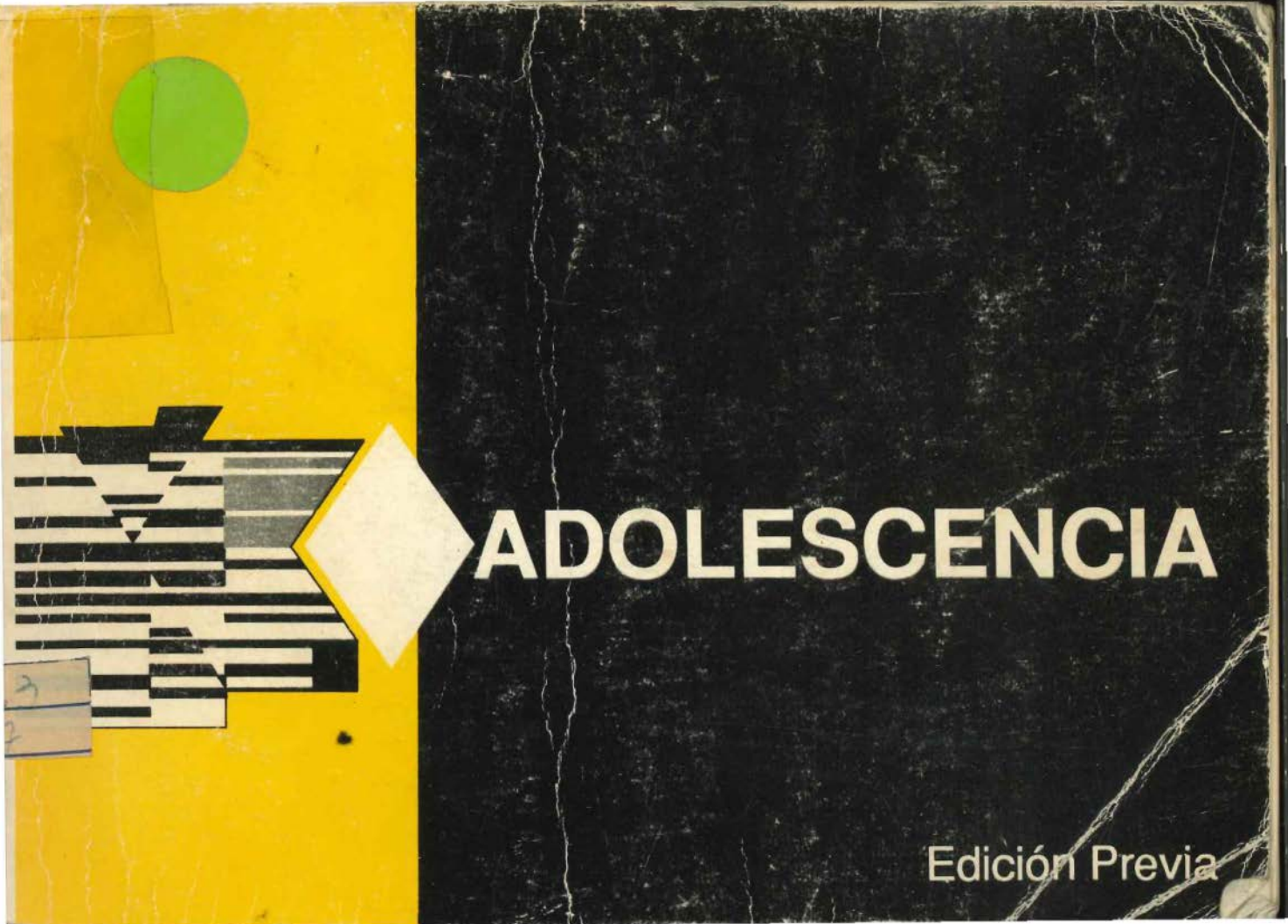




ADOLESCENCIA

Edición Previa

Programa 1: Perfeccionamiento y actualización técnico-pedagógico y científico para docentes del nivel medio.

Curso 1: Reflexiones y propuestas pedagógicas.



INSTITUTO NACIONAL DE
PERFECCIONAMIENTO Y
ACTUALIZACIÓN DOCENTE

37.015.3

Ar 27

BIBLIOTECA	
En:	19.5.89
Por:	B. B.
Por:	Ar 27

ADOLESCENCIA

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
11062 Buenos Aires - Republica Argentina

ADT	1988
12	12
12	12
12	12

© 1988

INPAD. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación, Avda. Callao 930, 2do. piso, Buenos Aires, Argentina, teléfono 41-8572. Queda hecho el depósito que dispone la ley 11.723. Libro impreso y realizado en la Argentina. ISBN 950-00-0011-3

000392
37.015.3
Ar 37

ADOLESCENCIA

E, 2: 2204



Ministerio de Educación y Justicia

Ministro de Educación y Justicia
Dr. Jorge SABATO

Secretario de Educación
Dr. Adolfo STUBBIN

Subsecretario de Gestión Educativa
Dr. Juan Carlos PUGLIESE (h)

Subsecretario de Relaciones Educativas
Dr. Héctor María GUTIERREZ (h)

**Rectora del Instituto Nacional de Perfeccionamiento
y Actualización Docente**
Prof. María Clotilde YAPUR

Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos

Secretario General O.E.A.
Dr. Joao Clemente BAENA SOAREZ

Director del Departamento de Asuntos Educativos
Dr. Getulio CARVALHO

Representante de O.E.A. en la Argentina
Dr. Benno SANDER

**Coordinador de Asuntos Administrativos y
Financieros de la Representación
O.E.A. en la Argentina**
Sr. Guillermo A. CORSINO

**Coordinador de Cooperación Técnica de la
Representación de la O.E.A. en la Argentina**
Sr. Jorge B. KAUSMAN

Se agradece la colaboración y aporte financiero de los Directores de los siguientes proyectos: Multinacional de Regionalización Educativa, Lic. Alicia N. L. de Bertoni; Proyecto Multinacional de Innovaciones Educativas en Enseñanza Media, Prof. Beatriz Santiago y Proyecto Multinacional de Educación Técnica Formación Profesional OEA-CONET, Lic. David Wiñar.

EQUIPO TECNICO

- **Coordinación general**
Susana Buigues de Milanesi
- **Especialista en contenidos**
Lic. Vilma Gloria Saldumbide
- **Colaboración**
Lic. Cecilia Mosto
Lic. Alberto Gironella
- **Procesamiento didáctico**
Lic. Mónica Isabel Perazzo
- **Asesoramiento didáctico**
Lic. María Elena Stevan
- **Diagramación**
Lic. Sylvia Esther Vesco
Carlos A. Iborra

Presentación

Estimado docente:

Compartimos con usted la visión de que toda acción educativa eficaz debe partir de un sólido conocimiento acerca del sujeto protagonista, con el fin de poder vincularse con él, diseñar las acciones y proyectar sus metas de una manera armónica con la realidad individual, socio-cultural e histórica.

Al abordar la capacitación en el nivel medio de la enseñanza, pues, se torna indispensable tomar como objeto de estudio al adolescente, visto desde las distintas dimensiones y analizar sus implicancias de acción en el micro-sistema (su "sí mismo", su red de interacciones con lo familiar e institucional-escolar) y en el macro-sistema (sus interacciones comunitarias y sociales en general).

Para un docente como usted, cualquiera sea el rol que desempeñe: supervisor, director, profesor o preceptor, relacionarse con este sujeto-adolescente implica no sólo reflexionar sobre un cúmulo de conocimientos científicos provenientes de la biología, la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía, sino replantearse a sí mismo como sujeto fundamental quien, al interactuar con aquél, comparte un proceso vital de formación.

En ese proceso, usted se involucra y se compromete activamente, en función de su historia personal, su formación docente y su situación actual. Por ello, ciertamente tal proceso modifica tanto a usted como al joven alumno.

En este sentido, crecimiento, cambio, avance, progreso, desarrollo, conflicto, adquisiciones, pérdidas; son términos que nos remiten al adolescente, pero también al docente y a las múltiples situaciones que en su constante interactuar ambos protagonizan.

Es por todo esto que el presente Módulo pretende aportar un marco teórico interdisciplinario, material de análisis y casos diversos extraídos de la realidad cotidiana como así también actividades enriquecedoras que le permitirán a usted reflexionar, informarse, aprender y pensar en forma individual y grupal sobre las distintas cuestiones que emanan del sujeto del aprendizaje.

Objetivos del Módulo

Le proponemos que:

- Reflexione y tome conciencia sobre la problemática del adolescente en su triple nivel de análisis:
 - individual
 - institucional
 - social (comunitario)
- Revea actitudes, vínculos, roles, canales de comunicación y modelos de relación en su propia región y ámbito laboral.
- Reelabore creativamente este material con el fin de enriquecer las acciones educativas y, por lo tanto, contribuir a mejorar la calidad de la educación del nivel medio.

Hacia la resolución de nuestro problema

Si nos acercamos a la sala de profesores de una escuela media, posiblemente escuchemos frases como las siguientes:

"¡Los chicos son maravillosos, creativos, curiosos!"

"Algunos son cerrados, ensimismados; otros, son eufóricos, revoltosos, con miles de iniciativas..."

"No existen más los alumnos de hace años..."

"¡Qué difícil es motivar a los chicos! ¡Nada les interesa! ¡Uno no sabe cómo encarar las clases!"

"Son descarados, desfachatados, irrespetuosos, bochincheros. No saben cumplir los reglamentos."

"Son reflexivos, críticos, ellos son la esperanza del futuro."

"Se preocupan por el hambre y la guerra del mundo, y a la vez, se enloquecen por comprar un par de zapatillas de moda..."

"Cuando les das responsabilidad, actúan muy bien. Hay que darles confianza..."

"Ellos están pendientes de la coherencia de nosotros los adultos, son muy críticos, pero son incapaces de hacerse autocrítica..."

"En mis clases también hay chicos cuestionadores y que proponen soluciones para todo."

"Otros viven pendientes de la ropa, de la música, de los recitales. Y veo que las materias no tienen nada que ver con sus intereses. En esas condiciones ¡cómo voy a dar mi materia!"

"Cuando algo les interesa, sí que se preocupan."

"Si les dejo libertad, se exceden, se genera el caos. Si soy más firme, se rebelan..."

Ahora bien, usted seguramente habrá coincidido con alguna de esas opiniones, y también tendrá muchas otras que manifiesten la realidad de su quehacer cotidiano.

Lo invitamos a que las escriba a continuación.

En este Módulo, precisamente, usted conocerá e indagará sobre la problemática del adolescente en general y de los adolescentes concretos, es decir sus alumnos, con el fin de reflexionar sobre las posibilidades de mejorar su práctica docente, a la luz de los aportes brindados por distintas disciplinas.

De ahí que para el desarrollo del presente Módulo, hemos planteado un problema central que consideramos refleja las inquietudes, necesidades y cuestiones del quehacer docente en la escuela media.

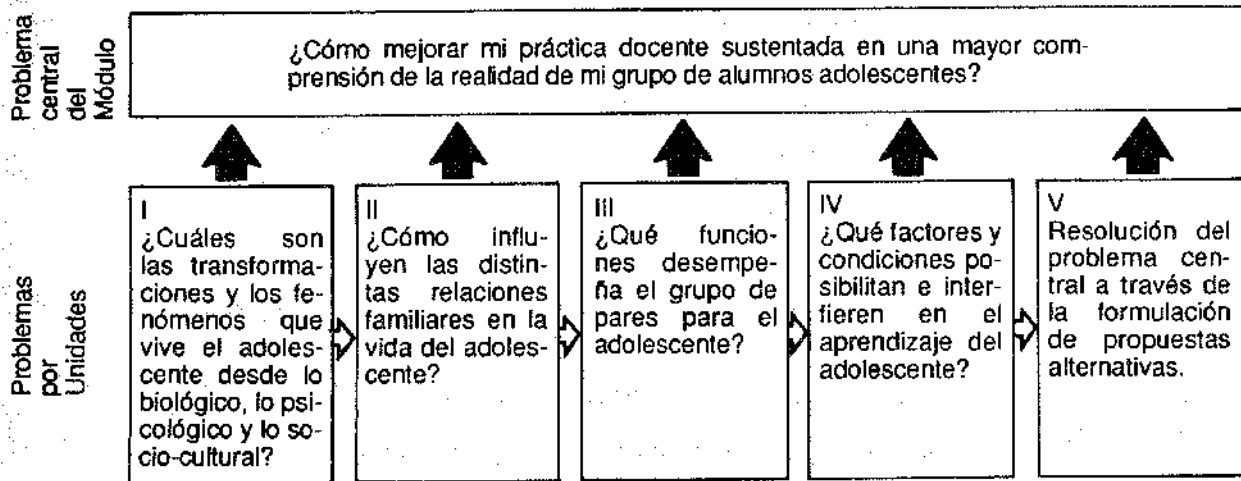
He aquí el problema central que usted trabajará:

¿Cómo mejorar mi práctica docente sustentada en una mayor comprensión de la realidad de mi grupo de alumnos adolescentes?

Ese problema central constituirá el hilo conductor a lo largo de cinco Unidades; las cuatro primeras Unidades —a su vez— intentarán abordar un sub-problema, cada uno de los cuales aportará elementos significativos y parciales a la solución del problema central.

En la última Unidad, precisamente retomaremos todo lo estudiado para formular y re-elaborar propuestas alternativas vinculadas con nuestro problema principal.

A continuación, presentamos lo anunciado:



Para resolver estos planteos, las Unidades Didácticas incluyen los siguientes contenidos:

"La Adolescencia es un fenómeno bio-psico-social"

Contenidos temáticos

Unidad I. Caracterización general del púber y el adolescente:

- 1 — Qué es la adolescencia.**
- 2 — Problemática física:** El adolescente y su cuerpo. El esquema corporal. Connotaciones de estos aspectos en las actividades escolares.

3 — **Problemática psicológica:** Pérdidas y características de la crisis. Diferencias evolutivas entre los 12 y los 18 años. Consolidación de la identidad. Búsqueda de la independencia.

- Mecanismos defensivos: su interjuego con cada elemento de la institución escolar.

4 — **Problemática socio-cultural:**

- El contexto donde se inserta el adolescente actual. Comparación con otros tiempos y otros espacios.
- Fenómenos de diferenciación, rebelión, adaptación social. El Plan de vida. Valores, ideales, "modelos".

Unidad II. El Adolescente y la familia:

- Relaciones parentales en la pubertad y adolescencia (en varones y mujeres).
- Diferencias vinculares en distintas estructuras familiares.
- Incidencias de la vida familiar, en la vida escolar (en cuanto a los roles, vínculos, valores, contenidos del aprendizaje, etc.).

Unidad III. El Adolescente y su grupo de pares:

- Papel que desempeña el Grupo para el adolescente en sus distintas etapas evolutivas.
- El Grupo visto desde su doble dimensión: socio-afectiva y operativa.
- Procesos de interacciones. Roles diferenciales durante la actividad escolar y extra-escolar.
- El grupo de adolescentes en la escuela. Perfiles diferenciales según los modelos de conducción y liderazgos formales adultos (rol docente).

Unidad IV. El Aprendizaje en el adolescente

- Características del pensamiento: desarrollo cognoscitivo. Consecuencias y posibilidades del pensamiento formal en el ámbito de los aprendizajes y en sus conductas de interrelación.

- "El NO aprender como proceso activo". Problemáticas socio-emocionales que interfieren en los aprendizajes.
- Variables que posibilitan o interfieren el aprendizaje: lo comunitario, lo institucional, la metodología, los contenidos curriculares, el vínculo docente-alumno, los recursos didácticos, el sistema de evaluación, entre otras.

Unidad V. "El Adolescente Activo en la escuela"

- Ambitos y actividades que alientan la investigación, la producción y la creatividad. Propuestas y sugerencias.

Cómo abordaremos el problema de cada Unidad

Dado que usted posee no sólo experiencia de la práctica educativa con adolescentes sino que, además, sustenta sus propias referencias teóricas que de alguna manera explican la acción, estimamos muy significativo para su aprendizaje que exprese, formule, explicité sus aproximaciones teórico-prácticas que corresponden a cada problema, antes de proceder al estudio de cada Unidad.

De esta manera, al abordar el contenido de la misma, usted podrá confrontar sus propios conocimientos o conceptos previos y sus actitudes con los aportes teóricos interdisciplinarios que se presentan en este Módulo.

Así, a través de la relación continua entre su práctica compenetrada con ciertas ideas y conceptos y las líneas teóricas que ofrece este material, usted podrá construir el conocimiento que lo lleve a comprender más a su grupo de alumnos así como a mejorar las acciones de su tarea docente.

Cómo utilizar este material

Como usted pudo apreciar, este Módulo está compuesto por cinco Unidades:

I - "Caracterización general del púber y el adolescente"

II - "El adolescente y la familia"

III - "El adolescente y su

grupo de pares"

IV - "El aprendizaje en el adolescente"

V - "El adolescente activo en la escuela"

Tal como ya expresamos, cada una de ellas está estructurada de manera tal que permite un estudio gradual de los conceptos al mismo tiempo que cada nueva Unidad enriquece y complementa las anteriores.

Las acciones que le proponemos para facilitar su manejo, son las siguientes:

a) Lea detenidamente el marco teórico de cada Unidad, subrayando los conceptos principales y registrándolos para luego relacionarlos entre sí.

Además, escriba sus dudas y comentarios que podrá llevar posteriormente a su grupo de pares, encuentros o reuniones con el tutor.

b) En lo posible, trate de complementar su estudio con el material bibliográfico que se recomienda. Estas lecturas puede re-

alizarlas al concluir cada Unidad o al finalizar cada subtema de la misma.

c) Una vez completada la lectura de cada Unidad, puede realizar las **actividades individuales** correspondientes a la misma.

Para ello, lea las consignas, analice el material, vuelva todas las veces que considere necesario al marco teórico y promueva reuniones y consultas con sus colegas. Esto los enriquecerá mutuamente.

d) Al concluir las actividades individuales, le proponemos reunirse con los colegas de su escuela o comunidad cercana, con el fin de realizar las **actividades grupales** de cada Unidad. Estas actividades tienen como propósito favorecer el intercambio y la reflexión a partir de los trabajos individuales realizados.

e) Finalizado el trabajo con la Unidad (lecturas y actividades individuales y grupales), trate de elaborar una **síntesis personal breve**, que contemple bási-

camente los siguientes aspectos:

- ideas y conceptos principales, y sus interrelaciones;
- comentarios evaluativos acerca de las actividades realizadas;
- propuestas personales que han surgido al estudiar la Unidad.

Estas síntesis individuales de cada Unidad conformarán, al concluir el Módulo, un reflejo de su trabajo gradual, altamente aprovechable para que pueda ser evaluado por usted mismo y por su Tutor. Por otro lado, le servirán de base para aportar su enfoque en los grupos de colegas.

Queremos expresarle que las conclusiones pedagógicas, síntesis, propuestas y reflexiones que usted elabore a lo largo de todas las Unidades didácticas, constituirán un valioso testimonio del trabajo que desarrolló individual y grupalmente. Por tal motivo, le recomendamos preparar una carpeta en la que vertirá el fruto de sus actividades.

f) Cuando usted haya concluido, siguiendo la misma dinámi-

ca, con las Unidades I y II, llevará a cabo la primera de las tres reuniones tutoriales (**actividades tutoriales**).

Las reuniones con el tutor y el grupo total de docentes de la zona embarcados en esta expe-

riencia, tratarán de ser momentos de acción, intercambios productivos, de síntesis finales y de elaboración de propuestas hacia una Escuela Media renovada, funcional y más operativa que la actual.

En el gráfico que sigue, usted puede apreciar los temas y las técnicas correspondientes propuestas para cada una de las reuniones coordinadas por el tutor.

Actividades con la coordinación del tutor

— Reunión de apertura: Presentación del Curso y entrega de material.

— 1a. Reunión Presencial

Temas

- Características generales del adolescente (U.I.)
- El adolescente y la familia (U.II.)

Técnicas tentativas:

- Grupo central de discusión
- Análisis de videos
- Phillips 66 (Discusión de premisas planteadas).

— 2a. Reunión Presencial

Temas

- El adolescente y su grupo de pares (U.III)
- El aprendizaje en el adolescente (U. IV)

Técnicas tentativas:

- Peñíos y examinadores
- Panel
- Trabajo sobre grabaciones de grupos de adolescentes
- Dramatización

— 3a. Reunión Presencial

Temas

- Cierre del Módulo
- Propuestas
- Evaluación
- Trabajo escrito sobre la temática del curso

Técnicas tentativas:

- Análisis de película
- Debate
- Trabajo en pequeños grupos (Propuestas)

UNIDAD I

CARACTERIZACION GENERAL DEL PUBER Y EL ADOLESCENTE

Objetivo

En esta Unidad, le proponemos que:

- Analice y reflexione sobre las características fundamentales del púber y el adolescente desde la problemática:
 - física
 - psicológica, y
 - socio-cultural.

Problema a abordar

Para introducimos en esta temática, nada mejor que conocer y reflexionar en torno de testimonios de adolescentes concretos.

Por tal motivo, le presentamos dos poesías cuyas autoras son dos jóvenes de nuestro medio.

"La soledad", por Carolina

*El cuarto vacío:
estoy sola.
Un silencio profundo*

*ataca mi cuerpo;
tengo miedo...
espero algo,
no sé qué;
algo de la vida.*

No siento nada
mi alma está fría;
la ciudad está quieta.

El tiempo que corre,
que corre y se aleja...

Me vuelvo vieja
y mi cuerpo se gasta;
aparecen arrugas,
mi espalda se encorva.

Tengo miedo...

sigo sola.

Acabo allí

agotada.

Me derrotó.

Me destruyó

la soledad...

Quisiera... adultos, por María José (16 años)

Quisiera que me entiendan, adultos...

Que me dejen, si quiero
caminar por la lluvia
sin abrigo ninguno
y empaparme completa.

Quisiera que me expliquen, adultos...

por qué ya han decidido
que no puedo triunfar;
si es verdad, bueno...
déjenme soñar.

Quisiera que me entiendan, adultos...

Yo no junto porquerías
todo lo mío es valioso
y por eso lo guardo
o lo quiero, o me sirve.

Quisiera que me expliquen, algunos adultos...

Por qué exigen cambios
en la vida del país
y siguen con la coima
y les importa un cuerno
los hermanos inundados.

Si ser adulto es prohibir
porque se le da la gana
si es ser intransigente
sin motivo ninguno

no me pidan ser adulta
no pidan que "madure";
antes de caer tan bajo
huyo con Peter Pan.

Ahora, queremos que usted exprese por escrito:

¿Qué recuerdos, imágenes, reflexiones, le originaron ambas poesías?

¿Qué aspectos significativos y relevantes vinculados con la etapa de la adolescencia, usted pudo detectar en esos testimonios?

A partir de su experiencia con sus grupos de alumnos adolescentes, ¿qué situaciones particulares relacionadas con los cambios y fenómenos de esta etapa vital, usted observa con mayor frecuencia?

Y ¿qué derivaciones y consecuencias tienen esas situaciones en el aula, en la escuela, en la relación del joven con sus pares, con los docentes, con las autoridades, con el aprendizaje mismo?

Usted podrá apreciar que en las cuestiones anteriores subyace una pregunta clave que se constituye en el problema de esta Unidad, y que a continuación le presentamos:

¿Cuáles son las transformaciones y los fenómenos que vive el adolescente desde lo biológico, lo psicológico y lo socio-cultural?

Y bien...

¿Cuáles son sus propias reflexiones y consideraciones teóricas acerca de este problema?

¿Qué hipótesis o enunciados previos usted puede plantear sobre el mismo?

En otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos previos o las respuestas provisorias que usted posee en torno al problema de esta Unidad?

Le sugerimos que los registre por escrito para que después pueda confrontarlos con los conceptos que aquí se desarrollan.

Por otra parte, al estudiar el marco teórico trate de identificar qué párrafos o conceptos responden a la situación problemática que planteamos. Paulatinamente, elabore la secuencia de conceptos básicos que surgen, para luego construir un esquema sintetizador.

Una vez finalizada la lectura analítica del marco teórico de esta Unidad usted puede comenzar a desarrollar las actividades individuales y grupales que le proponemos, y que especificaremos oportunamente.

MARCO TEORICO

FUNDAMENTOS CIENTIFICOS

1 — ¿Qué es la adolescencia?

Sabemos que la vida es un "continuum" dinámico que se expresa a través de distintos términos: desarrollo, cambios, crisis, adquisiciones, evolución, rupturas, reestructuraciones, crecimiento... Desde la vida fetal hasta la muerte, el ser humano atraviesa por las distintas etapas que van marcando y perfilando su personalidad como un **permanente producto-proceso de su propio vivir**.

La adolescencia, considerada como momento trascendente de este "continuum", constituye para Eduard Kalina (1985) el "segundo gran salto hacia la vida". Si el primer gran salto está dado por el nacimiento, donde el bebé abandona el confortable equilibrio de la existencia intra-uterina y se lanza a un nuevo mundo desconocido, este segundo salto es efectuado hacia sí mismo, como ser individual, el cual luego de un largo proceso definirá su **identidad personal**. Aquí el equivalente del desprendimiento del seno materno, será el **desprendimiento del núcleo familiar**.

Si entendemos por "crisis" momentos de desorganización, cambios y logro de nuevas formas de organización, podemos afirmar que la adolescencia es un **periodo de crisis aguda**, ya que en ella se manifiestan y conjugan importantes rupturas y **transformaciones en lo biológico, lo psíquico y lo social**.

Desde esa perspectiva, se comprende cómo el adolescente está sujeto a desequilibrios e inestabilidades extremas, a variaciones emocionales que van desde el ensimismamiento a la audacia, de la timidez al arrasamiento social, de la incoordinación y la apatía al fanatismo ideológico, del ateísmo al misticismo, de la conducta sexual dirigida hacia el heteroerotismo y hasta la homosexualidad ocasional, a la inhibición total de sus impulsos.

Podemos sintetizar este cuadro con la denominación de A. Aberastury: "Síndrome normal de la adolescencia" (Aberastury y Knobel, 1977). Ello implica un cierto grado de conducta psicopática, inherente a la evolución normal de esa etapa. Incluye, para esa autora, la elaboración de tres duelos fundamentales:

- duelo por el cuerpo infantil;
- duelo por la identidad y el rol infantil;
- duelo por los padres de la infancia.

Tales duelos involucran **pérdidas, dolor y recuperación.**

Al desarrollar ahora la problemática del cuerpo invadido por los cambios, la problemática de esta nueva identidad "incierta" y la problemática familiar caracterizada por nuevas formas de vínculos con padres y adultos, vamos a explicar y describir el suceder de tales duelos.

Por otra parte, esos duelos nos llevarán a reflexionar sobre otras problemáticas concomitantes: el **grupo, el aprendizaje y la escuela.**

Si observamos, además, las distintas realidades adolescentes en función de su contexto socio-cultural, podemos entonces arribar a una primera afirmación que servirá de eje a este trabajo: **"LA ADOLESCENCIA ES UN FENOMENO BIO-PSICO-SOCIAL".**

Precisamente a continuación, le proponemos analizar los fenómenos y transformaciones que vive el adolescente, desde los siguientes enfoques:

- biológico,
- psicológico, y
- socio-cultural.

2 — "¿Qué le está pasando a mi cuerpo?" (Enfoque biológico)

Un adolescente de 15 años que cita A. Aberastury (op. cit.) dice:

"...Hoy tuve por un minuto la sensación de que entiendo cómo soy, pero ¡qué raro! no me veía con mi cuerpo sino como cuando tenía 6 años..."

A través de estas palabras, comprendemos que el cuerpo infantil perdido, modificado incontrolablemente bajo el impulso hormonal desencadenado por la pubertad, sigue reapareciendo en las fantasías del joven, atemorizado y aturdido por la intensidad de sus nuevos impulsos.

Conviene aclarar, en este punto, la distinción entre "pubertad" y "adolescencia". Siguiendo el criterio de Peter Bloss (1980) podemos emplear pubertad para designar las manifestaciones físicas de la maduración sexual, y adolescencia para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad.

Sin embargo, ello no significa que los cambios corporales y conductales de la pubertad no sean encadrados como formando parte de una unidad psicofísica que se desarrolla con la estimulación y las exigencias de un medio socio-cultural.

El joven necesita tomarse tiempo para aceptar su nuevo cuerpo y, por lo general, llega a esta conformidad mediante un largo proceso de duelo, a través del cual no sólo renuncia a su cuerpo infantil sino que abandona la fantasía omnipotente de bisexualidad. Podrá, entonces, aceptar el propio cuerpo y, por ende, aceptar el cuerpo del otro.

Con respecto a los cambios físicos de este período, siguiendo la descripción del Dr. Knobel (op. cit.), podemos afirmar que ellos ocurren en tres niveles fundamentales:

- a) Un primer nivel donde la activación de las hormonas gonadotróficas de la hipófisis anterior produce el estímulo fisiológico necesario para la modificación sexual que acontece en este período de la vida.
- b) En el segundo nivel tenemos las consecuencias inmediatas de la secreción de la gonadotropina hipofisaria y de la prosecución de la secreción de la hormona de crecimiento de la misma hipófisis: la producción de óvulos y espermatozoides maduros y también el aumento de la secreción de hormonas adrenocorticales como resultado de la estimulación de la hormona adrenocorticotrófica.
- c) En el tercer nivel se encuentra el desarrollo de las características sexuales primarias (con el agrandamiento del pene, los testículos o el útero, la vagina) y el desarrollo de las características sexuales secundarias (con la maduración de los pechos, la modificación de la cintura escapularia, y pelviana, el crecimiento del vello pubiano, los cambios de voz) a las que debemos agregar las modificaciones fisiológicas del crecimiento en general, y de los cambios de tamaño, peso y proporción del cuerpo que se dan en esta etapa vital.

Cuando nos dedicamos a la descripción del desarrollo físico en la pubertad y adolescencia debemos tener en cuenta un factor decisivo, no ponderado en la niñez: el sexo. Antes de la pubertad, el desarrollo físico de las niñas y varones sigue caminos casi paralelos, pero en los períodos que nos ocupan se desvían marcadamente para cada sexo. Por tal razón, a continuación nos detendremos en las particularidades de cada uno.

— Desarrollo físico del varón adolescente

En principio, es necesario reconocer que hay grandes diferencias individuales respecto al ritmo en que los varones maduran físicamente; de cualquier manera, la edad promedio en que alcanzan su altura total y la madurez sexual está comprendida entre los 12 y los 20 años.

El ritmo y los límites de la madurez física están determinados en gran medida por la herencia, la nutrición y los estímulos del medio.

En relación con la estatura, tanto los varones como las niñas, viven un momento de crecimiento categórico durante la adolescencia, pero, por lo general, aquéllos comienzan este crecimiento acelerado algo más tarde que las niñas. Es por esto que, comúnmente entre los 11 y los 13 años la mayor parte de las niñas son más altas que la mayor parte de los varones. Sin embargo, muy pronto éstos superan en altura a las niñas.

Los otros cambios físicos del varón son de igual manera drásticos. Hay en él un considerable aumento de peso, que ocurre como resultado de un incremento en el espesor de los huesos y músculos y no implica aumento en la grasa del cuerpo. No obstante, el varón adolescente no se adapta de inmediato a su nuevo tamaño y fuerza, dada la rapidez de sus cambios y sus dificultades en aceptarlos. En consecuencia, puede atravesar una etapa en la que se lo ve desgarrado y débil para su tamaño, en la que se cansa fácilmente en la actividad física y en la que se maneja con torpeza y dificultades en su coordinación motora en general.

Como usted podrá inferir, estas características son de gran importancia para el docente, no sólo en las Actividades Físicas y Deportivas donde claramente esto queda expuesto, sino en todos los momentos de convivencia y trabajo en los cuales tales rasgos, a veces, perturban las expectativas de los adultos.

Con respecto a la madurez sexual, es más gradual en los varones que en las niñas y no hay un hecho que la señale con la exactitud con que la menarca lo hace en ellas.

El desarrollo sexual de los varones, externamente observable, está caracterizado por: el aumento de tamaño del escroto y el pene, con el engrosamiento de la piel de estos sectores, el crecimiento del vello púbico y axilar acompañado por el desarrollo continuo de los genitales, la aparición posterior del vello facial y corporal, y hacia la mitad de este proceso, la aparición de la capacidad de eyacular (hecho que al principio no significa capacidad de procreación ya que el semen de la mayoría de los varones no contiene en número adecuado los espermatozoides vivos como para que sea fértil hasta la mitad de la adolescencia).

— Desarrollo físico de la niña adolescente

A pesar de considerar las grandes diferencias individuales con que las niñas alcanzan su madurez física, podemos generalizar diciendo que el proceso comienza y termina antes que en los varones (algunos autores señalan una diferencia media de dos años).

Los primeros signos de crecimiento puberal son: el redondeamiento de la caderas como resultado del ensanche de la pelvis y del aumento de la grasa subcutánea alrededor de los pezones; y acumulación de depósitos de grasa también bajo las aréolas (zona oscura alrededor del pezón); aparición de la menarca (por lo general dos años después del comienzo de los cambios puberales).

Se ha comprobado que en la actualidad la menarca aparece en edad más temprana que en épocas pasadas, y es probable que la nutrición, los estímulos recibidos desde el medio (incentivación sexual, publicidad, etc.) y las características del mundo actual sean, en parte, los responsables. También el clima geográfico (ej.: zonas cálidas sobre las frías) puede adelantar o retrasar este hecho de origen biológico.

Al igual que lo expresado con respecto a los varones, la primera menstruación no es equivalente a fertilidad; por lo general las niñas pueden concebir un año o más, después de su menarca.

Es importante señalar que, aunque la menstruación es la clave para la pugna de la pubertad y tiene gran significación en la psicología de la muchacha, no podemos trazar un paralelo absoluto entre acontecimientos físicos y psicológicos. Así es posible encontrar muchachas que menstrúan antes de alcanzar la "pubertad psicológica", y otras que penetran en la pubertad psicológica antes de que aparezcan los signos físicos correspondientes.

Correlato Pedagógico

Si nos detenemos un momento a pensar en la significación y la importancia que siente el joven-niño ante esta verdadera "revolución corpórea", ante su cuerpo invadido por sensaciones y transformaciones que boicotean su equilibrio infantil anterior, seguramente comprendemos muchas conductas escolares.

Tal es el caso, por ejemplo, de adolescentes que fracasan o manifiestan distintos grados de dificultades en "Educación Física", no sólo por los rasgos de torpeza e incoordinación motora ya señalados y esperables en crecimientos normalmente asincrónicos, sino también por los sentimientos de vergüenza y extrañeza que suelen traer aparejados el "mostrarse" frente al grupo.

Un cuerpo "desconocido" y "cambiante" acarrea, en esta primera etapa (pubertad y primeros tramos de la adolescencia), frecuentes incomodidades en las situaciones donde, precisamente el cuerpo, es uno de los ejes principales del trabajo. Por tal razón, las niñas suelen esconder sus pechos incipientes tras grandes buzos o amplias remeras, y a excepción de las deportistas habituales, muchas encuentran resquemores en la realización de pruebas que impliquen dejar al descubierto sus piernas y muslos.

Sin embargo, esta problemática no sólo en esta área puede causar dificultades. Otras actividades y temáticas escolares, que en forma directa o indirecta, se asocian a su conflictiva realidad corporal, también pueden ofrecer interferencias en los aprendizajes. Pensemos aquí en temas como Biología, Dibujo o cualquier otra actividad e imagen que inconscientemente representen para el adolescente algunas de sus dificultades actuales con su cuerpo.

Avanzando en la etapa, estas características pueden modificarse y ser reemplazadas por cierto grado de exhibicionismo, el cual también forma parte de ese proceso que recibe el nombre de "duelo por el cuerpo infantil".

Es oportuno señalar que, generalmente, los cambios corporales producen ansiedad y modifican los vínculos que hasta el momento mantenía el joven con las personas.

Podemos agregar que la actitud que el adolescente tenga frente a su cuerpo nos puede ofrecer ciertas características sobre la calidad de su crisis (como así también, para A. Aberastury (op. cit.), nos puede manifestar "el grado de normalidad").

Por otra parte, la observación de los dibujos nos arrojan datos interesantes sobre la identidad corporal y su evolución, pudiendo comprobar las modificaciones correspondientes, las dificultades en algunos aspectos de su desarrollo y las fantasías concomitantes. Estas modificaciones se refieren al largo de las extremidades u otras partes del cuerpo, la aparición de los caracteres sexuales secundarios, la anulación de determinadas partes, el enriquecimiento paulatino de la imagen. También los dibujos nos revelan problemáticas psicológicas, de relaciones sociales, escolares, etc.

Tal como dijimos, en algunos casos, los cambios corporales llevan a grandes trastornos en la relación de los adolescentes con su propio cuerpo y con el de los demás. Con frecuencia, pueden sentir su cuerpo como extraño a ellos y llegar a un ataque contra él sin sentirlo como propio. El monto de culpa que acompaña a este proceso de carácter autodestructivo, puede explicar algunos casos de adolescentes suicidas o que han realizado intentos conscientes de suicidio o padecido accidentes graves.

También es frecuente ante la ansiedad de los cambios corporales y la invasión impulsiva que irrumpe, el refugiarse en su cuerpo infantil.

Esto nos ha quedado ilustrado en la expresión mencionada al comienzo de este tópico por un adolescente de 15 años que cita A. Aberastury (op. cit).

"...Hoy tuve por un minuto la sensación de que entiendo cómo soy, pero ¡qué raro! no me veía con mi cuerpo sino como cuando tenía 6 años..."

Propuesta de trabajo

Antes de continuar con la descripción de los fenómenos de orden psicológico que vive el adolescente, nos interesa conocer:

¿Qué comentarios y reflexiones le ha suscitado el contenido que acaba de leer?

Lo que expresa el mismo, ¿refleja su propia experiencia? ¿En qué aspectos?

También aquí le pedimos que anote sus comentarios en la carpeta de trabajo, para llevarlos luego a los encuentros con sus colegas.

Por otra parte, le sugerimos construir una síntesis sobre los conceptos esenciales relacionados con los cambios físicos propios de la adolescencia. De esta manera, gradual y parcialmente, obtendrá elementos significativos para responder al problema que guía el trabajo de esta Unidad.

3 — "¿Quién soy yo hoy?" "¿Cómo?" (Enfoque psicológico)

"¿Quién soy yo?", "¿si yo fuera usted?", "¿yo soy como usted?", "¿yo soy como todos?"

Como punto de partida, es necesario señalar que las modificaciones corporales descritas en el apartado anterior, llevan al adolescente a la estructuración de un nuevo yo corporal, a la búsqueda de su identidad y al cumplimiento de nuevos roles.

Ese largo proceso de búsqueda de identidad ocupa gran parte de su energía y es la consecuencia de la pérdida de la identidad infantil que se produce cuando comienzan dichos cambios corporales.

A continuación le proponemos analizar los principales procesos psicológicos que explican las conductas del adolescente.

— Identidad:

Es necesario considerar aquí que el cuerpo y el esquema corporal (representación mental que el sujeto tiene de su propio cuerpo como consecuencia de sus experiencias en continua evolución) son dos variables íntimamente interrelacionadas en el proceso de definición del "**sí mismo**" y de la identidad.

Invasado por los cambios corporales y sus concomitantes modificaciones emocionales que día a día experimenta, el adolescente necesita darle a todo esto una continuidad dentro de la personalidad, por lo que se establece una búsqueda de un nuevo sentimiento de **continuidad y mismidad**.

Para Sorenson (1962), la identidad es la creación de un sentimiento interno de **mismidad y continuidad**, una unidad de personalidad sentida por el individuo y reconocida por otro, que es el "saber quién soy".

En esta búsqueda de identidad, el adolescente recurre a las situaciones que se presentan como más favorables en el momento. Podemos reconocer, entre ellas, a la **uniformidad**, que brinda seguridad y estima personal. Ocurre aquí el proceso de doble **identificación masiva**, en donde todos se identifican con cada uno, y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal del que participa el adolescente y del que nos ocuparemos en la Unidad III.

Observando al joven, podemos descubrir problema de "seudoidentidad", o sea expresiones manifiestas de lo que se quisiera o pudiera ser y que ocultan la identidad latente, la verdadera.

Así, el adolescente asume "identidades transitorias", adoptadas durante un cierto período, como por ejemplo el lapso del machismo en el varón o de la precoz seducción histeroide en la niña, del adolescente-bebé, o del adolescente-adulto serio, y las **identidades circunstanciales** que confunden al adulto, sorprendido ante los cambios en la conducta de un mismo adolescente que recurre a estas variadas identidades en casa, en el club, en el colegio, etc.

De esta forma, el joven se presenta como varios personajes, a veces ante los mismos padres y con frecuencia ante diferentes personas del mundo externo, que nos podrían dar de él versiones totalmente contradictorias sobre sus características, sus actitudes, su afectividad, su comportamiento e inclusive, sobre su aspecto físico rápidamente cambiante.

Estas situaciones las observamos a diario, y en las reuniones de profesores, podemos comparar las dispares imágenes que un mismo adolescente representa para distintos docentes.

G. Rosenthal y M. Knobel (op. cit.) explican el duelo por la identidad infantil aludiendo al fenómeno del "fracaso de personificación". En este caso, el adolescente, en medio de una confusión de roles y al no poder mantener la dependencia infantil ni poder asumir la independencia adulta, delega en el grupo gran par-

te de sus atributos, y en los padres, la mayoría de las obligaciones y las responsabilidades. Mediante este mecanismo esquizoide (de división), su propia personalidad queda fuera de todo el proceso de pensamiento; es la irresponsabilidad típica del adolescente, ya que él, entonces, nada tiene que ver con nada y son otros los que se hacen cargo del principio de realidad. Esto nos puede explicar también cierta "desconsideración" por seres y cosas del mundo real que dan a sus relaciones un carácter, si bien intenso, sumamente lábil y fugaz. Esta situación provoca la inestabilidad afectiva del adolescente, con sus crisis pasionales y sus brotes de indiferencia absoluta.

Una reflexión pedagógica: Si desde la escuela como ámbito significativo para el desarrollo sano del adolescente, pensamos cuál sería el modelo institucional más acorde teniendo en cuenta los perfiles de conducta que acabamos de mencionar, es factible que surjan líneas muy claras.

Dado el manejo del pensamiento en esta etapa, y su consecuente "irresponsabilidad", resulta adecuado que el funcionamiento de la escuela, sus resortes normativos, y el proyecto pedagógico se orienten a impulsar precisamente la libertad, la independencia, la responsabilidad de acción, de pensamiento y de convivencia.

En este sentido, una escuela-continente que impulsa las relaciones democráticas, de autorregulación, de responsabilidades asumidas y de aprendizaje autogestivos, está colaborando para no incrementar las características esquizoides (divididas) antes descritas, y para reencauzar positivamente la turbulenta, cambiante y lábil emocionalidad del joven.

Por lo contrario, la escuela autoritaria, "poderosa", que asume y representa todas las elecciones, todas las responsabilidades, todas las decisiones (del saber, del hacer, del vivir), fomenta y agudiza aquellos mecanismos escisivos. Esto se resumirá en la frase: "La institución se hace cargo de todo. Yo de nada". Es algo así como la apología del no crecer.

— La ambivalencia:

Girando en el eje de su desarrollo, otro fenómeno dinámico y especial tiene una gran parte del período adolescente: LA AMBIVALENCIA BASICA.

Apoyado en un sentimiento contradictorio y cambiante: CRECER-NO CRECER, este fenómeno tiende a movilizar las conductas en permanente polarización. El joven puede fluctuar así entre su necesidad de soledad y de comunicación, entre su idea de bondad y de maldad, de egoísmo y altruismo, de ascetismo y de sexualidad, de tendencia a la suciedad y prurito de limpieza y elegancia, de amar y odiar, de acción y desgano absoluto. De acuerdo con este proceso, para él cada cosa se da junto con su opuesto, y tanto en un ex-

tremo como en el otro, todo suele presentarse "imitativamente enfático".

Asimismo, con todo este conflicto interno, el adolescente se enfrenta en la realidad con el mundo del adulto, quien —a veces— al sentirse atacado, enjuiciado y amenazado por esta ola de crecimiento y cambios, suele reaccionar con incompreensión, con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad.

Como podemos apreciar nuevamente, la actitud del mundo externo, en especial la escuela, será decisiva para facilitar o entorpecer el crecimiento.

— El seudo-autismo:

...*"A veces me siento totalmente sola en el mundo. Existo sólo yo. ¿Para qué quieren que salga de mi cuarto? Allí está mi mundo..."*, expresa una adolescente de 16 años.

Es esencial comprender que para el joven entrar al mundo adulto es un principio fundamental. No obstante, dicho mundo se le presenta como algo temido y peligroso. Al mismo tiempo, su modificación corporal, el desarrollo de sus órganos sexuales y la capacidad de reproducción es vivido por él como una irrupción de un nuevo rol que modifica su posición frente al mundo y que además lo compromete también en todos los planos de la convivencia.

Pues bien, la ansiedad que todo esto le provoca, hace que el adolescente intente una huida progresiva del mundo exterior y busque un refugio temporal en su mundo interno. Las características de este mundo interno, fruto de sus primeras experiencias infantiles y su posterior calidad de vida, habrán de determinar en gran medida la calidad de sus crisis.

Sobre esta cuestión, expresa A. Aberastury (op. cit.): "Es como si un poco aterrado ante una metamorfosis con la que no está muy de acuerdo y a la que se siente impulsado por fuerzas desconocidas actuantes dentro de él, buscara desesperadamente mediante una serie de planes y reforma del mundo externo asegurarse de que él podría poner límites a la acción del adulto en caso de ser necesario".

Podríamos sintetizar este aspecto diciendo que el adolescente rompe, en gran parte, sus conexiones con el mundo externo, acechante y peligroso, desconocido e incierto, para refugiarse en un mundo interno que le es seguro y conocido. Este repliegue, que trae aparejadas distintas dosis de soledad, le es necesario para, desde allí, salir a actuar en el mundo exterior.

Una reflexión pedagógica: Frecuentemente en el aula nos invaden los "soñadores", "voladores", "los que no están aquí...", y dada la interferencia que esto acarrea para el aprendizaje áulico, recriminamos la "falta de atención".

Si bien es preciso retrotraerlos a la "realidad externa" de clase, también es importante considerar que

esos momentos de entrada y anclaje en su mundo interior son evolutivamente necesarios, normales y esperables.

— Verbalización-acción:

Por otra parte, existe una clara disociación entre el cambio corporal y el psicológico, lo cual nos posibilitará, en parte, fundamentar y explicar sus conductas frecuentes. Es el caso de la necesidad de planificación característica de la adolescencia, que abarca desde el problema religioso o el de la ubicación del hombre frente al mundo, hasta los más pequeños hechos de la vida cotidiana.

Ello es así porque al no poder hacer planes sobre su propio cuerpo o sobre sus pseudo-identidades que muchas veces lo invaden, recurre a la planificación y a la verbalización las que se tornan entáticas y omnipotentes. "Hablar" es equivalente a "Actuar". Hablar del amor o planificar sobre su vida amorosa futura, tal como lo afirma A. Aberastury (op. cit.), aparece como una defensa ante la acción que siente imposible desde dentro o desde fuera. Podemos comprender, entonces, que su ideología y proyectos suelen funcionar como refugios defensivos.

Además, de ello se desprende que la comunicación verbal requiere para el adolescente un significado muy especial: es un preparativo para la acción, y por lo tanto, no ser atendido en sus expresiones verbales implica ser desestimado en su capacidad de acción. Esto explicaría el sufrimiento que padece el joven cuando no es escuchado. Inclusive, el fracaso en esa comunicación puede conducirlo a la acción. Estas acciones, a veces socialmente inaceptables (robos, agresiones), pueden entenderse como llamados de atención ante una comunicación fracasada, generalmente con padres y docentes.

Una reflexión pedagógica: Si reflexionamos sobre este punto, revalorizaremos, como profesores de adolescentes, la palabra, el diálogo y la comunicación efectiva.

Un joven docente manifestó en una reunión de profesores que los diálogos establecidos con los adolescentes son, muy frecuentemente, como líneas paralelas que no llegan a cruzarse ni "encontrarse" nunca. Quería graficar con esto los distintos "idiomas" que pareceríamos manejar las distintas generaciones y que ocasionarían las dificultades e interferencias en la comunicación.

Con frecuencia, solemos presenciar distintos "recursos" docentes y personales tendientes a vencer estas diferencias. Tal es el ejemplo del docente que "imita la jerga estudiantil" y utiliza sus propios modismos. No creemos que esta situación sea realmente válida porque el adulto no es un "par" del adolescente, por lo tanto éste no espera de él lo que exige del grupo de pares. Reclama del adulto un lenguaje sincero, llano y auténtico, una comunicación facilitada por una actitud comprensiva, "contenedora" y un gran "escucha" para tanta verbosidad omnipotente.

— Desimbiotización o separación-Individuación:

Diversos autores se han ocupado de este intrincado proceso que se reedita a lo largo de nuestra vida con diversos matices. Margaret Mahler (1977) ha descrito detalladamente el proceso que se da en la primera infancia y que recrudce en la pubertad: la simbiosis mamá-bebé y el proceso de **separación-Individuación**.

Wallon (1982) aplicó el término "simbiosis" a un estado primitivo del desarrollo ontogenético (propio del ser humano) caracterizado por una básica y casi absoluta **dependencia e indiferenciación** del niño en relación con su madre, por la no-discriminación entre ambos y por la falta de autonomía.

Este autor distingue en el desarrollo de la personalidad dos etapas diferentes: el período de **simbiosis fisiológica** que comprende la vida intrauterina y las primeras semanas de vida post-natal, y el período de **simbiosis emocional**, que está caracterizado por la relevancia y tipo de ligazón emocional entre el hijo y la madre.

Wallon señala que el niño, a partir de aquella situación de dependencia total, por medio de una evolución paulatina, accede a un grado creciente de individualización y personificación, en la medida en que se discrimina y se separa del otro y del mundo externo.

Así, hacia los 3 años, el niño vive un momento crítico en que se estabiliza su diferenciación y se construye una primer forma de "auto-conciencia". La adolescencia es, para él, la **segunda gran crisis de la personalidad**.

Por otra parte, los vínculos simbióticos (dependientes) persisten en ciertos niveles aún en el adulto, coexistiendo con aspectos más diferenciados e individualizados de la personalidad. Siguiendo su pensamiento, el conflicto básico de la crisis adolescente es la elaboración del **vínculo de dependencia simbiótica**, o sea la **ruptura vincular** que necesita realizar el joven con sus padres a fin de "recortarse", "separarse", "individualizarse".

Resulta fácil comprender que los procesos de desprendimiento y diferenciación desorganizan y desestructuran la precaria identidad lograda hasta ese momento.

Es necesario aclarar que las alternativas del vínculo simbiótico dependen de ambos miembros de la pareja: por un lado, el **adolescente** con su dramático cambio vital, su fuerte carga instintiva, su metamorfosis corporal, su acceso a nuevas estructuras psicológicas y, por otra parte, los **depositarios (padres)** modificados por la nueva situación y con su propia necesidad interna de reorganizar y reestructurar estas relaciones.

En este sentido, el contexto socio-cultural mediatizado por la familia, prefigura de alguna manera la crisis de la adolescencia al establecer expectativas y exigencias de independencia, libertad y competencia

en el manejo social, situación nueva y muy diferente para el sujeto de la etapa anterior, donde prevalecía la protección, contención y limitación.

Retomaremos esto más adelante, cuando abordemos la problemática socio-cultural.

Podemos fácilmente deducir que este **proceso de desimbiotización**, o ruptura del vínculo de dependencia infantil, dependerá de varios factores:

- a) la estructura de personalidad previa y el tipo de infancia que el sujeto haya vivido;
- b) la estructura peculiar del vínculo simbiótico (forma de relacionarse con los padres);
- c) la modalidad y alcance de la separación que tiene lugar entre el hijo y sus padres, etc.

Otro hecho altamente importante a tener en cuenta es la **consecuencia que este proceso de desprendimiento trae aparejado**.

Frente al riesgo de pérdida del vínculo que genera la separación ("desimbiotización") y la ansiedad que ello produce, el sujeto intenta la resolución del conflicto recreando la situación simbiótica mediante la adhesión a sustitutos, ya sean personas o cosas. Tal sería, por ejemplo, la especial "afición" a un grupo extrafamiliar en ciertos casos: el grupo de pares, la pandilla, los amigos íntimos, la pareja amorosa idealizada del adolescente.

En orden similar de cosas, se encontraría la intensa y efímera afiliación ideológica o religiosa.

Asimismo, la vestimenta, el cigarrillo, las drogas, los medicamentos, expresan la adhesión a un sustituto con el que el adolescente intenta recrear la situación perdida y el reemplazo del necesitado vínculo simbiótico, con cierta recuperación del equilibrio perdido.

De todo esto se desprende muy claramente la existencia de **dos tipos de sustitutos** con los que el adolescente trata de "aferrarse" durante este proceso de separación-individuación: los **"sustitutos saludables"** y los **"sustitutos enfermizos"**. Si reconocemos entre los primeros al grupo de pares, las personas adultas significativas extra-familiares, la pareja amorosa, las ideas reflexivas, apreciamos nítidamente la importancia de la escuela y el rol preponderante que cada uno de sus elementos puede jugar en la crisis adolescente.

— El adolescente-varón, la adolescente-mujer:

Sobre la trama de procesos y características generales del adolescente que hasta aquí hemos descrito, se entretejen ciertas diferencias relativas al varón o a la mujer, sobre todo en el primer tramo: la pubertad y la adolescencia temprana.

Estas diferencias usted como docente las percibe, según su sexo, en su relación con unos u otros.

Las cuestiones pertinentes serían:

¿El alumno varón prefiere al profesor-varón? (necesidades identificatorias), pero al mismo tiempo ¿se enfrenta con él más agresivamente que con la profesora mujer? (reedita necesidades de hostigamiento transferidas del padre). ¿La adolescente-mujer busca el proteccionismo de la profesora-mujer? (transferencias del vínculo materno-proteccionista), pero al mismo tiempo, ¿se relaciona con ella más competitiva y sádicamente? (traslado de la rivalidad con la madre).

Para el caso de la púber suele darse una honda situación dual. Necesita reafirmar su identidad tomando a la mamá como modelo, pero no quiere utilizarla como tal. Muchas veces acaba haciendo exactamente lo que la mamá hace, sin aceptarlo verbalmente. Por eso, su estado de ánimo puede estar teñido de desasosiego, de temor y de depresión.

De esta manera, podemos decir que recrudece la dependencia afectiva con la madre, reactivándose viejos sentimientos de identidad en forma más aguda en la niña que en el varón, puesto que siendo mujer debe volver a la madre como modelo de identificación: un nuevo modelo de identificación.

Esta cuestión podemos explicarla más profundamente con los fundamentos que Freud da en su artículo: "La feminidad" (1932) al abordar esto a la luz de las diferencias de resolución del Complejo Edípico:

... "en el curso del tiempo, la muchacha debe cambiar de zona erógena y de objeto, mientras que el niño conserva los suyos. Surge entonces, el interrogante de cómo se desarrollan tales cambios y particularmente de cómo la niña, de la vinculación a la madre pasa a la vinculación al padre, o dicho de otro modo, cómo pasa de su fase masculina a la fase femenina que biológicamente le está determinada... El apartamiento de la madre se desarrolla bajo el signo de la hostilidad, la vinculación a la madre se resuelve en odio, el cual puede hacerse evidente y perturbar a través de toda la vida o puede ser luego cuidadosamente supercompensado, siendo lo más corriente que una parte de él sea dominada, perdurando la otra. Estas variantes dependen en gran medida de lo que sucede en años posteriores..."

Es oportuno agregar que tanto la niña como el varón púber atraviesan el drama de desprenderse de la madre pre-edípica; y el precio que habrán de pagar por esta liberación es que, al mismo tiempo perderán a la madre nutricia, es decir a la fuente externa de protección y suministro.

La simbiosis deberá cortarse en este momento para siempre y éste es el drama puberal, que al mismo tiempo, siguiendo las palabras de M. E. García Arzeno (1983), "es un renacimiento".

Estos planteos vertidos a la luz de la teoría psicoanalítica nos permiten comprender que los dispares comportamientos de adolescentes varones y adolescentes mujeres con respecto a madre y padre, tienen profundas y arcaicas raíces, que nos remontan a las primeras experiencias infantiles.

Así, los sentimientos, y manifestaciones de atracción y rivalidad, de búsqueda y rechazo hacia el padre del mismo sexo adquirirán una lectura más profunda que la mera "pelea generacional". Y el especial vínculo de la adolescente mujer con su mamá, a la luz de aquel activo proceso interno, significará un hecho cualitativamente complejo.

Si reconocemos estas diferencias vinculares, además de los distintos ritmos madurativos y los divergentes comportamientos derivados de las características señaladas en el apartado 2, los cambios de personalidad que durante toda la infancia van definiendo "lo masculino" y "lo femenino", los distintos intereses, valores y móviles que dinamizan la conducta de varones y mujeres, entonces, podremos focalizar más comprensivamente al adolescente de uno y otro sexo.

Reflexiones pedagógicas: Al pensar en este perfil de adolescente, según su sexo, nos surgen varias problemáticas que involucran nuestra tarea docente y que brindan distintas posturas para un debate aún abierto:

- ¿Cuál es el beneficio de la **escuela mixta** "versus" la **escuela de un solo sexo**?
- ¿Cuál de ellas responde mejor a los intereses, expectativas y necesidades del joven/la joven?
- ¿Existe en el cuerpo docente de cada escuela un equilibrio entre **profesores-varones, profesoras mujeres**, a fin de responder a los requerimientos identificatorios de ambos jóvenes?
- ¿Tienen las diversas materias un espacio posible para discriminar características e intereses del **alumno-varón** y la **alumna-mujer**, más allá de las diferenciaciones que habitualmente se hacen sólo en Educación Física?
- ¿Se tienen en cuenta las ventajas de agruparse con el otro sexo o no, en las distintas tareas, según el tipo, objetivos y posibilidades de la actividad?

Cada institución tendrá seguramente varias respuestas a cada una de las cuestiones aquí planteadas.

Con frecuencia, la escuela secundaria considera uniformemente ("homogeiniza") al adolescente de 12 a 18 años brindando una misma estructura para todos (pautas de convivencia, responsabilidades, normas, derechos, actividades, etc.), desconociendo de esta forma las abismales diferencias que existen entre el púber y el alto adolescente.

De la misma manera, muchas veces no ofrece discriminaciones en función de las diferencias sexuales aquí expuestas.

Estas homogeneizaciones son, entre otras, causas que inciden en el deterioro y la falta de adecuación de la escuela media al sujeto depositario de su acción.

Propuesta de trabajo

Nuevamente aquí le preguntamos:

¿Cuál es la visión que como resultado de su experiencia, usted posee acerca del tema que recién ha estudiado?

¿Qué procesos y actitudes de sus alumnos responden a lo expresado en este capítulo?

Después de anotar sus comentarios, le recomendamos elaborar una síntesis conceptual sobre la problemática psicológica del adolescente, tratando de integrar este enfoque con lo visto anteriormente: el nivel biológico.

A su vez, al hacer esa síntesis considere las respuestas que permiten abordar el problema planteado al inicio de esta Unidad.

4 — "¿Y éste es el mundo que nos rodea!?" (Enfoque socio-cultural)

... "Salgo poco. Cuando salgo si no conozco bien a la persona me siento incómoda.

