

PERSPECTIVAS PSICOTEPERAUTICAS EN AMBIENTE ESCOLAR

(Una experiencia de pedagogía institucional)

ANTONI MIRABET I MULLOL

Doctor en Psicología

INTRODUCCIÓN

Presentamos en estas páginas un resumen de nuestra tesis de Doctorado en Psicología, expuesta en la Universidad «Louis Pasteur» de Estrasburgo el día 27 de noviembre de 1976 con el título «Prespectives psychothérapeutiques en milieu scolaire».

Se trata de una experiencia realizada en una escuela de la ciudad de Barcelona, llamada «Institución Pedagógica San Isidoro» (IPSI). La escuela es privada y se halla situada en la zona céntrica de la ciudad condal. El grupo-clase que estudiamos es de 4.º de Bachillerato (actualmente corresponde al 8.º E.G.B.) compuesto de 25 alumnos, 11 chicas y 14 chicos, cuya edad oscila entre los 13 y 15 años. La experiencia se desarrolla de octubre de 1973 a junio de 1974. El número total de alumnos de la escuela, en el curso 1973-74, es de 720, desde 3 a 15 años de edad, siendo nuestro grupo-clase el superior de la institución.

La mayoría de alumnos de la IPSI viven en el mismo barrio en que está situada la escuela. Ello es debido a que, desde su inicio en 1962, esta institución fue concebida como un servicio al barrio y, hasta la actualidad, ha procurado ser fiel a su propósito. La escuela ha ido aumentando progresivamente su alumnado, llegando en el curso 1977-78 a un total de 1.250 alumnos.

Nuestra tesis está dividida en tres grandes partes:

- 1.ª Dinámica y evolución del grupo-clase.
- 2.ª Proceso de interacción individuo-clase.
- 3.ª ¿El grupo-clase comunidad terapéutica?

En la primera parte, exponemos la dinámica y la evolución del grupo-clase desde el primer día de curso hasta el final. Empezamos con el «punto de partida» y proseguimos con la descripción detallada de cada uno de los tres trimestres. Nos interesan las vivencias del grupo con sus intrigas y reflexiones, sus problemas y soluciones, sus líderes y subgrupos. Nuestra subyacente y constante pregunta es la siguiente: ¿Existe en nuestro grupo-clase, a lo largo del curso, una progresiva toma de conciencia de los problemas del grupo y de sus integrantes?

En la segunda parte, nos detenemos en el proceso de interacción individuo-clase. Buscamos la influencia ejercida por el grupo en cada uno de sus miembros y, recíprocamente, la de éstos sobre el grupo. Presentamos seis alumnos como «representantes» de esta mutua influencia: tres chicas y tres chicos. Los seis forman tres binomios que corresponden a una triple situación

dentro del grupo: marginado, intermediario y líder. He aquí sus nombres y la característica que más han señalado sus compañeros:

Bernardo	:	«Es como una fiera»
Mónica	:	«Intenta abrirse al grupo-clase»
Gerardo	:	«Siempre ha querido sentirse el rey»
Cecilia	:	«Yo sigo la misma política de Maquiavelo»
Carlos	:	«Es muy popular en el grupo-clase»
Marta	:	«Es la madre de los desamparados»

En la tercera parte nos preguntamos si el grupo-clase, tal como lo hemos visto en la 1.ª y 2.ª parte de nuestro trabajo, puede llamarse «comunidad terapéutica». Estudiamos cada uno de los principales medios o instrumentos que ha tenido nuestro grupo para su proceso de cambio individual y comunitario, y nos adentramos en la riqueza de opiniones de los mismos alumnos. Nuestra cuestión es la siguiente: ¿Nuestro grupo-clase ha facilitado la solución de algunos conflictos individuales y de grupo?

Hasta aquí una visión somera de nuestra tesis. En el presente artículo presentamos:

1. Descubrir la realidad del grupo.
2. Un grupo abierto al cambio.
3. La palabra de los alumnos.

1. DESCUBRIR LA REALIDAD DEL GRUPO

1.1. *En grupo somos unos salvajes*

El primer día de curso se plantea a los alumnos el deseo, por parte de la escuela, de gestar conjuntamente —profesores y alumnos— las directrices básicas del año escolar. Para ello creemos necesario buscar, primero, las características más notables de nuestro grupo-clase y, luego, señalar los objetivos a conseguir junto con los medios más idóneos. Este trabajo se realiza a tres niveles: individual, pequeño grupo y grupo medio o clase.

Transcribimos a continuación, la respuesta de los pequeños grupos referente a las características del grupo-clase, adjuntando la de algunos de sus miembros. Constatamos que los pequeños grupos han incorporado la reflexión de sus componentes y se han enriquecido con su aporte.

Grupo 1

«Quizás hemos crecido, pero aún pensamos como pequeños. En el curso hay algunos subgrupos que no se deshacen.»

«Las principales características son: Hemos crecido, por tanto, tenemos más sentido de la responsabilidad, del deber; ya sabemos por nosotros mismos lo que hemos de hacer. Ha pasado un año, por tanto, hemos madurado.» (Berta)

«Creo que somos un poco infantiles, pero, cuando queremos, podemos reflexionar y hacer las cosas como mayores. El curso no está todo unido, sino que está dividido en algunos grupos.» (Ema)

Grupo 2

«Somos algo infantiles. Por separado somos tratables y juntos no nos entendemos. Seguimos separados por subgrupos y caracteres, y no dejamos entrar a nadie en el subgrupo. Hacemos las cosas por obligación, no porque nos agraden.»

«Nuestro curso es muy diferente del 4.º de Bachillerato del año pasado. Ellos estaban más unidos, generalmente en un mismo fin: tener convivencia. Nosotros estamos separados por caracteres y no nos aceptamos cuando alguien quiere entrar a convivir en nuestro grupo; incluso, cuando tenemos alguna oportunidad de convivencia, nos separamos. Ellos, bastante mayores, capaces de razonar. Nosotros, a veces, todo lo hacemos por obligación sin tener un deseo de participación, sino porque nos lo mandan.» (Cecilia)

«Somos un grupo de chicos mayores, con mente no tan mayor según quienes. Hay chicos de todas las clases: comprensivos, estudiosos, etc. Cada uno por separado somos bellísimas personas, pero en grupo somos de lo que no hay.» (Norberto)

Grupo 3

«Infantilidad en grupo. No hay convivencia entre alumnos y profesores. Somos un grupo de personas que nos reunimos para trabajar. Individualmente nos tomamos las cosas en serio. Se nota una voluntad de convivencia.»

«Somos en grupo muy infantiles. A veces convivimos unos con otros y a veces se forman pequeños grupos. Estos subgrupos no dejan entrar a los que quieren participar y convivir con ellos.» (Esteban)

«Nuestro curso está organizado colectivamente con gente pequeña, pero individualmente somos gente con personalidad. Cada uno de nosotros es amable y siempre o casi siempre quiere hacer favores a

los compañeros. Quizás, al estar en grupo, esto no sucede como individualmente, para algunos. Encuentro que no hay convivencia entre nosotros y los profesores.» (Genoveva)

«En grupo nos hacen reír cosas que en realidad a un chico mayor no le hacen reír; esto significa que en grupo somos infantiles, pero cuando nos separamos no somos tan infantiles como en grupo.» (Ricardo)

Grupo 4

«Somos un grupo bastante infantil. En la clase hay muchos subgrupos divididos entre sí. En conjunto, la clase es bastante sociable. Nos conocemos, pero no nos tratamos. Hay algunos que no les importa ir a la escuela, porque no trabajan.»

«Nuestro curso no se comporta como 4.º de Bachillerato. Está separado en grupos. Grupo primero de chicos y dentro de él hay otros grupos; después el grupo de las chicas. Hay algunos que se pasan el curso pensando en las «musarañas», sin dar golpe alguno; otros trabajan más. No nos inquieta si nos quieren ayudar (no a todos). Nuestras actividades son necesarias, pero muchos piensan que las cosas ya se harán solas, y no es así. Nos gusta ayudarnos mutuamente, dentro de unos límites.» (Ana)

«Las características de nuestro curso son: Individualmente somos civilizados, pero estando todos reunidos en un mismo grupo, dentro de una misma clase, somos por así decirlo, un poco "salvajes". Esto no quiere decir que cuando es necesario comportarnos bien, no nos hagamos cargo de la situación, por ejemplo ahora. Somos bastante sociales, o al menos casi todos. Prueba de ello es, por ejemplo, que los chicos y chicas que llegaron el año pasado ya son amigos nuestros, y supongo que ocurrirá lo mismo con los de este año. Otra característica del curso es que está dividido en varios subgrupos; aunque el año pasado ya se intentó acabar con ellos y casi se consiguió.» (Carlos)

«En grupo somos gente bastante infantil, pero yo creo que si nos lo proponemos podemos ser gente madura. Somos muchachos amigables, pero hay algún subgrupo que se encierra y no deja entrar a nadie. Estamos bien dispuestos a estudiar, pero a veces no queremos y esto es lo malo.» (Ignacio)

Grupo 5

«Somos un grupo infantil. Hay separaciones en subgrupos bastante cerrados. Somos bastante salvajes. Muchos no tenemos opinión propia y seguimos la opinión de los demás.»

