

Te
P77
1984

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias y Humanidades

BIBLIOTECA
DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

DISCIPLINA E INDISCIPLINA DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE
EN LA ENSEÑANZA MEDIA
(UN ENFOQUE PSICO-EDUCATIVO-TRANSACCIONAL DE LA
RELACION ALUMNO-DOCENTE DENTRO DEL AULA)

RAMIRO PONCE FIGUEROA

Ensayo presentado para optar al Grado Académico
de Licenciatura en Psicología

Guatemala

1984

DISCIPLINA E INDISCIPLINA DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE
EN LA ENSEÑANZA MEDIA
(UN ENFOQUE PSICO-EDUCATIVO-TRANSACCIONAL DE LA
RELACION ALUMNO-DOCENTE DENTRO DEL AULA)

BIBLIOTECA
DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

CONTENIDO

		Página
I.	INTRODUCCION	1
II.	LA ETAPA ADOLESCENTE	5
III.	EL ANALISIS TRANSACCIONAL COMO LENGUAJE ACCESIBLE Y MARCO REFERENCIAL PARA VISUALIZAR LAS RELACIONES ALUMNO-DOCENTE	13
	A. Los estados del yo	14
	1. El estado del yo <u>Padre</u>	14
	2. El estado del yo <u>Niño</u>	17
	3. El estado del yo <u>Adulto</u>	20
	4. Desarrollo de los estados del yo	24
	B. Las transacciones	25
	1. Transacciones complementarias	25
	2. Transacciones cruzadas	28
	3. Transacciones ulteriores	30
	4. Los juegos que la gente practica	33
	C. El egograma	38
IV.	UN CASO CONCRETO - LAS SESIONES DE TRABAJO CON LOS DOCENTES	45
V.	SINTESIS	79
VI.	RECOMENDACIONES	87
VII.	BIBLIOGRAFIA	89

I. INTRODUCCION

En el presente ensayo tengo como objetivo fundamental, plantear el análisis de la relación alumno-docente, dentro del aula, en lo que se refiere -básicamente- a los aspectos que de una u otra forma contribuyen a crear un clima de indisciplina o de disciplina en la misma, según mi experiencia.

La palabra "indisciplina" la empleo para designar el tipo de comportamiento que desintegra al grupo de estudiantes y que bloquea el proceso de enseñanza-aprendizaje. No me refiero al tipo de conducta creativa y ágil que enriquece tal proceso.

Para lograr tal objetivo, utilizo un marco referencial de Análisis Transaccional, el cual hago explícito en el Capítulo III de este trabajo, luego de haber realizado una breve exposición de las características principales de la etapa adolescente, en el Capítulo II. En el Capítulo IV propongo una metodología para mejorar tales relaciones, docente-alumno, en forma tal, que se logre una mejor disciplina y un mayor aprendizaje. Asimismo, ilustro esto a través de la presentación de un caso concreto.

Las conclusiones y recomendaciones ocupan -antes de la bibliografía- los dos últimos capítulos del ensayo. La elaboración

de este trabajo obedece a la firme convicción que en lo personal aliento, acerca de que se ha dado relativa poca importancia al aspecto afectivo interaccional de la relación maestro-alumno, mientras que parece haberse puesto una gran cantidad de energía y tiempo en el análisis de las metodologías de trabajo docente y en los aspectos referentes a la elaboración de los planes de estudio. La desproporción existente entre los dos aspectos anteriores, ocasiona el peligro de caer -como de hecho sucede muchas veces- en estructuras vacías en las que abundan las normas rígidas y la burocracia escolar, así como los rituales pedagógicos, y en las que falta lo que -a mi juicio- debiera ser la principal preocupación de aquéllos que de algún modo estamos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto es: la conciencia de que es imprescindible crear e implementar las condiciones que hagan del aula y especialmente de la relación alumno-maestro, una interacción dinámica. Esta interacción debiera estar fundamentada, no en prejuicios o en la ignorancia de las propias capacidades y limitaciones, sino más bien en el auto-conocimiento de ellas (auto-diagnóstico) y en el conocimiento de la otra persona (el alumno) en cuanto a las posibles respuestas que él dé dentro de sus propias y particulares características de personalidad. Por supuesto, la plena implementación de una escuela basada en la concepción que he indicado anteriormente, requiere que cada maestro sea -en cierta forma- un experto conocedor de las ciencias de la conducta, y ciertamente esto es imposible (o

por lo menos muy difícil) dentro de nuestro marco contextual de realidad. Por otra parte, quizás no sea indispensable.

No obstante, pienso -según mi experiencia como maestro y asesor- que sí es posible desarrollar una metodología tendiente a incrementar la conciencia del docente acerca de sus capacidades y limitaciones y que al mismo tiempo aumente el conocimiento que él tiene sobre las posibles reacciones de sus alumnos. Es precisamente acerca de esta posibilidad de la que trato en este ensayo.

De allí que quizás sea útil aclarar en este punto que con este trabajo no pretendo dar respuesta al problema de relación alumno-docente en su total dimensión. Más bien propongo una dinámica de cambio basada en un marco referencial de tipo psicológico (Análisis Transaccional), la cual ha demostrado -en la práctica- ser susceptible de ser utilizada en establecimientos mixtos de enseñanza primaria y enseñanza media, cuya población sea predominantemente de clase media y media alta. Además, tal como lo recalco más adelante, tal dinámica ha de ser dirigida por un profesional responsable y con experiencia en el manejo del "Análisis Transaccional", y que además posea una formación de tipo docente.

Dado que los instrumentos psicológicos que utilizo (y que describo con cierto detalle en el Capítulo III), son de tipo general y aplicables a cualquier persona, la metodología que

propongo es susceptible de ser ensayada -a nivel experimental- en instituciones educativas distintas a las del tipo descrito. Sin embargo, pienso que esta posibilidad debería ser estudiada con detenimiento y responsabilidad, antes de intentar tal adaptación.

II. LA ETAPA ADOLESCENTE

En todas las fases del proceso educativo la relación maestro-alumno, es importante. Sin embargo, durante la enseñanza media esta relación adquiere un carácter singular, debido a que durante esta etapa educativa, ocurren en el estudiante cambios fisiológicos y éticos que no pueden dejar de ser tomados en cuenta en un proceso educativo que pretenda ser realista. De allí que es importante tomar en consideración todos aquellos aspectos extra-curriculares propios de la relación docente-alumno que sean pertinentes en cada momento, ya que muchos de los problemas del bajo rendimiento estudiantil en la enseñanza media -tal como lo enfatizo más adelante- se deben, más que a problemas cognoscitivos o curriculares, a interacciones negativas y destructivas entre docentes y alumnos. Para poder comprender esto en una forma más completa, haré a continuación una breve descripción de la etapa adolescente, ya que es este ciclo de vida el que coincide con los estudios en la escuela de enseñanza media.

La adolescencia abarca un período de la vida del individuo que va desde los 13 años (aproximadamente) hasta los 18. Aunque estos límites no son rígidos en sentido alguno, y más bien serían discutibles, los asumo en este trabajo como válidos, en virtud de que no sólo comprenden los años más

importantes entre la niñez y la juventud, sino que constituyen la época en que la mayoría de jóvenes cursan la enseñanza media.

En este trabajo centraré la revisión de la etapa adolescente en tres aspectos: el físico, el axiológico (valores) y el social.

El adolescente es una persona que está atravesando por diversos cambios de tipo fisiológico. El incremento en la cantidad producida de algunas hormonas (o el inicio de la segregación de otras), la aparición de los caracteres sexuales secundarios, aspectos como el cambio de voz en los varones o como el ensanchamiento de las caderas en las mujeres, producen en el adolescente un sentimiento de curiosidad acerca de su propio cuerpo que, no pocas veces, va acompañado de una sensación difusa o manifiesta de angustia. Esto ocurre especialmente cuando el medio en que el adolescente se desarrolla no ofrece ningún tipo de información acerca de los cambios que ocurren a nivel fisiológico o cuando la información de la que el adolescente dispone es distorsionada o influenciada por valores cargados de prejuicio cultural o familiar. No es extraño que muchos adolescentes se pregunten íntimamente si son normales, o si sus dimensiones físicas (cambiantes en esta época y muchas veces en desproporción transitoria) están acordes con lo que "debiera ser" (significando esta expresión cualquier cosa,

según el ambiente particular de desarrollo en donde el adolescente se desenvuelve).

Las sensaciones -sobre todo los impulsos sexuales que acompañan a estos cambios- también son fuente de curiosidad y -en no pocos casos- de ansiedad, ya que usualmente el adolescente carece -en parte por la falta de información seria- de una estructura de valores que le permita aceptar tales impulsos como naturales y congruentes con la etapa que vive.

El adolescente pone en tela de juicio los valores parentales que hasta ahora habían venido siendo la norma que regía su conducta y es frecuente que la rebeldía sea una de las formas en que manifiesta su desacuerdo con la visión que del mundo y de la sociedad tienen sus mayores. Como consecuencia de este desacuerdo, el adolescente experimenta la necesidad de saber quién es él, para qué está en este mundo, qué quiere de la vida y qué desea dar a la sociedad (esto último usualmente en términos idealistas). En una palabra, el adolescente busca su propia identidad, y en esta tarea se identificará fácilmente con modelos externos (no siempre los más deseables), los que usualmente representarán ideologías o tendencias que procuren el reto a la autoridad establecida o a todo lo que sea tradicional.

Como el desafío a lo tradicional no necesariamente implica que sea capaz de desarrollar opciones de solución originales y adecuadas a la propia problemática, el adolescente

encuentra que en su mundo hay más desorientación, temores y rebeldía que conciencia de las posibles soluciones a sus problemas.

Esto nos coloca en una mejor posición para entender por qué el adolescente se comporta en forma rebelde tan a menudo. No es de extrañar que si las percepciones de su propio cuerpo están cambiando, y el proceso fisiológico de su organismo se altera (aún ligeramente) con cada día que pasa, estas nuevas emociones y sensaciones, al no tener un marco axiológico definido en el cual ubicarse, le produzcan una sensación de angustia que deriva en rebeldía. Esto es, el adolescente no está ya seguro -como antes- de qué es lo bueno y qué es lo malo, y esta oscilación transitoria de sus valores le impide ubicar las nuevas sensaciones que sus cambios hormonales le ocasionan.

Socialmente la situación suele ser también un tanto difícil para él. Se encuentra con que ya es capaz de realizar una serie de tareas intelectuales, las que -a nivel de estudio- le son demandadas. No obstante, cuando quiere ganar su propio dinero, descubre que las gratificaciones propias de la remuneración por el trabajo le son negadas. Esto se da con mayor énfasis en sociedades como la nuestra, en las cuales se requieren los servicios de "patojos" únicamente para realizar labores que de suyo, son pesadas y que conllevan más la realización de un trabajo físico, rutinario y mecánico, que el ejercicio de las habilidades de pensamiento que el adolescente

tiene listas para su aplicación, o bien, dispuestas para implementarlas en un aprendizaje. En el caso de las mujeres es peor, pues ni siquiera se cuenta con esta opción del trabajo mecánico y pesado. En una palabra, el mercado de trabajo para el adolescente -en las escasas ocasiones en que hay algún mercado- es frustrante. Sin embargo, también es frustrante depender siempre del dinero del padre o de la madre para pagarse las propias diversiones, o, en algunos casos, las propias necesidades.

A pesar de que no se confía en el adolescente, entonces, para la realización de trabajos que no sean los de la índole mencionada (mecánicos y rutinarios), esto no es obstáculo para que sí se demanden de él -a nivel familiar- trabajos manuales (usualmente) que no son remunerados económicamente. Tal pareciera que el mensaje para él (ella) es: "tú no mereces remuneración por lo que haces porque después de todo, sólo eres patojo. Así que lávame el carro, pero no se te ocurra querer usarlo tú".

Así, la descalificación que se hace del trabajo que el adolescente realiza y la falta de empleo adecuado fuera de casa para él, vienen a sumarse a los factores que hacen difícil su situación.

Se arguye de parte de algunas personas (usualmente los padres) que no es conveniente darle al adolescente las

gratificaciones propias de los adultos (remuneración o premios como darle el carro o similares) porque éste -dicen- no es aún lo suficientemente responsable para saber qué hacer con ellos. No obstante, es válido preguntar acerca de cómo es -si no asumiendo responsabilidades- que las personas aprenden a hacerse cargo -poco a poco- de su propia vida. Quizás una posible salida al asunto sería dar gradualmente al adolescente las responsabilidades de las que tanto hemos hablado, y fijarle límites con gratificaciones y/o castigos, de tal forma que estos límites se apliquen consistentemente de parte de los padres.

En resumen: la rebeldía adolescente tiene una fuente importante (y no estamos afirmando que sea la única) en la situación especialísima de esta etapa. Una persona con sensaciones nuevas y distintas, a las que no sabe dónde ubicar porque su sistema de valores está oscilante, y que además percibe una falta de "lugar social" para él, tanto laboralmente como en el aspecto afectivo (no es hombre todavía, y ya no es un niño) no puede menos que sentirse angustiado. A falta de una mejor solución, el adolescente optará por la rebeldía como expresión de angustia. Por supuesto las fuentes de la rebeldía pueden ser múltiples y factores como la integración de la familia, la historia del individuo y otros no pueden ser soslayados. Tampoco es la rebeldía la única fuente de expresión para el adolescente, sino que la sumisión, la depresión, el aislamiento, la timidez y otros, son igualmente medios indirectos importantes de manifestar la angustia adolescente.

