

**PROYECTO DE COMPENSACION
SOCIO-PEDAGOGICA Y CULTURAL**

**PROPUESTA DE ACTIVACION Y REFUERZO
DE LA INTERACCION SOCIAL EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR
P.A.R.I.S.A.E.**

Luz Fernández
Jorge Díaz Piña

INTRODUCCION

La presente propuesta se inscribe dentro de la intencionalidad de reducir la magnitud del «fracaso escolar de los niños y jóvenes» que proceden de los sectores en condiciones de pobreza y de pobreza crítica. Sin proponerse un exhaustivo análisis de la situación ubica su causa en la ausencia de una atención educativa diferenciada de estos niños y jóvenes, en razón de su equipamiento socio-cultural diferenciado con respecto a la cultura escolar. De esta apreciación surge la intención de atenuar el desencuentro y exclusión cultural que provoca la escuela única e igualitaria. Participamos de la idea de que la problemática del fracaso de la escuela en retener a esos niños y jóvenes no puede seguir siendo vista desde una perspectiva solamente pedagógica porque se ha convertido en una manifestación socio-política tendencialmente regresiva para un Proyecto de Reforma del Estado y de la Sociedad Civil que requiere la ampliación y profundización de una base de apoyo democrática, de participación ciudadana masiva. Proyecto en el que la escuela juega un papel de alta significación estratégica al ser la institución político-ideológica primordial de la sociedad con reconocida audiencia y cometido cultural, a la que se debe confiar la garantía de la socialización masiva -y no masivamente excluyente- de los ciudadanos aptos integralmente para el ejercicio participativo y crítico de la orientación de la nación. Consecuente con este fin la escuela debe revertir su tendencia excluidora, no conviene que continúe produciendo mayoritariamente el fracaso y postergación de los futuros ciudadanos. Es engañosa la opción de escoger entre masificación o selección de calidad, la única alternativa democrática es mejorar la calidad de los aprendizajes escolares. Esta propuesta por tanto, trata de

Intervenir la interacción social en la escuela con la finalidad expresa de favorecer la socialización cultural masiva al intentar hacer prevalecer la modalidad del intercambio entre iguales o pares como estrategia de compensación cultural y superación de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños y jóvenes en condiciones de pobreza y pobreza crítica.

JUSTIFICACION.

Que las estadísticas del Ministerio de Educación muestren que del total de los niños que se incorporan al sistema educativo en primer grado son excluidos alrededor del 70% durante el recorrido escolar que realizan hasta el 9º grado de Educación Básica y que estos niños y jóvenes excluidos provengan mayoritariamente de los estratos sociales en situación de pobreza y pobreza crítica, según el Proyecto Venezuela, comprueba, una vez más, la existencia de una relación entre la procedencia social y el éxito o fracaso escolar aún cuando queda por demostrar fehacientemente cómo se relacionan causalmente. Mientras que para unos la procedencia social es la causa, para otros, lo es la escuela, es decir, su carácter sociocultural. Esta discutida relación se despliega y expresa en la disputa psicopedagógica entre quienes defienden que el desarrollo intelectual depende del aprendizaje y quienes sostienen lo contrario, el desarrollo depende del desarrollo intelectual. Si se asocia por un lado, el desarrollo intelectual, determinante de la competencia cognoscitiva o de aprendizaje de los sujetos, con el contexto de origen social-cultural que lo condiciona y, por el otro lado, la naturaleza de la enseñanza escolar con el proceso de aprendizaje, podremos darnos cuenta de como se conectan los niveles de la relación en discusión. Mas, estas posiciones, sin dejar de reconocer sus diferencias, coinciden en que tanto el desarrollo intelectual como el aprendizaje son regulados, en mayor o menor medida, por la interacción social.

