

Jackson, Philip W., *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, xi + 177 pp.

Pocos investigadores de la educación han hecho lo que Philip W. Jackson. Durante más de dos años, este profesor de la Universidad de Chicago ha asistido a clases de primaria regularmente, ha conversado con sus compañeros de clase en múltiples ocasiones y ha perseguido a los profesores en la cafetería y en el patio de juego para observar qué hacen mientras no dan clase.

Life in Classrooms es el fruto de sus observaciones y reflexiones. El autor no condena a las escuelas, pero tampoco las alaba. Ni siquiera propone soluciones concretas para mejorarlas. Simplemente enfatiza que la escuela primaria es el lugar donde empieza la institucionalización de la vida del niño. Y esta sola afirmación es en sí misma importante.

Aparentemente, la vida escolar gira en torno al currículo académico manifiesto, objeto de evaluación y de revisión constante. Sin embargo, oculto tras el currículo manifiesto hay otro que jamás publican ni evalúan las escuelas: una serie de aspectos que se repiten constantemente, que forman la rutina de todos los días y que además son compulsivos.

El niño, desde que pisa por primera vez un salón de primaria, tiene que aprender tres cosas fundamentales: que forma parte de una multitud, que es sujeto de premio y castigo, y que el control de sus acciones depende de alguien que tiene más poder y autoridad que él.

Ser miembro de una multitud que debe conseguir los mismos objetivos, en un determinado lapso de tiempo y dentro de un espacio poco limitado, tiene varias implicaciones. Desde luego el niño tiene que aprender a esperar: a esperar para pasar al pizarrón, para hacer una pregunta, para objetar una afirmación, para observar una preparación en el microscopio. En repetidas ocasiones la espera será inútil. Asimismo, el niño tiene

que aprender a frustrar sus deseos, incluso el de satisfacer una necesidad corporal y a interrumpir el flujo natural del aprendizaje. A ratos toca Aritmética, a ratos Civismo y a ratos Física.

Quien no aprenda que la virtud principal en algunas instituciones sociales es la paciencia, llevará una vida muy infeliz en las prisiones, en las fábricas y en las escuelas.

En cada una de estas instituciones hay que aprender a “trabajar y a esperar”. En ocasiones hay que aprender también hasta cierto grado a “sufrir en silencio” porque la expectativa natural de esas instituciones es que sus miembros sean maduros y ecuanímenes, es decir, que esperen, que abnegados, y soporten pacientemente la interrupción continua de sus deseos y aspiraciones naturales.

La segunda característica de la institución llamada escuela es que todos sus miembros son objeto de evaluación: pueden ser dignos de premio o castigo.

Es verdad que todos los niños tienen que experimentar, tarde o temprano, la pena del fracaso o la alegría del éxito. Sin embargo estas experiencias se revisten de un carácter “oficial” cuando el niño entra a la escuela. Desde el momento en que el niño se convierte en “alumno”, sus fracasos y sus éxitos pasan a ser del dominio público.

No hay sitio en el mundo donde haya más exámenes que en una escuela. Los exámenes no son obviamente la única forma de evaluación del alumno. Si contemplamos con detención un salón de clase en plena actividad, notaremos inmediatamente que la evaluación es constante y proviene de tres fuentes principales: la primera es el profesor. Muchas veces el maestro será el único juez del alumno y del grupo. La segunda fuente son los compañeros de clase, los cuales frecuentemente actúan con mucha más severidad que el propio maestro. La tercera es el mismo alumno a través de innumerables pruebas, respuestas en clase, tareas, ejercicios en el pizarrón, etc. Una cuarta fuente de evaluación que no menciona Jackson,

pero que brota casi espontáneamente fuera del salón de clase es la familia y el grupo de amigos de la familia.

La evaluación académica no es la única. El alumno será catalogado como bueno, mediano o deficiente de acuerdo con el grado de adaptación a la institución escolar y al grado de adquisición de las cualidades que la escuela juzga propias del buen alumno. Muchas veces los tres tipos de evaluación van juntos y se entrelazan a lo largo de un día de clase para formar el complicado tejido de la vida de un salón de clase.

La tercera característica de la vida escolar es la confrontación alumno-maestro. Obviamente el maestro tiene más poder y autoridad que el alumno. El ejercicio del poder en el salón de clase tiene relación con el proceso de evaluación, pero implica mucho más que la simple distribución de premios y castigos. No obstante que el niño obedece muchas veces en el hogar, sin embargo, la obediencia que le exige la escuela es diferente. Por primera vez en su vida, el niño que entra a la primaria se enfrenta a una autoridad que es extraña. Es un poder institucionalizado que tendrá consecuencias muy serias en su vida. Por esta razón la autoridad que se ejerce en la escuela es uno de los factores más importantes de la estructura social de la vida escolar, y la más importante en sus consecuencias en cuanto dice relación con la libertad, la responsabilidad y la escala de valoraciones del niño frente a la realidad.

Todas estas consideraciones podrían dar la impresión de que un salón de clase es realmente un sitio desagradable. Jackson examina sucintamente tres procedimientos que han seguido varios investigadores para detectar el grado de satisfacción o disatisfacción de varios grupos de alumnos en las escuelas. El primer procedimiento, y el más antiguo, ha sido el llamado "buzón de opiniones".