«Yo creo que este curso es más infantil o menos maduro que el anterior. Esto aún se ha de ver, pues el curso puede cambiar, pero lo digo por la experiencia del año pasado. ¿Será porque muchos no tienen la edad para estar en este curso? No lo sé, pero hemos de madurar mucho en el transcurso del año. Nosotros siempre somos los mismos, lo que cambiamos es de curso o de clase; unos compañeros vienen y otros se van, pero por dentro somos los mismos de hace dos años. ¿Será porque ya conocemos a los profesores y a los compañeros, y estamos acostumbrados al comportamiento "salvaje"? También hay características buenas, pues la mayoría nos conocemos desde pequeños y de esta manera es más fácil la convivencia social.» (Adrián)

«Nuestro curso es un poco difícil. Es necesario más estudio y más trabajo. Los componentes de nuestro curso somos poco maduros, nos falta responsabilidad. También sucede que lo que decide uno, los otros siempre se conforman con ello, aunque estén en desacuerdo con el compañero o compañera. Creo que la gente de este curso debería dar siempre su opinión, no estar callada en las asambleas y decir algo cuando no están de acuerdo con algo o alguien.» (Fausto)

«Somos cuatro grupitos dentro de la clase, separados por grandes barreras: dos son de chicos y dos de chicas, teniendo (al menos el año pasado) un jefe y toda la tropa. En los chicos, uno de los grupos tenía jefe, el otro no por ser "los rechazados". Existe la ley del más fuerte, tanto entre los chicos como entre las chicas, y por eso no nos tenemos respeto. Los chicos, creo, que es por la fuerza (fuerza más grande) y las chicas es por la personalidad y carácter que tenga, pues de lo contrario se dejaría aplastar. En las chicas hay dos grupitos: uno de cuatro chicas, pero siempre están en guerrillas entre ellas, pues son dos parejas; se critican mutuamente, casi por obligación, podríamos decir que nadie hace de jefe, pues no lo soportan. El otro es más reducido, pero abierto; aceptábamos estar separadas, pero hacíamos la nuestra. Si alguien no nos aceptaba como éramos y no le gustaba lo que hacíamos, podía escoger entre quedarse o entrar. Dábamos respeto y no amistad-obligatoria en la escuela; a fuera, nada.» (Marta)

Grupo 6

«Por separado cada uno tiene su personalidad, pero en conjunto perdemos la personalidad. Tenemos razonamientos infantiles y no nos tomamos las cosas en serio. Tenemos que tener mayor responsabilidad en los trabajos de grupo.»

«Todos por separado seríamos adultos, con muchas clases de caracteres, pero en grupo somos una bestia que cumple el refrán "donde va Vicente va la gente", o sea, que cuando uno empieza a meter jaleo, los otros le siguen.» (Gerardo)

«Yo creo que no somos del todo personas maduras, pues todavía existe un poco de infantilismo. Tampoco hay mucha aceptación entre los alumnos, es decir, no hay la suficiente confianza. Existen algunos subgrupos. Creo que el espíritu de estudio es bastante bueno, pues si bien algunos no estudian, otros se esfuerzan bastante. Como ya he dicho, creo que es un curso un poco cerrado entre sus compañeros.» (Paula)

En el mismo día, después del trabajo realizado en pequeños grupos, tiene lugar una asamblea de curso con la puesta en común y discusión entre todos. He aquí el acta de la asamblea que nos trasmite la secretaria de curso:

«Puntos negativos: Comportamiento y reacción **INFANTILES**. Hay subgrupos entre nosotros. No nos queremos relacionar. No queremos trabajar. En grupo somos unos salvajes. Hacemos las cosas por obligación. Perdemos nuestra personalidad en grupo. No tenemos opinión personal porque nos dejamos guiar por el "peso poderoso". Irresponsabilidad. Individualmente somos muy tratables, pero en grupo no podemos entendernos.»

Teniendo en cuenta la reflexión individual de los alumnos, el trabajo en pequeños grupos y la discusión en asamblea, podemos advertir las siguientes «dobles características» de nuestro grupo-clase:

- 1) Infantilismo y maduración (Grupo 1).
- 2) Oposición entre grupo-clase y subgrupos (Grupos 1, 2, 4 y 5).
- 3) Madurez individual y salvajismo de grupo (riesgo del «alma colectiva») (Grupos 2 y 6).
- 4) Jefes y rebaño: ley del más fuerte (Grupo 5; Marta, Gerardo).
- 5) Actividad por obligación más que por placer (Grupo 2)
- 6) Alumnos y profesores: falta de convivencia. (Grupo 3).
- 7) Trabajo escolar y ausencia de trabajo (Grupo 4).

- 8) Voluntad de vida en común e individualismo (Grupo 3).
- 9) Separación entre chicos y chicas: rol de la diferencia sexual (Ana, Marta).
- 10) Nosotros y los de 4.º de Bachillerato del curso anterior (Cecilia, Adrián).

En la misma asamblea se precisan, con el aporte de todos, los dos objetivos principales del curso: el estudio y la convivencia. Junto a éstos, se señalan otros objetivos. He aquí el acta de la asamblea:

«Los principales objetivos son el estudio y la convivencia.

«El estudio para llegar a los exámenes finales y la convivencia entre nuestros compañeros, es decir, sacar los defectos de nuestra personalidad con la ayuda de los demás.»

«Ha de haber un contacto individual y colectivo entre profesor y alumno. Es necesario una colaboración entre todos evitando el molestar a los otros. Saber respetarnos mutuamente y convivir. Necesidad de ayuda de los otros para corregirnos y deshacernos de nuestros defectos. Ser capaces de solucionar nuestros problemas sin ninguna ayuda.»

En cuanto a los medios más idóneos para conseguir los objetivos propuestos, indican los siguientes:

«Rendir al máximo en las asambleas de curso. Controlar nuestros nervios. Hemos de tomarnos nuestros estudios en serio. Hemos de dar amistad si la queremos conseguir de los otros. Hemos de unirnos y no hacer diferencias. Empezar bien el curso desde su inicio. Hacer unas convivencias al principio de curso.»

1.2. *No se puede juntar hipopótamos y jirafas*

Para comprender la problemática interna de nuestro grupo-clase y el clima que hemos intentado tuvieran nuestras asambleas y convivencias, transcribimos a continuación parte del apartado de nuestra tesis referente a las primeras convivencias del curso 1973-74.

Los días 14, 15 y 16 de noviembre tienen lugar las convivencias planeadas. Asisten todos los alumnos (excepto David que se halla enfermo) y tres profesores (dos hombres y una mujer). Se observa fielmente el programa y horarios establecidos por el Consejo de curso.

En la primera cena, los alumnos se distribuyen libremente en tres mesas de 8 personas cada una. La mesa 1.ª se compone sólo de chicos; se congregan

en ella los alumnos más destacados en sus relaciones humanas y también en sus estudios. La mesa 2.^a se forma sólo de chicas y prevalece el mismo criterio que en la mesa anterior. La mesa 3.^a es mixta (3 chicas y 5 chicos); se reúne el grupo de los «marginados» de la clase: los más difíciles de contactos humanos y, varios, con dificultades en los estudios.

Los profesores han percibido esta situación. A la mañana siguiente, el tutor advierte que estamos en las convivencias para compartir todos juntos y que, por tanto, debemos mezclarnos. A partir de este momento se cambia de mesa a cada comida y se logra una variedad en su composición.

Durante todos estos días hay una acción constante de Marta, coreada por sus colaboradores, para lograr una unión y armonía entre todos los compañeros de la clase. Ella es consciente de las dificultades que existen entre algunas personas y entre subgrupos, y pretende aglutinar a todos sus compañeros.

Por la tarde del segundo día de convivencias, antes de la cena, realizamos una excursión. Marta aprovecha esta oportunidad para conversar con el tutor sobre el posible tema de reflexión-discusión. Ella quiere plantear un tema que considera «difícil» porque algunos no querrán abordarlo: ¿Cómo compaginar la relación entre «los más amigos» y «todos»? Carlos se acerca, entra en la conversación y luego pregunta: ¿Cuál será, pues, el tema de mañana? ¿Cómo se hará? Se les responde que habrá una reunión por pequeños grupos para que presenten un tema. Cada grupo indicará el tema elegido y todos decidiremos sobre el más conveniente entre ellos.

A la mañana siguiente, salimos de excursión. A mitad del camino nos detenemos, se forman pequeños grupos e inician su conversación para proponer al grupo-clase un tema de reflexión-discusión. Después de media hora de reunión de los pequeños grupos, iniciamos la reunión conjunta. Cada grupo propone uno o dos temas. La mayoría de ellos sugieren hablar sobre las mismas convivencias, especialmente del fenómeno de los diversos subgrupos existentes en la clase.

Poco a poco se van manifestando sobre el tema aceptado. Se indica y reconoce la existencia de dos grupos «base» entre los chicos, lo mismo que entre las chicas. Gerardo afirma que en el curso existe el mismo problema que entre los animales: hay animales jirafas y animales hipopótamos; son dos clases diferentes y no se puede juntarlos; han de vivir separados. Lo mismo sucede en la clase; es un absurdo querer unirnos.

Todos perciben la afirmación implícita: en nuestra clase hay jirafas e hipopótamos. La diferencia entre unos y otros no se refiere al «sexo». En los chicos hay unos «jirafas» y otros «hipopótamo». Lo mismo sucede en las chicas. Hay, pues, dos clases de personas entre nosotros y, por consecuencia, es imposible vivir en armonía.

La conversación se anima. Una gran parte interviene y da a conocer sus opiniones y resentimientos. Se crean situaciones incómodas en algunos. Carlos advierte públicamente a Gerardo que ha hablado demasiado, debía haberse callado este asunto.