No tengo novio. Si lo tuviera me gustaría que fuera más que nada amigo; que pudiéramos hablar de cosas o intereses que tuviéramos en común, que nos conociéramos bien, que pudiéramos tener confianza y que pudiéramos discutir problemas o cosas profundas.

Espero casarme si encuentro a la persona que me parezca adecuada y que me brinde la seguridad que me falta. Creo que la unión entre dos personas que se lleven bien y se quieren es preferible a vivir aislada. Me gustaría casarme a los 25 ó 27 años. Me gustaría tener tres o cuatro hijos..." (Adolescente. 17 años. Buenos Aires. 4to. año bachillerato).

... "La muchacha samoana que coquetea lo hace arriesgándose. Dice 'Sí, te veré esta noche, cerca del viejo cocotero, al lado de la piedra del pulpo, cuando la luna descienda' y el joven la espera durante toda la noche. Oscurece: los lagartos caen sobre su cabeza; los botes fantasmas entran en el canal. Siente mucho miedo. Pero aguarda hasta que amanece, hasta que el rocío humedece su cabello y su corazón se encoleriza, y sin embargo ella no viene. Luego, en desquite, él intentará un moetotolo ('el que se infiltra durante el sueño')". De: Mead M. (1979 p. 119).

La lectura de ambos testimonios nos brinda aspectos de adolescentes de dos culturas diferentes.

En este sentido, un estudio comparativo de la adolescencia nos conduce a ver las diferencias significativas que existen según el medio en el que se halla inserta.

Este período de la vida como todo fenómeno humano, tiene su caracterización dentro del marco cultural-social en el cual se desarrolla.

Así, debemos considerar a la adolescencia, por una parte, como un fenómeno específico dentro de toda la historia del desarrollo del ser humano, y por otra parte, estudiar su **expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal, histórico y social.**

El **elemento socio-cultural** influye con un determinismo específico en las manifestaciones de la adolescencia, pero también debemos tener en cuenta que tras esa expresión socio-cultural existe un **basamento psico-biológico** que le da características universales.

Concordamos con Sherif y Sherif (1965) en que la adolescencia está caracterizada fundamentalmente por ser un período de transición entre la pubertad y el estadio adulto del desarrollo y que en las diferentes sociedades este período puede variar como varía el reconocimiento de la condición adulta que se le da al individuo.

Sin embargo existe, como base de todo este proceso, una circunstancia especial, que es la característica propia del proceso adolescente en sí, es decir una situación que obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo y que lo lleva a abandonar su autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su adultez.

En otras palabras, el problema de la adolescencia debe ser tomado como un **proceso universal** de

cambio, de desprendimiento, pero que se teñirá con **connotaciones externas** peculiares de cada cultura que lo favorecerán o dificultarán, según las circunstancias.

De allí surge la importancia de fundar sobre dicho basamento general o universal de la "adolescencia", las pertinentes **regionalizaciones** que nos brindarán entonces las justas diferencias donde descubriremos a nuestros propios adolescentes.

— La adolescencia, una respuesta al medio:

La simple observación de la realidad nos permite darnos cuenta de las diferencias que presenta un **adolescente urbano de uno rural**, de una comunidad pequeña a una gran ciudad, de una latitud a otra y hasta de un barrio a otro muy cercano. Parecería que lo que muchos autores han dado en llamar "subcultura adolescente", son, en realidad, "subculturas adolescentes".

El Dr. E. Kalina (1985) describe muy claramente estas diferencias: "...Debido a que es un fenómeno tan arraigado en las estructuras sociales donde surge y a las que cuestiona, la adolescencia puede tener diferentes expresiones y formas, que aparecen como resultado de las presiones e influencias del medio en que se manifiesta.

Para llegar a entender el significado real de la adolescencia es necesario conocer el **contexto psicosocial** en el cual está situada. En este caso, cuanto más rígida y estratificada sea la cultura en la que tenga lugar, más honda será la crisis existencial del adolescente. Siempre y cuando, por supuesto, que la adolescencia pueda aflorar, ya que el rechazo de lo nuevo que ella representa es a veces tan intenso, que la familia o la sociedad pueden ahogar bajo su impulso represor el atisbo de libertad que el adolescente propone y simboliza.

En la cultura que vivimos la situación del adolescente presenta algunas cualidades específicas. Por un lado, la sociedad promueve un conjunto de normas bien definidas, comportamiento rigidamente determinado y dogmas incuestionables. Por otro, adopta una actitud de aparente aceptación y receptividad de la cultura "joven".

...Este tipo de situación ambigua causa una profunda desorientación en el adolescente. Las presiones e imposiciones que se levantan entre cada tentativa de renovar los hábitos mentales no son otra cosa que el reflejo de la amenaza presente en cada propuesta de reorganización o formulación.

Marcadamente opuesta es la adolescencia en algunas tribus primitivas. En ellas los conflictos y los

enfrentamientos ni siquiera llegan a producirse, dado que la estructura social vigente exige una adaptación forzosa y rápida a los padrones adultos. En consecuencia, la adolescencia es inmediatamente absorbida por su nuevo papel. En algunos de estos núcleos una simple ceremonia de iniciación, como puede ser la de una niña que se arranca un diente incisivo o que el niño triunfe en un duelo basta para asegurar a ambos el privilegio instantáneo de poder empezar a disfrutar las prerrogativas de la vida adulta. Puede mantener relaciones sexuales, casarse, tener hijos, constituir familia y tomar una posición predeterminada en la jerarquía social vigente. O sea que abandona la posición de sumisión para adoptar otra de autonomía y autosuficiencia. Y es así como la infancia queda atrás.

En cambio, el cuadro se complica en las sociedades tan desarrolladas como la nuestra, donde las exigencias son mucho más acentuadas y no siempre están explícitas sino que llegan incluso a ser demasiado confusas. Al mismo tiempo que desea crecer, tomarse adulto e independiente, el adolescente se siente profundamente amenazado, sometido y fluctuante... A la esperanza y la ansiedad que en él despierta el mundo que se perfila, se une la tenue sensación de pérdida e incomodidad... Simultáneamente exigido por lo viejo y lo nuevo, el adolescente oscila mientras elabora lentamente las pérdidas inadvertibles que acompañan su despertar."

Si, tal como ya lo señalamos al comienzo, definimos a la adolescencia como una de la "crisis vitales", inserta en una sociedad también en crisis, de la cual es refractaria, concluiremos afirmando que la actitud del mundo externo influye en el crecimiento del joven.

Por ejemplo, la violencia, la agresión, la incredulidad, el trastocamiento de valores, se presentan ante el adolescente como un campo en el cual él busca sus ideales y las figuras para identificarse.

A través de su pujanza, su actividad, la fuerza reestructuradora de su personalidad, trata de modificar la sociedad, mientras el mundo adulto parece sentirse amenazado por los jóvenes que van a ocupar ese lugar y, por lo tanto, trata de desplazarlos o desubicarlos defensivamente.

En todos los tiempos se han observado distintos tipos de expresiones sociales en las cuales los jóvenes traducen su negativa a aceptar el mundo al cual ingresan: rebeliones, agrupaciones "en pos de...", revistas y materiales de dura crítica socio-política-religiosa, creación de códigos y rituales propios, singulares maneras de vestir y peinar (desde las largas y enruladas cabelleras hasta los cortos y excéntricos cabellos pintados; desde los colorinches ropajes hasta el enlutado negro total; desde la flor y la paz hasta las cadenas y la guerra...)

— Un nuevo plan de vida:

La inserción en el mundo social del adulto, con sus profundas modificaciones internas, su "lucha" en el medio inmediato y su bien intencionado "plan de reformas", es lo que va decidiendo la personalidad del adolescente. Ya dijimos que implica un paulatino desprendimiento del juego, de la fantasía, de la ficción hacia un enfrentamiento de la realidad.

Ella lo llevará a proyectarse en el futuro, formarse una colección de teorías, un sistema de ideas, un "plan de vida", lo cual le será de gran utilidad para descargar la ansiedad que surge de su ambivalencia entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligado a su tranquilo mundo infantil.

Entre los impulsos constructivos, es reconfortante rescatar la creatividad y posibilidades de acción que posee el adolescente. Grandes ideas y producciones literarias y científicas han surgido de este período. Un joven-adolescente que ha llegado a los 15 ó 16 años es un joven-adulto que necesita participar en deberes y derechos de la sociedad en que vive, necesita conocer y compartir su realidad familiar en cuanto a economía, ideología y circunstancias, necesita sentir que influye en las decisiones adultas.

Correlato pedagógico:

Podemos expresar que la educación, desde la dimensión socio-cultural, nos reproduce claramente los fenómenos analizados.

Desde esta perspectiva, la escuela media, como institución largamente inmovilizada, toma los modelos sociales descriptos y refleja en ella patrones semejantes. Tal es el caso de las actitudes ambivalentes hacia el crecimiento adolescente: permanentemente permite y no permite, estimula pero reprime, alienta pero prohíbe.

Posiblemente encontramos cantidad de ejemplos en las actividades de aula y extra-aula, en las relaciones inter-personales, en los reglamentos y en la vida cotidiana.

O tal vez encontremos en muchos vínculos "competitivos" de docente-alumno un desplazamiento de aquella actitud defensiva del adulto ante la amenaza del joven como "invasor social".

También en la planificación y organización de las tareas escolares, podemos preguntarnos cuál es el lugar otorgado a ese impulso creador que rescatamos como distintivo del adolescente. Si analizáramos el porcentaje de aprendizajes mecánicos, librescos, repetitivos, individualistas en relación a los espacios dados para la reflexión, la crítica, la construcción grupal y la creación, con certeza hallaremos grandes carencias en estas últimas alternativas.

Si nos detenemos en la problemática señalada acerca de la agresión, la rebelión, el negativismo del adolescente hacia la sociedad, seguramente descubriremos una de las principales preocupaciones docentes a todos los niveles: la convivencia, la disciplina, el "clima" de la escuela.

Distintas estructuras institucionales, en distintos momentos históricos, han resuelto este tema organizando normas, reglamentos, sanciones con variados resultados. De esta forma, como claro reflejo social, a través del devenir de los tiempos, hemos pasado de una "escuela-represora" a una "escuela-conciliadora" o "democrática" con una gran gama de matices individuales.

Sin embargo, la sombra de la rebelión juvenil, la indisciplina escolar, el "poder" de los alumnos, la desvirtuación del rol docente, la oportunidad de los "límites", han sido y continúan siendo motivos de preocupación escolar.

Tal vez, a la luz de los desarrollos teóricos y de los análisis de la realidad que en este trabajo proponemos, podamos repensar cuáles son las mejores formas de organización y conducción para una convivencia saludable y productiva.

Desde ya nos arriesgamos a afirmar que un entorno con pautas claras, no contradictorias y elaboradas a partir de las necesidades y realidades locales, auspiciarían un buen comienzo en el replanteo institucional. En este sentido, el aumento de la participación juvenil en las actividades, propuestas y decisiones escolares, podrían canalizar el "impulso de rebelión" en un constructivo "impulso a la acción positiva". El adulto confiable, como orientador del aprendizaje y como ser humano, tendrá un espacio muy importante, sin temor a competiciones ni desplazamientos, y podrá ser una útil figura en la búsqueda de "patrones ideales" que el joven ejercita.

Dada la importancia que posee el medio socio-cultural en el desarrollo adolescente, consideramos que es necesario no sólo reflexionar sobre los procesos bio-psico-sociales que se dan en él, sino también repensar y trabajar sobre los elementos y realidades del "mundo de los adultos", de los cuales, en la escuela, los docentes somos sus representantes.

Propuesta de trabajo

A medida que fue analizado el material:

- ¿Qué comentarios y reflexiones usted se formuló?
- ¿Qué situaciones concretas vinculadas estrechamente con la problemática socio-cultural, recordó?

Por otra parte, para llegar a una síntesis de lo visto:

¿Cuáles son los elementos y conceptos fundamentales del enfoque socio-cultural de la adolescencia que desarrolla esta Unidad? ¿Y cómo se vinculan estos aportes con los ya analizados anteriormente (biológico y psicológico)?

Recuerde que le será muy enriquecedor que confronte y que compare sus conocimientos previos con los que ahora está asimilando.

Además, ¿ya identificó y analizó los aspectos que permiten responder al problema de esta Unidad?

Bibliografía complementaria

Con el propósito de que usted amplíe y profundice algunos conceptos del marco teórico, puede consultar los textos que seguidamente enunciamos.

Una vez más le recordamos que la lectura es optativa.

- **Kalina, Eduardo y Grynberg, Halina.** "Hablando con padres de adolescentes". Edit. IPPEM.
- **Aberastury, Arminda.** "El mundo del adolescente". Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Tomo II. Nº 1. Año 1959.

ACTIVIDADES

Recapitemos las actividades que usted realizó hasta ahora: primero, enunció en forma escrita los conocimientos previos y las respuestas provisionales vinculadas con el problema de la Unidad, luego se dedicó a la lectura del marco teórico y realizó las tareas de análisis y síntesis respectivas. Después, completó y amplió los aspectos teóricos con la lectura de la bibliografía que recomendamos.

A continuación, le proponemos otras actividades que están orientadas a que usted pueda analizar y reflexionar sobre las características generales de adolescentes concretos, desde los aportes dados por el marco teórico. Para ello, consideramos los siguientes materiales: entrevistas a Silvia, una adolescente de 13 años; Luis, un adolescente de 15 años y Mónica, una joven de 17 años; y poesías, dibujos y otros materiales gráficos, realizados por adolescentes.

Por otra parte, le presentamos otras actividades que están dedicadas no sólo a profundizar el conocimiento y la comprensión de sus alumnos adolescentes sino que también procuran que usted descubra y reflexione sobre los rasgos particulares que caracterizan al adolescente de su región.

Dentro de esta línea ubicamos los materiales siguientes: cuestionario o entrevista que usted podrá aplicar a jóvenes de su comunidad; y encuestas a diversas personas que integran la misma para indagar cuestiones de la vida de nuestros adolescentes, además del relevamiento de diversos datos de ese medio que le permitan ampliar su conocimiento acerca de la situación real de sus alumnos.

Lo invitamos a trabajar, proponiéndole la siguiente secuencia de realización:

- Primero usted se abocará al análisis de las entrevistas a Silvia, Luis y Mónica.
- Posteriormente, podrá dedicarse al intercambio grupal con colegas de su escuela o comunidad, sobre la actividad precedente.
- A continuación, pasará al análisis individual de las poesías, dibujos y otros materiales gráficos.
- Después, hará el intercambio grupal con colegas sobre la base de la actividad antedicha.
- Luego, usted podrá aplicar el cuestionario (o entrevista) a jóvenes de su comunidad.
- Seguidamente, se dedicará a la búsqueda y análisis de información referida a diversos aspectos de su comunidad (a través de encuestas y otros recursos).
- Una vez realizadas las tareas consignadas en el punto anterior, nuevamente proponemos intercambio grupal en torno a los resultados e informes obtenidos.

- Después, como fruto de todo el trabajo realizado, usted podrá elaborar una síntesis personal de la Unidad I.
- Finalmente, también con su grupo de pares, podrá construir una síntesis integral de esta primer Unidad.

Actividad individual N° 1

MATERIALES A TRABAJAR: entrevistas a Silvia, Luis y Mónica.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Aplicar los conceptos desarrollados en el marco teórico a adolescentes concretos.
- Descubrir y explicar las características del adolescente en conductas y hechos cotidianos.

PROPUESTA

Teniendo en cuenta la caracterización general del adolescente, en sus aspectos bio-psico-social, trataremos de analizar los siguientes casos, ya anticipados:

- Entrevista a Silvia, una adolescente de 13 años.
- Entrevista a Luis, un adolescente de 15 años.
- Entrevista a Mónica, una adolescente de 17 años.

Entrevista a Silvia

Orientaciones para el trabajo

Para facilitar su análisis, hemos dividido la entrevista en "segmentos de conducta".

Después de realizar una lectura global del material, le proponemos que lea cada segmento y que

trate de descubrir qué aspectos y conceptos se hallan involucrados en el mismo, anotándolos en el margen derecho.

Para evaluar su propia respuesta o comentario

escrito, consulte las explicaciones y fundamentaciones que incluimos al final de la entrevista a Silvia.

Le sugerimos que relea el marco teórico cuantas veces lo considere necesario para interpretar

las respuestas que ofrece cada entrevistado.

Comencemos con el material que nos ofrece la primer entrevista.

Registro de la entrevista.

Comentarios

DATOS DEL SUJETO

Edad: 13 años, 5 meses

Sexo: femenino

Lugar: casa de la entrevistadora

Núcleo familiar: madre, padre y hermano menor

Escolaridad: 1º año comecial

Nivel socioeconómico: medio

S. conocía ya el objetivo de la entrevista: conversar con una joven de su edad para saber qué piensa y siente acerca del mundo actual, la escuela, los amigos, la familia, etcétera, para lo cual se prestó voluntariamente y con agrado.

S. se acerca al entrevistador, le da la mano, saluda en voz muy baja y sonríe continuamente. Es pequeña de estatura, gordita, de pelo castaño y tez mate, sin ningún maquillaje.

La entrevistadora (E) le pregunta acerca de la escuela y S responde:

— "Todo me va muy bien, me llevo bien con todos pero mejor con las otras chicas que con los varones, porque ellos son muy molestos y cargosos, juegan junto con nosotras pero, no sé, me siento más alejada de ellos".

Segmento 1

S. mira directamente a E., tiene la manos dobladas sobre las rodillas, a veces sonríe. Se le pregunta acerca de sus profesores y estudios.

— "Yo estoy estudiando comercial porque me gustan mucho las matemáticas, también me gustan mucho los animales y por eso quería ser veterinaria pero todos me decían que veterinaria era una carrera muy larga y que con comercial y ciencias económicas había más posibilidades. Por eso cambié".

Mira expectante a E. Empieza a jugar con las puntas de su cabello acariciándolo con una mano.

— "Tengo muchos amigos pero prefiero estar con Julia porque hablamos de cosas de la escuela y a veces de chicos".

E. pregunta luego acerca de sus intereses.

— "Me gusta andar a caballo, también escuchar música buena, con tal que sea buena me gusta cualquier tipo de música. Leo también historias de aventuras y libros sobre la vida de los animales. No leo fábulas o historias de animales porque me gusta más su vida real..."

— Me gusta charlar con mis amigas, pero a veces prefiero la soledad para poder pensar sobre lo que voy a ser de grande.

También a veces pienso sobre el novio que voy a tener y qué haría si lo tuviera, pero pienso también que todavía soy muy chica. Algunas de mis amigas, como A., tienen novios, pero no cuentan nada de él".

Mientras hablaba, sonreía y encogía los hombros mirando hacia E.

E. le pregunta acerca de su futuro. S. se muerde

Segmento 2

Segmento 3

Segmento 4

Segmento 5

los labios, sonríe nerviosamente, mira hacia el suelo y dice:

— "Y, no sé. Quizá formar un hogar, tener hijos. Pero también quisiera ser contadora, por las matemáticas. No sé qué más".

E. pregunta acerca de las cosas que le disgustan.

— "Me molesta cuando me interrumpen cuando estoy haciendo cosas importantes, como cosas de la escuela o cuando pienso. A mí me parece que lo de pensar es muy importante, aunque mi mamá dice que no estoy haciendo nada. Pero yo creo que sí es importante y que sí estoy haciendo algo".

— "Mis padres son rígidos pero son buenos porque me entienden. Por ejemplo, mi mamá hace mi ropa pero la hace a mi gusto. También me dejan ir a fiestas en casas de familia, aunque todavía no me dejan ir a 'asaltos'. A veces me da rabia cuando me prohíben ir, pero después lo pienso bien y al fin me doy cuenta de que tienen razón. Sólo me da rabia al momento y a veces me retan por eso. Yo lloro cuando me retan. Por ejemplo, ahora yo fui a visitar a una amiga y llegué tarde a casa. Mamá se preocupó mucho y me retó. Lo que pasó fue que yo no pensé. A veces no pienso antes de hacer las cosas. Las hago sin pensar, también me retan cuando hago mucho lío como romper cosas, mi mamá dice que yo hago mucho lío, pero yo creo que ella exagera un poco".

— "Yo creo que antes estaba más contenta porque había más unión en mi familia (se refiere a la separación de sus padres con unos tíos) y ahora veo a mamá sufrir y yo sufro también.

Segmento 6

Segmento 7

Segmento 8

- "A mí no me gusta esta edad porque me siento, no sé, rara o incómoda. Yo quisiera ser chica como antes y ser protegida. No quiero estar libre y sola como los grandes. (S. comienza a morderse las uñas.) También me siento rara porque lloro mucho. Llora por la muerte de mi tío y también porque ya no tengo a mi perro. A veces me da tristeza, y lloro pero no sé por qué. De vez en cuando lloro con la televisión porque quizás asimilo demasiado y parece que me está pasando a mí. A veces también me da miedo cuando pienso en el futuro, pero yo creo que en el futuro sería feliz con estar casada y tener hijos.

Ahora estaría contenta con ver a mi familia unida. Y, no sé, a veces también me da miedo al pensar en el hombre que se casaría conmigo. Quiero que sea como mi papá. Tengo miedo porque mi marido me va a separar de mi familia. No quiero irme de mi casa. Quizá por eso quiero ser chica como mi hermano. Cuando me desarrollé tuve miedo porque no sabía lo que pasaba. Nadie me había dicho nada. Creo que no me dijeron nada porque yo sólo tenía 10 años.

De chica era más divertida que ahora. Ahora me parece que soy más aburrida hasta cuando estoy con las otras chicas. Yo no sé por qué me siento así, ya no me interesan los juegos como antes. No tengo ganas de jugar pero no sé qué hacer si no juego.

Cuando tomo decisiones, lo pienso muy bien y tomo mi tiempo, pero al fin yo misma decido. Por ejemplo cuando yo decidí en cuanto a mi carrera, yo misma decidí, aunque me aconsejaron mis padres.

Segmento 9

A veces mi papá influye más porque yo tengo mucha confianza en él y le digo todo menos lo de llorar por tristeza, porque me da vergüenza. Pero hablo de todo lo demás con él, incluso lo de que yo quiero estar más delgada. Tampoco hablo con papá acerca del desarrollo de mi cuerpo. Yo cuando tenga hijas les voy a decir todo para que no tengan miedo como yo. Creo que me llevo mejor con papá, porque él me entiende mejor y me habla más que mamá. También me llevo bien con mamá y siempre les cuento todo a los dos, pero papá, no sé, creo que es más compañero, él me da consejos y me entiende como si tuviera mi misma edad".

Segmento 10

S. se calla, mira a E. como esperando algo, levanta las manos de abajo de la mesa. E. pregunta acerca de la sociedad actual.

— "Bueno, en cuanto a la sociedad yo creo que hay mucha bondad en el mundo, porque la gente que me rodea es más buena que mala. No creo que haya necesidad de cambios porque me parece que las leyes y la justicia están bien".

Segmento 11

S. parece cansada por lo cual E. cierra la entrevista.

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A SILVIA

He aquí los criterios básicos que le permitirán autoevaluar sus respuestas.

— **Segmento 1:** Refleja aún pautas algo infantiles y se manifiesta la dificultad en las relaciones con el sexo opuesto, hecho típico de la pubertad y primer tramo de la adolescencia. Dada la necesidad de reafirmar su rol sexual, hay un mayor trato con gente del mismo sexo.

— **Segmento 2:** El discurso aparece aquí como teñido por la ambivalencia (en este caso una divalencia) positiva: "Me gusta matemática-me gusta veterinaria". La resolución de la misma ha pasado por la influencia adulta (... "todos me decían"...), lo cual refleja aún una estrecha dependencia.

— **Segmento 3:** Dentro de los recursos posibles con que se reemplaza la pérdida de los padres infantiles, y durante el proceso que llamamos "desimbiotización" (separación) se encuentran los amigos y "la" amiga íntima del mismo sexo. Esto queda ejemplificado aquí, así también algunos temas de interés en la pubertad: "la escuela y los chicos"...

— **Segmento 4:** Los intereses difieren, a veces notoriamente, según el ambiente o "habital" del adolescente; sin embargo, las aventuras, los animales y la música aparecen generalizadamente, y así lo refleja este segmento. También se expresa la necesidad de abandonar el niño de la fantasía infantil reemplazándolo por la realidad (... "me gusta más su vida real"), principio que fuera desarrollado en el marco teórico.

En la última oración de este segmento quedan ejemplificadas varias características psicológicas:

a) **Importancia otorgada al pensamiento y la reflexión** ("...para poder pensar..."), lo cual se explica si tenemos en cuenta que, frente a la angustia de los propios cambios y los problemas actuales sin resolver, se desarrolla como defensa una tendencia a la planificación futura ("...sobre lo que voy a hacer de grande").

b) El **"seudo-autismo"**, que describimos siguiendo a A. Aberastury y que fundamentamos como una necesidad de encerrarse en sí mismo y relacionarse con su mundo interno, al mismo tiempo que le sirve de reaseguramiento frente al cambio ("...a veces prefiero la soledad...").

— **Segmento 5:** Se refleja su **Interés por el futuro y por el otro sexo**, ambivalentemente ("...todavía soy chica..."), expresión que revela al mismo tiempo su criterio de realidad. Ante un problema importante como sería la curiosidad ante lo sexual, recurre al grupo de pares.

— **Segmento 6:** La descripción de sus manifestaciones corporales durante la entrevista nos deja ver que este tema trae aparejado un problema significativo: **el futuro y la Incertidumbre frente a él**. Sin embargo este sujeto (S.) parecería que globalmente puede pensar en él quedando además reflejada una expectativa o pauta social: el doble rol de mujer-profesional, mujer-ama de casa.

— **Segmento 7:** Nuevamente queda expuesta la importancia otorgada al pensamiento y su papel en la

reafirmación del mundo interno. También aparece la diferencia de valores entre la púber y su madre (motivo frecuente de los "desencuentros" entre jóvenes y adultos).

— **Segmento 8:** En él queda explícito el mencionado "**duelo por los padres infantiles**": critica pero inmediatamente repara, por miedo a la culpa que ello podría acarrearle. Se infiere de este párrafo también los problemas del rol a que los padres se enfrentan en esta etapa (permiten y no permiten). Queda muy claro la valorización del púber en la **puesta de límites**, como una necesidad de "continente"

Aparece la **inestabilidad emocional**, frecuente durante toda la etapa ("...me da rabia...", "...yo lloro...") y el cortocircuito del pensamiento del cual nos habla M. Knobel, por el cual el joven no piensa las cosas, las actúa ("...no pienso antes de hacer las cosas...").

— **Segmento 9:** En este segmento aparecen nuevamente rasgos del duelo por los padres infantiles, al señalar una "**separación**" que intrínsecamente, tiene que ver con su desligarse de una anterior relación parental más dependiente y diferente. También se ve la **identificación** con la madre ("...veo sufrir a mamá y yo sufro también..."), muy característica en la niña púber, como ya lo hemos desarrollado.

Nos señala luego facetas de la **despersonalización** de la cual nos habla A. Aberastury ("...me siento, no sé, rara o incómoda") y su problema de **identidad**, de incertidumbre ante los cambios, los cuales le producen una regresión a un momento anterior de su vida, de seguridad ("...yo quisiera ser chica como antes y ser protegida. No quiero estar libre y sola como los grandes").

Nuevamente se refleja la **inestabilidad emocional** y su depresión frente a los duelos ("...lloro por la muerte de mi tío y también porque ya no tengo a mi perro, y lloro pero no sé por qué..."), a veces identificándose con personajes externos ("...lloro con la televisión...").

Su **miedo ante el futuro** ("...me da miedo cuando pienso en el futuro...") encuentra dos salidas: una solución familiar y la otra no pensando en él. Por otra parte, y dada la edad del sujeto, el aspecto sexual no se halla integrado a su realidad actual ("...me da miedo pensar en el hombre que se casaría conmigo...").

En los últimos párrafos queda explícito su dualidad de crecer-no crecer ("...quiero ser chica como mi hermano...", "...ya no me interesan los juegos como antes..."), su **identidad infantil** en transición y la falta de roles que ello le acarrea ("...no sé qué hacer si no juego...").

Esto se refuerza por el conflicto de **dependencia-independencia** que plantea ante su toma de decisiones ("...yo misma decido..." "...aunque me aconsejaron mis padres...").

— **Segmento 10:** S. nos reafirma aquí su **relación con su padre**, saludable como arquetipo de rela-

ción con el otro sexo, aunque refleja su culpa y miedo por los cambios dominantes ("...me da vergüenza"). También expresa claramente su preocupación por el cuerpo y el crecimiento ("...para que no tengan miedo como yo...").

— **Segmento 11:** En este último segmento las manifestaciones de la púber concuerdan con lo esperable a esta edad; acepta las cosas como están planteadas en la sociedad, sin críticas. Sus cambios y preocupaciones internas le insumen la mayor cantidad de energía actual. Sólo más adelante "juzgará" con más crudeza y fuerza la estructura social, las costumbres, las ideas, lo planteado por el mundo adulto (como una manera más de "diferenciarse").

Propuesta de trabajo

Como resultado del análisis realizado:

¿Puede usted expresar en pocas palabras cuáles son los aspectos fundamentales que caracterizan la situación de vida de esta adolescente?

¿Ha tenido la oportunidad de descubrir cómo se hallan interrelacionados los aspectos biológico, psicológico y socio-cultural en la situación de Silvia? Describa esa interrelación sintéticamente.

Entrevista a Luis

Orientaciones para el trabajo

Como usted habrá podido observar en la entrevista anterior, cada segmento corresponde a un determinado objeto o aspecto a estudiar, por ejemplo: relación del adolescente con su familia, con sus amigos, con el otro sexo, expectativas laborales, etc.

Ahora, para trabajar la entrevista a Luis, usted tendrá que determinar los segmentos y analizar el material según la consignas señaladas en el caso anterior.

1. Pre-entrevista

El contacto con el entrevistado se realizó personalmente por uno de los observadores, en un recreo, en la escuela donde él asiste, y donde el observador es preceptor.

Se dirigió directamente al adolescente explicándole brevemente la consigna, el cual lo pensó unos segundos y luego contestó afirmativamente. A continuación fijamos la cita para las 18:00 hs del mismo día en una confitería de Constitución.

2. Descripción del lugar donde se realizó la entrevista

El punto de reunión había sido fijado en una confitería pero debido al bullicio que en ésta había, decidimos trasladarnos a otra por los alrededores, más tranquila.

En primer lugar llegaron los entrevistadores, quienes discutieron algunos puntos a tratar y más tarde, a la hora preñada, llegó el entrevistado. Se mostró sonriente desde el principio, callado pero observando atentamente a los entrevistadores.

La confitería a la cual nos trasladamos para realizar la entrevista era de tipo tradicional, tranquila, había poca gente, las mesas de nuestro alrededor estaban desocupadas.

3. Descripción física del entrevistado

Es alto, bien proporcionado, rubio, en general su aspecto es prolijo, viste pantalón verde claro, pullover blanco y camisa a cuadros. Nariz recta, boca mediana. Llevaba un impermeable en la mano. Sus movimientos eran seguros.

4. Apertura de la entrevista

Nos sentamos en una mesa pequeña ubicada junto a una pared, por lo cual, quedaban nada más que tres lugares libres; frente a la pared se ubicó el observador, y enfrentados, la entrevistadora y el entrevistado.

La entrevistadora repitió nuevamente la consigna: "Bueno, como Hugo ya te lo dijo, el motivo de esta charla es que debido a un trabajo que tenemos que realizar para la Facultad, necesitamos conversar con jóvenes de tu edad, para saber qué piensan, cómo actúan ante determinadas situaciones. Desde ya te an-

licipo que todo lo que hablemos no va a trascender en absoluto y que tenés absoluta libertad para contestar o no las preguntas que te haga".

Ante esta explicación el entrevistado estuvo atento a las palabras de la entrevistadora, y luego asintió, agregando que no tenía ningún problema.

Nota: el tuteo se estableció desde el primer momento por parte del entrevistado. Los roles respectivos se mantuvieron durante toda la entrevista sin necesidad de ninguna intervención por parte de la entrevistadora. La actitud del entrevistado fue afable y cordial. Se mostró simpático, espontáneo, atento; comprendió de primera instancia todas las preguntas, y en algunas ocasiones trataba de ampliar las respuestas para su mejor comprensión.

5. Entrevista

Mientras los entrevistadores preparaban el material, él los observaba atentamente; una vez dispuesto todo, la entrevistadora comenzó con el diálogo.

Registro de la entrevista

Comentarios

Entrevistadora: ¿Cómo te llamás?

Adolescente: ¿Nombre y apellido?

E.: Sí.

A.: Luis.

E.: ¿Cuántos años tenés?

A.: 15 años, recién cumplidos.

E.: ¿Cuántas personas son en tu familia?

A.: Bueno, papá, mamá y dos hermanos: una mujer mayor y un varón menor.

E.: ¿Qué edad tienen tus hermanos?

A.: Mi hermana tiene 17 años y mi hermano es de 13.

E.: ¿Quiénes trabajan en tu familia?

A.: Mi padre. Es docente, aunque ahora ejerce co-

mo tesorero de una escuela. Además, tiene una fábrica.

E.: ¿Tu mamá no trabaja?

A.: No, atiende mi casa.

E.: Tus hermanos, ¿qué hacen?

A.: Estudian los dos. Mi hermana se va a recibir de maestra este año y mi hermano está en el primer año del ciclo básico nacional.

E.: ¿Cómo te llevás con tus hermanos?

A.: Bien. Tenemos las peleas de todos los hermanos. (Se sonrió).

E.: ¿Con cuál te llevás mejor?

A.: Me llevo bien con los dos, aunque mi hermano es más cerrado, no dice lo que piensa como yo, en eso me parezco más a mi hermana y a mi madre.

E.: ¿Por quién te sentís más comprendido en tu familia?

A.: (Rápidamente y en forma muy segura). Por mi madre, ella acepta más mis errores (se ríe). Yo soy un loco; lo que pienso yo, nadie me lo saca de la cabeza, y como siempre discuto, cuando lo hago con mi padre, él dice que le falta el respeto; en cambio mi madre me comprende mejor. Lo que pasa es que a veces cuando se me pone una idea en la cabeza, soy muy fanático y a veces no razono.

E.: ¿Cómo te sentís dentro de tu familia?

A.: Yo me siento cómodo, aunque estoy poco en casa. Generalmente con la que me trato es con mi madre, que está todo el día en casa, mientras que mi padre está todo el día afuera, sólo lo veo de noche y a veces llega a las doce.

E.: ¿Estás conforme con la relación entre tus padres y hermanos y vos?

A.: Sí, en casa nos llevamos bien, todo se discute.

E.: ¿Qué estudiás?

A.: Estoy en tercer año del ciclo básico nacional, quiero seguir Normal el año que viene, si es que puedo (mira al observador y se ríe).

Se interrumpe el diálogo por la llegada del mozo. El observador saca cigarrillos y ofrece, él acepta.

E.: ¿Trabajás?

A.: No, no trabajo.

E.: ¿Estudiás alguna otra cosa?

A.: Estudio, además, inglés, en la Cultural Inglesa. Es importante para lo que quiero seguir yo, ya que estudiando desde chico es un problema menos.

E.: ¿Qué pensás hacer cuando termines el secundario?

A.: Pienso seguir Derecho y profesorado en Historia, y luego carrera diplomática (se ríe) (agrega) a ver si llegamos a algo. Me interesa muchísimo la política.

E.: ¿Cuál de la dos carreras elegirías para hacer primero, porque no sé si sabés que son dos carreras distintas?

A.: Sí, si ya sé, me gusta mucho el profesorado de Historia, pero elegiría Derecho si me surgiera cualquier inconveniente.

E.: Vos me dijiste que estudiabas inglés para tener un problema menos. ¿Esto tiene alguna relación con la elección de tu carrera?

A.: Sí, porque como yo pienso seguir, después de Derecho, la carrera diplomática y para esto necesito tres idiomas, estudiando inglés desde ahora tengo un problema menos en el futuro.

E.: ¿Cuáles son las materias que preferís?

A.: En general me interesan todas la materias, pero preferentemente Historia y Educación Democrática. También Matemáticas porque es interesante y difícil.

E.: ¿Cómo te va en la escuela?

A.: (Se ríe y se pasa la mano por el pelo). Soy como todos los alumnos, me gusta pasarla bien, pero soy un descarado; si en alguna materia ando flojo, me esfuerzo por levantarla.

E.: ¿Tenés amigos en el barrio o en la escuela?

A.: No, en el barrio no tengo amigos, mis amigos son los compañeros de la escuela con los que voy al Club Country de Banfield, y siempre salimos juntos, vamos a fiestas o reuniones. Porque a ellos los conozco de la escuela primaria, que la hicimos juntos. Sólo a uno de ellos lo conozco de ahora.

E.: ¿Son de tu misma edad?

A.: Sí, más o menos son todos de la misma edad, entre 15 y 16. Yo soy el más chico.

E.: ¿Hay chicas también en el grupo?

A.: Sí. Con ellas también salimos y a veces vamos a tomar el té a alguna casa o a fiestas.

E.: ¿Preferís a alguno de tus amigos en especial?

A.: Sí. Mi mayor amigo es un compañero de la división que tiene 16 años.

E.: ¿Por qué lo considerás tu mejor amigo?

A.: Porque es el que conoce mis problemas y me comprende mejor, además nuestras familias también se conocen.

Se interrumpe nuevamente el diálogo con la llegada del mozo. Hasta este momento, si bien contestaba las preguntas prontamente, no miraba a la en-

entrevistadora, sino que preferentemente miraba lo que escribía el observador.

A partir de este momento, fue poco a poco desatendiendo al observador para interesarse más en el diálogo y dirigir su mirada a la entrevistadora.

E.: ¿Qué pensás de las chicas?

A.: (Contesta secamente). Son buenas compañeras.

E.: ¿Salís con ellas?

A.: Sí, vamos al Club, a reuniones, a té, a fiestas... Somos amigos.

E.: ¿Tenés novia?

A.: (Rotundamente). No. No creo estar maduro para el noviazgo. Yo tuve hasta hace poco una novia, duró quince días, pero la cosa no marchaba (riéndose), yo no la entendía, me iba con mis compañeros. Ella está en segundo año, en la misma escuela, yo no la esperaba a la salida, era medio "plantada" esa piba, no nos llevábamos bien. A mí no me gusta sentirme atado, me gusta tener libertad. Como no era del grupo, yo salía con mis amigos.

E.: ¿Cómo se pusieron de novios?

A.: Fue en una fiesta que bailamos toda la noche... (se ríe).

E.: ¿Tuviste alguna vez relaciones sexuales?

A.: (No se turbó, aparentemente contestó tranquilo). No. Hay que ver con quién se hace, porque conozco el caso de un chico que murió a causa de eso.

E.: ¿Vos creés que son necesarias las relaciones sexuales?

A.: Sí, pero recién a partir de los 16 años.

E.: ¿Creés que es necesario el afecto para ese tipo de relaciones?

A.: Sí, el acto sexual debe ir unido al amor, y yo creo que hasta ahora nunca he amado.

E.: ¿Tenés algún hobby o coleccionás algo?

A.: Durante la escuela primaria coleccionaba monedas, lo hice durante más de tres años, pero hace tiempo que lo dejé de lado.

E.: ¿Practicás algún deporte?

A.: Sí, en el Club practico natación y me gusta el fútbol.

E.: ¿Te gusta leer?

A.: Leo el diario todos los días. También leo revistas de automovilismo (se ríe), soy bastante "tuerca". También leo libros, me gustan mucho los referentes a historia o política... este... libros contemporáneos, pero nada de novelas. Eso conmigo no va.

E.: ¿Manejás automóviles?

A.: Sí, aunque no lo hago porque vendieron el coche chico (aclara), mi padre tiene un Peugeot y tenemos un 600 que siempre estaba en casa y lo manejaba yo, pero ahora lo vendieron. Papá sale siempre con el Peugeot.

E.: ¿Te gusta la música?

A.: De la música popular me gusta el tango y tengo afición por las marchas, me gusta escucharlas.

E.: ¿Vas al cine?

A.: Sí.

E.: ¿Qué tipo de películas preferís?

A.: Según el momento. Según cómo esté puede ser una de Walt Disney, como una "prohibida" (re-calca), según el momento.

E.: Una vez terminada tu carrera, ¿en qué plano te gustaría actuar?

A.: Me gustaría actuar en el plano de la política, ya

que me apasiona, y hacerlo en forma activa, solucionando bastantes problemas políticos y llegar a algo.

E.: ¿En tu casa se discuten problemas políticos?

A.: No muy habitualmente, pero cuando se hace no tratan de inculcarme ninguna idea política.

E.: Una vez recibido, ¿seguirás viviendo con tu familia o pensás en la posibilidad de casarte?

A.: Primero quiero recibirme y tener una posición definida, luego casarme (acota riéndose) esto está bastante lejos. Además como nunca estuve enamorado... por ahí alguna vez me da.

E.: ¿Cómo ves el casamiento?

A.: Hay que estar preparado para eso y soportar.

E.: ¿Pensás que el matrimonio es nada más que eso?

A.: Sí. (Rotundo.)

E.: ¿Qué pensás de la sociedad en que vivís, de las normas y valores que existen?

A.: Hay muchos prejuicios, pero algunos son necesarios porque demasiada libertad es perjudicial; qué sé yo... hay cosas que no deben ser públicas y hay que respetar las normas, por eso es que hay prejuicios que están bien expresados. Esta sociedad va un poco atrasada en los problemas, pero en parte es por la relación familiar. Por ejemplo, yo converso con mi familia de todos los problemas y hay chicos que consideran a los padres solamente como a los que les dan de comer. No hay relación padre-hijo, ni una orientación.

E.: ¿Qué pensás de la relación que tenés con tus compañeros?

A.: Tengo buena relación con mis compañeros, pe-

ro ciertos problemas prefiero discutirlos con mi amigo, ése que antes les dije, porque es al que le tengo más confianza, sabe mis problemas y me comprende mejor. Es igual a mí... en pensamiento y además estoy en contacto con él siempre.

E.: ¿Cuando tenés algún problema, a quién recurrís?

A.: Primero a mi madre (lo dice enfática y terminantemente).

E.: ¿En todos los problemas recurrís a ella?

A.: Bueno, cuando es algún asunto del colegio, de amonestaciones recurro a mi padre, él le da menos importancia al aspecto de conducta porque le interesa más la parte de estudio, como cuando traigo algún aplazo en el boletín o me voy en alguna materia. Por supuesto, en el primer aspecto (conducta), también hay un límite.

E.: Si tenés algún problema en el plano afectivo, ¿a quién recurrís?

A.: En ese plano no recurro a nadie, lo resuelvo solo. Además no tuve mucho que pensar, ya que fueron sólo dos semanas.

E.: ¿Qué opinión tenés de vos mismo?

A.: (Se ríe, se pasa la mano por la cabeza). Bueno... a veces soy un poco impulsivo, no acepto las ideas de los demás porque sí, sino que quiero imponer a veces la mía; en general (se ríe) soy una buena persona, aunque a veces me acaloro y no razono y no acepto las ideas de los demás.

E.: ¿Cuál es el nivel socio-económico de tu familia?

A.: El nivel socio-económico es holgado..., una clase media.

Lo invitamos nuevamente a cotejar su análisis de la entrevista anterior con el siguiente informe, y así podrá autoevaluar su trabajo.

6. Informe y conclusiones

El desarrollo físico del adolescente entrevistado presenta características normales para su edad; es notorio el cambio de voz, su altura, la proporción de la caja torácica y la aparición del vello en la cara. Su actitud, cuando se le solicitó la entrevista, en la apertura y durante la misma fue serena y se mostró afable y con interés por cooperar con los entrevistadores.

En ningún momento se mostró turbado, ni siquiera cuando fueron planteadas las preguntas correspondientes al plano sexual, sus respuestas fueron claras, precisas, espontáneas, sin una elaboración evidente. Sus movimientos eran seguros, nada torpes, en cierta forma controlados.

Tampoco se mostró inhibido ante nosotros ni ante las preguntas, sino predispuesto a contestarlas rápidamente. No tuvo durante la entrevista movimientos bruscos de posición, sino que adoptó una postura natural.

En el área familiar podemos vislumbrar una cierta armonía entre sus componentes, sin embargo ciertas respuestas nos hacen pensar que la relación de sus padres no es del todo armónica; esto tendría influencia sobre la opinión que él tiene del matrimonio.

E.: ¿Cómo ves el casamiento?

A.: Hay que estar preparado para eso y soportar.

E.: ¿Pensás que el matrimonio es nada más que eso?

A.: Sí. (Rotundo.)

La relación de él con el padre es menos profunda, debido en primer lugar a la poca permanencia de éste en su casa. Por otra parte se da en la actitud del padre hacia él una ambivalencia que se manifiesta en sus exigencias con respecto al rendimiento escolar, esperando de él una actitud responsable con características adultas, pero a su vez si se plantea la discusión de un problema, el padre adopta una actitud severa aludiendo que le falta el respeto.

E.: ¿Por quién te sentís más comprendido en tu familia?

A.: Por mi madre (...) y como siempre discuto, cuando lo hago con mi padre, él dice que le faltó el respeto.

La relación con la madre es aún de dependencia, en ella encuentra comprensión y apoyo, probablemente esto se deba a que su actitud es más blanda y afectiva que la del padre.

A.: (...) Mi madre acepta más los errores (...) es más comprensiva (...), me comprende mejor (...), con la que más trato es con mi madre ya que está todo el día en casa.

La relación con sus hermanos es normal aunque hay una notoria afinidad con su hermana mayor.

A.: Mi hermano es más cerrado, no dice lo que piensa como yo, en eso me parezco más a mi hermana y a mi madre.

Dentro del área ocupacional, observamos que es estudiante del ciclo secundario, que ya ha definido su vocación, en forma inmediata por el magisterio, e incluso ya tiene formado su esquema sobre su actitud futura.

Notamos aquí, siguiendo a Piaget, una reflexión libre y un tanto desligada de lo real, que le permite planificar un futuro bastante lejano, sin embargo tiene conciencia de sus limitaciones.

Esta programación en su vida futura realizada por medio de la reflexión libre nos muestra que hay ya personalidad en formación, rasgos de una personalidad que va madurando. Con respecto a las relaciones inter-individuales, se dan en un grupo heterogéneo en edad y sexo.

Con los compañeros de su misma edad y sexo, la relación es buena, él se siente aceptado en el grupo compartiendo todas sus alternativas.

A tal punto llega esta unidad del grupo que cuando hay algo que amenaza con romper esa integridad no vacila en abandonarlo, como en el caso de su corto noviazgo, teniendo en cuenta además, que también es motivado por otro tipo de factores (falta de libertad en su actuar).

La relación con el otro sexo se da en un plano amistoso, más que afectivo, ya que se considera inmaduro para lo segundo y, por otra parte, lo relega a un plano secundario.

E.: ¿Tenés novia?

A.: No. (Rotundamente.) No creo estar maduro para el noviazgo. Yo tuve hasta hace poco una novia, duró quince días, pero la cosa no marchaba, yo no la entendía, me iba con mis compañeros. Ella está en segundo año en la misma escuela, yo no la esperaba a la salida, era medio "plantada" esa piba, no nos llevábamos bien. A mí no me gusta sentirme atado, me gusta tener libertad, como no era del grupo, yo salía con mis amigos.

Otra pauta que nos hace pensar que el problema de las relaciones heterosexuales no es vivida por el adolescente como una situación muy necesaria, probablemente por la influencia adulta, es la frase con que contestó a nuestra pregunta sobre si tenía novia: "No estoy maduro para el noviazgo". Esta es una fra-

se repetida, no es el producto de la elaboración de un adolescente, ya que las características de los mismos es, justamente, sentirse todopoderosos.

Tampoco podemos dejar de notar que hay una marcada tendencia a mostrar que el otro sexo es indiferente para él.

A.: (...) Son buenas compañeras, (...) son algo necesario, (...). Salgo con chicas, (...) somos amigos.

Pero esa indiferencia puede ser causa directa del temor que puede sentir de enfrentarse al otro sexo y de las consecuencias que una relación sexual podría traerle.

E.: ¿Tuviste alguna vez relaciones sexuales?

A.: No. Hay que ver con quién se hace, porque conozco el caso de un chico que murió por eso.

Evidentemente hubo un buen manejo de la situación, si bien no hubo una turbación evidente, evadió el problema alejándolo de su perspectiva actual.

E.: ¿Vos creés que son necesarias las relaciones sexuales?

A.: Sí, pero recién a partir de los 16 años. (El tiene 15.)

Otra pauta que nos muestra su deseo de ubicarse fuera del problema, justificándose, es su contestación a la siguiente pregunta:

E.: ¿Creés que es necesario el afecto para este tipo de relación?

A.: Sí, el acto sexual debe ir unido al amor, y yo creo que hasta ahora nunca he amado.

Una de las características de la adolescencia, es la mayor movilidad que tiene con respecto al niño en edad escolar, y en este caso lo podemos ver perfectamente, ya que él mismo manifiesta la poca permanencia en su casa. Las actividades las realiza en su mayoría, fuera de ésta y en compañía de su grupo de pares (club, fiestas, reuniones, té, etcétera).

En general, las actividades que realiza son típicas de esta edad e influenciadas por el prestigio social que pueden darle:

A.: Leo revistas de automovilismo... **soy bastante "tuerca".**

Además remarca todo lo referente al plano de la actividad intelectual y descarta todo lo que pueda significar sensibilidad romántica.

E.: ¿Te gusta leer?

A.: Leo todos los días el diario (...). También leo libros, me gustan mucho los referentes a historia y política... este... libros contemporáneos. Pero nada de novelas. Eso conmigo no va.

Un rasgo netamente individual en este plano de las referencias, es que tiene una marcada afición por las marchas, mientras que a la pregunta sobre si le gusta la música contesta sólo en un plano popular y con una respuesta algo convencional.

A.: ...De la música popular me gusta el tango. (Omite su opinión sobre otro tipo de música: clásica, folklórica, moderna).

Ante una respuesta muy significativa con respecto al tipo de películas que ve, afirma que según el momento puede ver una de Walt Disney, como una "prohibida", esto estaría corroborando lo que dice Lewin sobre el conflicto más o menos permanente del adolescente entre actividades, valores e ideologías y que determinan en él una tensión emocional, consecuencia de esos conflictos, y que daría como resultante esa ambivalencia de su estado de ánimo.

No notamos, a través de sus respuestas, ninguna agresividad manifiesta en sus actividades; ni en su relación con el grupo de pares; se deja entrever una conducta agresiva con respecto a su padre debida a la falta de comunicación y del trato de tipo autoritario que su padre tiene con él.

Se advierte también agresividad sublimada en la negación de la relación heterosexual.

En sus expectativas para el futuro hay una total coincidencia con lo que Piaget dice sobre las características del pensamiento adolescente refiriéndose a este tema. En su planeamiento de vida futura hay un fin ya predeterminado claramente; que es la solución de diversos problemas dentro de un campo específico que es la política. Para lograr ese fin es que elige como medio la carrera de abogado, la cual él piensa que puede darle acceso a ese plano, no sólo a nivel nacional, sino también internacional, para lo cual piensa seguir la carrera diplomática.

Hay evidentemente un deseo de modificar. Es la clásica rebelión del adolescente frente a los esquemas del mundo adulto. Retomando lo dicho anteriormente, aquí se manifiesta lo que Piaget llama reflexión libre, desligada de lo real: él construye su plan de vida futura sin ningún asidero en la realidad actual.

Cuando se refiere a la sociedad con sus normas y valores habla de prejuicios, dándolo como algo negativo de la sociedad, dice:

A.: Hay algunos (prejuicios) que están bien expresados, porque demasiada libertad es perjudicial y hay cosas que no deben ser públicas.

Si bien entonces, en primera instancia los rechaza, advierte que hay situaciones que no son aceptadas

por él y en vez de dar una solución, acepta algunos de estos prejuicios que él cree necesarios; pero sin especificar cuáles son los que acepta y cuáles los que rechaza, o sea, manejándose en un plano puramente teórico y sin dar respuestas concretas.

Es decir que él desea rebelarse contra lo que le impone la sociedad, porque tiene conciencia que el conformismo es propio de los niños, pero también tiene en cuenta sus limitaciones y el conflicto que podría suponerle el rebelarse contra todo, marginándolo aún más de la sociedad. De allí entonces su ambivalencia, rechaza algunos valores pero no todos.

Dentro de la conceptualización de él mismo, encontramos una lógica sobreestimación de sí, muy característica de la etapa adolescente y de la proyección del mundo hacia él como centro del mismo.

Observamos una notoria necesidad de sentirse independiente y de liberarse del juicio crítico de los demás.

A: Yo no acepto las ideas de los demás porque sí, quiero imponer a veces las mías.

Sin embargo, la dependencia con su madre aún es fuerte, ya que recurre a ella cuando tiene algún problema y no lo hace con el grupo de pares.

Por otra parte, él resuelve en forma autónoma los problemas sentimentales.

Concluyendo, el entrevistado presenta las características típicas de su edad evidenciadas en mayor o menor grado en sus respuestas. No se detectan grandes conflictos, ni hay situaciones extremas, fuera de la ambivalencia provocada por esa inestabilidad emocional propia de este grupo de edad, cuyo status no ha sido adquirido aún.

Entrevista a Mónica

Orientaciones para el trabajo

Para trabajar con la última entrevista, le proponemos que proceda como lo hizo con los materiales anteriores, siguiendo los mismos pasos.

DATOS DEL SUJETO

Mujer, 17 años, cursa quinto año bachillerato.

La autobiografía fue escrita a los efectos de la Orientación Vocacional.

Muchas veces he pensado en seguir una carrera universitaria porque me parece que lo más deleitable es poder saber, tener ilimitables conocimientos. Pero me es imposible decir cuál, porque nunca me decidí por una carrera determinada. Un día pensaba una, el próximo día ya había cambiado de idea.

Empecé a pensar seriamente en carreras el año pasado, cuando estaba en cuarto, cuando todas empezaban a decir lo que iban a seguir. Hasta ese momento yo ni había pensado que un día tendría la responsabilidad de tener que decidirme en algo tan importante para mi vida futura (tendría que pensar yo sola qué es lo que yo querría estudiar, y eso que no me gusta estudiar).

Yo sé que siempre encontré muy difícil decidirme sobre problemas importantes o no, pero de esa clase. Lo sé porque cada vez que yo tengo que comprarme algo, por ejemplo ropa, siempre termino comprando algo que no me gusta. No porque la prenda en sí no me guste sino que no importa qué comprara, no me iba a gustar igual.

Cuando hago algo, me gusta hacerlo sobre un arrebato de inspiración, por ejemplo, pasar por una vidriera, ver algo que me gusta y comprarlo y no tener que comprar algo obligatoriamente porque me hace falta. Lo mismo con la carrera, me gustaría poder seguir y no encontrarme obligada a elegir algo porque este año termino quinto y el próximo tengo que hacer algo, no me puedo quedar sin hacer nada.

Las muchas carreras que yo he pensado son Literatura, Filosofía, Agronomía, Psicología.

No conozco ningún profesional y pienso que lo que influyó fue el amor a los libros, las letras, las palabras (me gusta mucho escribir, expandir mi imaginación usando palabras que en el lenguaje corriente no uso). Me encanta leer y también me gustan mucho las plantas, las flores, verlas crecer, sentir la tierra mojada sobre mis manos, y un tallo endeble entre mis dedos. Poder ver que un insignificante porro que planté un día es ahora una hermosa planta cubierta de hojas y flores.

También me gusta mucho observar a la gente, sus reacciones, sus angustias, sus alegrías. El por qué de lo que hacen y no hacen. Observar sus gestos, sus ademanes, la ropa que usan, los movimientos del cuerpo, la manera de caminar, la inclinación de la cabeza, las sonrisas sobre los labios, la mirada de los ojos.

No me imagino mi vida de estudiante, y viendo gente que sigue carreras universitarias me la imagino horripilante, sólo estudiar, concentrarse y estudiar.

Si tuviera que ejercer una profesión tendría que ser exitosa o sino nada. Por exitosa no quiero decir que tendría que ser famosa, aclamada por todos, sino sentirme satisfecha, útil y completamente a mi anchas en la profesión que sigo.

Mi rendimiento ha sido siempre mediocre con respecto al de mis compañeras y muy bajo con respecto de lo que podría rendir.

En el gusto de uno influye mucho el medio en que uno se encuentra y por lo tanto me puede gus-

tar una materia no por sí misma sino a causa de la profesora, de las asociaciones que hago en mi mente, a causa de la forma de darla.

Por sí misma me gusta la geografía, tanto en inglés como en castellano. Es una materia fácil de acordarse y fácil de formar asociaciones. Si una región es árida nunca va a tener bosque tropical y si es cálida nunca tendrá vegetación de tundra. Es una materia en la cual uno puede inventar mucho.

Las matemáticas me gustan pero no me va bien. Es a causa de los profesores decrépitos que hemos tenido. Por decrépitos significo que eran muy ancianos para adecuarse a estas épocas y nos enseñaban por poco con los sistemas del Rey Arturo. O si no, los profesores eran en una época muy buenos y fueron buenos alumnos, aptos para las matemáticas más que para profesores. Cuando la persona en cuestión nos empezó a enseñar hacía diez años que no ejercía de profesora.

En vez castellano me gusta mucho, sin ninguna dificultad puedo sacarme notas altas, no me tengo que obligar a estudiar, ni tengo que poner voluntad para entender o atender.

La materia que menos me gusta en primer lugar es la historia, esto no tiene nada que ver con la profesora ya que cuando me siento aburrida de escuchar me entretengo observando sus ademanes, sus exclamaciones y viendo la manera en que da la clase.

La causa por la cual no me gusta historia es que en primer año, en otra escuela a la cual iba, teníamos un profesor muy simpático pero muy inútil que entraba a la clase con una gran sonrisa, se senta-

ba en el escritorio en una posición de reposo, encendía un cigarrillo, sacaba su libreta de notas y la recorría con la vista en silencio, luego llamaba a una alumna tras otra, sin hacer ninguna recomendación. Después de tomar a cinco alumnas cerraba la libreta, abría el libro de historia, nos decía: estudien de aquí hasta aquí, y se iba. Todos los días transcurrían igual.

Física tampoco me agrada pero desafortunadamente por la profesora. Ella no tiene nada que ver con mi desagrado (yo no pienso que me tiene rabia ni nada por el estilo, más bien pienso que es muy amable y hace lo posible por hacerme querer la materia) pero no me agrada esa clase de persona excesivamente melosa y pegajosa. Demasiado buena, tolerante y condescendiente y a mi manera de pensar cae en la injusticia. Por ejemplo, si hacemos una prueba y una chica hace una pregunta, la profesora por poco le da el resultado exacto. Esto es injusto ya que la persona que no hace preguntas no va a recibir el resultado. Yo personalmente prefiero dejar una pregunta antes de pedir el resultado, es como una persona que pide un diez porque necesita nota. Es rebajarse, e injusto de parte de la profesora ofrecer ayuda que ella debiera saber que no debería ofrecer.

¿Con qué profesores me he llevado mejor? La respuesta que voy a dar es completamente subjetiva, si yo digo que me llevo bien con una profesora no quiero decir que somos amigas o la preferencia es compartida. Si me gusta una profesora es porque me agrada su manera de ser, su manera de pensar, de vestir, de comportarse. Probablemente

veo en ella cosas que me gustaría ver en mí misma.

La señorita X de matemáticas, la señorita Directora y la señorita X de geografía (esta última sólo porque tiene gusto exquisito para vestir, adecua sus ropas a su carácter y personalidad, es muy femenina y tiene las manos más estilizadas y artísticas que he visto).

