo que aparenta» que «aparentar lo que es». Intenta, en todo caso, responder a las expectativas que la imagen de cada uno despierta en los demás, es decir, intenta estar a la altura de las apariencias. Dado que la realidad resulta algo demasiado metafísico, íntimo, oculto, oscuro, se contenta *escépticamente con atenerse a la «percepción»* que los otros tienen de él. Le importa más la máscara y la caricatura que el retrato, la ficción y el artificio que lo real y espontáneo.

Profesor y alumnos son, al fin, hijos de su época y feudatarios de la omnipresente cultura de la imagen. Por ello, la Pedagogía actual se esfuerza cada vez más en identificar las mediaciones de las percepciones interpersonales que se producen en el aula y fuera de ella.

De las representaciones mentales que profesores y alumnos se construyen unos de otros, se pueden destacar algunos rasgos. Todos los autores coinciden en algunos aspectos de las percepciones más comunes que los alumnos tienen de sus profesores: autoritarismo, demanda de sumisión, predominancia de funciones informativas, distancia afectiva, etc.

Jenkins y Lippit ya destacaron la coincidencia de profesores y alumnos en mejorar las intercomunicaciones entre unos y otros y las comunicaciones intragrupales, a nivel de la clase, de los alumnos entre sí. Para empezar, se trataría de analizar las dificultades de «vernarnos como nos ven los demás», ya que los enseñantes entrevistados piensan comúnmente que el grupo de alumnos les percibe de una cierta forma que no es verdadera; y a la inversa.

Parece que en una *buena dinámica grupal* estas diferencias de *falsas percepciones mutuas* tenderían a desaparecer si los miembros de cada grupo explicasen a los miembros del otro grupo lo que realmente sienten al respecto. Para obtener una percepción común de una relación social es esencial que se comuniquen al sujeto unas relaciones que existen entre las personas implicadas.

Sin embargo, existen obstáculos estructurales y funcionales para que se dé una verdadera comunicación. Existe inevitablemente una distinta relación de *status* que comporta el *ejercicio de la autoridad y del poder del adulto* institucionalizado por parte del profesor y de la correlativa sumisión por parte del alumno. Esto produce necesariamente una relación asimétrica que no propicia las ocasiones para discutir de los sentimientos mutuos como tema común. Distancias generacionales comportan subculturas y lenguajes distintos: ¿cómo hallar las palabras que son precisas para que tengan el mismo sentido para unos y para otros?

Subyacen comúnmente resistencias al cambio por miedo a la inseguridad que podría derivarse si se comunicara con sinceridad y espontaneidad, en una cultura que reprime los sentimientos. Es difícil la comunicación libre en unas relaciones en las que un individuo que tiene el poder (el profesor) podría hacer uso de esta «información», o bien, por parte del alumno, que esta libre comunicación acabaría cuestionando el poder institucional del profesor.

Sin embargo, los auténticos cambios en la relación pedagógica tendrían que pasar por el *feed-back* de las percepciones mutuas maestro-alumnos.

Ferry y Lager, Perret-Clemont (1980), O'Hagan y Edmunds (1982, pp. 331-340) han desarrollado programas de investigación-acción sobre las comunicaciones en clase, comunicando sistemáticamente los resultados a los propios profesores. Este procedimiento mostró hasta qué punto los cambios del comportamiento del profesor están inducidos por el *feed-back* que les indican las percepciones de los alumnos. En los casos observados este sistema de retroalimentación perceptiva no sólo cambiaba el comportamiento del enseñante, sino que además producía una mejora de la agudeza de la percepción que él tenía de los alumnos. Los trabajos de observación de la clase y de entrevista forman, de hecho, una primera fase exploratoria, seguida de una fase de intervención que comienza con la comunicación al profesor de los resultados de la observación sistemática. Los profesores confrontados con una imagen de su práctica se ven obligados a producir unos reajustes, que suponen auténticos y eficaces mecanismos de cambio profesional, muy superiores a los tradicionales «cursillos» de perfeccionamiento del profesorado.