La discusión y participación va en aumento. Se habla de 4 alumnos (Gerardo, David, Genoveva e Irene) que se han unido en exceso creando una separación del resto de la clase. Algunos no hablan con sus compañeros de mesa. A una pregunta directa del tutor, Gerardo confiesa públicamente que hace 15 días no dirige palabra a su compañera de mesa, Edith.

Se reconoce y comenta que en el curso existe «racismo», separación, y algunos «nazis». No se pueden hacer más convivencias si algunos las quieren aprovechar para vivir sólo con algunos, despreciando a los otros. Es un contrasentido programar una convivencia con todos y realizar una comunicación sólo con algunos. La vida del grupo aparece en toda su crudeza. Muchos se alegran de la valentía del grupo para abordar sus problemas, otros se encuentran molestos.

Ha llegado la hora de terminar. Nada se ha concretado. Se acaba la reunión y nos dirigimos a la casa para comer. Durante todo el trayecto se forman diversos grupos y todos conversan de lo mismo. La discusión continúa.

Cabe reconocer que se ha creado una situación «molesta» e «incómoda» en el grupo. Ha aparecido públicamente la vida informal del grupo-clase, con sus intrigas y pasiones. Algunos están sorprendidos por sus descubrimientos; desconocían muchos de los problemas planteados, no los habían percibido. Otro sienten la satisfacción de haber provocado la irrupción de la vida subterránea del grupo.

Terminadas las convivencias, se pide a los alumnos que traigan a la clase fotografías, chistes, dibujos o escritos referentes a las mismas. Algunos presentan y exponen las fotografías que han sacado con su máquina fotográfica. Únicamente Santiago trae unos dibujos que ha encontrado en una revista y que él aplica al grupo-clase; sale a relucir el tema de discusión que ha habido en las convivencias y el clima que se ha creado.

Tres de los dibujos (1, 2, 5) hablan de las dos clases de alumnos en la clase: «jirafas» e «hipopótamos». El dibujo 6 insiste sobre los que se creen «inteligentes» (= jirafas); muchas veces ellos son unos «aprovechados». El dibujo 3 hace referencia a la tensión entre el tutor y los alumnos «jirafas», por haber aceptado que el grupo-clase los pusiera al descubierto. El dibujo 4, muestra al tutor satisfecho de que cada componente del grupo se haya sacudido de su letargo y haya «picado» (tomado) su porción de responsabilidad.

A = Alumno

P = Profesor

Dibujo 1: «Se aprovecha demasiado»

Dibujo 2: «Siempre salgo malparado» «Antes de que nos vean»

Dibujo 3: «Profesor» «Alumno»

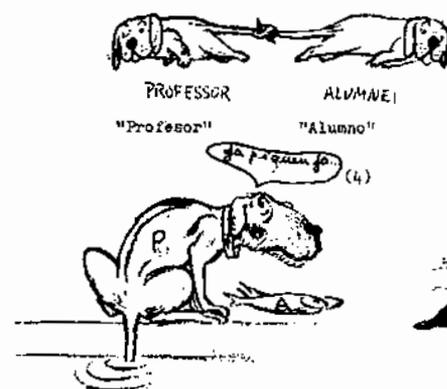
Dibujo 4: «Ya pica, ya...»

Dibujo 5: «Hemos de convivir como podamos»

Dibujo 6: «Aprovechado»



(1) "Se aprovecha demasiado"



2. UN GRUPO ABIERTO AL CAMBIO

Ya al iniciarse el curso, algunos alumnos aspiran a que el grupo-clase sea

como «una pequeña sociedad que hemos de ir reformando a medida que transcurra el curso». Junto a una mayor armonía en el grupo, se desea también un cambio en sus componentes, advirtiendo que para ello se necesita la ayuda y colaboración de todos. Una atención especial se pide hacia los más marginados. Escuchemos a los mismos alumnos en su reflexión personal del primer día de curso.

«Durante este curso hemos de realizar una convivencia en la que todos nos ayudemos mutuamente; si alguno necesita alguna ayuda, se la hemos de ofrecer.» (Berta)

«Procurar que la convivencia entre nosotros sea mayor; que haya más convivencia entre chicos y chicas, entre nosotros y los profesores.» (Genoveva)

«Tenemos que lograr estar más unidos en este año. Se han de deshacer los subgrupos de la clase y para nosotros ha de existir un solo grupo.» (Irene)

«Hemos de procurar sacar los defectos de nuestra personalidad con la ayuda de todos.» (Laura)

«También la ayuda a quien la necesite, tanto si es en el estudio como en la convivencia. Procurar que nadie quede afuera del curso, es decir, procurar que todos formemos un solo grupo sin excluir a nadie. Que cada persona tenga su propia personalidad sin que esté influenciada por nadie.» (Edith)

«Hemos de esforzarnos, cada uno por nuestra parte, aceptando a los que «no nos gustan» y ayudarnos en vez de reírnos, si su compañero no lo hace bien. Lograr tener confianza con aquel compañero separado, cerrado. Además, no tener al profesor como un hombre que grita, que riñe si no estudio, que da miedo; sino dejarle un lado abierto para que pueda entrar.» (Cecilia)

Esta voluntad de cambio del grupo pide unos medios idóneos. A nuestro parecer, los principales medios o instrumentos que han facilitado el cambio progresivo de nuestro grupo-clase han sido los siguientes:

2.1. *Reflexión personal*

Varias veces durante el curso se pide a los alumnos su reflexión personal sobre algunos aspectos de la vida del grupo-clase. En nuestra tesis recogemos el contenido de esta reflexión personal en 14 ocasiones diferentes: cuatro en el primer trimestre, cinco en el segundo y otras cinco en el ter-

cero. Nos interesa que cada uno entre en su interior, se encuentre consigo mismo y manifieste su parecer; su aporte podrá ser contrastado con el de sus compañeros y profesores.

A partir del segundo trimestre se institucionaliza una hora a la semana dedicada a la reflexión personal. Hemos percibido el clima de superficialidad en que se mueven nuestros alumnos tanto en sus tareas escolares como en su vida de grupo y creemos que la escuela debe ayudar a desarrollar la capacidad de pensar de sus alumnos. En esta hora semanal se entregan algunos textos seleccionados de diversos autores o de alguna revista de actualidad; su lectura invita al silencio y a la reflexión de cada uno. Otras veces, se aprovecha este rato para reflexionar sobre algún aspecto de la vida del grupo a través de un cuestionario previamente elaborado; en la asamblea siguiente se pondrá en común esta reflexión personal.

Crear un clima de reflexión e interiorización nos parece indispensable para la tarea escolar y para cualquier actividad humana. A menudo es necesario saber aislarse del grupo para ser uno mismo y no ser absorbido por los otros. Esta soledad, consciente y reflexiva, es garantía de independencia personal y de eficiencia en el trabajo; ella es, también, riqueza para el grupo. Creemos verdaderamente que sólo es capaz de vivir en comunidad el que sabe vivir en soledad.

2.2. *El Consejo de curso*

El Consejo de curso es un organismo constituido por cuatro alumnos, elegidos libre y democráticamente por el grupo-clase, además del tutor y su adjunto. Por naturaleza, el Consejo de curso es un organismo «intermediario» en las relaciones entre los alumnos, y entre éstos y los profesores. Una de sus principales funciones estriba en despertar y facilitar la colaboración de todos a la evolución del grupo-clase.

Durante el curso 1973-74 han habido 5 Consejos de curso. Cada uno de ellos ha tenido una duración de un mes y medio o dos meses. Entre los 5 Consejos de curso han pasado 20 alumnos; sólo 3 alumnos repiten su presencia en el Consejo. Por tanto, de los 25 componentes del grupo-clase, 17 han ocupado cargos en el Consejo de curso. Creemos que es una experiencia interesante haber asumido la responsabilidad, no siempre fácil, de hacer avanzar al grupo-clase en su dinámica interior y exterior.

A través del Consejo de curso encontramos un ejercicio y aprendizaje del «juego político». Todo el grupo-clase participa en la presentación y elección de los candidatos; escucha sus proyectos y los enjuicia abiertamente. Los elegidos son depositarios de una autoridad delegada; el grupo-clase es quien se la ha confiado y quien velará por su cumplimiento.

Algunas veces los cuatro alumnos del Consejo de curso se reúnen, ellos solos, para conversar sobre algún aspecto del grupo-clase. De una manera ha-

bitual la reunión se efectúa con el tutor y su adjunto. Creemos que es imprescindible esta reunión en un clima de camaradería y colaboración, tanto para los alumnos del Consejo de curso, como para el grupo-clase y los profesores. En las reuniones del Consejo de curso fácilmente se cortan las distancias entre profesores y alumnos, siendo una ocasión magnífica de mutuo conocimiento y acción conjunta.

2.3. *Asamblea de curso*

Es norma de nuestra escuela el tener una asamblea de clase semanal en los cursos superiores para tomar el pulso del grupo-clase, estimular su iniciativa y facilitar su responsabilidad. A veces se realiza una asamblea «extraordinaria» para hacer frente a algún conflicto del grupo-clase o para profundizar en su marcha.

Durante el curso 1973-74, nuestro grupo-clase ha tenido un total de 31 asambleas de curso, 27 de ellas «ordinarias» y 4 «extraordinarias».

Las asambleas de curso, bien llevadas, son uno de los medios que más facilitan la conciencia de grupo y su interacción. En ellas se exponen y debaten las diversas opiniones de sus integrantes. Algunos problemas del grupo-clase se solucionan, otros no. Se experimenta la posibilidad y los límites de la comunicación intragrupal. Las asambleas son tenidas como lugar de solución de problemas, de información y de expresión personal. Las asambleas «extraordinarias» realizadas son consideradas por los alumnos como muy positivas por su participación general y su eficacia.