La interacción social para nuestros fines, es el proceso simbólicamente mediado por una acción comunicativa a través del cual un sujeto interioriza coordinaciones cognitivas, afectivas, y éticas, a partir de coordinaciones interindividuales de las que participa. Entre la relación asimilativa del objeto por el sujeto activo se encuentra el intercambio acomodativo con los otros sujetos-objetos. La interacción es entonces, una dinámica socializadora de los sujetos que actúan en la equilibración y

estructuración interna de las coordinaciones individuales sobre los objetos, por medio de su coordinación externa con los otros sujetos que son objeto de su atención.

Intentemos representar en un esquema (Gráfico 1) la intervención constructiva de la interacción social en el proceso de asimilación y acomodación (de adaptación equilibrada) del sujeto activo ante el objeto.

Acciones del Sujeto	Intervención de la interacción social actuante en la coordinación de inferencias en el sujeto sobre el objeto y sobre las asimilaciones y acomodaciones producto de interacciones sociales precedentes.	Objeto
----------------------------	---	---------------

Gráfico 1:

La intervención constructiva de la interacción social en proceso de Asimilación y Acomodación

LA INTERVENCION CONSTRUCTIVA DE LA INTERACCION SOCIAL EN EL PROCESO DE ASIMILACION Y ACOMODACION DEL SUJETO ACTIVO ANTE EL OBJETO

Inicialmente la cualidad prevaleciente en el pensamiento del niño es la del egocentrismo, esto es, no tiene otra base para representar el mundo que no sea su propio punto de vista y deseos. Proyecta su ego sobre los objetos y las otras personas, no es consciente de la diferencia entre los atributos del sujeto y los del objeto. Domina su subjetividad sobre la necesaria objetividad que deberá alcanzar para lograr una adaptación equilibrada. Alcanzarla le implicará progresivamente coordinar inferencias objetivas sobre los objetos y sujetos con los que actúa. No bastará su solo desenvolvimiento individual y espontáneo, dependerá, además, de la activación y refuerzo de su relación comunicativa con los demás o intercambio simbólico coordinado con otros puntos de vista. De aquí surgirán las primeras representaciones del yo, de las otras personas y de la sociedad diferenciadas según sea el tipo socio-cultural de la familia del niño.

La interacción social, atendiendo a la relación de interdependencia que genere, puede ser clasificada como unilateral o recíproca. La interacción unilateral se establece verticalmente entre sujetos de condición desigual, mientras que la interacción recíproca involucra horizontalmente a sujetos de igual condición. Tomando en cuenta las oportunidades que ofrecen para la construcción activa y consciente de coordinaciones autónomas en el desarrollo del niño, se prefieren las interacciones recíprocas entre niños y las interrelaciones cooperativas adulto-niño en vez de las relaciones unilaterales más tendentes a establecer coercitivamente conductas de imitación y sumisión pasivas por el adulto en el niño. Las primeras son más proclives a propiciar motivadoramente el entendimiento y comprensión de lo que se asimila, en las segundas, en lugar de la asimilación prevalece la copia sumisa, la acomodación imitativa tal como ocurre predominantemente en los ámbitos familiar y escolar.

El niño a medida que avanza en su maduración y desarrollo hacia la adultez tiende a equilibrar, a veces conflictivamente, su ego sumiso e inconsistente, correspondiente a la internalización acomodativa producto de la presión unilateral ejercida por los adultos, con su yo activo, correspon-

diente a la interiorización coherente de coordinaciones adquiridas en interacciones recíprocas o cooperativas con sus iguales. Esa tendencia en lugar de ser canalizada convenientemente por los adultos a favor de la adaptación equilibrada de los jóvenes a la sociedad, la familia o la escuela, es proscrita y perseguida por los adultos debido a una concepción autoritaria de la disciplina ya que se orienta excepcionalmente hacia manifestaciones de desequilibrio adaptativo desobedientes: bochinche, rebeldía, pandillas, etc. En prevención de tales manifestaciones se reduce el beneficio de la interacción entre iguales a un intercambio furtivo y penado. En la escuela esa actitud se torna extrema.