4. RELACIÓN ASIMÉTRICA: EL PAPEL PREDOMINANTE DEL MAESTRO EN EL GRUPO

Ya hemos descrito cómo la clase constituye un grupo «formal» que con el paso de los días deviene en múltiples subgrupos «informales». En los primeros, un miembro del grupo ocupa un *status* de líder institucional; en los grupos «informales», espontáneos, emergen unos líderes que eventualmente consolidan su posición a medida que el grupo crea su propio sistema de normas.

En la clase el maestro no es sólo un líder institucional, sino que lo es en tanto que referente del saber y de su situación de adulto. F. K. Redl llama «persona central» en un grupo a aquella que es el punto de cristalización de la formación del grupo, el lugar privilegiado de las proyecciones e identificaciones, el instrumento de su cohesión y progresión. Evidentemente, en el grupo-clase el maestro es esta «persona central», reforzada sobre otros líderes de otros grupos, porque él es el único detentador del saber, delegado por los padres y autorizado institucionalmente por la sociedad para enseñar lo que se «debe» saber y exigirlo.

El maestro representa el polo autoritario de las relaciones de poder que se establecen en el grupo-clase. Ya Durkheim, en *La educación moral* (1925), hablaba de violencia y despotismo respecto a la socialización de las nuevas generaciones: «Siempre que dos poblaciones, dos grupos de individuos, pero de desigual cultura, entran en contactos continuados, se desarrollan determinados sentimientos que inclinan al grupo más cultivado, o que cree ser tal, a violentar a otro. (...) Yo me pregunto si las relaciones entre maestro y alumno no son en muchos aspectos comparables a las precedentes. (...) Hay en las mismas condiciones de la vida escolar algo que inclina a la disciplina violenta. (...) Dado que esta sociedad posee naturalmente una forma monárquica, que degenera fácilmente en despotismo».

El término «poder» es ambiguo y cargado de connotaciones polivalentes. Nosotros entendemos aquí poder en el sentido más próximo a autoridad, como capacidad de ser obedecido; a nivel psicosociológico, un sujeto tiene poder sobre otro cuando está en posición de obligarle a que haga lo que no habría hecho sin su intervención.

Las raíces del poder del maestro son varias. En primer lugar, el ser fuente de conocimientos que se consideran válidos y verdaderos. Para un grupo de aprendizaje, la función de saber es verdad y ley. Se supone que debe detentar el saber o, al menos, ser el referente del mismo. Entendiendo el saber en un doble sentido: como saber académico y cultural, por una parte (conocimientos, valores culturales), y, por otra, como saber sobre los propios alumnos (necesidades, niveles evolutivos, objetivos que tienen que alcanzar...).

Por otra parte, el maestro obtiene su poder de las instituciones. Es «imposible», legalmente hablando, al alumno escapar de la escuela, es decir, a «estar en clase» durante muchas horas y durante muchos años. Esta obligatoriedad de la Enseñanza General Básica, auténtica conquista social, puede ser, sin embargo, trágica para los alumnos que están expuestos, por ejemplo, a continuo rechazo por parte de los maestros o de sus propios compañeros. El maestro, desde el grupo-clase «formal», se convierte en el principal configurador del grupo «informal» y participa también del poder del grupo sobre la vida afectiva individual del alumno.

El alumno está en poder del profesor porque depende, en gran parte, de las actitudes del maestro, tanto si su sentimiento de seguridad aumenta o disminuye, si su espontaneidad puede expresarse o está inhibida; está en una situación de incertidumbre ante las reacciones emocionales del maestro.

Por otra parte, las notas, calificaciones, evaluaciones, etc., cualquiera que sea su racionalidad en el marco del sistema selectivo social, las utiliza «de hecho» el maestro como sanciones que conciernen a la manera con que el alumno satisface el tipo de exigencias de comportamiento, con que responde el alumno a sus expectativas docentes (O'Hagan y Edmonds, p. 275).