Las asambleas son vistas con valor terapéutico tanto para el conjunto de la clase como para cada uno de sus miembros. A través de ellas los componentes del grupo-clase se pueden ayudar mutuamente, corregir sus defectos personales y de grupo, así como acoger a los compañeros más difíciles. «Yo opino que las asambleas son uno de los medios que tenemos para que la clase mejore.»

Hacer el aprendizaje de la democracia es algo que se intenta realizar en nuestro grupo-clase. Las asambleas son el lugar de deliberación y de toma de decisiones del grupo. Todos pueden expresar su opinión, personal o de subgrupos, y en algunos momentos es necesario tomar algunas resoluciones por vía democrática. Son votados los miembros que han de ocupar cargos en el Consejo de curso y en cada una de estas votaciones aparecen las diversas tendencias existentes en el grupo-clase así como el voto de la mayoría. En otras ocasiones se quiere conocer también la voluntad del grupo y se acude a la votación. Los alumnos que votan en contra de la mayoría no tienen ningún reparo en manifestarlo públicamente cuando les parece oportuno.

2.4. *Convivencias*

Desde el inicio del curso los alumnos piden la repetición de convivencias habidas en años anteriores. El mutuo conocimiento y la ayuda mutua son los dos principales objetivos señalados por los alumnos. No basta conocerse en el aula, es conveniente descubrirse en la vida al aire libre, en la espontaneidad de otras situaciones. Lejos de la familia y del ambiente habitual, existen nuevas ocasiones de conocerse y ayudarse los unos a los otros. Las convivencias, según los mismos alumnos, pueden estimular una mayor relación entre los sexos y colaboración entre los subgrupos; también los alumnos cerrados o tímidos tienen nueva oportunidad de relación y de ayuda.

Durante estas jornadas fácilmente aparecen al rojo vivo los subgrupos de la clase y algunas rivalidades personales. Pero nunca falta la acción valiente de algunos compañeros «conciliadores» que intentan armonizar las diversas tendencias del grupo y crear un clima de vida en común.

Dentro de los frutos de las convivencias realizadas durante el presente curso, los alumnos resaltan el incremento de unas mejores relaciones de ellos entre sí y con los profesores; pero también nos indican las deficiencias encontradas en la organización y en algunas personas.

Ante la demanda insistente de convivencias, advertimos a los alumnos que fomentar en la clase una tensión entre compañeros y una oposición sistemática a los adultos presentes en el aula es una contradicción con su petición. Creemos que sólo cuando existe un clima indispensable de convivencia humana en el curso, podemos programar unas convivencias al aire libre. Opinamos que es necesario esforzarse para vivir constantemente en atmósfera comunitaria.

2.5. *Informe psicológico*

Dado que los alumnos de 4.º de Bachillerato terminan este año el Bachillerato Elemental y dejan nuestra escuela, se les pasa una batería de tests que comprende tres aspectos: aptitudes intelectuales, rasgos de personalidad e intereses profesionales. Uno de los objetivos de esta exploración psicológica es el de orientar a los alumnos y padres sobre las posibles medidas a tomar al finalizar este periodo escolar.

El informe psicológico, elaborado a partir de los resultados de estos tests, es leído y comentado a cada alumno en una entrevista particular y se le entrega dentro de un sobre. Para nosotros tiene un valor particular el explicar directamente a cada alumno los resultados de los tests. Queremos que sean ellos mismos quienes entreguen y expliquen a sus propios padres los resultados obtenidos. Nuestro objetivo es el de fomentar el diálogo entre padres e hijos, pero no siempre lo hemos conseguido.

Unos días más tarde, se les entrega un cuestionario con 3 preguntas re-

ferentes al informe dado. Deseamos conocer las conclusiones personales de cada alumno y también la reacción de los padres. La mayoría de los alumnos manifiestan que el informe psicológico les ha descrito en sus cualidades y defectos: «ha sabido describirnos tal como somos». Les ha dado también una pauta de orientación sobre su futuro inmediato. A unos les ha ayudado a conocerse un poco mejor, a otros les ha confirmado en su propio conocimiento.

En ningún momento hemos querido dar un valor absoluto a nuestro informe. Tanto los alumnos como los padres se mueven en esta misma línea. Unos pocos alumnos no están conformes con algún resultado obtenido en los tests de personalidad, por parecerles que no corresponde a su realidad.

Dentro de los elementos que pueden haber ayudado a nuestros alumnos, no podemos ocultar la contribución del informe psicológico. A partir de él, algunos proponen un esfuerzo especial en algún aspecto de su personalidad o un cambio de actitud en su conducta.

2.6. Otros medios

Queremos incluir otros cuatro medios que creemos han ayudado a la evolución de nuestro grupo-clase.

1) Pequeños grupos

Dentro de los pequeños grupos podemos distinguir el *trabajo escolar* realizado en grupos reducidos y la *discusión* sobre la marcha del grupo-clase, realizada también en grupos del mismo tamaño; es decir, pequeños grupos «de trabajo» y «de discusión». Durante el curso, siete veces tiene lugar la discusión formal en pequeños grupos. El trabajo escolar, en grupos pequeños, se realiza a criterio de cada uno de los profesores de las diferentes materias; la consigna es que deben realizarse.

La dinámica de los pequeños grupos es apreciada por nuestros alumnos porque ella facilita el trabajo individual y la relación interpersonal. Además, dicen ellos, es ocasión de encontrarse con sus colegas fuera de la escuela. Dadas sus ventajas conviene, creemos, fomentar el trabajo y la discusión en pequeños grupos.

2) Entrevistas individuales

Toda la evolución del grupo-clase ha sido seguida y animada por los profesores de la clase y especialmente por el tutor. Junto a la acción directamente dirigida al grupo, ha habido otra acción orientada particularmente hacia los individuos del mismo. Cada alumno ha sido objeto de atención por parte de los profesores en alguna de sus reuniones semanales o de sus conversaciones habituales con el tutor. El tutor mismo ha mantenido va-

rias entrevistas con cada alumno a lo largo del curso; algunas han partido de los propios alumnos, otras del mismo tutor. En un total de 25 alumnos, el tutor ha tenido durante el curso 98 entrevistas individuales. Casi 4 entrevistas por alumno.

Opinamos que la atención al conjunto del grupo-clase debe ir acompañada del contacto individual con cada alumno para interesarnos por sus problemas particulares y su evolución personal. El respeto a cada ser humano nos exige acercarnos a cada componente de la clase para garantizar su proceso de transformación personal y colaborar a él en la medida que sea prudente.

3) Sociogramas y cambios de lugar

Otros de los medios que hemos empleado para detectar y ayudar la marcha progresiva de nuestro grupo-clase han sido los sociogramas y los cambios de lugar en las mesas o pupitres.

Durante el curso, se han realizado 4 sociogramas. En ellos aparecen los diversos subgrupos existentes y los alumnos «centro» de elección y de rechazo. Los sociogramas nos han descubierto la vida informal y cambiante del grupo-clase y sus lazos afectivos existentes. Algunas veces hemos quedado sorprendidos por la correlación aparecida entre los resultados del sociograma y ciertas actuaciones del grupo-clase.

También en el transcurso del año, se realizan ocho cambios de lugar de los alumnos en las mesas de la clase. Solamente dos de ellos son realizados por un profesor, los otros seis son confiados a dos miembros del Consejo de curso o a dos alumnos que se ofrecen para esta tarea.

Constatamos que los alumnos, mejor que los profesores, conocen las corrientes de simpatía y de rechazo que circulan en el interior del grupo-clase. Por medio de los cambios de lugar, ellos buscan deshacer los subgrupos exclusivistas, integrar a algunos de sus compañeros al conjunto de la clase y crear entre todos un clima de trabajo eficaz y de armonía en las relaciones interpersonales. Realizados de esta manera, confesamos que los cambios de lugar han contribuido a la transformación del grupo-clase, es decir, han sido un verdadero instrumento terapéutico para los individuos y para el grupo.

A esta edad de plena adolescencia, los alumnos descan y necesitan participar activamente en el desarrollo del grupo-clase. Su espíritu de observación, así como su «sentido político» de la situación del grupo y de los caminos de solución, deben tenerse en cuenta y saberse poner en juego. No podemos aplastar sus capacidades y habilidades, sino facilitar y potenciar su dinamismo.

4) *Contactos con los padres*

Nuestra escuela, desde el inicio de su existencia, ha intentado mantener constante contacto e íntima colaboración con los padres de los alumnos. Durante el curso, el tutor ha tenido un total de 38 entrevistas con los padres de los alumnos, correspondientes a 21 familias. No dejamos constancia de otros contactos informales al terminar reuniones de padres o en otros momentos.

Nuestro parecer es que la escuela y la familia deben informarse mutuamente sobre la personalidad y conducta de los alumnos si se quiere colaborar en la búsqueda de una orientación conjunta. Los profesores necesitan la información del proceso histórico de sus alumnos y de sus manifestaciones actuales en el hogar. Los padres, que fácilmente «idealizan» a sus hijos o la labor adecuada que han realizado en ellos, necesitan ser ayudados para aceptar las limitaciones, deficiencias o nueva problemática que va saliendo al descubierto.

Los padres y los profesores son ante los adolescentes los representantes más cercanos del mundo de los adultos. Unos y otros deben procurar no ser manipulados por ellos, ni aceptar, por principio, la oposición que a veces pretenden crear entre ambos.

Los problemas que aparezcan y las informaciones, que en algún momento pueden llegar a ser parciales e incluso tergiversadas, deben clarificarse en un sincero encuentro entre todos.