Un segundo procedimiento consiste en checar la opinión del maestro sobre el grado

de satisfacción o insatisfacción del estudiante con las opiniones de los mismos alumnos. Naturalmente la satisfacción es percibida con mucha mayor precisión que su contraria. Ambas, satisfacción e insatisfacción son mejor percibidas cuando son extremas que cuando se mantienen dentro del promedio. Por otro lado, los maestros tienden a sobreestimar la relación que pudiera haber entre el grado de satisfacción o insatisfacción con el cociente intelectual del alumno.

Un tercer procedimiento consiste en tratar de relacionar el grado de aprovechamiento académico con el grado de satisfacción. El razonamiento parece lógico: los estudiantes que tienen éxito —y tener éxito, por lo general, significa sacar buenas notas— estarán muy satisfechos con la escuela, mientras que los que fracasan no.

Para sorpresa nuestra las cosas no suceden así. Los estudios y sondeos que se han llevado a cabo para detectar la correlación buscada han hallado coeficientes muy bajos, casi cercanos a cero.

Puesto que es difícil saber hasta qué grado un estudiante está contento en la escuela, también lo será saber hasta qué punto se siente realmente comprometido con la institución escolar y hasta qué punto está deseando abandonarla.

Jackson examina, en el tercer capítulo del libro, el grado de atención que realmente puede tener un alumno mientras está sentado largas horas en su pupitre. ¿Qué ideas corren por su mente mientras parece escuchar concienzudamente al maestro que explica la definición de ángulo oblicuo? Y la niña que toma notas frenéticamente en su cuaderno de apuntes ¿está realmente concentrada en su trabajo escolar, o más bien escribiendo un mensaje para su amiguita? Los maestros se preocupan demasiado porque sus alumnos mantengan una mirada constante de interés durante la clase. Tal parece que la sola actitud de atención fuera la clave del éxito escolar. Afortunadamente no es así, pues ni los alumnos más

atentos son los más aprovechados, ni los más desatentos los que siempre reprueban. Está bien que se trate de cultivar el orden, el silencio y la disciplina dentro del salón de clase, pero eso resulta inútil cuando el *currículum* es obsoleto y, sobre todo, cuando no se toman en cuenta para nada los intereses y las capacidades propias de los alumnos en cuestión. Más aún, el interés o desinterés por la escuela no puede medirse con base en una escala de atención en clase, sino que trasciende los límites de una clase en particular, e incluso los de la escuela misma.

El capítulo IV del libro analiza el salón de clase desde el punto de vista de los maestros. Los temas que se discuten giran en torno a cuatro características de la interacción maestro-alumno: la proximidad e intimidad del maestro respecto a su grupo, la formalidad e informalidad con que el maestro conduce su trabajo diario con el grupo, la autonomía con que la administración le permite desarrollar sus actividades en el salón de clase, y la atención que presta a las características individuales de cada alumno.

Lo que más llama la atención del autor

Council on Higher Education in the American Republics, *Student Activism and Higher Education: An Interamerican Dialogue*, New York: Institute of International Education, 1970, 100 pp.

Esta publicación reúne todos los trabajos presentados al 6º simposio internacional del CHEAR (*Council on Higher Education in the American Republics*), llevado a cabo en Bogotá, Colombia, en 1969.

Aunque se explicita en el prólogo de la presentación que el objetivo del simposio no es llegar a establecer normas de acción sino enriquecer a los participantes con diversos puntos de vista, el lector pierde parte de la

después de revisar las encuestas que se realizaron entre varios grupos de maestros, en diversos sitios de EE. UU., es la *simplicidad conceptual* de las respuestas. Esta simplicidad manifiesta que la mayoría de los maestros, en contraposición a lo que esperarían los psicólogos y pedagogos, poseen: 1) un concepto muy simple de causalidad, 2) una visión más bien intuitiva del hecho educativo, 3) una posición tomada respecto a otras posibles alternativas en la práctica docente, 4) una pobreza conceptual para definir su trabajo en términos operacionales.

El autor de *Life in Classrooms* termina diciendo que, a pesar de los esfuerzos hechos por psicólogos, pedagogos, diseñadores de *currículum* y otros investigadores en educación, la vida de los salones de clase parece no haber cambiado mucho hasta ahora. Quizá el día en que investigadores y maestros empiecen a hablar el mismo lenguaje educativo, los beneficios de la investigación podrán alcanzar a nuestros sistemas escolares.

José T. Guzmán

Centro de Estudios Educativos

riqueza de la discusión, porque ésta, al parecer, no sigue un orden lógico, y porque no hay ningún intento de llegar a conclusiones, ni siquiera de sintetizar los puntos de vista expuestos. El formato mismo del libro no facilita su uso como obra de consulta, pues carece de índice detallado y de subtítulos.

El tema a tratar, el activismo estudiantil, es amplio y complejo; y tanto por la manera como están ordenadas las intervenciones, como por su contenido, parece no haber habido un intento de un estudio científico sobre el problema. Incluso parece ser que, a juzgar por la diversidad de los temas discutidos, no hubo una delimitación clara de los puntos que deberían ser tratados en