Por todo ello, tanto en el orden del saber como en el de la existencia concreta e individual (relaciones afectivas) el poder del enseñante reside en la capacidad de determinar a la vez la atmósfera social del grupo y la calidad de las relaciones que se desarrollan entre los alumnos. Haga lo que haga, afecte a sus necesidades emocionales para bien o para mal, el maestro, a través del «Currículum oculto», siempre dice más de lo que dice. Aunque esté enseñando una materia aparentemente neutra o abstracta (lógica, matemáticas), dice más de lo que dice, incluso aunque se quiera «esconder» detrás de un programa aséptico o de unos contenidos supuestamente neutros. Ni el profesor es un puro cerebro mecánico o electrónico, ni el alumno una mente desnuda de actitudes y prejuicios. Con sus acciones u omisiones, el enseñante, además de transmitir informaciones, crea *status*, refuerza actitudes, empuja al alumno que, por ejemplo, sale a la pizarra a sentirse seguro o inseguro, reafirmando en su personalidad ante el grupo o acomplejado en lo más íntimo de su ser.

Ante esta situación de preeminencia personal e institucional del profesor, el alumno responde cerrándose a la convivencia para protegerse a sí mismo, a su propio yo. Más que preocupado por la adquisición de saberes, dedica sus primeras energías a responder a la actitud de rechazo, aceptación, ironía, comprensión, etc. por parte del maestro. En este contexto habría que entender la sensibilidad que muestran los alumnos, en todas las encuestas y cuestionarios, ante la «justicia» o «injusticia» del profesor en sus apreciaciones y trato con los distintos miembros del grupo.

Los alumnos también responden a la posición dominante del profesor generando un tipo de resistencia o contrapoder. La primera forma de manifestarlo se refiere a su actitud de satisfacer o no satisfacer las necesidades y deseos del propio profesor. Los profesores buscan un «buen grupo», ordenado, disciplinado, estudioso...; desean, además, que se les respete y, secretamente, que se les admire, reconozca y ame. Ahora bien, los alumnos poseen, en gran medida, la capacidad de gratificar al maestro; particularmente, a nivel afectivo, son dueños del hecho de reconocer y de querer, o no, al profesor. Cualesquiera que sean los deseos del enseñante, si la clase se comporta de forma que no va al encuentro de estos deseos, el enseñante se siente inevitablemente frustrado, rechazado, «en poder» de aquellos mismos que podrían satisfacerlo. Desde esta perspectiva se puede reforzar la hipótesis de Debesse y otros de que la transacción educativa se inscribe en el marco de una «negociación» en la que el maestro se compromete a disminuir la incertidumbre de los alumnos en cuanto a sus propias actitudes, a nivel de sus necesidades emocionales, a cambio de un compromiso de los alumnos de disminuir sus propias incertidumbres respecto de ir al encuentro de las demandas implícitas del profesor.

A este nivel, y a nivel más superficial y visible, los alumnos tienen la posibilidad de oponer resistencia activa o pasiva a todo lo que intenta hacer en la clase el enseñante. Si un profesor siente la necesidad personal de tener más «poder» que otros, se encontrará también más frustrado —y reaccionará más fácilmente mediante comportamientos agresivos— si la clase le niega las ocasiones de ejercerlo.

Se pueden analizar muchas situaciones de indisciplina o de apatía como auténticas represalias o castigos hacia el profesor. Incluso la aceptación de sanciones en situaciones de este tipo puede indicar que los alumnos, al sentirse sometidos a una considerable presión, prefieren las consecuencias del rechazo del poder profesoral que las posibles gratificaciones de la sumisión al mismo; como si las consecuencias de su rechazo del poder (por ejemplo, los suspensos) les parecieran menos importantes que el mismo rechazo.