2.7. *Un obsequio entre los alumnos*

Junto al informe psicológico, nos proponemos añadir la observación y el punto de vista de los compañeros del curso. Un año intenso de relación y de convivencia puede ser ocasión magnífica para conocerse mutuamente; además, una gran mayoría hace años que siguen juntos en el mismo curso. Es por ello que nos parece oportuno invitar a todos a una reflexión sobre cada uno de los compañeros y sobre sí mismos. La recopilación del parecer de sus colegas sería el regalo que se harían al final de sus estudios de Bachillerato Elemental y de su salida de nuestra escuela. Los tres puntos a contestar fueron: 1) ¿Qué cualidades ves en tu compañero? 2) ¿Qué defectos le encuentras? 3) ¿Qué le aconsejarías para su vida?

Pocos días antes de terminar el año escolar, se entrega a cada uno, escrito a máquina, el parecer de sus 23 compañeros, más el suyo propio. (A mitad de curso un alumno se retira de la escuela y quedan sólo 24 alumnos en el grupo-clase. Nadie sabe quién ha sido el autor de los diversos puntos. Un rato de silencio es necesario para leer con detención las hojas escritas que se han dado a cada uno. Luego se les pide que respondan por escrito a estas pregun-

tas: 1) ¿En qué estás de acuerdo? 2) ¿En qué no estás de acuerdo? 3) ¿Conclusiones que has sacado?

Es el escrito más extenso que han realizado los alumnos. Ocupa 254 páginas del anexo de nuestra tesis. Todo él es un exponente de observación, sensatez y audacia de unos adolescentes. Destacamos los siguientes puntos:

1) *Observación personalizada.* A través de este «obsequio» descubrimos el espíritu de observación de los alumnos «personalizados» o concretado al contemplar a cada uno de sus compañeros. Todos son descritos teniendo en cuenta sus peculiaridades personales. Muchas veces indican también algunas causas de ciertas actuaciones y sugieren soluciones o remedios.

2) *En relación al grupo-clase.* Es imposible separar al compañero del resto del grupo-clase. Es por esto que frecuentemente los colegas son vistos en función del grupo o en relación al mismo. Es innegable que existe una interferencia entre el grupo y sus componentes, aunque en grados diferentes. Salen a relucir los problemas de los subgrupos, relación entre chicos y chicas, participación o ausencia de ella en la vida del grupo, contacto entre alumnos y profesores, y bromas agradables o pesadas que se llevan a cabo.

3) *Influencias interpersonales.* Varios alumnos hacen resaltar la fuerte influencia de algunos compañeros en la conducta de otros. Existen los «dominadores» y los «dominados», los que conducen y los que son conducidos, los que influyen y los que son influidos. Advierten que, dentro de la influencia interpersonal, deben evitarse los extremos (excesivamente dominados o dominadores) y encontrar el justo equilibrio de ayuda y colaboración. Las relaciones interpersonales deben despertar y complementar las peculiaridades de cada uno.

4) *Comparaciones con animales.* Para describir ciertos aspectos de la personalidad o conducta de sus compañeros, algunos alumnos usan comparaciones o imágenes; entre ellas destacan las de animales: «como un perrito», «cordero», «pájaro», «fiera»... Son verdaderas expresiones gráficas de su pensamiento y la mayoría de ellas describen con precisión los rasgos deseados.

5) *El mundo fuera de la escuela.* No todo el interés de nuestros alumnos se centra en la escuela. Ellos tienen conciencia de que están llegando al término de una etapa de sus estudios y que deben abandonar esta institución. Hablan de varios asuntos, destacando los referentes a su familia actual y a su próximo futuro profesional. La vida familiar les afecta notablemente y la salida profesional les inquieta. En ambos campos aparecen sugerencias e indicaciones a los colegas.

6) *Miedo a la realidad.* Algunos alumnos se refieren al miedo a la realidad que tienen ciertos compañeros. Frente a este miedo y a la tentativa de evasión ante la realidad, se aconsejan mutuamente «saberla aceptar y afrontar, aunque ella sea dura». «X. X. no quiere ver la realidad, se lo dan todo hecho en su casa. Pero él tiene que darse cuenta que no todo es de color de rosa y que desgraciadamente tendrá que soportar cosas amargas.»

7) *Mejora personal.* Es interesante la constatación hecha por los mismos alumnos del mejoramiento personal que han realizado la mayoría de sus compañeros durante el presente curso. Explícitamente se habla de un cierto cambio en 22 compañeros. Sólo de dos alumnos (Gerardo y Tomás) nada se dice en este orden. ¿Nuestra vivencia de grupo ha sido, pues, psicoterapéutica para el conjunto y para sus integrantes?

En general aparece una disposición de progresar en su cambio personal. Ciertamente, no basta haber cambiado, es necesario cambiar constantemente. Educar no es sólo estimular al cambio, sino impulsar a vivir en actitud de cambio.

2.8. *Escuela y trabajo*

Una de nuestras preocupaciones ha sido estimular en los alumnos el amor al trabajo. En toda nuestra tesis aparece la importancia dada al estudio y el esfuerzo de la escuela en la búsqueda de una adecuada pedagogía.

Pero, junto al trabajo escolar, creemos que debe existir otro trabajo no estrictamente académico. Nuestra argumentación la apoyamos en la exposición de Víctor García Hoz, en el V Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Madrid el año 1972. Nos remitimos a su lectura.

En una reunión tenida con los padres de nuestros alumnos, lanzamos la idea de compartir el estudio con el trabajo escolar remunerado. La reacción de los padres fue de no aceptación de tal sugerencia. Ellos deseaban que sus hijos estudiaran ahora y sólo después que trabajaran; de momento, ellos podrían pagar los estudios de sus hijos...

En los cursos posteriores hemos podido llevar a término nuestro propósito. Omitimos mayor información para no hacernos más extensos y nos remitimos directamente a nuestra tesis. Sólo queremos dejar constancia del estímulo que es para muchos adolescentes el encontrar un trabajo extra-escolar remunerado, no sólo por el aspecto económico, sino sobre todo por su sentido de responsabilidad.

Después de la lectura de este apartado podemos preguntarnos: ¿Hemos conseguido algo a través de estos instrumentos o medios? En el balance de final de curso los alumnos dejan constancia de un cierto cambio o progreso

en el grupo-clase, así como también en sus miembros. Alumnos y profesores han entrado en un ritmo de transformación personal. He aquí dos aspectos que hacen resaltar:

- 1) La unión entre todos que poco a poco se ha ido realizando.

«La unión que se ha ido logrando desde el comienzo de curso hasta ahora.» (Cecilia)

«La unión que poco a poco se ha ido obteniendo entre todos (alumnos y profesores).» (Genoveva)

«La unión de la clase. Se han deshecho muchos subgrupos que siempre habían existido en los últimos años para constituir un solo grupo, la clase, no un conjunto de grupos (particularmente en las chicas).» (Marta)

- 2) Cada uno ha cambiado «positivamente» un poco.

«Mejora en el carácter de los alumnos.» (Bernardo)

«El cambio de algunos compañeros.» (Genoveva)

«Todo el mundo ha cambiado un poco y creo que positivamente.» (Marta)

«El cambio de actuación por parte del curso y de los profesores.» (Ricardo)

«Los cambios que han habido durante todo el curso en la clase sobre el comportamiento.» (Mónica)

«La aceptación de todos por parte de todos. El cambio que se ha efectuado desde el año pasado hasta ahora. Quizá que a ello hayan contribuido los profesores dando mucha importancia a hechos que antes nos pasaban desapercibidos.» (Cecilia)

Estamos convencidos que nadie puede garantizarnos la permanencia de este «cambio» obtenido ni la continuidad en el mismo; pero, lo cierto es que se nos afirma que ha existido.

3. LA PALABRA DE LOS ALUMNOS

Nuestro objetivo, al iniciar la experiencia expuesta, era descubrir el potencial de la palabra de los alumnos. Confiábamos que ella pondría al descubierto la realidad de nuestro grupo-clase y lo conduciría a una progresiva solución de su problemática.

A lo largo de nuestra tesis aparece el valor que hemos dado a la libre expresión de los componentes del grupo-clase. Durante el año escolar, cada alumno ha manifestado por escrito su parecer y sus sugerencias en 14 ocasiones distintas. Siete veces, en pequeños grupos, los alumnos se han comunicado

mutuamente y han elaborado su pensamiento conjunto sobre la marcha del grupo-clase. En 31 asambleas de clase, la palabra de los alumnos ha sido su base principal y el intercambio verbal su estímulo constante.

Sin lugar a dudas, nuestra principal conclusión es la siguiente: *conviene escuchar la palabra de los alumnos*. Pero esta palabra ha de reunir unas características.

3.1. Plena, realista y diversificada

Nuestra preocupación a lo largo del curso ha sido que esta palabra de los alumnos no fuera «vacía», sino que estuviera «plena» de significado⁽¹⁾. Es por ello que, varias veces, la asamblea de clase ha sido precedida de una reflexión individual o en pequeños grupos. Deseábamos que lo que se expresara fuera resultado de una atenta consideración⁽²⁾.

Creemos que la palabra de nuestros alumnos ha sido frecuentemente «realista», exponente de su sentido de realidad. Con ella han puesto al descubierto los fenómenos del grupo-clase y algunas implicaciones personales de sus componentes. Ella ha aportado también acertada solución a la marcha del grupo y orientadoras indicaciones a sus integrantes. Ha sido, pues, una palabra «eficaz» para la cohesión del grupo-clase y para el progreso de sus componentes⁽³⁾.