Sin embargo, me he centrado en la rebeldía (con sus ya mencionadas causas centradas en la frustración) como medio de expresión de la angustia, en virtud de que, según la experiencia empírica que he tenido la oportunidad de vivir, es ésta (la rebeldía, activa o pasiva) la que parece causar mayores daños a nivel institucional educativo ya que no sólo lastima al estudiante rebelde en sí, sino que tiende a desintegrar los grupos de clase. Quizá sea conveniente recalcar acá, que cuando hablo de rebeldía o de indisciplina, me refiero al comportamiento de tipo desintegrador y nocivo que genera ruidos sin sentido ni creatividad escolares, que desestimula a los grupos, y que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje, lejos de dinamizarlo. No estoy -en modo alguno- propugnando por el mantenimiento del ya mencionado sistema sobreadaptativo, tan usual en nuestro medio, en el cual se recompensa constantemente al estudiante sobreadaptado y pasivo y en el que se desestimula sistemáticamente todo signo de pensamiento divergente y creativo que el alumno muestre. En el Capítulo IV de este trabajo ilustraré algunos de los problemas más comunes de los adolescentes en el aula, a través de la descripción de un caso concreto de asesoría.

III. EL ANALISIS TRANSACCIONAL COMO LENGUAJE ACCESIBLE
Y MARCO REFERENCIAL PARA VISUALIZAR LAS RELACIONES
ALUMNO-DOCENTE

¿Qué es el Análisis Transaccional?

El Análisis Transaccional (A.T.) es una teoría psicológica que como tal, pretende explicar y predecir la conducta humana. Fue creado por el Dr. Eric Berne, y se le ha utilizado en diversos campos en los que el estudio del comportamiento es importante. Son ejemplos de ello su aplicación en las áreas clínica, organizacional y educativa. Una de sus mayores ventajas reside -tal como lo veremos en breve- en que utiliza un lenguaje accesible y de fácil comprensión. Creo, sin embargo, que es importante aclarar desde ya, que su aplicación no es tan sencilla como su comprensión y que -en virtud de esto- no ha de utilizársele irresponsablemente en procesos de aplicación de dinámicas de cambio, los que requieren un nivel de entrenamiento muy superior al del sólo entendimiento teórico de los conceptos principales de este enfoque. Los instrumentos del A.T. que describo en este trabajo son tres:

- Los estados del yo
- Las transacciones
- El egograma

Como este ensayo no es -en forma alguna- un manual de A.T.

me centraré solamente en los tres instrumentos mencionados. El A.T. consta, en total, de diez instrumentos.

A. Los estados del yo

El A.T. tiene dos clasificaciones: estructural y funcional. En este trabajo enfatizo la segunda de ellas.

Eric Berne (1981), el creador del A.T., se percató de que las conductas observadas en las personas a través de su lenguaje verbal y no-verbal, eran susceptibles de ser clasificadas; esto es, que era posible construir distintas categorías (semejantes a las gavetas de un archivo) o "bloques de conductas" que abarcasen a un grupo de comportamientos similares.

1. El estado del yo Padre. A veces vemos que el comportamiento de las personas es rígido, prejuicioso, protector o directivo. Estos tipos de conducta es fácil asociarlos a figuras que de algún modo representen autoridad o protección y que nos hacen evocar -en muchos casos- el recuerdo de nuestros mayores: padres, abuelos, tíos, maestros y otras figuras de autoridad.

Cuando una persona se comporta de alguna de estas maneras, es decir, cuando actúa de una forma determinada porque aprendió de sus mayores que así debía hacerlo, o por imitación (sólo porque así "debe ser"), de tal manera que incorporó características específicas de las personas mayores sin que ésto fuese sometido a juicio analítico, decimos que la

persona actúa desde su estado del yo Padre. Este estado incluye entonces, a las conductas modeladas por todas las figuras de autoridad y/o protección que para el individuo fueron importantes en su niñez.

Así, la persona piensa que debe dirigir, o que debe ser dirigida, que debe mostrar fuerza, o que no debe mostrar fuerza -en fin- que debe o no debe.

La persona incorpora tales conductas, porque de alguna forma pensó, cuando era niño, que ganaba afecto a través de las mismas (y en muchas ocasiones, quizás así fue). El estado del yo Padre se representa en A.T. por un círculo partido en dos porciones, así:

$\frac{Pc}{Pp}$

a. La primera porción, Pc, se refiere al estado del yo Padre Crítico (que es una de las dos principales formas de funcionamiento del estado del yo Padre).

El Padre Crítico, abarca todas aquellas conductas que evidencian capacidad de dar (o darse) dirección de parte de la persona, aunque también -y en su forma negativa- este estado del yo se manifiesta en conductas aplastantes. Por ejemplo: un profesor puede ser directivo y firme y con ello señala con potencia a sus estudiantes lo que deben (o no deben) hacer. Decimos que en este caso, dicho docente actúa desde su estado del yo Padre Crítico Positivo (OK) y abreviaremos Pc⁺.

b. Otro docente, sin embargo, puede gritar con hostilidad y en forma contundente a sus estudiantes y no permitir ninguna manifestación de desacuerdo o espontaneidad que éstos tengan. Decimos en este caso, que el profesor está actuando desde su estado del yo Padre Crítico Negativo y abreviamos Pc⁻.

c. La otra división del estado del yo Padre se denomina Padre Protector y abreviamos Pp. Aquí se incorporan aquellas conductas de protección y sobre-protección que pudimos observar de parte de nuestros mayores.

La capacidad de dar protección auténtica, esto es, de invitar a la otra persona a crecer, a dar de sí mismo lo que sí puede dar, a confiar en sus propias capacidades, la capacidad -en fin- de empatizar (sentir junto con) con la otra persona, están incorporadas en el estado del yo Padre Protector Positivo (OK), que abreviamos Pp⁺.

Por ejemplo: el docente que a menudo recalca a sus estudiantes que pueden realizar el trabajo asignado, aún cuando les cueste. Nótese que el docente no le hace el trabajo al estudiante, aunque sí expresa la confianza que tiene en el mismo. Asimismo, el docente que actúa desde el Pp⁺, enviará continuamente a sus estudiantes el mensaje de que no importa si se equivocan; que los errores son una fuente valiosa de aprendizaje; y que es posible (y ellos pueden) cometerlos y corregirlos.

Por otra parte, al reverso de esta faceta del Pp, está el estado del yo Padre Protector Negativo (NO - OK) o Salvador. Las conductas que agrupa este estado del yo, abarcan las posturas salvadoras y sobre-protectoras. Esto se manifiesta en aquellos docentes que le hacen el trabajo al estudiante, aún en el caso de que éste pudiese hacerlo sólo. La persona que actúa muy a menudo desde su postura de salvador (Pp) sobre-protector y paternalista suele derivar de esta conducta, la satisfacción de una necesidad de afecto, de sentirse querido.

Entre las personas que laboran en profesiones de relación social y de ayuda, (tales como el trabajo social, la psicoterapia, la docencia y similares) no es extraño encontrar este estado del yo Pp⁻, muy "cargado", en relación a otros.

El docente que sobreprotege invita al estudiante a no crecer, al hacerle tareas que él (el estudiante) podría realizar por sí mismo, y su mensaje es: "deja que yo te ayude, porque tú no puedes".

2. El estado del yo Niño. Como nuestros mayores no siempre se comportaban autoritarios o protectores, tan sólo de acuerdo a lo que debían hacer, sino que en muchas ocasiones mostraban sus emociones, todos tuvimos oportunidad -alguna vez- de verlos enojados, alegres, afectuosos, tristes o temerosos. Nosotros mismos, desde muy temprano en nuestra vida somos capaces de sentir alegría, miedo, tristeza, afecto o cólera, ya que

éstas son emociones inherentes a nuestra condición humana, y que están enraizadas en nuestra biología.

Toda esta parte nuestra, que podríamos llamar la parte auténticamente sentida de la vida, en forma natural y espontánea, se ubica bajo el concepto de Niño Libre. Acá incorporamos entonces, todos aquellos impulsos naturales, que se traducen en la frase "yo quiero". Por supuesto esta parte espontánea nuestra puede también ser negativa en el momento en el que el "yo quiero" se distorsiona en una ambición egoísta y sin límites, o en agresión destructiva.

Como no sería posible que tuviésemos una adaptación social satisfactoria sólo con esta parte espontánea (y con tan sólo nuestro "yo quiero") resulta que nuestro Niño Libre ha de aprender a ceder en sus inquietudes y deseos impulsivos en pro de la vida en sociedad. Es decir, nos adaptamos; y nótese que esto no significa que la adaptación que elegimos sea la mejor de por vida. No obstante, en los momentos en que aprendimos a adaptarnos a las exigencias sociales y esto lo hicimos dando -cuando niños- las respuestas que consideramos que "ellos" (usualmente papá y mamá), juzgarían como "buenas", la respuesta adaptativa nos pareció -y a veces era- el único mecanismo útil para ganar la aceptación de los mayores.

Es decir, todos aprendemos a dar la respuesta de adaptación que nos parece la mejor para sobrevivir en ese momento determinado.

Acá la palabra sobrevivir se refiere a lograr obtener los satisfactores materiales y/o emocionales que en ese momento son indispensables para vivir.

Todas las conductas de adaptación que hemos incorporado -cuando niños- para defendernos, para acomodarnos mejor a nuestro ambiente y que seguimos ejecutando, aunque hoy algunas resulten desactualizadas, se reúnen en otro estado del yo: el Niño Adaptado. Este estado del yo tiene las dos variantes siguientes.

a. El estado del yo Niño Adaptado Sumiso (NAS). Este se forma cuando -originalmente- por alguna razón (no del todo clara hasta hoy) el niño aprende que una postura de obediencia y de sumisión es la que más le sirve para obtener la gratificación parental y la satisfacción de sus necesidades vitales. El refuerzo posterior hacia estas conductas fortalece la postura sumisa. El estado del yo Niño Adaptado Sumiso, con frecuencia se manifestará en el estudiante tímido o retraído, como sobreadaptación e imposibilidad de exigir sus derechos. Es importante resaltar aquí, que quizás no sería exagerado afirmar que nuestro sistema educativo tiende a gratificar (reforzar) un tanto desproporcionadamente este tipo de conducta obediente y sumisa en el estudiante en relación al pensamiento divergente creativo, o en general, en relación al estudiante vivaz, original y que "se mueve".

b. El estado del yo Niño Adaptado Rebelde (NAR). Este se origina cuando el niño aprende que la mejor forma de ser atendido consiste en exhibir una conducta agresiva de reto abierto, de berrinche y/o de pelea (rebeldía activa) o bien en estarse callado, apretando los puños, no respondiendo, o en una postura "indiferente" que produce en el otro una sensación de impotencia (rebeldía pasiva).

(Nótese que aunque menos aceptable socialmente que la postura sumisa, la postura rebelde también es una forma de adaptarse al mundo).

Si esta conducta adaptativa se refuerza, ya sea mediante la aprobación directa de los mayores ("¡Como patalea, se ve que es todo un hombrecito!") o porque es la única forma en la que el niño llama la atención y se fijan en él (aún cuando sea tan sólo para castigarlo), el individuo exhibirá constantemente -en su vida adulta- estos tipos de comportamiento y de actitud.

3. El estado del yo Adulto. No es difícil imaginar que nuestra vida diaria sería casi imposible de llevar si tan sólo tuviésemos a nuestro alcance nuestros "deberíamos" (Pc), nuestras emociones auténticas y desbordantes (NL) o nuestra adaptación (NAR o NAS). Así, no podríamos evaluar la realidad externa, para saber qué conducta es la que más conviene a cada circunstancia.

El estado del yo Adulto engloba a todas aquellas conductas y juicios que resultan de un proceso de razonamiento (análisis y/o síntesis) o de una evaluación objetiva de la realidad. El estado del yo Adulto tiene tres fuentes de información, en base a las cuales toma decisiones.

- a. El estado del yo Padre
- b. El estado del yo Niño
- c. La Realidad Situacional Externa

Cuando el estado del yo Adulto se encuentra libre de prejuicios parentales (contaminación parental) y libre de pensamiento sin límites (mágico) (contaminación niño), se dice que está descontaminado, y sólo entonces podemos evaluar en forma objetiva la situación, de tal manera que, mediante un proceso secuencial de análisis y síntesis, tomamos la decisión más conveniente según nuestra circunstancia.

Usualmente nuestro estado del yo Adulto está más o menos contaminado (por P o por N) y entonces nuestro discernir y nuestras decisiones no siempre nos ubican en la posición que nos sería más favorable.

Podemos resumir las características principales de los cinco estados del yo que funcionan en cada uno de nosotros, en el esquema que presento en las siguientes páginas.

- Aplastante, autoritario, irracional, tiránico. Invita a la rebeldía.

+ Capacidad para dar dirección (y auto-dirección) potente, firme, invita a que se le siga.