«En el aula, toman un lugar central las situaciones unilaterales en la que los niños reciben información y explicaciones del maestro, los interrogatorios dirigidos a conocer cuánto memorizó el niño de la lección asignada y no con el fin de conocer su opinión, las actividades individuales que cada uno debe realizar quieto y callado en su pupitre. De esta manera, el espacio del niño en el aula está limitado a las dimensiones del pupitre y su acción, a los movimientos que debe realizar para fijar su atención sobre el maestro que le habla desde el escritorio, para copiar del pizarrón y para dirigirse en forma subversiva al compañero que tiene al lado». (Ministerio de Educación - D.E.E. 1988. P. 30).

De allí, que la interacción docente-alumno sea privilegiada pese a que existen suficientes evidencias cotidianas en la misma escuela y fuera de ella, sobre interacciones alumno-alumno que redundan en beneficio del aprendizaje recíproco. Para quien participa como estudiante-tutor de sus compañeros, el proceso de facilitar el logro de un contenido u objetivo de aprendizaje le ayuda a una mejor reorganización y coordinación de su propio punto de vista para poder comunicarlo adecuadamente a los otros, quienes a su vez, se ven motivados y obligados a reorganizar y coordinar el suyo con el de aquel. Pero no siempre se requiere de la existencia de un igual tutor si quienes interactúan o intercambian poseen la competencia cognitiva que demanda la asimilación de una noción o resolución de un problema, es suficiente con que coordinen sus puntos de vista, diferentes o divergentes, para luego desempeñarse individualmente en sus acciones de aprendizaje y evaluación escolar eficientemente.

En consecuencia, la activación y refuerzo de la interacción entre

entre pares en la escuela puede ser una estrategia general de aprendizaje compensatorio que mediaría positivamente entre la inicial interacción docente-alumno y el posterior desempeño autónomo del estudiante.

OPERACIONALIZACION DE LA INTERACCION ENTRE IGUALES

Para ello, primero, han de reorientarse las estrategias metodológicas de aprendizaje dentro del aula buscando principalmente la ambientación contextual de la interrelación entre iguales, alumno-alumno, y la subordinación de la interacción docente-alumno, a aquella. Esto no minimiza el papel del docente, por el contrario, lo revierte en pro del trabajo de este al resituarlo, como productor de situaciones interactivas entre pares y observador participante de una investigación etnográfica dentro del aula, que le permiten un trabajo más creativo y menos tenso, con mayor y mejor rendimiento cuando se vuelva diestro o diestra en la detección y diseño pertinente de situaciones de intercambio entre iguales. Con esta intención conocerá el historial académico de sus alumnos para ubicar a los potenciales tutores. Estimaré los prerrequisitos cognitivos que exige la asimilación del objetivo de aprendizaje y comprobará si los alumnos los poseen, si no, activará la interacción entre pares, asignando tutores a quienes portan el déficit, en un número no mayor de cuatro estudiantes por tutor. Si posteriormente, después de realizada una evaluación formativa para registrar el efecto de la interacción grupal, aún persiste el déficit en algunos, reforzará la interacción remitiéndolos al Club de Estudiantes Tutores que los atenderá en su tiempo libre dentro o fuera del plantel. Las situaciones de aprendizaje las establecerá el docente partiendo del criterio de que toda asimilación de un objeto u objetivo de conocimiento implica su recreación o reinención activa por los estudiantes. La secuencia de aprendizaje atenderá, por parte del docente y correlativamente del estudiante, a la actuación sobre el contenido de la manera siguiente: primero: la repetición, segundo: la discriminación y, tercero: la generalización. Dado el primer paso se ejecuta de inmediato una evaluación formativa con el fin de detectar a quienes no asimilaron el contenido y someterlos a la dinámica de la interacción tutorada cuyo proceso deberá ser

evaluado a través de la observación participante del docente y así, sucesivamente, con la discriminación y la generalización.