Esta palabra a veces ha sido «escrita» y otras «oral». En ambas situaciones se ha procurado descubrir su significado. La palabra de los alumnos, manifestada en situaciones «formales» del grupo-clase, no ha querido desvirtuar en lo más mínimo la palabra pronunciada en situaciones «informales» del mismo. Nuestro interés ha sido que la vida informal del grupo fuera asumida y potenciada en los encuentros y discusiones establecidos.

Hemos procurado, a la vez, estar atentos a «toda manifestación» del grupo en gestos, posturas o actuaciones. Hemos considerado que todo ello era también lenguaje, palabra. Todo el cuerpo es vehículo de expresión humana⁽⁴⁾. Algunos hechos, colectivos o individuales, han sido objeto de reflexión y de discusión buscándoles su significación consciente e inconsciente.

(1) LACAN, «Función y campo de la palabra» *Escritos I*, Siglo XXI, Madrid, 1972.

(2) «Sea en el grupo de análisis o en la intervención, el "material" es lenguaje, y el proyecto consiste en liberar un habla plena, más allá de la ideología, más allá del desconocimiento, más allá de la utilización de la palabra en los grupos para la dominación.» (LAPASSADE, G.: *Grupos, Organizaciones e Instituciones*. Granica. Barcelona. 1977, p. 105.)

(3) «Cuando me acepto como soy, puedo modificarme. Creo que he aprendido esto de mis pacientes, así como de mi propia experiencia: no podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptemos tal como somos. Una vez que nos aceptamos, el cambio parece llegar casi sin que se lo advierta.» (ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. Buenos Aires. 1974, p. 27.)

(4) BARA, A.: *La expresión por el cuerpo*. Busqueda. Buenos Aires. 1975.

SCHÜTZENBERGER, A.: *Le corps et le groupe*. Privat. Toulouse. 1977.

3.2. Abierta y dialogante

En ningún momento hemos querido que el alumno fuera el único parlante. Su palabra debe estar «abierta» a la palabra de los otros. En todas las asambleas de clase han habido dos profesores que han escuchado el parecer de los alumnos, pero que han manifestado también el suyo personal. Varias veces estos profesores han sido portavoces del pensamiento de sus colegas. El diálogo entre alumnos y profesores no siempre ha sido fácil, pero hemos procurado que este encuentro generacional fuera escuela de convivencia humana: acogiendo la palabra del otro, acercándose a su significación y contrastándola con la palabra propia ⁽⁵⁾.

Pero nadie tiene la palabra «absoluta», certera, veraz. Todos debemos andar en su búsqueda y cada uno debe acoger el aporte de verdad que encuentre en su vecino. Decir su palabra importa, también, «dialogar» constantemente con el otro. En nuestra concepción de la educación, nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que todos se educan en comunión. Todos son sujetos de su propio desarrollo y de la evolución del conjunto. Todos son a la vez educandos y educadores.

«Si, en la concepción *bancaria* de la educación, el educador es siempre quien educa y el educando quien es educado, realizada la superación en la concepción *humanística*, resulta:

- a) no más un educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que nadie tampoco se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo» ⁽⁶⁾.

Nuestra preocupación ha estado atenta a que el grupo-clase no se encerrara en sí mismo. La palabra dicha «por los de afuera» del grupo (otras clases, otros alumnos u otro personal de la escuela) debía tenerse en cuenta y armonizarse con la de nuestro grupo-clase. Además, algunas noticias o acontecimientos del país o del extranjero fueron comentados y discutidos en asambleas de clase. También, pensamientos o reflexiones de algunos persona-

(5) «La regla del grupo de análisis es "decirlo todo"; el principio de la intervención es el compendio del habla del grupo y su puesta en circulación.»

«En el grupo de análisis, las desinteligencias son permanentes, como permanente es también el fracaso de la comunicación, a imagen de nuestro mundo. Al mismo tiempo, todos se esfuerzan por comunical, por decir quiénes son y por aprender a hablar con su propia voz.» (LAPASSADE, G.: *op. cit.*, p. 105.)

(6) FREIRE, P.: *Educación liberadora*. Zero. Madrid. 1975, p. 61.

jes fueron objeto de reflexión personal y de intercomunicación. Hemos querido inculcar que «nuestro mundo» debe abarcar mucho más que nuestras domésticas relaciones habituales.

3.3. *Liberadora y crítica*

Hemos intentado que toda palabra pronunciada fuera «liberadora» para quien la dijera. Deseábamos que fuera descarga de tensiones personales y de grupo, compromiso de marcha hacia la liberación. Somos conscientes de que muchas veces el grupo-clase ha querido huir de su palabra dada o pronunciar otra que le llevara a exigencias distintas de las comprometidas. Nos ha parecido que convenía ayudar al grupo ante su peligro de evasión y ante la resistencia al cambio de conducta y de mentalidad.

En la mayoría de nuestro grupo-clase percibimos un deseo de continuar en la comodidad de ser conducidos antes que emprender la difícil tarea de conducirse a sí mismos. La libertad que es una conquista, y no una donación, exige un esfuerzo permanente. Ella siempre es comprometedora y siempre importa un riesgo difícil de aceptar. Nuestros alumnos viven en la dualidad constante de ser sujetos u objetos de educación. Cuesta emprender el camino de la liberación y proseguirlo sin sosiego.

«Más difícil aún que caminar por el filo de la navaja es el sendero hacia la liberación»⁽⁷⁾.

En algunas ocasiones, hemos procurado que la conducta injusta de algunos frente a otros (profesores o alumnos) «se denunciara» con toda franqueza, incluso hemos aceptado que se agravara aún más la situación por la toma de conciencia por parte de todos. Opinamos que las situaciones opresoras deben pregonarse, aunque a primera vista se incremente el estado de incomodidad del grupo.

«Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquélla la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla»⁽⁸⁾.

Creemos, también nosotros, que la «pedagogía del oprimido» es aquella que debe ser elaborada «con él» y no «para él». Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, que les llevará al compromiso necesario para su lucha por la liberación. La pedagogía del oprimido debe ser liberadora de ambos, del oprimido y del opresor.

(7) CALLE, R. A.: *Tres grandes místicos hindues*. Cedel. Barcelona. 1970, p. 41.

(8) MARX-ENGELS: *La Sagrada Familia y sus escritos*. Grijalbo. México. 1962, p. 6.

«No se trata de que los oprimidos de hoy se sientan idealísticamente opresores de los opresores, ni que se transformen de hecho en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores» (9).

Hemos fomentado constantemente una palabra «crítica» de las reacciones del grupo-clase y de las actuaciones personales en él. Creemos que no puede avanzarse en la vida sin una conciencia crítica de las situaciones que se van creando. Habitualmente han de contrastarse los progresos con los retrocesos, los pasos adelante con las vacilaciones o estancamientos. No basta analizar los hechos, es necesario indagar las causas de los mismos. Sólo a partir de ahí se podrán buscar críticamente las mejores o más oportunas soluciones. Éste es el camino que hemos intentado andar. Opinamos que la escuela, si quiere cumplir hoy su función, debe vivir en permanente análisis institucional (10, 11).

3.4. Personal y transformadora

Hemos estado atentos a que ningún alumno aplastara, despreciara o impidiera la palabra de su compañero; sino que, por el contrario, estuviera «atento» a toda expresión ajena. En todo momento la palabra poderosa de los alumnos «jirafas» debía acoger y valorar la tímida expresión de los alumnos «hipopótamos». Muchas veces hemos estimulado la palabra de los más retraídos para que ellos salieran de su incomunicación y el grupo-clase se enriqueciera con su aporte; en otras, hemos tenido que frenar la palabra machacona de algunos avasalladores. Creemos que una verdadera democracia exige el ejercicio valiente de una autoridad que vele y facilite la libre expresión de todos.

(9) FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid. 1975.

(10) «¿En qué consiste el método analítico? Esencialmente, descansa sobre la hipótesis de que es posible comprender y explicar una realidad compleja, descomponiéndola en elementos simples, analizando cada uno de estos elementos, y añadiendo o metiendo uno detrás de otro los análisis. El método analítico no se olvida de las relaciones y de la interacción entre los elementos. Pero él descansa sobre la idea que estas relaciones son más explicadas por la acción de los elementos que por ellas mismas. Precisamos un poco: el camino clásico del método analítico, para estudiar el papel de un elemento dentro de un conjunto, consistirá en hacer variar experimental o idealmente este elemento dejando los otros estables o, al contrario, dejar este elemento estable mientras los otros varían. De tal manera que, procediendo elemento por elemento, o relación por relación, se llega a una comprensión del conjunto.» (BAFEL, Y.: *L'analyse des systèmes et possibilités*. Mimco, 1973 [en POUR: *L'analyse institutionnelle en la formation permanente*. I. Le mouvement Institutionnaliste. Paris, 1973].)

(11) «El análisis institucional generalizado es una lucha permanente, una aceptación del conflicto en el seno de los equilibrios armoniosos y establecidos.» (HESS, R.: *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*. Editions universitaires. Paris. 1975, p. 84.)

Para que todos puedan expresarse es necesario que cada uno aprenda a «decir su palabra». Palabra que es crítica y creadora a la vez. Buscamos una pedagogía en que cada cual exprese su parecer como manifestación de su personalidad e instrumento de su compromiso en el quehacer de todos.

«En un régimen de dominación de conciencias, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esta situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es la pedagogía del oprimido» (12).