$\frac{Pc}{Pp}$

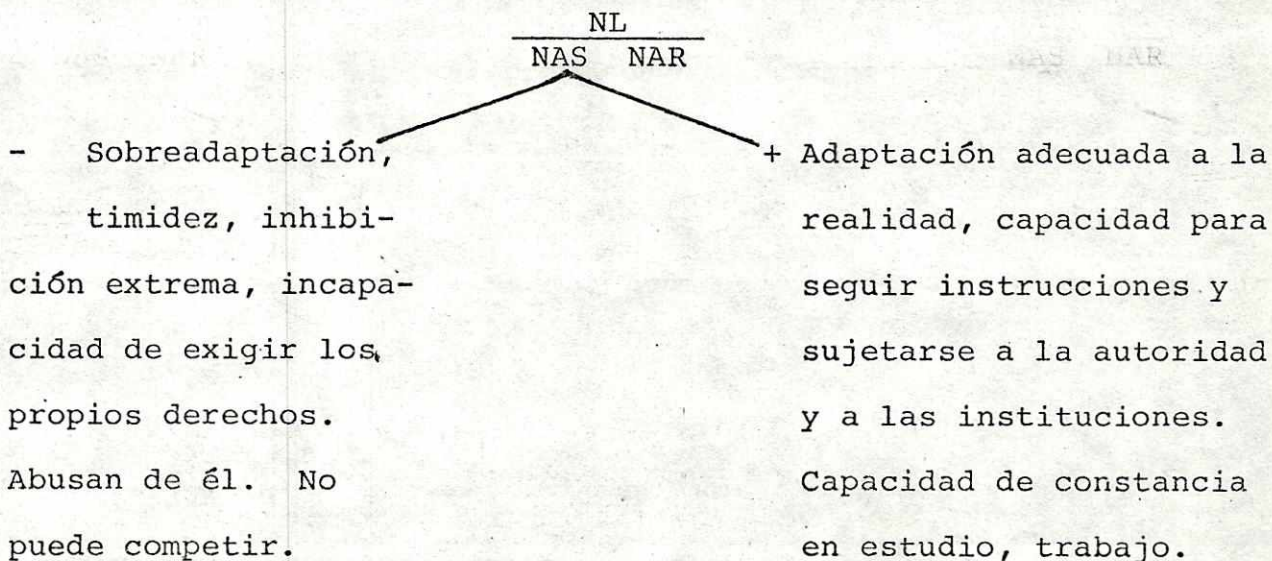
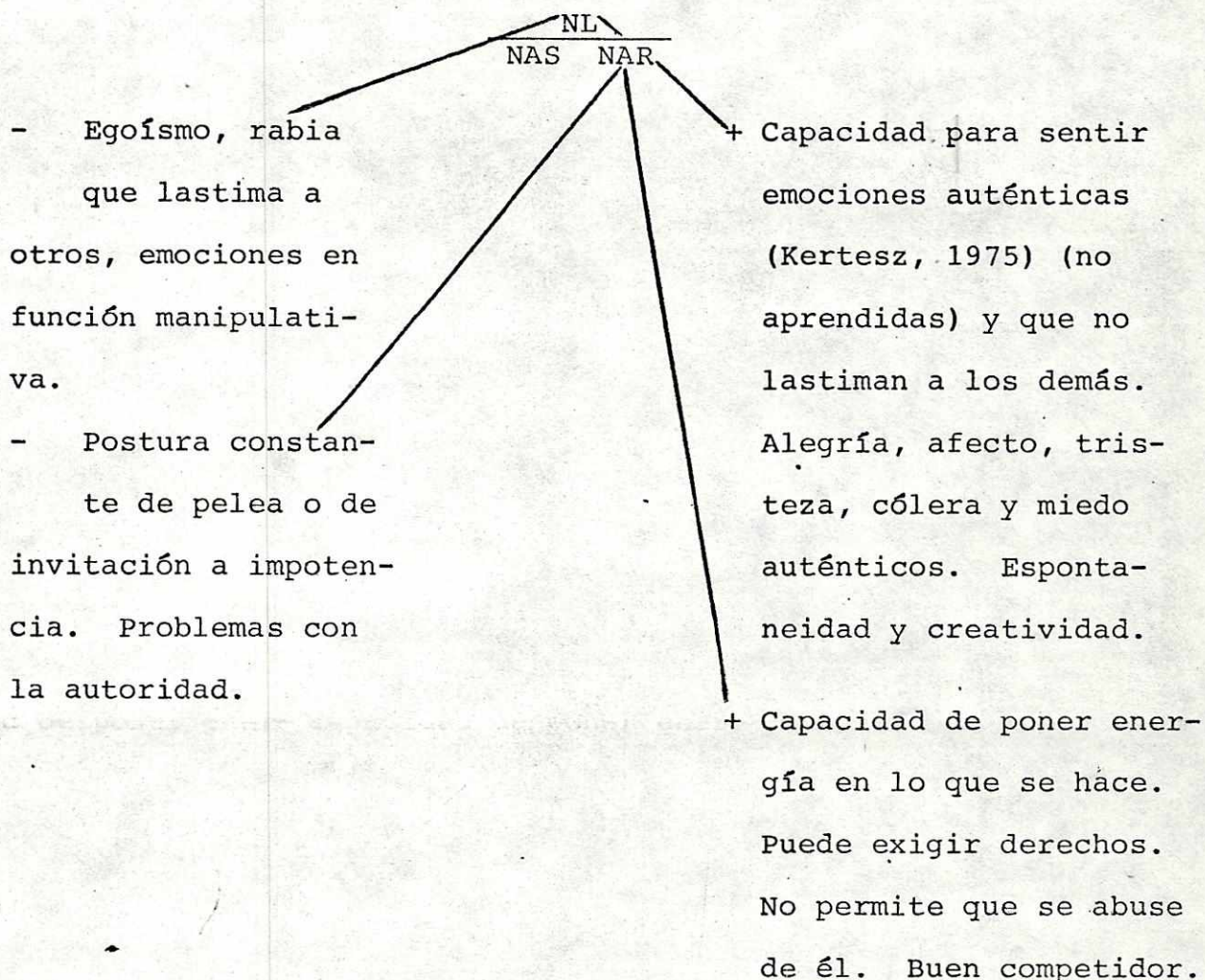
- Sobreprotector, le hace al otro lo que él (el otro) sí puede hacer. Invita a no confiar en la propia capacidad. Mensaje: "tú no puedes".

+ Capacidad para empatizar con el otro, e invitarlo a confiar en su propia capacidad. Mensaje: "tú puedes"

A

- Proceso de pensamiento en función de prejuicios, y/o pensamiento sin límites (mágico)

+ Proceso de pensamiento lógico, secuencial y racional. Análisis y Síntesis. Tres fuentes de información: P,N y la realidad externa, la cual evalúa objetivamente.



4. Desarrollo de los estados del yo. Para esta parte he tomado como base, material del libro "Nacidos para triunfar" de las Doctoras Muriel James y Dorothy Jongeward.

En un recién nacido, el conocimiento se centra alrededor de la satisfacción de sus propias necesidades y bienestar; procura evitar las experiencias dolorosas y responde a nivel del sentimiento con todo lo que posee y es. Casi inmediatamente; aparece su estado Niño del yo. (Las influencias prenatales sobre el estado Niño del yo no han sido determinadas todavía) (James, 1975).

A continuación, se desarrolla el estado Padre del yo; a menudo, puede observarse cuando el niño juega a la familia, imitando a sus padres. Unas veces los padres se disgustan al verse "representados" por sus hijos. Otras veces, se sienten complacidos.

El estado Adulto del yo se desarrolla cuando el niño intenta dar sentido a su propio mundo y concluye que puede manipular a otros. Por ejemplo, puede preguntar: "¿Por qué tengo que comer si no tengo hambre?". Entonces se da cuenta de que puede manipular a los demás fingiendo que le duele el estómago cuando no quiere comer.

Caso ilustrativo (James, 1975)

"Cuando Sarita tenía 22 meses de edad, sus padres le regalaron en Navidad un cochecito para muñecas.

Sarita quiso acomodarse en el cochecito diciendo: 'yo, bebé', pero como era muy pequeño, no cupo. Su muñequita, en cambio, sí cupo perfectamente. 'Yo mamá', dijo Sarita, y empezó a pasear la muñequita hasta que se cansó. Entonces, enojada, tiró la muñequita al suelo, volcó el cochecito, lo enderezó y trató de meterse en él otra vez, obviamente, sin lograrlo. Frustrada, metió la muñequita otra vez en el cochecito. Repitió esta operación cuatro veces consecutivas. Finalmente, decidió que era demasiado grande, se resignó a hacer el papel de madre y comenzó a cuidar a su muñequita de la misma forma en que su madre la cuidaba a ella.

La conducta maternal de Sarita fue una imitación de su madre desde su estado Padre del yo; aunque en su estado Niño del yo quería ser un bebé, su naciente estado Adulto del yo recogió y procesó un dato objetivo: ella no cabía en el cochecito.

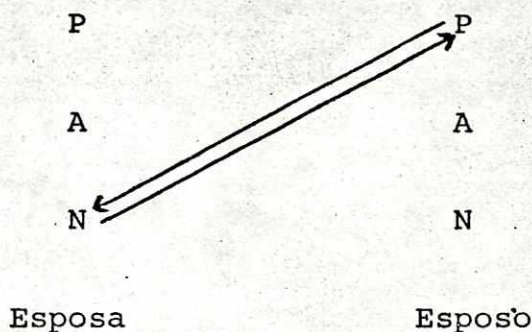
Cualquier situación puede activar un estado específico del yo y, a veces, como en el caso de Sarita, diferentes estados del yo compiten dentro de la persona por el control sobre la misma".

B. Las transacciones

Todo lo que ocurre entre personas implica una transacción entre sus estados del yo. Cuando una persona envía un mensaje a otra, espera una respuesta. Todas las transacciones pueden ser clasificadas como: 1) complementarias; 2) cruzadas y 3) ulteriores.

1. Transacciones complementarias. Una transacción complementaria tiene lugar cuando un mensaje enviado por un estado específico del yo recibe, desde el estado específico del yo de la otra persona al que fue enviado, la respuesta. Si, por ejemplo, una esposa afligida por la pérdida de una amiga es consolada por su esposo comprensivo, su necesidad

momentánea de dependencia ha recibido una respuesta complementaria (véase figura).



Una transacción complementaria puede ocurrir entre dos estados cualesquiera del yo. Por ejemplo, dos personas pueden llevar a cabo una transacción Padre-Padre cuando se lamentan de que sus hijos abandonan el hogar; Adulto-Adulto cuando resuelven un problema; Niño-Niño o Padre-Niño cuando se divierten juntos. Una persona puede efectuar una transacción desde su Padre con cualquiera de los estados del yo de otra persona; puede también hacerlo con su Adulto o con su Niño. Los gestos, las expresiones faciales y las posturas del cuerpo, el tono de voz, todos, contribuyen al significado de cada transacción. Para que un mensaje verbal sea comprendido totalmente, el destinatario debe tomar en consideración tanto los aspectos verbales como los no verbales.

Para entender mejor las ilustraciones que figuran a continuación, debemos suponer que el estímulo es franco y los mensajes verbales y no verbales son congruentes. Cada ilustración

es, a lo más, una conjetura bien fundada. Para que sean más exactas, será necesario conocer los estados reales Padre, Adulto y Niño del yo de cada persona.

P P

Intercambio de datos en una transacción
Adulto-Adulto

A \longleftrightarrow A

1. ¿Cuál es el salario para ese empleo?
2. Empieza en los Q.10,000.00

N N

P \longleftrightarrow P

Transacción Padre Comprensivo-Padre

A A

1. Esos niños echan de menos a su padre.
2. Sí, vamos a llevarlos al parque para que se diviertan un poco.

N N

P P

Transacción Niño juguetero-Niño:

A A

1. ¡Cómo me gustas!

N \longleftrightarrow N

2. ¡Tú también me gustas!

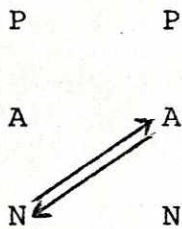
P P

Transacción Niño-Padre protector:

A A

1. Estoy tan preocupado por mi hijo que no puedo concentrarme en el trabajo.
2. Puedes salir temprano e ir al hospital a visitarlo.

N N

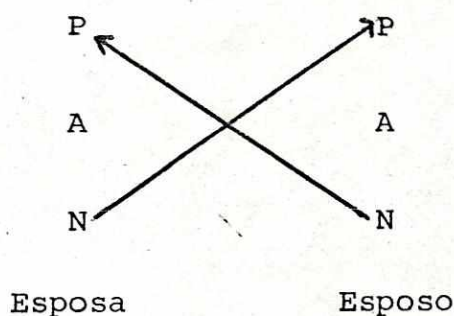


Transacción Niño colérico-Adulto oyente:

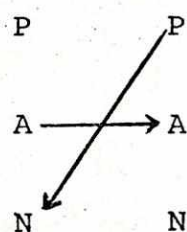
1. Tengo tanta ira que de buena gana tiraría la máquina de escribir por la ventana.
2. Algo te ha enfadado tanto que te gustaría tirar todo, ¿verdad?

En cada una de las transacciones anteriores, la comunicación permaneció abierta porque las respuestas correspondieron al estímulo. Esto no ocurre siempre, porque, en ocasiones, el estímulo recibe una respuesta inesperada o impropia y las líneas de comunicación se cruzan.

2. Transacciones cruzadas. Una transacción cruzada ocurre cuando las personas se miran en actitud desafiante, se dan la espalda, se sienten reacias a continuar la transacción o quedan perplejas por lo que acaba de ocurrir. Una transacción cruzada ocurre cuando la respuesta al estímulo es inesperada (no "regresa" al estado del yo que la inició); se activa entonces un estado inapropiado del yo, se cruzan las líneas de transacción entre las personas y éstas optan por retirarse, alejarse o cambiar la conversación. Por ejemplo, si en un momento dado el esposo dominado por sus propias preocupaciones responde duramente a su esposa: "¿Yo cómo crees que me siento?", puede forzar a su esposa a alejarse.

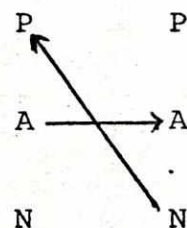


Con frecuencia, las transacciones cruzadas originan situaciones dolorosas entre las personas: padres e hijos, esposo y esposa, patrón y obrero, profesor y estudiante. Cuando alguien inicia una transacción con la esperanza de obtener alguna respuesta que, desgraciadamente, no llega, se siente frustrado.



¿Qué hora es?

¡Usted siempre tiene tanta prisa!



1. Esposo: ¿puedes llevar esta tarde el automóvil a que lo arreglen?
2. Esposa: hoy voy a planchar. Juanito espera que le haga un pastel de cumpleaños. Hay que llevar el gato al veterinario. ¡Y tú quieres que lleve el automóvil a arreglar!

Las transacciones pueden ser directas o indirectas, francas

o atenuadas, intensas o débiles. Las transacciones indirectas se juegan a tres manos. Una persona habla a otra, aunque en realidad espera influir a una tercera persona que puede alcanzar a oír de lo que se está hablando. Por ejemplo, el empleado temeroso dice algo al compañero para que éste se lo diga "distraídamente" al jefe.

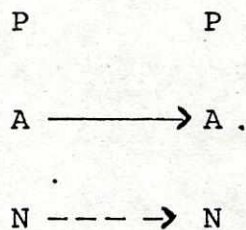
Las transacciones atenuadas son en parte hostiles, en parte afectivas. El mensaje está oculto en alguna forma de broma o chanza: un estudiante, por ejemplo, que le dice a otro: "¡Genio! ¿cuándo vas a acabar ese libro? Yo quiero leerlo!", y el otro tirándole el libro, le contesta: "¡Ahí va, torpe, cógelo si puedes!".