Tanto la señorita Directora como la señorita X me gustan por el inmenso conocimiento que abarcan y por el carácter fuerte y justo de las dos.

Recordar el hecho más feliz y triste de mi vida escolar me resulta difícil. Primeramente, no tengo la costumbre de pensar mucho en las cosas que me van mal y mis angustias y alegrías extremas sólo las recuerdo de vez en cuando, de casualidad cuando estoy triste me siento la persona más desdichada del mundo y probablemente a propósito desentierro todo mi triste pasado. Cuando estoy feliz, sólo recuerdo el momento de dicha y éstas hacen menos impresión que las anteriores, no perduran tanto.

No práctico deportes aunque me gusta navegar. No he tenido oportunidad o iniciativa para comenzar este deporte. Lo que más me gusta hacer es leer, ahí encuentro un mundo completamente nuevo y cuando estoy deprimida o demasiado feliz leo para frenar mis emociones.

Prefiero leer en inglés, más por costumbre, lo entiendo mejor y desde chica me acostumbré a la lectura en inglés, ahora estoy comenzando a leer en castellano.

Prefiero la lectura liviana donde no tengo que

pensar. Novelas sobre los siglos XVIII, la era victoriana, la revolución francesa, la lucha entre el norte y el sur en Estados Unidos. En este momento estoy leyendo dos libros: "El beso y otros cuentos"—Chejov—, leo los cuentos de época y "El arte de amar" de Erick Fromm, es el que me hace concentrar. Me gusta el cine pero no la TV aunque había una época en la cual me gustaba, ahora prefiero leer antes de sentarme todo el día ante un aparato.

Prefiero las películas dramáticas donde muestra la psicología humana, sus comportamientos. Las últimas películas que me gustaron fueron "Good hand Luki" (no recuerdo la traducción) y "Milagro en Milán" (una película antigua que muestra una realidad a través de la fantasía).

Aunque no voy muy a menudo, me gusta el teatro. Pero más me gusta el ballet, o los conciertos. Lo último que vi fue "El amor por tres naranjas" (Prokofiev). La música era hermosa y la vestimenta también, pero la actuación estuvo bastante floja, especialmente de parte del comediante que no podía dar ni una vuelta carnero.

No tengo un hobby porque no soy bastante constante.

Mis amigos y amigas son un grupo muy restringido porque admito que es difícil llevarse bien conmigo. El grupo que más frecuento está compuesto por Ana (una persona que en cierta manera suplanta a mi madre), Julia y Francisco (alumnos de Ana).

Ella es profesora de piano, muy buena, me mimó demasiado, me da lo que le pido y además salimos muchísimo juntos (generalmente los cuatro). Siempre duermo en su casa después de estas sali-

das ya que volvemos alrededor de la dos (luego comemos, charlamos, nos divertimos y alrededor de las tres y media nos separamos).

Ella me dio el cariño maternal que mi madre no pudo darme. Yo encuentro que en cada grupo de amigos y amigas soy diferente.

Me río de mí misma cuando hago ciertas cosas sabiendo que no las haría si estuviera con otra gente. Por eso prefiero no mezclar mis grupos. Encuentro que el grupo colegial es lindo pero habría que conocer a las chicas mejor. El tercer grupo de amigas es mi casa (mi padre, mi gran amigo, su novia y todos sus amigos).

Soy una persona extrovertida de naturaleza y ya que me gusta estudiar a la gente, trato de estudiar a mí misma (espero que las conclusiones a las cuales arribe sean las más exactas posibles) a causa de mi educación, vida infantil y problemas familiares. He encontrado que exteriorizar todos nuestros sentimientos es a veces peligroso; al no poder evitar esto me he acostumbrado a expresar mis sentimientos disfrazados. Me muestro dura y me río cuando a veces quiero llorar.

Algunas veces prefiero estar sola y otras, acompañada. Hace mucho que aprendí que "mi mejor amiga" no existe. Las amigas surgen y se van y eso no les quita mérito.

Hubo una edad en que siempre quería tener una mejor amiga, la encontraba y luego me desilusionaba. Ahora sé que la culpa residía no en ellas sino en mí, yo cambiaba mis gustos también, y lo que era "una mejor amiga" ya no lo era más.

No salgo con chicos porque no tuve oportuni-

dad de entrar en esa clase de círculo.

No tengo novio ni pienso tenerlo por el momento ya que veo por mis amigas que un novio restringe los movimientos de la novia.

¿Piensa casarse? Sí, pero sólo bajo condiciones y éstas son muchas, y si no me caso perderé parte de la vida de un ser humano pero ganaré otra que no puede tener una persona casada (y no me lamentaré todo el resto de mi vida).

Me gustaría tener hijos por el simple placer de poseer una criatura tan mía como ninguna otra. Pero dejando eso de lado adoptar hijos sería mejor ya que hay tantos niños que necesitan hogares y que llegan a ser criminales, prostitutas, etcétera, por falta de amor y crianza correcta.

Mi familia:

padre: (46 años)

madre: (44 años) no vive con nosotros, son divorciados

Chichita: (39 años), será en marzo mi futura madre.

Griselda: (16 años), hermana.

Sandra: (14 años), hermana.

Marcia: (12 años), hermana.

Fanny: (sirvienta), vive en casa.

Mi madre ya no es importante en mi vida. Por lo tanto, no la describiré.

Mi padre es robusto, 1,77 m de altura (es un pícnico), extrovertido, intolerante, impaciente (ha sufrido con la ruptura con mi madre); ahora está empezando a ser feliz de nuevo. Es liberal, generoso y afectivo al máximo. Me llevo muy bien con él.

Con mis hermanos me llevo bien. Sí y no. Nos

peleamos muchísimo y algo que me da rabia es tener que ver en ellos las faltas de mis padres. Los complejos y frustraciones que tenemos a causa de la mala crianza. Mi padre es demasiado liberal. Pienso que es una suerte que yo soy la mayor y no otro de mis hermanos porque soy la más responsable, al tener que asumir el cargo hace ya varios años. A veces él consiente cosas en mis hermanos que me escandalizan conociéndolos yo más a fondo que él. Les da dinero, lo que ellos piden y sin preguntar para qué, les da permiso de salir creyendo perfectamente en lo que dicen (aunque ellos nunca le dicen, razón por la cual él debiera dudar de su palabra).

Mis hermanos (aunque no lo admiten) ven en mí, como es natural, a la hermana mayor.

Aunque me insultan, nos peleamos, ellos inconscientemente me siguen en muchas cosas, repiten cosas que yo les digo y piensan que salen de ellos mismos.

La menor es la más dócil, me llevo muy bien con ella (la tercera está en los años difíciles: insostenible) (la segunda parece no haber salido nunca de los años difíciles, aunque está mejor).

El recuerdo más triste es cuando volví de mis vacaciones y encontré que mi madre se había ido, cuando se formó en mí la idea de que nuestro hogar se había roto. No era la pérdida de mi madre porque ella nunca consiguió tener un papel demasiado importante, pero sentí la pérdida de mi hermanastro.

Era el menor y único varón, tendría seis años ahora, pero tenía cuatro cuando se fue.

como tu silencio

Tendría que escribir una enciclopedia para anotar todo lo que he pensado acerca de mí misma y sobre lo que me gustaría ser.

Soy abierta, no puedo guardar secretos, tengo que contar lo que pienso y creo (y cuando veo esto muy peligroso lo distrazo), descargo mis energías con otras actividades, por ejemplo leer.

Aparento ser corajuda, pero soy cobarde, soy imaginativa, tiendo a ser romántica, no soy vengativa, tiendo a ser alegre pero tengo mis momentos de depresión.

No confío en la gente con facilidad, pero cuando ellos consiguen mi confianza les doy todo lo que poseo, soy muy efusiva en demostrar mi amor, y quiero profundamente pero no con facilidad.

Lo que más me gustaría ser es alguien muy estudioso, que conoce mucho, por ejemplo, la señorita Directora, pero soy muy haragana para eso, no me caliento (por lo menos aparento no calentarme), si es posible nunca lloro (especialmente en público). Puedo ser, si quiero, fatalista.

Tengo muchos recuerdos de cuando vivía en la casa vieja, en Olivos. Esta fue la parte más feliz de mi infancia. Uno de los recuerdos es mi hermana y yo subidas al parral que cubría el pasillo a dos metros de altura, con una cacerola con agua, comiendo uvas entre las avispas, mientras mis hermanos menores lloraban porque no podían subir. Tendría yo alrededor de cinco años.

Prefiero no pensar en mi vida dentro de algunos años. Espero que sea mejor de lo que yo veo el futuro, porque yo lo veo vacío, no veo nada.

NOTA: Esta biografía fue escrita por la adolescente en respuesta a los siguientes ítems generales, que se formularon de manera muy amplia y ambigua:

- 1.- ¿Qué desearía hacer al terminar la escuela secundaria? ¿Por qué?
- 2.- ¿Se le ocurrió estudiar algo? ¿Qué y por qué?
- 3.- ¿Conoce profesionales de esa disciplina?
- 4.- ¿Cómo fue su vida escolar?
- 5.- ¿Qué disciplinas ha preferido? ¿Cuáles no le han gustado? ¿Por qué?
- 6.- ¿Cómo se lleva con sus profesoras?
- 7.- ¿Cuáles son los recuerdos más alegres y más tristes de su vida escolar?
- 8.- ¿Practica deportes? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 9.- ¿Tiene algún hobby?
- 10.- ¿Tiene amigos y amigas? ¿Cómo son?
- 11.- ¿Tiene usted una amiga o amigo preferido? ¿Por qué lo eligió? ¿Cómo es?
- 12.- ¿Tiene novio? ¿Cómo es? ¿Por qué lo eligió?
- 13.- ¿Cómo es su familia?
- 14.- ¿Cuáles son los recuerdos más felices y más tristes de su vida?
- 15.- ¿Cómo desearía ser usted en el futuro? ¿Desearía casarse y tener hijos? ¿Por qué?

Propuesta de trabajo

Síntesis de las entrevistas

Cuando usted haya terminado el análisis de las tres entrevistas, establezca:

¿Qué puntos en común poseen los adolescentes entrevistados?

¿Qué diferencias pudo descubrir teniendo en cuenta las edades y el sexo de los jóvenes?

¿Qué otros comentarios o reflexiones desea apuntar?

Actividad grupal Nº 1

Este tipo de actividades, tal como indicamos al comienzo de este Módulo, está dirigido a los grupos de profesores de un mismo barrio, escuela, zona o comunidad que, luego de realizar las actividades, pueden convocarse y trabajar juntos.

Los beneficios que suscita el aprendizaje socializado y el hecho de compartir experiencias, influirán notoriamente en el aprovechamiento de este curso.

Por esta razón, les sugerimos a los docentes que tengan posibilidades, reunirse con algunos compañeros con toda la frecuencia factible, más allá de lo aquí propuesto.

MATERIALES A TRABAJAR: entrevistas a Silvia, Luis y Mónica.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Cotejar, enriquecer y profundizar los análisis realizados individualmente.
- Experimentar en forma personal la dinámica y funcionamiento del "Grupo de Discusión".

Planteado este grupo docente como un "Grupo de discusión", se requiere para su buen funcionamiento que un profesor asuma el rol de coordinador, elegido democráticamente por todos los integrantes del grupo.

Sus funciones son: promover las discusiones, administrar los tiempos, facilitar la participación de todos los integrantes y elaborar la síntesis final.

Elegido el coordinador, los pasos a seguir pueden ser los siguientes:

- Exposición de la síntesis a que arribó cada profesor, al finalizar los análisis de entrevistas, acerca de la "Caracterización General del Adolescente, desde una perspectiva bio-psico-social".
- Enriquecimiento con los aportes bibliográficos, de aquellos que pudieron ampliar los conceptos con su lectura complementaria.
- Discusión, intercambio de criterios y opiniones.
- Reflexiones acerca de los lineamientos surgidos en los "Correlatos Pedagógicos" que presenta esta Unidad.
- Aportes creativos que cada miembro pueda hacer con respecto al tema.

- Síntesis final (con constancia escrita) de los puntos salientes y conclusiones a que arribara este "Grupo de Discusión".

También consideramos importante que el grupo intercambie ideas en torno de la dinámica y al proceso de aprendizaje vivido durante el transcurso de la experiencia.

Actividad Individual N° 2

MATERIALES A TRABAJAR: Poesías; dibujos y materiales gráficos.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Aplicar los conceptos desarrollados en el marco teórico a adolescentes concretos.
- Descubrir y explicar las características generales del adolescente a partir de conductas y hechos cotidianos.

PROPUESTA

1) Poesías

A continuación presentamos cinco poesías realizadas por adolescentes de distintas edades en un taller literario que comparten dentro de una escuela media.

Como fruto de esa actividad, editan una revista, "Metafrasta", de la cual se ha seleccionado este material. Dada la riqueza proyectiva que contienen y el valor que "la palabra" posee en este período evolutivo, se incluyen como elementos de trabajo.

He aquí los pasos a seguir:

- Lea detenidamente cada uno de los poemas.
- Trate de descubrir qué características del adolescente se reflejan en ellos, de manera global y por partes. Establezca aspectos comunes a todos los materiales, y aspectos diferentes, según edades.

- Anote tales rasgos fundamentándolos en el marco teórico dado (tal como lo hizo en el análisis de entrevistas). Luego trate de elaborar una síntesis sobre todo lo visto. Recuerde que sus trabajos individuales constituyen material para intercambiar con docentes cercanos, en las actividades grupales.

"Crezco"

por Flavia, 14 años

Crezco
 en esta vida
 que a veces es todo
 y a veces es nada;
 camino
 quizá sin rumbo;
 busco
 cosas inalcanzables
 te busco
 a vos
 y no sé si no te encuentro
 o me da miedo hacerlo;
 me siento
 como perdida
 cansada
 de algunas cosas
 que me dio la vida;
 intento
 conseguir lo que quiero
 lo que debo;
 Procuro
 no perder lo que ya tengo
 lo que yo conseguí;
 Crezco
 en esta vida

peleando por lograr
 que sea todo.

"En esta tarde"

por María Cecilia, 16 años

En esta tarde.
 En esta tarde
 quiero escribir mis versos tristes
 y sentir algo;
 encerrarme en mi nostalgia
 y releer mis viejas fábulas,
 volver a mis muñecas
 (aunque por un momento)
 volver a mi chupete;
 quiero esta tarde
 olvidarme del mundo;
 ocultar la realidad,
 vencer el miedo, la cobardía;
 dar dos o tres pasos hacia atrás:
 volver a mi infancia
 mis cumpleaños con bonete,
 a mis mañanas sin fin
 a mis pájaros y plazas
 volver a la calesita
 (y no sentir este vacío)

volver a lo que fuese
 que no es hoy
 y no estar aquí sentada escribiendo.
 Quiero volver a la primaria
 (tercer grado, tal vez)
 volver a ser inocente
 a tocar timbres en las casas,
 a no tener que ser responsable
 y a no aceptar lo que hoy acepto.

Quiero esta tarde
 olvidarme del hoy
 y volver al pasado
 y que éste sea eterno
 quiero esta tarde
 clara y soleada...

"Mi refugio de papel"

por Laura, 16 años

Mi diario marrón:
 te quiero.
 Tus páginas son yo
 y cada pétalo de rosa
 seco entre los dos
 huele a recuerdo,
 viejo pero fresco,
 celosamente nuestro.

Tal vez mi corazón
 tenga tu forma,
 y los latidos suenan hondo
 como tu silencio

que oye mis secretos
 y calla
 y no reprocha
 y no pregunta.
 Y absorbe mis lágrimas
 cuando no tengo
 ni quiero
 una voz vacía.

Sólo mi diario marrón
 sabe que hoy
 todo estuvo mal
 una vez más.
 Y hubo horas mudas
 y no ven
 Por eso me duele lo que tengo
 y lo que no tengo
 más.

Me duele la gente
 y las palabras falsas.
 Pero a vos te quiero
 —¿me oís?—
 Y guárdate la lágrima de hoy
 sin preguntas
 sin reproches
 Mi viejo diario marón.

"Nosotros"

por María Laura, 15 años

Somos los que creemos
 los que amamos

olvidamos, y podemos ver.
 Somos los que tenemos sed de esperar.
 Somos luz, y tiempo.
 Somos palabras, pensamientos, razones;
 Somos Alma, pureza, verdad.
 Somos los que odiamos al odio
 la miseria y la violencia.
 Somos los que caminamos con dolor
 y respondemos con nuestra verdad.
 Somos los que gritamos
 las palabras enclaustradas por el silencio.
 Somos tantos,
 o tan pocos,
 somos más...

¡Qué feliz!

por Vanesa, 14 años

Estoy feliz

muy feliz!
 Estoy sola: bailo,
 salto, canto...
 Miro, por la ventana:
 llueve.

Qué feliz soy!
 Pienso en él: bailo
 Pienso en él: me siento
 apago la música
 me pongo tensa
 Pienso en él: lloro
 quiero morirme, no existir...

BASTA!

lo amo lo odio lo abrazo
 lo escupo, lo piso, lo tomo
 lo beso.

Lo quiero. Me quiere.
 Vuelve la música:
 bailo, canto, salto...
 Estoy feliz!

II) Dibujos y materiales gráficos

Como usted recordará en el marco teórico hemos hablado de la importancia del dibujo y los materiales gráficos como ricos elementos proyectivos que dejan traslucir diversas características y problemas del sujeto. Por tal motivo, sugerimos la recolección y el análisis de los mismos a fin de diversificar los recursos empleados para cumplir con nuestros objetivos.

(No se pretende aquí que usted pueda analizar psicológicamente los materiales gráficos, tema que requeriría de un especialista, sino simplemente que pueda "mirarlos" y, avalado por los conceptos desarrollados teóricamente, pueda inferir e ilustrar algunas cuestiones).

Para ello, le recomendamos volver a leer el apartado dedicado al Desarrollo físico-Correlato pedagógico y la ampliación bibliográfica.

Los trabajos a realizar son:

1º Recolección de dibujos y otros materiales gráficos:

Esto podrá llevarlo a cabo por distintas vías:

a) A través de los profesores de Dibujo, los cuales cuentan, desde su materia, con trabajos ya realizados durante las clases.

b) Proponiendo transformar una hora de clase de cualquier materia (o extra clase) en un taller de expresión e invitarlos a dibujar, pintar, realizar collage o cualquier otra técnica gráfica posible, bajo consignas sugerentes. Por ejemplo:

- "Yo hoy"
- "Así somos nosotros"
- "Este es mi mundo"
- "Mi pasado, mi presente, mi futuro..."

(Podrían aceptar otras propuestas. Es importante no imponer ni sugerir enfáticamente un tema.)

Al proponer la actividad deberá quedar muy claro que la misma no será evaluada técnicamente, ya que su objetivo es reunir materiales hechos por adolescentes para profundizar su conocimiento.

2º Observación y análisis:

Recopilados los trabajos, usted podrá observarlos y prestar atención a determinados aspectos:

- Dónde se desarrolla la escena.
- Quiénes son los personajes.
- Si aparece el protagonista-adolescente (u otra figura humana que lo reemplace).
- Cómo es la proporcionalidad de su imagen (miembros-tronco-extremidades-cabeza).
- Dificultades en "concretizar" su cuerpo.
- Sexualización del dibujo (inclusión de formas adultas, no-infantiles).
- Lugar que ocupa en la hoja (muy grande-pequeño-normal-escondido).
- Dificultades que aparecieron en su realización (ejemplo: no aparición de figuras humanas, tachar, borrar, etcétera).
- Otros aspectos que llamaron su atención.

3º Conclusiones y formulación de hipótesis:

Seguidamente anote sus conclusiones y arriesgue algunas hipótesis o explicaciones sobre los rasgos adolescentes que podrían estar presentes en esos materiales.

Luego, usted podrá intercambiar sus puntos de vista con otros compañeros y con su tutor.

Actividad grupal Nº 2

MATERIALES A TRABAJAR: poesías, dibujos y materiales gráficos.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Cotejar, enriquecer y profundizar los análisis realizados individualmente.
- Diseñar los perfiles adolescentes de su región.
- Experimentar la técnica de trabajo de "Grupos Paralelos".

PROPUESTA

— Una vez que ha sido elegido democráticamente el Coordinador General para esta reunión, proponemos dividir el grupo en dos sub-grupos equivalentes numéricamente. Con el fin de facilitar su dinámica interna, cada sub-grupo deberá elegir, a su vez, un coordinador interno. A uno lo llamamos grupo X y al otro grupo Z. El primero, tendrá como consigna comparar los análisis realizados por sus miembros sobre el material de poesías (del cual se extrajeron características generales del adolescente).

El segundo trabajará sobre las conclusiones a que cada docente ha arribado sobre los dibujos recogidos en sus propias escuelas (de los cuales se dedujeron características regionales, propias de esos jóvenes).

— Transcurridos 30 minutos aproximadamente (el tiempo será marcado de antemano, según la conformación del grupo: más o menos integrantes), el Coordinador General indicará la mecánica próxima.

— El grupo X, a través de su Coordinador interno, expondrá **desde las poesías** analizadas, las características generales del adolescente allí descubiertas.

— El grupo Z, a través de su Coordinador interno, irá presentando alternadamente a aquél, las características regionales de los adolescentes inferidas de los dibujos.

El hecho de "alternar" los relatos grupales (uno a uno), permitirá comparar los rasgos generales estudiados con las características observadas en los adolescentes con los que los profesores conviven.

— Finalizadas las exposiciones, se dará un tiempo para los comentarios y apreciaciones individuales sobre el trabajo en general y los contenidos vertidos.

— El **Coordinador General** propondrá, a raíz de los recursos utilizados una discusión acerca de:

"¿Cuánto y cómo utilizamos los docentes las distintas **formas de comunicación**, que a diario, nos brindan nuestros alumnos: lo gestual, lo gráfico, la producción escrita "informal", etcétera, para entenderlos más integral y profundamente?"

— Concluida la actividad de este encuentro, el coordinador con el apoyo del grupo total, elaborará una síntesis de los conceptos centrales y las conclusiones.

Además, se concederá un espacio para que los integrantes de los grupos dialoguen sobre la experiencia vivida con la tarea grupal.

Actividad individual Nº 3

MATERIALES A TRABAJAR: cuestionario, encuestas.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Profundizar el conocimiento y la comprensión de los adolescentes con los cuales trabaja.
- Aplicar el marco teórico desarrollado en la Unidad I a su realidad inmediata.
- Conocer y reflexionar sobre el lugar y la imagen que la sociedad local tiene del adolescente.
- Perfilar los rasgos del adolescente "regionalmente".

PROPUESTA

1) Cuestionario

El cuestionario que presentamos a continuación es un instrumento con el cual usted podrá indagar

características generales y específicas de los adolescentes que viven en su medio. Esta tarea le permitirá trabajar con la realidad de su propia región, provincia o comunidad.

El cuestionario puede ser aplicado en forma individual y personal (entrevista), o grupalmente y por escrito.

Le proponemos realizar las tareas que detallamos seguidamente:

1º) Una vez que decidió la forma de administrarlo, elija el grupo que considere más adecuado para esta actividad, o que esté más cómodamente disponible, y preséntela explicitando objetivo y consigna.

Cuestionario

— **Objetivo** (para explicar a los alumnos): Profundizar el conocimiento del adolescente de nuestra región, en sus múltiples problemáticas.

— **Consigna:** Respondan cada una de las preguntas con la mayor espontaneidad y sinceridad posible. A efectos del presente trabajo no interesa la identificación de cada sujeto sino lo que cada uno aporta en cuanto a la caracterización de esta etapa.

Sujeto:

Edad:

Sexo:

Curso escolar:

Conformación de la familia:

Zona en que vive:

Preguntas

Area física

- 1 - ¿Qué te parece más linda, la infancia o la adolescencia? ¿Por qué?
- 2 - ¿Cómo te ves físicamente? ¿Por qué?
- 3 - ¿Cómo te sentiste ante tus primeros cambios físicos? ¿Por qué?
- 4 - ¿Te gusta la actividad deportiva? ¿Por qué?
- 5 - ¿Te gusta estar a la moda? ¿Por qué?

Area emocional

- 6 - ¿Cuál dirías que es tu estado de ánimo habitual?
- 7 - ¿Cómo te describirías a vos misma/o?
- 8 - ¿Qué preferís, estar sola/o o con gente? ¿Con quién? ¿Por qué?
- 9 - ¿Cómo te llevás con tu familia? a) Papá, b) Mamá, c) Hermanos. ¿Por qué?
- 10 - ¿Cómo te llevás con tus profesores? ¿Por qué?
- 11 - ¿Quién sería para vos tu "ídolo" o "modelo"? ¿Por qué?

Area intelectual

- 12 - ¿Qué pensás de la sociedad actual? ¿Por qué?
- 13 - ¿Qué pensás de la religión? ¿Por qué?
- 14 - ¿Qué pensás de la política? ¿Por qué?
- 15 - ¿Cuáles son tus hobbies o preferencias? ¿Por qué?
- 16 - ¿Qué pensás del noviazgo adolescente? ¿Por qué?
- 17 - ¿Qué pensás de la amistad?
- 18 - Nombrá los tres principales valores que rigen tu vida.
- 19 - ¿Cuáles son para vos los principales logros y los mayores problemas de un adolescente actual?

2º) Lea detenidamente cada cuestionario y separe los "segmentos" como lo hiciera en los materiales de entrevista, para facilitar su análisis.

3º) Trate de descubrir en cada segmento, las características adolescentes fundamentales que surgen del marco teórico, y los rasgos propios o locales que se insertan o divergen de aquéllas.

4º) Como actividad de síntesis y para aportar luego en las actividades grupales, intente esbozar un perfil de su adolescente, en forma escrita, narrativamente o en un cuadro sinóptico.

Ahora bien, si usted ha optado por realizar **entrevistas**, tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

— La entrevista es un campo dinámico donde interactúan dos o más personas. Por lo tanto, las distintas características personales del **entrevistador** y el **entrevistado** determinan variados "climas" y distintos logros.

— Toda entrevista tiene **objetivos**, que van desde los **terapéuticos** planteados por la Psicología

Clinica, y pasan por los de indagación, intercambio de **información, orientadores**, de conocimiento interpersonal, etcétera.

— Recordemos que la entrevista aquí planteada tiene como objetivo "el recabar datos sobre los **adolescentes locales**".

— Es importante crear un clima de confiabilidad, desde la actitud personal del entrevistador y desde la aclaración precisa de los objetivos y consignas de trabajo.

— Formule las preguntas con calma, objetividad, cordialidad y mesura (no deje traslucir apreciaciones personales, juicios de valor ni censuras).

— Trate de registrar las respuestas verbales, como así también observar su "lenguaje" corporal, las actitudes, los silencios, el tono de voz, el ritmo en el hablar.

— En lo posible, no realice comentarios personales.

— Una sonrisa cordial, la repetición de las últimas palabras escuchadas ("...¿con tus amigos?..."), o frases como "¿algo más?", "¿se te ocurre alguna otra opinión?", "...¿tú crees?..."; son en lo habitual suficientes para incentivar el diálogo sin aportar, desde el entrevistador, ideas personales.

— Si en algún caso, el clima se torna tenso o dificultoso y no puede salvarse, conviene "acortar" gentilmente la entrevista (nuestro objetivo no justificaría continuar con ella).

— Concluida la misma, registre todo aquello que observó y que no pudo hacerlo en su momento, como así también sus impresiones y conclusiones al caso.

II) Encuestas

Dado que el propósito de esta actividad es poner de manifiesto los prejuicios, la valoración, las actitudes y el espacio que el medio social local posee acerca de los jóvenes, sugerimos utilizar todos los recursos al alcance que nos brinden ese tipo de información.

A continuación, presentamos las tareas correspondientes.

1ª) Se podrá encuestar a diversas personas que desempeñen variados roles: padres, otros docentes, profesionales, comerciantes, religiosos, vecinos en general. Entre otras cuestiones que usted podrá seleccionar, se tratará de indagar sobre:

— "¿Qué piensa usted de nuestros adolescentes 'actuales'?"

— "¿Cómo considera al joven de hoy con respecto al joven de generaciones anteriores?"

— "¿Cuáles son las tres cosas que más aprecia o valoriza de los adolescentes?" (pueden ser conductas, aspectos, costumbres, etcétera).

- "¿Cuáles son las tres cosas que más le molestan de ellos?"
- "Si usted tuviese la posibilidad, ¿qué normas esenciales privilegiaría con respecto a ellos, en esta comunidad?"

2º) Se podría realizar un relevamiento en la zona sobre el nivel ocupacional de los adolescentes. Esto podría abordarse mediante:

a) La observación empírica inmediata (población en tareas activas de la comunidad entre los 13 y los 18 años).

b) La lectura del periódico local, focalizando la demanda de personal entre esas edades para desempeñar distintas tareas.

c) Encuestas simples aplicadas a los propios alumnos en las escuelas:

- "¿Trabajás fuera de tu casa?"
- "¿En qué ocupación?"
- "¿Cuántas horas diarias?"
- "¿Desde hace cuánto tiempo?"
- "¿Tu trabajo es remunerado?"
- "¿Qué pensás de tu trabajo?"

3º) A través de observaciones directas del medio o inferidas de agentes locales, se podría recabar información acerca de:

- Cantidad y calidad de lugares de recreación dedicados a los adolescentes (clubes, confiterías, salones bailables, de juegos electrónicos, etcétera). Espectáculos ofrecidos para estas edades (cine, teatro, TV, kermesses, etcétera).
- Negocios, comercios y lugares especializados en ropa y objetos de consumo juvenil.
- Revistas, periódicos y publicaciones editados para tales destinatarios.
- Cantidad y calidad de establecimientos educativos (formales y no formales) dedicados a este nivel.
- Nivel de participación de los adolescentes en encuentros, eventos comunales, reuniones y otras actividades organizadas por los adultos del lugar.

Con la información recabada a través de las distintas vertientes aquí expuestas, usted podrá delinear cuál es la perspectiva del adolescente visto desde su propio entorno socio-cultural, y podrá responder seguramente estas preguntas:

- ¿Cuál es la imagen que **nuestra** comunidad posee del joven actual?
- ¿Qué espacio está teniendo en nuestro mundo adulto?
- ¿Brindamos recursos y estímulos que lo ayuden a crecer?
- ¿Tiene definido con claridad los límites, sus derechos y deberes?
- ¿Qué utilización hace este medio del potencial productivo que posee el joven?

Luego cuando coteje sus respuestas con los colegas de otras zonas, seguramente encontrará puntos en común y matices divergentes propios de cada comunidad.

Actividad grupal N° 3

MATERIALES A TRABAJAR: cuestionario, encuestas.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Cotejar, enriquecer y profundizar los análisis realizados individualmente en su medio habitual.
- Arribar a conclusiones sobre la problemática del adolescente local y su perspectiva social.
- Reflexionar acerca de los cambios posibles tendientes a mejorar la inserción y productividad del joven en su comunidad.
- Experimentar la dinámica y riqueza de la técnica de "Dramatización" y "Mesa Redonda".

Tal como se ha realizado en las reuniones anteriores, un profesor elegido por sus pares asumirá la coordinación del encuentro. Al iniciarse el trabajo, éste pedirá que cada miembro recuerde la síntesis lograda a partir de los cuestionarios (o entrevistas) tomados a sus adolescentes y del material recogido en su comunidad.

Luego propondrá que uno, dos o tres profesores (según la dimensión del grupo), encarnen a adolescentes, mientras otros (uno, dos o tres) docentes encarnen a personas de esa zona, pudiendo representar distintos roles: padres, vecinos, profesores, autoridades, etcétera.

El objeto de la actividad será: A través de una dramatización, "vivenciar" la problemática del adolescente local desde sí mismo y desde su entorno.

La consigna de trabajo podría ser: — "Ustedes son tres adolescentes que se encuentran dialogando con tres adultos (especificar los roles luego de decidirlos) en un bar o plaza. La idea es que reflejen espontáneamente aquellos rasgos del joven local y de la visión que el medio tiene de él, según las conclusiones a las que arribaron luego de hacer el rastreo propuesto por las encuestas".

"Tómense unos minutos para 'asumir su rol', ubíquense plenamente en él y traten de actuar, pensar y hablar según el personaje que representan. El resto del grupo, que actuará de observador, registrando lo que considere importante, **no debe interferir en la dramatización**. Cuando yo (coordinador) les indique, se dará por terminada la acción. Recuerden que nadie será evaluado por sí mismo, sino sólo por el rol que desempeñan".

Cuando considere que todos están listos (lo ideal sería que dramaticen en el medio del círculo que determina al grupo así sentado), es oportuno dar la pauta: "pueden comenzar".

El **Coordinador** no intervendrá hasta dar por finalizada la dramatización. La duración de la misma podrá ser de 5 a 10 minutos, variando este lapso en la medida que haya un "clima" bien logrado y estén apareciendo elementos importantes, en cuyo caso podrá alargarse (pero no más allá de 12 a 15 minutos pues entonces puede distorsionarse la acción).

Finalizada la misma, cada participante expresará qué sintió desde su rol, cómo vivió la situación y los roles de los demás miembros.

Luego, el resto del grupo dará su opinión sobre la dramatización y los conceptos aparecidos, desde su rol de observador.

En la segunda parte de esta reunión se propondrá realizar una "**Mesa Redonda**" donde todos puedan debatir, intercambiar y reflexionar sobre la temática que el Coordinador propondrá y orientará:

1 - "¿Cuáles son las problemáticas típicas de nuestro joven?"

2 - "¿Cuál es el lugar que el adolescente tiene en nuestra comunidad?"

3 - "¿Qué **propuestas** podríamos hacer a nuestro medio para mejorar la calidad de vida de un adolescente (a la familia, a la escuela, a las autoridades regionales, etcétera)?"

El Coordinador deberá ordenar las exposiciones, retomar el hilo de la discusión cuando alguien se aleje del tema, efectuar síntesis parciales que organicen las ponencias y moderar los tiempos de las intervenciones. Un secretario, previamente elegido, registrará los conceptos que van surgiendo, pues esto facilitará la síntesis final.

Por último, es importante que los docentes comenten la experiencia vivida durante el aprendizaje grupal.

Señor Profesor:

Al llevar a cabo estas actividades con otros colegas no sólo se habrá sentido acompañado y enriquecido en sus aprendizajes, sino que habrá podido experimentar algunas Técnicas Dinámicas (Grupos de Discusión, Grupos Paralelos, Dramatización y Mesa Redonda) que luego podrá ejercitar como docente en el aula con sus alumnos con mayor soltura. Se "aprende haciendo" y rectificando los errores que a diario, todos cometemos.

Le recordamos que es aconsejable recurrir al Tutor Regional todas las veces que sea necesario y posible.

También sería altamente fructífero que el Tutor acceda, dentro de sus posibilidades, a algunas reuniones grupales.

Síntesis Gráfica Personal

Tal como ya le anticipamos, después de realizar las actividades individuales y grupales que le proponemos en esta Unidad, le sugerimos elaborar un diagrama o cuadro conceptual que sintetice los aspectos fundamentales aquí considerados y sus múltiples interrelaciones.

Una vez construido el cuadro, consulte la propuesta que presentamos en la página siguiente, que constituye una forma posible de sintetizar la Unidad I.

Hacia la resolución de nuestro problema

Ahora le proponemos retoma el problema planteado para esta Unidad. ¿Lo recuerda?

¿Cuáles son las transformaciones y los fenómenos que vive el adolescente desde lo biológico, lo psicológico y lo socio-cultural?

Seguramente, a medida que estudió, usted pudo detectar y relacionar las respuestas a ese interrogante.

Entonces, seleccione los aspectos básicos que resuelven este problema y también parcialmente el problema central del Módulo, y anótelos aquí, ya que le será muy útil integrar esta respuesta a las otras que surgirán en las próximas Unidades.

UNIDAD II

EL ADOLESCENTE Y LA FAMILIA

Objetivos

- En este tramo de su aprendizaje, le proponemos que:
- Analice y reflexione acerca de la incidencia de la estructura familiar sobre las características del adolescente y su relación con la escuela media.
- Genere acciones orientadas a comprender y mejorar sus vínculos con su grupo de adolescentes.

Problema a abordar

Para comenzar, le proponemos leer este testimonio de una adolescente de 16 años, de la provincia de Buenos Aires.

"...Mi familia está compuesta por dos hermanas (25 años, casada y 22 años, soltera), un hermano (20 años) y mis padres. Mi padre es autoritario, yo por lo menos le tengo mucho respeto y un poco de miedo. Mi madre es poco autoritaria y su característica fundamental es su generosidad desmedida. Con mi padre me llevo bien, lo respeto pero no le confío mis problemas. Con mi madre no me llevo demasiado bien, tampoco le confío mis problemas, y no creo que ninguno de los dos me conozca bien. Me conocen el carácter, mis malos humores, pero... Me llevo bien con mi hermana mayor, mejor con la segunda porque le confío mis problemas y bien con mi hermano pero agresivamente (nos cargamos...). Mis padres no creo que me entiendan mucho, ya que creen que a mi edad uno no tiene problemas. Ellos no entienden mis cambios de humor y se sienten defraudados porque no les confío mis cosas, pero las veces que lo he tratado de ha-

cer no me han dado importancia. Mis padres creen habernos dado demasiado y que no apreciamos lo que hacen por nosotros, pero ellos tampoco ven las cosas que hacemos para mostrarles nuestro agradecimiento...".

Ahora bien, a partir de este testimonio, lo invitamos a reflexionar:

¿Cómo se manifiesta la crisis que vive esta adolescente dentro de su familia?

¿Qué relaciones establece ella con sus padres y hermanos?

¿Qué sentimientos y actitudes expresa con respecto a ellos?

Por otra parte, desde su propia experiencia como docente, reflexione:

En la relación que usted establece con sus alumnos adolescentes, ¿se ponen en evidencia los conflictos y situaciones que ellos viven dentro de su familia?

¿En qué momentos ello ocurre?

¿Usted cree que las situaciones que el alumno vive dentro de su familia, influyen en el aprendizaje, en los vínculos con sus compañeros y con los profesores? ¿De qué manera?

Podemos sintetizar las distintas preguntas y reflexiones que señalamos antes, en el siguiente problema que trabajaremos en esta Unidad:

¿Cómo influyen las distintas relaciones familiares en la vida del adolescente?

Por otra parte, recordemos que la problemática anterior se vincula estrechamente con el problema central de este Módulo, que resolveremos en forma paulatina a lo largo de las próximas Unidades.

Ahora bien, ¿qué respuestas provisionales o conocimientos previos, producto de su experiencia, puede usted expresar en torno del problema de esta Unidad?

Lo invitamos a registrar en su carpeta de trabajo esos comentarios, así luego podrá confrontarlos con los conocimientos que le ofrece el Marco Teórico.

Seguidamente, puede comenzar con la lectura del Marco Teórico que comprende dos partes:

1. El adolescente y su familia

2. Correlato pedagógico

Recuerde que es muy valioso para su aprendizaje, detectar, subrayar y/o registrar los conceptos y elementos fundamentales que aporta el Marco Teórico.

Más tarde, podrá relacionar tales conceptos y así obtendrá una visión sintetizadora de la Unidad.

Además, tendrá oportunidad de integrar los aspectos esenciales estudiados en las Unidades I y II.

MARCO TEORICO

Primera parte

1. El adolescente y su familia

— El sistema familiar se modifica

Podemos considerar que la familia, como grupo social, es un "sistema" en el que interactúan varios miembros, que comparten valores, normas, bienes y una historia en común. Ella le asegura al sujeto la supervivencia y el contacto con el medio. Si el desarrollo familiar es equilibrado y funcional, sus miembros aprenden tempranamente a asumir una serie de papeles que luego trasladarán a su vida extrafamiliar.

A lo largo de su desarrollo, esta unidad familiar atraviesa diversas "crisis": momentos de cambios, de rupturas, a los que sobrevendrán luego la consecuentes reacomodaciones que permitirán la aparición de nuevas maneras de relacionarse, de comunicarse, de convivir.

Algunas son las llamadas "crisis naturales" que provienen de las modificaciones que acarrea el crecimiento personal de cada miembro, el pasaje por las etapas evolutivas por las que transita el ser humano, y aquellos hechos que aparecen como consecuencia de ello: el advenimiento del primer hijo, de cada uno de los siguientes hijos que va modificando la estructura familiar, el ingreso de los hijos a cada nuevo nivel escolar, etcétera.

Por otro lado, están las "**crisis accidentales**", producidas por hechos o situaciones que surgen, no de la evolución, sino por causas no esperadas, tales como muerte, desaparición o accidentes de alguno de sus miembros, separación de los padres, pérdidas materiales o laborales.

A partir de lo expresado, consideramos que la entrada del hijo en la adolescencia es para la familia una "**crisis natural**", pero no por ello poco intensa ni fácil.

Al respecto, nos dice el Dr. Eduardo Kalina (1985):

"Como representantes de una verdad, como remanente de una época, los padres se descubren profundamente afectados por los cuestionamientos y las acusaciones de sus hijos. Verse caracterizados como "cuadrados" o que se los desdiseña por "no entender nada", no son cargas fáciles de soportar. Su significado es muy duro. Aceptar su sentido implica reconocer que "pasaron de moda, que se sienten descolocados en el mundo nuevo que se va delineando. Equivale a advertir que sólo violentándose son capaces de adaptarse al ritmo que ahora, pese a todo, se impone, y por eso temen la no menos violenta competencia que se manifiesta en los propios hijos. La posibilidad que éstos tienen de aprender nuevas cosas, su vigor todavía en desarrollo, su impulso vital tan intenso, se convirtieron en auténticas amenazas, el surgimiento de más disputas y enfrentamientos competitivos en un mundo ya tan difícil y endurecido".

Si pensamos en cómo estos sentimientos nuevos pugnan y tñen las relaciones filiales, nos resultará muy claro visualizar las modificaciones que el sistema familiar sufre con la llegada del hijo a la adolescencia.

— Una crisis frente a otra

Como resultado de lo visto en la Unidad I, sabemos que, paulatinamente, la relación infantil de dependencia se va abandonando.

Cuando perfilamos las características generales del adolescente, quedó planteada la "ruptura" y los cambios que acontecían en la relación de padres e hijos. Precisamente, cuando describimos los duelos típicos planteados por A. Aberastury (1977) nos referimos al significado que tiene para el joven la pérdida de sus "padres infantiles".

La autora señala que la impotencia frente a los cambios corporales, las penurias de la identidad, el rol infantil en pugna con la nueva identidad, y sus expectativas sociales, determinan que se recurra a un proceso de negación de esos cambios, que concomitantemente se van operando en las figuras y las imágenes de los padres y en el vínculo con ellos. Obviamente, los padres no permanecen pasivos en dichas circunstancias, ya que también tienen que elaborar la pérdida de la relación de sometimiento infantil de sus hijos. Se produce, entonces, una interacción que tiene las características de un "doble duelo", que dificulta aún más este aspecto de la adolescencia.

Recordemos que el joven reclama y necesita imperiosamente el "suministro afectivo" de los padres, al mismo tiempo que lucha y requiere espacios de mayor movilidad e independencia. Así aparecen las contradicciones permanentes: solicitar una opinión de los padres para luego no aceptarla o criticarla, buscar por momentos la caricia y la demostración de afecto para rechazarla más tarde, solicitar el automóvil familiar (dependencia) para "mostrarse" como hijo adulto dueño de los bienes familiares (seudo-independencia), demandar a veces inoportunamente la provisión de dinero (dependencia) para manejarse como un individuo adulto y potente frente a los demás (seudo-independencia).

Estas fluctuaciones acarrearán angustias: el joven siente la amenaza inminente de perder la dependencia infantil en momentos en que la dependencia es aún necesaria.

Cuando los padres actúan incomprensivamente frente a estas fluctuaciones extremistas o polares entre dependencia-independencia, crecer-no crecer, logros infantiles-logros adultos, se hace más difícil la labor del duelo, en la que son necesarios permanentes ensayos de pérdida y recuperación.

Anteriormente, habíamos mencionado que estamos frente a un "doble duelo", es decir que el dolor y la crisis, no tienen una sola vertiente: **Los padres están íntimamente involucrados.** Algunos autores denominan a este proceso "conflicto generacional" o "proceso dual", para expresar así que son los dos términos del problema los que están en crisis: padres e hijos adolescentes.

Ocurre aquí un encuentro de dos crisis, ya que generalmente en este momento de la vida de su hijo, los padres enfrentan su culminación de la edad adulta-joven, el climaterio, los grandes replanteos y su "balance de vida". El hijo crecido los enfrenta a su propio crecimiento, que en ellos implica envejecimiento y muerte.

Los progenitores, en el fondo, siempre tienen la esperanza de que sus hijos realicen, sientan y vivan por ellos todo lo que de una manera u otra no pudieron alcanzar. Sin embargo, semejantes expectativas producen inconscientemente, un sentimiento de envidia y frustración. Los hijos, cada día más fuertes y potentes, o más seductores y hábiles, pueden y se permiten hacer cosas que ya los padres han debido abandonar o aceptar sus limitaciones. Esta envidia subyacente puede incitar a conductas positivas (padres que reformulen su manera de ser, que busquen satisfacciones adecuadas a sus necesidades actuales, etc.) o

negativas (padres que paralizan al hijo, despojándolo de las posibilidades de ser y de actuar). Nuevamente aquí entendemos que el tipo de "salida" o "actuación" de la envidia, influirá en el tipo de relación que establezcan los padres con sus hijos.

Por otra parte, las reacciones de los padres ante la pubertad guardan estrecha relación con el grado de aceptación de la sexualidad de la familia. Ella se manifiesta en las demostraciones de afecto entre sus miembros y en el nivel de los conocimientos biológicos precisos que poseen los niños.

Otro efecto de la adolescencia sobre los padres es la **reactivación o reactualización de sus propios conflictos adolescentes**. Si el adulto ha vivido su crisis evolutiva en un medio saludable, comprensivo y contenedor, podrá brindar al joven una relación facilitadora para su crisis.

De lo contrario, los aspectos no resueltos de su propia sexualidad e inserción social, reaparecerán en este período, a la luz de la problemática de su hijo.

En el caso de la mujer, generalmente la rivalidad entre madre e hija halla su expresión más clara en el contexto del complejo "menopausia y menarca", cuando la terminación de la vida reproductiva de la madre coincide con el florecimiento de la sexualidad de su hija. Esa situación suscita en ambas una ansiedad y una depresión considerables. Esto explica, en parte, las discusiones y ácidas críticas que con frecuencia madre e hija se realizan mutuamente acerca de su aspecto, vestimenta y hábitos. También se puede apreciar la "estimulación" que algunas mujeres adultas reflejan para adoptar modas y costumbres adolescentes, más adecuadas a sus hijas que a ellas mismas o en la "represión" que ejercen otras, ante las primeras pinturas y manifestaciones "adultas" de las jóvenes.

Es oportuno, entonces, afirmar que cada sistema familiar resolverá esta crisis evolutiva según sean las estructuras de personalidad de cada miembro y el tipo de vínculo con el cual cada uno se interrelaciona con el otro.

— Cada familia, un modelo diferente

De esta manera, percibimos cómo en cada familia se entreteje una particular fisonomía que la distingue, en forma única, de cualquier otra, aunque compartan rasgos semejantes.

Esta estructura familiar, que obviamente, **se halla influida por la comunidad en la que está inserta** (variables témporo-espaciales) es un factor determinante para la formación de la personalidad adolescente.

Ahora vamos a describir algunos posibles modelos de estructura y relaciones familiares:

- a) Familias saludables.
- b) Familias formadas en torno del "doble mensaje".
- c) Familias con un padre narcisista.
- d) Familias con padres autoritarios.
- e) Familias con padres inmaduros.
- f) Familias incompletas.

Comencemos con el primer modelo:

a) Familias saludables:

Aunque el concepto de "salud" es difícil de definir y existen diversos criterios para hacerlo, es correcto reconocer como "saludables" aquellos sistemas familiares donde cada miembro puede crecer, producir y desarrollarse equilibradamente. Donde se puede "entrar" y "salir" de ella con libertad, conectarse y realimentar su funcionamiento con las experiencias del mundo externo. Donde se obtiene un buen "continente afectivo" (es decir, un espacio teñido de afectos, seguridad y protección), respuestas oportunas para cada momento evolutivo y complementariedad en los roles naturalmente jugados; donde se acepta a cada individuo que la compone con respeto y estima.

Podemos vislumbrar que en la adolescencia, todos ellos son ingredientes fundamentales y no siempre fáciles de lograr debido a las características ya mencionadas de este período.

Una vez más, destacamos que el joven necesita el afecto, el respaldo y la contención que muchas veces exteriormente rechaza.

Requiere libertad pero, a la vez, precisa claros límites, para no sentir abandono y desprotección. Le es imprescindible la comunicación franca y oportuna, aunque tantas veces devuelva parquedad y encierro en sí mismo.

Si el adolescente cuestiona, es necesario que el medio en que vive, básicamente la familia, sea permeable, en alguna medida, a sus propuestas, con el fin de que tales cuestionamientos puedan llegar a tener algún sentido productivo. En este sentido, como lo afirma el Dr. Kalina (op. cit.), de la resolución de los conflictos que se producen en su medio familiar dependerá en gran medida, la posibilidad de que el joven realice un buen desempeño en el medio social mayoritario: la comunidad.

La propuesta básica que debe ser aceptada por la familia es la disposición del adolescente a desprenderse de su grupo familiar. Y este proceso de separación será tanto más complejo cuanto menos sana y más enmarañadas sean las relaciones entre los integrantes de la familia.

Justamente, uno de los puntos básicos que distinguen a una familia sana de otra patológica, es la calidad de los vínculos que se establecen entre sus miembros. Cuanto menos flexibles sean estos vínculos, tanto mayor será la reacción que provocará el adolescente con sus propuestas y en consecuencia, tanto más difícil será para él cortar este nuevo "cordón umbilical". Es necesario que él sienta que puede ir y venir, y que puede transformar las relaciones ambivalentes que lo mantienen atascado en su dependencia.

b) Familias formadas en torno del "doble mensaje":

Entendemos por "doble vínculo" o "doble mensaje", las comunicaciones que presuponen mensajes cuyos contenidos básicos son contradictorios y de una calidad especial que consiste en no poder ser discutidos.

Resulta fácil comprender que el "doble mensaje" es fuente de una cadena de distorsiones ulteriores que "marcan" la personalidad modelada en el medio familiar, de tal forma que el adolescente se vuelve frágil e impotente para frenar la dura crisis de la separación (separación no entendida como "corte" de los lazos con padres y hermanos, sino como "reformulación" y modificación de sus vínculos).

Es oportuno aclarar que las raíces de este "doble mensaje" que los padres imprimen en la familia son profundas. Las madres frecuentemente son mujeres ansiosas, confusas, con serias dificultades emocionales que nunca pudieron resolver. Ante la maternidad, que despierta en ellas ansiedades y hostilidades, "amordazan" tales sentimientos negativos manteniendo una actitud "amorosa" a veces desbordante.

El niño, que crece en esta dualidad de mensajes, se encuentra, ya adolescente, limitado a un mundo donde los mensajes contradictorios son aceptados como viables. Aprendió a vivir en un universo familiar y social donde únicamente se consideran posibles los hábitos comunicacionales distorsionados o enfermos.

Es el caso de esa familia que pregonaba la verdad como eje de la vida, pero que mantiene ante sus hijos un "secreto familiar" nunca develado. Es el padre que pregonaba la libertad de su hijo al mismo tiempo que obstaculiza materialmente cualquier alejamiento. Es la madre que se regodea diciendo... "eres ya una señorita...", mientras rompe indignada las pinturas faciales de su hija.

Es el sí y el no, al mismo tiempo.

c) Familias con un padre narcisista (narcisismo: "amor exacerbado a la imagen de sí mismo"... "es el yo en su totalidad lo que se torna como objeto de amor..." J. Laplanche. 1977):

Otra causa frecuente de trastornos en la familia es la competencia de un padre narcisista con el adolescente del mismo sexo. En este caso, se trata de un padre con una carga emocional, omnipotente, puesta en sí mismo.

Durante todo el tiempo previo a la adolescencia, ha sido más eficaz que su hijo en muchas cosas, y no puede concebir que éste llegue a superarlo. En este momento, el padre bien adaptado se retira elegantemente del escenario, admitiendo las nuevas situaciones; pero el padre inmaduro se esfuerza tenazmente por imponerse sobre su rival en todas las actividades, arriesgándose hasta lo imposible por "vencer".

¿Cuáles son las consecuencias que esta situación suscita? Puede ocasionar una detención en el crecimiento del adolescente (quien nunca "puede" ni "debe" superar al padre), una baja autoestima, o sea un deterioro en la imagen de sí mismo que provoca tendencias al fracaso, y diversas otras salidas según sea la personalidad e historia del joven. Además, ello crea un "clima" hogareño muy particular, pleno de competitividad por el poder, odio, ambivalencia, celos y reproches difíciles de soportar para el hijo.

En este contexto, la madre y los hermanos pueden funcionar como espectadores de este duelo de fuerzas, o pueden actuar formando diversas "alianzas", con uno u otro alternativamente.

En cualquier caso, se trata de un modelo familiar muy poco saludable para todos.

d) Familias con padres autoritarios:

Aquí también —como en el caso anterior— se establece una rivalidad o competencia con los hijos (de ambos sexos) pero no debido a un rechazo "a ser superado", como ocurre con el padre narcisista, sino por el temor al "desacato a la autoridad".

En algunas familias, por ejemplo, el padre sólo se siente fortalecido y correspondido si lo rodean personas constantemente sometidas a su autoridad, es decir que la reconozcan como absoluta. De modo que la actitud dominante y autoritaria del padre presupone otro papel complementario en la familia: el de sumisión y connivencia.

Un padre con estas características tiene enormes dificultades en aceptar los cambios que se están produciendo en su hijo adolescente. Siente cada transformación física de éste, como una amenaza potencial a su actitud de hombre rígido, una verdadera afrenta que presupone una imposición de cambio al propio padre. Cada replanteo, cuestionamiento, desafío o rebelión típica de este período la vive como un real "ja-que mate" a su autoridad.

En esta estructura familiar, es común que ante los celos por sus amigos, los padres impongan a los jóvenes una serie de prohibiciones que les impiden establecer vínculos fuera de casa, fortaleciendo de esta

manera la dependencia de los hijos y obstruyendo la capacidad de emancipación.

Dentro de esta perspectiva, el mundo exterior a la casa familiar, se presenta colmado de peligros, y lo que debiera ser un estímulo para descubrir y madurar se convierte en algo peligroso y temido.

El joven puede "salir" de esta situación de muy diversas maneras, por ejemplo adoptando conductas repetidamente sumisas, replegadas e introvertidas (refugiándose en su "interior"), o "actuando" la autoridad fuera del núcleo familiar de distintas formas: agresividad, violencia, competitividad, etc. También esto puede acarrear otros desajustes cada vez que tenga que responder a alguien cuyo rol se caracteriza por determinado criterio de "autoridad" (por ejemplo, el "jefe" en una relación laboral, la directora de la escuela, etc.).

e) Familias con padres inmaduros

En este caso, la inmadurez e inestabilidad parental ayudan a agravar la desorganización interior, que es una característica de la adolescencia. Dentro de este contexto, el padre es el que se coloca en situación de buscar y obtener protección del hijo.

Esta "inversión de las generaciones" que puede ser considerado como un acontecimiento natural de la vida cuando los padres llegan a la ancianidad, se manifiesta a veces prematuramente en esta época produciendo una gran "carga" y, al mismo tiempo, desolación del joven... "Por fin hay alguien con quien puedo hablar... Nunca he podido decir esto a nadie... Tú eres mi verdadero y gran confidente..." Aunque estas frases dichas por el padre puedan interpretarse como una honda comunicación, en realidad, cuando forman parte de una relación en la cual el adulto es el protegido, el confuso, el débil, el inseguro y el cambiante, son indicadores de un juego de roles invertidos, que no provocan el sano desarrollo del adolescente.

f) Familias incompletas

Podemos considerar este modelo familiar en dos circunstancias diferentes: cuando uno de los progenitores está ausente por haber fallecido, y cuando está semi-ausente por haberse separado de su pareja.

En el primer caso, la calidad del duelo será muy diferente según haya sido una pérdida temprana en la infancia (donde la imagen interiorizada del padre quedó fijada en aquellos lejanos vínculos), o si la desaparición ocurre en pleno duelo por los padres infantiles.

Otra variable que incidirá será el "tipo de padre" perdido, o sea sus características personales, el lugar que ocupaba en el grupo familiar y el tipo de vínculos que se establecían.

De todas maneras, si aquél fue un progenitor medianamente estable y "proveedor" (de afecto, de estabilidad), su muerte reactivará o reactualizará el mecanismo de idealización, exaltándose a través del tiempo su imagen buena y dejando fuera de ella las partes malas o negativas.

En este sistema familiar, el adolescente puede responder con un diverso repertorio de conductas: tomar a un adulto reemplazante que ocupe el rol ausente (padrastro, abuelo, tío, amigo adulto), apoyarse en el padre único que desempeña ambos roles conjuntamente (padre-madre o madre-padre), o jugar él el rol del padre ausente, sobre todo si es el de su mismo sexo (el hijo que juega al padre, la hija que reemplaza a la madre). Podemos decir que el tipo de "acomodaciones" que realiza una familia ante estas circunstancias, influirá en la evolución y la estructuración de la personalidad adolescente.

Una figura sustituta positiva, aunque sea extrafamiliar, será lo más beneficioso para el joven. Es ésta una buena oportunidad para el lugar que muchos docentes ocupan en la vida de los adolescentes.

Si la ausencia de algún progenitor se origina por separación de la pareja, pueden darse situaciones similares a la descriptas, aunque podemos considerar otras variables. En este sentido, el modo o tipo de separación de los progenitores (amigable, agresiva, concordante, disputada), el "modelo" familiar al cual pertenecían hasta ahora, la convivencia habitual y la resolución del conflicto presente (reorganización económica, habitacional, frecuencia de las visitas al otro padre con el que no convive, nuevas vías de comunicación establecidas, etc.), serán elementos fundamentales para que el hijo adolescente "reacomode" su vida en este nuevo sistema.

La separación de los padres afecta a los hijos cualquiera sea el momento evolutivo en que suceda, pero cuando ello ocurre en la pubertad o adolescencia (momento de tantos conflictos intra e interpersonales, consigo mismo y con la familia), la problemática se torna cualitativamente diferente, y difícil, en muchos aspectos del desarrollo del joven.

Un principio básico que ayudará al hijo, es comprender que en estas separaciones el progenitor ha perdido su pareja, pero él no ha "perdido" a su padre (o madre). Fundamentalmente, necesita adaptarse o "reacomodarse" a la nueva situación.

—Y ¿cómo debe ser la ayuda brindada por la familia?

... "Desgraciadamente, opina el Dr. Kalina (op. cit.), que la familia sea o no capaz de ayudar, no es algo que dependa del grado de predisposición mostrado recién en el momento en que estallan los

conflictos de la adolescencia. Es, por el contrario, algo que resulta de todas las condiciones de seguridad y amor que se hayan desprendido de las relaciones básicas que el adolescente estableció con su familia hasta ese período de crisis que se inicia..."

Al respecto, podemos afirmar que la reacción "suficientemente buena" es aquella en la cual las respuestas estereotipadas (es decir: fijas, rígidas, repetidas) son mínimas, pues el adulto responde como una persona frente a otra persona. Es una reacción en la que el adulto responde en términos de aquí-ahora, y no en términos de allí-entonces (según su propia adolescencia). Es una reacción en la que la simpatía o "empatía" que sienta el adulto ante el joven, definirá en gran medida sus vínculos positivos. Esta "simpatía" deriva de una experiencia propia, adolescente, satisfactoria, no en el sentido de haber estado exenta de conflictos sino en el de haber hecho algunos progresos en la toma de conciencia y solución de problemas.

