



Ano 6, Vol XI, número 2, 2013, pág. 8-37.

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE EL DESARROLLO DEL ESCOLAR

Adrián Cuevas Jiménez

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión sobre el desarrollo del escolar retomando algunos planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo. Para esta tarea primero se hacen explícitos algunos planteamientos de esa concepción, luego se incursiona en el concepto de niñez y la institucionalización del desarrollo como tendencia actual para orientarla y prescribirla y, en consecuencia, como situación excluyente de los desarrollos que suceden fuera de la misma. Enseguida se aborda el desarrollo del niño en el contexto de la escuela¹ considerándolo en su carácter histórico, como sujeto de rendimiento escolar y en relación con los otros sujetos escolares, principalmente sus iguales; se finaliza con la elaboración de algunas conclusiones.

Palabras clave: desarrollo, niñez, institucionalización, rendimiento escolar

Uma perspectiva Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento do escolar

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir com a discussão sobre o desenvolvimento escolar retomando alguns conceitos da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento. Para esta tarefa primeiro se fazem explícitos alguns conceitos desta concepção, logo se inclui o conceito de infância e institucionalização do desenvolvimento como tendência atual para orientá-la e prescrevê-la e em consequência, como situação excludente do desenvolvimento que ocorrem fora da mesma. Em seguida se aborda o desenvolvimento de crianças em contexto da escola considerando-o em seu caráter histórico, como sujeito do rendimento escolar e em relação com os outros sujeitos escolares, principalmente seus iguais, se finaliza com a elaboração de algumas conclusões.

Palavras-chave: Desenvolvimento, infância, institucionalização, rendimento escolar.

¹ Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA), al cual estuvo adscrito del autor.



Introducción

Asumimos, como punto de partida, la interrelación entre el ámbito de lo social o cultural y la mente humana; es decir, la relación mutua entre los conocimientos, técnicas, prácticas, creencias, valores, maneras de acción, formas de relación y de comunicación generados por el ser humano, y las funciones, capacidades, motivaciones y destrezas del sujeto, respectivamente; el sujeto humano y el mundo social son cuestiones inseparables y mutuamente co-constituyentes, ya que el primero con su implicación activa crea el mundo social y este último establece las condiciones para que dicho individuo se desarrolle como un ser social y cultural, al participar de dicho mundo social (Shweder, 1990).

La formación del individuo como ser humano, su devenir en ente cultural, ocurre en el proceso de su apropiación implicada de su cultura, mediada por las relaciones sociales que establece con quienes le rodean en su medio sociocultural concreto de participación. En otras palabras, en el desarrollo humano es fundamental tanto la activa implicación del sujeto en la apropiación sociocultural, en tanto medio esencial para su formación, así como la interrelación, la comunicación en disposición de colaboración con los otros más capaces con quienes convive, en el medio social en que se desenvuelve (Vigotsky, 1987); en este sentido, por ejemplo, la más valiosa información y los relatos, experiencias y vivencias más emotivas pueden estar plasmados en los libros más bellos del mundo y, sin embargo, este logro de la cultura estar ajeno al niño que no logra el proceso de leer como medio sociocultural de



acceso a la misma, para lo cual resulta imprescindible la acción conjunta, en colaboración, con los otros más capacitados al respecto.

En ese proceso de interrelación en colaboración el individuo se convierte en un sujeto capaz para desempeñarse en el medio social concreto en que vive, en un miembro competente para afrontar las necesidades, exigencias y problemas que le demanda la comunidad de práctica a la que pertenece, y en ese proceso se posiciona y legitima como un integrante de la misma (Lave y Wenger, 1995). Y esa implicación participativa del sujeto a lo largo de su vida sucede en distintos contextos específicos de su medio social, como la familia y las instituciones de cuidado en un inicio, después la escuela, las agrupaciones sociales, deportivas, laborales, etc., considerados como “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999).