Las transacciones débiles son superficiales, rutinarias, sin sentimiento alguno de intensidad. Tal es el caso de una mujer que le dice a su marido: "¿Te parece que cenemos fuera esta noche?", y él responde: "me da lo mismo, querida. Lo que tú digas".

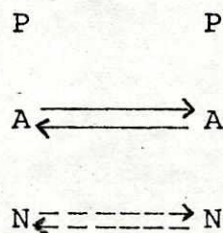
En las relaciones saludables, las personas actúan directamente, con franqueza y, en ocasiones, intensamente. Esas transacciones son complementarias y están libres de movitos ulteriores.

3. Transacciones ulteriores. Las transacciones ulteriores son las más complejas. Difieren de las complementarias y de las cruzadas en que siempre comprenden más de dos

estados del yo. Cuando se envía un mensaje ulterior, éste va disimulado bajo una transacción socialmente aceptable. Tal es el propósito del cliché: "¿Te gustaría venir a escuchar mis discos?". En este caso, mientras el Adulto dice una cosa, el Niño envía un mensaje diferente a través de una insinuación.

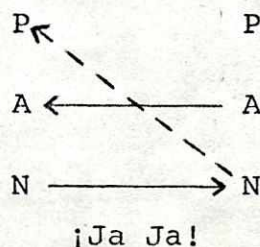


Cuando un vendedor de automóviles mira de reojo a su cliente y le dice: "este es nuestro mejor automóvil deportivo, pero... puede que sea demasiado veloz para usted", está enviando un mensaje que puede ser oído por el Adulto del yo del cliente o por el Niño. Si el Adulto del cliente oye el mensaje, probablemente contestará: "tiene usted razón, no es lo que necesito para mi trabajo", pero si el mensaje es recibido por el Niño, la respuesta bien puede ser: "es exactamente lo que necesito, me quedo con él".



Cuando una secretaria presenta a su jefe una carta con varios errores y éste le da una reprimenda paternal, también ha habido un mensaje ulterior. Lo mismo ocurre cuando un estudiante se retrasa continuamente con sus tareas, falta a clase, escribe ilegiblemente o provoca en alguna forma un equivalente de la crítica paternal.

El mismo tipo de transacción ulterior ocurre cuando, una mañana, un alcohólico "reformado" llega a la oficina con resaca y los ojos destellantes y le dice jactancioso a su compañero: "anoche me pasé de tragos y ¡qué cabeza la que tengo hoy!". A primera vista su información es verídica; sin embargo, al nivel ulterior, el Niño del yo del alcohólico busca en el Padre de su colega una sonrisa comprensiva que condone su beber. No obstante, en vez de activar al Padre, puede que active al Niño de su compañero y que éste responda riéndose de su tragedia. Sea que se ría desde el estado Padre, sea desde el Niño, en cualquiera de los dos casos refuerza al mandato (paternal), generalmente no verbal, dirigido al alcohólico (como Niño): "¡vete de aquí, sinvergüenza!". Claude Sterner define esta risa o sonrisa inoportunas como transacción de horca. La sonrisa, en este caso, sirve para apretar el "lazo" y refuerza la conducta destructiva.



Cualquier respuesta sonriente ante la desgracia de una persona puede servir como transacción de horca. Este es el caso cuando:

- a. Un maestro se divierte de la "conducta estúpida" de su alumno.
- b. Una madre se ríe de su hijo de tres años de edad, propenso a accidentes.
- c. Un padre se alegra de los riesgos con que se enfrenta su hijo.

Estas transacciones de horca, así como otras que implican motivos ulteriores, son corrientes entre perdedores, quienes las usan para promover sus juegos psicológicos.

4. Los juegos que la gente practica. La gente practica entre sí juegos psicológicos muy semejantes al monopolio, el bridge o las damas, que se juegan en las reuniones sociales. Los jugadores deben conocer el juego para poder participar en él; después de todo, si una persona se une a la partida de cartas para jugar al bridge y todos los otros están jugando al poker, mal podrá participar en el juego.

Todos los juegos tienen un comienzo, una serie de reglas y una recompensa final. Los juegos psicológicos, sin embargo, tienen un propósito ulterior: no se juegan por diversión; claro está que algunas partidas de poker tampoco se

juegan por diversión. Berne (1967) define así un juego psicológico:

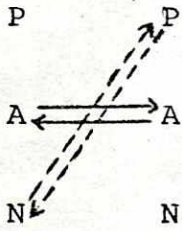
"Serie periódica de transacciones, a menudo repetitivas, superficialmente racionales, con una motivación oculta; o, en lenguaje llano: serie de transacciones con truco".

Para que una transacción pueda ser definida como juego, debe tener tres elementos:

- a. Una serie de transacciones complementarias en progreso, que son razonables al nivel social.
- b. Una transacción ulterior, que es el mensaje implícito en el juego.
- c. Una recompensa pronosticable que acaba el juego y es el propósito real de que se juegue.

Aunque los juegos impiden las relaciones decentes, íntimas y sinceras entre los jugadores, éstos los practican porque son un pasatiempo para ellos, provocan atención, refuerzan opiniones anteriores sobre ellos mismos y sobre los demás y satisfacen un sentir acerca de que "ése es mi destino".

Normalmente, los juegos psicológicos se juegan para ganarlos, pero la persona que los practica como una forma de vida no es un triunfador. Una persona actúa a veces como perdedor para ganar su juego. Por ejemplo, en un juego de "Dame una patada", un jugador provoca a alguien para que le humille.



Estudiante: anoche me quedé mirando el juego de fútbol en la televisión y no tengo mi tarea lista (ulterior: soy malo, dame una patada).

Profesor: no tienes suerte; hoy es el último día que puedo calificar esa tarea. (Ulterior: sí eres malo y ahí va tu patada).

Aunque puede negarlo, la persona que se habitúa a este juego tiende a atraer a otros que puedan jugar la mano complementaria y estén dispuestos a darle "la patada".

Todo juego tiene un primer movimiento. Algunos primeros movimientos no son verbales: volver la espalda, coquetear con los ojos, sacudir un dedo acusador, cerrar dando un portazo, dejar huellas de zapatos embarrados por la casa, leer la correspondencia de alguien, parecer melancólico o abatido, no hablar. Otros primeros movimientos son declaraciones verbales como las siguientes.

- Pareces tan triste estando sólo por aquí...
- ¿Cómo puedes ir a la escuela vestida así?
- Te criticó, ¿verdad? ¿Vas a dejar que se salga con la suya?

- ¿No es horrible que...?

El juego favorito de Bárbara y Tomás era Alboroto. Ambos sabían cuál era su primer movimiento y cualquiera de los dos podía iniciarlo. Una vez que el juego estaba en marcha, tenía lugar una serie previsible de transacciones que culminaban en un escandaloso enfrentamiento. El resultado era siempre el mismo: una retirada hostil para evitar la proximidad. La recompensa de este juego era el evitar la intimidad.

Para poner en marcha el juego, uno de ellos provocaba al otro con un comportamiento no verbal como, por ejemplo, mostrarse malhumorado, fumar continuamente, retirarse o mostrarse irritado. Cuando el compañero de juego estaba "atrapado", la partida se ponía en marcha y, a medida que ésta continuaba, uno de los dos conseguía su rechazo o su desprecio. Después de un largo intercambio de palabras, ambos se apartaban.

Cuando Bárbara inicia la partida, las transacciones son:

Bárbara: (empieza a hacer pucheros y a fumar continuamente con gestos exagerados)

Tomás: ¿Qué pasa? ¿Algo anda mal?

Bárbara: ¡A tí no te importa!

Tomás: (Sale y se marcha a un bar cercano)

Bárbara: (Estalla con rabia cuando él regresa: sigue una larga serie de acusaciones y contra-acusaciones)

La recompensa tiene lugar cuando Bárbara rompe a llorar, corre hacia su alcoba y da un portazo. Tomás se va a la cocina y sigue bebiendo. Esa noche no hay más contacto entre ellos.

Cuando Tomás inicia la partida, las transacciones son:

Tomás: (Se sirve algo de beber, sale hacia su cuarto y cierra la puerta).

Bárbara: ¿No me sirves nada a mí? ¿Va algo mal?

Tomás: ¿No puedo tener nunca unos minutos a solas?

Bárbara: Si lo que quieres es estar solo, ¡me iré yo!
(Se va de compras, adquiere cosas que no puede costear y regresa cargada con varios paquetes).

Tomás: (Estalla con rabia al ver cómo gasta ella el dinero. Se completa el círculo cuando ella se marcha enfadada y él se prepara una cama provisional en la sala).

Los juegos tienden a ser repetitivos. La gente se sorprende diciendo las mismas palabras en forma idéntica, sólo que el momento y el lugar son diferentes. Tal vez esta repetición contribuya a lo que se describe con frecuencia como: "siento como si yo hubiese hecho esto antes".

Los juegos se pueden practicar con grados diversos de

intensidad que van desde lo socialmente aceptable y reposado hasta el nivel de lo criminal: homicidio o suicidio. Berne ha dicho:

- a. Un juego de primer grado es el socialmente aceptable en el círculo del sujeto.
- b. Un juego de segundo grado es el que no causa daño permanente o irremediable, pero que los jugadores prefieren mantener fuera de la vista del público.
- c. Un juego de tercer grado es el que se juega muy en serio y acaba en el hospital, en el juzgado o en el depósito de cadáveres" (James, 1975).

Los juegos son programados individualmente. Se juegan desde el Padre si se imitan los juegos paternos; desde el Adulto si son concientemente calculados; o desde el Niño si se basan en experiencias de la niñez temprana y en las decisiones y "posturas" que un niño adopta en relación consigo mismo y con los demás.

C. El egograma

Una vez examinados los estados del yo y las transacciones, procedo a plantear ahora el egograma como un instrumento de descripción y diagnóstico del Análisis Transaccional. Ya indiqué anteriormente que los estados del yo no se encuentran perfectamente balanceados en todas las personas. Esto

es natural y obedece -por supuesto- tanto a las diferencias individuales, como a las distintas experiencias por las que todos hemos pasado a lo largo de nuestra vida.

El egograma es una forma gráfica de darle pesos a los distintos estados del yo, según la apreciación que uno haga acerca de cuáles características tiene más disponibles la persona, y cuáles están para ella, menos disponibles.

No entraré aquí a tratar el asunto del por qué algunas características (estados del yo) están más disponibles que otras, ya que ésto requeriría entrar a realizar un análisis más profundo acerca de la formación de los estados del yo, y ésto rebasaría los límites y los objetivos de este trabajo.

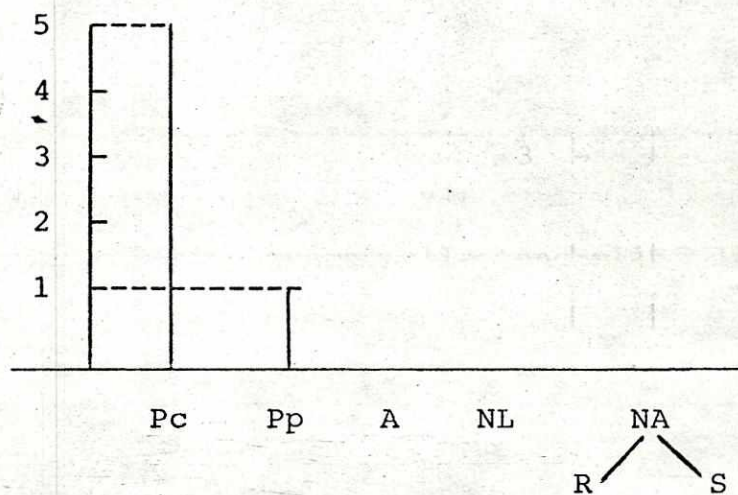
Es por lo anterior, que el énfasis estará puesto en el egograma como un medio de descripción y diagnóstico del tipo de interacciones preferidas y/o evitadas por una persona, de acuerdo al peso relativo que en ella tengan los distintos estados del yo.

Usualmente los estados del yo más fáciles de identificar en una persona son los más extremos, es decir: el que tiene más disponible y el que más evita.

Ejemplo: una persona que grita constantemente y que la mayor parte del tiempo expresa juicios totales, radicales, en términos de "blanco o negro", que no admite mayor discusión y

que exhibe a través de sus conductas diversos prejuicios (aunque quizás tenga potencia para dirigir), tiene más disponible su estado del yo Padre Crítico, que los otros.

Si al mismo tiempo, esta persona tiene mucha dificultad para proteger (a sus seres queridos, a sí mismo, a sus amigos) esto es, para estimular a desarrollar su potencialidad a los demás. Si se le dificulta dar calor y comprensión a los otros (y a sí mismo), no es difícil inferir que el estado del yo que tiene menos disponible es su Padre Protector. Este contraste entre la mayor disponibilidad de un estado del yo, en relación a otro, de ínfima disponibilidad, se representa a través de dos barras, así:

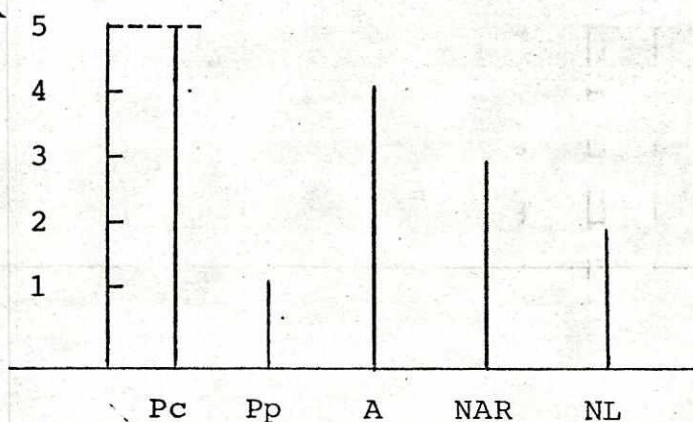


Nótese que en el esquema anterior, nos faltaría ubicar a los tres estados del yo restantes (A, NL y $NA \begin{smallmatrix} R \\ S \end{smallmatrix}$) en las posiciones intermedias entre el estado con mayor peso (Pc con 5) y el de menos peso (Pp con 1).