Por otra parte, frecuentemente la sociedad posee algunas "clisé" para rotular a los adolescentes: "...son insoportables, irresponsables, simplistas, que buscan pasarla bien, egoístas..." Mientras la sociedad siga presentando estos estereotipos o respuestas esquemáticas y repetidas, los adolescentes responderán estableciendo barreras contra la comunicación, excluyendo a los adultos mediante una conspiración de silencio o apelando a un lenguaje y una cultura propios, impenetrable para el adulto. Por lo general, para éste constituye una afrenta el hecho de que los jóvenes actúen y hablen de un modo diferente y se distingan por su aspecto, y además, interpretan tales cosas como una rebelión, olvidándose de que los adolescentes también quieren diferenciarse de los niños en esos aspectos y que están hondamente preocupados tanto por delimitar su identidad como por rebelarse ante la autoridad.

Es oportuno destacar que el principio de reserva y silencio que adopta la cultura adolescente respecto de la adulta, es un fenómeno universal que se presenta en todas las culturas y en todos los tiempos, y al que hay que entender como una respuesta a los secretos y los silencios que guardan los adultos, muchas veces, frente a la insistente curiosidad infantil.

Detengámonos ahora en los párrafos siguientes que ejemplifican lo expresado anteriormente:

a) "...Nuestros adolescentes actuales parecen amar el lujo. Tienen malos modales y desprecian la autoridad. Son irrespetuosos con los adultos y se pasan el tiempo vagando en las plazas, chismorreando entre ellos... Son inclinados a contradecir a sus padres, monopolizan la conversación cuando están en compañía, comen con glotonería y tiranizan a sus maestros..."

Este comentario tan familiar y contemporáneo, ¿no es significativo que lo haya hecho Sócrates, hace 2.500 años?... Reflexione.

A la luz de todo lo expresado, podemos enfatizar que es primordial y necesario que los padres vean a sus hijo dentro del contexto de su desarrollo total y que respondan con sensibilidad y adecuación en sus actitudes y su comportamiento, de acuerdo con la edad y la fase del desarrollo del hijo.

b) En el año 1230, un filósofo resumió bien el problema con esta frase: "Tu hijo es tu amo a los cinco años, tu esclavo a los diez y tu doble a los quince; después de eso será tu amigo o tu enemigo, según el modo en que lo hayas educado".

Propuesta:

Luego de haber analizado la primer parte del Marco Teórico, ¿qué piensa usted al respecto, teniendo en cuenta su propia historia de vida y su experiencia docente?

Además, enuncie los conceptos y aspectos fundamentales que caracterizan la relación adolescente-familia y que usted ha detectado al estudiar este material.

Bibliografía complementaria

Con el propósito de enriquecer, ampliar y profundizar el estudio del Marco Teórico de esta Unidad, le ofrecemos una nómina de bibliografía que consideramos básica.

Recuerde que la lectura de la bibliografía complementaria de todas las Unidades, es de carácter optativo.

- **Kalina, Eduardo, y Grynberg, Halina.** "Hablando con padres de adolescentes". Edit. Ippem.
- **Corman, Louis.** "El test del dibujo de la familia". Edit. Kapelusz.

ACTIVIDADES

Primera parte

Hasta ahora, usted ha realizado las actividades siguientes: expresó por escrito sus conocimientos previos y respuestas provisionales, alrededor del problema de esta Unidad; luego se dedicó a la lectura del primer punto del Marco Teórico, y analizó los aspectos básicos que caracterizan la relación adolescente-familia. Posteriormente, lo invitamos a leer la bibliografía que complementa y enriquece su estudio.

A partir de este momento, le proponemos un conjunto de actividades, individuales y grupales, orientadas a que usted pueda descubrir y analizar las características de las relaciones familiares, la incidencia de éstas sobre el comportamiento de adolescentes concretos y de sus alumnos y, además, reflexionar sobre la consecuencias pedagógicas que se derivan de tales situaciones.

Seguidamente, le presentamos la secuencia de realización de las actividades de este tramo inicial:

- Primeró, usted podrá analizar cinco autobiografías de adolescentes concretos, a partir de los aportes ofrecidos por el Marco Teórico.
- Luego, tendrá lugar la primera actividad grupal con el propósito de que usted pueda intercambiar sus conclusiones y comentarios con sus colegas de la escuela o comunidad cercana.
- Después, invitará a sus alumnos a escribir su autobiografía para que usted pueda analizar las características familiares de los jóvenes de su comunidad o región.
- A continuación, usted se abocará a descubrir y caracterizar la estructura familiar de esos mismos alumnos, a través de los dibujos que ellos realizarán.
- Después, con otro recurso: las dramatizaciones, usted también podrá analizar los roles y vínculos familiares de los alumnos, con los cuales ha trabajado las autobiografías y los dibujos.
- A esta altura de su trabajo, usted seguramente habrá reunido un variado y rico material, junto con algunas conclusiones o sugerencias pedagógicas para desarrollar en su tarea docente. Por tal motivo, le proponemos reunirse nuevamente con sus colegas para poner en común y comparar el trabajo personal realizado.

Actividad Individual Nº 1

MATERIALES A TRABAJAR: autobiografías.

OBJETIVO

Que usted pueda:

- Analizar, a través de casos, la influencia de la estructura familiar sobre las características del adolescente.

PROPUESTA

Para alcanzar ese objetivo, presentamos cinco autobiografías escritas por alumnos de una escuela media pública, mixta, de la Capital Federal. Fueron solicitadas por la profesora de Educación Cívica con motivo de tratar el tema: La familia.

He aquí los adolescentes que escribieron sus autobiografías:

- Fernando, de 15 años.
- Mariana, de 16 años.
- Miguel, de 15 años.
- Rosana, de 15 años.
- Laura, de 15 años.

Es oportuno señalar que estos jóvenes escribieron a partir de las consignas disparadoras que ahora especificamos:

Pasado - Presente - Futuro Autobiografía

1. ¿Qué es lo más importante para vos, actualmente?
2. ¿Qué cambios se han producido o se están produciendo en tu relación familiar, en el aspecto físico, en la escuela, con tus pares, con el otro sexo?
3. ¿Cuándo te sentís mejor, ahora o antes?
4. ¿Qué les dirías a los adultos?

Para trabajar con estos testimonios, usted puede realizar los siguientes pasos:

- a) Lea en forma global cada autobiografía
- b) Luego, analicela e interprétela de acuerdo con los conceptos desarrollados en el Marco Teórico y trate de inferir algunas explicaciones o hipótesis, a partir de las siguientes preguntas:

I) ¿Cuál es la estructura de este "sistema familiar"?

II) ¿Cuál es el modelo de familia al cual se acerca?

II) ¿Cuáles son las características del adolescente que tienen relación con ese modelo familiar?

IV) ¿Cuáles serían las posibles incidencias de esas características en la vida escolar?

Para mayor comodidad, usted puede utilizar el margen de la derecha para registrar las notas correspondientes a cada punto.

Autobiografía de Fernando

- Sexo: masculino
- Edad: 15 años
- Cursa: 3º año

Registro

Análisis

"Los cambios en el aspecto familiar son positivos y a la vez negativos; positivos porque charlo más con mis padres y mis charlas o temas son cada vez más profundos, pienso que esto es muy importante para cualquier tipo de relación, y también mis cambios son negativos porque siento como que dentro mío tengo algo de rebeldía y que se va agrandando. Cada vez me siento mejor, me siento más independiente, más libre, y con más derechos. Me siento muy contento, y realmente esta etapa de mi vida me gusta."

Mis ídolos son muchos y pienso que esto se debe a que todavía no tengo bien claro quién soy yo, entonces trato de identificarme un poco en todos ellos y trato también de copiarlos en las cosas que más me gustan de ellos.

Los adolescentes pienso que hacen mucha historia, que se escapan de sus casas, que se pelean con sus padres, etc. Por suerte estos problemas en lo personal no pasan de peleas fuertes pero tontas. Por suerte tengo una madre genial, porque mi padre, pobre, trata de acercarse a mí, de que nos hagamos más amigos, de que nos conozcamos más, pero viéndonos una vez por semana creo que no lo va a lograr.

De todas maneras me siento genial, lo único que quizás me falta un poco de padre, pero me llevo muy bien con esta etapa de mi vida: 'la adolescencia'."

También le sugerimos elaborar una breve síntesis o conclusión acerca de la situación familiar de Fernando.

Ahora, puede trabajar con la segunda autobiografía; para ello siga los mismos pasos que dio con la anterior.

Autobiografía de Mariana

- Sexo: femenino
- Edad: 16 años
- Cursa: 3º año

"Fui la primera y única hija por dos años, hasta que nació mi primer hermano Luciano. Cuando me acostumbré a no ser la única nacía mi hermana Silvana y al año, mi hermano Santiago.

Mi vida hasta los doce años fue muy distinta a lo que es ahora, empezaron todos los cambios. Yo viví siempre en Martínez, tenía una casa con jardín enorme y pileta. Todos los chicos de la cuadra éramos amigos. Me llevaba perfectamente bien con mis padres y hermanos.

Cuando empecé el secundario cambió todo. Yo estoy en esta escuela desde que tenía cinco años, pero yo sentí como que cambiaba la escuela, que era otra totalmente distinta, cambió el grupo de profesores, cambió todo.

Me mudé a un departamento a cinco cuerdas de la escuela, me costó mucho adaptarme. No sé por qué pero me empecé a llevar mal con mis padres y peor que nunca con mi hermano. Ahora es como que después de tres años de eso, empezó a mejorar mi relación con ellos.

Aunque siempre pude hablar de todo con ellos, recién ahora me siento totalmente cómoda.

En la escuela siento que también mejoraron las cosas, el grupo, me siento también mucho más cómoda y segura. Pero siento que la escuela está cambiando o yo siempre la vi de otra forma, no sé. Pero me gusta y no creo que me cambie nunca.

Con los chicos también me llevó mejor, es como que los conozco y los entiendo más, nunca me sentí incómoda con ellos y ahora menos que nunca.

"Lo más importante para mí es mi familia, los amigos, el deporte, los estudios, para tener un buen futuro, para alimentar a mis hijos el día de mañana.

En el nivel familia se produjeron cambios, mis padres se separaron cuando era chico, casi ni sufrí porque era muy chico y papá me lo explicó muy bien. Ahora estoy viviendo con mi padre porque me peleé con mi madre. En el colegio se produjeron cambios. Me cambié a un colegio que no quería, los chicos son buenos pero en el colegio no me voy a quedar. He crecido un montón. Con el otro sexo me relaciono muy bien.

Con respecto a si me siento mejor ahora que antes; antes bien y ahora mejor porque empiezo a conocer la vida, porque estoy más grande. Te lo diré en un par de años cuando salga del adolescentismo. Los adolescentes lograron más libertad porque yo me acuerdo que mi abuelo decía que cuando salía con mi abuela los padres los perseguían. Los problemas que tenemos los adolescentes es que queremos ser más libres, en el colegio o también con el otro sexo.

A los adultos les diría: más paz y menos guerras. Mis ídolos son: Diego Maradona, Hugo Orlando Gatti, Juan D. Perón, Los cazafantasmas, Bob Marley".

Con mis pares también estoy mejor, cambié un poco de gente, y hay más, porque antes estaba un poco cerrada.

Pienso que los adolescentes a veces no son comprendidos por los adultos, pero también me parece que algunos adolescentes hacen lo posible para no ser comprendidos o para confundir a otros. Pero porque ellos tampoco tienen claro lo que quieren. Me parece una etapa difícil pero buenísima.

Pienso que la sociedad que me rodea no es la mejor para crecer, estudiar y desarrollarse porque no puede ser que haya gente que se muere de hambre o que no tenga casa, o que no pueda trabajar o estudiar.

Me parece que esto tiene que tener una solución no muy cercana pero espero que algún día, tampoco muy lejano, se acaben todos estos problemas o se mejoren los básicos, para vivir y crecer bien".

Si ya hizo el análisis y la síntesis correspondiente a la autobiografía de Mariana, proceda a trabajar la próxima.

Autobiografía de Miguel

- Sexo: masculino.
- Edad: 15 años
- Cursa: 3º año

¿Qué conclusiones y comentarios le suscitó el análisis del testimonio autobiográfico de Miguel? No se olvide de anotarlos en su carpeta de trabajo para llevarlos a la reunión con sus colegas.

Ahora, otro material para que usted lo interprete desde el enfoque que estudió en el Marco Teórico.

Autobiografía de Rosana

- Sexo: femenino.
- Edad: 15 años.
- Cursa: 3º año.

Registro

"La verdad es que no sé qué es lo más importante, pero pienso que es estar acompañada, estar bien con mi familia, que la gente que yo quiero esté bien, compartir cosas, mi país esté bien, etcétera.

En mi relación familiar se produjeron varios cambios, cuando tenía 10 años mis papás se separaron por unos meses, fue un golpe muy fuerte para mí y para todos; con mi mamá y mis hermanos me llevaba muy bien, con mi papá era diferente, yo era la que lo defendía y apoyaba siempre, cuando no estaba...

Ahora la relación es bárbara con todos, papá viaja cada mes a Brasil, ya volvieron a estar juntos y todo está perfecto, con toda la familia. En el futuro no sé.

Con respecto a la escuela, en la primaria yo era la peor, la mala del curso, me peleaba con todo el mundo, me echaron. Me fui a otro colegio, re bien, me hice mil amigos, algunos ahora mis mejores.

Análisis

Ahora estoy muy contenta en la escuela, el cambio me favoreció.

Físicamente tengo mil cambios, los cambios de la niñez a la adolescencia.

Mi relación con el otro sexo siempre fue buena, hasta ahora. Tuve varios novios. Ahora, Agustín, 'creo que sin hombres no podría vivir' (ja, ja).

Amigas tengo muchísimas y muy buenas. Tengo amigos y conocidos, muchos. Me encanta conocer a todo el mundo.

Antes me sentía bien. Lo que pasa es que no hacía lo que hago ahora. Ahora tengo más libertad, puedo elegir, rechazar. Mi palabra vale más. Estoy mejor ahora. Qué sé yo.

No se me ocurre nada de los adolescentes. Creo que tienen muchas confusiones.

Mis logros, no sé. Mis problemas son varios, estupideces de un adolescente (Ej.: ¿qué le digo a ese chico cuando me llame?, ¿qué le digo a mi amiga?, ¿qué me pongo porque va a estar 'él' en la fiesta?).

La sociedad que me rodea es una porquería, discriminatoria, elitista, racista, poco colaboradora, muy poca gente coherente, en general falsos y mentirosos.

A los adultos no sé qué les diría, siempre pienso lo que debe ser estar frente a un hijo. Lo que debe ser decir que no, el dolor que deben sentir cuando nos peleamos y no nos hablamos. La responsabilidad que tienen. Por eso nunca digo algo tipo 'mamá, no me digas no'.

Mis ídolos, no tengo, pero gente o favoritos que me gustan sí, Sting, Charly Chaplin (lo amo), Quino (Mafalda), políticos que admiro, Perón y mi abuelo".

¿Qué aspectos y elementos pudo inferir con respecto a la estructura y las relaciones de la familia de Rosana?

Y bien, ahora sólo le resta trabajar con el último material autobiográfico.

Autobiografía de Laura

- Sexo: femenino.
- Edad: 15 años.
- Cursa: 3º año.

Registro

Análisis

"Mi familia fue hermosa... Fue otra etapa. Vivía como en otro mundo. Podría decirte que era una chica de barrio. Mis padres eran distintos, eran muy jóvenes, tenían otra forma de pensar, eran más tradicionalistas. Vivía en Caballito, y eso es lo que considero mi infancia: mis amigos, mi jardín de infantes, que para mí no fue un jardín más, significó mucho.

Fui feliz, no hubo ningún golpe fuerte en mi vida, por suerte. Pero comienzo otra etapa, primaria y así 'la escuela'. Yo siempre voy a pensar esto: que cuando mis padres comenzaron a psicoanalizarse, mi vida cambió, nuestra vida familiar cambió. Mis papás se largaron más a la vida, tenían más valor y un poco más claros sus objetivos. Y yo con el miedo del nuevo colegio al cual me adapté bien y pasé la otra parte de mi infancia... Feliz pero distinta a la anterior. Me mudé a Belgrano y fue un cambio grande dejar 'el barrio' pero pude... No voy a olvidarme nunca de mi primaria. En ese momento a

mis papás les iba bien con sus trabajos y mi relación con ellos era muy linda. Tengo una hermana que es más chica que yo. Me peleo mucho, pero también la quiero, es una persona excelente. Bueno, final de 7^a y llanto, una nueva etapa, demasiado distinta. Seguí en el mismo cole pero igual había que adaptarse. Quiero contarte que tuve y tengo amigos, que me quieren y los quiero mucho. Aunque quizás yo parezca una chica muy abierta, en la secundaria me costó tener un grupo de amigos. Recién ahora, en este año lo estoy empezando a formar, por eso ahora estoy bien, pero el año pasado fue difícil para mí, tuve problemas en casa. Los negocios de mis papás empezaron a ir mal, una sociedad quebró. Fue difícil, mi economía se fue al diablo. Y me di cuenta por primera vez que mis papás no eran Superman. Ellos también estuvieron mal, tuvieron que empezar a vender cosas y a empezar a adaptarnos a algo nuevo. Pero estoy muy orgullosa de mi familia, nos apoyamos uno al otro, nos dimos fuerzas. Mi papá me ayudó mucho, hablé mucho con él y me di cuenta que tenía un padre genial, muy valiente. Las charlas me sirvieron de mucho, me ayudaron a darme cuenta de que lo más importante es vivir, tener salud, amigos y ganas de hacer cosas, no la plata, ni la ropa, ni un viaje... A mi mamá le costó más adaptarse, ella también estuvo mal, pero la ayudamos todos los que la queríamos y pudo estar mejor. Y mis papás se dieron cuenta que se habían equivocado en sus vidas. No habían hecho lo que ellos querían. Mi papá teatro y mi mamá psicología. Los cuatro llegamos a la conclusión que tenían que hacer lo que les guste,

poner sus energías ahí... y lo están haciendo. Tuvi-
mos que mudarnos a una casa más chica, pero es-
tamos mejor que el año pasado, como dice mi pa-
pá estamos formando la base, pero ahora sabien-
do lo que hacemos, con fuerzas y ganas. Te cuento
esto porque fue quizás una de las cosas más impor-
tantes que me pasaron, me ayudó a ver la vida de
otra manera, con más ganas de vivir. Ahora estoy
mejor, me estoy adaptando para crecer, así como
me toca, pero sacándole a la vida lo mejor que pue-
da, porque eso lo aprendí con estos pocos 15 años
de recorrido pero creo que es lo que más quiero: vi-
vir.

Me olvidaba... Los principales problemas de los
adolescentes es que a veces nos creemos dema-
siado piolas y nos ponemos en rebeldes y no escu-
chamos a nadie, y otro es pensar que ya está, que
no se puede hacer nada arriba de lo que hicieron
los adultos, pero están equivocados, todavía falta
mucho por hacer.

Y mis problemas... mis problemas; los tengo sí,
pero hay algo que me hace no deprimirme tanto,
los tengo claros, puedo pensarlos uno a uno, sin
confundirme. Y algo que para mí significa mucho.
Es una parte de un libro. Allí dice su protagonista
que los cuatro enemigos naturales son: el miedo, la
caridad, el poder y la vejez. Es algo que en 6º papá
me leyó y me ayudó mucho, por eso es algo que
amo, que me ayuda a vivir, parece algo tonto pero
para mí tiene gran significado".

¿Ya detectó cuál es la situación familiar que vive esta adolescente? ¿Qué tipos de vínculos se entrete-
jen dentro de su familia?

Síntesis de las autobiografías

Como resultado del trabajo que usted realizó con las autobiografías, ahora puede responder estas cuestiones:

- ¿Qué aspectos y puntos en común poseen todas las estructuras de familia que acaba de analizar?
- ¿Observó si predomina algún modelo de familia? ¿De cuál se trata?
- ¿Cuáles son las diferencias que usted apreció en los sistemas familiares descriptos por esos adolescentes?
- ¿Y cuáles son las respuestas o "salidas" que cada joven ensaya o manifiesta ante las situaciones planteadas?

Actividad grupal Nº 1

MATERIALES A TRABAJAR: autobiografías de Fernando, Mariana, Miguel, Rosana y Laura.

OBJETIVO

Que usted pueda:

- Intercambiar con profesores colegas, los resultados y conclusiones a los que llegó después de analizar las autobiografías.

PROPUESTA

Para alcanzar el propósito recién enunciado, nuevamente —tal como lo hizo en la Unidad I— reúñase con los colegas de su escuela o comunidad.

Después de elegir democráticamente al coordinador del grupo y al secretario, cada integrante expresará las conclusiones y comentarios derivados del análisis de las autobiografías.

Una vez que todos los profesores expusieron, tendrá lugar el diálogo y la discusión que profundicen y enriquezcan los puntos de vista individuales.

Además, se tratará de vincular la problemática "familia-adolescente" con la inserción de éste en la institución escuela, incluyendo el replanteo del rol docente.

Terminado el diálogo, el secretario procederá a leer la síntesis que elaboró durante el transcurso de la reunión.

Por último, sugerimos que cada miembro exprese los aspectos positivos, los obstáculos y otros comentarios en torno a la experiencia grupal que vivió.

Actividad individual Nº 2

MATERIALES A TRABAJAR: autobiografías de sus alumnos.

OBJETIVO

Que usted pueda:

- Describir y perfilar las características familiares de la región y su incidencia sobre las características del adolescente, así como las consecuencias de esta situación en la escuela.

PROPUESTA

- a) En forma individual (aunque dentro del curso), invite a sus alumnos a escribir autobiografías siguiendo consignas similares a las presentadas en la actividad individual Nº 1. Para lograr mayor "soltura", puede proponer que no sean firmadas. El tiempo mínimo para realizarlas, puede ser de 30 minutos.
- b) Luego, lea todo el material y seleccione aquellas autobiografías que considere más significativas para lograr el objetivo planteado para esta actividad.
- c) Analice las autobiografías seleccionadas, siguiendo los pasos realizados con los materiales de la actividad Nº 1.
- d) Elabore una síntesis, tratando de volcar en un informe las conclusiones a las que ha podido arribar a esta altura del trabajo:
 - ¿Cuáles son los "modelos familiares" que, con más frecuencia, se presentan en su medio o comunidad?
 - ¿Cómo caracterizaría sus modos de vida, costumbres, valores, formas de relacionarse, actitudes, juegos de roles?

- ¿Cómo piensa que estos **modelos familiares regionales** inciden en las características de sus adolescentes?
- **Teniendo en cuenta las características perfiladas, ¿cuáles son las que más "resuenan" en la escuela**, ya sea en el rendimiento de los aprendizajes, en los vínculos con los docentes, en la disciplina, en la dinámica de los grupos, en los intereses y necesidades de los alumnos?

Después, cuando coteje sus conclusiones con las de sus colegas cercanos (actividad grupal), podrá elaborar una caracterización más rica y completa de la problemática planteada en esta Unidad.

Actividad individual N° 3

MATERIAL A TRABAJAR: dibujos de la familia del adolescente.

OBJETIVO

Que usted pueda:

- Descubrir, a partir del dibujo, cuál es la estructura familiar para su alumno adolescente, "vivenciada" por él.

PROPUESTA

Usted recordará que en la Unidad anterior, planteamos la riqueza de información que podíamos recabar mediante los dibujos de los jóvenes. Esto se debe fundamentalmente al mecanismo de proyección que en toda expresión gráfica se realiza (proyección: mecanismo inconsciente por el cual el sujeto "vuelca" y revela en sus dibujos u otros objetos, datos de su personalidad, sentimientos, relaciones, conflictos).

Esta vez también podemos enriquecer nuestra perspectiva a partir de este recurso.

Con el propósito de ilustrar este aspecto, le presentamos tres dibujos de la familia realizados por sendos adolescentes. Como usted puede apreciar, se han incluido después las breves historias que ellos escribieron al dorso de la hoja del dibujo respectivo.

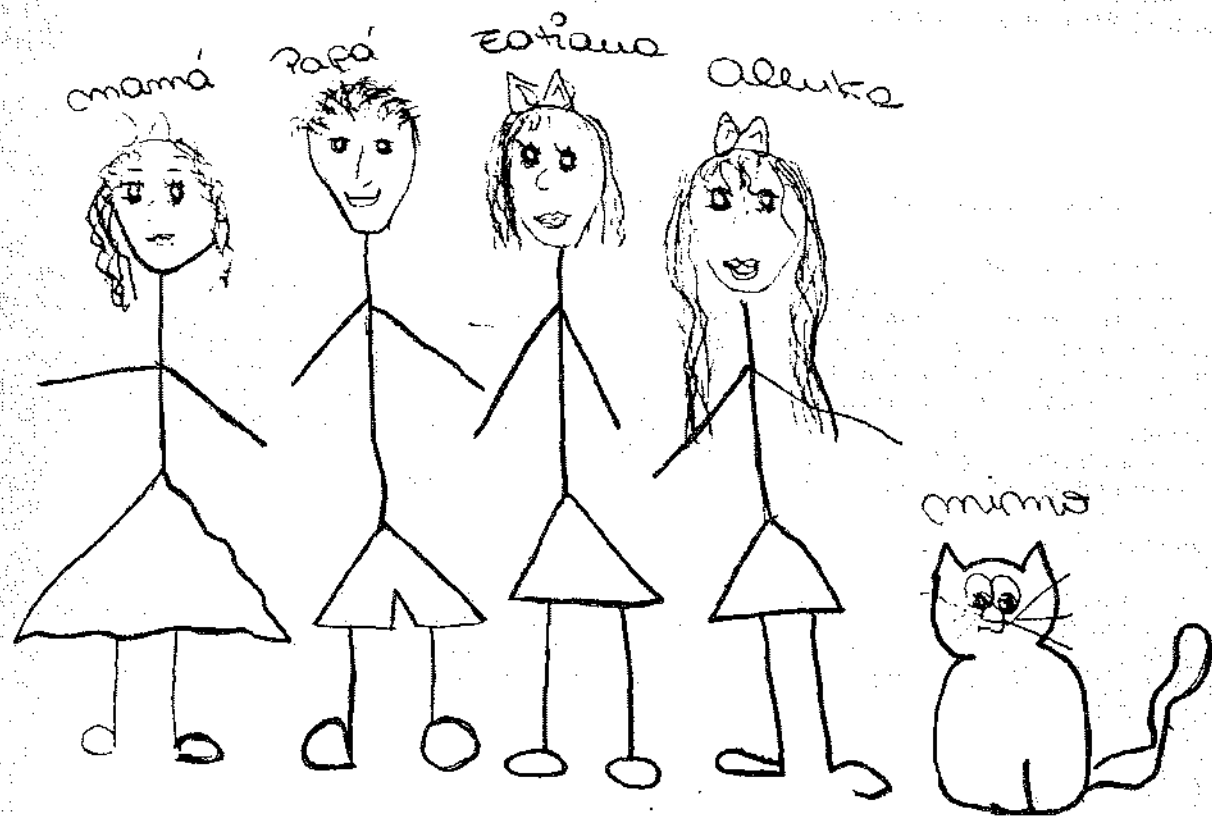


Figura 1

Luego, se añade un comentario en torno de lo que se puede inferir y descubrir a partir de ambos elementos (dibujo y relato o historia).

Relato o historia que escribió la adolescente autora del dibujo (Tatiana)

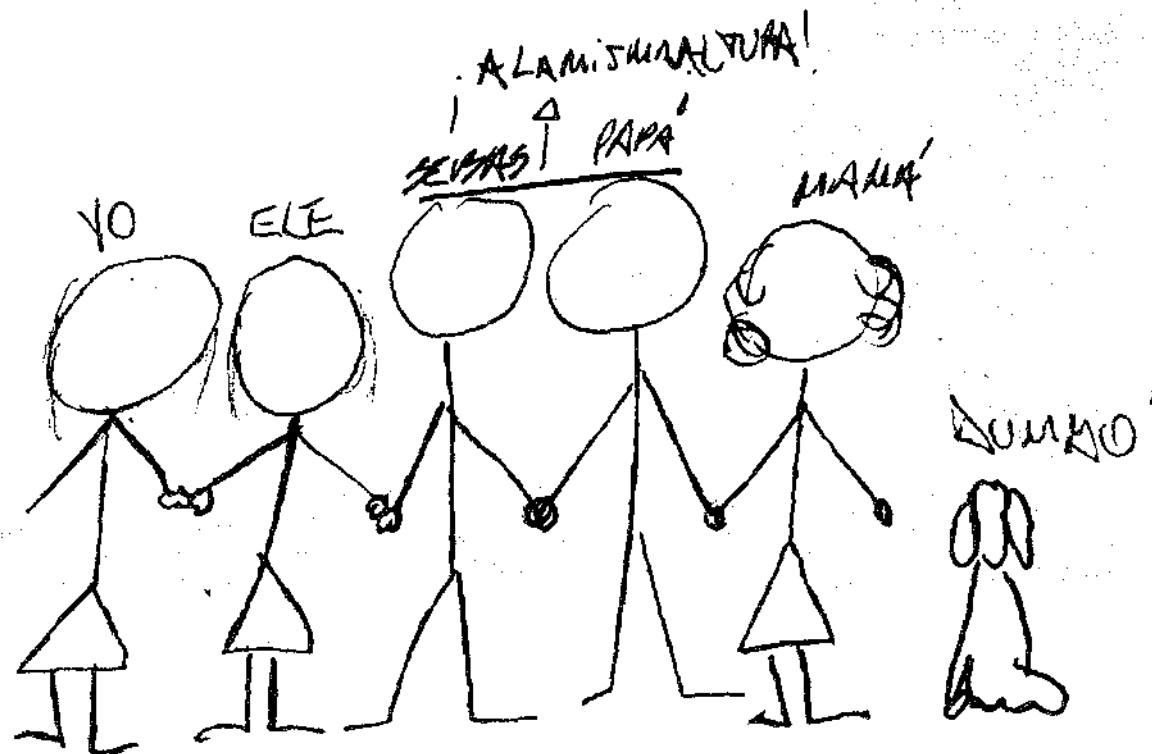
"Mi familia es linda.

Aunque como en toda familia hay peleas y conflictos. Si tuviera que describirla diría que es equilibrada: si se arman peleas es porque mi mamá impone las realidades, más que imponerlas tiene un poco los pies sobre la tierra, y mi papá es el que se permite soñar más. La pareja de mis papás es linda, creo que los dos llegaron a la conclusión de que se quieren después de algunos años de dudas. Por eso es especial, los dos se dedican a hacer lo que quieren con libertad, y se dedican tiempo para estar juntos. Su hija adolescente es un poco la que pelea, aunque últimamente comprende un poco mejor el mundo de los adultos. La hija menor es la 'chupamedias'.

Pero a pesar de todo, nos queremos mucho y siempre estamos juntos cuando nos necesitamos".

Comentario

Los trazos algo inseguros y el sobremarcado de los ojos, delatarían cierta inseguridad y conflictos, que se corroboran en la historia que adjunta al dibujo (vaivenes en la pareja, replanteos de forma de vida). Refleja celos hacia la hermana ("chupamedias") a quien aleja de sus padres, dibujándola última. La presencia o integración del gato, podría reflejar ciertas carencias afectivas o necesidades emocionales (la mascota) típicas de esta edad.



LA FAMILIA ES MUY
UNISITA

Figura 2

Relato escrito por la adolescente

"Creo que es una familia común, con sus pequeños defectos. Yo soy la menor, la gordita de la familia. Eleonora es la del medio y supuestamente es la que..."

Somos muy amigas en algunos casos. Mi hermanito querido pues es el papá II de la familia, a veces lo odio cuando mi papá viaja, que es cada un mes. Sebastián queda a cargo de todo, y eso es culpa de mis viejos que lo permiten.

Mi mamá es una gloria, la amo, como con todos siempre tengo mil peleas. Mi papá viaja desde hace 11 años, ya estoy muy acostumbrada a su ausencia por un mes.

Pero cuando está, estamos todos re-bien y es mejor así. Dumbo es el perro, es uno más de la familia, es un hermano, más amado por mi mamá, nosotros al chiqui, lo adoramos. Ah!"

Comentario

Este dibujo "sin caras" puede reflejar alguna problemática en la comunicación o en la identidad familiar. La autora ("yo"), egocéntricamente dibujada primero (la gordita de la familia) no deja de estar en "la punta" de la constelación familiar. El hermano "Sebas" y el papá "a la misma altura" refleja la competencia de ella con él y la no aceptación del "rol paterno" que éste asume ante la ausencia del padre. El tono irónico reaparece en el subtítulo: "La familia es muy unida..."

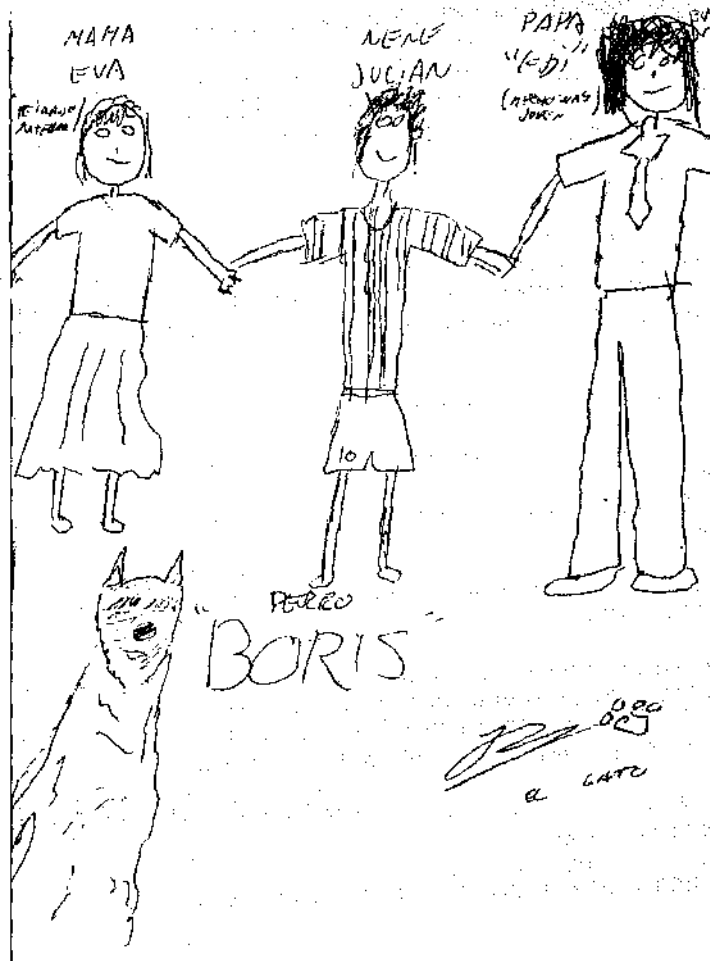


Figura 3

Relato escrito por el adolescente Julián

"Mi familia es unida, nos queremos mucho y me respetan. A mi perro también lo queremos y lo respetamos pero siempre lo tengo que sacar a pasear yo. Mis padres siempre se levantan conmigo a tomar el desayuno. Me gusta mirar la tele. También escuchamos música".

Comentario

El dibujo refleja unión, corroborando la historia adjunta: hay comunicación, momentos compartidos (afecto, respeto, como valores señalados). No obstante, los tres personajes no son actuales ("Papá mucho más joven", "nene Julián", "mamá Eva con el peinado anterior"). Los tres están ubicados en la época de la infancia perdida y su vínculo con los "padres infantiles", tal vez por "añoranzas" de esa etapa.

He aquí los pasos que sugerimos para esta actividad con los dibujos de la familia:

a) Una vez que sus alumnos tengan a mano una hoja blanca y lápiz negro, usted les dará la siguiente consigna:

"Dibujá tu familia, como vos la veas. No importa que sepas o no dibujar. Puede ser anónimo (sin firma)".

Si usted observa que existe resistencia para hacerlo, podrá plantear la consigna en términos más impersonales: "Dibuja una familia cualquiera". En este sentido, cabe señalar que el valor proyectivo sigue siendo válido.

b) Luego, solicitará a sus alumnos que en el reverso de la hoja escriban alguna "historia" o episodio protagonizado por los miembros de la familia dibujada.

Esto enriquecerá el material y podrá corroborar algunos supuestos emergidos de los gráficos.

El tiempo estipulado podrá ser de 30 minutos.

c) Después, podrá recoger el material, apreciarlo globalmente y seleccionar aquellos dibujos que más llamen su atención.

d) Seguidamente, pasará a analizar cada dibujo.

Queremos aclarar que esta actividad no pretende que usted interprete técnicamente el material (similar al "Test de la Familia" y que requeriría un especialista en el tema), sino que le propone observar los dibujos obtenidos, y formular algunas hipótesis, en función de las siguientes características gráficas:

- 1) ¿Aparecen todos los miembros de la constelación familiar real? ¿A quién se omite? ¿A quién se agrega?
- 2) ¿Tienen todas las figuras la misma "jerarquía"? (en tamaños relativos, ubicación en la hoja).
- 3) ¿Cómo se ubican espacialmente los miembros? (¿quién está cerca de quién?, ¿las figuras revelan contacto físico?, ¿quién está más aislado?, etc.).
- 4) ¿Dónde se ubica el mismo adolescente dentro de la constelación familiar?
- 5) ¿Qué aspecto tienen las figuras en general, y cada una en particular? ("impersonales", alegres, depresivas, endurecidas, etc.).
- 6) ¿Qué acciones refleja la familia? (leer, trabajar, jugar, pelear... quietud o movimiento).
- 7) ¿Hay algún miembro que haya sido "borrado" o "tachado" posteriormente?
- 8) ¿Se presentan casos tales como "caras sin rasgos", falta de miembros superiores o inferiores, figuras sin definir?

Para enriquecer el análisis y la comprensión de los dibujos, será útil consultar el "Test del dibujo de la familia" de Corman, que figura en la nómina de bibliografía complementaria.

e) A continuación, podrá leer las "historias" que acompañan los dibujos y, así, comparar y complementar sus hipótesis.

f) Por último, le proponemos retomar las conclusiones que obtuvo en la actividad individual N° 2: autobiografías de sus alumnos, y que las compare y coteje con las inferencias logradas con los dibujos de esos mismos jóvenes.

Ambos informes, ¿se complementan, se contradicen, son divergentes o coincidentes?

Recopile sus apreciaciones y comentarios para llevarlos al trabajo grupal.

g) Como resultado de la tarea emprendida hasta el momento, exprese: ¿qué consecuencias genera en mi rol docente, en la relación con mi grupo de alumnos, el conocimiento obtenido sobre su situación e inserción familiar?

Actividad individual N° 4

MATERIAL A TRABAJAR: dramatización.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Analizar los roles y vínculos familiares a partir de las exteriorizaciones de sus alumnos.
- Crear un espacio para que puedan plantearse los conflictos familiares desde la perspectiva del hijo.

PROPUESTA

Antes de entrar en detalles sobre los pasos a seguir en esta tarea, queremos presentarle algunos conceptos básicos en torno de la dramatización.

La dramatización es una técnica totalmente incorporada a la metodología pedagógica actual. No sólo por las asignaturas "Historia" o "Literatura", que fueron las pioneras en su uso, sino en cualquier situación de aprendizaje en la que se quiera incluir la acción —la vivencia—, la reflexión y la conceptualización.

Esto es así porque su valor proyectivo (en el sentido que ya explicamos) y dinámico, favorecen los aprendizajes.

En tales situaciones, la dramatización podrá ser planteada mediante una propuesta abierta (por ejemplo: "Vamos a jugar la situación de una familia, reunida en la mesa, discutiendo algún problema cotidiano...") o una propuesta más dirigida (ejemplo: "Vamos a jugar la situación de una familia tipo, reunida en la mesa, discutiendo la posibilidad de que la hija menor, de 15 años, asista a un campamento estudiantil el fin de semana. El padre es rígido, autoritario, y no concuerda con estos "programas". La madre es algo más conciliadora pero tampoco está convencida de lo que es más adecuado. El hermano mayor de 18 años, "boicotea" el programa de la hermana).

Los roles podrán ser asignados secretamente en tarjetas individuales a quien desempeñará ese papel (por ejemplo: "...Ud. es un padre autoritario, que no admite libertades en sus hijos...").

Durante el desarrollo de la dramatización, el profesor controlará el tiempo adecuado para la misma, de tal manera que permita una buena presentación y juego del tema, pero "cortándola" cuando considere que la situación está agotada.

El resto del grupo, en carácter de observador no participante, deberá interferir lo menos posible en el juego, tomará notas y esperará para dar su aporte cuando concluya la dramatización.

Finalizada la misma, cada actor, sin "salirse" de su rol, realizará el "soliloquio". Este consiste en un breve monólogo, en voz alta, en el que cada personaje expresará lo que sintió y pensó en la situación vivida (ejemplo: el "padre autoritario" expresa: "...Está lista si piensa que la dejaré ir a ese campamento... ¡a su edad!... ¿Qué querrá luego, si la dejo ir? Cada día se toman más libertades estos mocosos").

Concluidos los soliloquios, el grupo en su totalidad manifestará sus impresiones, opiniones y reflexiones sobre la situación acontecida allí, y las derivaciones que el tema permita.

El profesor guiará la discusión, aportará conceptos esclarecedores y sintetizará las conclusiones (esta tarea podrá ser realizada por un alumno secretario).

Recuerde que incluimos esta actividad de dramatización porque le será de gran utilidad para clarificar y profundizar cuál es la situación de sus alumnos en su contexto familiar.

Trate de realizarla con su grupo y, fundamentalmente, observe cada actuación.

Ahora sí, he aquí los pasos a seguir:

- a) Elija una consigna abierta o dirigida, tal como las mencionadas anteriormente. Usted puede crear las más diversas situaciones familiares que respondan a los intereses, realidades, demandas y conflictos de su comunidad.
- b) Describa la "situación global" sobre la que se trabajará (por ejemplo: una familia discutiendo sobre un permiso a otorgar a su hija menor).
- c) Solicite los colaboradores para ocupar cada uno de los roles.
- d) Entregue a cada uno de ellos la tarjeta-guía respectiva, en el caso de ser una dramatización guiada.
- e) Señale la consignas al grupo en general (observar, tomar notas, no interferir). Avise que usted "cortará" la dramatización en el momento oportuno.
- f) Indique la "señal" de comienzo, y luego la final.
- g) Invite a los "personajes" a realizar los soliloquios.
- h) Abra el diálogo con el grupo total.
- i) Sintetice los principales conceptos y las conclusiones obtenidas, y coméntelos con sus alumnos.
- j) Resuma, ya fuera del grupo, las características de los conflictos familiares que estas dramatizaciones han aportado y que pueden esclarecer el comportamiento de sus alumnos en la escuela. Enriquezca con estos conceptos, la síntesis que elaboró a partir de todas la actividades anteriores.

Además, retome las consecuencias y derivaciones pedagógicas que anotó en su carpeta, para agregarle nuevos elementos, a partir del aprendizaje experimentado.

Actividad grupal Nº 2

MATERIALES A TRABAJAR: autobiografías, dibujos y dramatizaciones de los alumnos de la región.

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
- Comparar y analizar la incidencia de la estructura familiar sobre las características generales del adolescente de su región o comunidad.
- Ejercitar la técnica de "grupos de discusión".

PROPUESTA

Dado el número y diversidad de materiales que se trabajarán en esta tarea, recomendamos que todos los docentes se organicen en pequeños grupos y que luego intercambien sus comentarios y conclusiones.

- a) De acuerdo con lo expresado, le sugerimos reunirse con sus colegas en grupos de 4 a 6 miembros.
 - b) También en esta oportunidad, todos los profesores elegirán al coordinador general, quien guiará el desarrollo, los tiempos y el orden del debate posterior.
 - c) En cada sub-grupo, cada miembro expondrá las conclusiones a las que ha arribado sobre la vida familiar y las características de sus alumnos adolescentes, luego de haber trabajado el material de autobiografías locales, dibujos de la familia y dramatizaciones de situaciones familiares, a la luz del Marco Teórico dado.
- Se estima que esta tarea del sub-grupo podrá realizarse en un lapso de 30 a 40 minutos, aproximadamente. Por otra parte, habrá un secretario que registre los aspectos principales aportados por cada docente.

d) Posteriormente, tendrá lugar la puesta en común, en donde un representante de cada sub-grupo expresará las conclusiones e ideas que surgieron en el seno de la discusión.

e) Luego, el coordinador general promoverá el diálogo alrededor de este principio básico que constituye el eje de la Unidad II:

Cada tipo de familia, un tipo de adolescente, un tipo de alumno.

f) Como habitualmente lo proponemos, por último, los docentes podrán manifestar sus vivencias vinculadas con el aprendizaje grupal.

MARCO TEORICO

Segunda parte

2. Correlato Pedagógico

Sobre la base de los conocimientos y reflexiones que le presentamos anteriormente, a continuación plantearemos cuestiones íntimamente conectadas con su tarea docente.

Casi todos los tratados pedagógicos y las orientaciones didácticas se ocupan de enfatizar la estrecha e imprescindible relación entre el **hogar** y la **escuela**.

Ya nadie puede dudar que en todas las etapas de la educación, debe mancomunarse la acción conjunta de ambas entidades. En la realidad esto es llevado a la práctica de muy variadas maneras y con diversos énfasis, por ejemplo, podemos mencionar los centros escolares, cooperadoras de padres, clubes de extensión comunitaria, escuelas para padres, ciclos y reuniones, que reflejan dicha preocupación.

La reflexión que aquí presentamos no apunta tanto hacia esos aspectos socio-pedagógicos sino a las implicancias que la constelación familiar tiene para su tarea docente en la escuela media.

En este sentido, es frecuente que el adolescente realice una **transferencia** de sus vínculos parentales hacia sus profesores. Esto quiere decir que el joven "**desplaza**" sentimientos, actitudes y vínculos establecidos con sus propios padres hacia sus docentes. O sea que usted se encuentra muchas veces involucrado en un tipo de relación que se tiñe de emociones y características especiales, incomprensibles sin un análisis más profundo.

"¿Por qué **este** adolescente me plantea estas cosas siempre a mí?... Yo siento que conmigo es especialmente agresivo...", comentan algunos docentes. "Buenas ondas" y "malas ondas" se suceden, a veces, intuitivamente, sin saber precisar las causas de las mismas.

Si el docente toma en cuenta el proceso de **transferencia**, entenderá mejor esos fenómenos, podrá tomar distancia y no sentirse el único "responsable" de ciertas relaciones difíciles con sus alumnos.

Es oportuno destacar que determinados **rasgos de personalidad** del profesor y la coincidencia con la **edad de los padres**, facilitan el proceso de transferencia.

Por otro lado, muchos de los fenómenos que ya mencionamos en el punto "Una crisis frente a otra", son válidos en la relación docente cuando el profesor también se halla atravesando la crisis de la mediana edad.

Ciertos rasgos de rivalidad, "lucha por el poder" en el aula, celos, no aceptación de los despliegues, de las manifestaciones afectivas "eufóricas" del adolescente, su pujanza sexual, su música ensordecedora, su egocentrismo, tienen cercana afinidad con los sentimientos que estas cosas despiertan en los padres, tal como anteriormente lo describiéramos.

Por otra parte, también en la relación docente-alumno, al igual que en la de padres-hijos, influirá la forma en que el adulto vivió su propia adolescencia.

Si ésta fue resuelta eficazmente y el adulto es ahora una persona que asume sus cuestiones vitales en "forma saludable" (según E. Erikson, 1970, con equilibrio y logros en sus aspectos afectivos, sociales, sexuales y laborales), podrá relacionarse con los jóvenes en forma comprensiva y contenedora. Por el contrario, si determinados aspectos de su propio desarrollo no han quedado resueltos, el adolescente reactivará aquellos viejos conflictos personales, tornando difícil la convivencia.

Esto puede explicarnos por qué ante un mismo alumno o ante situaciones idénticas, cada docente tiene una respuesta particular. En realidad sucede que está actuando desde su propia identidad, desde su pasado adolescente, desde su presente "adulto" o "no resuelto".

De acuerdo con lo expresado, entonces, es pertinente pensar que en la relación profesor-alumno, también se vive un proceso dual, donde cada uno presenta su vertiente personal.

Ahora bien, así como es necesario reflexionar sobre los aspectos mencionados, también resulta fundamental conocer el "sistema familiar" del cual proviene el joven. Esto ayudará a descifrar e interpretar más claramente sus valores, inquietudes, intereses, maneras de vincularse, transferencias y, por lo tanto, comprender su conducta global.

Pensemos en cuántos modelos de adolescentes diferentes tendremos, según los distintos tipos de familia que describimos.

— Un joven que proviene de una estructura familiar con "dobles mensajes", no entrenado en una comunicación unívoca, de una sola verdad, ¿con qué dudas, desconfianza y resquemores responde a un discurso franco y valedero del docente? o, ¿con qué actitud "replegada" lo escucha?...

— Un joven con un padre narcisista ("él es el mejor") o autoritario ("él es la ley"), ¿cómo responde a la imagen de autoridad escolar? ¿Cuáles son las actitudes defensivas que

durante muchos años ha puesto a prueba?... ¿Tiene capacidad y entrenamiento para "reflexionar" sobre las normas, cuando siempre debió aceptarlas, simplemente?...

— Un joven que nos llega desde un modelo familiar "inmaduro", con "padres que son un poco hijos", tal como antes describimos, ¿qué imagen previa tiene de los adultos significativos?, ¿en qué grado un docente puede revertir esa imagen y devolverle otro tipo de figuras adultas-seguras-contenedoras?

— Un joven que forma parte de una familia que hemos llamado "incompleta", ¿qué rasgos o conductas nos brinda para inferir cómo ha resuelto su duelo por la pérdida o modificación familiares? ¿Cuál es la importancia del/los docente/s que "complementen" como figuras identificatorias, las carencias de este adolescente? ¿Cuáles son las limitaciones que, como profesores, nos demarcan hasta dónde debemos o podemos "hacernos cargo" de tales carencias, sin salirnos del rol docente?

Estas preguntas muy significativas para reflexionar individualmente, serán retomadas luego en la próxima actividad grupal con sus colegas.

ACTIVIDADES

Segunda parte

Después de analizar el Correlato Pedagógico vinculado con la problemática adolescente-familia, lo invitamos a realizar ahora un conjunto de actividades destinadas a reflexionar sobre la incidencia de la situación del adolescente y su familia en la escuela, y a generar conclusiones pedagógicas que involucren una mayor comprensión en la relación docente-alumno.

En este sentido, retomaremos las cuestiones que usted trabajó anteriormente para enriquecerlas y profundizarlas a través de tareas grupales.

He aquí la secuencia de actividades que proponemos:

- En primer lugar, usted realizará una reflexión grupal en torno a las problemáticas enunciadas al finalizar el capítulo dedicado a "Correlato Pedagógico".
- Seguidamente, otra vez, se reunirá con sus colegas para trabajar con anécdotas surgidas en el seno de la escuela media y que ilustren las proyecciones y transferencias que el joven realiza sobre sus profesores.
- A continuación, nuevamente se efectuará una actividad grupal para replantear el papel de la familia en la escuela y sugerir propuestas tendientes a impulsar la participación de aquélla en la escuela.
- Finalmente, tendrá lugar otra actividad individual para que usted reelabore sus conclusiones pedagógicas, sintetice los conceptos esenciales de toda la Unidad y seleccione las respuestas que resuelven el problema de esta Unidad, y los aspectos provisorios y parciales que contribuyen a la solución de nuestro problema central de todo el Módulo.

Actividad grupal Nº 3

MATERIALES A TRABAJAR: cuestiones planteadas en "Correlato Pedagógico".

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Reflexionar sobre la incidencia que las características del adolescente y su familia, tienen en la escuela media.
- Replantear su rol docente.
- Ejercitar la reflexión grupal con sus colegas.

PROPUESTA

Invitamos a la totalidad de los docentes que han intercambiado experiencias en las actividades efectuadas anteriormente, para que realicen una reflexión grupal sobre las cuestiones planteadas al finalizar el "Correlato Pedagógico" de esta Unidad, y ante las cuales cada profesor ya pensó individualmente.

El coordinador elegido por el grupo, irá planteando una a una cada problemática con el fin de que, ordenadamente, cada docente exponga su punto de vista y su experiencia:

A continuación, presentamos dichos planteos:

"Pensemos en cuántos modelos de adolescentes diferentes tendremos, según los distintos tipos de familia que describimos:

— Un joven que proviene de una estructura familiar con "dobles mensajes", no entrenado en una comunicación unívoca, de una sola verdad; ¿con qué dudas, desconfianza y resquemores responde a un discurso franco y valedero del docente?, ¿con qué actitud "replegada" lo escucha?...

— Un joven con un padre narcisista ("él es el mejor") o autoritario ("él es la ley"), ¿cómo responde a la imagen de autoridad escolar? ¿Cuáles son las actitudes defensivas que durante muchos años viene poniendo a prueba?... ¿Tiene capacidad y entrenamiento para "reflexionar" sobre las normas, cuando siempre debió aceptarlas, simplemente?...

— Un joven que nos llega desde un modelo familiar "inmaduro", con "padres que son un poco hijos", tal como antes describimos, ¿qué imagen previa tiene de los adultos significativos?, ¿en qué grado un docente puede revertir esa imagen y devolverle otro tipo de figuras adultas-seguras-contenedoras?

— Un joven que forma parte de una familia que hemos llamado "incompleta", ¿qué rasgos o conductas nos brinda para inferir cómo ha resuelto su duelo por la pérdida o modificación familiares? ¿Cuál es la importancia del/los docente/s que "complementen" como figuras identificatorias, las carencias de este adolescente? ¿Cuáles son las limitaciones que, como profesores, nos demarcan hasta dónde debemos o podemos "hacernos cargo" de tales carencias, sin salirnos del rol docente?

Será importante que un secretario elabore en el pizarrón una síntesis de todo lo que se plantea en el seno del grupo. De esta manera, cada docente podrá llevarse de la reunión un conjunto de conceptos para seguir pensando.

Al concluir la tarea, el coordinador concederá un espacio para que se expresen aspectos vinculados con la dinámica grupal.

Actividad grupal Nº 4

MATERIAL A TRABAJAR: anécdotas de los profesores en su relación con adolescentes/alumnos.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Comprender la relación docente-alumno desde ambos términos.
- Ejercitar la autoobservación con el fin de facilitar sus vínculos con los alumnos.

PROPUESTA

- a) En primer lugar, el grupo elegirá a su coordinador.
- b) Luego, el coordinador recordará las ideas vertidas en el Marco Teórico, "Correlato Pedagógico", sobre estos ejes:

- "El adolescente proyecta frecuentemente sobre sus profesores, sentimientos, ideas, actitudes y vínculos establecidos hacia sus padres".
- "El adolescente se identifica con algún profesor o con parte de él".
- "El profesor se identifica con algunos adolescentes que le recuerden su propia adolescencia o su 'ideal de joven'".
- "La calidad y el tipo de adolescencia que haya tenido el profesor influyen en su actual vínculo con los alumnos".

- c) Seguidamente, pedirá a los profesores que en función de esos ejes temáticos, o alguno de ellos, evoque alguna/s anécdota/s de su carrera docente que ratifique o ilustre esos principios.

(Seguramente, habrá muchos episodios que, a la luz de esta teoría, ahora podrán esclarecerse).

Se dará un tiempo para que el profesor se autoobserve, recuerde y escriba su caso.

- d) Luego, mediante una lectura de cada material, todos podrán colaborar en el análisis, la fundamentación y el enriquecimiento de estas realidades individuales.

- e) Finalmente, se podrá reunir este material para conformar un ilustrativo **Anecdotario Docente**, útil para re trabajar en futuras reuniones tutoriales.

Actividad grupal Nº 5

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Repensar el papel o rol de la familia en la escuela.
- Crear un espacio para la formulación de propuestas sobre la participación de la familia en la escuela.
- Ejercitar la técnica "lluvia de ideas".

PROPUESTA

Hasta ahora hemos trabajado fundamentalmente sobre las incidencias mutuas familia-adolescente-escuela. Pero, ¿cuál es el lugar que la familia debe tener en la escuela? Lo invitamos a reflexionar dentro de esa perspectiva.

Los pasos que proponemos son los siguientes:

- a) Una vez reunido el grupo docente y elegido su coordinador, éste planteará dicha problemática:
¿Cuál es el lugar que la familia debe tener en la escuela de nuestra comunidad?
- b) Se tratará de esclarecer este interrogante a través de un debate, mientras el secretario elegido por el grupo, anotará los aportes vertidos.
- c) Avanzada la discusión, el coordinador agregará oportunamente otro problema: "¿CUANDO LA FAMILIA 'COMPLEMENTA' LA TAREA DE LA ESCUELA Y CUANDO LA INVADE?" (NEGATIVAMENTE).
- d) Cuando el debate concluya, el coordinador hará leer al secretario la síntesis del mismo, y podrá cerrar con algunas conclusiones.
- e) Seguidamente y para complementar lo antedicho, se propondrá al grupo docente que piense cuáles serían las propuestas de acciones concretas que ellos sugerirían para que la familia lleve a cabo con la escuela, con el fin de incrementar la comunicación, el acercamiento y la participación.

Las propuestas podrán expresarse en forma de "lluvia de ideas", o sea dichas individualmente, en forma oral, lo más sintética y rápidamente posible (ejemplo: clases abiertas para padres, colaboración en los actos escolares, etc...).

El secretario registrará las ideas por escrito, y así quedarán planteadas en muy corto tiempo, una gran gama de posibilidades participativas para la familia y la escuela.

- f) Sobre la base de las propuestas surgidas con la "lluvia de ideas", los profesores harán un análisis, esta-

bleciendo prioridades y condiciones de ejecución de las mismas en cada contexto particular.

g) Finalmente, los docentes vertirán sus impresiones y comentarios acerca del trabajo y el proceso de aprendizaje grupal.

Actividad final individual

Tal como ya le anticipamos, ahora usted se dedicará a las siguientes tareas:

a) Sintetice e integre los conceptos y aspectos más importantes de la Unidad II, y cotéje-los con sus conocimientos previos.

Para ello tenga en cuenta estos interrogantes:

¿Cuáles son los conceptos básicos que enriquecieron su perspectiva acerca del problema de esta Unidad?

¿Qué nuevas relaciones construyó en torno de la temática "familia-adolescente-escuela"?

¿Qué puntos de vista o actitudes personales se replanteó como resultado de la reflexión realizada?

b) Seleccione las respuestas principales que se orientan a la resolución del problema de esta Unidad:

¿Cómo influyen las distintas relaciones familiares en la vida del adolescente?

c) Reelabore sus conclusiones pedagógicas y acciones concretas que considera factibles de llevar a cabo con su grupo de alumnos, en su escuela, para atender a la relación familia-adolescente-escuela, incluyendo su rol docente.

De esta manera, ya estará aportando respuestas parciales y provisionarias que coadyuvan a la solución del problema de nuestro Módulo:

¿Cómo mejorar mi práctica docente sustentada en una mayor comprensión de la realidad de mi grupo de alumnos adolescentes?

UNIDAD III

EL ADOLESCENTE Y SU GRUPO DE PARES

Objetivos

En esta unidad, le proponemos que:

- Acreciente el conocimiento y comprensión de sus grupos de adolescentes.
- Elabore acciones tendientes a mejorar los vínculos y la comunicación con sus grupos de alumnos.