Es innegable que existe un «miedo a hablar» y a hablar públicamente, es decir, existe un miedo a la libertad de la palabra. Se teme el juicio de los otros. En el fondo es el miedo a la libertad, que varias veces se ha manifestado en nuestro grupo-clase. En algunos es el miedo a «asumir» la libertad, a pronunciar su palabra; en otros es el miedo a «perder» la libertad de dominio, su palabra poderosa.

Hablamos siempre de escuchar la palabra «de los» alumnos y no de dar la palabra «a los» alumnos. Consideramos que el que los alumnos digan su palabra no es un privilegio que se les concede o una oportunidad que se les otorga, sino un derecho que se les reconoce y una capacidad que se les respeta. La palabra de los alumnos es también una contribución al bien de la sociedad en la que están sumergidos:

«La palabra que queda prisionera de una institución es una palabra muerta» (*).

Creemos que decir su palabra «transforma» al que la pronuncia y al que la escucha. En nuestro grupo-clase hemos constatado un cambio de actitud y de conducta en varios de sus componentes, gracias a que cada uno ha podido exteriorizar su personalidad y conocer la de los otros. Estamos convencidos que es una condición esencialmente humana y terapéutica el que cada uno pueda exponer su palabra. Ella nos ayuda a entrar en un proceso de transformación personal (13).

(12) FIORI, E. M.: *Aprender a decir su palabra*. (En FREIRE, P.: *op. cit.*, p. 26.)

(13) «Una persona es un proceso en transformación, no una entidad fija y estática;

(*) «La parole qui reste prisonnière d'une institution est une parole morte.» Inscripción en los muros del Instituto de Psicología de la Universidad Louis Pasteur de Estrasburgo en la huelga estudiantil de abril a junio de 1976. (El día de la exposición de nuestra tesis aún podía leerse esta inscripción sobresaliendo por su tamaño entre las otras.)

3.5. Institucionalizada y contestada

Es indispensable que la escuela «institucionalice» esta expresión personal y este diálogo entre todos. Creemos que una escuela, si quiere contribuir a una verdadera formación humana, debe tener canales habituales de reflexión, de expresión y de intercomunicación. No basta proclamar el diálogo, es necesario establecerlo, institucionarlo ⁽¹⁴⁾.

Hemos de reconocer con sinceridad que no todos acogen favorablemente la orientación que hemos propuesto para el grupo-clase. Algunos la aceptan con agrado desde buen comienzo. Otros se oponen y la contestan al inicio, pero lentamente hacen su proceso de cambio llegando a una verdadera colaboración y toma de compromiso. Otros, por el contrario, se endurecen a medida que avanza el curso por encontrarse totalmente desarmados ante el nuevo clima del grupo. Hemos de contar siempre con la reacción de algunos opositores a esta política de la educación. Ella ha de ser aceptada como una crítica, un obstáculo, pero no como una impotencia.

«Lo que ocurre con la instalación de una nueva situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconozcan en proceso de liberación. Por el contrario, se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos, «formados» en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión» ⁽¹⁵⁾.

un río que fluye, no un bloque de materia sólida; una constelación de potencialidades en permanente cambio, no un conjunto definido de rasgos o características.

«Cuando inicia la relación terapéutica es habitual que el cliente desee lograr un objetivo determinado: quiere solucionar sus problemas, ser eficiente en su trabajo o solucionar sus dificultades matrimoniales. En la libertad de la relación terapéutica, tiende a abandonar esos objetivos: acepta con más satisfacción el hecho de no ser una entidad estática, sino un proceso de transformación.»

«Estoy seguro de que este proceso no se produce solamente en la psicoterapia... En un ambiente psicológico favorable se verifica un proceso de transformación: el individuo abandona, una tras otra, las máscaras defensivas con que ha enfrentado la vida y experimenta plenamente sus aspectos antes ocultos. En estas experiencias, descubre el extraño que convivía con él mismo, ese extraño que es él mismo.» (ROGERS, C.: *op. cit.*, pp. 115-116.)

(14) «La psicoterapia será realmente institucional a condición que la institución pueda jugar el rol de agente terapéutico por medio del análisis de aquello que ella intuye. La institución no será por ella misma terapéutica a no ser que ella entre en análisis.»

«En la pedagogía institucional, el agente pedagógico radica, no ya en la persona del pedagogo, sino en el grupo-clase, en la escuela en tanto que establecimiento escolar, en su organización pedagógica y educativa, en una palabra en la institución que este conjunto constituye. La pedagogía institucional toma, pues, en consideración toda la institución, sus normas de funcionamiento y su ideología de referencia. En la pedagogía institucional es necesario que cada uno —profesores, alumnos, dirección, personal administrativo— descubra su propia capacidad institucional siendo sujeto real de la institución.» (COTINAUD, O.: *Groupe et analyse institutionnelle*. Centurion. Paris. 1976, pp. 128-129.)

(15) FREIRE, P.: *op. cit.*, p. 57.

CONCLUSIÓN

En nuestro trabajo hemos pretendido presentar la historia viviente de una clase institucional más bien que precipitarnos en rápidas conclusiones teóricas. Nuestro método no es completo, acabado; pretende, por una parte, una máxima participación de cada alumno de la clase y, por otra, romper y echar por tierra las barreras del lenguaje que frecuentemente hacen de la escuela un lugar de «silencio», en donde uno se calla. La escuela tradicional es un lugar de represión del lenguaje. Nuestra experiencia va contracorriente del miedo que la enseñanza tradicional parece tener sobre la libertad de palabra en la escuela.

No quisiéramos dar la impresión de que defendemos, a ultranza, la institución escolar. Creemos que ella tiene, también hoy, muchas deficiencias y que gran parte de las críticas actuales son ciertas. La escuela tiene que cambiar de mentalidad y de estructura, si quiere cumplir su misión; y tal vez ha llegado, o llegará pronto, el momento de su extinción. Sin crecer prever su futuro, ni mucho menos oponernos a él, lo cierto es que actualmente la escuela es una de las instituciones en la que pasa una gran parte de su tiempo la mayoría de nuestros niños y adolescentes. No pretendemos, de ningún modo, hacer de la institución escolar un hospital psiquiátrico, pero ¿no podría ella contribuir a una psicoterapia preventiva e incluso, a veces, curativa? ¿No podría la escuela ayudar a la formación de unos seres humanos comprometidos en su cambio personal y en el de la sociedad? ¡He aquí el mollo de nuestro estudio!

«Se comprende que haya que cambiar la escuela si se desea verdaderamente cambiar la sociedad. La transformación de la escuela no es suficiente, claro está. Pero nada, en cambio, puede cambiar si los hombres no aprenden desde la infancia a construir instituciones y a administrarlas. Éste es el origen de aquello que yo llamo autogestión pedagógica, que apunta a modificar actitudes y comportamientos. Si el día de mañana se establecen nuevas estructuras que apunten a permitir por fin la participación de todos en las decisiones, es decir, la autogestión social, de nada ha de servir si los hombres no han aprendido ya a vivir en la nueva sociedad y a construirla de manera permanente, a no fijar jamás el movimiento histórico en instituciones inmutables y separadas del acto instituyente»⁽¹⁶⁾.

Actualmente debemos constatar que, a pesar de todos los esfuerzos de renovación pedagógica, en muchos lugares la escuela aún desconoce las posibilidades de desbloqueo y de deshinibición de la palabra que podría poner en marcha. El aprendizaje de una palabra libre, en el campo de esta institución

(16) LAPASSADE, G.: *op. cit.*, p. 41.

original para el niño como es la escuela, es en sí mismo un factor terapéutico en contraste con las dificultades que a veces se encuentran en algunos ambientes familiares.

Nuestro estudio nos ha mostrado también como el niño y el adolescente están dispuestos a entrar en el juego de una escuela comunitaria con reglas «democráticas» bien establecidas. A este propósito, podemos decir que el «tabú» del niño abierto a la dimensión «política», en el sentido amplio del término, todavía ha de ser superado por muchos.

«Comprometerse en un camino de formación nueva de los jóvenes es tomar (al menos inconscientemente) un compromiso político hacia el futuro. Los jóvenes, formados en la cooperativa escolar o en una clase en donde hayan aprendido a hablar, a discutir, a confrontar sus ideas, a compartir el trabajo conjuntamente, no tendrán lógicamente las mismas reacciones sociales que nosotros mismos o nuestros mayores, cuando ellos lleguen a ser adultos y tengan que enfrentarse con todos los problemas de la sociedad»⁽¹⁷⁾.

Nuestro trabajo nos ha demostrado también la complejidad de funcionamiento de los grupos de adolescentes. Pensamos, a este propósito, que la psicología del niño y del adolescente necesita ser desarrollada con tenacidad y constancia. En los grupos de adolescentes podemos observar en germen las dificultades dialécticas entre el sistema tradicional de la autoridad encarnada en el maestro y el sistema democrático decidido conjuntamente por los miembros de la comunidad. Nosotros hemos podido darnos cuenta como el profesor o tutor debe saber poner en juego su autoridad para evitar ciertas manifestaciones arbitrarias de autoridad por parte de algunos alumnos que tienen «fantasmas» de líder.

Para terminar, confesamos públicamente que en el fondo de nuestro trabajo late una fe profunda en el hombre, en el adolescente. Creemos, sinceramente, en sus capacidades presentes y en sus posibilidades futuras. Lo único que falta es facilitar ocasiones para que puedan ponerse en marcha todos estos resortes. En este aspecto, la escuela y la familia tienen mucho que aprender y mucho que caminar. Opinamos sinceramente que creer en el educando-educador, con sus posibilidades y sus límites, es la base fundamental de una pedagogía renovadora y revolucionaria.