Si uno observa en el caso del ejemplo anterior que dicha persona apoya usualmente sus juicios en razonamientos que -aunque distorsionados por cierto prejuicio- presentan cierta consistencia lógica y contienen una buena dosis de información, se puede inferir que el estado del yo Adulto está también bastante disponible en esta persona, y lo ubicaríamos en segundo lugar con un peso de cuatro en la escala.

Sólamente nos restaría entonces ubicar a los últimos dos estados del yo NL y NA. Supongamos que la persona en cuestión actúa la mayor parte de las veces, más en función defensiva y "de pelea" (NAR) que en forma espontánea (NL).

Lo anterior nos lleva al egograma completo, el que luciría así:



Si clasificamos tres áreas (fuerte, intermedia y débil) (Paredes, 1978), a esta persona podríamos visualizarla así:

Area fuerte: AF: Pc,A

Area intermedia: AI: NAR

Area débil: AD: NL,PP

o Fóbica*

De lo que hemos expuesto, observamos que dentro del contexto escolar podría resultar de suma utilidad el que los maestros pudiesen visualizar los egogramas de sus alumnos (al menos de aquéllos que juegan roles claves en el aula), y -lo que es aún más importante- sus propios egogramas. (Más adelante, en este mismo trabajo, y a través de la descripción de una sesión de trabajo específico, mostraré la forma en la que el egograma puede utilizarse en dinámicas prácticas de diagnóstico).

Quizás valga la pena aclarar que el concepto de egograma puede utilizarse para obtener la descripción de las principales características de personalidad de una persona, en una forma concisa.

Por ejemplo: el egograma de una maestra es:

AF: Pp⁻ , NAS

AI: A

AD: Pc⁺ , NL

* La palabra Fóbica se refiere a temor que siente la persona si se le pide que actúe desde esos estados del yo.

Lo anterior nos indica que la maestra es paternalista (Pp⁻) con sus alumnos, que los "salva" y los invita a no crecer. Actúa en función defensiva (NAS) y no sabe imponer su autoridad si no es a través de su paternalismo. Tiene dificultad para ser espontánea (NL) por lo que sus expresiones emocionales serán afectadas y cargadas de "pseudo-cariño" (Pp-). No sabrá dar dirección firme al grupo -sobre todo en casos de crisis- (Pc+ bajo) y antepondrá su paternalismo (Pp-) y su temor (NAS) al análisis y la síntesis adultos (A).

Nota: ¿quizás esta maestra nos recuerda un poco a la típica "seño" de la primaria?

La posibilidad de tener un perfil sencillo de personalidad del maestro parece abrir la puerta a opciones como la de establecer si existe un egograma "ideal" para cierto tipo de grupo de estudiantes. Si esto se confirmase, quizás pudiera elaborarse un test de selección de personal docente, que evaluase en el aspirante precisamente esas características de egograma "ideal" (si es que éste existe).

Nota: he realizado investigación al respecto y los datos parecen apuntar hacia una respuesta afirmativa. Tal investigación aún no está lo suficientemente afinada como para ser incluida en este trabajo, pero espero que más adelante -cuando este aspecto esté superado- la misma sea publicada y discutida.

IV. UN CASO CONCRETO - LAS SESIONES DE TRABAJO CON LOS DOCENTES

Una vez expuestos los conceptos básicos del contexto teórico dentro del cual se enmarca este trabajo, paso ahora al análisis de un caso real, el que ilustrará los principales problemas que, en relación a la indisciplina, se presentan en el aula.

El objetivo consiste en mostrar cómo los conceptos del Egograma, las Transacciones y los Estados del Yo (básicamente) pueden aplicarse a la generación de alternativas concretas de solución para un problema real.

El establecimiento en el cual se realizó la experiencia es un colegio privado bilingüe de primaria y enseñanza media, cuya población estudiantil pertenece, en su mayoría, a la clase media y media alta. Esta institución requirió asesoría profesional hacia el 10 de julio de 1983, presentando como problema central la indisciplina de los estudiantes y la frustración de los docentes en relación a la misma. Llegué a un acuerdo con las autoridades del plantel acerca de que la asesoría estaría constituida por una primera fase diagnóstica de seis sesiones en las cuales participaríamos en forma conjunta, la parte administrativa (el Director Técnico y el Director Administrativo), la parte docente (el claustro de maestros) y yo, como

parte asesora. Las sesiones se calendarizaron, por parte de las autoridades, para llevarse a cabo en los seis sábados comprendidos del 18 de junio al 23 de julio, en el local que ocupa el Colegio, con una duración de cuatro horas cada una, de 9:00 a 13:00 horas. Se estableció que la asistencia de los docentes no era obligatoria, pero sí conveniente para la buena marcha y productividad de la actividad. (No hubo problemas de inasistencia, dado que la motivación estaba ya presente y los docentes más bien se interesaron cada vez más, conforme avanzaron las sesiones de trabajo).

Las reuniones de trabajo se llevaron a cabo sin una estructuración rígida, la cual fue evitada deliberadamente, en un afán de que, creando un clima informal y de la mayor confianza posible, los problemas reales de relación docente-alumno, o docente-administración, surgiesen de la manera más espontánea y natural posible.

Sin embargo, para no perder la información, decidí grabar todas las sesiones para su posterior análisis y así estar en capacidad de esclarecer los puntos de conflicto y su posible solución. (No hubo resistencia a la grabación, lo que probablemente se debió a que los maestros y los directores estaban más preocupados por la situación del plantel, que por cualquier otra cosa). A continuación presento un listado de los puntos concretos que dentro de la estructuración anterior, fueron detectados como problemáticos y que incidían

directa o indirectamente en la disciplina del establecimiento.

1. Rebeldía Activa
2. Rebeldía Pasiva
3. Manejo inadecuado de la sexualidad (Primero Básico y Quinto Bachillerato)
4. No-definición de Roles entre Director Técnico, Director Administrativo y Orientador del establecimiento
5. Conflicto de rol en el Director Técnico
6. Falta de Estructura realista en los horarios
7. Rol de Padre Protector Negativo en el Director Técnico
8. No-consistencia en la aplicación de sanciones
9. Necesidad de una imagen autoritaria masculina (Inspector)
10. Los docentes y el egograma. Incongruencias.

Presento los 10 puntos anteriores en el mismo orden en el que cronológicamente surgieron a través de las sesiones de trabajo. A continuación haré la descripción breve de cada una de estas sesiones, en lo que se refiere a los puntos de focalización que detecté en cada una de ellas. No haré

transcripciones largas de cintas grabadas, porque creo que resultaría tedioso para el lector y porque -por otra parte- lo considero innecesario. No obstante, sí transcribo aquellos trozos de grabación que -según mi criterio- pueden aclarar o ilustrar el punto que en ese momento se esté tratando.

Sesión 1

Como esta era una sesión introductoria, utilicé una parte de la mañana para establecer rapport con los maestros y directores. Estimulé las preguntas e invité a que fuesen ellos quienes se expresasen la mayor parte del tiempo. No pasó mucho tiempo antes de que se hiciese evidente que había un fuerte deseo en los maestros de compartir sus experiencias docentes y que estaban ávidos de soluciones concretas (y quizás un tanto mágicas) para el problema de la indisciplina.

Ante lo anterior, hice ver que el objetivo de las seis reuniones sería el de dar inicio a un proceso de formación docente responsable, a través del cual se lograría que ellos pudiesen mantener una mejor y más saludable relación con los estudiantes.

Este proceso -expliqué- abarcaría para empezar, la fase de diagnóstico y requería tiempo para su exitosa completación. Les indiqué que podían confiar en que se obtendrían resultados si se involucraban poco a poco en el proceso y que yo, como persona y parte asesora, estaba en la mejor disposición de

poner al servicio del plantel toda la experiencia y el conocimiento que poseía en materia de relaciones docente-alumno. Hice la invitación a todos a que se sintiesen libres de participar abierta y espontáneamente y los directores recalcaron esta invitación. (Afortunadamente en el establecimiento me pareció que había una buna comunicación, ya establecida, entre los directores y los docentes, lo que parece ser una de las pautas que orienta la filosofía del plantel).

Como era de esperar, lo que más sobresalió en esta primera reunión fue la insistente queja acerca de la indisciplina de los estudiantes. Fueron comunes los comentarios que presento a continuación y que se tomaron de las cintas grabadas.

- "Hago todo lo posible para que se callen pero no lo consigo. No sé qué hacer".
- "No sé... Parece que gozan molestando y mientras más se les regaña más fastidian. Yo creo que hay que darles con mano dura. Estos no entienden a buenas..."

Como se puede observar fácilmente, la transacción o interacción que reflejan estos comentarios, es la del estudiante actuando desde su estado del yo Niño Adaptado Rebelde y la respuesta del docente desde su estado del yo Padre Crítico Negativo ("hay que darles con mano dura") o desde su Niño Adaptado Sumiso ("No se qué hacer").

No fue difícil inferir que la indisciplina, el problema

fundamental del establecimiento, se manifestaba en forma de rebeldía activa o pasiva en los estudiantes, y que el manejo ineficiente de la misma enraizaba en la actitud y respuestas conductuales inadecuadas de los docentes al querer sofocar la rebeldía aplastándola (Pc^-), o simplemente al atemorizarse y no saber qué hacer (NAS^-). Había, además, otro tipo de respuesta docente que consistía en querer competir con el estudiante con el objetivo de dejarlo eventualmente con una sensación de rabia contenida e impotencia (NAR) ("castrarlo" psicológicamente) y que también fomentaba la indisciplina.

No dí a los docentes ninguna retroalimentación en forma directa verbal, ya que pensé que esto sería amenazante para ellos y poco productivo. Más bien preferí realizar un juego de roles en el que uno de los maestros actuaba como tal (como maestro) mientras los demás profesores jugaban el papel de estudiantes. A cada uno de los "estudiantes" se les pidió que actuase en un estilo determinado (rebelde, sumiso) y al maestro se le solicitó que fuese crítico aplastante, sumiso y castrante, (en ese orden).

Luego se comentó lo que cada uno de los "estudiantes" había sentido con las respuestas dadas por el "maestro", y en esta parte procuré transmitir la mayor apertura posible para que la invitación a que compartiesen las emociones experimentadas, fuese lo más convincente posible.

El resultado fue muy positivo ya que hubo abundancia de

comentarios y -sobre todo- gran sorpresa en los maestros al haber vivenciado lo que sienten los "estudiantes" al "recibir la clase" con un maestro inadecuado (Pc⁻).

Les pedí que reflexionasen sobre lo que habían sentido y que posteriormente iba a volver a tocar el tema. No quise ahondar más en esta primera sesión, pues consideré que ya se había logrado el impacto de la sorpresa y que con ello bastaba por ahora.

Observación

Tuve alguna dificultad idiomática con los profesores de inglés quienes aún presentan cierta dificultad para entender el español. Sin embargo, comprendieron a cabalidad el sentido del ejercicio.

Sesión 2

En la segunda reunión, aunque los maestros siguieron insistiendo acerca de la indisciplina estudiantil, les sugerí -y esto fue a petición de los directores- que comentasen los problemas que había en el establecimiento, a la sazón, acerca del inadecuado manejo de la sexualidad en los estudiantes del primero básico y quinto bachillerato.

El tópico salió a luz a raíz de incidentes ocurridos en el establecimiento durante la semana anterior con estudiantes de primero básico y quinto bachillerato. Concretamente, en el primero básico, el problema se puso en evidencia cuando un

estudiante de ese grado, atraído por una de las alumnas del mismo curso, manifestó su atracción por ella encerrándola en el closet del salón de clase. Esto asustó mucho a la alumna y dio origen a la queja de los padres de la niña ante el Director Técnico.

Además, el grado en conjunto mostraba -como es natural a esa edad- mucha curiosidad acerca de los asuntos relacionados con el desarrollo púber y hacían a menudo preguntas que los profesores no siempre estaban en capacidad de responder objetivamente. Recomendé a los directores incluir una unidad de Educación Sexual dentro del curso de Ciencias Naturales, previa consulta y autorización de los padres de familia, y bajo el entendido de que la unidad sería puramente de tipo formativo sin tocar aspectos de valores o de tipo religioso. Por otra parte sugerí a los profesores que cuando no estuviesen seguros de cuál era la mejor respuesta a una pregunta determinada acerca de aspectos de este tipo, que lo comunicasen así -abiertamente- al estudiante (que no estaban seguros) y que consultasen al orientador del establecimiento.

Quizás parezca al lector un tanto directivo el dar sugerencias o recomendaciones tan directas y concretas como las mencionadas. Creo que una dosis no-excesiva de directividad (y esto no se puede operacionalizar en general) es recomendable, ya que ayuda a que el maestro se dé cuenta desde muy al principio que hay alternativas concretas de solución a sus problemas.

La base de la cual partí para dar estas recomendaciones fue la convicción de que al satisfacerse en forma seria, pero natural, la curiosidad del estudiante, el sexo dejaría de ser fuente de indisciplina y más bien, enfocado adecuadamente, podría ser tema de interés y motivación para el curso de Ciencias Naturales.

El problema con el grupo de quinto bachillerato era enteramente distinto. En este caso, la cuestión estribaba en que un grupo de cinco estudiantes constantemente dibujaba falos y genitales masculinos (y femeninos) en carteles, puertas y posters, con alusiones que tenían más carácter de agresión, que sexual. Estos dibujos, además, propiciaban constantes desórdenes en clase. Concluí, después de escuchar las descripciones de los maestros, que el problema era -en el caso de estos cinco estudiantes- no de tipo sexual, sino de tipo afectivo. Al revisar los registros de los cinco, se observó una consistente desintegración en sus respectivas familias (dos separaciones y tres divorcios) y el consecuente rechazo extremo a todo aquello que representase autoridad por la cual se sentían traicionados y abandonados (por la relación con sus padres). Acordamos con los maestros una serie de charlas sostenidas por los cinco estudiantes, en grupo, con el orientador, dos veces a la semana por lo menos, y en el caso de dos de ellos, recomendé a los directores que, además de lo anterior, condicionasen la permanencia de los dos en el Colegio,

a que iniciasen de inmediato un proceso de psicoterapia, ya que me pareció que -por los antecedentes- la orientación no sería suficiente en estos casos.