Problema a abordar

Para introducirnos en la temática, lo invitamos a leer tres poesías, cuyos autores son adolescentes.

Amistad

*Es querer seguir viviendo,
en este maravilloso mundo...
Es tener siempre una esperanza...
Es ser fiel a alguien.
Es tenerle confianza
al que extiende una mano...
Es mirar siempre a la luz
del futuro que brilla,*

*y no a la del pasado
que se apagó...*

Eugenia Castillo - 4º año, 2º div.
Escuela Nacional Normal Sup.

A María Cristina

*Quise brindarte mi mano
a ti maravillosa amiga.*

*Supe encontrar en ti
lo bello de la compañía.
Mi felicidad está oculta
en un hermoso lugar
donde abunda la alegría
y reina la felicidad.*

*¡Ayúdame! No me dejes,
necesito tu amistad
para continuar luchando
por esta cruel realidad.*

*¡Dame tu mano! y brindame
consejos y mucho más
¡Dame tu mano amiga!
y ayúdame a caminar.*

Mónica Navarro - 4º año 2º div.
Escuela Normal Superior
"Manuel Belgrano" - Simoca

Amigo

*Tú guardas mis alegrías.
También mis silencios.
Tu amistad... es mi
aliento en medio
de las tinieblas
es bella, transparente,
despiadadamente bella,
bella... bella...
Con tu amistad mis pensamientos
se vuelven poesías.
Tu mano extendida tiene
fragancia de todos los sueños
de mi juventud.*

Fanny Medina - Escuela Normal Superior
"Manuel Belgrano" - Simoca

Nos gustaría que usted se detenga en estas poesías y exprese:

¿Cuál es el sentimiento predominante en esos versos adolescentes?

¿Qué significado tiene la amistad para los jóvenes?

¿Cómo se manifiesta la amistad en sus grupos de alumnos adolescentes?

A partir de su práctica docente, responda ¿cómo se relacionan los distintos grupos, en el aula, en la escuela?

¿Existe, entre esos grupos, competencia, cordialidad, rivalidad, cooperación?

Y, ¿de qué manera los vínculos entre esos grupos inciden en el aprendizaje?

Podemos apreciar que de los interrogantes precedentes, surge una problemática clave; ella lo guiará durante el estudio de esta Unidad y es la siguiente:

¿Qué funciones desempeña el grupo de pares para el adolescente?

Tal como usted ya sabe, las alternativas de resolución de este problema están estrechamente vinculadas con la solución de nuestro problema central.

Ahora, lo invitamos a que enuncie por escrito, en su carpeta de trabajo, qué conocimientos, referencias y experiencias posee con respecto al planteo del problema de esta Unidad.

Más tarde, cuando haya analizado el marco teórico correspondiente, podrá cotejar su visión con los aportes presentados aquí.

Queremos anticiparle que durante el desarrollo del marco teórico, le proponemos una serie de cuestiones que intentan transferir ciertos aspectos a su práctica docente.

También le sugerimos anotar los conceptos fundamentales de dicho marco teórico y sus interrelaciones para armar, después, la síntesis.

MARCO TEORICO

FUNDAMENTOS CIENTIFICOS

1. El significado del grupo de pares para el adolescente

¿Cómo podríamos explicar la significación que esta entidad (grupo) adquiere en este momento evolutivo?

En la Unidad I, ya señalamos algunos aspectos relevantes sobre dicha cuestión. Cuando hablamos de la "pérdida de la identidad infantil", la individuación, la separación del púber de sus "padres infantiles", mencionamos la importancia del grupo de pares como nuevo "anclaje" y "salida saludable" para su conflicto.

En esta etapa de la vida, el individuo, en su **búsqueda de la identidad adolescente**, recurre precisamente a la uniformidad, que le brinda seguridad y estima personal. Así surge el "espíritu de grupo" como un refugio, un atenuante a su soledad y un medio para desarrollarse.

En este sentido, podemos hablar de un proceso de sobreidentificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno. A veces, este proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al grupo de pares que al grupo familiar. Y es aquél el que le establece la moda, la vestimenta, las costumbres, los valores a seguir y hasta los "intereses" que mueven sus conductas.

En otro nivel, las actuaciones del grupo y de sus integrantes representan la oposición a las figuras de los padres y una manera activa de determinar una identidad distinta de la del medio familiar. En el grupo, el adolescente encuentra un reforzamiento muy necesario para los aspectos cambiantes de su personalidad que se producen en este período de la vida. En otras palabras, el grupo lo ayuda a diferenciarse de su familia y de su yo infantil.

De esta manera el grupo adquiere una importancia trascendental, ya que se transfiere a él gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en particular.

El grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta, ya que pasando por la experiencia grupal, el joven podrá empezar a separarse de la "barra" y asumir su identidad adulta.

En ocasiones, la única solución puede ser la de buscar lo que Erikson (1970) ha llamado "una identidad negativa", basada en identificaciones con figuras negativas pero reales. Es preferible ser alguien perverso, indeseable, a no ser nada. Este aspecto constituye una de las bases del problema de las pandillas de delinquentes, los grupos de homosexuales, los adictos a las drogas, etc.; muchas veces ello acontece cuando ya hubo trastornos en la adquisición de la identidad infantil.

En esos procesos grupales, es interesante observar cómo funciona el pensamiento. Dada la confusión de identidad por la que atraviesa el adolescente, el pensamiento comienza a funcionar de acuerdo con las características del grupo, que le permiten una mayor estabilidad a través del apoyo y del agrandamiento que significa el yo de los demás con el que el sujeto se identifica. Esta situación sería una de las bases del fenómeno de las "barras", en donde el joven se siente aparentemente tan seguro, adoptando roles cambiantes y participando de la actuación, responsabilidad y culpas grupales.

¿Cómo se "agrupan" los adolescentes?

En diversos aspectos, el adolescente se vuelve **selectivo**, y forma su "círculo" según su orientación respecto del futuro, su pertenencia social dentro de la comunidad, los tipos de personalidad o combinando varios de esos factores.

Lo importante de estos grupos es que dan al joven un **sentido de pertenencia**, sobre el cual radica la seguridad y "anclaje" del que antes hablábamos. Dentro del grupo, pueden formarse subgrupos de "amigos íntimos" o "exclusivos", afines en gustos, intereses y estilos más estrechos aún, y que refuerzan el apoyo buscado por el adolescente.

Es así como el joven "reconstruye" un ambiente social sobre la base de otros adolescentes como él, con necesidades similares, con posibilidades de dar y recibir confidencias, esclarecer problemas, ejercitar sus afectos desbordantes, compartir...

El grupo como refugio

El psiquiatra Fritz Redl (1980) plantea la existencia del grupo como un auténtico **refugio**. Este autor esboza la imagen del adolescente afrontando una doble tarea: la de emigrar de la "vida familiar", tal como

la ha conocido de niño, e **inmigrar**, no al mundo de los adultos todavía, sino al **sistema social adolescente**.

Tal como ocurre en la emigración e inmigración reales, "el grupo" desempeña, evidentemente, un papel importantísimo en ambos aspectos.

Ya hemos dicho que el "sentimiento de pertenencia al propio grupo", ayuda a enfrentar las tensiones de la vida y los conflictos de adaptación. Por otro lado, en otros momentos, el grupo en lugar de ser un refugio es más bien una "base de operaciones" a partir de la cual se efectúan incursiones "hacia afuera" en los territorios a conquistar (la sociedad a la que pertenece).

El grupo está siempre presente

Es también el Dr. Fritz Redl (op. cit.) quien realiza esta afirmación, y quienes trabajamos con adolescentes podemos confirmarlo a diario. Es decir, elementos de la psicología del grupo irrumpen en el ámbito privado de la relación interindividual, e influyen en las conductas.

Podríamos clarificar y sintetizar esta situación en los tres puntos siguientes:

- 1) Aunque el joven esté solo en la habitación con el adulto, está siempre presente el "**espejo psicológico del grupo**", de tal forma que el temor de hacer un mal papel, o la esperanza de hacer un buen papel, si el propio grupo lo viera en ese preciso momento, puede ser un fuerte factor motivacional para su comportamiento o respuesta hacia ese adulto.
- 2) Una subsociedad adolescente elabora un definido "**código de honor**" que hace que un conflicto entre el joven y un adulto sea "aceptable", y mediante subterfugios especiales, aquél pueda librarse de la sanción o el ostracismo del grupo, en caso de perder la batalla con el adulto y ceder ante el sentido común, la razón o los consejos de sus pares.
- Hay otro conjunto de interacciones entre el adulto y el joven que entrañan una conducta inexcusable de éste, equivalente a un abandono o traición respecto del código del grupo o a una cobarde sumisión al consejo de extraños, que puede tener como consecuencia una pérdida de prestigio ante el grupo o un franco aislamiento forzoso.
- 3) Cuando muchas veces estamos a solas con el alumno, gran parte de lo que parece ser "resistencia" no sería lo que habitualmente suponemos (desconfianza personal, recelo, vínculo negativo con el profesor), sino el hecho de que el joven considera que "el grupo está escuchando", aunque lo haga de manera invisible. Por tal motivo, este alumno tiene dificultades para pensar que está realmente "**a solas**". Los problemas vinculados con el "**código del grupo**"

(normas, "leyes internas", costumbres, ritos, modelos, etc.) varían, por supuesto, según los grupos sociales, las comunidades, el vecindario y los momentos históricos.

Ahora le proponemos transferir estos conceptos a su realidad:

¿Hay **distintos códigos** en los grupos de adolescentes de su comunidad?

¿Los conocen los adultos?

¿Difieren entre sí, de barrio a barrio, de escuela a escuela?

¿Cómo son los grupos de pares que están cerca suyo?

Escriba sus comentarios y observaciones en la carpeta de trabajo, ya que luego los utilizará en otras tareas.

El grupo de pares en los distintos momentos evolutivos

Los niños pequeños no "tienen" un grupo. El "juego paralelo" (uno al lado del otro), así lo indica hacia los 2 y 3 años de edad.

Avanzada la socialización del jardín de infantes, los niños se agrupan con bastante espontaneidad en forma mixta, varones y mujeres, para compartir juegos y tareas. Esto continúa así hasta los primeros grados de la escuela primaria. Hacia 3º ó 4º grado comienza un reagrupamiento según el sexo, y se perfilan diferencias de intereses, juegos y tipos de actividades entre niñas y niños.

En los últimos momentos, 6º y 7º grado, los subgrupos del mismo sexo continúan separados, pero "mirándose", buscando los enfrentamientos e importándoles lo que hacen "los otros" ya que generalmente se hallan entrando en la etapa de la pubertad.

Así pues, podríamos sintetizar y graficar la evolución de los grupos en la adolescencia de la siguiente manera:

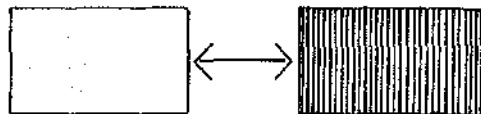
6º grado. Etapa 1:

Barra incipiente. Camarillas unisexuales aisladas.



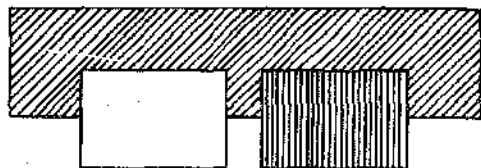
7º grado 1º y 2º año: Etapa 2:

El comienzo de la barra. Las camarillas unisexuales en interacción de grupo a grupo.



2º y 3º año: Etapa 3:

La barra en transición estructural. Las camarillas unisexuales constituyen una unidad heterosexual formada por los miembros prominentes de aquéllas.



4º y 5º año: Etapa 4:

La barra en pleno desarrollo. Camarillas heterosexuales asociadas estrechamente.



Adolescencia final: Etapa 5:

Comienzo de la desintegración de la barra. Grupos de "pareja" con asociación débil.



Referencias:

VARONES

MUJERES

MIXTO

Es oportuno señalar con respecto a los grupos de pares, que además de la variación dada por el sexo, se aprecian cambios cuantitativos y cualitativos.

Por ejemplo, el adolescente de menor edad considera que contar con una gran cantidad de amigos es un signo de popularidad. Sin embargo, hacia mediados de la adolescencia, el número de amistades no es tan importante como verse rodeado de amigos de la clase adecuada; este concepto del "amigo adecuado" depende, por supuesto, del patrón cultural de la comunidad.

Recordemos que los amigos de la infancia son compañeros de juegos y no se eligen primordialmente porque haya una profunda compatibilidad de intereses y de valores. Más tarde, el adolescente menor descubre que las cualidades que no creía importantes en sus compañeros infantiles, resultan ahora esenciales en los individuos a quienes desea como amigos.

"Un amigo debe ser alguien en quien se puede confiar y de quien sea posible depender, alguien con quien se pueda conversar y cuyos intereses sean similares a los propios".

En tal sentido, esta selección en función de valores e intereses, le brindan al joven sentimientos de seguridad.

Otra modificación se produce en cuanto a la **elección de líderes** (siguiendo a Redl, líder es la "persona central" en la que se focalizan la emoción y la atención [op. cit.]). Cuando la pandilla infantil es reemplazada por grupos sociales más maduros, se hace necesario contar con una nueva clase de líder. Una vez más debemos señalar que el individuo "elegido" para tal rol tendrá las características y requisitos valorados o necesarios para **ese grupo en ese medio social**.

Ya hemos dicho que en la infancia, los pares sirven primordialmente para los juegos; en la adolescencia el grupo significa y lleva a cabo multiplicidad de actividades y funciones, algunas de las cuales ya fueron señaladas. Por lo tanto, el líder será para el adolescente su representante y deberá responder a los variados y numerosos requerimientos grupales.

Luego, completaremos este punto al desarrollar los grupos en la escuela.

Si bien los grupos adolescentes son generalmente mixtos, ciertas características peculiares entre varones y mujeres, ya expuestas, aparecen también en la dinámica grupal.

Tal como hemos expresado, dado que las jóvenes maduran antes que los muchachos, adquieren antes los "intereses" y "aptitudes sociales". En general, las adolescentes, entretejen sus vínculos y relaciones grupales con un orden de complejidad, dificultades y tensiones mayores que los varones. Las emociones en "ebullición" y su nivel de competitividad, tornan difícil la convivencia grupal.

El esfuerzo que las jóvenes hacen para lograr la **aceptación** es mayor que en los jóvenes, porque precisamente para ellas dicha aceptación parece ser más importante.

Estas diferencias cualitativas entre uno y otro grupo, según el sexo, usted puede observarlas clara-

mente si se desempeña en escuelas no-mixtas, o si ejerce su rol docente en los primeros años, donde aún se mantienen los sexos en grupos "separados".

De todas maneras, tanto en ellas como en ellos, la **falta de aceptación** del grupo de pares puede conducir a **determinados efectos**, que seguidamente enunciamos:

- a - Puede motivar intentos de ganar prestigio mediante conductas "desusadas" en el grupo.
- b - Puede exagerar sus actitudes agresivas y "salirse" de la norma con el fin de perjudicar a los demás (venganza).
- c - Puede generar satisfacciones sustitutas, que reemplacen a aquéllas que no puede compartir, como "pasatiempos solitarios" (aislamiento).
- d - Puede producir ansiedad e inseguridad que lo "paralicen" (conformismo negativo).
- e - Puede tratar de escapar de un medio que lo tiene aislado, apartándose de las actividades sociales o renunciando a la escuela (huida).

Lo invitamos a que responda:

¿Qué haría usted ante un caso de marginalidad grupal?

¿Cuáles son las actitudes posibles de asumir, desde su rol docente, ante cualquiera de esas "salidas" que ejercita el adolescente rechazado?

De acuerdo con lo expresado, podemos concluir que los grupos de adolescentes tendrían dos realidades: una **interna**, tal como la hemos tratado de describir aquí, y otra **externa**, tal como los adultos y la sociedad en general los ve, variando su simpatía y aceptación según la **personalidad del adulto** y la **óptica de esa comunidad**.

D. Anzieu (1982) mostró que "las fantasías penetran profundamente en la vida interna de todos los grupos, estables o efímeros, así como en las relaciones entre esos grupos y restablece un paralelo bastante notable entre el '**grupo**' y el '**sueño**' (aclaremos que una de las conceptualizaciones que S. Freud da sobre el sueño es 'cumplimiento de deseos'). Según esta interpretación, muchos deseos insatisfechos en la vida privada son trasladados a ciertos grupos: tal es, por ejemplo, el papel de la 'barra

para el adolescente, o de ciertos clubes, cenáculos o sectas para los adultos. Así, estos grupos **compensadores**, provocan a menudo desconfianza de los miembros de la sociedad 'oficial', que sospechan celosamente la existencia en ellos de una satisfacción subrepticia de deseos prohibidos".

2. Dinámica de los grupos

Ya que nuestra meta final en esta Unidad, es llegar a los grupos adolescentes dentro de su escuela, será oportuno revisar algunas ideas y conceptos generales, que luego aplicaremos a la institución.

Diversos conceptos de "grupo" coinciden en caracterizarlo como "un conjunto de personas interdependientes". En este sentido, constituye un verdadero organismo, y no un conglomerado, una colección de individuos.

La trama de esa organización es el "campo psicológico" del grupo, que encierra no sólo a los miembros, sino a sus objetivos, sus acciones, sus recursos, etc. En el seno de ese grupo en situación, se desarrolla un sistema de "tensiones", a veces positivas, a veces negativas, correspondiente al juego de los deseos y las defensas de sus miembros. La conducta del grupo consiste en un conjunto de operaciones tendientes a resolver esas tensiones y a restablecer un equilibrio más o menos estable.

Otros autores definen al grupo como una "configuración humana cambiante, dinámica, sometida a fuerzas internas y externas", y que se caracteriza por estos aspectos:

- Por una mayor o menor **interacción** entre sus miembros.
- Posee una mayor o menor **cohesión** (entendiendo por cohesión: "la atracción del grupo para todos sus miembros", Kelly Thibaud; o "la totalidad del campo de fuerzas que tienen por efecto mantener juntos a los miembros de un grupo y resistir contra las fuerzas de desintegración", (Festinger, Schachter).
- Existen pautas o normas que regulan la conducta y la interacción.
- Sus miembros persiguen un objetivo común, si bien desempeñan distintos roles o papeles y ocupan diferentes posiciones.
- En su seno, se experimentan asimismo, distintos tipos de atmósfera ("clima grupal").

Si quisiéramos bosquejar una **clasificación de los grupos**, podríamos hablar de los siguientes:

- **Grupos institucionales:** aquéllos que dependen en forma directa de la organización social (por ejemplo: escuela).
- **Grupos espontáneos:** provienen de la conjunción de una serie de proyectos particulares (ejemplo: grupos de adolescentes extra-escuela).

- **Grupos formales:** los que siguen las reglas o pautas preexistentes al grupo (ejemplo: escuela).
- **Grupos Informales:** cuyas reglas surgen en forma progresiva de las interacciones (ejemplo: grupos del barrio).
- **Grupos de base:** cuando se trata de "estar juntos", y los miembros están "centrados en el grupo", predominando los **factores afectivos** (ejemplo: la barra adolescente).
- **Grupo de trabajo:** cuando se trata de realizar una acción, una prueba, o de adoptar una decisión, predominando los factores operativos (ejemplo: los grupos escolares).

Conviene aclarar que estas distinciones no pueden ser tan radicales y no implican contradicciones. Por ejemplo, en el caso de los grupos adolescentes muchas veces coinciden los "grupos de base" con los "grupos de trabajo", sobre todo en las comunidades más pequeñas. Además, esta coincidencia se debe al significado afectivo que para el joven tiene su grupo escolar.

Cuando definimos al grupo, mencionamos como una de sus características, distintos grados de **cohesión**.

El acento en ella puede ponerse en el aspecto funcional de control de presión hacia la "uniformidad", o en el aspecto emocional de sentimiento del "nosotros", del "estar juntos".

De cualquier forma, es importante que reflexionemos sobre los **FACTORES DE COHESION** que influyen en la dinámica del grupo.

Podemos distinguir, en general, **factores extrínsecos**, anteriores a la formación de tales grupos, y **factores intrínsecos**, propios del grupo como tal.

Entre los primeros, hay que citar ante todo los que aparecen en los grupos institucionales: por una parte, la influencia de los controles sociales que van desde las formas de coerción legal hasta los modos de presión de la opinión pública; por la otra, la dependencia jerárquica o funcional de tal grupo en un conjunto más amplio (en una escuela, por ejemplo).

También debemos reconocer que ciertos factores son comunes a la mayoría de los grupos: la disposición material que rige la redes de comunicación (**comunicabilidad entre sus miembros**), la **similitud o diferencia de las posiciones sociales** y de los marcos de referencia propios de los individuos reunidos.

Se admite, en especial, que un grupo reducido, que puede interactuar con facilidad, y en el que sus miembros tienen muchas características en común (de edad, profesión o ideología), tiene mayores probabilidades de comunicarse con más rapidez e intensidad que los participantes de una entidad numerosa y diversa.

La proximidad en todas sus formas: espacial, cultural y social, constituye una poderosa facilitación. De ahí que los grupos adolescentes formen esa rica "red de comunicaciones internas", a veces tan difícil de descifrar o penetrar para el adulto.

En cuanto a los **factores intrínsecos** que influyen en la cohesión, podríamos dividirlos en dos grandes categorías:

- 1) **Factores de orden socio-afectivo**, que engloban ciertas motivaciones, emociones y valores comunes, y
- 2) **Factores de orden operativo y funcional**, que se refieren a la organización propia del grupo que le permite, por lo menos en parte, satisfacer sus necesidades y alcanzar sus metas.

Si pensamos en estos factores, tratando de aplicarlos a los grupos adolescentes, comprenderemos más aún la **fuerte cohesión** que frecuentemente reflejan, fuera o dentro de la escuela. Por tal razón, nos detendremos en ellos.

1) **Factores socio-afectivos**: a su vez, comprenden un conjunto de aspectos:

a - **La atracción de un objeto común**: éste puede ser más o menos claro según la edad y la naturaleza del grupo. Su fuerza atractiva depende, no sólo de su claridad, sino, además, de su adecuación al nivel medio de aspiración de los miembros del grupo. Esto aparece, a veces, en forma de "grandes proyectos" en los grupos espontáneos de jóvenes, otras como "tareas más lejanas y coercitivas", en los grupos institucionales.

b - **La atracción de la acción colectiva**: no sólo el logro del objetivo, sino la actividad en sí misma, constituye una fuente de satisfacción e integración grupal. De aquí se desprende la importancia de la **tarea escolar** planificada en función de **logros y procesos grupales** significativos para el adolescente.

c - **La atracción de la pertenencia al grupo**: este principio, que hemos desarrollado al comienzo de esta Unidad, comprende diversos afectos: sentimiento de poderío, de orgullo y prestigio y de seguridad.

En el caso del adolescente, sabemos que tales afectos son vitales para su desarrollo, juntamente con el móvil fundamental de comunicarse, de unirse de alguna manera a los demás, escapando de ese modo a la ansiedad que le provoca la soledad.

El conjunto de estos factores determina el proceso de identificación de los miembros con su grupo y la intensidad del sentimiento del **"nosotros"**. En sus niveles más altos, ese sentimiento apunta a

elevar al grupo como valor trascendente y absoluto, más allá de todo otro valor exterior. Así podemos explicar los sacrificios personales de que son capaces ciertos sujetos, los fenómenos de fanatismo o, en menor grado, la "exaltación grupal" de los adolescentes.

d - **El juego de afinidades Interpersonales:** la adhesión de una persona a un grupo puede atribuirse en gran parte a simpatías dirigidas hacia tales o cuales miembros con los cuales dicha persona estableció relaciones de amistad.

e - **La satisfacción de ciertas necesidades personales:** ocurre cuando el grupo aparece como un medio, no como un fin, ya que para satisfacer ciertas necesidades se exige la presencia de los demás. En el caso del joven, ya hemos planteado sus necesidades de afecto, de "resguardo" ante el alejamiento de la familia, de protección y, muchas veces, de "catarsis" (descarga de emociones, de sentimientos, de ideas).

Ahora especificaremos el otro conjunto de factores intrínsecos que inciden en la cohesión grupal.

2) **Factores socio-operativos:** En este sentido, es preciso considerar los siguientes aspectos:

a - **La distribución y la articulación de roles:** para que un "grupo" sea tal, debe funcionar con un sistema de roles interdependientes y complementarios. Estos roles dependen, a su vez, de las actividades realizadas y de las aptitudes de los diversos miembros.

Una institución que funcione con una óptima distribución de roles, articulados en forma horizontal (equipos de trabajo) y verticalmente (ordenamiento jerárquico), tendrá una **cohesión** que facilitará su operatividad y producción.

b - **La conducta del grupo y el modo de liderazgo:** el grupo "se conduce" siempre (aunque parezca quieto), y cada miembro ejerce una influencia sobre esa conducta, aunque varíe en intensidad y calidad.

Además, toda operación productiva tendrá la influencia del jefe o conductor del grupo, quien podrá desempeñar su rol de maneras muy distintas, según su estilo. Luego ya veremos en los grupos de aprendizaje, cómo influye ese estilo en los productos obtenidos y en "el clima" de la institución.

Nuevamente lo invitamos a llevar estos conceptos a su experiencia.

Teniendo en cuenta sus grupos de alumnos, ¿podría usted realizar un primer análisis de los mismos tomando como referencia los **factores socio-afectivos y los socio-operativos**?

Sintetice y registre sus conclusiones que luego podrá emplear en otras actividades de esta Unidad.

3. El grupo adolescente en la clase escolar

De acuerdo con el concepto de grupo que hemos visto, podemos considerar al **grupo de clase** como una configuración de personas que se hallan en **interacción**, que rigen su conducta según pautas o **normas comunes** y específicas, cuyos papeles sociales se hallan estrechamente **relacionados** y que tienen como meta formal el **logro del aprendizaje**.

Si miramos al "grupo de clase" a la luz de las características del pequeño grupo, descubriremos que su núcleo central es la interacción, o sea que se da la circunstancia de que cada individuo se ve afectado por cada uno de los individuos del grupo.

Esta interacción no sólo se da entre los miembros del grupo, sino también entre un grupo y otro, entre el grupo y el docente, etcétera.

Además, todo grupo es una **estructura**, es decir, un sistema de estratificación social o una jerarquía, en la cual cada miembro ocupa una posición o status en el todo, desempeña un papel en función de ese todo y en interrelación con los otros papeles o roles.

En la vida escolar, podemos distinguir una **estructura formal**, en la cual la posición o status de los profesores es formalmente la misma para todos, y una **estructura informal o psicológica**, en la cual el grupo puede atribuir, en algunos casos, más autoridad a uno de sus profesores que a otros, tanto por el prestigio como por la autoridad que le confieren.

Por otra parte, los **motivos o metas comunes**, cuando se comparten en la tarea del aula y de la institución, dan lugar a la permanencia del grupo y al aumento de los logros de aprendizaje.

Las normas, por otro lado, tanto institucionales como las que surgen de la interacción, sirven como marco de expectativas y medidas de estima, según J. H. Sprott (1970). Permiten a cada uno de los miembros saber a qué atenerse respecto a la conducta de los otros, involucran un cierto grado de obligación y sanción, que hace que cada uno sea más o menos estimado por los demás, según actualice o no las normas del grupo.

Tal como se puede deducir, estas normas o pautas dan cierta uniformidad a la conducta de sus miembros, y ejercen, de modo abierto o sutil, cierto grado de presión sobre el comportamiento individual.

Simultáneamente, los individuos, como miembros de un grupo, modifican en cierto grado los propios sistemas de valoraciones y **tienden a aprobar lo que el grupo aprueba**, y a desechar lo que éste condena. Esta cuestión es **doblemente significativa en los grupos de adolescentes dada la importancia especial que tiene para ellos la aceptación y pertenencia al grupo.**

Es éste, quizás, un buen momento para reflexionar también sobre las pautas y normas de convivencia de cada escuela, su adecuación a los grupos y a la luz de la "disciplina" propia de cada institución.

A pesar de que en este desarrollo temático extendemos líneas generales sobre los "grupos" y "los grupos de la clase escolar", no podemos dejar de mencionar el hecho de que la **personalidad del grupo** es una configuración peculiar, que lo hace ser y actuar como un todo, con características propias, UNICAS.

En este sentido, los elementos expuestos reciben la influencia de las características específicas de los miembros que componen el grupo (edad, sexo, nivel socio-cultural, económico, valores, costumbres, etc.), la **conducción docente**, el "clima Institucional", la historia de la institución, el ambiente o contexto que lo circunda, etcétera.

El líder docente

Dada la importancia del profesor como "líder formal" del grupo escolar, es necesario que nos detengamos en él cuidadosamente.

Recordemos que hemos considerado líder de un grupo, a quien desempeña el papel de conductor y animador con un consentimiento, aunque sea mínimo, por parte de sus seguidores.

La relación líder-seguidor puede asumir distintas modalidades:

Líder (un individuo) puede ser seguido por

[Otra persona.
Un grupo
La sociedad

Líder (un grupo) puede ser seguido por

[Un individuo
Otro grupo/grupos
El resto de la sociedad

[En ambos casos la relación líder-seguidor puede ser formal o informal, y darse como relación cara-a-cara, o no.

El "líder informal" es el que surge cuando en una situación de grupo, "alguien" cumple una función de conducción, sin tener ningún status formal, pero que por su capacidad, conocimientos, dominio de la situación, etc., es capaz de conducir a otros que se convierten en sus "seguidores".

Por su parte, el "líder formal" (Institucional), es el que ocupa un cargo o puesto por el cual "debería" desempeñar el papel de conductor del grupo. Sin embargo, no siempre este líder formal reúne las condiciones del líder que surge espontáneamente. Es el caso, por ejemplo, cuando en la dirección de una escuela, existe un directivo que es el "líder formal" de la institución, pero hay un secretario o profesor significativo que juega como "líder real" de la misma, y es, en definitiva, "el líder" para sus integrantes.

Lo mismo puede ocurrir en el aula.

Es oportuno recordar que el liderazgo se ejerce no sólo con respecto a una persona o a un grupo, sino también en determinadas situaciones (el líder en el campo de juego, no necesariamente es el líder en la clase de matemáticas, aunque en los grupos estables el liderazgo suele tener cierta continuidad).

A esta altura de nuestro análisis, surge una pregunta clave para la tarea docente: **¿Cómo debe ser un profesor líder?** ¿Qué aspectos usted tendría en cuenta? Escríbalos.

Ahora bien, para perfilar la respuesta a esta pregunta, vamos a considerar dos áreas básicas:

- la profesional
- la personal

Desde el área profesional, implicaría que el docente sea capaz de:

- Manejar con fluidez los contenidos científicos de su materia/asignatura.
- Detectar los intereses, características y metas de sus alumnos con el fin de que, desde allí, pueda formular planes y actividades de acuerdo con los objetivos y propósitos del grupo.
- Organizar, estimular y coordinar el grupo, ayudándolo a llevar a cabo las decisiones y planes.
- Proporcionar información y facilitar la comunicación intra e intergrupar.
- "Contener" las actitudes y problemáticas individuales, con el objeto de armonizar la vida grupal.
- Mantener una equidad en la aprobación y en la desaprobación, con el fin de desempeñarse con el principio de "justicia" que los jóvenes reclaman y valoran.
- Dinamizar la tarea diaria, a partir de una permanente actualización científica y pedagógica.

Desde el área personal, es fácil comprobar que existen **condiciones personales** que facilitan el liderazgo docente. Hay rasgos atractivos, naturalmente dados, que hacen hablar a un profesor "carismático", con un espontáneo ascendiente sobre los grupos. Es aquél que hace "amar la materia" (ya que el adolescente une frecuentemente al docente con la asignatura que dicta, sin poder separar afectos o predisposiciones hacia uno y otra) y al cual se sigue como "modelo" empático y feliz.

Podríamos aquí señalar una larga lista de "buenas condiciones" para liderar positivamente un grupo de clase, pero se interpretaría como un modelo artificial.

Estimamos más válido, sintetizar esas condiciones en cuatro características básicas:

- Idoneidad
- Sinceridad buena comunicación
- Justicia
- Buen humor

Ahora lo invitamos a completar ese conjunto, con las cualidades que usted crea necesarias para lograr un positivo desempeño con su grupo de alumnos.

Seguidamente le proponemos analizar una experiencia en la cual se reflejan las actividades, los vínculos y roles de distintos grupos.

Una experiencia...

Se realizó un 25 de Mayo, en una escuela media Bachiller, mixta del Municipio de Avellaneda. Una alumna hizo una propuesta: festejar la fiesta patria de una manera diferente... con un día planteado de otra forma... ni clases habituales, ni acto tradicional... Algo así como un "día dedicado a la Patria".

Entonces, a un profesor se le ocurrió, siguiendo con esa idea... "¿Y si organizamos una 'Jornada de la Libertad'?" Así fueron naciendo las propuestas, las sugerencias de otros colegas y poco a poco quedó delineada la experiencia.

Ese día funcionaban en la escuela cinco talleres: Arte, Música, Teatro, Periodismo y Literario. En cada uno de ellos, se trabajaba durante tres horas (reloj) sobre la idea de **libertad**, expresada de distintas maneras según las características del Taller. Un profesor del área coordinaría la actividad, y más tarde, en la última hora, toda la escuela intercambiaría sus productos con el resto.

Así llegó el día 25. Los jóvenes entusiasmados con romper la rutina, fueron a los distintos talleres, previamente elegidos por ellos, y a partir de ese momento todo en la escuela fue movimiento, dinamismo, acción productiva, trabajo, alegría, ideas, creación...

¡Cuántas cosas originales son capaces de hacer los grupos adolescentes cuando les brindamos espacio y estímulo...! Ese era el "día diferente" que aquella alumna había propuesto.

¿Qué pasó dentro de cada grupo? Tal vez se pueda hacer una primera aproximación desde lo que cada uno produjo:

— El **grupo de arte**: Expresó gráficamente la idea de libertad, a través de murales compartidos y trabajos individuales que luego se expusieron en el Salón de Actos, en el momento del intercambio. Fueron imágenes realmente creativas.

— El **grupo de música**: Expresó el sentimiento de libertad mediante una música compuesta por sus integrantes (letra y música), que luego interpretaron con diversos instrumentos y coros.

— El **grupo de teatro**: No pudo presentar nada, y explicó que debido al funcionamiento del grupo, no llegó a ningún producto.

— El **grupo de periodismo**: Elaboró un cuestionario sobre interrogantes tales como: "¿Qué es para Ud. la libertad? ¿Considera que nuestro país es libre? ¿La libertad es total?, y si no lo es, ¿qué cosas condicionan la libertad del hombre?" Luego entrevistó a personal de la escuela y a personas del barrio, grabando sus respuestas. Las conclusiones fueron interesantes.

El grupo de **taller literario**: Trabajó sobre un texto que relata lo que un hombre siente al haber perdido su libertad (está en la cárcel).

A partir de su análisis, cada joven voicó por escrito su propio sentimiento de libertad.

El grupo luego seleccionó los cuatro o cinco trabajos que serían leídos en el intercambio general con el resto de la escuela.

Ahora cabe una segunda aproximación. ¿Qué pasó dentro del grupo, desde su dinámica interna?

Si bien los productos fueron, en general, muy buenos, hubo algunas diferencias cualitativas que podrían asociarse con el funcionamiento del grupo, el tipo de liderazgo que se ejerció y, por ende, con el "clima grupal".

Veamos, en particular, qué sucedió dentro de la dinámica de cada grupo.

El grupo de Arte: estuvo a cargo de un docente que limitó su acción a orientar sobre los materiales, repetir la consigna de trabajo dada por la escuela y observar, sin intervención ninguna. Podemos agregar que se trataba de un profesor apático. Sin embargo, en este grupo hubo dos alumnos avanzados en la materia y con grandes condiciones artísticas que movilizaron al resto, estimularon su equipo y suplieron la pasividad del líder formal.

El grupo de Música y el Literario: funcionaron con docentes muy estimuladores, que fomentaron el debate, las opiniones, las críticas, la red de las intercomunicaciones. En un momento dado, ambos separaron sus clases en subgrupos, cada uno de ellos con un coordinador-alumno ("liderazgo distribuido") con el fin de enriquecer el producto del trabajo, aumentando la participación. Estos docentes serían del tipo "democrático".

El grupo de Periodismo: si bien logró sus objetivos (que el docente planteó al comenzar la jornada: sintetizar las opiniones cercanas sobre el concepto de libertad), el clima de trabajo logrado, e inclusive, los resultados fueron diferentes a los dos grupos anteriores.

El profesor explicó a sus alumnos lo que entendía él por libertad, disertó sobre las libertades individuales y de los países, y fue armando el cuestionario que luego los alumnos-periodistas debían acercar a la gente. (Pensemos: ¿este docente no estaba desvalorizando las posibilidades de los jóvenes? ¿No podían ellos mismos expresar su concepto de libertad y elaborar su cuestionario?)

Con mucho orden se tomaron las encuestas y después, el profesor controló las grabaciones y ordenó la secuencia de lo que presentarían al resto de la escuela. Surgen aquí ciertos rasgos autoritarios del docente. (El trabajo fue correcto, pero le faltó "expansión" y "creatividad").

El grupo de Teatro: tuvo una situación especial: un preceptor de la escuela fue designado como coordinador. No obstante, por sus características personales y porque el rol "lo invadió", él no pudo asumir casi en ningún momento sus funciones de líder formal. El grupo tuvo momentos muy ricos, de muy buenas ideas y hasta llegaron a bosquejar una "puesta en escena" de la libertad. Sin embargo, los "ruidos" en la comunicación, las interferencias y el desorden desbordaron los intentos productivos. Ocurrió algo que pasa frecuentemente en los grupos con líderes "laissez-faire", es decir, que "dejan hacer", sin límites ni orientación. Fue un 25 de Mayo diferente, ¿verdad?

A continuación trataremos de explicar integralmente esta experiencia.

Resulta interesante señalar que, si bien el clima general de la institución permitió llevar a cabo este proyecto y demostró características de apertura al incluir la propuesta de la alumna iniciadora de esta idea, la dinámica de cada taller, el tipo de comunicación entre sus miembros y el producto logrado por cada grupo, se vieron influenciados fundamentalmente por:

- a) el tipo de actividad elegida,
- b) las características de los alumnos que fueron a una u otra actividad,
- c) el tipo de liderazgo docente.

El grupo sano

A partir de este momento le proponemos analizar las características o aspectos básicos que definen a un grupo sano.

Para ello nos basaremos en el enfoque de Telma Barreiro (Hacia un modelo de crecimiento humano. Edit. Nuevo Estilo. Buenos Aires, 1983) quien expresa:

"...un grupo pequeño sano es el que crea salud mental y alienta y promueve el crecimiento psíquico de madurez en sus miembros.

¿Cómo es un grupo sano? Dentro de un grupo sano existe un clima de aceptación, de afecto y seguridad básica real. En un grupo sano existe un clima de recíproca simpatía: sus miembros tratan de percibir, de sentir realmente al otro, con sus necesidades más profundas, y de estimular en él sus cualidades humanas y sus potencias individuales.

Una descripción más analítica de las características de un grupo sano sería la siguiente:

1 - No hay autoridad "autoritaria": el líder, si lo hay, acepta e incorpora críticas, está dispuesto a fundamentar sus consignas, no pretende imponer normas arbitrarias, etc.

El líder es sensible a las necesidades y posibilidades del grupo y alienta, en cada uno de los miembros, un crecimiento psicológico hacia la madurez, de modo que su propio rol sea cada vez menos relevante."

El líder no siente su liderazgo como una forma de poder, incluso está dispuesto de buen grado a declinar totalmente su liderazgo en caso de que el grupo madure y pueda prescindir de su conductor. En rigor, en una situación óptima de salud mental y madurez de los miembros, el líder no existe (o, en todo caso, el liderazgo es rotativo).

2 - La totalidad del grupo respeta y valoriza debidamente a cada uno de sus miembros por sí mismo, no tanto por sus conocimientos, habilidades o aptitudes, como por su condición humana y sus potencias latentes; ningún miembro se siente menoscabado o marginado en su identidad personal.

3 - Existe una corriente afectiva positiva entre los miembros del grupo; existe fe, confianza en sus miembros.

4 - Se alienta y estimula a cada miembro a que brinde lo mejor de sí, que cree y que se exprese dentro del grupo.

5 - Se rescata la importancia de la subjetividad y la experiencia individual; se acepta que cada miembro tiene conflictos, dolores y sufrimientos, esperanzas y necesidades; se acepta que cada miembro tiene su historia personal singular.

6 - No se teme sacar a luz los conflictos; se discute con sinceridad y apertura las actitudes de sus miembros; no hay hipocresía o fingimientos; sus miembros tratan de ser entre sí lo más sinceros posibles y ponen de manifiesto sus críticas, sus temores, sus dudas, con respecto al resto.

7 - Si es necesario, si aparecen discrepancias fundamentales, se hacen explícitos los valores ocultos y subyacentes, se discuten, se busca lograr una coherencia en los valores y evitar los códigos "dobles"; se aceptan las disidencias de opinión y los puntos de vista individuales.

8 - No hay competencia ni: a) por el poder (ya que no hay autoridad irracional); b) por el respeto y consideración de los otros (ya que todos los miembros son valorizados por sí mismos); c) por el "prestigio" (lo que se reduce, finalmente, al punto anterior); d) por el afecto de la autoridad (ya que cada miembro encuentra su gratificación afectiva dentro de la totalidad del grupo).

9 - Interesan más las cuestiones de fondo que las cuestiones formales, ceremoniales o rituales.

10 - Sus miembros no están preocupados por "brindar una imagen"; no les preocupa demasiado que los demás adviertan sus presuntos defectos o imperfecciones; no pretenden cubrirse con una máscara para resultar más aceptables o dignos de respeto.

11 - El grupo, en tanto tal, busca trascender hacia afuera, hacia otros grupos o individuos; no es un grupo simbiótico, autosatisfactorio. No genera etnocentrismo, no produce competencia con otros grupos, sino todo lo contrario.

12 - Dentro del grupo no se dan relaciones de instrumentalización de sus miembros (no se usa al otro como "instrumento" o "cosa"); ni el grupo instrumentaliza a sus miembros, ni los miembros del grupo se instrumentalizan entre sí." Barreiro, T. ob. cit.

Pues bien, la dinámica de estos mecanismos y las causas por las cuales resultan eficaces para promover la cohesión y el funcionamiento "adecuado" del grupo, están en relación con los niveles psíquicos profundos, con facetas inconscientes de la vida psíquica individual de sus miembros y, en parte, con la historia psíquica del grupo mismo como estructura. Por otra parte, no debemos olvidarnos de que los grupos están insertos dentro de un determinado marco cultural que incide sobre la interacción de los individuos.

Ahora bien, dadas las características conflictivas del adolescente como individuo, podemos deducir que los **grupos adolescentes** no son entidades "calmas" y establemente equilibradas.

Usaremos, como una referencia más, los indicadores que Telma Barreiro (ob. cit.) da para observar los grupos, y así reflexionar sobre aquellos aspectos que entorpecen su funcionamiento.

Esta autora señala una serie de "**mecanismos distorsionantes**" relevantes, a saber:-

1 - **Autoritarismo**: consiste en el dominio de uno sobre otro. Se apoya en el miedo al castigo, a la sanción, al ridículo, a la pérdida de afecto o protección, a la expulsión, etc. También puede apoyarse en la admiración incondicional.

2 - **Instrumentalización**: entendida como la utilización o explotación de uno por otro.

3 - **Competencia**: es la pugna entre los miembros de un grupo por el dinero, el prestigio, el poder, el afecto del líder, etcétera.

4 - **Humillación**: puede ser abierta o encubierta. Se manifiesta por la degradación, ironía, burla. Involucra intolerancia al error y a la "desviación" con respecto a la norma.

5 - **Mensajes duales**: implican doble código, doble vínculo, distorsión en la comunicación.

6 - **Simulación**: es el encubrimiento profundo de los propios defectos, errores o conflictos, engaños, es la presentación de una "imagen", existen tabúes, etcétera.

7 - **Agresión**: puede ser física o psíquica. Subsisten "descargas" de agresión, cadenas de tensión.

8 - **Elitismo**: provoca la exaltación de unos, la desvalorización de otros. Valorización del "triunfador". Distribución no equitativa de los bienes entre los miembros del grupo. Marginación.

9 - **Simbiosis:** existen relaciones de dependencia: afectiva, intelectual, etc. No hay discriminación clara de identidades.

10 - **Distancia:** genera indiferencia, incomunicación, frialdad. Desinterés abierto por los problemas del otro. Desvalorización y ridiculización de los afectos.

11 - **Depresión:** falta de estímulos positivos, vitalidad y entusiasmo. No hay estimulación del desarrollo personal. Se observa tedio y pasividad.

12 - **Etnocentrismo agresivo:** centración en el "nosotros" por oposición al otro. Nucleamiento en torno a la agresión, a la defensa.

Seguramente usted ha observado que en los grupos adolescentes es frecuente la aparición o preponderancia de uno o varios de esos "mecanismos distorsionantes", los cuales se dan con variada intensidad según las características de sus miembros y el entorno social.

También puede ocurrir que el grupo cambie, evolucione, pierda o modifique determinados mecanismos, dada la labilidad e inestabilidad de sus componentes. Si algún mecanismo se quedara fijado, podría ser perjudicial para sus miembros ya que esos mecanismos afectan básicamente la percepción de sí mismo, impiden el desarrollo de una identidad madura y bloquean (a veces sutilmente) la comunicación.

Nos parece oportuno que ahora usted transfiera los conceptos que vimos a su tarea cotidiana" ¿Cuáles de esos mecanismos usted ha observado en sus grupos de adolescentes? Descubra tales mecanismos y anótelos en su carpeta.

Propuesta:

Después de relacionar los conceptos básicos que usted re-elaboró en el marco teórico, cotéjelos con sus conocimientos previos y respuestas provisionales. Trate de detectar las coincidencias, los nuevos aportes y enfoques que han enriquecido su visión del problema que nos ocupa.

Bibliografía complementaria

Para complementar y enriquecer el análisis de los temas de esta Unidad, puede optar por la lectura del texto que especificamos a continuación.

— **Antunes, Celso.** "Técnicas pedagógicas de grupo". Edit. Kapelusz. Bs. As.

ACTIVIDADES

Ahora recapitulemos las tareas que usted desarrolló hasta el momento.

En primer término, expresó los conocimientos previos, las referencias y las experiencias que sobre el problema de esta Unidad, usted poseía.

Luego, se dedicó a la lectura analítica del marco teórico y realizó las actividades intermedias que ahí incluimos.

Posteriormente, consultó la bibliografía complementaria para profundizar los temas de esta Unidad.

A partir de ahora, le presentamos un conjunto de actividades, individuales y grupales, que le permitirán no sólo conocer más a sus grupos de alumnos y establecer mejores vínculos con ellos, sino también intercambiar con sus colegas docentes, acciones y estrategias que resuelvan situaciones cotidianas de la escuela de su región, que involucren relaciones entre los grupos adolescentes. Obviamente, estas tareas se desarrollarán a la luz del marco teórico que usted ha estudiado.

A continuación, reseñamos la secuencia de realización de esas actividades.

— Primero, usted aplicará una guía de observación a sus alumnos para recabar mayor información sobre ellos.

— Luego, aplicará a los mismos alumnos, una ficha de apreciación que complementará el conocimiento sobre esos adolescentes.

— Después, entregará a esos alumnos una ficha de autoanálisis para que la completen, y de esa manera, usted enriquecerá su percepción y análisis de su grupo de adolescentes.

— Seguidamente, tendrá lugar la primera actividad con los colegas de su escuela o comunidad, para dialogar, comparar y reflexionar en torno a los resultados de las tareas individuales realizadas.

— Nuevamente, lo invitamos a trabajar individualmente, en este caso, para descubrir las relaciones entre los grupos de sus alumnos, a través de la técnica sociométrica.

- Después, habrá otro encuentro grupal para comparar distintas formas de organización de grupos de adolescentes, enriquecer el análisis del sociograma y generar propuestas activas para mejorar las relaciones intergrupales.
- Más tarde, podrá analizar las características y la dinámica de sus grupos de alumnos, a partir de sus testimonios (debate grabado).
- También, para conocer más los valores e intereses de los jóvenes de su escuela, usted utilizará relatos grupales.
- A esta altura del proceso, usted habrá apuntado un conjunto de conclusiones pedagógicas y de acciones concretas a realizar en su medio. Pues bien, con todo el material analizado y con sus propuestas, usted se reunirá con sus colegas para intercambiar conceptos en torno al perfil del adolescente de su región, utilizando para ello los debates grabados y los relatos grupales.
- En el siguiente momento de trabajo grupal, usted y sus colegas podrán aplicar los conceptos vistos a un caso real, y tratarán de resolverlo en forma creativa.
- Finalmente, llegará la instancia del trabajo individual; de síntesis conceptual y de integración de respuestas para el problema de esta Unidad.

Actividad individual Nº 1

MATERIAL A TRABAJAR: Guía de observación.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Lograr un mayor conocimiento y comprensión de sus grupos de adolescentes.
- Mejorar los vínculos y la comunicación con sus alumnos, a partir de esas reflexiones.

PROPUESTA

En el transcurso de la lectura del marco teórico de esta Unidad, usted ha respondido a diversas cuestiones acerca de los grupos adolescentes con los cuales trabaja. Con el fin de sistematizar esa información y completarla le ofrecemos la siguiente Guía para que pueda reflexionar sobre su propia realidad.

Usted podrá completar una guía por cada grupo de clase, o sintetizar en una guía varios grupos con características semejantes; y realizará diversas acciones, tales como:

- a - observar el grupo,
- b - dialogar con ellos,
- c - dialogar con otros adultos y docentes que compartan el trabajo con el grupo,
- d - aplicar cuestionarios de indagación (sobre intereses, problemas, actividades extracurriculares, metas, etc.)

Guía para observar un grupo de adolescentes

- Grupo: _____
- Edad promedio: _____
- Sexo: (mujeres, varones, mixto) _____
- Tamaño del grupo observado: N° de miembros _____
- Lugar/es donde se realiza la observación: _____
- Aspecto físico de los jóvenes: _____
- Vestimenta, moda, signos distintos que los identifiquen: _____
- Lenguaje y modismo que caracterizan al grupo: _____
- Códigos internos por los cuales se rigen: _____
- Actividades habituales del grupo: _____
(dentro y fuera de la escuela)
- Formas de comunicación y vínculos interpersonales: _____
(radiales, unilaterales, aislados, etc.)
- Desde los factores socio-afectivos _____

- Objetivos comunes: _____
- Acciones colectivas: _____
- Sentimiento de pertenencia: _____
(el "nosotros")
- Afinidades interpersonales: _____
(simpatías internas)

Satisfacción de ciertas
necesidades personales _____

— Desde los factores operativos

Distribución y articulación de roles: _____

Estilo de liderazgo: _____

Conducta del grupo respecto al líder: _____

— **Características de un grupo sano** que se manifiestan en el grupo (consultar los aspectos señalados anteriormente): _____

— **Mecanismos "distorcionantes"** observados en el grupo: (consultar los mecanismos enunciados en páginas anteriores). _____

— Elementos de la "historia del grupo" que incidan en la conducta actual: _____

— Actitudes del grupo hacia:

- otros grupos:
- los adultos:
- la escuela:
- los profesores:
- la tarea:
- las situaciones conflictivas:
- las propuestas y proyectos:

— "Clima" del grupo: _____

— Intereses manifiestos: _____

- Dificultades y preocupaciones manifestadas:
- Evaluación y conclusiones a las que usted arriba luego de esta observación del grupo:
- Su conclusión y evaluación finales, serán de gran utilidad para profundizar en el conocimiento de sus grupos y para compartir con sus colegas en las actividades respectivas.

Actividad individual N° 2

MATERIAL A TRABAJAR: Ficha de apreciación

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
 - Lograr un mayor conocimiento y comprensión de sus grupos de adolescentes
 - Mejorar los vínculos y la comunicación con sus alumnos, a partir de esas reflexiones.

PROPUESTA

La ficha de apreciación complementa la actividad N° 1 (por eso se realizará con los mismos alumnos), focalizando ahora el rol que cada individuo ocupa dentro del grupo.

La planilla que presentamos, podrá completarse en sucesivas observaciones, dentro y fuera del aula, en trabajos grupales, clases dialogadas y toda oportunidad que usted pueda aprovechar. (Por supuesto, cada sujeto puede reunir varias características simultáneamente.)

Ficha de apreciación

- Grupo:
- Edad promedio:

- Sexo:
 — Tamaño del grupo observado:
 — Lugar donde se realiza la observación:

Características del rol	ALUMNOS											
	María López	Pablo García										
- Amistoso - Confiado - Procura aprobación - Procura apoyo - Agresivo - Adaptable - Influyente - Influenciable - Negativista - Optimista - Cuestionador - Cooperador - Animador - Activo - Inhibidor - Intolerante - Indiferente - Conciliador - Tímido												

Quando haya terminado la tarea, analice las características predominantes del grupo y establezca las consecuencias que dichas características provocan en la dinámica y el trabajo de sus integrantes, en el aula.

Actividad individual N° 3

MATERIAL A TRABAJAR: Ficha de autoanálisis del comportamiento individual en el grupo.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Lograr un mayor conocimiento y comprensión de sus grupos de adolescentes.
- Mejorar los vínculos y la comunicación con sus alumnos, a partir de esas reflexiones.
- Fomentar en sus alumnos la auto-reflexión sobre el papel que juegan dentro del grupo.

PROPUESTA

Esta tarea también complementa las actividades N° 1 y 2. Por tal razón, se trabajará con los mismos adolescentes que participaron en ellas.

La siguiente ficha podrá llenarla cada alumno, y tendrá una doble función:

(a) Por un lado, le permitirá al joven autoobservarse y reflexionar sobre su papel dentro del grupo de trabajo, o sea, dentro del aula.

(b) Por otro lado, a usted le posibilitará enriquecer su material para completar el perfil del grupo de alumnos que ha realizado hasta ahora.

Ficha de autoanálisis del comportamiento individual en el grupo

Nombre:

Curso:

Turno:

Fecha:

SITUACIONES	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca	No sé
1: ¿Termino las tareas que me son confiadas?					
2: ¿Me esfuerzo por trabajar con todos mis compañeros?					
3: ¿Procuro eludir los nuevos encargos que me encomienda el grupo?					
4: ¿Procuro comprender nuevas ideas que me sugieren mis compañeros?					
5: ¿Comparto mis conocimientos con los condiscípulos?					
6: ¿Ayudo a elaborar planes de trabajo?					
7: ¿Sigo los planes trazados por el grupo?					
8: ¿Trabajo satisfecho para el grupo?					
9: ¿Cedo cuando reconozco que no tengo razón?					

SITUACIONES	Siempre	General- mente	A veces	Nunca	No sé
10: ¿Respeto el derecho de mis colegas?					
11: ¿Procuro explorar y estimular el trabajo de mis compañeros?					
12: ¿Tengo buena actitud hacia todos en el grupo?					
13: ¿Pienso en las dificultades que pueden estar pasando mis compañeros?					
14: ¿Escucho con atención cuando me hablan?					
15: ¿Escucho con atención cuando se dirigen a los miembros de mi grupo con argumentos que interesan a todos?					
16: ¿Procuro cooperar con el grupo?					
17: ¿Interfiero las discusiones de trabajo con temas no pertinentes?					

SITUACIONES	Siempre	General- mente	A veces	Nunca	No sé
18: ¿Obstaculizo la tarea?					
19: ¿Trato de conciliar las posiciones "encontradas" ayudando a buscar soluciones?					
20: ¿Agradezco la ayuda que me brindan?					
21: ¿Estoy dispuesto a prestar ayuda a mis colegas cuando ésta es necesaria?					

A partir del análisis de las respuestas de cada alumno, complete el perfil del grupo y establezca cuáles son las actitudes, los roles, las relaciones, los intereses y las tareas que lo caracterizan.

Después, enuncie algunas conclusiones referidas a los comportamientos que manifiestan sus adolescentes como integrantes de un grupo, y, además, las actitudes, motivaciones y valores que subyacen en sus vínculos.

Actividad grupal N° 1

MATERIALES A TRABAJAR: Guías, fichas de apreciación y fichas de autoanálisis.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Intercambiar y enriquecer su análisis y reflexión sobre sus grupos de alumnos, con sus colegas.
- Experimentar el trabajo en pequeños grupos.

PROPUESTA

Una vez reunido el grupo de docentes, se elegirá democráticamente al coordinador.

Luego, cada profesor comentará los resultados y las apreciaciones derivadas de su trabajo individual.

Cuando todos hayan expuesto, se iniciará la discusión tratando de hallar las coincidencias, las tendencias, los conflictos, las situaciones más comunes, que caracterizan a los grupos de alumnos de esa escuela o comunidad.

Finalmente, los docentes podrán referirse a la dinámica y a las relaciones que se entretejieron en el propio grupo de trabajo.

Actividad Individual Nº 4

MATERIALES A TRABAJAR: Test sociométrico y sociograma.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Descubrir las interrelaciones grupales, sus líderes y dinámica interna.
- Entrenarse en la técnica sociométrica.
- Reflexionar sobre estrategias que contribuyan a un mejor funcionamiento de sus grupos, a partir del análisis del sociograma.

PROPUESTA

El estudio sociométrico es un medio indispensable para evaluar la estructura social de un grupo y situar, individualmente, a cada alumno en la dinámica interna del mismo. A través de él, además, se puede identificar liderazgos, potencia de los líderes y problemáticas de integración.

Una vez aplicado el test, los resultados se representan en un "dibujo" o "gráfico" llamado "sociograma". El análisis del mismo tiene la mera validez de un "diagnóstico grupal" y puede ser el disparador para futuras acciones que tiendan a lograr reencauzar aspectos negativos, y aprovechar los positivos.

— En la bibliografía complementaria que recomendamos usted hallará una minuciosa explicación sobre cómo se administra el test, su análisis y posterior interpretación. Se trata del libro: "Técnicas Pedagógicas de la Dinámica de Grupo", II parte, de Celso Antunes.

Queremos aclararle que lo que planteamos en esta actividad, es una forma simplificada del test, con el fin de que cualquier docente, aún con grupos numerosos, pueda aplicarlo y obtener un primer "mapa de las interrelaciones grupales".

A continuación presentamos el material, y los pasos que usted realizará.

TEST SOCIOMETRICO

a) Usted explicará a sus alumnos los objetivos de esta actividad ("conocer la dinámica interna del grupo" y "colaborar, a partir de sus resultados, para su mejor funcionamiento").

Debe quedar muy claro a los alumnos que éste es un trabajo individual y confidencial, asegurándoles que en ningún momento posterior aparecerán sus nombres, para reflejar aceptaciones o rechazos hacia sus compañeros. En toda la elaboración del sociograma se jugará con el número de orden que el profesor le otorgue a cada joven. Esto garantiza la no infidencia.

b) Los alumnos responderán, responsablemente, a las siguientes preguntas escritas:

Test Sociométrico

Alumno: _____ Número de orden: _____

Curso: _____

- 1) ¿Con qué compañero/a me gusta trabajar? _____
¿Por qué? _____

2) ¿Con qué compañero/a no me gusta trabajar? _____

¿Por qué? _____

— En algunos casos, la variación de la pregunta que otros autores proponen, puede ser:

¿Con quién prefiero estar? _____

o

¿Con quién prefiero sentarme en el aula? _____

El sociograma puede armarse con dos o tres elecciones alternativas (el que elijo en 1ª, 2ª y 3ª lugar). En la bibliografía complementaria, "Reglas esenciales para el trabajo en grupo", de Celso Antunes, usted puede ver cómo se tabula en esos casos.