Dichos ámbitos de participación en los que se genera el desarrollo como proceso intersubjetivo, implican múltiples posibilidades (diversos tipos de familia, de instituciones escolares, de agrupaciones sociales de participación, etc.), lo que significa que el desarrollo tiene también la posibilidad de presentar diversidad de variaciones situacionales vinculadas a esa variedad de formas de relación. En esa implicación intersubjetiva no existe una determinación lineal sobre el desarrollo de algún tipo de factor, variable interna o de cuestiones sociales externas, pues las condiciones de vida por sí mismas no son capaces de determinar el desarrollo psicológico, y bajo las mismas condiciones pueden formarse distintas particularidades del mismo, porque esto depende, ante todo, de las relaciones del sujeto con su medio, y la influencia de éste varía en dependencia de las propiedades psicológicas del sujeto formadas con



anterioridad, se trata de la “situación social del desarrollo”; esto significa que cada individuo se sitúa en cada momento de su desarrollo de manera única e irrepetible, debido a que: a) dicho proceso sucede como una trama peculiar de interrelación dinámica y compleja de los aspectos externos e internos en cada uno de sus momentos, b) está condicionado por los sistemas de actividad y comunicación de los sujetos en su medio y por sus formaciones psicológicas ya logradas, conformando una relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo y, c) la elaboración personal y activa tiene un papel esencial.

El desarrollo significa la consecutiva aparición de formaciones nuevas, muy peculiares en cada uno de sus momentos, que fungen como guías para todo el proceso y que caracterizan la reorganización psicológica sobre bases también nuevas y, asimismo, la vivencia puede considerarse como una unidad básica de análisis de la relación cultura-mente, “...en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad (...). La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio (...). Lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, *sino el modo cómo vive esa situación el niño (...)*. Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que *el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio*. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio” (Vigotsky, 1996, p. 383-384).



Esto es que, ningún contenido psicológico puede convertirse en componente del desarrollo personal si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto, pues la vivencia puede considerarse como el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto; en la vivencia se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo.

El carácter dialéctico del desarrollo implica concebir que las cuestiones dilemáticas, que las contradicciones que enfrenta el sujeto en cada momento de su vida, constituyen las fuerzas motrices que lo impulsan. Se trata de las contradicciones que se generan entre lo que el sujeto ya ha adquirido, lo que ya posee, sus posibilidades reales y sus necesidades y aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que se le plantean; dichas contradicciones se resuelven en las actividades e interrelaciones que el sujeto en cuestión realiza o establece. Algunas son sencillas y se resuelven sin complicación ni grandes cambios; otras son más complejas y plantean una solución de mayor implicación y alcance y, por lo tanto, un cambio mayor, más cualitativo; algunas más pueden volverse críticas cuando en el proceso de orientación educativa no se tienen en cuenta y/o no se considera su adecuada solución. Cuando las contradicciones se superan se generan otras, dando así lugar a un proceso permanente de desarrollo, que ocurre durante toda la vida del ser humano.

En síntesis, el desarrollo es un proceso dialéctico, complejo y multidimensional, caracterizado por la desproporción en la conformación de diferentes formaciones psicológicas y sus transformaciones cualitativas y por la entrelazada relación entre cuestiones externas e internas. Tiene lugar de manera



irregular en tanto que se intercalan contradicciones de diversa complejidad en su devenir, y no ocurre de manera estandarizada y uniforme para todos los individuos, pues depende de la situación social de cada uno, de las condiciones socioculturales concretas en las que se desenvuelve y de la generación y superación de las contradicciones que cada cual enfrenta.

En este trabajo se aborda el desarrollo del niño escolar; para esta tarea primero se considera el concepto de niñez desde su establecimiento como un momento en la vida de las personas y, asimismo, a partir de la institucionalización como tendencia actual para su orientación y prescripción y, en consecuencia, como situación excluyente de los desarrollos que suceden fuera de la misma. Enseguida y en consecución con el apartado anterior, se aborda el desarrollo del sujeto escolar y se finaliza este escrito con la elaboración de algunas conclusiones.

La(s) niñez(ces) y la institucionalización del desarrollo

El subtítulo de este epígrafe “la(s) niñez(ces)”, pretende sugerir de inicio la controversia y nuestra posición en torno al planteamiento de si existe o no la niñez como una sola. En nuestra perspectiva es la comunidad, la sociedad o cultura que la origina la que la define y, en tanto que existen variedad de culturas, también la niñez es múltiple.

Hay una referencia generalizada al niño en las distintas sociedades, por lo regular para designarlo en contraste con el ser adulto en el cual ha de



convertirse, principalmente aludiendo, de manera explícita o tácita, a las dimensiones formativas delimitadas por los conceptos con que se asocia a uno y otro: inmadurez-madurez, dependencia-independencia, heteronomía-autonomía; sin embargo, lo que significan esos conceptos y cómo se expresan en las prácticas y vivencias en cada contexto sociocultural, es muy diverso; es decir, la niñez es histórica y, por lo tanto, no hay una sola.