En la segunda parte de esta sesión detecté que los maestros tenían algunas inconformidades en relación a los roles desempeñados por los directores Técnico y Administrativo (éste último fungía también como orientador del establecimiento).

No obstante -y como es fácil de entender- los comentarios fueron hechos en forma velada y no directa. Por ejemplo:
(de las cintas grabadas)

"Yo creo que hay algunas cosas... bueno... como que algunos aspectos de la disciplina podrían mejorarse si... si se tomaran algunas medidas que mejoraran la relación de los alumnos con nosotros".

"Lo bueno es que en el Colegio el maestro se sienta apoyado por la Dirección".

"...a veces ellos (los alumnos) piensan que pueden hacer lo que quieran y que la Dirección los va a apoyar a ellos..."

Como la hora estaba a estas alturas un poco avanzada y el asunto me pareció demasiado delicado como para dejarlo inconcluso, propuse que la próxima reunión se dedicara a tener un diálogo franco acerca de la labor administrativa, tal como la

veían los docentes. Los directores se mostraron en total acuerdo e incluso sugirieron que cada uno de los docentes listara por escrito aquellas medidas que ellos pensaban que mejorarían la administración de la disciplina en el Colegio. Con esto finalizó la segunda sesión.

Ese mismo día me quedé platicando largo rato con los directores para explorar cómo se sentían ante la perspectiva de que su eficiencia fuese cuestionada en la siguiente sesión.

La respuesta de ambos fue muy estimulante. Dijeron que realmente les daba un poco de temor el verse confrontados, pero que su meta principal era mejorar la indisciplina en el plantel y que estaban dispuestos a escuchar y corregir lo que fuese necesario. Por mi parte les hice notar que no tenían que aceptar todo lo que los maestros opinasen y que podían estar en desacuerdo con ellos, y expresarlo así, si ese fuese el caso.

Creo que esta plática fue muy útil, ya que me pareció que indujo una postura de una apertura aún mayor en los dos directores, quienes -vale decir- lograron mantener la misma a lo largo de las seis sesiones.

Sesión 3

Inicié la tercera sesión, recordando a los maestros que el objetivo fundamental de la misma sería el esclarecer los aspectos referentes al ejercicio de la autoridad de parte de los

directores, en cuanto a la consistencia en las sanciones y en relación al sentimiento de apoyo o "abandono" que experimentasen los docentes al respecto. Procuré hacer esto con el mayor de los tectos de que fuí capaz para invitar nuevamente -y de acuerdo a la tónica de las sesiones anteriores- a la franca y abierta participación docente.

Es importante aclarar aquí que durante la semana que transcurrió entre la sesión anterior y ésta -aparte de la plática mencionada- sostuve otra reunión de una hora y media con los dos directores para indicarles que era muy importante que ellos transmitiesen a los profesores durante la semana, una actitud de total apertura. Que incluso les comunicasen directamente -en una reunión especial- esta disposición a escuchar su crítica, con la garantía de no-represalia, y que ellos mismos (los directores) se compenetrasen de esa necesidad de expresar las inconformidades ya que esto redundaría -quizás por vía indirecta- en el mejoramiento de la disciplina del plantel. Tal parece que los directores cumplieron excelentemente esta labor, a juzgar por los resultados que se describen a continuación, en relación a la sesión.

De los comentarios -algunos de los cuales se muestran y fueron sacados de las cintas grabadas, más adelante- pude inferir que existía una falta de definición de roles entre la Dirección Técnica y Administrativa, así como una incompatibilidad de funciones entre el Director Administrativo quien

al mismo tiempo, tenía que asumir las funciones de Orientador del establecimiento.

En el primer caso, lo que saqué en claro de los comentarios, fue que el Director Administrativo tomaba decisiones que no estaban dentro de su competencia, tales como conceder permisos a los alumnos para salir del Colegio o del aula, o denegar los mismos. Además, el mismo Director Administrativo solía dar autorizaciones para actividades, cuyos permisos habían sido previamente denegados por el Director Técnico, actuando así en un rol de tipo paternalista (Salvador Pp⁻). Análogamente, el Director Técnico otorgaba permisos que habían sido denegados por los catedráticos, con lo que restaba autoridad a éstos. Consideré que este problema provenía -en parte- de una deficiente organización administrativa y de la falta de definición de atribuciones, las que por no estar escritas en forma ordenada y clara, se entendían en forma tácita según la particular interpretación de cada uno. De esta manera, llegamos, en conjunto, a listar las siguientes medidas deseables (¡y urgentes!):

1. Elaborar un reglamento de disciplina y orden para estudiantes.
2. Elaborar un Manual de Atribuciones para:
 - a. El Director Técnico
 - b. El Director Administrativo

- c. Los catedráticos (en el aspecto de disciplina y permisos).

Las atribuciones del Manual -por supuesto, deberían ser congruentes con las sanciones dispuestas en el Reglamento Disciplinario. Esto es, debería aclararse en los documentos mencionados, cuáles eran las sanciones y los premios y quiénes eran en cada caso, los indicados para proporcionarlos. Se recalcó que tanto la aplicación de castigos como la concesión de permisos, habían de ser administrados en forma consistente, por la persona asignada y que era de la mayor importancia respetar los límites de las atribuciones. (Esto es, que una persona no se entrometiese dentro de las atribuciones de la otra).

A continuación se reproducen algunos extractos de las cintas grabadas, los cuales muestran las opiniones y comentarios docentes, los que creo aclararán aún más el problema de la no-definición de roles, ni de atribuciones de los directores.

- "...nos confundimos a veces... El Director Técnico autoriza... bueno... tal vez él piensa que eso es lo mejor... pero... no hay acuerdo siempre en X y Y" (los directores Técnico y Administrativo).

- "...La vez pasada los alumnos comentaban entre ellos que no importaba lo que nosotros dijéramos (los docentes) pues de todos modos X (el Director Técnico) les daría el permiso para irse a su casa. Creo que hay que quitarles esa idea..."

- "...A veces no sabemos si ponemos un castigo o no... quiero decir que... nos ayudaría tener por escrito qué tipo de castigo hay que poner... o si no se castiga de plano..."

Como puede inferirse con relativa facilidad, de los comentarios anteriores, la estructuración de atribuciones definidas y el poner éstas por escrito en el Manual de Atribuciones al que ya se hizo referencia anteriormente, era algo que se hacía urgente. Los maestros acordaron reunirse con los directores en el curso de la semana para elaborar el Manual y con este acuerdo terminó la sesión.

Observación

Los directores se mantuvieron atentos, interesados y sobre todo, muy abiertos a la crítica. Esto fue fundamental para el éxito de la reunión.

Sesión 4

La cuarta sesión versó fundamentalmente sobre dos tópicos. El primero de ellos se refirió al Director Técnico quien hasta el año anterior había sido catedrático del establecimiento, es decir, compañero de trabajo de aquellos sobre quienes ahora debía ejercer autoridad. Este hecho, que hasta ahora había sido desconocido para mí, arrojó luz acerca de la relación que tal Director tenía con los docentes, por lo que a veces concedía permisos que el Director Administrativo había

denegado (actuando, por cierto éste último -fuera de sus funciones- al denegar dichos permisos).

El Director Técnico afirmó en esta ocasión que se sentía aún sumamente identificado con sus ex-compañeros docentes y que tenía cierta preocupación por ser visto como una persona que no los comprendía o como alguien rígido e inflexible. Me pareció claro que había una falta de identificación del Director Técnico con el rol de autoridad que ahora le correspondía ejercer y un sentimiento de culpa que se manifestaba cuando, por las circunstancias y por su jerarquía, le correspondía actuar como "el malo de la película". Consideré que éste era un problema que debía ser abordado en forma personal y privada con el Director Técnico (lo que hicimos en una sesión privada posterior) y de momento me limité a indicar que tanto los docentes como el Director Técnico debían entender que había habido un cambio en las posiciones jerárquicas y que, aunque esto requería un cierto proceso de adaptación, el mismo era factible si todos se percataban de que lo conveniente para el establecimiento era la clara división de las jerarquías.

En la sesión privada mencionada anteriormente, invité al Director Técnico a que pensase acerca de las posibles consecuencias que para la buena marcha del establecimiento, y, sobre todo, para la disciplina y estructura del mismo, podía tener su conducta dual de autoridad-compañero de trabajo.

Hice lo anterior sin darle información directa a él acerca de tales consecuencias, sino más bien, haciéndole preguntas que dirigiesen su atención a las mismas consecuencias. Su reacción fue de angustia, ante lo cual proveí cierto grado de protección recordándole que no era necesario hacer cambios inmediatos, y que había tiempo para que su adaptación al rol jerárquico fuese gradual. Le invité a compartir su proceso personal a lo largo de esta adaptación -en privado- cuando así lo deseara.

El segundo tópico tratado en esta cuarta sesión se refirió a la estructuración de los horarios. Los comentarios (tomados de las cintas grabadas) fueron del tipo siguiente:

- "Cuando yo llego ya están cansados... la física no puede dársele bien a gente cansada... ¿Por qué no ponen Música o Plásticas, o algo así de primero...?"

- "Como tienen Inglés al primer período y esto se organiza por grupos (el Colegio tiene distintos niveles de Inglés) hay mucho relajo... Esto de los grupos yo creo que no funciona..."

Pedí a los directores una muestra del horario de clases. A primera vista se evidenciaron algunos puntos que consideré como inconvenientes. Uno de ellos era que los grados del Ciclo Básico (primero, segundo y tercero) tenían en el horario

una cantidad considerable de períodos libres. Los profesores usualmente se desentendían de los estudiantes libres en estos períodos (es decir, no cumplían sus turnos de vigilancia según la estructura dada por la Dirección) lo que ellos mismos reconocieron a través de cierto silencio significativo y desviación de la mirada al tocarse el punto correspondiente en la sesión.

Es interesante hacer notar aquí, que la actitud de resistencia pasiva al no cumplir los turnos de vigilancia en los recreos, era posiblemente una respuesta de los maestros a la falta de estructura disciplinaria proveniente de la no-definición de atribuciones claras en los directores.

Por otra parte, había algunos días en que -efectivamente- las materias que usualmente dan mayor problema al estudiante, tales como la Matemática y la Física, quedaban al final de la jornada (el establecimiento funciona de 7:15 a 12:45 en jornada única, con períodos de 35 minutos y dos recreos de 20 minutos cada uno). Esto se debía, según consulté en privado con los directores, durante el descanso, a que en esos días se hacía imperativo poner los períodos de Música y Artes Plásticas en la primera parte de la mañana, ya que ese era el "único horario disponible" de los catedráticos que impartían estos cursos.

Me pareció que se hacía imperativo un cambio en la

estructura del horario y organicé una dinámica de grupo entre los profesores y los directores en forma conjunta, de la cual emanaron las recomendaciones siguientes.

1. Buscar una manera de ocupar los períodos libres con actividades extra-curriculares y nombrar un coordinador de tales actividades. No se consideró adecuado ocupar los períodos libres con mayor carga académica, como lo propuso en algún momento el Director Técnico, ya que sería sobreexigir al estudiante.

2. Tratar a nivel administrativo el asunto de la contratación de los profesores de las materias de Formación Musical y Artes Plásticas, en una reunión del Director Administrativo con tales docentes, para buscar una solución al problema de los horarios de estos catedráticos.

3. Considerar, para el año siguiente, la estructuración de un horario que permitiese el estudio durante la tarde, ya que se consideró que una de las fuentes posibles de indisciplina era la jornada única (larga y continua) y que una jornada dividida en dos partes podría permitir una distribución menos cargada de los períodos.

Sesión 5

Para la sesión quinta, consideré que ya que ésta era la penúltima sesión de la fase diagnóstica, convenía empezar a encauzar la discusión hacia algún tipo de cierre que

permitiese a los docentes y a los directores, apreciar con suficiente claridad una visión global de la situación del establecimiento. Este diagnóstico -pensé- habría de estar fundamentado en la información directa que tanto docentes como directores habían proporcionado durante las sesiones y sobre todo, basado en aquellas opiniones que parecieron perfilar el consenso general del grupo. De allí que en la primera parte de esta quinta sesión, pedí a cada uno de los profesores y también a los directores que consignaran por escrito y en forma individual, los puntos más importantes de diagnóstico que a su juicio habían aflorado durante las sesiones anteriores. Después de haber logrado poner en común estos puntos claves de diagnóstico, llegamos juntos a la siguiente lista.

1. Los estudiantes se comportan en forma indisciplinada a dos niveles de rebeldía: activa, la que manifiestan con gritos, interrupciones en clase, destrucción de mobiliario, agresión verbal a los profesores y actitud de reto abierto en algunos casos.

Pasiva, que se traduce en una actitud negligente y no participativa en el aula, llegadas tarde, inasistencias continuas de parte de un alto porcentaje de estudiantes, y resistencia a estudiar en casa, aún los temas más sencillos.

2. Se hace necesario el dar a los catedráticos cursillos de Educación Sexual, o por lo menos proveer la información respectiva a aquéllos que trabajan con el primero básico.

Además, y en relación con este tópico, se requiera la incorporación de una unidad de Educación Sexual como parte del programa de la materia Ciencias Naturales, previa autorización de los padres de familia, y previa aclaración acerca de que en tal unidad no se entrará, en ningún momento, a tratar cuestiones valorativas.

3. Es sumamente necesario elaborar en el plazo más corto posible, el Manual de Atribuciones, para contar con una base de la cual partir para frenar las intromisiones de una persona en el rol de otra.