Aquí nos ocuparemos sólo de la **primera elección** (que, a efectos de una primera lectura sociológica, es más importante).

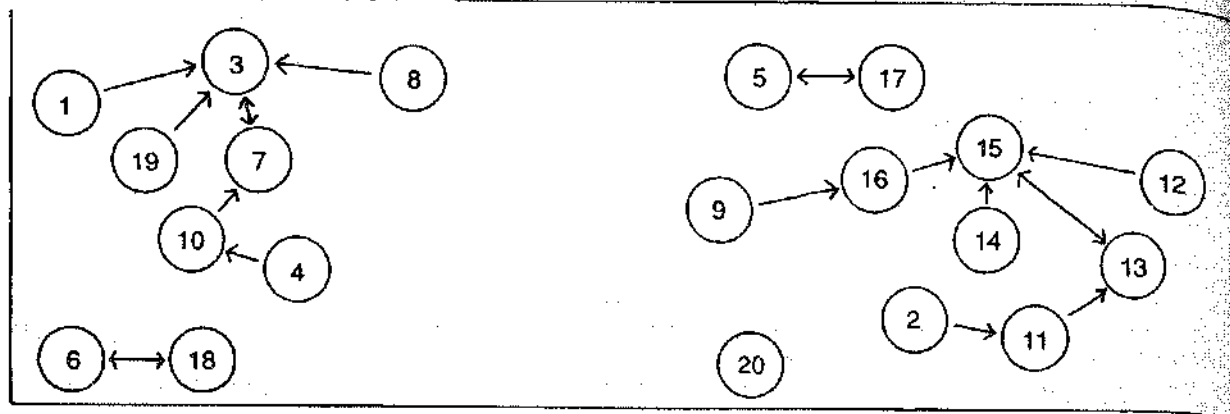
c) Una vez recogido el cuestionario, usted otorgará, arbitrariamente, un número a cada alumno (en el casillero indicado) y luego, comenzará a armar, en forma separada, la "red de aceptaciones" y la "red de rechazos" según las respuestas de la pregunta 1 (aceptaciones) y 2 (rechazos). De esta forma, usted enlazará con vectores los números que representan a cada alumno, según sea la elección que haya hecho.

Ejemplo:

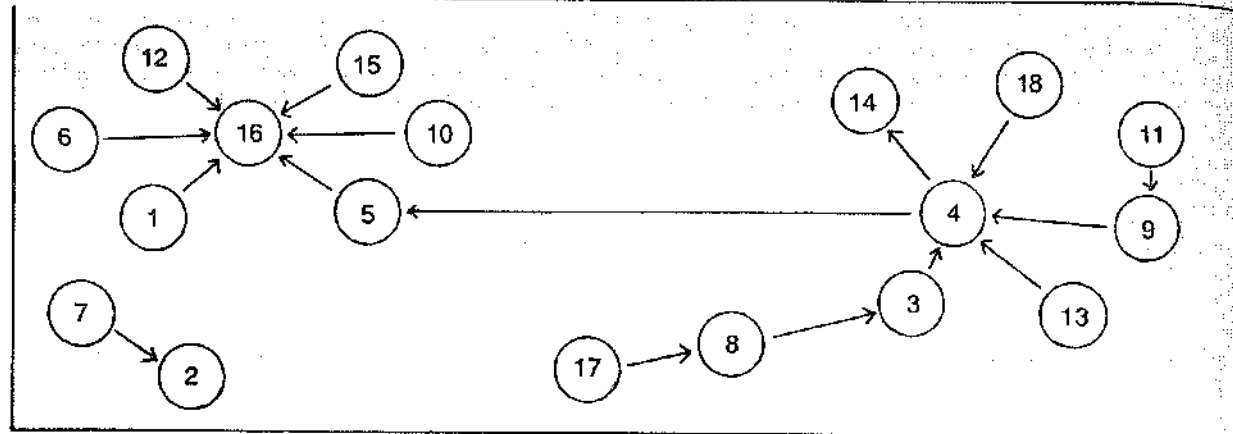
Pérez, Luis	1
García, María	2
López, Juan	3
Etc.	

Para aclarar más lo expresado, vamos a considerar un caso. He aquí los gráficos obtenidos en el mismo.

SOCIOGRAMA DE ACEPTACION



SOCIOGRAMA DE RECHAZO



Analicemos los datos proporcionados en esos gráficos.

— En el Sociograma de Aceptación, podemos ver que el N° 3 y el N° 15 serían líderes, ya que centralizan a varios miembros del grupo que los eligen (forman a su alrededor una "constelación"). A simple vista, este grupo está dividido en dos subgrupos, ya que algunos sujetos más lejanos (N° 2-4-9) por ejemplo, quedan "enganchados" al líder, indirectamente (por elegir o ser elegido por alguien conectado con el líder). Luego, vemos las parejas aisladas (5 y 17; 6 — 18) por elección mutua, y que forman "circuitos cerrados", fuera de las "constelaciones del grupo". También hallamos a alguien "marginado" (N° 20), ya que no es elegido y tampoco elige a nadie.

En los análisis de los "¿Por qué?", que incluimos en las preguntas del test, usted obtendrá un perfil de los **valores y expectativas del grupo**, ya que al manifestar las razones por las cuales eligen o rechazan a alguien, estarán reflejando qué priorizan positiva o negativamente en el grupo.

— En el Sociograma de Rechazo, observamos una mayor cohesión grupal (está más compacto, más unificado en su trama de interrelaciones). Esto es así porque aparecen dos miembros (N° 16 y N° 4) como los **focos de los rechazos** que, prácticamente, centralizan la trama. En este esquema, sólo dos personas (7 y 2) quedan excluidos de la red.

Continuemos con los siguientes pasos:

d) Una vez que usted armó el gráfico, analizó su dinámica y reflexionó sobre las razones (los "Por qué"), podrá:

I) Comunicar al grupo aquellas conclusiones que pueden servir para el mejor funcionamiento interno (sin identificar a sus miembros).

II) Compartir con los otros docentes del curso, sus resultados e intercambiar opiniones sobre las **estrategias a seguir**, por ejemplo, con los alumnos más rechazados, los marginados, los líderes ("estrellas"), etcétera.

III) Indagar y observar al grupo, a la luz de las conclusiones, para clarificar el origen de los rechazos, el funcionamiento de los líderes, la actitudes de los "aislados", etcétera.

IV) Aprovechar esta información para reagrupar los equipos de trabajo, estimular algunos cambios necesarios, alentar a los más desintegrados, tener entrevistas individuales con los jóvenes más rechazados, planear acciones que fomenten los intercambios.

Actividad Grupal Nº 2

MATERIALES A TRABAJAR: Sociogramas.

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
- Comparar las distintas maneras de estructuración de los grupos de su comunidad o región.
 - Enriquecer los análisis de los sociogramas y las posibles acciones tendientes a mejorar las relaciones entre alumnos y grupos.

PROPUESTA

- Los pasos a seguir pueden ser:
- a) Grupalmente, cada docente mostrará a sus colegas los sociogramas logrados y la "lectura" que surge de los mismos. De esta manera, los profesores podrán enriquecerse mutuamente con el aporte y las reflexiones surgidas en esta actividad.
 - b) Concluida la "lectura comparativa" de los gráficos, el coordinador pedirá que cada docente exprese, alternativamente, una propuesta a realizar en su grupo de adolescentes, como estrategia para mejorar la dinámica, por ejemplo:
 - ante un alumno muy rechazado,
 - ante un marginado del grupo,
 - ante un líder numerosamente elegido por el resto.
- Quedará así planteado un repertorio de acciones docentes, posibles de llevar a cabo, con el fin de mejorar la vida grupal en el aula.

Actividad individual N° 5

MATERIAL A TRABAJAR: Debate grabado.

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
- Analizar las características y la dinámica de los adolescentes de su región, a partir de su propio testimonio.
- Experimentar la técnica del debate grabado.

PROPUESTA

Esta actividad recurre a la espontaneidad y al gusto que tienen los jóvenes hacia las discusiones entre pares, sobre temas que les preocupan. A través de ellas, usted luego podrá analizar un rico "material en vivo".

a) Reúna a su grupo y propóngale debatir sobre algún tema muy cercano a sus inquietudes, sus intereses y preocupaciones. Si no desea dejar tan abiertas las posibilidades temáticas, sugiera usted varias alternativas para que sus alumnos elijan. Por ejemplo:

"¿Por qué aumentó el alcoholismo y la drogadicción en la última década?"

"¿Qué cosas modificaría de: la sociedad, la escuela, la familia?"

"¿Cuáles son los límites o alcances de la 'amistad' en la adolescencia?"

"¿Qué es lo mejor y lo peor de nuestro grupo?", etcétera.

Señale que tendrán 30 minutos aproximadamente (usted podrá graduar el tiempo según las necesidades) y que se grabará la discusión para poder analizarla luego.

Los jóvenes pueden elegir un **coordinador del debate** (o usted puede desempeñar ese rol) y un **secretario**, quien irá anotando las ideas principales que surjan durante el mismo.

b) Concluido el debate, el coordinador, utilizando la síntesis del secretario, expondrá las conclusiones y problemáticas abiertas durante el desarrollo del tema.

c) Posteriormente, usted escuchará la grabación del debate, y anotará todo aquello que pueda inferirse acerca de:

- las características del grupo adolescente (a la luz del marco teórico dado en esta Unidad),
- la dinámica del grupo (qué roles se visualizan, qué características emergen de esos roles durante el debate, cómo son las actitudes, la forma de relacionarse, el tipo de comunicación),
- el estilo del grupo, su lenguaje, sus "secretos", la manera de abordar los temas, el "clima" durante la discusión.

Este análisis individual será un valioso material para profundizar el conocimiento de sus alumnos y para cotejar y reflexionar con sus colegas, en las actividades grupales.

Actividad individual N° 6

MATERIAL A TRABAJAR: Relatos grupales alrededor del tema: "Integración versus desintegración en un grupo de pares"

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Conocer, a través de los relatos de los jóvenes, cuáles son los valores e intereses que condicionan la integración del grupo.
- Crear un espacio de reflexión que facilite a su grupo de alumnos el autoanálisis de actitudes y maneras de relacionarse.

PROPUESTA

He aquí los pasos que le proponemos:

- a) En la medida de lo posible, sería muy enriquecedor para desarrollar esta actividad, proyectar una película donde se planteen, dentro de un grupo, cualquier tipo de discriminaciones.

En caso de no existir esa posibilidad, usted puede solicitar al grupo que concorra a clase con láminas, figuras y artículos de diarios y revistas que se refieran a la unión y/o a la separación de diferentes grupos de pares.

b) Una vez reunido el material, proponga que, divididos en dos grupos, discutan y respondan el siguiente cuestionario:

Grupo 1: ¿Qué motivó la unión de las personas en los casos que encuentre?

- ¿Qué valores o características te parece que mantienen unidas a las personas que integran ese grupo?
- ¿Qué intereses en común tienen?
- ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Qué rol te imaginás que tiene cada uno de sus miembros?
- ¿Quién dirige ese grupo?

Grupo 2: ¿Qué motivos existen para que ese grupo de pares se separe o desintegre?

- ¿Qué motivos observás que existen para que ese grupo sea rechazado?
- ¿Qué opinás de esa actitud? ¿Podría plantearse en forma diferente? ¿Cómo? Imaginala.

c) Una vez concluido el trabajo de cada grupo, invite a un representante de cada uno para que lea al resto las respuestas dadas. Conduzca los diálogos tratando de trazar analogías con respecto a sus propios grupos. Este último análisis también podría ser presentado o desarrollado por escrito, en forma individual, lo cual permitiría a los alumnos expresarse con mayor espontaneidad.

Una guía de preguntas podría ser la siguiente:

- 1) ¿Te sentís integrante de un grupo?
- 2) (En caso de responder sí) ¿Cómo lo describirías? (¿Qué hacen, cuántos son, se ven muy seguido? ¿Qué te une a ellos? ¿Qué papel juegas dentro del grupo?)
- 3) (En caso de responder no) ¿Notás que existen diferencias de intereses o valores entre los demás chicos y vos? ¿Qué otro factor puede hacerte sentir "separado" del grupo?

El análisis de estos cuestionarios puede revelar datos muy significativos sobre los valores, intereses y problemáticas internas de los grupos. El hecho de trabajar, primero, sobre los problemas de **otros grupos** (recortes y material traídos por ellos), permite sincerarse sin sentirse directamente comprometido. Luego, la analogía posterior con su propio grupo, se verá facilitada.

d) Después, usted puede dedicarse a descubrir y analizar los valores e intereses que subyacen en los grupos integrados de sus adolescentes, así como los factores que provocan la desintegración.

De esta manera usted incrementará y profundizará su conocimiento de sus grupos de alumnos adolescentes.

e) Para completar su trabajo, le solicitamos que trate de responder estas preguntas:

¿Qué consecuencias y conclusiones pedagógicas usted puede formular?

¿Qué acciones concretas puede implantar con sus grupos para mejorar las relaciones y el trabajo escolar?

Actividad grupal N° 3

MATERIALES A TRABAJAR: Debates grabados y relatos grupales.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Enriquecer el perfil del grupo de adolescentes de su región con el aporte de sus colegas docentes.
- Ejercitar el trabajo en pequeños grupos.

PROPUESTA

a) Si el grupo docente es algo numeroso (más de siete u ocho personas), se puede dividir en dos.

Cada grupo, como es habitual, elegirá su coordinador. Luego, cada docente aportará su síntesis y sus conclusiones acerca de la **caracterización de los grupos adolescentes** a las que arribó a partir de las actividades llevadas a cabo con sus alumnos: los **debates grabados** y los **relatos grupales**.

- b) Los profesores tratarán de distinguir las **coincidencias** y **disidencias** que pudiesen haber planteado con respecto a dichas caracterizaciones, teniendo en cuenta **la influencia de la institución y de la comunidad cercana** (en el caso en que los docentes pertenezcan a escuelas diversas).
- c) Luego, se propondrán dos o tres fragmentos de los **debates grabados** con el fin de escucharlos grupalmente e intercambiar ideas y opiniones.
- d) Al concluir el encuentro, el coordinador realizará una síntesis de las **conclusiones** a las que el grupo ha arribado, sobre los adolescentes de su comunidad, después de haber confrontado y cotejado los trabajos individuales.
- e) Como cierre, proponemos que cada equipo exprese cómo vivió la dinámica interna y el funcionamiento del grupo.

Actividad grupal N° 4

MATERIAL A TRABAJAR: Un caso real.

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
- Aplicar los conceptos desarrollados sobre los grupos de adolescentes, a un caso concreto.
- Desarrollar la capacidad crítica y creativa para la resolución de los conflictos grupales de sus alumnos.

PROPUESTA

- a) Una vez elegido el coordinador y el secretario del grupo, usted puede leer, con sus colegas, la siguiente situación, que pertenece a una escuela media, bachiller, mixta, del barrio de Caballito, en Capital Federal.

1. "La dinámica del grupo que describiremos estaba fuertemente condicionada por la existencia de dos subgrupos cuyos valores e intereses insistían en contraponer.

Dicha insistencia se basaba fundamentalmente en las peculiares características del grupo en general y de cada uno de los subgrupos en particular. Características que retroalimentaban, fortalecían y

redefinían constantemente sus integrantes, obstaculizando y hasta impidiendo cualquier intento destinado a habilitar un canal de comunicación. Por lo tanto, toda tarea de aprendizaje se tornaba altamente estéril.

2. Estructura y dinámica del grupo:

2.1. Estructura

La composición del grupo total era la siguiente:

I - **Subgrupo líder:** éste se hallaba integrado aproximadamente por seis adolescentes de sexo femenino. El conflicto se desarrolla a lo largo de 3 años, lo cual implica fluctuaciones (pérdidas y ganancias) que de todas formas nunca fueron significativas.

Los **personajes nucleares** se mantuvieron estables, y sus rasgos no se modificaron durante todo este período.

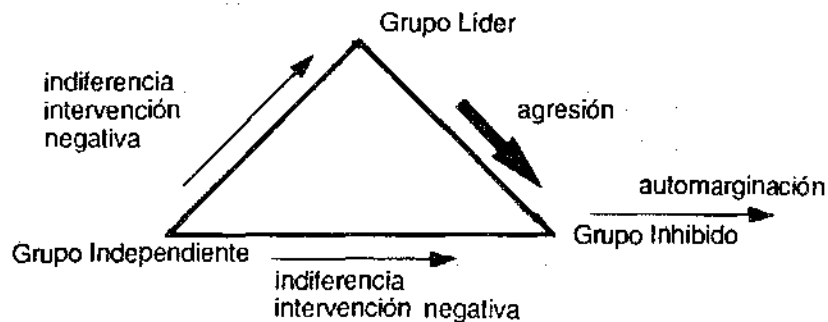
Cada uno de sus integrantes se identificaba con rasgos muy definidos de liderazgo autoritario. Por otra parte, reunían condiciones prestigiosas que las mantenían seguras en sus puestos (Ej.: salían ya con sus pares del sexo opuesto y algunas ya "novias" de chicos que no pertenecían a la escuela y mayores que ellas, vestían "a la moda", etc.).

II - **Subgrupo "inhibido":** este contaba con rasgos heterogéneos pero convocaba definitivamente a aquéllos cuya maduración sexual e intelectual era más tardía. Tal situación los condicionó a aceptar obedientemente el rol que se "les había asignado".

III - **Independientes:** este tercer ingrediente completaba la estructura triangular establecida en el aula. Los mismos pertenecían predominantemente al sexo masculino y no optaban, en forma deliberada, por ninguna de las dos alternativas. Contaban con amplio espacio dentro del grupo debido a sus peculiares y "prestigiosas" características personales (Ej.: uno de ellos era mayor por tres años al resto del grupo, otro muy vinculado a grupos musicales fuera de la escuela, etc.).

2.2. Dinámica

— **Funcionamiento:** ante este cuadro de situación, las vías de contacto intergrupal se establecían únicamente a través de la agresión (burla), bronca, automarginación, indiferencia o intervención negativa, expresados por cada uno de los subgrupos de la siguiente forma:



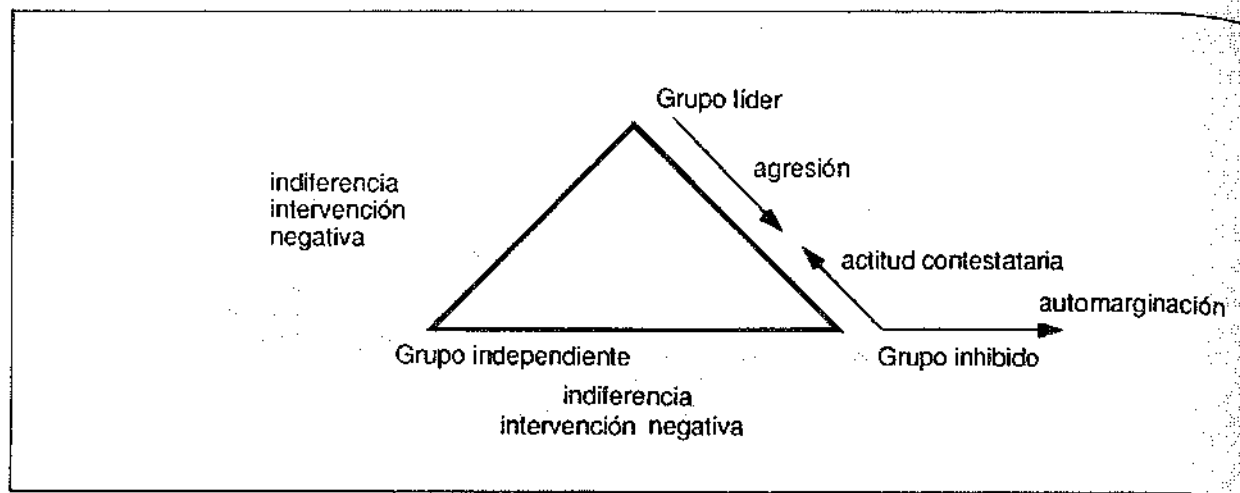
Como podemos observar en el gráfico, todas las vías de acceso hacia uno y otro grupo (cuando se lograban), se encontraban cargadas de un fuerte signo negativo que los tres subgrupos mantenían, ya que se definían en función a ello.

El grupo inhibido fue desarrollando, a lo largo del período, una manifiesta y absoluta automarginación del grupo total. Dicha actitud contribuyó a justificar las agresiones y burlas del grupo líder.

Totalmente al margen del profundo conflicto descrito, se encontraban los independientes, quienes sólo intervenían desde un rol de espectadores reflejando indiferencia y subestimación ante la "infantil contienda".

— **Saturación:** la dinámica descrita comienza a entorpecerse cuando ingresa al grupo un personaje con características propias de líder positivo ("inteligente, desenvuelto y con cierto prestigio que le brindaba el volver del extranjero").

Su incorporación al grupo se hace a través del subgrupo inhibido, el que logra con ello (ahora sí) un equilibrio en sus fuerzas con respecto al grupo líder, transformando la dinámica anteriormente descrita de la siguiente forma:



— Continuaba la "automarginación", pero ahora desde un lugar más seguro y contestatario y con mayor capacidad de negociación por el espacio grupal. Surge así un conflicto frontal y abierto.

b) Ahora con su grupo, trate de descubrir y analizar estas situaciones a la luz de los conceptos desarrollados en el Marco Teórico (ejemplo: tipo de grupos, incidencia del liderazgo, factores socio-emocionales y socio-operativos, mecanismos que interfieren la vida sana de un grupo, etc.).

c) Proponga con sus colegas, las **acciones docentes** sugeridas para resolver esta situación. El secretario del grupo sintetizará, por escrito, las conductas que los profesores llevarían a cabo, las actividades que propondrían para mejorar la integración grupal y todo tipo de estrategias que piensan que favorecerían los cambios positivos de este curso.

d) Por último, es importante que cada docente manifieste los aspectos positivos, las dificultades y las distintas relaciones que se establecieron dentro del grupo y que incidieron en su productividad.

El caso que usted ya analizó tiene distintas vías de solución. Pues bien, si quiere conocer cuál fue la alternativa elegida para resolver el conflicto planteado, aquí la presentamos.

— **¿En qué forma se resolvió finalmente el conflicto del caso real?**

Ante la situación descrita anteriormente, se tornaba prácticamente imposible para el docente planear cualquier tipo de actividad conjunta, la misma estaría destinada desde el comienzo al fracaso y a un permanente "boicot".

El docente a cargo de la asignatura Educación Cívica, decidió hablar abiertamente con el grupo acerca del problema todas las veces que fuera necesario, ya que dadas la características de su materia, era imposible lograr algún progreso.

En estas charlas, los alumnos se esforzaban por sincerarse y conseguían manifestar aquello que les molestaba profundamente de los "otros". De todas maneras, los que más participaban de las mismas eran los integrantes del "grupo líder". Los "independientes" sólo continuaban introduciendo sus comentarios de moleadores y al "grupo inhibido" le costaba enormemente decir lo que sentía.

Entonces, conjuntamente, los profesores de Educación Cívica e Historia deciden realizar un encuentro denominado "Mi adolescencia, tu adolescencia", en el cual se enfrentarían las experiencias del grupo y de esos docentes a su misma edad.

El desarrollo de este encuentro se vio arrastrado desde el comienzo por la situación grupal (que era la intención de los profesores), pero esta vez contó con la participación del "grupo inhibido" por completo.

Al finalizar el bloque, todos prometieron reflexionar sobre lo siguiente: hay personas dentro del grupo que ni siquiera se comprometen con las palabras; hay otras que sólo se comprometen a través de la palabra; ¿por qué no empezamos todos a comprometernos con nuestros actos?

De allí en más fue notable el esfuerzo realizado por todos para "sacar" adelante la situación a través de actos concretos.

Un indicador de ello es que al tiempo de aquella reunión, el profesor de Educación Cívica realizó un "asado" en el patio de su casa al que asistió todo el curso. Ese día no existieron "ausentes".

Actividad final individual

Llegó el momento de integrar y relacionar todo lo estudiado en este Unidad.
Para ello, le proponemos las siguientes tareas:

UNIDAD IV

EL APRENDIZAJE EN EL ADOLESCENTE

Objetivos

En esta Unidad le proponemos que:

- Analice y reflexione en torno de los factores que inciden en la problemática del aprendizaje que vive el adolescente.
- Elabore conclusiones pedagógicas y acciones concretas para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos adolescentes.

Problema a abordar

Para introducirnos en el tema central le presentamos los informes correspondientes a observaciones de dos clases de la escuela media.

Se trata de una clase de Historia, desarrollada en una escuela mixta de la Capital Federal, y de una clase de Matemática, realizada en una institución de la provincia de Buenos Aires.

Lo invitamos a leerlas y a subrayar y anotar aquellos elementos que llamen su atención y que considere significativos para el tratamiento de nuestra temática.

- Sintetice los conceptos fundamentales desarrollados y cotéjelos con sus conocimientos previos. Preste atención especial a los nuevos elementos y conceptos que amplían su perspectiva sobre la dinámica, roles, lenguaje, valores, objetivos, de los grupos de sus adolescentes alumnos.
- Seleccione los aspectos y elementos más significativos que resuelven el problema de esta Unidad:

¿Qué funciones desempeña el grupo de pares para el adolescente?

- Reelabore sus conclusiones pedagógicas y las estrategias docentes que usted considera pertinentes y adecuadas para mejorar el trabajo y la comunicación con sus grupos de alumnos. De esta forma, usted ya estará contribuyendo a la solución del problema central de nuestro Módulo, junto con las respuestas seleccionadas en las Unidades I y II.

A) OBSERVACION DE UNA CLASE EN UNA ESCUELA MEDIA NACIONAL, MIXTA, DE LA CAPITAL FEDERAL.

Materia: Historia

Curso: 1º

Horario: 16.20 a 17.45 (5a. y 6a.)

Tema de la clase: Renacimiento Urbano de Occidente

16.20. La profesora entra, los alumnos van y vienen.

La profesora intenta comenzar la clase: "Sres, ¡se sientan!"... "¡La clase empezó!"...

Algunos alumnos siguen entrando en la clase.

La profesora presenta el tema: "El tema que vamos a ver hoy es..."

Algunos alumnos abren sus cuadernos....

La profesora vuelve a decir el tema de la clase.

Trabaja con algunos alumnos mediante preguntas y respuestas.

"¿Por qué urbano?... ¿Qué pasaba?"

Algunas preguntas muy específicas son contestadas por los alumnos ubicados en las filas de adelante, otras preguntas las contesta la misma profesora. Algunos alumnos responden mal, la profesora toma la respuesta y explica, aclara, relaciona con temas vistos en otras clases.

Escribe en el pizarrón el tema del día.

Uno de los alumnos la interroga acerca de cómo debe escribir en su carpeta. Continúa explicando, y anota los conceptos en el pizarrón, los alumnos copian.

Interroga: "¿Qué les parece?... ¿qué se podría hacer?" Realiza un cuadro sinóptico. Aclara, responde, pregunta, explica, escribe.

Algunos alumnos del fondo de la clase piden aclaraciones sobre lo escrito en el pizarrón, para poder copiar correctamente.

La profesora va introduciendo los conceptos... explica, pregunta: "¿Qué les parece?", algunos aventuran respuestas. Borra lo escrito, trabaja en el pizarrón, relaciona con temas anteriores. "¿Se acuerdan que dijimos...?" "A medida que habla pregunta acerca del significado de los términos, para ver si se han comprendido las explicaciones.

Continúa explicando, y dirigiéndose a la clase mediante preguntas. "Surge la burguesía, ¿qué les pa-

rece, a qué se va a dedicar la burguesía...?"

Algunos responden o realizan comentarios, hay un murmullo continuo en la clase.

Traen un mapa por segunda vez a la clase, señala... pregunta... si no responden en forma correcta ella da la respuesta, toma los errores y a partir de ellos desarrolla las explicaciones.

Una de las hileras no participa en la clase; las preguntas y respuestas docente-alumno se desarrollan con dos hileras de las tres que constituyen la clase.

B) FRAGMENTO DE LA OBSERVACION DE UNA CLASE DE MATEMATICA, EN 2º AÑO, DE UNA ESCUELA NACIONAL, MIXTA, DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Ante los interrogantes, la profesora decide explicar en el pizarrón. "¿Me dictan un ejercicio?" Lo escribe en el pizarrón.

Comienza a resolverlo con la intervención del grupo, pregunta, los alumnos responden, ella anota los resultados que el grupo elabora. Apoya las respuestas correctas: "¡Muy bien!", corrige los aportes incorrectos, toma los comentarios, relaciona, devuelve las preguntas individuales al grupo, los alumnos las responden, repite las respuestas para que las escuche todo el grupo. Anota los resultados, el ejercicio se va resolviendo en forma conjunta.

Desde el fondo de la clase un alumno comenta: "No entiendo nada". La profesora se detiene; ubica en el tema al alumno.... "Esto es...", le recuerda el tema anterior, "si no buscalo en la carpeta". Los alumnos preguntan, la profesora explica, hace trabajar a la mayoría de la clase.

El grupo se encuentra en silencio, atendiendo, dirigiendo la atención al frente de la clase.

Siguen resolviendo el ejercicio en el pizarrón, la profesora insiste en la aclaración de cada paso. Alienta la participación: "¡Vamos!" "¡Muy bien!" Cuando no pueden responder, da indicios que ayudan a los alumnos en la elaboración de la respuesta.

Una vez finalizado el ejercicio, se dirige al grupo: "¿Hasta acá entendieron?" El grupo responde a coro: "¡Sí!"

Continúa la tarea conjunta. La profesora guía, pregunta, devuelve la pregunta, aclara, explica, corrige, apoya las respuestas correctas. Pregunta: "¿Podemos seguir sumando...?" El grupo responde: "No".

La profesora dice: "¿Por qué no?" Toma la respuesta correcta, la repite. Indica la próxima actividad: "Vamos a leer el resultado del ejercicio que sigue, si no les dio, lo resolvemos como hicimos como éste..."

Algunos alumnos le piden que explique. Ella lo hace en el pizarrón, aclarando las dudas que le presentan.

Una alumna le hace una pregunta sobre el ejercicio anterior. La profesora no quiere demorar al grupo que ya se encuentra en otra actividad. "Lo charlamos en el recreo, ahora estamos haciendo otra cosa. ¿Quién va a pasar a resolver la siguiente ecuación?"

La mayoría quiere participar. La profesora señala a uno: "Esperen que me infarto y sigo dando clase, va a pasar XX que pidió".

Pasa un alumno al pizarrón.

El alumno escribe otro ejercicio, el grupo le indica que no es el que corresponde, la profesora interviene: "Déjenlo, si sabe ése que haga lo que sabe, por lo menos una cosa quiero verlo hacer bien, aunque sea alguna vez".

Se dirige al alumno que está en el pizarrón: "¿Por qué no se saca la campera, que hace calor, así trabaja más cómodo?" Lo va guiando en el trabajo. El grupo lo ayuda, la profesora le hace borrar lo que escribió porque está mal. Le indica que lea el ejercicio: "Piense, por favor".

El alumno, no puede resolver ni avanzar, aún con la ayuda del grupo y la orientación de la profesora.

Le pregunta: "¿Estuvo haciendo clases de apoyo?" "No". "¿Qué piensa hacer?" El alumno no responde, la profesora le indica que se siente.

Los alumnos piden pasar, la profesora señala uno: "Hace mucho que no lo veo".

El alumno pasa al frente, comienza a resolver.

Después de haber leído los registros de observaciones, seguramente usted se planteó preguntas como éstas:

- El alumno del segundo caso que volvió a su banco sin resolver el ejercicio ¿aprendió a "operar" matemáticamente?
- Esa fila de alumnos que "no interviene" en la clase de historia, ¿aprende quizás en silencio?

Por otra parte, a partir de su experiencia como profesor, muchas veces usted se habrá preguntado:

- ¿Mis alumnos están aprendiendo?
- ¿Están maduros, tienen desarrolladas ciertas capacidades imprescindibles para resolver las situaciones de cada asignatura?
- ¿Qué es lo que facilita o interfiere el aprendizaje de los adolescentes?

Pues bien, el problema básico subyacente en esos interrogantes podríamos expresarlo así:

¿Qué factores y condiciones posibilitan o interfieren el aprendizaje del adolescente?

Con el tratamiento de esta cuestión, usted podrá enriquecer la perspectiva y el análisis del problema central de este Módulo, que se completará en la próxima Unidad.

Ahora, queremos comenzar con la visión que usted posee sobre el problema de esta Unidad:

¿En qué situaciones cree usted que el adolescente aprende más?

¿Cuáles son los aspectos que favorecen el aprendizaje de sus alumnos? ¿Cuáles son los obstáculos o barreras que lo dificultan?

¿En qué medida su rol docente influye en los resultados del aprendizaje?

¿Qué tipo de relaciones establece usted entre las características del medio socio-cultural de sus alumnos y la calidad de sus aprendizajes?

Esperamos que éstas y otras preguntas afines, sean respondidas por usted y que las registre en su carpeta de trabajo. Posteriormente, a medida que lea el marco teórico, podrá confrontar sus reflexiones e hipótesis con los aportes y conceptos que le ofrecemos aquí.

Por tal motivo, le sugerimos que identifique, subraye o anote los elementos e ideas principales que describan o expliquen nuestro problema, y que luego los integre y sintetice, al finalizar la lectura del Marco Teórico.

MARCO TEORICO

FUNDAMENTOS CIENTIFICOS

1. ¿Qué es el aprendizaje?

— Aprendizaje y pautas de conducta

Comenzaremos tomando el siguiente concepto:

"Entendemos por aprendizaje la modificación más o menos estable de pautas de conducta" Carlos Zarzar Charur (1982)

Para comprender el significado de este concepto, primero explicitaremos qué se entiende por conducta y luego, a qué se llama "pautas de conducta".

Con respecto al concepto de **conducta**, dice Zarzar Charur (ob. cit.):

"Vamos a entender la conducta humana como esa acción total y globalizadora que da significado a todo un conjunto de pequeñas acciones o movimientos del individuo. Esto es entender la conducta molarmente."

Por ejemplo, se considera **conducta molar** a la exposición que realiza un profesor frente a sus alumnos. Las acciones menores que realiza ese docente al exponer: hablar, hacer ademanes, moverse, escribir en el pizarrón, preguntar, responder, mostrar ilustraciones; adquieren significado en función de la totalidad de la conducta.

Al respecto, es oportuno agregar que si se concibe como conducta a cada una de esas pequeñas acciones, se estaría sustentando un enfoque de **conducta molecular**.

Tenemos, pues, que la conducta molar es una de las características básicas del concepto de conducta que nos ocupa.

Por otra parte, dentro de la noción de conducta, se incluyen los **aspectos observables, externos**, como los **aspectos no observables, internos**.

Continuando con el ejemplo anterior, podemos decir que el profesor al exponer frente a sus alumnos realiza no sólo acciones visibles sino que, además, piensa, siente, es decir se ponen en juego procesos mentales, interiores, que no son observables, pero que sí se pueden inferir.

En tercer término, es necesario considerar que toda conducta lleva implícita la **motivación**. Entendemos por motivación a la fuerza o energía que mueve al sujeto a actuar; puede ser consciente o inconsciente y está vinculada con la situación de ese sujeto: su relación familiar, sus expectativas, su pasado, sus necesidades e intereses presentes y futuros.

Otro aspecto esencial que comprende el concepto de conducta es que ésta se realiza siempre y en forma simultánea, en **las tres áreas: la corporal, la mental y la del mundo externo**, aún cuando haya un predominio de alguna de ellas.

Al respecto, siguiendo a Bleger (1964) consideramos una conducta corporal, por ejemplo, al enrojecimiento de la piel; por su parte, una conducta en el mundo externo sería concurrir a una reunión (aunque aquí también se requieren conductas corporales) y, por último, una conducta mental incluye aquellas manifestaciones que no ocurren como "acciones materiales y concretas, sino de manera simbólica", por ejemplo pensar, amar, imaginar...

A propósito de la simultaneidad y del predominio de las áreas de conducta, y retomando el ejemplo del profesor que está en clase, podría decirse que prevalece el área mental cuando el docente realiza la exposición de un tema, aunque también se manifiestan las áreas corporal y del mundo externo. Esto es así porque todas las acciones involucradas integran la conducta del sujeto, pero una de ellas prevalece.

Por otro lado, para comprender la conducta humana también es imprescindible agregar que toda conducta tiene un **sentido**, un **significado**, ya sea individual (está relacionada con otras conductas del mismo sujeto) o social (vinculada con el medio socio-cultural).

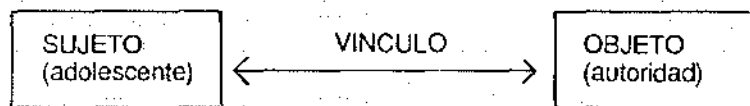
Por último, consideramos fundamental afirmar que toda conducta está siempre vinculada con un objeto. Con respecto a este término, tomamos la siguiente expresión:

Un objeto es "todo lo que está frente a nosotros, lo que tenemos delante de nosotros en los ojos internos, espirituales, o los ojos externos, del órgano de los sentidos, lo que captamos, pensamos o reconocemos, todo aquello a que podemos estar dirigidos..., sea real o irreal, concreto o abstracto, claro u oscuro". Jaspers, Karl, citado en Bleger, José (1964).

Bien; ya hemos mencionado los aspectos esenciales que caracterizan el concepto de conducta humana. Ahora, nos dedicaremos a describir qué son pautas de conducta. El siguiente ejemplo nos servirá de guía:

"En los adolescentes (aunque no sólo en ellos) es típica una actitud de rebeldía hacia la autoridad, y hacia todos aquellos objetos que simbolicen dicha autoridad: los padres, los profesores, los estudiantes de grados superiores, los compañeros con alguna distinción o cargo directivo, etc. Esa actitud de rebeldía, que caracteriza el vínculo con el objeto-autoridad, se manifestará de diferentes maneras según las circunstancias: agrediendo mediante gritos e insultos; o quedándose callado por fuera pero respondiendo internamente; a través de bromas y burlas; riñendo a golpes; intentando conquistar el poder y la autoridad contra los que él se rebela, etc. En todos estos casos, el vínculo con el objeto-autoridad es el mismo: rebeldía." Zarzar Charur, C. (ob. cit.)

Usted habrá advertido que en esta situación se hallan implicados los siguientes elementos que así graficamos:



Ahora bien, los tres elementos citados forman parte de la conducta. Precisamente, el vínculo o relación que el sujeto establece con el objeto, es lo que determina o define el tipo de estructura de la conducta.

Con los elementos vistos, podemos construir una primera definición de pauta de conducta: es una forma estable de relacionarse y vincularse que tiene el sujeto con los objetos de la conducta.

Ahora bien, esas pautas de conducta o formas estables son estructurantes, organizadoras, fundantes, de toda la conducta del sujeto, de toda su manera de ser y actuar.

Sobre la base de todo lo expuesto hasta aquí, es que adquiere significado pleno el concepto de aprendizaje que presentamos al comenzar el Marco Teórico.

¿Lo recuerda?

"Entendemos por aprendizaje la modificación más o menos estable de pautas de conducta".

Creemos que el siguiente ejemplo puede ayudar a la comprensión de este concepto.

"Un estudiante becado en la carrera de Física estaba perplejo por su dificultad frente a una balanza. El problema, descrito por Inhelder y Piaget (1958), requiere que el sujeto explique los principios que conducen a equilibrar distintos pesos a distancias también variables del punto de apoyo.

El sujeto tiene plena libertad y se le dan, de hecho, todos los elementos para experimentar con los materiales; además, no necesita un estudio previo de física o cualquier otra materia para hallar las relaciones entre pesos de tamaño diferente y las distancias marcadas desde el centro. El estudiante en cuestión recordó casi inmediatamente una fórmula que había aprendido en el colegio secundario y se lo veía feliz por la rapidez con que creyó haber resuelto el problema. Su satisfacción se transformó en frustración cuando le pidieron que aplicara dicha fórmula, o sea que utilizara los elementos necesarios para anticipar cuáles iban a ser los distintos pesos y dónde irían dispuestos para lograr el equilibrio. No podía hacer funcionar su fórmula. La había memorizado bien, pero no entendía el principio del equilibrio; como consecuencia, medía las distancias desde el extremo del brazo de la balanza en lugar de hacerlo a partir del centro. Ocho meses después se le planteó el mismo problema pero sus respuestas fueron las mismas. No conseguía resolver la contradicción entre lo que su memoria le decía que era la respuesta correcta y lo que la experiencia vivida le decía que no lo era. (...)

Más tarde, cuando el estudiante quedó anonadado ante el problema de la balanza, el investigador le sugirió que acaso una vez más, era prisionero de lo aprendido de memoria. Comenzó nuevamente desde el principio y, razonando, descubrió por sí mismo los principios del equilibrio que no había aprendido a través de la enseñanza formal de Física en sus estudios secundarios y universitarios. En este experimento, la sugerencia del investigador para inducirlo a borrar una rutina mental, ayudó al estudiante a liberarse y poder experimentar con el objeto en sí y encontrar los principios que rigen su funcionamiento." Schwebel y Raph. (1981)

Tal como usted pudo apreciar en el caso precedente, al comienzo el estudiante trató de resolver el problema aplicando fórmulas aprendidas de memoria en la escuela media, pero no pudo aplicarlas satisfactoriamente. Al cabo de cierto tiempo y estimulado por el investigador, el sujeto razonó y así descubrió los principios que permitían resolver el problema de Física. Vemos, entonces, que el estudiante aprendió porque reestructuró sus esquema previos y modificó, en consecuencia, ciertas pautas de conducta.

Para ampliar esta idea, resulta oportuno agregar:

"Hasta cierto punto, es más fácil modificar las conductas externas, adaptándolas a las circunstancias, que modificar las pautas de conducta, ya que la modificación de las pautas implica un cambio más profundo en el individuo. Y como en todo cambio, aquí se presentan ciertas resistencias que dependen de las circunstancias en que se dé éste". Zarzar Charur (ob. cit.)

Pero... recuerde que:

- un verdadero aprendizaje se produce cuando el individuo cambia sus pautas de conducta,
- el cambio de conductas externas no significa, necesariamente, un cambio en las pautas de conducta.

Ahora lo invitamos a dar un ejemplo de aprendizaje y luego, analizarlo teniendo en cuenta el concepto de conducta molar que hemos caracterizado anteriormente. Para ello, retorne los aspectos básicos involucrados en ese concepto.

Teniendo en cuenta lo visto, y desde su experiencia docente le sugerimos descubrir y describir cuáles son las **pautas de conducta** que caracterizan a sus grupos de alumnos con relación a:

- los contenidos de su asignatura;
- el vínculo con el profesor;
- la escuela como institución.

— ¿De qué manera considera usted que esas pautas de conducta favorecen o interfieren el aprendizaje de sus alumnos adolescentes?

— ¿Qué acciones emprendería para que sus alumnos modifiquen las pautas de conducta que interfieren en el aprendizaje y logren los aprendizajes deseados?

Le sugerimos registrar sus respuestas e intercambiarlas con sus colegas.

— El aprendizaje grupal

Le proponemos recapitular lo que hemos visto aquí. En un primer momento, hemos analizado el aprendizaje como cambio de pautas de conducta, es decir, el aprendizaje del individuo considerado como totalidad.

A continuación vamos a describir cómo ocurre el proceso de aprendizaje en la interacción de docentes y alumnos.

Para comenzar, lo invitamos a leer el siguiente párrafo:

"Frente al aprender mecanicista, memorizando y repitiendo, y al aprender como juego afectivo (la escuela fácil, o los grupos que se manejan sin información porque "todo está" en los integrantes), oponemos el aprendizaje como producción, que significa que del juego de educador-educando, con implicancia en ambos de información y afectividad, aparecen nuevos elementos como producto de ese interjuego." Bauleo, Armando (1974)

Tal como se ha manifestado en el texto precedente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se relacionan docente y alumnos, poniendo en juego la información, es decir el objeto de estudio: conocimientos de una ciencia, datos tomados de la realidad, etc. Por otra parte, en dicha interacción también interviene la afectividad, es decir la emoción en términos de atracción o rechazo que experimenta el sujeto frente a una información; además la afectividad actúa como motor de búsqueda de nueva información.

Ahora bien, en esa relación docente-alumnos en la que se involucran la información y la emoción, surgen nuevos elementos que constituyen la producción. Entendemos por producción la utilización de la información para formular hipótesis, buscar y analizar datos de la realidad, verificar hipótesis, resolver problema teóricos o prácticos, para elaborar un proyecto (por ejemplo, la elaboración de un periódico).

Para ampliar más este concepto, tomamos las expresiones de Bauleo.

"Cuando hablamos de producción esta denominación alcanza también en la enseñanza a la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

De aquí que aprendizaje no es sólo la asimilación de la información sino también la posibilidad de utilizarla.

Pensamos que el aprendizaje grupal se convierte en una experiencia modelo en didáctica, pues con él es posible alcanzar lo antes enunciado." Bauleo, A. (ob. cit.)

Tengamos en cuenta que para producir, los alumnos deben actuar con la información, a través de la investigación, el análisis, la sistematización, la síntesis, la resolución de problemas. Por tal motivo, la experiencia juega un rol fundamental: el sujeto aprende desde la experiencia, con la experiencia.

A continuación lo invitamos a reflexionar sobre algunas situaciones de aprendizaje; para ello tomaremos expresiones de Santoyo (1981):

"Nos han acostumbrado a pensar, y hemos llegado a aceptar, que el aprendizaje escolar se da en grupos. Sin embargo, un salón de clase es un lugar donde se concentra un número determinado de alumnos con el propósito de concurrir, en su calidad de auditorio, a la disertación de un maestro que aborda un tema determinado, en un tiempo limitado. Al referirnos a un número determinado de alumnos queremos recalcar que un conjunto de personas, aunque coincidan en un tiempo y lugar determinados, constituyen un agregado, pero no necesariamente conforman un grupo. Este conjunto de alumnos está en un salón de clase por razones de administración escolar. Escuchan al profesor, hacen anotaciones sobre lo que logran entender, para tratar de descifrar después sus notas, memorizarlas y presentar un examen en el que con frecuencia se les pide que reproduzcan con la mayor fidelidad posible lo que dijo el profesor.

La misma disposición del mobiliario y equipo, en el salón de clase, está diseñada para un auditorio, evitando así la relación cara a cara y obligando a un tipo de comunicación deficiente. Las bancas fijas son un símbolo de inmovilidad y de pasividad. El salón de clases es el lugar adonde los alumnos van a 'tomar' la clase y a 'recibir' la enseñanza."

Podemos decir que la situación descrita se caracteriza por la serialidad. En este sentido:

"La serialidad es el tipo de relación humana en el cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, como indiferenciado (un número cardinal intercambiable). Este tipo de relación tiene las características de 'lo idéntico', en el sentido de que cualquiera es visto como equivalente a otro. Esto significa conceder al individuo un carácter de cosa, y expresa la alienación del hombre en la serialidad". Rosenfeld, David (1971)

Ahora bien, si nos ubicamos en la escuela secundaria cabe preguntarnos:

"¿Qué experiencias brinda la escuela para una formación y entrenamiento demo-

cráticos? ¿Qué cambios debe sufrir el sistema educativo, sus instituciones y agentes para satisfacer una formación democrática? ¿Qué modelos y encuadres pedagógicos son acordes con esta formación? ¿Qué estructuras de 'clase' son facilitadoras de cambios?" Souto de Asch, Marta (1987)

Una de las propuestas que puede dar respuesta a las preguntas enunciadas, "consiste en descubrir el grupo de aprendizaje como unidad de operación básica del trabajo docente" Souto de Asch, (ob. cit).

Consideramos que:

El grupo de aprendizaje es "una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo." Souto de Asch, M. (ob. cit.)

Todo grupo es un proceso en marcha, es algo que se constituye, es un devenir, es un fenómeno, que siempre está en proceso de consolidación. Para afianzar esta idea de **proceso grupal**, vamos a caracterizar sus aspectos básicos. Según Santoyo, S. (ob. cit.), dicho proceso requiere:

- "Que se comparta una **finalidad**, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente fuerza como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre la reflexión y la práctica transformadora. Esta finalidad estará representada por los objetivos y metas de aprendizaje.
- Que cada uno de los miembros del grupo tenga una **función propia e intercambiable** para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados; por ejemplo, el que enseña y el que aprende, los que deciden y los que ejecutan, etc.

- Que se consolide un sentido de **pertenencia**, que se detecta por el pasaje del yo al nosotros y permite pensar y pensarse en grupo.
- Que se propicie una red de **comunicaciones** e interacciones, a través de las cuales se logre el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista que integran los criterios del grupo respecto de los problemas.
- Que se tenga la oportunidad de **participar** en la detección y solución de problemas, como procedimiento necesario para el aprendizaje.
- Que se gesté un **ambiente** (espacio de reflexión) para la elaboración de los aprendizajes; es decir, que no sea el coordinador el que dé conclusiones o dicte conocimientos acabados con criterio de 'verdad inapelable'.
- Que se reconozca al grupo como **fuentes de experiencia** y de aprendizaje, capaz de generar diversas situaciones que aporten elementos para la reflexión y la modificación de pautas de conducta.
- Que se dé tanta **importancia a la persona** en cuanto tal, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones, como a las metas de aprendizaje."

Ahora bien, nos preguntamos: ¿Qué factores inciden en el pasaje de la serialidad al grupo?

"El pasaje del conjunto al grupo depende de muchos factores, como son: las expectativas, la claridad en cuanto a la tarea que van a realizar, el miedo a la pérdida de la individualidad, miedo a los ataques que se pueden sufrir, etc. Podemos incluso afirmar que muchos grupos se quedan sólo en proyecto por no poder elaborar e incorporar los factores que impiden abandonar la serialidad.

Los obstáculos para integrar al grupo aparecen desde las primeras sesiones de trabajo, donde predomina un ambiente de ansiedad caracterizado por una sensación de incomodidad, expectación y deseo de pasar inadvertido ante situaciones nuevas que resultan en cierta manera amenazantes. Ante esta situación adoptamos una actitud de reserva." Santoyo, S. (ob. cit).

Habiendo ya caracterizado al grupo de aprendizaje y al proceso grupal, consideramos necesario referirnos al **aprendizaje grupal**.

"El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales.

El aprendizaje grupal es, ante todo, un proceso de elaboración conjunta, en el que el conocimiento no se da como algo acabado, de una persona que lo posee a otras que no lo tienen (lo que se conoce como 'dictar cátedra'). La docencia, hasta ahora, ha estado centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje y el conocimiento se ha concebido como un producto terminado que puede ser transmitido oralmente del maestro a los alumnos. En cambio, en el aprendizaje centrado en el grupo, el conocimiento no aparece como algo terminado, sino más bien como una elaboración conjunta que parte de 'situaciones-problema', en donde se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan los elementos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan resultados, etc." Santoyo, S. (ob. cit.)

Para enriquecer aún más este concepto, volvemos a citar a Souto de Asch.

"El aprendizaje grupal es el proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc.

A través del aprendizaje grupal se produce la integración de los tres procesos: el

grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza)."

Dentro de esta perspectiva de aprendizaje grupal, la **tarea** adquiere un significado relevante. Así define Souto de Asch este aspecto:

"...La tarea es el conjunto de conductas que el grupo realiza en su devenir para aproximarse a sus objetivos, incluye a los objetivos mismos." Souto de Asch, M. (ob. cit.)

Podemos considerar que la tarea comprende aspectos explícitos e implícitos.

Por ejemplo, el planteo y la solución de un problema, la síntesis de una teoría, la investigación de un caso, son tareas explícitas; mientras que los conflictos interpersonales entre los miembros de un grupo, las resistencias frente a determinados conceptos, los obstáculos para realizar las actividades... constituyen ejempos de conductas implícitas en los grupos de aprendizaje.

Para pasar de la clase-serialidad a la clase-grupo, ¿qué cambios de pautas de conducta son necesarios en docente y alumnos?

Lo invitamos a considerar un ejemplo de aprendizaje grupal productivo y a señalar cómo se da el interjuego de los factores involucrados:

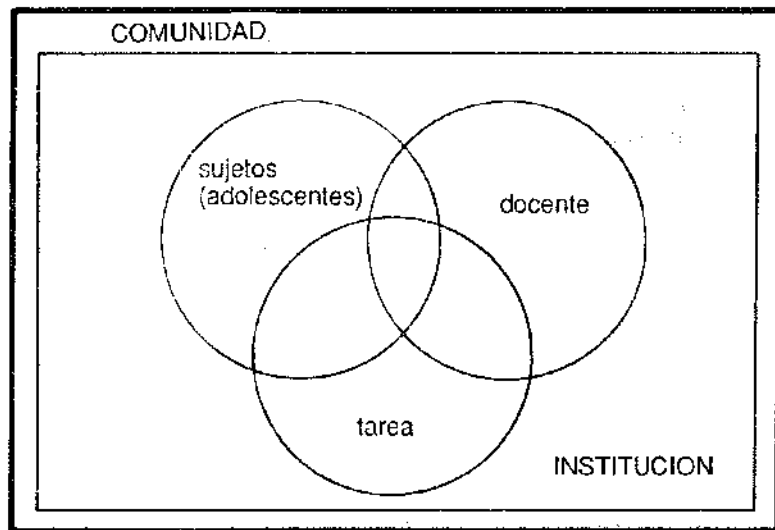
- información
- emoción
- producción

Luego, le proponemos esta cuestión:

¿Qué estrategias, actividades y recursos usted utilizaría en el aula para favorecer el aprendizaje grupal productivo?

2. Factores que inciden en el aprendizaje

Como vimos, el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo. En la situación áulica, tal proceso se configura según las interacciones entre los alumnos y el educador en torno de la tarea, tal como lo ilustra el siguiente esquema:



En este contexto, estudiaremos cómo incide en el aprendizaje un conjunto de factores provenientes del sujeto que aprende (en nuestro caso, del adolescente), del sujeto que enseña (docente) y de la tarea educativa.

En el siguiente esquema incluimos algunos de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

**Factores que
inciden en
el aprendizaje**

- Desde el sujeto (adolescente)
 - ▶ Características del pensamiento
 - ▶ Problemática emocional
 - ▶ Problemática socio-cultural
- Desde el educador
 - ▶ Formación científico-pedagógica
 - ▶ Problemática socio-cultural
 - ▶ Características personales
- Desde la tarea
 - ▶ Contenidos curriculares
 - ▶ Metodologías
 - ▶ Recursos didácticos
 - ▶ Sistema de evaluación

A continuación vamos a analizar cada uno de esos factores.

Factores referidos al adolescente

a) Características del Pensamiento

Los estudios más acabados sobre el desarrollo intelectual desde el nacimiento hasta la adultez corresponden a Jean Piaget y sus seguidores de la escuela de psicología genética.

Para caracterizar el desarrollo del pensamiento adolescente, le proponemos analizar casos concretos a partir de los cuales podremos interpretar la conducta de los sujetos y arribar a algunas conclusiones sobre los rasgos esenciales que distinguen las estructuras intelectuales en esta etapa evolutiva, siguiendo los lineamientos de la psicología piagetiana.

Caso 1

En este caso se les presentó a Manuel de 9 años de edad y a Nemesio de 12 años (recordemos que este chico ya está entrando a la adolescencia), el siguiente problema:

"Hay tres niñas: María, Eugenia y Sofía. María es más alta que Sofía, María es más baja que Eugenia. ¿Cuál es la más baja de todas?"

Analicemos las respuestas de Manuel y Nemesio:

Manuel, 9 años. "Eugenia". ¿Por qué? "Bueno, las dos primeras son altas y Eugenia es más baja."

Nemesio, 12 años. "Sofía". ¿Por qué? "Ella es más baja que María y María es más baja que Eugenia".

¿Que conclusiones podemos expresar alrededor de esta situación?

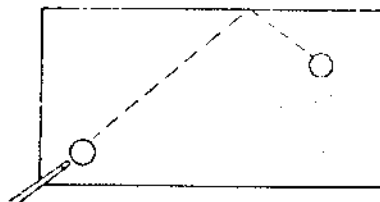
"Nemesio puede manejarse en un nivel abstracto puramente verbal."

Es decir que "Nemesio puede resolver el problema porque puede pensar en términos puramente abstractos y verbales. Manuel podría haber respondido correctamente si María, Eugenia y Sofía hubieran estado presentes, en 'concreto', pero cuando debe manejarse sólo con términos verbales no puede acertar. Sólo los estudiantes secundarios pueden comprender las relaciones y resolver problemas en un nivel abstracto." Gorman, Richard (1980).

Caso 2

En este experimento, se les presentó a Abelardo de 9 años y a Bettina de 15, el problema que sigue.

"Se presentan al sujeto una pequeña 'mesa de billar' y un taco y se le dan las siguientes instrucciones: de pie sólo en una determinada esquina debe golpear una bola de modo tal que rebote en el lado opuesto y golpee la bola blanca (que será colocada sucesivamente en diversas posiciones). Luego se le pide que comente el modo en que rebota la bola; por ejemplo, qué se puede decir acerca del ángulo en el cual sale despedida."



Detengámonos en las respuestas de los chicos:

"Abelardo, nueve años. Tira varias veces. 'Cuanto más desplazamos el taco en este sentido (hacia la derecha) la bola rebotará de este modo (un ángulo que se hace cada vez más obtuso). Si el golpe es derecho entonces la bola volverá atrás'.

Bettina, 15 años. 'Creo que sale en ángulo recto'. Tira varias veces. 'No, el rebote depende del ángulo del taco'. Otro intento. 'Si imaginamos una línea perpendicular, el ángulo formado por el taco es igual al ángulo de rebote.'"

¿Qué diferencia existe en la forma de enfocar el problema entre los dos sujetos?

"Bellina comenzó pensando en términos de posibilidades, mientras que Abelardo basaba sus conclusiones simplemente en sus observaciones."

¿Qué característica del pensamiento adolescente podemos descubrir a partir de este caso?

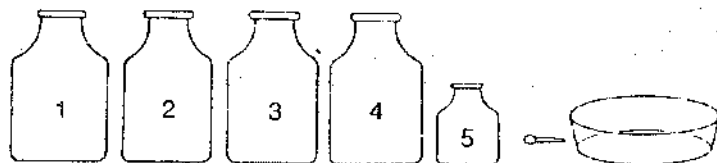
Se trata de la capacidad de pensar en términos de hipótesis o posibilidades, de verificar dichas hipótesis y luego, de formular conclusiones o enunciados.

"Esa capacidad de iniciar con una o más posibilidades es uno de los mayores progresos del estudiante secundario con respecto al de escuela primaria. Este último está aún limitado por el mundo concreto y observable, mientras que el primero puede comenzar a resolver el problema pensando primero en hipótesis o posibilidades y luego procediendo a analizarlas sistemáticamente. Este pensamiento hipotético-deductivo, como lo denominó Piaget, implica la subordinación de la realidad a la posibilidad, una nueva relación inversa a la dominación del pensamiento por lo real, característica de la anterior etapa." Gorman, R. (ob. cit.)

Caso 3

Se les presentó a Carlos de 9 años y a Dorita, de 13, el siguiente problema:

"Se proporcionan al sujeto cuatro botellas que contienen líquidos transparentes e inodoros: 1) agua, 2) agua oxigenada, 3) ácido sulfúrico diluido y 4) tiosulfato, y una botella más pequeña con un gotero que contiene 5) yoduro de potasio.