RESUMEN

Presentamos una experiencia de pedagogía institucional, realizada en una escuela de la ciudad de Barcelona. Nuestro estudio se basa en un grupo-clase

(17) FORCADE, R.: *Pour une pédagogie dynamique*. ESF. Paris. 1972, p. 206.

de 25 alumnos (11 chicas y 14 chicos), cuya edad oscila entre los 13 y 15 años, correspondiente al nivel de 8.º curso de Educación General Básica.

Indicamos los principales medios o instrumentos de que nos hemos valido para que el grupo-clase fuera, en lo posible, una comunidad terapéutica a través del año escolar.

El centro de nuestra experiencia se halla en la libre expresión de «la palabra de los alumnos». Cuando dicha palabra reúne las condiciones que señalamos, pone al descubierto la realidad compleja del grupo-clase y lo conduce a una progresiva solución de su problemática; el grupo se convierte en un agente de cambio personal y comunitario.

RÉSUMÉ

Nous présentons une expérience de pédagogie institutionnelle, réalisée dans une école urbaine de Barcelone. Notre travail est basé sur l'étude d'un groupe-classe de 25 élèves (11 filles et 15 garçons) dont l'âge varie entre 13 et 15 ans, correspondant à la classe de «8.º d'Éducation Générale de Base» (classe de Quatrième-Troisième en France).

Nous indiquons les principaux moyens ou instruments dont nous sommes servis pour que le groupe-classe soit, dans la mesure du possible, une communauté thérapeutique, tout au long de l'année scolaire.

Le centre de notre expérience se situe dans le fait de «donner la parole aux élèves». Lorsque cette parole réunit les conditions que nous indiquons, elle met à nu la réalité complexe du groupe-classe et conduit celui-ci à la progressive résolution de ses problèmes; le groupe devient agent de changement personnel et communautaire.

SUMMARY

We present you an institutional pedagogical experience, made effective in a school in Barcelona. Our survey is based in a class-group of 25 pupils (11 girls and 14 boys) whose age varies from 13 to 15 years suitable to the 8th level in the Secondary School (General Basic Education).

We point out the chief mediums or instruments we have used to make possible a therapeutical community through the Scholastic Year.

The centre of our experience is found in the free expression: «The word of the pupils». When this word put together the conditions we point out, it makes known the complex reality of the class-group and it leads this group to a progressive solution of its problems; the group becomes an agent of personal and communitary change.

CRITICA DE LIBROS

TOUS i RAL, Josep M.: *Psicología Experimental. Problemas de teoría y método*. Ed. Omega. Barcelona, 1978.

En el panorama actual de la psicología experimental se distinguen tres líneas básicas: funcionalista, neurofisiológica y mediacional. La obra de Josep M. Tous se enmarca dentro de esta última, en lo que podríamos llamar teoría mediacional centrada en la variable intermediaria. Las razones que le inducen a elegir esta línea como área de trabajo son obvias: su objetivo último es sentar las bases que permitirán la elaboración de una teoría psicológica autónoma y representacional cuyo objeto de estudio es el individuo en su totalidad y esto sólo puede conseguirlo dentro del contexto del enfoque mediacional.

El autor nos presenta la psicología experimental desde un nuevo ángulo. El encadenamiento no se realiza según un criterio cronológico, sino en orden a las aportaciones de lo que constituye el eje central de una teoría psicológica representacional, la variable intermediaria. Con ello obtenemos una continuidad de contenido, opuesta por completo a la parcelación que nos ofrece una sucesión cronológica de autores. Este tipo de planteamiento le permite realizar algo insólito: superar las barreras que separan las diferentes escuelas psicológicas. Por primera vez contemplamos la psicología americana y europea como un todo estructurado. Queda de manifiesto que el tradicional aislamiento entre estas escuelas sólo tiene vigencia a determinados niveles de análisis ya que, cuando se trata de hacer algo más profundo como es plantear la evolución del objeto de estudio de la psicología, esta división carece de sentido.

Josep M. Tous no se propone hacer una historia de la psicología experimental sino un estudio sistemático del desarrollo de la variable intermediaria en la investigación psicológica, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Una lectura superficial puede inducirnos a acusarle de parcialidad en la selección de sus fuentes, pero tal acusación sería injusta ya que cuando se realiza una revisión del tipo de la que se lleva a cabo en esta obra, los fundamentos cumplen una función específica: sirven de base al objetivo del autor.

La introducción de la variable intermediaria dentro del área de la psicología respondía al deseo de elaborar una teoría capaz de explicar adecuadamente su objeto de estudio. No obstante, su función, lejos de cumplir su objetivo, quedó desvirtuada. La sistematización de J. M. Tous viene a disipar la problemática creada en torno a ella. Su enfoque de la temática supone una ruptura con respecto a anteriores planteamientos: las variables intermediarias quedan claramente delimitadas como conceptos abstractivos susceptibles de manipulación y control, los cuales explicitan las relaciones funcionales, es decir, el componente psicológico de las mismas; mientras que la representación del organismo que subyace al comportamiento viene dada por los constructos de entidad.

El autor nos muestra cómo un planteamiento abierto de entidades psicofisiológicas dentro de la psicología no conduce necesariamente a un reduccionismo. La psicología puede y debe hipotetizar la existencia de tales mecanismos, mas su área de investigación tiene que limitarse al estudio de la dimensión psicológica mediante la búsqueda de indicadores que nos proporcionen la medida en que un determinado proceso se halle implicado en una situación. La función del indicador trasciende el plano causalístico, ya que no sólo nos proporciona un índice del nexo funcional, sino que además su manipulación permite la transformación del fenómeno observado. La experimentación, al posibilitar la transformación de su objeto de estudio, deja de ser simple instrumento de contrastación de teorías para convertirse en procedimiento que conduce a un mayor acercamiento al objeto real de la psicología.

El desarrollo de la teoría representacional que postula Josep M. Tous plantea numerosos interrogantes a la psicofisiología. Las entidades fisiológicas que infiere la psicología, una vez verificadas por la psicofisiología, pasarán de nuevo al área de aquella ya no como

constructos de entidad sino como verdaderas variables independientes. Este tipo de colaboración interdisciplinar no convierte a una ciencia en subsidiaria de la otra, por el contrario, las aportaciones mutuas las enriquecen, manteniendo e incluso incrementando su adecuada diferenciación.

M.^a Luisa Homruba Serrano

BERNARD, C. *Introducción al estudio de la Medicina Experimental*. Fontanella, Barcelona, 1976.

Tal como Jaime Pi-Sunyer indica en la presentación, se trata de una obra de interés amplio, no circunscrita al de los médicos, y que nos revela una síntesis del pensamiento revolucionario del autor en los aspectos biológicos. Pero quizás lo que más podríamos destacar, desde un punto de vista metodológico, es su idea acerca del valor y extensión del determinismo científico, y, como consecuencia, la posibilidad de aplicación del método experimental en Biología y Medicina.

En la Primera Parte —«Del razonamiento experimental»— se informa al lector con extraordinario acierto acerca de la observación y la experiencia: «En el sentido filosófico, la observación muestra y la experiencia instruye»; a partir de aquí, Bernard inicia una fecunda discusión en torno a la actividad del experimentador y la pasividad del observador. Está convencido de que en la investigación, considerada como arte de las indagaciones experimentales, no hay más que hechos puestos en claro por el investigador y comprobados lo más rigurosamente posible con ayuda de los mejores medios adecuados, y de que la experiencia no es en el fondo más que una observación provocada. Sus razonamientos y argumentaciones hacen gala de un estudio ordenado del método científico, que centra en el campo de la Medicina.

Por ello, titula la Segunda Parte «De la experimentación en los seres vivientes», para los que existe una complejidad mucho mayor de los fenómenos. La vida no introduce, según el autor, ninguna diferencia en el método científico experimental que debe aplicarse al estudio de los fenómenos fisiológicos, y, a este respecto, las ciencias fisiológicas y las fisicoquímicas reposan exactamente sobre los mismos principios de investigación. Su razonamiento se basa en la idea de que es preciso reconocer que el determinismo en los fenómenos de la vida no es sólo muy complejo, sino que a la vez está armónicamente escalonado por jerarquías, de forma que los fenómenos fisiológicos complejos están constituidos por una serie de otros más simples, que se determinan los unos a los otros, asociándose y combinándose para un objeto final común. Destaca, en definitiva, no sólo una intensa experiencia del método científico, sino la confirmación unicitaria de los fenómenos de la vida, aunque con diversidad de manifestaciones.

Por fin, la Tercera Parte —«Aplicaciones del método experimental al estudio de los fenómenos de la vida»—, es una ejemplificación de lo anteriormente expuesto, hábil y de fácil lectura, que proporciona un buen acervo de conocimientos a los interesados en el tema.

No debemos olvidar, en una justa crítica, cuanto contribuye al esclarecimiento de puntos dudosos y a una conveniente información complementaria, y en la obra que comentamos elogiamos sumamente la existencia de más de setenta páginas de «Notas» que son de extrema utilidad para el lector.

Aconsejamos, pues, una atenta lectura, no solamente a los interesados en el tema, sino a los estudiantes, que hallarán respuestas y comentarios adecuados, especialmente sobre Metodología y Psicología Experimental.

M.^a Teresa Angueta

GARRETT, H. E. *Estadística en Psicología y Educación*. Colección «Biblioteca de Psicometría y Psicodiagnóstico». Paidós, Buenos Aires, 1974.

Leyendo el índice de la obra ya se adivina su eficacia como instrumento orientador