Concretamente, se hace indispensable frenar las dualidades siguientes:

- a. El Director Administrativo no debe funcionar como Orientador del establecimiento. Estos roles son incompatibles.
- b. Los permisos para salir de las aulas pueden ser otorgados por los profesores, de acuerdo a los casos que contemple el Reglamento de Disciplina Estudiantil del establecimiento, y tales permisos pueden ser revocados únicamente por el Director Técnico. El Director Administrativo no tiene por qué dar ni rescindir permisos. No es su función.
- c. El Director Técnico ha de asumir su rol como autoridad en el Colegio, y actuar de acuerdo a su

jerarquía. No ha de tener en ningún momento, cualquier tipo de complicidad clara o velada, con ninguno de los catedráticos, aunque haya sido previamente su compañero de trabajo. Es importante que esto sea claramente entendido por ambas partes, el Director Técnico y también por los docentes.

4. Llevar a término, a la mayor brevedad posible, las recomendaciones emanadas de la Dinámica de Grupos Docente-Dirección, en la reestructuración de los horarios.

5. Se hace necesaria la presencia de un Inspector de Disciplina, que sea hombre, y que tenga una presencia fuerte, pero no aplastante. (Este punto que no había sido tratado con anterioridad, surgió espontánea y mayoritariamente durante el curso de la puesta en común. Se argumentó que una imagen masculina fuerte de disciplina era necesaria, en vista de que la mayoría de estudiantes del Colegio son hombres).

La segunda parte de esta quinta sesión se orientó de la siguiente manera.

Según mi experiencia anterior, sabía que los cambios de forma tales como la reestructuración de los horarios, la elaboración del Manual de Atribuciones y demás, no funcionarían durante mucho tiempo si no había una toma de conciencia eficaz que hiciese que estos cambios estructurales, tuviesen un sustrato subyacente de convicción y de auto-conciencia por parte

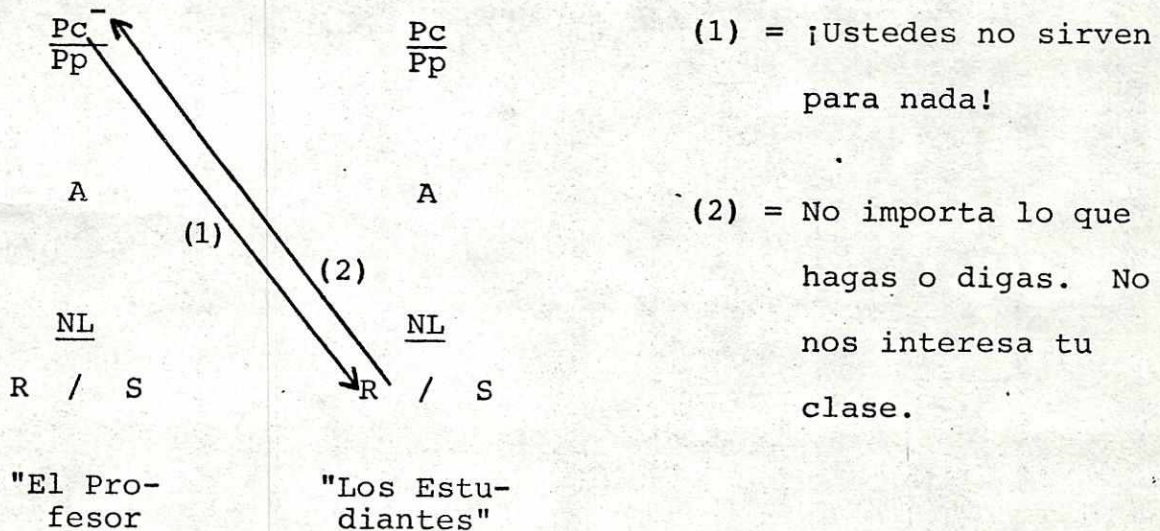
de cada uno de los docentes y directores. Por ello decidí que la segunda parte de esta quinta sesión, y la sexta sesión -en su totalidad- estarían dedicadas a una serie de dinámicas y ejercicios que tuviesen como fin el confrontar a cada uno de los docentes con aquellas acciones que cada uno en particular tomaba para contribuir al estado actual de cosas en el Colegio. Como se necesitaba un lenguaje que fuese sencillo y fácil de entender, y que, al mismo tiempo sintetizase en forma clara los puntos claves de las interacciones negativas entre docentes y alumnos, o entre docentes y administración, decidí utilizar el marco teórico referencial del Análisis Transaccional, por considerar que era el que llenaba en mejor forma estos requisitos básicos de accesibilidad.

De esta manera se realizó un "role-play" en el cual uno de los profesores actuaría como catedrático del tipo aplastante, autoritario total y descalificante, y el resto de catedráticos (y los directores también) representarían el papel de un grupo de estudiantes retadores, rebeldes (activos y pasivos) y desinteresados en el tema que el "profesor" expondría. Este "role-play" se hizo sin que ninguna de las dos partes supiese una palabra de AT para descontaminar de prejuicios -en todo lo posible- al proceso, por exceso de información.

Dentro del marco referencial del A.T. yo pretendía poner las condiciones necesarias para que se diese una interacción del

tipo Padre Crítico Negativo (el "profesor") - Niño Adaptado Rebelde (los "estudiantes").

Dentro del esquema A.T. esta transacción podría representarse de la siguiente forma.



Se escogió a un docente que -en efecto- me parecía que tenía características autoritarias y aplastantes, según lo había detectado a lo largo de las sesiones anteriores.

Partí del supuesto de que "el profesor" al sentirse retado por los estudiantes, experimentaría vivencialmente la frustración y la cólera consecuentes por no ser atendido y sentiría con toda intensidad la tentación de reprimir aún más aplastantemente al grupo.

Este era el punto importante; que el "profesor" se percatase y notase su cólera y su deseo impulsivo de apabullar al estudiante (desde su rol de Padre Crítico Negativo).

Como el grupo de estudiantes "rebeldes" no cesaría en su insistencia de no atender al tema y provocar todo tipo de mini-sabotajes para entorpecer la clase, se esperaba que llegaría un momento en que el "profesor" no supiese ya qué hacer y que viniese la impotencia debida a la ineficacia de su respuesta usual. (En una segunda fase -de retroalimentación- daría información al "profesor" sobre lo observado en su comportamiento, y le daría la protección necesaria -la que haré explícita más adelante- para que su ansiedad pudiese ser encauzada en forma constructiva).

Por otro lado, la parte asesora esperaba que los "docentes-estudiantes" experimentasen la frustración de tener a un profesor impositivo, arbitrario y aplastante, para que al vivenciar esto -en los zapatos del estudiante- comprendieran a través de su propia cólera, que la rebeldía no es una respuesta que se da en sí, y por sí misma, sino que más bien constituye la respuesta a una invitación que hace otra persona (el que actúa desde su estado del yo Padre Crítico Negativo)

El comportamiento descrito anteriormente para ambas partes, ocurrió casi exactamente como se esperaba. "El Profesor" principió a exponer el tema, y los "estudiantes" inmediatamente empezaron a sabotear la exposición. Algunos hacían pequeños ruidos golpeando la mesa con el lapicero; o taconeando con el pie; otros platicaban entre sí, dirigiendo risitas burlonas al "maestro", y algunos más bostezaban abiertamente en señal de desinterés.

Hubo un "estudiante" que simplemente salió del salón de clase ante la mirada incrédula del "docente". Ante esta situación, el "maestro" principió a dar muestras notorias de nerviosismo, elevó más aún la voz y comenzó a amenazar a los "alumnos", con castigos, sanciones o con sacarlos de clase. Cabe aquí hacer una observación importante: aunque todo el asunto era un "role-play" y así lo entendían los participantes, las emociones auténticas de cada uno empezaron a manifestarse. El "profesor" por ejemplo, estaba verdaderamente irritado y turbado, y ensayaba una y otra vez su respuesta autoritaria y aplastante usual, esta vez sin ningún resultado. La parte asesora decidió mantener la interacción unos minutos más (habían pasado tan sólo cinco minutos) y observar cómo la situación llegaba al límite.

Así, el "profesor" sacó a dos de los peores "estudiantes" del aula, envió a la Dirección a otro y suspendió a uno más. Con todo -y tal como les había instruido- los estudiantes mantuvieron su conducta rebelde hasta que en un momento dado el "docente" no toleró más la situación y cerró su intervención con las palabras siguientes: "bueno, yo ya no puedo más... es suficiente", y se sentó a continuación entre sus compañeros de trabajo, notoriamente molesto y confundido por su emoción y la conciencia simultánea de que era sólo una simulación.

Consideré que era importantísimo dialogar en ese preciso

momento con el frustrado "profesor", y que de inmediato ventilase su cólera diciendo lo que había sentido, pero que -una vez hecho esto- comprendiese cuál era el proceso que se había dado, qué tipo de interacción negativa había sido establecida y que tomase conciencia de dos hechos básicos:

1. No estaba obligado a cambiar su conducta en forma rápida y total. Su estado del yo Padre Crítico Positivo era fuerte también y el camino no era negar su parte negativa aplastante que había sido reforzada durante años, sino reforzar su parte directiva potente positiva.

2. Que este era un proceso que tomaba tiempo y que efectivamente había tiempo para llevarlo a cabo.

Los dos puntos anteriores los discutí y dialogué en privado con el maestro y me aseguré de que el docente había recibido la protección suficiente como para quedar motivado al cambio, y no se metiese más en una resistencia obcecada. Esta es la reacción que suelen tener las personas cuando -irresponsablemente- se les somete a una frustración o confrontación sin proveer después el continente ni la protección necesarias para el buen cierre del proceso emocional que se ha desencadenado, y es este tipo de intervención irresponsable y dañina lo que debe evitarse a toda costa.

Hice, además, una dinámica post-ejercicio, para que los "alumnos" expresasen lo que habían experimentado durante la

vivencia. Les pedí que anotasen sus emociones principales en forma simple y sin pensarlo mucho, con la garantía de que no tenían que compartir tales anotaciones con el resto del grupo, a menos que así lo quisieran hacer. Les recalqué que "archivasen" lo mejor posible en su memoria, las sensaciones (no los pensamientos) que habían experimentado a lo largo del ejercicio. Luego de la anotación, invité a aquéllos que así lo desearan a que compartiesen su experiencia con el grupo. Poco a poco todos se fueron atreviendo, y así confirmé -tal como había previsto- que las reacciones básicas eran de dos tipos:

Rebeldía, en aquellos docentes que afirmaron haberse sentido verdaderamente molestos por la actitud impositiva y autoritaria del catedrático, y sumisión en algunos docentes, quienes dijeron haberse sentido amenazados en extremo por la aplastante presencia del profesor. Aunque la hora ya estaba un poco avanzada se solicitó a docentes y directores que se quedasen media hora más, ya que pensé que era de primordial importancia mostrar en el pizarrón el esquema básico del Análisis Transaccional y la interacción (Padre-Crítico Negativo)--(Niño Adaptado Rebelde) o (Sumiso) que se había dado en el grupo. Como suele suceder en estos casos, las personas empezaron a plantear problemas particulares que en algunos casos ya no tenían nada que ver con la actividad docente, sino más bien sugerían conflictos de tipo personal o familiar.

Como supe -y me recordé a mí mismo- en todo momento que éste no era, ni debía ser, un grupo de psicoterapia, marginé con tacto pero con firmeza las "consultas privadas" e insistí en que la reunión tenía por objeto analizar una interacción dentro del aula y no en otro lugar particular o situación personal. Garantiqué a los docentes que la siguiente (y última) sesión se dedicaría a proporcionarles un instrumento de auto-diagnóstico (el egograma) que les sería útil para situarse en relación a sus propias características de personalidad, y que delinearíamos estrategias y opciones de cambio que podrían llevarse a cabo en una segunda fase. Aclaré que, de no ser posible la contratación posterior de mi persona, ellos en conjunto, y siempre con una guía, aunque quizás menos frecuente, de mi parte, podrían llevar a cabo en forma gradual su propio proceso de cambio. Así finalizó la quinta sesión.

Sesión 6 (final)

La sexta sesión era la sesión de cierre. Se inició con la presentación teórica de mi parte del egograma como instrumento de diagnóstico de conductas, y pedí a cada uno de los docentes que con base en sus anotaciones hechas en la sesión anterior, dibujasen su propio egograma. Luego solicité al grupo que elaborase en conjunto el egograma de uno de sus miembros (un voluntario), haciendo cada miembro del grupo, por separado, el egograma del voluntario, y después, comparar

los diferentes egogramas para obtener uno solo. Esto daría la posibilidad al voluntario de comparar la forma como él se percibía a sí mismo en relación a la forma como era percibido por sus compañeros de trabajo, y detectar así, las incongruencias en relación a su propia percepción, o las coincidencias que indicarían un buen conocimiento de sus propias características. Si los egogramas grupal y propio coincidían, esto indicaría que la forma como el docente se percibía a sí mismo era congruente con la percepción que el grupo tenía de él. Esto indicaría una alta auto-conciencia de parte del docente y facilitaría el reforzamiento de aquellos estados del yo que le serían favorablemente propicios para desempeñar su actividad docente, ya que habría poca resistencia.

Si, por otra parte, el egograma grupal difería notoriamente del egograma elaborado por el propio docente, esto apuntaría a incongruencias entre la percepción que el docente tiene de sí mismo y la percepción que el grupo tiene de él. En este caso, tendríamos el problema de que no hay conciencia de las características que se presentan al mundo exterior, y posible resistencia al cambio, reacción común ésta, que ocurre cuando alguien se sorprende de ver cómo los demás lo ven, sobre todo si la incongruencia quiebra algunas de las fantasías positivas que tenía acerca de sí mismo. En estos casos, el asesor nuevamente ha de ser capaz de dar la protección adecuada, garantizar que hay tiempo para el cambio, y que no es obligación

realizar un cambio total ni inmediato. Se debe insistir además, en que tal cambio total es quizás imposible y que además no es necesario.