Unido a lo anterior, existe también mucha ambigüedad en lo que se entiende por el ser niño, así como en lo que designa este término. Así, desde el punto de vista legal, el término se asocia al de “menor de edad”, figura que también es diferente en distintas legislaciones donde el criterio es precisamente la edad: hasta los 15 años en algunas legislaciones, hasta el rango de 16 a 18 en Cuba en dependencia de diversas cuestiones (laboral, electoral, penal.), hasta los 18 en México, etc.; el mismo criterio de edad también se utiliza para concebir al sujeto destinatario de los “derechos del niño”, como lo establece la Convención sobre la materia “...se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Artículo 1 de la Convención). O bien el término se utiliza de manera muy amplia, por ejemplo, cuando se dice “el niño al nacer”, “los primeros años de vida del niño”, “el niño de educación preescolar”, “el niño escolar”, “el derecho del niño a un nombre” (que generalmente se hace legalmente después de nacido), el 30 de abril es dedicado en México al “día del niño” y lo celebran en las escuelas primarias, es decir, hasta los once o doce años de edad, y así, podemos seguir enlistando muchos más ejemplos.



En el entramado de esta situación de ambigüedad y de uso traslapado o indistinto de los términos y conceptos, está también la tendencia actual a mirar y acotar el desarrollo desde las fronteras institucionales, es decir, las instancias de desempeño humano socialmente instituidas y legitimadas por el reconocimiento y acatamiento de su formalidad organizativa y de funcionamiento; se trata de lo que se denomina como “institucionalización del desarrollo”.

Dentro de las instituciones sociales están, principalmente, la familia, la escuela, la religión, las instancias de readaptación social y terapéutica, las instituciones de salud, etc. En cada una de ellas se considera y asume, en mayor o menor grado, una manera de ser, de estar y de actuar en torno al desarrollo del ser humano, que ha ido cambiando a lo largo de su historia. Así, y desde la consideración de Ariés (1962) con relación al occidente europeo, hasta antes del siglo XVIII no se habían generado el interés y la preocupación por el niño, al grado que podía morir asfixiado por descuido en el mismo lecho de los padres o cuidadores, sin que esta situación ocasionara cargos de conciencia o sanciones legales y sociales; sólo después el niño se convirtió en el centro de las preocupaciones e intereses de los adultos, tanto de la familia como de la sociedad en general, situación que este autor denomina como “sentimiento de la infancia”.

Con respecto a la familia, hoy se resalta más que antes su importancia en el desarrollo del niño, al grado que se han formulado distintas acciones de preparación y formación, desde manuales y prontuarios impresos y programas en los medios masivos de comunicación, hasta programas más organizados



como la denominada “educación inicial” en México y la fundación de la modalidad de “escuela para padres” en algunos lugares del mundo, acciones todas cuya razón de ser se vincula a la concepción y/o prescripción del desarrollo infantil y a la orientación para actuar en consecuencia.

Junto a esta importancia sentida, asumida e intervenida de la familia, también a nivel de la sociedad en general se vive ahora el “boon” de los derechos del niño, que implica elementos de conceptualización y de prescripción sobre el desarrollo infantil, así como de formación de una cultura en torno a esos derechos, que tiene su repercusión específica en cada uno de los ámbitos más locales de desarrollo del niño.

La escuela, que tuvo su origen en un momento del desarrollo de la sociedad, cuando la relación cotidiana y los medios inestructurados ya no satisfacían las exigencias y necesidades sociales de apropiación cultural, se convirtió en la institución más sistematizada de los conocimientos, experiencias y prácticas para lograr la socialización y el desarrollo del sujeto, y su papel se ha considerado de suma importancia, principalmente en el discurso de los organismos oficiales, desde donde se pregona que de su cobijo no debe quedar fuera ningún niño, aunque en la actualidad esa importancia se haya debilitado ante la emergencia de distintas corrientes sobre ella, algunas de las cuales la ponen en tela de juicio, así como cuestionamientos sobre su quehacer y contradicciones principalmente en su relación con lo laboral. Y aunque la sistematización y planificación de la escuela están centradas en los contenidos propiamente académicos, también se contemplan otras esferas que están inmersas en las formas de implementación, en las relaciones profesor-alumno y



alumno-alumno, en las prácticas y experiencias, y principalmente a través de las orientaciones metodológicas y de las prescripciones y reglamentaciones de la actuación y la disciplina, cuestiones todas orientadas a la meta general de la formación del escolar, bajo la concepción de desarrollo que se hace explícita o queda implícita en todos esos elementos de estructuración y funcionamiento del sistema escolar.