Así pues, el campo pedagógico es de una naturaleza tal que el grupo-clase es también un lugar de «relaciones de poder», trasunto de las más amplias relaciones sociales de la misma naturaleza, pero que en la escuela, como microcosmos más personalizado, adquieren un tinte psicológico particular.

Muchos de los conflictos escolares —explícitos o implícitos, inductores de apatía o de agresiones— no se entienden si no se establece este nivel de análisis socioafectivo e intragrupal, en el que se crea un juego de «relaciones de poder» de los pro-

fesores y de los alumnos que debe tender a un cierto equilibrio dinámico. Sólo liberando las energías empeñadas en unas relaciones y percepciones interpersonales incongruentes, queda la tranquilidad y el «espacio» para la eficacia de la acción didáctica que se desarrolla en el plano de la «percepción» e «interacción» social.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahan, A. S. *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, 1986.
- Acredolo, L. P. y Hake, L. «Infant perception», en B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1982.
- Allen, V. L. y Wilder, D. A. «Impact of group consensus and social support on stimulus meaning. Mediation of conformity by cognitive restructuring». *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1980.
- Alonso Hinojal, I. «Nuevos pasos en el desencantamiento: La Sociología del Currículum». *Infancia y Aprendizaje*, 25, 1984.
- «La nueva Sociología de la Educación, la vieja y la de siempre». *Educación y Sociedad*, 4, Madrid, Akal, 1985.
- Baudelot, C. y Estalet, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976 (trad. del original de 1970).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Les héritiers*. París, Minuit, 1964. (Trad.: Barcelona, 1973.)
- Carabaña, J. et al. *Igualdad de oportunidades*. Madrid, INCIE, 1978.
- Cohen, C. E. «Person categories and social perception. Testing some Knowledge». *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, pp. 441-452.
- Combs, R. H. et al., *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, Enesa, 1979.
- Díaz Aguado, M. J. «Las expectativas en la interacción profesor-alumno». *Revista Española de Pedagogía*, 162, 1983, pp. 563-588.
- Farr, R. y Moscovici, S. *Issues in person perception*. London y New York, Mark Cook (Ed.), 1984.
- Filloux, J. C. «Psychologie de l'Education, elements pour une étude du group-classe». *Bull. de Psychologie*, 22 (17), 1979, p. 89 y ss.
- González García, E. «El Currículum oculto», en *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.

- «Currículo y currículum oculto en la perspectiva sociológica». *I Conferencia de Sociología de la Educación*. El Escorial, 1990.
- Jodelet, D. «Reflexions sur le traitement de la notion de representation social». *Social Psychology Communication-Information*, número especial de octubre, 1983.
- Lecacheur, M. «La maitresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves». *Bulletin de Psychologie*, 35, 1981.
- Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, 1980.
- Maisonneuve, J. «Recherches diacroniques sur une representation sociale». *Monographies Françaises*, 1979.
- Messe, L. A. et al. «Interpersonal consequences of person perception processes in two social contexts». *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1979.
- Moscovici, S. y Personnag, B. «Studies in social influence». *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 1980a.
- Moscovici, S. *Issues in Person Perception*. London, Mark Cook (Ed.), 1984b.
- O'Hagan, F. y Edmunds, G. «Pupils' attitudes towards teachers' strategies for controlling disruptive behavior». *British Journal of Educational Psychology*, 3, 1982.
- Ostrom, J. *Handbook of social cognition*. Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum, 1984.
- Perret-Clermont, A. N. «Recherche in Psychologie Social Experimental et activité educative». *Revue Française de Pedagogie*, 53, 1980.
- Rodríguez Diéguez, J. L. *Estudios sobre el maestro*. Valencia, 1979.
- Rogers, C. R. *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, 1968. (Trad.: Marova, 1980.)
- Schaffer, H. R. *El mundo social del niño*. Madrid, Pablo del Río, 1984.