Como la inquietud era bastante grande a la sazón, decidí exponer las opciones de cambio para cada uno de los estados del yo recargados en exceso en el egograma, y dar las pautas generales para llevar a cabo este proceso. Recalqué nuevamente que los problemas principales en el área de la docencia se presentarían en este Colegio, a través de la interacción negativa PC⁻-NAR (S) tal como lo habían vivenciado ellos en la sesión anterior. Esto representaría un problema especial para aquellos docentes que en su egograma grupal hubiesen sido percibidos como teniendo un alto componente de PC⁻. La opción de cambio para estos docentes estaba en aprender a actuar en PC⁺ (dirección potente) para encauzar adecuadamente la energía del PC⁻. Insistí en que el proceso de cambio habría de llevarse a cabo en una segunda fase que podría estar asesorada semanalmente o con otra periodicidad, pero que de cualquier manera era importante recordar que las opciones de cambio eran implementadas, enraizadas e incorporadas solamente a través de un proceso gradual en el tiempo, y que era ilusorio, y fantasioso, pensar que esto podía lograrse de un día a otro. Procuré enfatizar que saber intelectualmente lo que estaba sucediendo no era usualmente suficiente para cambiar y que el cambio de actitud habría de lograrse también a través de un proceso afectivo.

Observación

Cabe destacar aquí que ninguno de los docentes se percibió a sí mismo como un docente de alto PC⁻, a pesar de que la parte asesora había detectado al menos dos docentes con este estado del yo altamente "cargado".

No es difícil inferir por las reacciones anotadas anteriormente, que conforme se iba acercando el final de esta sexta -y última- reunión, la curiosidad de los docentes acerca de las opciones de cambio iba en aumento, y -como suele suceder en casos de asesoría- los docentes solicitaban soluciones acerca de "cómo llevar a cabo el cambio". Se pedían alternativas específicas y explícitas además de particulares a cada caso. Aclaré que era imposible -y por otra parte poco práctico- dar opciones individuales de cambio, ya que el caso de cada uno de los docentes era distinto. Volví a insistir además, en que no era necesario que el docente cambiase toda su actitud (al menos en la mayoría de los casos no era necesario) y que era cuestión de programar una segunda fase que llevase a la implementación de estas opciones de cambio, más que de responder a preguntas personales específicas en ese momento. Los directores en esta parte de la sesión ofrecieron hacer los arreglos necesarios para organizar la fase de seguimiento y expresaron su entera satisfacción porque la primera fase (diagnóstico) hubiese rendido frutos tan evidentes como lo eran la inquietud y el obvio deseo de mejorar que

evidenciaban los docentes, y de los cuales ellos también se hacían enteros partícipes.

Felicité a los directores por su apertura a la crítica y la flexibilidad mostrada y les ofrecí toda la colaboración que en el futuro pudiesen requerir. Asimismo recalqué que si los directores organizaban reuniones periódicas del mismo tipo de las sesiones que llevamos a cabo, todos podían avanzar mucho por cuenta propia, aunque hice ver que sí era importante que tuviesen asesoría cada cierto tiempo.

Como actividad de cierre, invité a cada uno de los docentes a que compartiese con el grupo -en la medida que le fuese cómodo hacerlo- las emociones principales que había experimentado a lo largo de las seis sesiones y su impresión general del proceso. La mayoría de opiniones fueron favorables a la actividad, aunque varios de ellos admitieron haberse sentido un poco incómodos en algunas oportunidades (sobre todo en las confrontaciones). Todos coincidieron en que el proceso de las seis sesiones había sido enriquecedor y que participaban ahora de la opinión de que era a través de procesos planificados -como el que se había llevado a cabo- cómo podían hacerse mejoras realistas y graduales dentro del contexto educativo del establecimiento.

Se reproducen a continuación algunos de los comentarios a este respecto y que fueron tomados de las cintas grabadas.

- "...porque así llevada despacio, la cuestión sí tiene sentido..."
- "Creo que la experiencia ha sido beneficiosa para todos. Le deja a uno la sensación de que... bueno... de que sí es posible cambiar algunas cosas".
- "Yo me siento muy bien de haber participado en las sesiones... aprendí... que... pues... para decirlo claro, que mi Padre Crítico es muy jodido... y vamos a ver cómo arreglamos eso..." (risas del grupo).

La descripción podría extenderse varias páginas más. Sin embargo, considero que lo dicho es suficiente para que el lector se forme una idea de lo que puede ser un proceso de diagnóstico realista y práctico en una institución educativa específica, y por ello dejo hasta aquí la descripción de las sesiones de trabajo con los docentes.

En el Capítulo V, escribo la síntesis de resultados del proceso de diagnóstico, como parte de la síntesis general de este trabajo.

V. SINTESIS

A partir de lo que he indicado en los capítulos anteriores, elaboro la síntesis siguiente.

1. La relación afectiva alumno-docente es extremadamente importante y no debe ser soslayada del proceso enseñanza-aprendizaje, si es que se quiere abordar éste en forma realista y seria.

Tal relación afectiva no debería quedar -como ha sucedido muchas veces- relegada a un segundo plano, en relación al énfasis puesto en las técnicas docentes puramente evaluativas o de elaboración de contenido de programas.

2. Para aplicar en forma más eficaz con estudiantes de enseñanza media una metodología docente que tome en cuenta la relación afectiva mencionada en el punto anterior, se hace necesario lo siguiente:

- a. Que el docente conozca las características básicas de la etapa adolescente (ver Capítulo II).
- b. Que el docente pueda contar con algún tipo de criterios o puntos de referencia, a partir de los cuales pueda hacer un diagnóstico de la situación al interior

del aula, o un auto-diagnóstico para corregir la dirección de sus cursos, si ello se hiciera necesario.

En este trabajo he propuesto el Análisis Transaccional (ver Capítulo III) como marco psicológico para lograr tales criterios de referencia. Por supuesto, hay otras opciones.

3. El trabajo de asesoría a un establecimiento educativo específico, permite inferir las conclusiones siguientes, en relación a ese tipo de establecimiento (ver Capítulo IV, para la descripción del tipo de establecimiento).

a. En los grupos de adolescentes de esta institución, en particular, se manifiestan como problemas principales en el aula, dos tipos de conducta:

1) Rebeldía activa

2) Rebeldía pasiva

b. A nivel del primer año de secundaria (primero Básico) se hace necesario dar información acerca del funcionamiento sexual, dado que los estudiantes de este grado muestran una gran curiosidad en relación al sexo y tienen -en algunos casos- conductas inadecuadas que provienen -en muy buena parte- de la falta de información sobre la materia. Los docentes que trabajan en este grado deben poseer también el mínimo necesario de información sobre esto, para poder atender las dudas directas o indirectas que pueda haber sobre el asunto

y para poder tener un mejor manejo de las situaciones de indisciplina a cuya base se encuentre una inquietud propia del paso niñez-pubertad.

c. A nivel del quinto año de bachillerato, la información de tipo sexual también se hace necesaria, pero con una diferencia. En este caso la información deberá ir encaminada a prever posibles consecuencias serias que a raíz de la ignorancia sobre materia sexual pudiesen tener los estudiantes.

Aclaración: la información sobre material sexual ha de ser estrictamente eso (información) y con previa autorización y acuerdo de los padres de familia del grado. No debe entrarse a tratar aspectos de juicio de valor o de opinión acerca de las cuestiones sexuales, para no entrar en problemas con el hogar de el estudiante. Al menos, la experiencia así lo indica.

d. Los roles para la Dirección Técnica y para la Dirección Administrativa han de estar claramente definidos y no tener ambigüedades. Es importantísimo que las personas que desempeñen estos cargos tengan plena conciencia del hecho de que entrometerse en las atribuciones de la otra persona produce una visión de inconsistencia en estudiantes y profesores, de inseguridad y poca confiabilidad, con la consecuente indisciplina estudiantil, y el desestímulo para docentes.

e. Las atribuciones del Director Administrativo, Director Técnico, Orientador, e Inspector General, deben estar consignadas por escrito y al alcance del personal administrativo.

f. Los horarios han de estar elaborados con un criterio realista tomando en cuenta la capacidad de trabajo de los estudiantes, las secuencias adecuadas o inadecuadas de ciertas materias, y evitando ante todo, el pensar en el horario como una serie de cuadritos que pueden ordenarse en el papel sin consideración alguna de los procesos realistas que ocurren en el tiempo y de la energía real que éstos consumen.

g. Deben definirse claramente las jerarquías en la institución. Esto es, no deben confundirse roles pasados con los roles de autoridad del presente. (Caso del Director Técnico que había sido compañero de trabajo de los docentes del año anterior).

h. El Reglamento Disciplinario para estudiantes no debe ser detallista en extremo, pero las sanciones que tenga contempladas, deben ser aplicadas en forma consistente por todos y cada uno de los docentes y/o de los directores, según corresponda.

i. Los docentes que deseen tener más éxito en su labor

educativa dentro del establecimiento, procurarán reforzar los estados del yo, de su área intermedia, sobre todo.

Nota: el desarrollo de estas habilidades de Area Intermedia es gradual. Puede aprenderse, pero es engañoso y faleza, pensar que se puede hacer en forma inmediata y fácil. Requiere inversión de tiempo, esfuerzo y auténtico deseo para el cambio así como compromiso en el proceso de cambio.

Se hace necesaria en la mayoría de los casos, además, la intervención de un especialista en las ciencias de la conducta. Con todo, es factible hacerlo, si el docente se permite comprometerse en el proceso de cambio.

j. Deben poner especial interés en el cambio aquellos docentes cuyos egogramas (propios y/o grupales) denoten un alto componente del estado del ego (NAR) ya que según información obtenida dentro del mismo establecimiento a través de otro estudio, aparte de éste, es esta actitud (descalificante y de reto continuo) la que los estudiantes rechazan más frecuentemente.

k. Es factible en forma realista y práctica realizar un estudio diagnóstico de la situación en la que se encuentra un establecimiento, siempre y cuando el o los facilitadores proporcionen un clima no amenazante para los docentes y el proceso sea gradual y no presionado. El facilitador ha de ser un buen manejador de las relaciones

interpersonales y conocer a fondo las técnicas AT de transacciones y confrontación, si es que se va a trabajar en este marco teórico referencial.

4. El asesor (facilitador) que pretenda trabajar en forma eficiente en dinámica de diagnóstico o cambio, con grupos de maestros ha de tener la suficiente preparación académica y la suficiente experiencia práctica como para que pueda considerársele un facilitador responsable que sabe lo que está haciendo. No debe intentarse dar asesoría a un grupo de maestros si el facilitador mismo no ha vivido la experiencia de trabajar como maestro, ni ha tenido una formación psico-pedagógica completa.

Nota: las palabras "suficiente preparación académica", "formación psico-pedagógica completa", y otras, pueden sonar al lector -y con razón- como expresiones un tanto vagas. Sin embargo, no pretendo operacionalizar aquí estos términos, ya que considero que el Capítulo IV ("Un Caso Concreto - Las Sesiones de Trabajo con los Docentes) provee suficientes elementos de juicio como para formarse una idea del significado de tales expresiones.

Dar las características -en detalle- de un facilitador eficiente, sería tema de otro estudio, y no de éste.

Por último:

5. Siendo Guatemala un país dentro del cual existen distintos dialectos y diversas herencias culturales, para las distintas zonas del territorio, se hace necesario contar con un instrumento de medición psicológica que permita establecer las diferencias entre los educandos de distintas zonas del país, en cuanto a su estilo de interacción.

Una mejoría realista del proceso educativo nacional ha de tomar muy en cuenta, no sólo el contexto cultural del educando, sino también el tipo particular de interacción docente-alumno que se da en cada región en particular. Quizás en este sentido, el enfoque dado en este trabajo a la relación afectiva docente-alumno, pueda ser un aporte a la mejoría del proceso educativo en nuestro país.

VI. RECOMENDACIONES

Con base en la síntesis del capítulo anterior, y aparte de las recomendaciones que -de hecho- ya se dieron en el mismo -como parte integral de tal síntesis- creo que son importantes las siguientes.

1. Las carreras que pretenden lograr la formación de profesionales que han de trabajar en el área psico-educativa deberían incluir dentro de sus pensa de estudios:

a. Cursos de tipo teórico-práctico que entrenen a los futuros profesionales en la observación sistemática y aguda de los tipos de interacción que se dan entre el maestro y los alumnos, o entre los maestros y los administradores de las instituciones.

b. Un proceso de auto-diagnóstico docente, que podría llevarse a cabo a través de una psicoterapia supervisada, o a través de dinámicas de grupo de auto-conocimiento, incorporadas al plan de estudios correspondiente.

2. Los planes de estudio del magisterio debieran incluir una práctica supervisada centrada en la relación afectiva docente-alumno, aparte de la tradicional práctica pedagógica.

Esto permitiría detectar interacciones complementarias negativas docente-alumno y quizás hasta corregirlas, antes de que el maestro se gradúe.

Esto es válido tanto para los estudios a nivel de ciclo diversificado en la enseñanza media, como para los profesores a nivel universitario.

3. Los cursos de formación docente a nivel de relación afectiva docente-alumno, tendrían que ser incrementados en los establecimientos que ya funcionan en el país.

4. Todo esfuerzo tendiente a que los maestros se den cuenta de la importancia que tiene la relación afectiva maestro-alumno, debiera ser estimulado en colegios, institutos e instituciones de nivel educativo superior (universidades, institutos de estudios superiores y demás).

BIBLIOGRAFIA

- Berne, Eric. Transactional Analysis, Active Psychotherapy.
1967 New York, Atherton Press.
- James, Muriel. Nacidos para triunfar. México, Fondo Educa-
1975 tivo Interamericano.
- Kertesz, Roberto. Introducción al Análisis Transaccional.
1975 Buenos Aires, Argentina, Editorial Conantal.
- Paredes, Rolando. "Revista de la Asociación Latinoamericana
1978 de Análisis Transaccional", REALAT, Año 2, No. 4.
Buenos Aires, Argentina, Editorial Conantal.