En el ámbito escolar tienen repercusión directa las manifestaciones o prescripciones sobre el desarrollo del niño que suceden a nivel de la sociedad en general, como la señalada importancia otorgada en la actualidad a los derechos del niño, que adiciona elementos a la dinámica escolar; por ejemplo, empiezan a ser frecuentes los reclamos hacia los adultos (maestros y/o autoridades escolares) por los propios niños sobre sus derechos, a veces con fundamento objetivo por haber ocurrido su transgresión por alguno de los primeros actores, pero otras veces como pretexto para la defensa y/o justificación, ante las consecuencias o sanciones de su actuar que no es acorde a la norma, o sencillamente por oposición a la misma. Incluso en ocasiones ocurren situaciones que se complejizan con la implicación de los padres, llegando hasta el nivel de las controversias legales.

En definitiva, hoy somos testigos pero, en tanto profesionales de la psicología y/o de disciplinas afines, también somos actores de la invasión a las instituciones sociales del discurso especializado, orientando la pretensión, explícita o tácita, de legitimar una visión del desarrollo desde esas fronteras, de prescribir las acciones, las prácticas y la educación en torno al mismo de manera cada vez más planificada conforme a esa especialización; se trata de la



institucionalización del desarrollo. Por ende, las formas de desarrollo que no suceden o se distancian de esos cánones, suelen recluirse en la exclusión en términos de desarrollo, es decir, a no ser consideradas como desarrollo o a plantearse como “desviaciones” del mismo que, por lo tanto, requieren de la labor del especialista que las induzca, que las oriente, que las regrese a las inmediaciones del desarrollo concebido desde las delimitaciones institucionales y del discurso especialista. En esas circunstancias, por ejemplo, se encuentran los “niños de la calle” o los “niños de la fabela” que, se asume, debieran estar, para “desarrollarse adecuadamente”, en un hogar; los que están fuera de la escuela o la abandonan, se pregona que debieran ingresar o regresar a ella respectivamente; los que nacen en condiciones de familias que se tachan como “desestructuradas” (como las familias compuestas por sólo la madre y los hijos), son situaciones generadoras de preocupación, de discursos y/o de expectativas que suelen orientarse en un sentido de prevención para que no sucedan, o tales niños de antemano se consideran como candidatos de la intervención terapéutica o de la educación compensatoria, todo lo cual tiene de fondo la consideración de que la forma ideal para el desarrollo de esos niños es la tan criticada “familia nuclear”.

Desde la perspectiva que en este trabajo se sostiene, esas diferentes circunstancias, institucionales o no, en que se encuentran implicados los sujetos, representan distintos contextos de participación en los que ellos se desarrollan, sólo que tales desarrollos son diversos; es decir, de manera más en términos de los planteamientos antes señalados, la “situaciones social del desarrollo” en la que cada cual está inmerso es diversa, porque la combinación



de condiciones de vida con las formaciones psicológicas de cada cual son específicas, peculiares y diferentes; porque las vivencias de cada quien son muy propias y las contradicciones que cada uno enfrenta así como la manera en que las supera también son únicas. Desde luego, este planteamiento para nada pretende justificar las condiciones de marginación, que genera el sistema socioeconómico de inequidad, injusticia y explotación inherentes al modelo de economía capitalista; lo que se trata de enfatizar y sostener es que en los distintos ámbitos de participación del individuo sucede un proceso de desarrollo.

El desarrollo del niño escolar

1.- Más allá de la universalización tradicional

Aunque sin la referencia al desarrollo del niño en la escuela, pero sí en correspondencia con este período de edad, se han formulado puntos de vista tradicionales con visos de generalidad universal, que se han establecido como clásicos, entre los que se encuentran, principalmente: a) la teoría de Piaget, desde la cual se asume que al desarrollo del niño de este período le es característico, invariablemente, el tránsito a través de las operaciones concretas