Si hubiese todavía rezagados en la asimilación deben ser remitidos al Club de Estudiantes Tutores antes de que se realicen evaluaciones sumativas finales sobre el contenido. Conviene además, que las interacciones tutoradas dentro del aula sean evaluadas parcialmente con la puntuación media del grupo, de este modo la evaluación actúa como reforzadora del aprendizaje interactivo entre iguales, aquí se podría combinar la cooperación intragrupo con cierta competencia intergrupo pero advirtiendo que el logro debe ser alcanzado cooperativamente y no competitivamente. También hay que aceptar comprensivamente que momentáneamente la activación de la interacción entre pares genera algo de "desorden" y que la comunicación interactiva es "ruidosa" por tanto, es de entender que no contravienen ninguna disciplina de trabajo en el aula, esas manifestaciones son parte de ella y se irán atenuando progresivamente a medida que esta dinámica se internalicen y regulen normativamente los alumnos con apoyo del docente.

Segundo, la necesidad de prever refuerzos de la interacción social fuera del aula conduce a la creación de mediaciones organizativas (Clubes de Estudiantes Tutores C.E.T.) dentro de la escuela y exteriores a ella constituidas, las escolares, con estudiantes competentes del plantel y, las otras, con estudiantes del plantel y de otros institutos que compartan su localización geográfica en una comunidad específica. Los clubes de la escuela estarán involucrados en un plan de atención compensatoria, seguimiento y evaluación a los estudiantes con dificultades de aprendizaje que les serán remitidos por el docente de la sección, de la asignatura, el docente guía, el jefe del departamento académico, el orientador o el docente coordinador de los C.E.T. Los alumnos remitidos podrán ser tutorados por estudiantes de su mismo nivel que hayan demostrado previamente su competencia o por tutores del nivel inmediato superior en su tiempo libre.

Las tutorías se focalizarán en las asignaturas o áreas más críticas del aprendizaje escolar. Los estudiantes tutores serán recompensados al final de cada lapso escolar con la aplicación del artículo 13 de la Resolución Complementaria Sobre el Proceso de Evaluación en concordancia con el artículo 103 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación sin que esto les exima de recibir otros reconocimientos.

En lo que respecta al funcionamiento de los C.E.T. ubicados fuera de la escuela en las comunidades de pobreza y pobreza crítica, ayudarán de modo permanente y sistemático a los estudiantes durante su tiempo libre, en los días hábiles y los fines de semana con un horario establecido en base a la atención de niveles, asignaturas y apoyo en el repaso y resolución de tareas escolares asignadas, en un local habilitado para que funcione una Biblioteca de Apoyo al Trabajo Estudiantil (B.A.T.E.) Tanto los educadores como los padres y representantes, en contacto con los C.E.T. velarán porque los estudiantes con problemas de aprendizaje asistan con regularidad a las B.A.T.E. Los estudiantes tutores recibirán una beca-trabajo y se les reconocerá adicionalmente su actividad con la aplicación de los artículos de ley ya indicados, que benefician su evaluación académica, siendo orientados y supervisados en su trabajo por docentes o estudiantes de institutos de formación docente, asignados para ese fin¹.

NOTA

1. El nivel específico de la población escolar a atender se determinará en la revisión, discusión y aprobación de la propuesta.

REFERENCIAS

- Bronfenmajer G. y Casanova R. (1986). La diferencia escolar. Caracas: Editorial Kapeluz.
- Cano, A. (1989). Cognición social en la escuela. En este mismo volumen de Paradigma.
- Ministerio de Educación, D.E.F. (1988). Una visión integradora del problema del fracaso escolar. Caracas (mimeo).
- Mugny, G. y Doise W. (1983). La construcción social de la inteligencia. • México: Editorial Trillas.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). La Construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Aprendizaje Visor.

Teberosky, A. (1987). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. en F. E. Gómez Palacio M. (Comp). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

AUTORES

Luz Fernández A.
Profesora de Matemática y Física
(Instituto Pedagógico de Caracas, 1971)
Especialista en Psicología de la Instrucción
(Universidad Central de Venezuela)
Subdirectora de la
E. B. «Félix Ma. Paredes», Maracay.

Jorge Díaz Piña
Profesor de Ciencias Sociales
(Instituto Pedagógico de Maracay, 1985)
Coordinación Nacional de los
Encuentros de Educadores.