El experimento se basa en el hecho de que el agua oxigenada (2) oxida al ioduro de potasio (5) en un medio ácido (3). Por lo tanto la combinación de 2, 3 y 5 producirá un color amarillo. El agua (1) es neutra, pero el tiosulfato (4) actúa como agente decolorante. Se le dice al sujeto que alguna combinación que incluya al líquido de la botella (5) dará un color amarillo. La tarea es encontrar tal combinación. (Será de utilidad recordar que 2, 3 y 5 producen el amarillo, pero el objetivo principal es observar el modo en que los sujetos combinan los diversos líquidos.)"

Veamos cómo los chicos combinaron los líquidos:

"Carlos, 9 años. Mezcla la 5 con la 1, la 5 con la 3, y la 5 con la 4. 'No pasa nada'. ¿Hay otro modo de mezclarlos? 'Quizá todos juntos.' Mezcla el 1 y el 2 y luego agrega una gota o dos de 5, agrega 3, '¡Se está volviendo amarillo!', y luego vuelca un poco de 4. 'Se fue'.

Dorita, de 13 años. Lo intenta con 1 y 5, con 2 y 3, con 3 y 5 y con 5, 4 y 5, sin ningún resultado. 'Creo que debo mezclarlos.' Trata con 1, 2 y 5, con 1, 3 y 5, con 1, 4 y 5 y con 2, 3 y 5. '¡Aquí está!' ¿Hay otros modos de obtenerlo? 'Veré'. Mezcla 2, 4 y 5, y luego 3, 4 y 5. 'No.' ¿Hay otras combinaciones? 'De a cuatro. 'Entonces procede a combinar 1, 2, 3 y 5. 'Obtuve de nuevo el amarillo.' Este 1 probablemente es agua porque no varía nada si está o no (con 2, 3 y 5). 'Continúa con otras combinaciones 1, 3, 4 y 5, y finalmente 1, 2, 3, 4 y 5 sin éxito. 'No, sólo obtengo amarillo cuando se combina el segundo y el tercero con la botella pequeña, o el primero, el segundo y el tercero.'"

¿Qué nos demuestran las actividades realizadas por Carlos y Dorita?

"Dorita utilizó un enfoque más sistemático que el de Carlos, es decir todas las combinaciones posibles."

Ella utilizó todas las combinaciones posibles (catorce), mientras que Carlos simplemente combinó todos los elementos con la botella pequeña y luego todos los elementos juntos... Esta última es un tipo de combinación muy elemental y limitada. El enfoque correcto que utilizó Dorita implica un sistema combinatorio completo, es decir, un total estructurado de todas las combinaciones posibles."

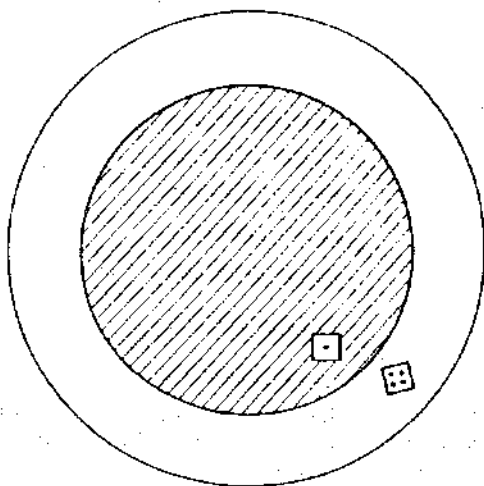
¿Cuál es la capacidad cognoscitiva del adolescente que está implícita en este caso?
Tal como dice Gorman:

"Este experimento demuestra la capacidad del adolescente de pensar en todas las combinaciones posibles de elementos u objetos: además puede elaborar un sistema combinatorio de variables, ideas o proposiciones." Gorman, R. (ob. cit.)

Es decir que el adolescente puede llevar a cabo un **enfoque sistemático de la realidad**, en el que incluye el **análisis de combinaciones posibles de objetos e ideas**.

Caso 4

El experimento que sigue fue realizado con Eduardo de 14 años de edad.



"Se proporcionan al sujeto dos dados y se le pide que los tire sobre la mesa varias veces y que tome nota de los resultados. La parte interna de la mesa es de metal rojo, mientras que la externa es de madera blanca. En uno de los dados, en la cara opuesta al '1' hay un imán."

Analicemos lo que hizo este adolescente:

"El uno sale más que ningún otro número.' ¿Por qué será? 'Quizá porque uno de los dados tiene un peso."

1 Otros intentos. 'No es un peso porque el 1 no sale todas las veces.' ¿Cómo puedes probar eso? 'Bueno, o bien uno de los dados tiene un peso que hace que siempre salga el 1, o no siempre sale el 1, y entonces no hay peso.'

2 'Veamos, la causa debe estar o bien en el dado o en la mesa, o en ambos.' Trata varias veces.

3 'Siempre que sale el 1, el dado ha caído en la parte colorada, de modo que tanto la parte del medio de la mesa como el dado tienen que ver en el asunto.'

4 'Probablemente es un imán, porque si uno de ellos tiene un imán, cada vez que caiga en la parte de metal lo hará de la misma manera.'

5 '¿Cuál es la causa real? 'Ambas. El imán hace que el dado caiga con el 1 arriba y esto sucede porque el dado cae en la parte de metal. Es la misma cosa.'"

Ahora bien, ¿qué conclusiones podemos expresar alrededor de la solución que planteó Eduardo?

"Combinó diversas ideas e hipótesis en diversas proposiciones que contenían conectivos tales como 'ambos-y', 'o bien-o', 'si-entonces', etc. Estas proposiciones representan operaciones que son características del pensamiento adolescente, operaciones proposicionales y no ya concretas."

Las "combinaciones proposicionales" que este adolescente utilizó en el problema dado, son las siguientes:

"Secciones de la transcripción

Combinaciones

1 —	ambas y (conjunción)
2 —	si-entonces (implicación)
3 —	o bien-o, o ambas (disyunción)
4 —	o bien-o (mutua exclusión)
5 —	lo mismo que (equivalencia)

En la sección 1 de la transcripción, Eduardo excluyó el peso como posibilidad y utilizó 'o bien-o' (mutua exclusión) para probarlo.

En la sección 2 combinó las posibilidades de modo 'disyuntivo': o bien el dado o la mesa o ambos.

En la sección 3 relacionó el dado con la parte central de la mesa (conjunción) como una 'posibilidad conjunta'.

En la sección 4 afirma que el imán implica o está relacionado de modo causal con el hecho de que el dado caiga siempre de igual manera en la parte de metal. Aunque no utiliza la palabra 'entonces', este es un tipo de pensamiento de 'si-entonces'.

Finalmente en la sección 5 vincula dos proposiciones en una relación de equivalencia: que el imán sea la causa de que aparezca el 'uno' y el hecho de que aparezca el 'uno' cada vez que el dado cae en la parte de metal son, para todos los propósitos prácticos, la misma cosa.

Existen otros modos de combinar ideas o enunciados en proposiciones, por ejemplo, independencia entre una y otra, completa afirmación o relación de todas las posibles combinaciones, y otras que en general son las opuestas de las que hemos mencionado antes (por ejemplo, incompatibilidad, no implicación, contradicción, etc.). Pero esta muestra bastará para dar una primera idea de operaciones proposicionales; éstas, en conjunto, forman un sistema combinatorio completo o 'todo estructurado' de posibilidades." Gorman, R. (ob. cit.).

Para sintetizar, podemos concluir que el adolescente, en general, se encuentra en una etapa del desarrollo intelectual en la que puede formular hipótesis en términos de posibles combinaciones de ideas o enunciados.

Le proponemos sintetizar lo visto en los casos analizados. Frente a una situación problemática, los sujetos realizaron acciones concretas, (tirar varias veces la bola de billar, mezclar los líquidos...) y acciones mentales o interiorizadas (analizar, comparar, relacionar variables...).

En este sentido, las experiencias vividas por los alumnos, les permitió arribar a ciertas conclusiones. Por ello, enfatizamos que la experiencia desempeña un rol relevante en el desarrollo intelectual, implica actuar sobre la realidad, interpretarla.

Dentro de esta perspectiva, concebimos al desarrollo intelectual como una forma de adaptación del sujeto a la realidad.

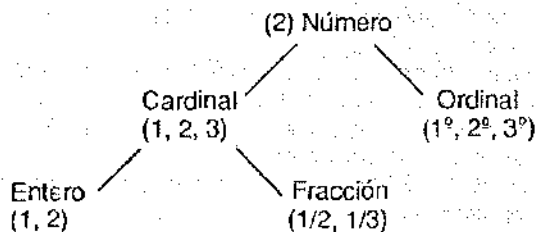
Ahora bien, esta forma de adaptación es analizada por Piaget (1964) como interjuego dinámico entre dos procesos:

- asimilación
- acomodación.

A través del siguiente ejemplo, podremos comprender en qué consisten ambos aspectos.

"Veamos otro ejemplo de estructura —la estructura lógico-matemática del número— que se desarrolla mediante la asimilación y se modifica mediante la acomodación. Compare el simple concepto de número que poseía el niño en los primeros grados de la escuela primaria (1) con la estructura que ha desarrollado en los grados posteriores (2).

Número (1) cantidad discontinua; no varía con los cambios de disposición.



En este caso, "la incorporación de la clasificación en cardinales y ordinales y en enteros y fracciones al concepto original de número" es principalmente un ejemplo de **asimilación**. Esto es así porque:

"Las nuevas distinciones se incorporan simplemente al concepto general del número, sin que suceda un cambio drástico en la estructura sino un desarrollo de la misma a través de una mayor diferenciación."

Ahora bien:

"En este desarrollo de la estructura del número, algo ha ocurrido con el número 1 (por ejemplo). Previamente, representaba sólo una unidad, ahora abarca tanto a la unidad (cardinal) como al primero de una serie (ordinal); además, indica una mitad, un tercio, etc., como numerador en una fracción."

Este cambio constituye una **acomodación**, porque:

"... a partir de las distinciones incorporadas a la estructura del número, se ha ampliado considerablemente nuestra concepción de los números específicos y abarca diferentes aspectos de acuerdo con la nueva información adquirida." Gorman, R. (ob. cit.)

Le proponemos analizar cómo se dan la asimilación y la acomodación en un ejemplo de otra disciplina escolar, la historia.

Se presenta a los alumnos el tema la Revolución del 25 de Mayo de 1810. El adolescente de 14-15 años **asimila** la idea a sus conocimientos previos (construidos a partir de sus experiencias, principalmente en la escuela primaria), que pueden ser: Buenos Aires, día gris y lluvioso, "el pueblo" en la plaza, frente al Cabildo, la Primera Junta, nombres de algunos de sus miembros (o todos), criollos "buenos" y realistas "malos", cintas celestes y blancas, ideas de libertad e independencia, etc. Su primer acercamiento al tema está totalmente teñido por estas ideas parciales y poco integradas. Es decir que, en un primer acercamiento el sujeto modifica al objeto de conocimiento de acuerdo con los esquemas previos que posee, asociados o asociables con el mismo.

Ahora bien, en el caso de nuestro adolescente, sus nuevas posibilidades de pensamiento (que luego

describiremos), le permiten, a través de actividades de lectura, discusión, análisis de documentos, dramatizaciones, etc., propuestas por el docente, comprender en un nuevo nivel de complejidad e integración, esta realidad histórica. Su nivel de pensamiento, su desarrollo social, su conocimiento y comprensión de la historia universal, entre otros factores, le permitirán, probablemente, concebir a la Revolución como hecho complejo, integrado con la realidad europea y americana, con "buenos" que no son tan buenos y "malos" que no lo son tanto, o relativizar los logros de libertad e independencia en ese momento.

Ahora es el sujeto quien ha cambiado en función de la realidad que puede comprender mejor.

Su nueva concepción acerca de la Revolución de Mayo es una forma más acabada de interpretar la realidad que el esquema que poseía anteriormente.

Vemos que el adolescente se ha modificado, se ha **acomodado** a la realidad.

Sin embargo, este nuevo esquema conceptual será objeto, sucesivamente, de nuevas modificaciones, nuevas asimilaciones y acomodaciones de acuerdo con las experiencias y las posibilidades crecientes de pensamiento del sujeto.

Tal como podemos inferir de estos ejemplos, siempre hay un **interjuego de la asimilación y la acomodación**, aspectos integrantes del **proceso de adaptación**.

Entonces, la **asimilación** involucra la incorporación de nuevos objetos y experiencias a la estructura mental o cognoscitiva del sujeto.

Por su parte, la **acomodación** implica la modificación de las estructuras cognoscitivas o mentales que posee el sujeto, a partir de la actividad que realiza con los objetos.

Pues bien, los dos mecanismos o aspectos que hemos descripto, permiten las **adaptaciones** entendidas como **aprendizajes progresivos**. Se trata de **adaptaciones activas** porque el sujeto aprende a partir de su propia acción, de su práctica, de su experiencia.

A continuación lo invitamos a reflexionar:

¿Considera usted que su trabajo en el aula tiene en cuenta, como una de sus finalidades, el favorecer el desarrollo del pensamiento formal en sus alumnos? ¿Por qué?

¿Qué propuestas y actividades usted plantearía a su grupo de alumnos para favorecer y propiciar sus posibilidades intelectuales o mentales? ¿Cuál sería su rol docente en dichas situaciones de aprendizaje?

¿Podría usted sugerir un ejemplo, propio de su asignatura, en el cual se observe el **interjuego de asimilación y acomodación** en el logro de cierto aprendizaje?

b) La problemática emocional en el aprendizaje

Hemos planteado ya la incidencia de las características del pensamiento en el aprendizaje del adolescente. Trabajaremos ahora la problemática emocional, que influye fuertemente en el aprender.

Suele ocurrir que niños y jóvenes que han sido considerados ("diagnosticados") por los docentes como "ineptos", "poco inteligentes", "duros de entendimiento"... y lapidariamente ubicados en esos roles, fracasan escolarmente y hasta desertan, sin descubrir qué potencial intelectual importante se estaba "escurriendo" de la escuela debido a conflictos de otra naturaleza.

En este sentido, es importante destacar que la problemática emocional **tiñe, estimula o interfiere** el aprendizaje, pero además, los fracasos en el aprender incrementan y complican los problemas emocionales. ¿Corremos el peligro de encerrarnos en un "círculo vicioso del fracaso"?

Si pensamos que justamente en la adolescencia los aspectos emocionales están en "ebullición", y por allí pasan los grandes ejes conflictivos del crecimiento, el docente deberá ser muy cuidadoso al interpretar por qué el joven no aprende o por qué aprende de esta manera.

— ¿Qué tipo de manifestaciones se presentan como "problemáticas de aprendizaje"?

Es fácil evaluar los fracasos escolares a la luz de los resultados de **productos**: alcanzó o no alcanzó, lo hizo o no lo hizo, el trabajo logrado es bueno o mediocre. Pero... ¿y los procesos?... ¿y lo transitado hacia el logro de esos productos? ¿y el "cómo"? Ciertamente estas cuestiones nos resultan más difíciles de ver y valorar (¿cómo saber que esa "prueba escrita" es el producto de la memoria, o de un aprendizaje reflexivo, en un curso de 40 alumnos?)

Desde luego, estas inquietudes nos llevan a querer observar más detenidamente la conducta del adolescente y descubrir así la **calidad de su proceso de aprendizaje** y las causas de sus fracasos.

Una amplia gama de manifestaciones se nos presenta entonces: el distraído, el irresponsable, el revoltoso, el abúlico o aburrido, el "escapista", el bufón, entre tantas otras variaciones posibles.

Dada la inestabilidad emocional del adolescente, es frecuente que todos puedan asumir diversos roles en determinados momentos y que atraviesen períodos de depresión o euforia que perturben temporalmente el aprendizaje escolar.

Pero cuando hay una persistencia en algunas de esas modalidades, o determinados rasgos negativos son muy marcados, entonces el aprendizaje se verá interferido con consecuencias más graves.

De acuerdo con lo desarrollado en las Unidades I y II, es fácil comprender que las problemáticas de este período, tanto las personales como las familiares, tienen una relación directa con el nivel de rendimiento escolar, o sea con la manera en que el joven puede llevar a cabo sus aprendizajes.

El "distruido permanente", incapaz de recibir "estímulos" del docente y del medio escolar, es probable que esté "muy atento" hacia otros estímulos de su crecimiento.

El "revoltoso" que todo el tiempo genera ruidos que interfieren la clase, y se impide escuchar a sí mismo, quizás esté "tapando con ruidos" otras problemáticas que no quiere oír. El joven de bajo rendimiento, pasivo-agresivo, es probable que haya reunido un considerable resentimiento hacia sus padres, por lo general debido a la tremenda presión escolar que han ejercido éstos sobre él. Sus logros mediocres o insuficientes pueden ser una expresión de "desquite" o enojo (generalmente inconsciente).

Podemos, pues, a la luz de las características del adolescente, descubrir infinidad de problemáticas emocionales que interfieren el aprendizaje.

Resulta interesante aportar aquí el enfoque que Isabel Luzuriaga hace con respecto al **no aprender**. En su libro "La inteligencia contra sí misma" (1970), ella rebate ciertos conceptos de los docentes, cuando ante un alumno distraído, abúlico o inconstante, aquéllos afirman que no existe en estos jóvenes inteligencia suficiente, o que ésta se **encuentra detenida**, o que el joven no la usa. La autora propone un enfoque que pone el acento, no tanto en señalar la **detención de la función intelectual** que está en juego, sino más bien en el hecho de que **existe un activísimo funcionar en contra de ella**, lo cual implica algo así como la existencia de una "**contra-inteligencia**", que actúa sin cesar dejando al joven exhausto.

Esta situación, cuyo origen es la problemática emocional, se debe a que todo ese proceso de "autoaniquilación intelectual" funciona en forma **inconsciente**, es decir sin que el joven sepa qué le está pasando. O sea que el "no aprender" no es sinónimo de **quietud ni parálisis**. Es un **proceso dinámico**, que boicotea los aprendizajes del adolescente y lo "agota" en el desgaste de "fuerzas negativas" que, como producto de alguna situación afectiva, actúan fuertemente en su interior.

Con el fin de clasificar aquí qué aspectos pueden estar lesionados en este proceso de aprendizaje esco-

lar, I. Luzuriaga toma conceptos de varios psicólogos clásicos para definir "vida intelectual"... "Es aquella que se refiere a los objetos para conocerlos, es decir, para saber cómo son y cómo es su estructura, y cada individuo lo hace con un grado determinado y con un determinado rigor." **Las funciones comprendidas son, en general:**

- a — de adquisición de datos de la realidad,
- b — de conservación de datos,
- c — de elaboración de los mismos.

A continuación nos detendremos en cada una de estas funciones:

a — **La función de adquisición**, para el acopio de datos de la realidad, es llevada a cabo preferentemente por los sentidos, es decir, por las funciones perceptivas.

Esta función puede ser afectada de distintas maneras, tal como a continuación señalamos:

(a₁) En el caso de que "la contra-inteligencia" (el proceso activo de no-aprender) opere sobre esta función, pueden verse atacadas las **funciones sensoriales**, provocando la inhibición de la capacidad de ver, oír, sentir, gustar, etc.

(a₂) Otra manera de perder el contacto con los objetos de conocimiento, es separándose de la realidad, y ella puede hacerse mediante el **desinterés**, la **falta de atención** y el **aburrimiento**.

(a₃) La inhibición de las funciones motrices también sirve para negar la existencia de los datos de la realidad y el no poder "acercarse" a esta, torna difícil llegar a su conocimiento.

(a₄) Por otra parte, deformar la realidad, también provoca no verla con sus verdaderos atributos. Si se "deforma" el objeto real, no se puede "adquirirlo" con validez objetiva.

b — **La función de conservación de datos**, es la de mantener y reproducir los datos cuando sea deseable, por la memoria y por el establecimiento de los hábitos.

La "contrainteligencia" tiene aquí un mecanismo principal: el olvido, llevado tanto al campo mental (apartar del campo perceptivo los contenidos que le producen conflicto), como al corporal (olvidar hábitos ya adquiridos).

c— **La función de elaboración de datos**, consiste en la transformación, combinación y recreación de los datos para formar un universo de ideas, por el pensamiento. Si la "contrainteligencia" ataca cualquiera de esas funciones, el adolescente no puede realizar aprendizajes reflexivos, creadores o inteligentes. Es decir, puede quedar en el plano de los aprendizajes "memorísticos" y mecánicos.

Las causas para que se produzcan estos bloqueos, interferencias y, a veces, anulación de cualquiera de las funciones necesarias para que el joven aprenda, se remontan según Luzuriaga, a épocas muy primitivas en la vida del sujeto, generalmente a hechos traumáticos de la infancia.

Una conclusión importante es entender que muchas problemáticas y dificultades que el adolescente plantea durante sus aprendizajes, lejos de referirse siempre a causas intelectuales o físicas, pueden vincularse pues, con profundas problemáticas afectivas.

Esta es una "lectura" de la conducta de los alumnos que el docente debería tener muy presente ante los jóvenes que no aprenden, con el fin de orientarlos, reencauzar sus dificultades, descubrir y apuntalar las funciones que no se hallan comprometidas o bloqueadas.

En este momento también le proponemos que usted considere y responda los siguientes interrogantes:

— ¿Recuerda usted algún caso en que la problemática afectiva interfería los aprendizajes de su clase?

— ¿Ha logrado descubrir, después de esta lectura, qué funciones estaban bloqueadas para aprender?

— ¿Qué acciones docentes propondría para mejorar esa problemática?

c) La problemática socio-cultural en el aprendizaje

Sabemos que en el aprendizaje, como en cualquier actividad humana, un sujeto saludable, bien alimentado, desarrollado en un ambiente tranquilo, equilibrado, afectivo y estimulante, podrá obtener logros y avances muy diferentes a quien no posea ese panorama esperable y adecuado para su evolución. Podemos afirmar que los éxitos alimentan los avances, y estamos así, ante "la espiral ascendente del éxito" que se contrapone al mencionado "círculo vicioso del fracaso".

Ahora prestemos atención a las siguientes expresiones:

- "Al turno tarde venimos los más 'burros', los que trabajamos en cualquier cosa y además estudiamos... Pero somos todos iguales... Aquí nadie se siente diferente... Somos todos pobres..."
- "Al turno mañana van los 'nenes de mamá', a ellos les dan de todo; todo lo que piden, lo obtienen fácilmente... Hasta pueden ir sin guardapolvo... Hay cosas que tendrían que ser iguales para todos..."
- "Si repetís el año, tenés que pasarte al turno tarde".
- "Los profesores viven comparándonos: '...los de la mañana hicieron ésto o aquéllo'..."
- "A la escuela del barrio XX, a diez cuadras del centro, va la 'resaca'. Allí se juntan todos los que son echados de otros lugares, los repetidores..."
- "...Le llaman el zoológico... (son todos unos animales...)".

Los anteriores son fragmentos transcritos de entrevistas a grupos de adolescentes de la Provincia de Misiones, realizadas en abril de 1988.

De su lectura se desprenden significativas relaciones entre tipo de medio social-marginalidad-expectativas docentes-Imagen social "apriorística"-tipo de rendimiento en el aprendizaje.

Podemos ver que existe una doble marginación: la realizada por la comunidad, por los adultos, y la "auto-marginación" efectuada por los mismos jóvenes ("Aquí somos todos iguales... somos todos pobres...").

Con frecuencia, se ha comprobado, cómo la expectativa de los docentes (en este caso una expectativa de fracaso) influye en los resultados que finalmente obtienen sus alumnos. Los "rótulos" otorgados a una escuela ("zoológico"), a un grupo ("resaca", "repetidores") o a un alumno ("burro", "incapaz", "indolente") llegan a pesar tanto sobre sus depositarios que resulta muy difícil revertir esa realidad. Como respuesta se obtiene una corroboración del "título" previamente otorgado.

Si a esto agregamos que, generalmente, a esas escuelas "no deseables" y más alejadas acceden los docentes más jóvenes e inexpertos (que deben "pagar su derecho de piso"...), podemos deducir que las problemáticas del aprendizaje no se verán favorecidas, ya que ellas requieren precisamente de hábiles estrategias pedagógicas, desempeñadas por adultos experimentados.

Nuevamente, pareceríamos estar en una situación "encerrada" o "estancada".

¿Cómo revertirla? Desde luego, la toma de conciencia de que dichos hechos son resultantes de situaciones sociales, culturales, económicas, políticas, educativas, y la imperiosa necesidad de que cada uno realice el aporte posible desde el lugar que le compete y le es posible, podrán ir transformando situaciones aparentemente irreversibles.

Dos estudiosos del adolescente, I. B. Weiner y D. Elkind (1982), exponen, a partir de una serie de investigaciones realizadas en Estados Unidos, una serie de conceptos que reafirman lo que aquí venimos desarrollando, y aportan nuevos elementos que han sido comprobados.

...Más de la mitad de los jóvenes que abandonan sus estudios - afirman - son de inteligencia normal o superior... "En nuestra presentación anterior sobre las dificultades de aprendizaje en niños y jóvenes con alteraciones cerebrales mínimas, señalamos que el bajo rendimiento escolar también ocurría por razones socio-culturales y psicológicas en sujetos que eran orgánicamente sanos. Estas determinantes adquieren especial importancia durante la adolescencia, que es el momento en que reemplazan a las alteraciones cerebrales mínimas como la causa más probable del fracaso escolar inesperado."

Los autores señalan también cómo son precisamente las circunstancias socio-culturales las que originan el bajo rendimiento escolar porque privan a los jóvenes de la MOTIVACION y la OPORTUNIDAD de aprender. Los jóvenes sin motivación escolar, ya sea que abandonen la escuela o bien que sólo aprueban pero sin esmerarse en absoluto, por lo general no consideran que el éxito escolar es una fuente

potencial de autosatisfacción o de recompensas externas, ni piensan que es importante de alguna manera para sus metas de largo alcance.

Además, muchos jóvenes de grupos marginados, rurales o carenciados encuentran que la escuela está tan **desconectada de su propia realidad** y modo de vida, que no satisface sus necesidades y no le proporciona una experiencia educativa **significativa**.

Estos rasgos de la **motivación escolar pobre**, por lo general, se dan en un medio familiar o social donde hay poco interés en la educación y poca sensibilidad hacia los valores intelectuales. En ese contexto, se destacan otras necesidades y urgencias vitales.

"Es muy probable —dice Elkind— que el niño o el joven no desarrolle ninguna motivación escolar cuando los padres dudan de la relevancia que tiene la educación de su hijo para el progreso en la vida y cuando no se interesan en cómo le va en la escuela".

Recuerde que en la Unidad II, vimos cómo la **actitud familiar** influye en la conducta, las actitudes y el rendimiento escolar.

Por otro lado, investigaciones realizadas en nuestro medio por Filmus y Braslavsky (1985), han corroborado que la probabilidad de que un adolescente abandone la escuela está directamente relacionada con la historia educativa de sus padres. Los estudiantes de escuela media cuyos padres han completado sus estudios secundarios tienen más probabilidades de terminarlos que aquéllos cuyos padres no lo han hecho. Del mismo modo, los hijos de padres no especializados, desocupados o jubilados tienen más probabilidades de abandonar sus estudios que aquéllos cuyos padres son profesionales, empleados calificados, o que trabajan por cuenta propia, o son empleadores.

En el muestreo tomado para la investigación, entre los chicos de las escuelas de sectores populares había un **número mayor de repetidores**, los cursos tenían un **promedio de notas inferior** y obtuvieron **calificación también inferior** en una prueba ad-hoc administrada a los egresados de la cohorte "egreso-1984" de todas las escuelas.

Con este estudio se trataba de analizar hasta qué punto los **rendimientos** se correspondían con diferentes **niveles y cantidades de aprendizaje**.

Al relacionar la información referida al **origen** de los grupos de alumnos de distintas escuelas primarias y su historia escolar, se extrajo como conclusión que, al cabo de siete años de educación primaria, los niños que de acuerdo con el nivel económico-social de sus familias se distribuyeron en diversas escuelas, su-

maban a esas diferencias originarias, unas historias educativas, rendimientos y aprendizajes diferentes que ensanchaban aún más la brecha existente en un comienzo.

Entre quienes provenían de familias de sectores socio-económicos bajos y fueron a escuelas que brindaban peores condiciones para el aprendizaje, (muchos de ellos estaban incorporados al trabajo o realizaban tareas fijas en el hogar), se produjo una alta proporción de repitencia, bajo promedio de notas y un egreso con escaso nivel de conocimiento.

Por su parte, quienes provenían de familias de nivel socio-económico medio y alto, y concurrieron a escuelas que ofrecían calidad educativa más alta, lograron mejor rendimiento escolar.

A todo lo que hemos aportado, pues, como **determinantes socio-culturales en el aprendizaje**, debemos subrayar el principio de oportunidades educativas. Los adolescentes necesitan un medio educacional adecuado para "concretar su potencial escolar" en la escuela secundaria y posterior formación.

Sólo atendiendo a la **igualdad de oportunidades** podremos apuntar hacia una auténtica democratización de la enseñanza. La escuela es una instancia de todo **cambio social** para fomentar un mejor futuro social.

A partir de su experiencia docente ¿de qué manera las expectativas sociales sobre el rendimiento de los alumnos de la escuela secundaria se diferencian según el grupo socio-económico-cultural al cual pertenecen?

Además ¿en qué grado sus propias expectativas docentes inciden en el rendimiento de sus alumnos?

¿Cuáles son, según su experiencia, las necesidades y los problemas básicos que vive el adolescente-alumno que proviene de sectores socio-económicos bajos?

¿Qué aportes puede realizar usted como docente para contribuir al logro de la igualdad de oportunidades, en su grupo de alumnos?

Factores referidos al educador

Aun cuando en este Módulo nuestro objeto de estudio es el **adolescente**, y en esta Unidad nos estamos ocupando de la problemática del **aprendizaje**, no podemos dejar de "mirar" al docente dada su enorme influencia en este proceso.

Al hablar del "grupo adolescente", en la Unidad III, ya adelantamos su activo papel en la dinámica del mismo y su incidencia en los aprendizajes de los jóvenes.

Si ahora hacemos una abstracción de todas las variables señaladas para el alumno-adolescente, podremos sintetizar los **aspectos fundamentales del docente** que jugarán significativamente en el proceso de aprendizaje de aquél:

(a) Su formación científico-pedagógica: De este enunciado se desprende la importancia de la formación docente como pilar de la calidad educativa del sistema. Las permanentes innovaciones científicas y técnicas, dentro de cada ciencia, revolucionan y movilizan **el conocimiento**. De aquí la necesidad de una "Educación Permanente" que posibilite al docente una actualización y una apertura imprescindible para la época en que vivimos.

No existe más un "saber cerrado" y acabado. Esta "espiral del saber", siempre en movimiento, crea cierta angustia e inestabilidad, sobre todo en un sistema que aún conserva frecuentemente la imagen del "docente como portador absoluto del saber". Quebrar esa falacia y reemplazarla por una figura que averigua, investiga, duda, orienta, coordina y sigue aprendiendo cada día, cuesta mucho esfuerzo. Pero felizmente, cada vez se piensa más sobre estos cambios. Obviamente, todo esto trae aparejado una **nueva formación pedagógica** para el docente, donde la iniciativa, la creatividad, nuevas formas de comunicación y recursos, la autogestión, las actitudes críticas, reemplazarán tradicionales modelos formativos.

Indudablemente, ello redundará en un nuevo clima escolar, "un aula de trabajo participativo" y un aprendizaje cualitativamente mejor para el adolescente.

(b) Problemática socio-cultural: Así como reflexionamos sobre la incidencia de los factores socio-culturales en el alumno-adolescente, lo haremos refiriéndonos al docente.

Su medio de pertenencia, sus hábitos y modelos, sus valores y su ideología serán elementos importantes en el desempeño, en su integración institucional y las relaciones pedagógicas que establezca. Desde la manera de vincularse a la autoridad, a sus alumnos, a sus pares, hasta la selección de contenidos en su asignatura, las expectativas en la evaluación de sus alumnos, los recursos elegidos, todo tendrá relación con su procedencia y socialización personal.

Para ilustrar lo expresado; presentamos el siguiente caso:

Un grupo docente interdisciplinario, con mucho esfuerzo organizó en cierto momento una salida didáctica en la cual los alumnos de 4º y 5º de una escuela privada compartieron una "experiencia directa" o "salida de campo". La recorrida, pre-

viamente bien planificada, incluyó aspectos de Biología, Arte e Historia, en un sector de la ciudad.

A los profesores les costó entender por qué esa salida fue un fracaso (desinterés de los jóvenes, indiferencia, desgano para bajar del ómnibus a "observar" y "hacer" las actividades propuestas; resultados muy pobres). Hasta que un docente del grupo expresó: "¿Les interesa a estos chicos lo que nosotros creemos que les interesa? ¿No era para ellos ésta, una salida "gastada", un "lugar común"?...

Un docente de clase media, ¿cómo "lee" los intereses, preferencias y valores de un grupo como el que participó en esa experiencia, de clase acomodada (o alta)?; o ¿cómo descubre las necesidades y prioridades de sus alumnos carenciados?

Ciertamente, el profesor ha de poseer una gran agudeza y sensibilidad, inteligencia crítica y observación permanente para poder responder a los diversos grupos de alumnos **diferenciando la cosmovisión propia de la de aquéllos.**

Por otro lado, la realidad socio-económica del docente, sus justas retribuciones o desfases salariales, el tiempo excesivo dedicado a la tarea de aula, las tensiones de la sociedad actual, el medio en que vive (calidad de vida, distancias, comunicaciones, uso del tiempo libre, posibilidades de capacitación, de "crecer", de hacer actividades complementarias, etc.) influirán notablemente en su desempeño, y en consecuencia, en el tipo y la calidad de aprendizaje que sus alumnos logren.

(c) Características personales: Este punto completa los factores que inciden en el desempeño docente. No obstante, por haber sido enunciado en la Unidad III, le solicitamos volver a ella para recordar las **condiciones personales** necesarias para el liderazgo positivo en el aula o en la escuela.

Tendríamos que señalar aquí la importancia que posee para el rol docente la **personalidad** del adulto que lo desempeña. Y esto involucra considerar un conjunto de aspectos:

- Su **esquema corporal**, o sea la imagen tridimensional que tiene de sí mismo, lo cual redundará en sus actitudes posturales, en sus movimientos y desplazamientos, en su "seguridad" y estima física.
- Su **carácter** o "conductas habituales", que otorgan **estabilidad y confianza** a sus vínculos.
- Su **"control emocional"**, que le permite ajustarse a las circunstancias, sin desbordes de los afectos e impulsos.

— Su **"autoestima personal"**, que, de ser adecuada, le da la calma y el equilibrio necesarios para actuar como un "continente" sano para los jóvenes.

— Su **conformidad** con lo que hace, lo cual se refleja en la satisfacción con que asume su profesión, la recrea y estimula.

— Su **actitud hacia la asignatura a su cargo** (ya que "nadie puede convencer a otro de aquello de lo que no está convencido"), o sea el entusiasmo, la valoración y la objetividad con que oriente los contenidos y actividades de la enseñanza.

— Su **actitud hacia los adolescentes**, que desencadena una determinada red de vínculos fundamental para el hecho educativo. (Ya señalamos en la Unidad II, la importancia que tiene la propia adolescencia del profesor para sus relaciones con los adolescentes).

De acuerdo con su experiencia, ¿qué aspectos de su **formación científico-pedagógica** considera usted que serían necesarios replantear o modificar para contribuir al logro de mejores resultados en los aprendizajes de sus alumnos?

¿Puede usted mencionar algún ejemplo en el que se evidencia cómo su **medio de pertenencia, sus valores y su cosmovisión**, inciden en la situación de aprendizaje?

¿Qué experiencias puede usted señalar en las que se manifieste la influencia que sus **condiciones personales** tienen sobre el aprendizaje de sus alumnos?

Factores referidos a la tarea

Hemos considerado al aprendizaje como un proceso complejo en el cual inciden múltiples factores; entre ellos los relacionados con la tarea. Dentro de estos últimos podemos mencionar: el estilo de relación

docente-alumno, la formulación de objetivos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, la selección y organización de contenidos y actividades de aprendizaje, el sistema de evaluación.

A continuación, le proponemos trabajar sobre los factores de la tarea que inciden en el aprendizaje de nuestros alumnos adolescentes.

Para ello, tomaremos un texto de Telma Barreiro (1986) que señala ciertos rasgos que caracterizan a un determinado proceso de enseñanza:

- "el verbalismo (se sustituye la experiencia por la palabra fijada y repetida, se disocia la teoría de la práctica);
- el congelamiento de lo real (la realidad se presenta como estática, acabada, dada y sólo se permite nombrarla, describirla, clasificarla);
- el formalismo (se hace énfasis en las formas rígidas establecidas de antemano, estereotipadas; formas de hacer las cosas, de relacionarse con los demás, de responder al sistema burocratizado);
- el detallismo y compartimentación (se sobreestima el detalle y la minuciosidad y se parcela y superespecializa el conocimiento, lo que impide la visión de conjunto);
- la mutilación de la curiosidad (se ahoga o deforma la curiosidad, se inhibe la indagación);
- y el mercantilismo y la competencia (se ofrecen premios o estímulos para obtener las respuestas esperadas como diplomas, notas, distinciones, y se promueve la competencia individual que impide la solidaridad)".

Ahora lo invitamos a que usted reflexione y señale cuáles son las características del aprendizaje logrado a partir de la enseñanza recién descrita.

Por otra parte, si el proceso de enseñanza se caracteriza por los siguientes aspectos, según E. Pérez Juárez (1986):

— "la adopción de actitudes que propicien relaciones de cooperación entre profesores y alumnos, o sea, un trabajo colectivo, el rechazo al autoritarismo y la búsqueda de una autoridad basada en la capacidad para hacer las cosas y, por tanto, para dirigir, que pueda recaer en diferentes personas, según las situaciones.

— La consideración de contradicciones, explicaciones insuficientes, problemas dentro del campo de la disciplina de estudio, vinculadas con la realidad de profesores y alumnos, así como el planteamiento de las posibles relaciones entre los factores que determinan dichos problemas.

— El arranque, a partir de los conocimientos que por experiencia tiene el que aprende (de la cultura popular, del sentido común), que da lugar a respuestas hipotéticas ante los interrogantes que requieren ser verificadas y confrontadas con otras por el propio sujeto.

— La utilización de técnicas y procedimientos participativos para penetrar en los procesos y obtener y elaborar informaciones. Las aproximaciones y el distanciamiento pueden lograrse por medio de la selección de técnicas apropiadas para estos fines. La observación participante, la encuesta participativa, la entrevista, el estudio de casos, los experimentos, los simulacros, las representaciones de situaciones, la puesta en común, las discusiones (conforme a diversas modalidades) son algunas de las técnicas y procedimientos al alcance de los alumnos y profesores, y que pueden ser aplicados con fines de conocimiento colectivo.

— La exigencia de superar etapas, de obtener productos concretos, que hagan evidentes las síntesis teórico-prácticas llevadas a cabo, tales como: informes, artículos, ensayos, textos, proyectos o elaboraciones específicas de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas.

— El señalamiento de los problemas que no pudieron resolverse o de los nuevos interrogantes que empiezan a plantearse".

Además:

— Permitir que el alumno efectúe su propio aprendizaje, presentándole situaciones problemáticas nuevas, que le den la posibilidad de experimentar, probar, cuestionarse, preguntar, producir sus propias respuestas y compararlas con las de otros."

...¿Cuáles cree usted que serían las características del aprendizaje logrado?

Le sugerimos que registre sus reflexiones e ideas para que luego pueda intercambiarlas con sus colegas

Correlato Pedagógico

Si consideramos los tres factores que analizamos antes (formación científico-pedagógica, problemática socio-cultural y características personales del docente) en el interjuego de alumno, docente y tarea, que sistemáticamente se da en el aula, podremos delinear los distintos **estilos de docencia** que tan fuertemente influyen en el aprendizaje.

Es interesante ver, en ese interjuego, cuáles son las **distancias** que se interponen, cuáles las **alianzas**, quién se **prioriza**, cómo se **interrelacionan**. Surgen así los siguientes estilos docentes:

— **Estilo protector-paternalista:** aquí el docente "suple" al alumno, prevé por él, actúa casi por él. Es una manera de descalificarlo, de quitarle credibilidad (el alumno no puede... Yo lo ayudo). El énfasis y la alianza está dada entre el **docente** y la **tarea**. El alumno no tiene espacio para construir sus propios aprendizajes, autónomamente.

— **Estilo autocrático:** se da en él una "asimetría jerárquica". El profesor imponiendo su **autoridad** coloca sus energías más en el **vínculo con el alumno** (a quien tiene siempre que "dominar", "controlar", "dirigir") que en la **tarea**. Esta es secundaria, lo importante es mantener el "poder de la clase". En general, los aprendizajes en estos grupos, pueden ser cuantitativamente numerosos, pero rutinarios, mecánicos y cualitativamente pobres.

— **Estilo dependiente:** es casi un estilo autoritario (o autocrático) invertido. Aquí el "fuerte" es el alumno, y el profesor **depende** de aquél. Lo importante es la relación entre ambos, la **tarea** queda lo suficientemente distante, salvo en aquellas ocasiones en que el joven desee acercarla. El profesor ofrece una imagen débil e insegura. Los aprendizajes, generalmente, son muy poco provechosos.

— **Estilo demagógico:** es un autoritario "disfrazado", con actitud de triunfo. Aquí también la distancia es menor y el énfasis está puesto en la relación **docente-alumno**, con una gran preocupación por "conquistar" permanentemente al adolescente. La seducción y el clima afectuoso, muchas veces encubre el "manipuleo" del alumno. La **tarea** queda relegada. Los aprendizajes suelen ser externamente provechosos (gracias a las "alianzas" que suele entretejer en el grupo), pero en general, son poco autónomos e irregulares.

— **Estilo evitador:** es el docente que actúa "como si..." (como si se relacionara, como si enseñara, como si se integrara a la escuela). También llamado "**docente fóbico**", es aquél que "escapa" de distintas cosas. Puede "evitar" a sus alumnos (parecería temerles, y comúnmente falta mucho a clase, llega tarde, evita todo contacto muy directo y comprometido), a la **tarea** (a la que trata de dejar fuera; evita explicar, evita corregir, desea "tratar cualquier tema" en clase, menos los temas y actividades formales que corresponderían). Los aprendizajes suelen ser muy deficientes.

— **Estilo abandonónico:** el docente está centrado en sí mismo. Hay una **gran distancia** entre él, la **tarea** y el grupo. También llamado "**laissez-faire**", o "**dejar hacer**", se quiere indicar con ello que el profesor, preocupado por sí mismo, deja que los alumnos hagan lo que desean. En este caso, los aprendizajes son generalmente muy pobres (excepto en aquellos grupos en que aparece un líder sustituto del docente que guía operativamente a todos sus integrantes).

— **Estilo democrático:** en este estilo las tres instancias "están en equilibrio". **Docente-alumno-tarea** se interrelacionan, con óptimas distancias (ni muy cerca para "contaminarse", ni lejana como para interferir en la comunicación fluida). El **docente** coordina, supervisa, orienta, acompaña el proceso de aprendizaje y compensa las carencias o aspectos que surjan. El **alumno** es respetado, estimulado en la

acción, apoyado para que "descubra" y construya sus propios conocimientos. La tarea es significativa para los jóvenes, valorizada y flexible.

Ahora bien, lo invitamos a reflexionar sobre lo que recién ha visto:

¿En qué "estilo docente" usted se ha visto reflejado? Tal vez le hayan surgido rasgos en uno y en otro, dado que es muy difícil hallar un estilo puro; en general se entrecruzan y combinan los distintos estilos entre sí.

— ¿Está conforme con su estilo docente?

— ¿En qué medida y en qué forma piensa que usted influye en el proceso de aprendizaje de sus alumnos? Reflexione, y escriba sus comentarios.

Bibliografía complementaria

Si usted quiere profundizar y, o ampliar los diversos aspectos y temáticas del marco teórico, lo invitamos a leer la bibliografía que a continuación enunciaremos.

- **Souto de Asch, Marta.** "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en Revista Argentina de Educación Nº 8, AGCE. Bs. As. 1987.
- **Danna, Ives Lys.** "Qué es aprender?" Laboratorio de Psicología Evolutiva, Bs. As. 1982.
- **Beard, Ruth.** "Psicología evolutiva de Piaget". Kapelusz, Bs. As. 1980.

ACTIVIDADES

A esta altura de su estudio, vamos a recapitular las actividades que usted ya realizó:

En primer término, explicitó los conocimientos previos y las referencias que como producto de su experiencia docente, se vinculaban con el problema planteado en esta Unidad.

Luego, se dedicó a la lectura analítica y comprensiva del marco teórico, y reflexionó y dio respuestas a los interrogantes que ahí se presentaron sobre su visión docente en torno a varias temáticas.

Para complementar y profundizar su estudio, usted consultó la bibliografía básica que recomendamos.

Ahora, lo invitamos a trabajar con otras actividades que básicamente le permitirán aplicar y comprobar las conceptos y principios del marco teórico a su realidad laboral, y además, elaborar un conjunto de propuestas y conclusiones pedagógicas factibles de llevar a las situaciones de aprendizaje con su grupo de adolescentes.

Para alcanzar estos propósitos, le proponemos realizar esta secuencia de actividades:

Primeramente, usted aplicará los conceptos esenciales del marco teórico a un registro de observación de clase que le ofrecemos para su análisis.

Después, también individualmente, podrá observar una o dos clases de escuelas de su comunidad con el objeto de descubrir e interpretar los factores que intervienen en esas situaciones de aprendizaje.

Más tarde, usted se reunirá con colegas de su escuela o región, para intercambiar las conclusiones y comentarios en torno a la observación de clases.

Seguidamente, tendrá lugar otra actividad individual cuyo propósito es comparar los rendimientos de alumnos de distintas escuelas y corroborar ciertas hipótesis del marco teórico. Aquí le proponemos trabajar con entrevistas a directores, secretarios, docentes y alumnos de algunas escuelas de su región.

Después, para completar su análisis, lo invitamos a que usted investigue cuáles son las expectativas y preferencias de los alumnos de su comunidad con respecto a la personalidad del docente.

A través de encuestas a los adolescentes usted podrá establecer relaciones entre estilos docentes y proceso de aprendizaje.

Como resultado de ésta y de las otras actividades, usted ya habrá enunciado por escrito una variedad de conclusiones pedagógicas y propuestas concretas para transferir a su tarea cotidiana.

Por tal razón, luego usted se reunirá con sus pares para integrar e intercambiar las indagaciones y conclusiones individuales obtenidas alrededor de las entrevistas y encuestas.

Como último trabajo grupal, lo invitamos a cotejar sus opiniones sobre las cuestiones referidas al aprendizaje de los adolescentes de su escuela o región, con sus colegas.

Finalmente, llegará el momento de síntesis e integración individual sobre todo lo estudiado y reflexionado en esta Unidad.

Actividad individual Nº 1

MATERIAL A TRABAJAR: Registro de observación de una clase.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Inferir y aplicar algunos de los conceptos desarrollados en el marco teórico de esta Unidad.
- Entrenarse en la "lectura" de la dinámica de una clase para comprender la conducta adolescente desde la óptica del aprendizaje.

PROPUESTA

a) Lea detenidamente el fragmento de la siguiente observación de clase tratando de **relacionar** las situaciones que se presentan con los conceptos dados en el marco teórico sobre **aprendizaje**, fundamentalmente, factores que inciden **desde el sujeto** (características del pensamiento, problemática emocional) y **desde el educador** (actitudes, características, etc.).

A medida que lee, usted puede ir consignando sus hipótesis y comentarios en el margen. Preste atención a los párrafos señalados con llaves.

Fragmento de un Registro de Observación de una clase de matemática, en 1º año, de una escuela media, diurna, de Capital Federal.

FECHA: 13/11
 MATERIA: MATEMATICA
 PROFESORA: XX
 CURSO: 1º 3º
 HORARIO: 13, 15 a 14,40 hs. (1a y 2a)

Entra la profesora, saluda, se dirige al grupo: "Espero que después de una larga jornada sin vernos estén bien".

Da indicaciones acerca de la evaluación: cuándo va a ser, y qué temas van a entrar. Da detalles sobre los contenidos. Explica cómo y cuándo va a ser el recuperatorio.

Da indicaciones sobre la clase de hoy. "Vamos a hacer una clase muy intensa... Primero vamos a ver los ejercicios, las ecuaciones y pasamos a otro tema en el pizarrón".

"Preparen las guías que vamos a trabajar... creo que tenían trabajo". Todos los alumnos abren las carpetas y comienzan a buscar los ejercicios.

La profesora trata de ubicarlos en la tarea: "Creo que teníamos resuelto hasta... y quedaba..."

Los alumnos prestan atención a las indicaciones de la profesora y le responden.

Explica la metodología que van a usar para corregir los ejercicios. "Vamos a corregir..., oralmente, les digo qué tenía que haber dado y ustedes me dicen qué les dio... las ecuaciones las corregimos en el pizarrón".

Da los resultados, interroga a la clase. "¿A todo el mundo le dio eso?" La clase responde... algunos no.

La profesora trabaja los errores, los toma, los repite para que toda la clase escuche, les pregunta a otros alumnos qué les parece, participan, ella explica, da ejemplos, toma para la explicación los aportes de los otros compañeros.

La clase constituida por tres hileras de bancos, trabaja en forma completa.

"No hay ninguna diferencia entre éste y el anterior, para resolver". Da el resultado, pregunta: "¿A cuántos les dio? Levanten la mano".

Pocos del grupo levantan la mano. La profesora pregunta: "¿Por qué?" No le responden. "¿Cuántos resolvieron el ejercicio?" Pocos.

Pregunta por qué, dan diferentes explicaciones, todos a la vez.

Continúa guiando la tarea: "A ver el siguiente ejercicio". Individualiza: "A ver, vos". El alumno responde, la profesora se fija en la tarea escrita, le pregunta por cada paso: "¡Muy bien!"

Continúa con diferentes alumnos, alienta las respuestas correctas: "¡Excelentísimo!"

Pasan a otro tipo de ejercicios, la profesora indica "esos se los corregí el otro día". Algunos alumnos comentan que no.

La profesora les comenta que faltaron.

Indica la actividad siguiente, como aclaró al comienzo de la clase: "Ahora pasamos a las 15 ecuaciones". Algunos alumnos le hacen preguntas. El grupo se muestra un poco disperso; la profesora los llama al orden: "Por ahí, no conversen, no podemos escucharnos".

Contesta a un alumno: "Leémelo". Escribe el ejercicio en el pizarrón, comienza a explicar, preguntando, tomando las respuestas correctas y aclarando los errores. Hace trabajar a todo el grupo.

Cuando contestan mal los guía. "¡Eh!" Los alumnos se corrigen.

"¿Quedó entendido?" Responden todos juntos: "¡Sí!"

Después de aclarar dudas se dirige al grupo: "¿Alguien resolvió las ecuaciones?" Levantan la mano. Señala a uno para que pase al frente. Alienta la tarea: "Hizo las ecuaciones, ¡qué bien! ¡irreconocible!". El alumno resuelve en el pizarrón, la profesora se dirige al grupo: "Miren todos". Le pregunta al alumno que resuelve el ejercicio que fundamente por qué realizó cada paso.

Cuando advierte un error, que el alumno no sabe explicar, le pregunta al grupo...

La profesora le pregunta, cuando no contesta, le plantea lo contrario, le pregunta de manera más acotada, el alumno razona, se da cuenta de los errores, cuando no responde la profesora lo incentiva: "Dígame algo, aunque sea: no sé nada". El alumno le contesta: "Un poquito", el grupo se ríe (es una clase activa, el clima es cálido; los alumnos participan).

El alumno resuelve el ejercicio, la profesora lo apoya: "¡Muy bien!"

La profesora guía la tarea, ¿es V o F? Indica la tarea de acuerdo con la guía.

Se dirige al grupo: "¿Quién va a pasar al otro?"

Señala a una alumna. "No lo tengo hecho", le responde. "No tenés que tenerlo hecho, tenés que hacerlo en el pizarrón".

La alumna no quiere pasar porque el ejercicio es complejo, la profesora la estimula: "¡No importa!"

La alumna copia el ejercicio en el pizarrón, el grupo está atento a la tarea a realizarse.

La profesora indica: "¿Qué tenés que hacer?" Le pregunta al grupo. Algunos responden, toma los aportes, aclara, explica.

La alumna comienza a desarrollar el ejercicio, se muestra muy distraída, por momentos no hace nada por mirar hacia afuera del aula. Uno de los alumnos le indica a la profesora que lo realizado en el pizarrón

no es correcto. La profesora explica a la alumna el tema. La profesora se dirige a los alumnos de 5º año que se encontraban fuera del curso, mirando a las chicas de 1º, pidiéndoles que se retiren y no entorpezcan la tarea.

El ejercicio del pizarrón es resuelto correctamente.

b) Ahora proceda a leer la siguiente transcripción de un segmento de la entrevista realizada a la profesora de la clase anteriormente observada y responda:

¿Le aporta algún nuevo elemento o concepto, que usted haya inferido de la observación de clase?

FECHA 13/11

**ENTREVISTA REALIZADA A
LA PROFESORA DE MATEMÁTICA DE 1º 3º**

- 1 - "El grupo tiene un nivel muy bajo, yo trato de exigirles, el nivel no se puede bajar más porque la matemática de primero es fundamental, si no entienden ahora, después tienen problemas en los otros años.
La mayoría se va a recuperatorio. No trabajan todos aunque uno intente".
- 2 - "En el colegio hay unas fichas con ejercicios hechas de cada unidad, los alumnos las compran acá mismo, se trabaja con eso, hacen ejercicios en la casa, acá se les dan las indicaciones, después se corrigen en clase, y así se ven los errores, se trabaja sobre eso, se aclaran las dudas, y se explican los temas nuevos.
Lo más complicado se trabaja en el pizarrón; así trabaja toda la clase".

c) Trate de llegar a una síntesis escrita que incluya estos aspectos:

- ¿Qué conclusiones ha podido elaborar en cuanto al aprendizaje en este grupo?
- ¿Qué conceptos del Marco Teórico ilustran o corroboran estos materiales?

Actividad individual Nº 2

MATERIAL A TRABAJAR: Observación directa de las clases.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Inferir y aplicar conceptos desarrollados en el marco teórico de esta Unidad.
- Entrenarse en la "lectura" de la dinámica de las clases para comprender la conducta adolescente, desde la óptica del aprendizaje, en situaciones de su comunidad o región.

PROPUESTA

a) Elija una o dos clases cercanas a su medio habitual en la cuales sea posible realizar observaciones (tenga en cuenta que la actividad de observación es un medio esencial en la formación docente. Observar y ser observado, enriquece a ambos).

b) Explique al profesor del curso y a los alumnos, los **objetivos** de esta actividad y ubíquese en un lugar del aula donde **no interfiera** la dinámica de la clase, ya que su rol esperable es de "**observador no participante**".

c) **Observe** el desarrollo de la clase y **registre** las notas que considere importantes, fundamentalmente con respecto a los siguientes aspectos:

- Actividades de aprendizaje que se llevan a cabo.
- Metodología, recursos y **actitudes docentes**.
- **Logros y dificultades** que reflejan los alumnos con respecto al aprender.
- Momentos en que se presentan más dificultades:
 - presentación del tema,
 - desarrollo y actividades,
 - evaluación del tema.
- Inferir si esas dificultades tienen que ver:
 - con la **adquisición** de datos,

- con la **conservación** de datos,
- con la **elaboración** de los mismos.
- Pautas o respuestas que reflejen el uso del pensamiento hipotético-deductivo, o de las operaciones lógico-formales.
- Situaciones o "casos" de alumnos que denoten interferencias afectivas en la tarea del aula.
- Tipo de rol docente. Estilo predominante. Influencias que advierte de esta modalidad sobre los aprendizajes de los alumnos.

d) Concluida la observación, relea sus notas y realice un análisis similar al efectuado en la actividad Nº 1.

¿Qué conclusiones ha extraído? ¿Qué aspectos del marco teórico se han reflejado o manifestado en esa observación?

Si pudiese realizar más observaciones, la comparación entre ellas le brindaría un análisis enriquecido y más posibilidades de construir hipótesis sobre "la problemática del aprendizaje en su región".

Actividad grupal Nº 1

MATERIALES A TRABAJAR: Observaciones directas de clases.

OBJETIVOS

- Que usted pueda:
- Enriquecer el análisis de la problemática de aprendizaje mediante el intercambio grupal.
- Incrementar la reflexión y fundamentación teórica a partir del material concreto de las observaciones.
- Ejercitarse en la integración dinámica de teoría-práctica.

PROPUESTA

El punto de partida de esta tarea grupal está dado por los análisis del registro y de las observaciones de clases que cada docente realizó anteriormente.

En este momento de intercambio, le proponemos el siguiente ejercicio:

a) Un profesor, elegido por el grupo, desempeñará el rol de coordinador y planteará hipótesis o ideas que surgen del marco teórico. El resto de los docentes "buscará" en sus materiales de clases observadas y ya analizadas, **situaciones que ejemplifiquen dichos enunciados.**

Ejemplo: El coordinador dice:

"Los estados emocionales variables del adolescente, influyen en su proceso de aprender".

Entonces, los docentes **rastrearán sus observaciones de clases** hasta encontrar alguna ejemplificación de lo enunciado, y lo leerán para el grupo: ... "La alumna comienza a desarrollar el ejercicio, y se muestra muy distraída, por momentos no hace nada por mirar hacia afuera del aula..." (De la clase de matemática, de la actividad individual N° 1).

Cuando varios docentes hayan podido ejemplificarlo y comentarlo, el coordinador "disparará" una nueva idea o hipótesis, que los profesores tratarán de ilustrar con datos de sus observaciones.

Conceptos disparadores

— "El rasgo distintivo del pensamiento adolescente es la posibilidad de manipular ideas, en lugar de limitarse a manipular objetos".

"Son tantas las posibilidades que este nuevo 'instrumento' (el pensamiento hipotético-deductivo) le permite, que el adolescente pasa por una fase en la cual atribuye una potencia ilimitada a su pensamiento ('egocentrismo intelectual'). Quiere discutir, planear, transformar el mundo por la IDEA"

Las funciones de la "vida intelectual" del adolescente que pueden estar **afectivamente bloqueadas** son las siguientes:

a) la **adquisición** de datos de la realidad,

- b) la **conservación** de datos (olvido),
- c) la **elaboración** de los mismos (relacionar, aplicarlos a situaciones nuevas, etc.).

b) Los docentes podrán proponer nuevos conceptos disparadores que necesiten clarificar y compartir, para hacer ejemplificaciones en el material que aportará el grupo.

c) Como **evaluación** de la actividad, el Coordinador podrá incentivar una reflexión final:
 "¿Es útil realizar, en nuestra tarea diaria del aula, esta **lectura comprensiva** de las conductas de los alumnos durante su proceso de aprendizaje?" ¿Por qué?

d) Por último, los docentes podrán referirse a la dinámica interna del grupo y al proceso de aprendizaje que vivieron.

Actividad individual N° 3

MATERIALES A TRABAJAR: Entrevistas para investigar el rendimiento escolar.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Comparar el rendimiento de los alumnos de distintas escuelas pertenecientes a diversos medios socio-culturales de su región.
- Corroborar algunas hipótesis del marco teórico acerca de las relaciones entre "rendimiento de los aprendizajes", "capacidad" y "medio socio-cultural".
- Desarrollar una actitud investigadora que enriquezca su rol docente.

PROPUESTA

a) Para realizar esta indagación usted tendrá que partir de las siguientes hipótesis que se desprenden del marco teórico:

— "El rendimiento de los alumnos no siempre refleja su verdadera 'capacidad' potencial".

- "Las posibilidades brindadas por la escuela y el medio socio-cultural influyen en el rendimiento de los adolescentes".
- "Las actitudes y expectativas de los docentes, inciden en los resultados de los aprendizajes de sus alumnos".
- "El nivel de escolaridad y las expectativas de la familia influyen en el rendimiento de los adolescentes".

b) Para corroborar estas hipótesis o enunciados, será necesario que usted seleccione varias escuelas de distintos barrios o medios disímiles para su análisis. De no contar con ellas, podrá tomar una de una zona céntrica o acomodada y otra de algún barrio más carenciado o rural.

c) Elegidas las instituciones, usted recabará una **serie de datos** a través de **entrevistas** a directores, secretarios, docentes y alumnos.

1) Datos institucionales: (recabados de la dirección o secretaría de la escuela)

- Tipo de escuela:
- Modalidad:
- Zona:
- Matrícula: N° de alumnos - T. mañana:
T. tarde:
T. vespertino:
- Planta funcional:
 - Director - Asesores - Gabinete:
 - N° de profesores con título habilitante:
 - N° de profesores sin título:
 - Preceptores:
 - Maestranza:
- Recursos didácticos con que cuenta la escuela:
 - Biblioteca: (dimensión, N° de volúmenes):
 - Laboratorio:
 - Gimnasio - patio - elementos para Educación Física:
 - Elementos didácticos
 - mapas
 - láminas
 - material de físico-química

- material de Cs. Biológicas
- proyector - grabador
- piano - instrumentos

- Nº de alumnos inscriptos en 1º año:
- Nº de alumnos inscriptos en 2º año:
- Nº de alumnos egresados de 5º año:
- % de desgranamiento en la escuela en cada turno:
- % de alumnos que repiten habitualmente en cada turno del curso escolar:
- % de alumnos que rinden en cada turno exámenes recuperatorios en diciembre:
- % de alumnos que rinden en cada turno exámenes recuperatorios en marzo:

II) Nivel socio-cultural de la comunidad

(Datos recabados en la dirección de la escuela)

- Ocupación de las familias:
- Nivel de escolaridad familiar:
- Apreciación cualitativa de la forma de vida familiar (vivienda, alimentación, hábitos y empleo del tiempo libre):
- Expectativa que, en general, tienen de sus hijos:

III) Actitudes, expectativas y desempeño docente:

(Datos recabados a los profesores de la escuela):

- ¿Cuál es su forma de trabajo en esta escuela?
- ¿En qué se diferencia a su trabajo en otra/s escuela/s?
- ¿Cómo considera que es el rendimiento de los alumnos en esta institución?
- ¿A qué lo atribuye?
- ¿Qué **opinión** le merecen estos grupos de adolescentes?
- ¿Qué espera de ellos?
- ¿Cuáles indicaría como los **mayores logros** y las **mayores dificultades** en los aprendizajes de sus alumnos?

IV) Perspectiva desde los adolescentes

(Datos recabados a los alumnos)

- ¿Qué pensás

- de tu escuela?
- de tus profesores?
- de la tarea escolar?
- ¿Cómo te resulta estudiar y aprender?
 - fácil - difícil
 - agradable - desagradable
 - etc.
- ¿Qué materias preferís?
 - ¿Por qué?
- ¿Qué materias te disgustan?
 - ¿Por qué?
- ¿Qué esperarás de la escuela?

d) Una vez recabados y organizados los datos de dos escuelas, compárelos y vaya anotando sus **conclusiones** para cada uno de los puntos de la entrevista. Relacione las mismas con las hipótesis iniciales y con el Marco Teórico.

Este material será muy útil para las reuniones con otros grupos de colegas, donde usted podrá ampliar la comparación.

Actividad individual Nº 4

MATERIAL A TRABAJAR: Encuesta sobre personalidad del docente.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Indagar sobre las preferencias de los alumnos de su comunidad con respecto a la personalidad del docente.
- Relacionar el estilo docente con el proceso de aprendizaje.
- Tomar conciencia de la relación docente-proceso de aprendizaje.

PROPUESTA

a) Para realizar esta indagación, usted requerirá la colaboración de algunos alumnos y colegas docentes. Entregará a cada alumno una lista con las siguientes características y condiciones docentes, y le solicitará que ordene **jerárquicamente**, cinco condiciones, según sus **preferencias**(1):

(1) Estas listas fueron extraídas de una encuesta realizada por la Profesora Loughlin, Lidia: en "Profesores y alumnos. ¿comunicación o conflictos?"
 Librería del Colegio, 1960.

¿Qué aspectos prefieres de tus profesores?

- 1 - Dominio de la materia
- 2 - Facilidad para explicar
- 3 - Equilibrio emocional
- 4 - Don de comunicación
- 5 - Comprensión individual de sus alumnos
- 6 - Dominio de métodos y técnicas didácticas
- 7 - Personalidad dispuesta al cambio
- 8 - Actitud optimista ante la vida
- 9 - Sentido del humor
- 10 - Preocupación por el alumno como persona
- 11 - Apariencia personal agradable
- 12 - Que sea joven
- 13 - Que sea maduro
- 14 - Que sea hombre
- 15 - Que sea mujer
- 16 - Que esté adaptado a la época actual
- 17 - Que confíe en la juventud
- 18 - Que sea sincero
- 19 - Que sea justo
- 20 - Que sea capaz de mantener la disciplina
- 21 - Que sea responsable
- 22 - Que posea intereses amplios y variados
- 23 - Que se entusiasme por lo que hace
- 24 - Que esté generalmente contento
- 25 - Que no muestre marcadas preferencias o rechazos

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
 1082 Buenos Aires - República Argentina

- 26 - Que no deje traslucir sus problemas personales
- 27 - Que respete la individualidad del alumno
- 28 - Que sea perseverante

De la misma manera que la anterior, solicitará a cada adolescente que ordene jerárquicamente cinco condiciones que rechaza de sus docentes:

¿Qué aspectos rechazas de tus profesores?

- 1 - Poca preparación
- 2 - Incapacidad para explicar
- 3 - Reacciones afectivas violentas
- 4 - Incapacidad para entablar una comunicación auténtica
- 5 - Incomprensión o desconocimiento de los rasgos individuales de sus alumnos
- 6 - Carencia de recursos didácticos
- 7 - Personalidad rígida, poco dispuesta al cambio
- 8 - Actitud pesimista ante la vida
- 9 - Falta de sentido del humor
- 10 - Falta de preocupación por el alumno como persona
- 11 - Apariencia personal desagradable
- 12 - Que sea viejo, que "viva en otra época"
- 13 - Que experimente desconfianza o desprecio por la juventud
- 14 - Que sea falso
- 15 - Que sea injusto
- 16 - Que sea autoritario
- 17 - Que sea incapaz de mantener la disciplina
- 18 - Que posea intereses limitados
- 19 - Que sea indolente
- 20 - Que sea apático
- 21 - Que sea agresivo
- 22 - Que sea irónico
- 23 - Que manifieste marcadas preferencias y rechazos

- 24 - Que manifieste frecuentemente disgusto
- 25 - Que deje traslucir sus problemas personales
- 26 - Que sea irresponsable
- 27 - Que no respete la individualidad del alumno
- 28 - Que sea inconstante

b) Los resultados de ambas listas son complementarios, o sea ratifican las expectativas y preferencias de los adolescentes hacia sus profesores.

Al tabular los resultados, o sea al contabilizar la frecuencia de "preferencias" y "rechazos", le quedará planteado un primer perfil docente según las inquietudes de los jóvenes en su comunidad.

c) Con el fin de relacionar **dicho perfil** con la incidencia que él posee sobre los logros o fracasos en los aprendizajes (hipótesis que emerge de nuestro Marco Teórico), usted le solicitará a esos mismos alumnos y a sus profesores que completen las siguientes **encuestas** (preferentemente por escrito):

A los alumnos:

- ¿Creés que la personalidad del profesor (sus actitudes, modalidad de trabajo, y condiciones que antes mencionaste como de tu "preferencia") influyen en tu aprendizaje?
- ¿Por qué?
- ¿Las "modalidad de tu profesor", incide en tus éxitos y fracasos escolares?
- ¿Por qué?

A los docentes:

- ¿Cuál es su forma habitual de trabajo en el aula?
 - a) ¿"Expone" los temas (explica todos los temas)?
 - b) ¿Promueve el trabajo grupal?
 - c) ¿Promueve el estudio independiente?
 - d) ¿Combina esas tres modalidades?
- ¿Quién toma las decisiones generalmente en su clase? (con respecto a los temas a dar, a las actividades a realizar, a las normas de trabajo y convivencia):
 - a) Usted
 - b) Los alumnos
 - c) ambos conjuntamente.
- ¿Cómo son los vínculos y maneras de comunicarse entre Ud. y el grupo?
 - a) Estrechos
 - b) Distantes, prefiere cierta "lejanía"
 - c) Todos se comunican con usted
 - e) Todos se comunican con todos
- ¿Qué cosa valora más en sus alumnos?
- ¿Cómo considera que es el rendimiento de sus alumnos?
- A qué lo atribuye, fundamentalmente?

d) De ambas encuestas, usted podrá **inferir conclusiones** muy interesantes, que ilustrarán los conceptos desarrollados en el Marco Teórico:

— Incidencia del **modelo docente** en los aprendizajes, según lo experimentan los propios adolescentes.

— "**Estilos docentes**", que se traslucirán de las respuestas dadas por los profesores, y su relación con la problemática del aprendizaje (relación que puede o no ser consciente para el profesor).

e) Finalmente, podrá sintetizar por escrito las conclusiones a las que ha arribado ya que serán material de trabajo para la próxima tarea grupal con sus colegas.

Actividad grupal N° 2

MATERIALES A TRABAJAR: Entrevistas y encuestas sobre rendimiento escolar y personalidad del docente.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Integrar las indagaciones realizadas en forma individual con el fin de lograr una síntesis regional de esta problemática.
- Ejercitarse en el manejo de datos comparativos y en la formulación de relaciones entre conceptos y conclusiones, a partir del análisis de su propia realidad.

PROPUESTA

a) Utilizando los datos ya organizados que usted logró en la actividad individual N° 3 (análisis comparativo del rendimiento escolar en distintos medios comunitarios), le proponemos ahora una integración de lo elaborado por cada docente, con el fin de ampliar el espectro de instituciones abordadas y obtener un **perfil regional** más completo.

Si el número de participantes es mayor a 8 ó 10 personas, los docentes formarán dos grupos; en caso contrario, funcionarán unitariamente.

La planilla se podrá completar con un código aceptado por el grupo:

Ejemplo:

- | | | |
|---|----|---|
| — Profesor Habilitante: | SI | NO |
| — Recursos didácticos: | | - suficientes
- insuficientes
- precarios |
| — Ocupación familiar: | | - empleados
- obreros
- campesinos
- profesionales
- etc. |
| — Nivel educativo familiar: | | - superior
- medio
- primario
- primario incompleto
- ninguno |
| — % de... (cálculos estimados por los directores entrevistados o según cantidades aportadas por ellos). | | |

c) Una vez completada la planilla (si hay más de un grupo, las planillas luego pueden presentarse juntas), el grupo podrá realizar lecturas "horizontales" y "verticales", de las cuales extraerán interesantes conclusiones en cuanto a la incidencia del medio en la **problemática educativa de la zona**.

d) Agotado el análisis, el coordinador propondrá completar las reflexiones, intercambiando los aportes cualitativos recabados en la misma indagación, acerca de: **"Influencias de las expectativas y actitudes docentes en el rendimiento de los alumnos"**.

e) Posteriormente, se integrarán al debate las conclusiones personales que cada profesor elaboró en torno a la relación estilos docentes-proceso de aprendizaje (actividad individual N° 4).

1) Como cierre, cada integrante podrá expresar una **conclusión** de todo el material trabajado en esta actividad grupal, y además, manifestará los aspectos que incidieron en la productividad de la tarea conjunta.

Actividad grupal N° 3

MATERIAL A TRABAJAR: Cuestiones referidas al proceso de aprendizaje en el adolescente.

OBJETIVOS

Que usted pueda:

- Cotejar puntos de vista y opiniones personales con sus colegas sobre algunas cuestiones referidas al aprendizaje del adolescente de su región.
- Participar en la discusión grupal y el enriquecimiento mutuo.

PROPUESTA

a) En un momento del desarrollo de esta Unidad, cuando abordamos el Correlato Pedagógico, le hemos planteado una serie de interrogantes para que reflexione individualmente.

Ahora la propuesta consiste en **retomar sus respuestas e intercambiarlas con su grupo de pares.**

La riqueza de opiniones variadas y nuevas alternativas, le brindarán aperturas muy positivas.

b) El coordinador —elegido por sus colegas— irá planteando, una a una las siguientes cuestiones, para que el grupo exponga y discuta creativamente.

- "¿Qué parámetros usa para **medir o inferir** acerca de la '**capacidad**' de sus alumnos? Los resultados obtenidos por ellos (a través de calificaciones y logros escolares) son suficientes?"
- "¿Qué **estrategias y orientación** al alumno realiza ante alguien que no aprende?"

— "¿Qué acciones, desde la planificación y desde lo vincular, lleva a cabo para optimizar los aprendizajes de sus adolescentes-alumnos?"

— "¿Existen diferencias cuantitativas o cualitativas en cuanto a la capacidad del varón y la capacidad de la mujer, en esta comunidad o región?"

c) Una vez realizado el debate, el coordinador podrá cerrar la reflexión conjunta con una última pregunta, que el grupo tratará de responder en ese momento a través de la técnica "lluvia de ideas" (que hemos ejercitado en la Unidad II):

"¿Qué acciones y/o modificaciones podemos pensar desde la escuela y desde la tarea en el aula, para mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros jóvenes?"

Luego el grupo se dedicará a clasificar las acciones según los distintos aspectos considerados, y las analizará según la correspondencia con el Marco Teórico y las posibilidades de realización, incluyendo prioridades de acuerdo con la realidad.

d) Como cierre, proponemos que los docentes intercambien sus puntos de vista y comentarios en torno a la dinámica grupal y a la calidad del trabajo realizado conjuntamente.

Actividad final individual

Como corolario de todo el trabajo que usted realizó durante el desarrollo de esta Unidad, le sugerimos efectuar estas tareas:

- Sintetice los conceptos e ideas-eje de toda la Unidad y cotéjelos con sus conocimientos y referencias previos.
- Seleccione las respuestas que ahora resuelven con más propiedad el problema de esta Unidad. ¿Lo recuerda?

¿Qué factores y condiciones posibilitan e interfieren en el aprendizaje del adolescente?

— Reelabore las conclusiones pedagógicas y las acciones docentes que usted considera pertinentes y adecuadas de llevar a su quehacer cotidiano.

Con el aporte de este último punto, usted estará contribuyendo a resolver el problema central de nuestro Módulo, además de integrar las respuestas que ya seleccionó en las Unidades anteriores.

UNIDAD V

EL ADOLESCENTE ACTIVO EN LA ESCUELA

Objetivos

En esta última Unidad, le proponemos que:

- Integre todos los conocimientos que ha reelaborado a lo largo de este Módulo y que se orientan a una mayor comprensión de su grupo de alumnos adolescentes.
- Proponga acciones y estrategias docentes destinadas a promover la participación de sus alumnos y, en consecuencia, a mejorar la calidad de la educación media en su comunidad.

Problema a abordar

Durante el desarrollo de este Módulo, nos hemos planteado el siguiente problema central:

¿Cómo mejorar mi práctica docente sustentada en una mayor comprensión de la realidad de mi grupo de alumnos adolescentes?

Ahora bien, para resolverlo usted ha protagonizado un proceso de aprendizaje que seguidamente recapitulamos:

— Primero, abordó los problemas vinculados estrechamente con nuestro problema central y que fueron punto de partida de las cuatro Unidades ya estudiadas, y expresó sus conocimientos previos, sus interpretaciones, puntos de vista y experiencias en torno a las problemáticas siguientes:

Unidad I: Características generales del púber y adolescente.

Unidad II: El adolescente y la familia.

Unidad III: El adolescente y el grupo de pares.

Unidad IV: El adolescente y el aprendizaje.

— Después, analizó y reflexionó sobre los aspectos fundamentales, conceptos y principios básicos que le ofreció el Marco Teórico de cada Unidad.

— Posteriormente, elaboró conclusiones pedagógicas y acciones concretas para transferir a su labor docente con sus grupos de alumnos adolescentes.

— También compartió y discutió con sus colegas docentes y tutor regional, las conclusiones, síntesis e indagaciones que efectuó en forma individual.

— Cotejó sus conocimientos e hipótesis previos con los aportes y conceptos que elaboró a partir del trabajo realizado en cada Unidad.

— Además, seleccionó los aspectos más significativos que esclarecieron el problema de cada Unidad y que, a su vez, constituyeron las respuestas parciales y provisionales para resolver el problema del Módulo.

Estamos convencidos de que usted ha trabajado con intensidad y entusiasmo... Ahora, lo invitamos a integrar todo lo estudiado teniendo como guía el problema central de este Módulo.

En esta última Unidad, por lo tanto, no abordaremos un marco teórico particular, ya que operaremos con todos los conceptos y conocimientos elaborados hasta este momento.

En este sentido, le recomendamos tener a mano su carpeta de trabajo en la cual ha anotado la síntesis conceptual de cada Unidad y las respectivas propuestas y conclusiones pedagógicas, ya que será una fuente esencial para el tratamiento de esta Unidad.

Síntesis

Tal como ya adelantamos, esta Unidad es el corolario, la consecuencia, la "puesta en marcha" de este Módulo. Es una Unidad **abierta**, sin concluir, ya que cada docente será quien la continúe. Esto ocurrirá a partir del último encuentro tutorial, donde le pediremos que re-elabore **propuestas**, y también desde el aula, su ámbito de acción con adolescentes, donde usted seguirá completando, creando y enriqueciendo esta Unidad.

¿Qué planteamos desde aquí?

Nuestra intención es presentarle nuevas propuestas pedagógicas. Y propuestas ya realizadas por grupos de docentes que trabajan con un espíritu creador, productivo e investigador. Propuestas que podrán servir de rumbo hacia una mejor escuela media.

Antes de presentarlas, queremos hacer algunas reflexiones surgidas después de haber entrado en contacto con nuestro sujeto del aprendizaje: el adolescente actual, en su medio respectivo.

Si quisiéramos sintetizar cuáles son las notas distintivas que caracterizan nuestra concepción de **aprendizaje**, podríamos puntualizarlas de esta manera, según Danna, Ives L. (1982).

El aprendizaje debe ser:

- 1) **Activo:** Porque un acto de aprendizaje es un verdadero compromiso para el sujeto que lo realiza, pues éste es su **constructor**. Sólo se aprende en la medida en que se explora, se ensaya, se descubre, se inventa, se comprueba.
- 2) **Sistemático:** Es decir, que cada nuevo aprendizaje se basa en el anterior y sirve, a su vez, de base al próximo. Ello implica también, señalar el sentido que, en esta concepción tiene el error. Este no se considera algo absolutamente negativo o inútil, sino que, por el contrario, la comprensión del error, las causas por las cuales ocurrió, nos permitirán aprovecharlo para nuevas conductas de adquisición. En este sentido, el error ayuda a comprender.
- 3) **Progresivo:** Tal como ya señalamos, cada paso dado en el aprendizaje se organiza sobre el anterior, complejizándose.
- 4) **Organizado:** Cada una de las partes establece relaciones con las demás formando el todo, desde el cual reciben su sentido.
- 5) **Espontáneo y natural:** El aprendizaje se construye sobre la base de las posibilidades biológicas y psicológicas del joven, y en relación con el medio, tema que hemos visto en la Unidad IV.

- 6) **Placentero:** Ante un aprendizaje sistemático, organizado, activo, el sujeto alcanza su realización, se siente satisfecho, complacido. El placer caracteriza al juego y al aprendizaje en la medida en que éste satisface un interés, una necesidad sentida por el alumno.
- 7) **Tender a la individualidad:** Ello involucra, por un lado, respetar la evolución de cada sujeto, y por el otro, considerarlo como integrante del grupo en el cual se mueve.
- 8) **Tener en cuenta la edad y el sexo** en cuanto a las posibilidades que el alumno pueda ofrecer.
- 9) **Asentarse en la observación, la creación, la experimentación, la comprobación,** así queda establecido el equilibrio entre la imaginación y la realidad.
- 10) **Aceptar el ritmo y regulación de cada conocimiento en su construcción.** Es decir, aceptar el tiempo de cada uno en ella.

Algunas reflexiones pedagógicas

Resulta imprescindible señalar que para llevar a cabo el tipo de aprendizaje mencionado, el rol docente juega un papel importante. Esto quiere decir que el aprendizaje que describiéramos a través de esas notas distintivas, antes señaladas requiere un docente acompañante, respetuoso de las necesidades e intereses de sus alumnos, capaz de orientar y coordinar la tarea con afecto, seguridad personal y solvencia profesional. El **estilo democrático de docencia** implica un educador que proponga y brinde posibilidades de acción a un adolescente ávido por crecer, indagar, conocer..., siempre que haya logrado, en la relación con sus profesores, disfrutar con el conocimiento y la riqueza de la vida grupal. El **estilo democrático de docencia** permite que los alumnos desarrollen procesos de apropiación del saber, así como una permanente realimentación del docente, quien también aprende en la medida en que enseña.

Así, el hecho educativo se transforma en una acción mutuamente enriquecedora.

El profesor, a medida que el adolescente crece, podrá brindar espacios mayores para la participación del joven en la toma de decisiones grupales, también podrá evaluar cuándo intervenir y cuándo dejar hacer, como manera de valorizar las posibilidades del alumno.

Las circunstancias que permiten al adolescente construir, elegir, proponer metas... le ayudan a crecer.

Más adelante damos a conocer algunas experiencias que le proporcionarán ideas y aportes relacionados con el **estilo democrático de docencia**, desarrollado en escuelas de nuestro medio. Se trata de ejemplos que intentan concretar el **estilo democrático del rol docente** en nuestra realidad.

A continuación, le presentamos una variedad de acciones y experiencias realizadas en distintos medios socio-culturales. He aquí la lista de ellas:

- a) "Experiencia de un aula-taller" (participaron escuelas de Capital Federal y provincia de Buenos Aires).
- b) "Los grupos marginados, ¿cómo integrarlos?" (escuela de Capital Federal).
- c) "¿Qué escuela tenemos, qué escuela queremos?" (escuela de Capital Federal).
- d) "Actividad y dinamismo en Escuelas Nacionales de la Provincia de Misiones".
- e) "Viaje de estudios a Entre Ríos" (Escuela Normal N° 10 de Capital Federal).
- f) "Organización de centros en función de los intereses juveniles". (Colegio Sarmiento, SNEP, Capital Federal).

ACTIVIDADES

A medida que lea cada experiencia, le solicitamos que detecte los aspectos, elementos y acciones que usted considere inéditos y coherentes con los conceptos y principios fundamentales que ha estudiado a lo largo de todo el Módulo.

En cada caso, justifique su respuesta especificando tales conceptos.

- a) "EXPO-GABINETE-CONTABLE 86": Aula taller en acción.

OBJETIVO GENERAL

Participar de una experiencia significativa para el cambio en la que docente y alumnos son protagonistas de una metodología dinámica.

ACTIVIDADES.

Presentación de empresas comerciales, industriales, agrícolas, ganaderas, cooperativas, bancos e instituciones públicas.

Lugar: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Escuelas Participantes.

- Escuela Nacional de Comercio Nº 2 "Dr. Antonio Bermejo" - Capital Federal.
- Escuela Nacional de Comercio de Luján.
- Escuela de Enseñanza Media Nº 3 - La Plata
- Escuela Nacional de Comercio de Alberti
- Escuela Nacional de Comercio de Tigre
- Escuela Nacional de Comercio de San Isidro
- Escuela Nacional de Comercio de Castelli
- Instituto "Corazón de María" de Chascomús.

SINTESIS

La integración estudio-trabajo enfatiza las metas socio-educativas al facilitar la vinculación Teoría-Práctica y Escuela-Comunidad.

EXPO-GABINETE-CONTABLE '86**Entrevista**

Profesora: Ana Luisa Gil

El gabinete contable se inicia como experiencia hace veinte años atrás. Este tipo de metodología tiene una incidencia clara en importantes y variados aspectos.

Uno de esos aspectos de fundamental importancia es el de la salida laboral. El hecho de que los alum-

nos desde un comienzo vinculen la teoría con la práctica los capacita mucho más para encontrar, llegado el momento, esa ansiada salida laboral de la que siempre se habla.

Al mismo tiempo, se establece un contacto estrecho con la realidad en la cual están insertos y en la que les toca vivir, por lo que se despierta en ellos una conciencia ciudadana.

Esa conciencia ciudadana tiene que ver también con una conciencia de cooperación que se despierta en los alumnos a través de actividades que fomenten la interacción.

Las distintas metodologías no hacen sino responder a las expectativas de los alumnos.

El chico elabora y crea constantemente.

Los objetivos generales que nos proponemos consisten en lograr que el alumno tenga una salida laboral concreta frente a una vivencia de experiencia en lo económico contable.

Nuestra actividad se desarrolla en torno al aula taller a partir de segundo año, ya que en primero los contenidos son de tipo teórico.

Una vez que se ha iniciado el año lectivo y que se ha hecho la evaluación diagnóstica, los alumnos de segundo año que ya poseen los conocimientos teóricos generales, se disponen a abrir su empresa.

El aula taller de nuestro Gabinete Contable funciona como una "ciudad comercial". El alumno de segundo año que abre su empresa debe inscribirla en el Registro Público de Comercio (5º año). Más tarde realiza con una inmobiliaria un contrato de alquiler (3º año), luego se gestiona la inscripción en la Municipalidad (4º año). Después de esto se presenta el presupuesto al Banco Central que luego emitirá el dinero; existen además cuatro bancos más.

De esto se desprende que es fundamental el desarrollo de la capacidad creadora. En nuestro caso particular los chicos están realmente motivados e inclusive ellos mismo se adelantan a la cosas. Se van creando situaciones verdaderamente interesantes según las relaciones que se establezcan.

Todos los contenidos pragmáticos se dan en el aula taller.

Las diferentes áreas se van sensibilizando con la metodología. Por ejemplo, los departamentos de Lengua, Idiomas y Exactas han hecho actividades conjuntamente con el Gabinete Contable; los alumnos trabajan con música, hacen sus propios "comerciales" y han preparado también (en el departamento de Exactas) el proceso químico de la industria del jabón.

El presidente de la Expo '86 es un alumno de 17 años y fue capaz de relacionar nueve escuelas que en este momento aplican la metodología y están participando de esta muestra dinámica.

La escuela que auspicia esta exposición y a la cual pertenezco es el Instituto "Corazón de María" de Chascomús.

La escuela organiza jornadas de convivencia diarias para los primeros y segundos años, y jornadas campamento para los cursos superiores.

El departamento de Humanísticas orienta al alumno a descubrir su interioridad. A partir de tercer año, la orientación está dada por jornadas de retiro espiritual.

Se está construyendo en la actualidad un Polideportivo para poder integrar toda la comunidad educativa.

La cuota mensual que pagan los alumnos es de A 10. Además de las actividades que ya mencioné tienen horas optativas en las que pueden hacer cine y fotografía.

El creador de la experiencia del Gabinete Contable es Pablo (Prof. Pedro Pablo Valsecchi) y hoy son muchos los docentes que participan en sus libros y sus revistas, aportando sus experiencias.

Durante quince años el Gabinete Contable permaneció en el anonimato. Hace cinco años atrás el CEPROME (Centro de Profesionales en Materias Económicas) organizó un Simposio de Salida Laboral en el Colegio Juana Manso de San Miguel. En aquella oportunidad se presentó en sociedad nuestra experiencia. A partir de allí autoridades del Ministerio se hicieron presentes en Chascomús y comenzaron a realizar un seguimiento. Más tarde, a fines de 1985, se le ofreció a Pablo un cargo en la Subsecretaría de Conducción Educativa (nombramiento ad honorem) para que continuara difundiendo la propuesta.

La metodología no es perfecta, pero sí perfectible.

El cooperativismo promueve un gran sentimiento de solidaridad.

Recién a partir de tercer año se dan simultáneamente las horas de contabilidad y gabinete. La comunicación entre los alumnos en la escuela tiene varios canales:

- Casilla de correo, cuando las horas de gabinete entre los distintos cursos no coinciden.
- Interacción abierta, cuando las horas de gabinete coinciden entre los distintos cursos.

El método es integral, toma a la persona en su integridad intelectual, volitiva y socio-afectiva.

Nosotros notamos que se genera entre los chicos una competencia sanísima.

Se está trabajando con el aula taller en séptimo grado.

Con respecto a la publicidad se comienza a trabajar desde principio de año. Slogan '86: **Gabinete Contable, trabajando en el presente, trabajando en el futuro.**

En lo que hace al nuevo sistema de evaluación, puedo decir que el SAN (superó, alcanzó, no alcanzó) no ha introducido cambios con respecto a la formulación de objetivos, que ya veníamos haciendo, y con la que continuamos.

La evaluación es permanente, a nuestros alumnos se los evalúa individual y grupalmente.

Cada alumno lleva su cuaderno de acta, éste es el medio de comunicación entre docentes y alumnos.

Nosotros hemos estado muy bien asesorados y no obstante ello, realizamos jornadas de reflexión una vez por mes los días sábados (asesoramiento psico-pedagógico).

No sólo nos interesa evaluar lo cognitivo sino también lo socio-afectivo y lo psico-motriz.

b) ACTIVIDAD INTERDISCIPLINARIA: "Los grupos marginados, ¿cómo integrarlos?"

Participaron profesores de una Escuela Media de Capital Federal. Coordinación: Cecilia Mosto.

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Establecer a través de un fenómeno determinado (en este caso "Grupos marginados") vínculos interdisciplinarios.
- Observar los canales de comunicación existentes entre las diferentes áreas del conocimiento a las que el alumno tiene posibilidad de acceder en la escuela.
- Integrar la actividad entre los docentes, y el trabajo de ellos con los mismos alumnos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Es necesario que en esta actividad participen todos los docentes representantes de las distintas áreas del conocimiento, ya que el objetivo de la misma consiste en que, a través de un fenómeno esencialmente social, el alumno visualice sus posibles efectos en todas las manifestaciones del pensamiento humano.
- La actividad estaría coordinada preferentemente por dos docentes que, durante el transcurso de la misma dispongan de flexibilidad de horarios.
- Ambos docentes-coordinadores elegirán un grupo de adolescentes, responsables directos de la tarea. El criterio de selección puede estar dado por: el tema (ya sea el nivel de madurez intelectual requerido

para desarrollarlo o porque su contenido coincida programáticamente con algún año en especial), por el **tipo de grupo** (quizás un grupo con problemas internos encontraría en esta propuesta el estímulo necesario para enfrentarlos).

— En cuanto a la **elección del tema** sería muy enriquecedor detectar uno en el cual **confluyan contenidos programáticos de varias asignaturas**. Para ello bastaría un rápido estudio de las diversas planificaciones o escuchar propuestas de los docentes.

Siguiendo nuestro ejemplo, ambos docentes coordinadores después de seleccionar al grupo, dividirán al mismo en cuatro equipos. A cada uno de ellos le corresponderá investigar "la marginación" desde diferentes perspectivas:

- 1) La marginación cultural
- 2) La marginación económica
- 3) La marginación política
- 4) La marginación científica

— El grupo seleccionado en nuestro caso es 3º año, básicamente por ser un grupo al cual le costaba mucho esforzarse integrarse al resto de la escuela.

Cada uno de los enfoques anteriormente descriptos se desarrolló puntualmente de la siguiente manera:

1) En el primer caso, el subgrupo que eligió investigar la marginación cultural debería analizar cuál es la **situación de los aborígenes en la Argentina**, evolución y condiciones actuales de vida. El grupo podría invitar a representantes de alguna comunidad aborígena. En caso de no poder acceder, la visita sería reemplazada por una entrevista a uno de ellos o a algún descendiente o experto en la materia, inclusive un profesor interesado.

Este grupo deberá tomar contacto para su orientación con los profesores de Educación Cívica-Literatura, Música, Dibujo. Estos podrán brindarle información acerca de otros movimientos culturales (en el mundo, en la historia) que han debido sortear grandes obstáculos para encontrar un espacio en la vida cultural de la sociedad del momento (músicos, pintores, etc.).

2) Dentro del segundo punto, el planteo puede darse de dos maneras: "**La Integración económica de Argentina en el mundo**" o "**La Integración de sectores sociales pobres a la economía argentina**". En este caso, los alumnos podrán efectuar una descripción de los sectores más carenciados de su comunidad. También podrán invitar a un empresario, al responsable de las finanzas del sector que habitan o representantes de partidos políticos que expongan sus diagnósticos y propuestas.

En esta investigación sería muy importante el aporte de los profesores de **Contabilidad** (para el esclarecimiento de conceptos económicos) y de **Historia** para lo concerniente a la descripción de la relación de Argentina con la economía mundial.

3) También en el tercer enfoque, el planteo podría dividirse en dos vertientes: el primero sería **"Integración política en la Argentina"** y el segundo caso: **"Integración política en el orden internacional"**. En ambos, sería muy enriquecedor que los alumnos pudieran extraer la mayor información de la comunidad. Esta se lograría a través de encuestas realizadas a personas de diferente edad, ocupación y sexo. La orientación de este tercer grupo estaría a cargo de los profesores de **Psicología, Educación Cívica y Geografía**.

4) El cuarto y último grupo se ocupará de investigar cuál ha sido el resultado de la integración de las Ciencias Exactas en el pensamiento de la humanidad. Aquí Galileo Galilei, Newton, Einstein, entre otros, serán puntos claves a lo largo del trabajo. Los docentes a cargo de la orientación de los alumnos serán: el profesor de **Matemáticas, Química, Física, Filosofía**.

— En el trabajo es muy importante la participación de **todos los docentes, estén o no en ese momento dictando clase al grupo**.

— Al mencionar los objetivos de la actividad, puntualizamos en tercer lugar el de **"Integrar la acción entre los docentes y el trabajo de ellos con los mismos alumnos"**. Para facilitar este logro sería muy importante que los docentes coordinadores se propusieran también realizar una actividad a modo de **"quinto sub-grupo"** (ejemplo: un audiovisual: **"La integración en nuestra comunidad"**).

— Al finalizar cada uno de los trabajos, éstos serán presentados al resto del colegio subrayando los aportes brindados desde cada una de las asignaturas. De no ser posible la exposición al total de los grupos, la misma se podría distribuir a lo largo de la semana. Así 3º año (en nuestro caso) sería invitado a los demás cursos de la escuela. La dinámica estaría constituida por la presentación del trabajo: cómo fue realizado, cuáles eran sus objetivos, qué información recabaron, a qué conclusiones arribaron, etc. Luego de la misma, **un debate sería un buen integrador de los demás grupos al tema**.

— En ese caso, un secretario sería el encargado de anotar las conclusiones a que se hayan arribado, las que luego se discutirán con los profesores que participaron en el tema.

— **Concluido el Proyecto**, los alumnos intervinientes (3º año) y los profesores en él comprometidos, realizarán la **evaluación de las acciones desarrolladas**:

- "¿Cómo resultó la actividad?"
- "¿Qué logramos?"
- "¿Qué dificultades tuvimos?" "¿Cómo las superamos?"
- "¿Cómo fue la dinámica interna de cada grupo?" (participación, trabajo, vínculos, productividad, clima grupal).
- "¿Cómo funcionó el trabajo interdisciplinario?" (integración de las asignaturas, papel de cada una, relevancia o significatividad de las mismas, etc.)
- "¿Qué aspectos del trabajo modificarían para una próxima experiencia similar?"

• **Nota:** Una experiencia similar se llevó a cabo este año, en un bachillerato común, con 4º y 5º años. El tema fue: **"La mujer: su lugar histórico y actual en la sociedad"**. Participaron profesores de Instrucción Cívica, Psicología, Historia y Dibujo (aunque este último ya no era docente de esos cursos).

Fue una tarea muy productiva.

c) **"¿QUE ESCUELA TENEMOS, QUE ESCUELA QUEREMOS?"**

Participó una escuela media de Capital Federal, profesora: Cecilia Mosto (Educación Cívica).

OBJETIVOS

- Observar, a través de diferentes técnicas cómo interactúan la comunidad, la escuela y el alumno.
- Brindar un espacio que permita al alumno reflexionar acerca de la escuela que tiene, aquella que quiere y aquella que su comunidad le ofrece (debido a sus recursos, necesidades, etc.).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

— En esta experiencia el primer y último paso están destinados a marcar la evolución de la misma. Es decir, la actividad parte de un interrogante: ¿qué escuela queremos? En este momento, los alumnos se plantean por primera vez la posibilidad de **definir un modelo de escuela propio**. Seguidamente, el alumno averiguará qué es lo que concretamente tiene y cuáles son las posibilidades de su comunidad para brindarle lo que él desea, y aquello que la misma desea que él le brinde en un futuro. Por último, los alumnos volverán a plantearse "qué tipo de escuela quiero ahora" (es decir una vez conocida la realidad).

— La actividad puede iniciarse a través de la técnica de dramatización: el docente propone a los alumnos que éstos dramaticen divididos en subgrupos:

- "¿Cómo me gustaría que se desarrollara una clase?"
- "¿Qué tipo de contenidos me interesaría ver?"
- "¿Cómo sería en mi escuela ideal, nuestra vinculación entre profesores y directivos?"
- "¿Qué me gustaría que hiciesen los directivos por mi escuela?"

— Un secretario irá anotando en el pizarrón las sugerencias que vayan surgiendo de cada una de las dramatizaciones. Una vez concluidas, se discutirán con el grupo total, enriqueciéndolas.

— Para el segundo momento de nuestra actividad, los alumnos averiguarán cuál es la estructura y perfil de su escuela. Para ello averiguarán qué cantidad de alumnos tiene y cuántos hay por cada profesor. Les preguntarán también a los mismos cuántas horas dedican a la docencia por día, y cuántos alumnos tienen entre todas las escuelas en las que imparten enseñanza. El cuadro general de la escuela terminará por completarse con la invitación de aquellas personas que desempeñan diferentes roles dentro de la institución: Dirección, Rectoría, jefe de Estudios, Celaduría, Administración, etcétera.

— Para el encuentro los alumnos tendrán elaborados, por ellos mismos, cuestionarios que incluyan los puntos que consideren necesarios o importantes preguntarles a los responsables de la escuela. El cuestionario será supervisado con anterioridad por el docente a cargo.

— Durante el encuentro, los alumnos tomarán nota de los datos que contribuyan a esclarecer el panorama de la situación en su escuela. Algunas preguntas podrían ser las siguientes:

- "¿Cuáles son los objetivos principales de la escuela?"
- "¿En qué medida creen que influyen las condiciones de la comunidad en dichos objetivos?"
- "¿Y la escuela en la comunidad?"

También podrían ser invitados docentes representativos de otras áreas.

— El tercer paso está constituido por la "salida del alumno a la comunidad". Esta se podría lograr de muchas formas. Una sería a través de la invitación de funcionarios responsables de la conducción educativa, económica, etcétera.

Otra alternativa sumamente enriquecedora estaría dada por medio de una encuesta que abarque una muestra representativa de los diferentes sectores de la comunidad (comerciantes, agricultores, etcétera).

El diseño de la encuesta quedaría a cargo de los alumnos. Esta debe ser homogénea en cuanto a la formulación de preguntas, de manera de facilitar su posterior tabulación.

Una estructura tentativa podría ser la siguiente:

Edad:
Sexo:

Ocupación:

- 1) ¿Qué tipo de formación debe dar la escuela para satisfacer las necesidades de nuestra comunidad?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Ud. cree que la escuela se halla abierta a la comunidad?
- 4) ¿Cuáles son a su criterio los principales problemas de la escuela en nuestra comunidad?
- 5) ¿A qué factores los atribuye?
- 6) Observaciones.

— Una vez finalizada, se anotarán y agruparán en el pizarrón las respuestas y la participación de cada tipo de respuesta sobre el total de personas que respondieron.

— Los resultados de la encuesta podrían ser colocados en la cartelera o publicados por los medios habituales de la escuela.

— Por último y ya reunidos todos los datos necesarios, el alumno volverá a su primera respuesta, cuando respondió qué tipo de escuela quería a través de la dramatización. En este momento de puesta en común, él observará si sigue manteniendo aquella afirmación o si sufrió modificaciones a causa de los nuevos datos obtenidos (verificación o no de la primera hipótesis).

— Al finalizar el trabajo, el alumno obtendrá una visión de la multiplicidad de factores que operan en su realidad escolar. Ello se convertirá en una buena plataforma para un accionar positivo.

d) **ACTIVIDAD Y DINAMISMO EN ESCUELAS NACIONALES DE LA PROVINCIA DE MISIONES (año 1988).**

Tuvimos recientemente oportunidad de recorrer y tomar contacto con escuelas de esta provincia. En muchas comunidades, "la escuela" tiene un lugar privilegiado y valorado, seguramente por llevar a cabo una concienzuda y productiva acción educativa.

Nos encontramos con docentes preocupados por llevar adelante esta difícil pero gratificante tarea (a veces a largo plazo) de educar al adolescente.

Hablamos con "Consejeros de cursos" quienes funcionan como verdaderos orientadores de la juventud y que resuelven multifacéticos problemas grupales e individuales.

Nos contaron sobre el "Consejo de Convivencia", grupo docente que "regula", a través de su accionar y ordenados por un "Reglamento de Convivencia", la disciplina escolar. Comprobamos que cuando en la institución funcionan instancias tan válidas como éstas, donde los alumnos han elaborado su propio reglamento interno y la escuela les brinda esta contención y apoyo, los tan temidos "problemas de disciplina" no existen, o cuando aparecen, pueden encauzarse y provocar eso que ya mencionáramos en esta Unidad: **aprender del error.**

— Nos contaron en una escuela un proyecto que llevan a cabo anualmente: "Los viajes educativos". Grupos de alumnos de distintos cursos, por niveles, coordinados por dos profesores, planifican, organizan los recursos y llevan a cabo auténticas actividades de aprendizaje, en algún lugar del país que en esa oportunidad hayan elegido. El valor y el placer de viajar juntos, "dar clase" en alguna lejana región del país con alumnos que viven lo que aprenden, relacionan experiencias y comparten intensamente ese cúmulo de descubrimientos, no tiene correlato con ninguna otra actividad "intra-áulica".

— La "Juegoteca" es un "centro" organizado de actividades altamente educativas (incluyendo el valor formativo de la recreación) que funciona en una escuela de esta provincia.

Certámenes diversos (de ajedrez, juegos de ingenio, etc.), kermesses en la plaza central, edición de revistas especializadas en juegos, recetas de cocina, todo es realizado con mucho afecto, dedicación y productividad.

— Si quisiéramos completar la dinámica acción de estas escuelas misioneras, aún nos quedan muchas acciones por mencionar:

- Ferias artesanales anuales.
- Club de teatro (donde se montan obras, se "juega" en dramatizaciones creadas por los mismos alumnos).
- Taller de Corte y Confección.
- Club de Postales (colección de postales de todas las naciones imaginables).
- Cartografía.

- Grupos de "Oratoria".
- Gabinete de Contabilidad (organiza un verdadero banco dentro de la escuela).
- Gabinete de estadística.
- Periódico Mural. Periodismo.

Recordemos que el adolescente es una persona potencialmente vital, con un gran reservorio de energía, y que depende de las posibilidades que abramos en su entorno y la permisibilidad de creación que les demos los adultos, para que su potencia se canalice constructivamente.

e) VIAJE DE ESTUDIOS A ENTRE RIOS (Una actividad interdisciplinaria) Escuela Normal N° 10, de Capital Federal.

A partir de su experiencia personal e incentivada por lo vivenciado en jornadas y cursos de perfeccionamiento, la profesora Cortigiani realizó un viaje de estudios con sus alumnos.

Planificación de la actividad:

Tema: Viaje de estudios a la provincia de Entre Ríos.

Objetivos: Lograr que los alumnos:

- a) Vivencien un trabajo interdisciplinario.
- b) Tomen directamente la información de las fuentes primarias.
- c) Valoren el esfuerzo conjunto y organizado.
- d) Participen en esta experiencia desarrollando actitudes positivas para la convivencia grupal y el enriquecimiento personal.

Lugares a visitar:

- Represa hidroeléctrica de Salto Grande
- El Palmar de Colón
- Palacio San José

Asignaturas Involucradas

- Física: eje temático, la energía
- Biología: eje temático, el equilibrio ecológico
- Educación para la salud: eje temático, sanidad y seguridad
- Historia: eje temático, la Organización Nacional

Participantes: Alumnos de 4º 4º y 4º 2º (Bachillerato de Orientación Docente) acompañados por dos preceptoras y dos docentes.

Coordinadoras: Profesora Silvia P. de Cortigiani; Prof. Beatriz R. de Zárate; una alumna por curso.

Técnicas de dinámica grupal: Se aplicaron diversas técnicas de dinámica grupal en forma alternada, secuencial o simultánea según las necesidades, entre ellas:

— **Estudio de casos:** se expuso como tema específico un viaje de estudios a la provincia de Entre Ríos como trabajo interdisciplinario. Se analizó y se intercambiaron ideas con la coordinación de los profesores. Se logró la aprobación de la propuesta.

— **Pequeños grupos de discusión:** Se distribuyeron los alumnos en subgrupos en forma espontánea, atendiendo sus intereses y expectativas; se logró un positivo intercambio sobre el tema y problemas planteados durante la organización. Esta técnica sirvió de base para la formación de las comisiones.

— **Cuchicheo:** En cada uno de los subgrupos, sus miembros dialogaron simultáneamente de "a dos" para discutir y solucionar problemas del momento.

— **Comisiones:** Cada uno de estos pequeños grupos, con algún intercambio entre sus miembros, constituyeron las distintas comisiones:

- **Contable:** libro de entradas y salidas; contratos.
- **Itinerario y transporte:** descripción de la provincia, rutas, medios de comunicación.
- **Didáctica:**

Area ecológica: Ecosistema antes y después de la construcción de la represa; cadena alimentaria acuática.

Area sanitaria y seguridad: primeros auxilios, seguridad industrial, seguridad forestal.

Area física: Proceso de construcción, maquinarias, beneficios de la represa.

Area histórica: historia de Entre Ríos, obras de arte del Museo.

Redactora: Así organizados en comisiones se abocaron al estudio específico de cada área sobre la base de los conocimientos esenciales prestados por cada profesor. Además, cada comisión fue provista, previamente al viaje, de guías didácticas y consignas de trabajo para lograr un mejor aprovechamiento de la información y redactar el informe que presentaron a la comisión redactora.

Entrevista: Fue utilizada en distintos tiempos por las comisiones según las circunstancias. Por ejemplo, la **comisión contable** junto con la de **itinerario y Transporte** mantuvieron entrevistas con responsables de empresas de transporte. Consultaron a familiares con respecto al trayecto más conveniente a seguir y estuvieron presentes en la firma del contrato con la empresa seleccionada. La **comisión didáctica** entrevistó a personal de la casa de Entre Ríos para informarse de los horarios y demás requerimientos para visitar El Palmar y el Palacio San José. También se acercaron con la nota de presentación solicitada a la escuela, a las autoridades de la Comisión Técnica Mixta de Salto Grande para obtener la autorización de visita. Estas entrevistas se realizaron sobre la base de pautas orientadoras establecidas por el profesor coordinador.

Durante el desarrollo del viaje se entrevistaron a expertos (guías) para requerir datos que utilizarían en la confección del informe.

Símpoio: Cada comisión elaboró un informe y designó un representante para constituir la comisión redactora que confeccionó el informe final. Nuestro propósito era concluir esta actividad con un simpoio en el que intervendrían: los integrantes seleccionados de dicha comisión, como expertos; los profesores y preceptores, como coordinadores, y los alumnos restantes (incluso los que no pudieron viajar) harían las veces de auditorio y así se informarían acerca del viaje realizado. Esta puesta en común no se pudo realizar por las modificaciones, a último momento, del calendario escolar, el cual dispuso el cese de actividades para los alumnos que habían alcanzado los objetivos (aproximadamente el 85% alcanzó los objetivos). Se postergó la fecha prevista para el viaje (5-11-87) por malas condiciones climáticas y se realizó recién el 11-11-87.

Apreciación de los coordinadores: De acuerdo con nuestro análisis global de la experiencia y de los informes presentados por los alumnos, consideramos que la actividad fue provechosa y positiva. Nuestras expectativas como coordinadoras quedaron satisfechas. Cabe destacarse la valiosa participación de las

preceptoras que nos acompañaron como también la actuación de las guías asignadas a nuestro grupo en Salto Grande. También debemos resaltar el clima de cordialidad y convivencia participativa que se produjo a partir de la propuesta, durante la organización y desarrollo del viaje.

— Esta experiencia fue publicada por el diario "Espacio Público", órgano del Ministerio de Educación y Justicia - Mayo de 1988.

f) ORGANIZACION DE "CENTROS" EN FUNCION DE LOS INTERESES JUVENILES - Colegio Sarmiento (S.N.E.P.) - Capital Federal.

Hace muchos años, hacia 1968, esta Escuela Media, dirigida por el Prof. Ricardo Nervi, docente de larga e importante trayectoria, puso en marcha una modalidad de trabajo creadora que movilizó a gran número de jóvenes que veían atendidos y estimulados sus intereses y aptitudes.

Se crearon, en contra turno, una serie de Centros que nucleaban variadas temáticas:

- "El club amigos de la Historia"
- "El club amigos de la Literatura"
- "El club amigos de la Ciencia"
- "El club amigos de la Fotografía"
- "El club amigos del ajedrez", entre otros.

Coordinado por un docente de la especialidad, en la jornada semanal de encuentro, cada grupo era un generador de investigaciones, encuentros, muestras para el resto de la escuela, obras teatrales (desde la historia); crearon museos dentro de la biblioteca; fueron coleccionistas de monedas antiguas, de historia del barrio de Flores, productores de obras literarias.

Fueron años de fecunda labor y producción. A través del tiempo, esos centros o "clubs" se transformaron en talleres, con el mismo espíritu y los mismos objetivos (tal vez cambiaron el nombre porque con el correr de los años todos sentimos la necesidad de cambiar y renovarnos, sobre todo en educación).

Estos talleres, hoy muy extendidos como modalidad de trabajo escolar o extraescolar, resultan verdaderos espacios para el desarrollo del adolescente. Muchas veces "oxigenan" la rutina que con frecuencia viven en el aula.

Los Talleres de Teatro, de Música, de Ciencias, de Arte, Literarios, de la Comunicación, de Informática, de Expresión corporal, de Periodismo, de Investigaciones sociales, Artesanales, de Oficios, y tantos otros, son espacios muy valiosos para la formación del adolescente. Porque

responden a sus intereses, porque allí hay un "clima diferente", porque la libertad y la creación, la búsqueda y la comunicación son la notas distintivas de un buen taller.

¡Qué lindo será que el Taller entre mucho más al aula de cada día!

PROPUESTA

¿Qué comentarios, inquietudes y expectativas le generó la lectura de estas experiencias?

¿Conoce otras que se hayan llevado a cabo en su escuela, comunidad o región? ¿Cuáles fueron las necesidades que se trataba de satisfacer en esos casos? ¿Cuáles fueron los resultados inmediatos y mediatos?

¿Existe en su escuela o comunidad una inquietud compartida con respecto a la necesidad de introducir cambios en la escuela media?

Por último, ¿cuáles son las posibilidades de llevar a la práctica propuestas como las que incluimos, con sus grupos de adolescentes?

ACTIVIDADES

Hasta el momento, en esta Unidad, usted ha realizado ciertas tareas que ahora recordamos:

En primer lugar, tuvo la oportunidad de considerar las características esenciales del proceso de aprendizaje, tal como lo concebimos en esta propuesta.

Después, conoció un conjunto de acciones y experiencias realizadas en escuelas medias de nuestro país. A partir de ellas, usted descubrió y relacionó aspectos, elementos y principios que estaban presentes en los marcos teóricos de las Unidades, y que se conectaban íntimamente con la problemática del adolescente.

Más tarde, usted reflexionó sobre los alcances y las posibilidades de transferir a sus grupos de alumnos, propuestas semejantes a las que aquí presentamos.

A partir de ahora, le proponemos realizar las siguientes actividades:

1) Retome las respuestas parciales y provisionales que usted elaboró en las anteriores Unidades para resolver el problema central del módulo, y sobre la base de las mismas, formule distintas propuestas y acciones concretas que usted podría poner en marcha con su grupo de adolescentes y que considera que mejorarían el logro de los objetivos educativos teniendo en cuenta las características peculiares de su realidad.

En este sentido, vuelva a leer el problema central del Módulo ya que éste lo guiará en esta tarea.

2) Luego, reúnase con sus colegas docentes para realizar el intercambio de propuestas individuales y, asimismo, reflexionar sobre ellas.

En la segunda parte de este encuentro grupal, invitamos a sus integrantes a que re-elaboren crítica y creativamente las propuestas vertidas, considerando especialmente los factores y condiciones regionales.

Como ya es habitual, un secretario del grupo registrará los aportes y llegará a una síntesis o conclusión escrita.

3) La fase final que aquí proponemos es de carácter individual.

Como fruto de todo el trabajo que usted realizó con este Módulo, le solicitamos que:

3.1. Retome la síntesis gráfica personal que elaboró al concluir la Unidad I y las síntesis escritas de la otras Unidades, y sobre la base de las mismas, haga una **síntesis conceptual de todo el Módulo**.

Trate de incluir todos los conceptos fundamentales y sus interrelaciones, que caracterizan la problemática del adolescente concreto.

3.2. Sobre la base de las propuestas que ya esbozó en cada Unidad, re-elabore las estrategias, conclusiones y acciones concretas que usted estima factibles, necesarias y adecuadas para mejorar su práctica docente con sus adolescentes alumnos.

4) Por último, lo invitamos a realizar una autoevaluación en torno a toda la experiencia que le generó el estudio del Módulo "Adolescencia".

Concretamente, le sugerimos que exprese:

¿Cuáles han sido los aportes, conceptos y enfoques más significativos que usted tuvo la oportunidad de conocer y vivenciar a lo largo de su proceso de aprendizaje?

¿Qué problemáticas de su tarea cotidiana le ayudó a esclarecer el presente Módulo?

¿A qué conclusiones llegó luego de haber intercambiado opiniones y experiencias con colegas de su región?

Bibliografía del Módulo

- Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. "La adolescencia normal". Paidós, Buenos Aires, 1977.
- Arzeno, M. E. "El síndrome de la niña púber". Paidós, Buenos Aires, 1983.
- Barreiro, Telma. "Hacia un modelo de crecimiento humano". Nuevo Estilo, Buenos Aires, 1983.
- Bauleo, Armando. "Ideología, grupo y familia". Kargieman, Buenos Aires, 1974.
- Beard, Ruth. "Psicología Evolutiva de Piaget". Kapelusz, Buenos Aires, 1980.
- Bleger, José. "Psicología de la conducta". Eudeba, Buenos Aires, 1964.
- Bloss, Peter. "Psicoanálisis de la adolescencia". Mortiz, 1980.
- Danna, Ives Lys. "Qué es aprender". Laboratorio de Psicología Evolutiva. Buenos Aires, 1982.
- Ferry, Peretty y Hongre. "Nuevas actitudes en la relación pedagógica". Librería del Colegio. Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. "Obras Completas". Volumen II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.
- Gorman, Richard. "Introducción a Piaget". Paidós. Buenos Aires, 1980.
- Hurlock, Elizabeth. "Psicología de la adolescencia". Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Kalina, Eduardo y Grimberg, Halina. "Hablando con padres de adolescentes". Ippem, Buenos Aires, 1985.
- Langer, Rosa Y. de. "Aprendizaje, juego y placer". Búsqueda, Buenos Aires, 1985.
- Laplanche y Pontalis. "Diccionario de Psicoanálisis". Labor, Barcelona, 1977.
- Loughlin, Lidia. "Profesores y alumnos, ¿comunicación o conflicto?". Librería del Colegio, Buenos Aires, 1976.
- Luzuriaga, Isabel. "La inteligencia contra sí misma". Psique, Buenos Aires, 1970.
- Mead, Margaret. "Adolescencia y cultura en Samoa". Paidós, Buenos Aires, 1979.
- Pérez Juárez, Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en revista Perfiles Educativos, UNAM, México, 1986.

- Piaget, Jean. "Psicología de la inteligencia". Psique, Buenos Aires, 1964.
- Piaget, Jean. "De la lógica del niño a la lógica del adolescente". Paidós, Buenos Aires, 1979.
- Santoyo, S. Rafael. "Algunas reflexiones sobre coordinación en los grupos de aprendizaje", en revista Perfiles Educativos. UNAM, México, 1981.
- Scwebel, M. y Raph, J. "Piaget en el aula". CREA, Buenos Aires, 1981.
- Sheriff y Sherif. "Problems of youth transition to adulthood in a changing world". Chicago, 1965.
- Souto de Asch, Marta. "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en Revista Argentina de Educación N° 8. AGCE, Buenos Aires, 1987.
- Wallon, Henri. "Los orígenes del carácter en el niño". Nueva Visión, Buenos Aires, 1982.
- Weiner, I. B. y Elkind, D. "Desarrollo normal y anormal del adolescente". Paidós, Buenos Aires, 1982.
- Zarzar Charur, Carlos. "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", en revista Perfiles Educativos, UNAM, México, 1982.

INDICE

Página

Presentación	9
Objetivos del Módulo	10
Hacia la resolución de nuestro problema	11
Contenidos temáticos	13
Cómo abordaremos el problema de cada Unidad	15
Cómo utilizar este material	15

UNIDAD 1

Caracterización general del púber y el adolescente

Objetivo	19
Problema a abordar	19
Marco Teórico - Fundamentos científicos	22
1. ¿Qué es la adolescencia?	22
2. "¿Qué le está pasando a mi cuerpo?" (Enfoque biológico)	23
3. "¿Quién soy yo hoy? ¿Cómo soy?" (Enfoque psicológico)	28
4. "¿Y éste es el mundo que nos rodea?" (Enfoque socio-cultural)	37
Bibliografía complementaria	43
Actividades	44

UNIDAD II

El adolescente y la familia

Objetivos	97
Problema a abordar	97

Marco Teórico - Primera parte	99
1. El adolescente y su familia	99
Bibliografía complementaria	109
Actividades: Primera parte	110
Marco Teórico - Segunda parte	136
2. Correlato pedagógico	136
Actividades: Segunda parte	138

UNIDAD III

El adolescente y su grupo de pares

Objetivos	145
Problema a abordar	145
Marco Teórico - Fundamentos científicos	148
1. El significado del grupo para el adolescente	148
2. Dinámica de los grupos	155
3. El grupo adolescente en la clase escolar	159
Bibliografía complementaria	169
Actividades	169

UNIDAD IV

El aprendizaje en el adolescente

Objetivos	195
Problema a abordar	195
Marco Teórico - Fundamentos científicos	201
1. ¿Qué es el aprendizaje?	201
2. Factores que inciden en el aprendizaje	213

Bibliografía complementaria	240
Actividades	241

UNIDAD V

El adolescente activo en la escuela

Objetivos	263
Problema a abordar	263
Síntesis	265
Actividades	267

Bibliografía del Módulo

284

Se terminó de imprimir en Impresos Tribunales, Lavalle 1362, Buenos Aires, en Octubre de 1988