como preámbulo necesario para arribar a las operaciones formales, que son propias de la adolescencia; b) otra perspectiva distinta, pero que comparte la misma presunción de validez universal, es la concepción psicoanalista fiel a Sigmund Freud, que caracteriza al ser humano de este período en la etapa de “latencia”, es decir, la etapa de relativa estabilidad, originada sobre la base del declive de la conflictividad edípica y que se caracteriza, en primer lugar por la intensificación de la represión, que conduce a sumergir en el inconsciente las representaciones ligadas a las pulsiones, y en segundo lugar, por el desarrollo de la sublimación, que permite reorientar las pulsiones sexuales hacia fines socialmente valorados; y c) la concepción Eriksoniana que plantea el logro de la laboriosidad en oposición a la inferioridad, donde los niños se consagran a la mejora de sí mismos y de sus propias capacidades, a la construcción de la realidad exterior a través del conocimiento, y a tratar de salir airosos de las cuestiones competitivas, con el menor daño posible a la autoestima y evitando los sentimientos de inferioridad e incompetencia.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo del niño escolar no está caracterizado por cuestiones universales y homogéneas, válidas para todos los niños de todos los contextos y, como ya se señaló en espacios anteriores, no compartimos las explicaciones del desarrollo que plantean determinismos lineales internos o externos. Nuestra apuesta en este escrito es por una visión que va más allá de esa universalización tradicional en torno al desarrollo del niño en el ámbito escolar, sobre la base de concebir ese desarrollo como proceso intersubjetivo del individuo que comparte con otros el espacio concretamente situado y bastante diverso de la escuela.



Asumimos que el ingreso a este contexto constituye el inicio a nuevas formaciones en el desarrollo del niño, debido a que su inserción ahí le representa el paso a una nueva forma de vida, a nuevas condiciones de actividad, a una nueva posición en la sociedad y a nuevas relaciones con adultos y compañeros, cuestión que para muchos niños implica un cambio radical en sus vidas; en ese complejo devenir, el niño se forma como sujeto escolar y como persona. Ese desarrollo no es único ni ocurre de manera uniforme, sino que es múltiple y diverso, entre otras cuestiones, debido a que: a) cada uno vivencia esa experiencia de manera muy personal; b) existen muchas diferencias entre las instituciones escolares por el medio social en que se ubican, por su estructuración, por su dinámica y por el estado de sus vínculos con otros ámbitos como la familia y, c) por la formación y nivel de preparación que el niño tiene al ingresar a la escuela. Ese proceso diverso que representa el desarrollo del niño en la escuela significa que no es posible formular una caracterización abstracta y universal del mismo, en términos de que pueda valer en toda su especificidad para todas las diferentes situaciones y casos; sólo es posible construir planteamientos en torno a la gama de posibilidades y limitaciones que en el desarrollo del niño escolar representa su participación activa en los sistemas de actividad y de comunicación instituidos en la escuela; algunas contradicciones que esa situación le genera y en cuyo afrontamiento se forma y/o asume una postura; las condiciones de legitimación como miembro de su comunidad escolar, y algunos indicadores de su formación como sujeto que siente, vivencia y asume de manera única e irrepetible su implicación como persona en la escuela.



2.- El rendimiento escolar

Es importante señalar que mundialmente la escuela primaria es el nivel más atendido de todo el sistema escolar, aunque aún no absorba al 100% de la población respectiva, principalmente en los países menos desarrollados; por ejemplo en México la tasa de escolarización en este nivel es del 95%. Esta situación hace resaltar la importancia y viabilidad de considerar el desarrollo del niño en este contexto.

La participación del niño en la escuela está centrada, principalmente, en torno a un tipo nuevo de actividad, el estudio, con respecto al cual se estructura la dinámica escolar. Esta actividad se caracteriza, a diferencia de la situación preescolar, por ser obligatoria, socialmente importante e implica la asimilación de conocimientos de manera rigurosa y sistemática. El contenido de esta actividad, como señala Vigotsky (s/f), son los conceptos que se asumen como científicos, las leyes de la ciencia y los modos generales de solución de problemas prácticos con base en esas leyes y conceptos.

Dichos contenidos suelen agruparse y estructurarse en asignaturas y muchos de ellos, principalmente los matemáticos, tienen su fundamento en la lógica formal; de manera que la orientación general es hacia el desarrollo de este tipo de pensamiento. Entre muchos estudios que al respecto se han realizado, cabe aludir a una investigación de Luria (1976), llevada a cabo con personas adultas de diferentes contextos socioculturales sobre desarrollo del pensamiento, en la que encontró una relación directamente proporcional entre escolaridad y



pensamiento formal, de manera que este tipo de pensamiento estaba ausente en quienes no tenían una experiencia de escolaridad; esto, además de cuestionar el planteamiento universalista de Piaget, daba cuenta de las posibilidades que la escuela representa en torno a esa formación.

El carácter obligatorio, rígido y estructurado, que tiende a la logicidad formal de los contenidos y que introduce mecanismos explícitos para su evaluación, constituye el contexto a partir del cual se despliega la participación concreta de los actores implicados en el escenario escolar, y sitúa al desarrollo del niño más allá del nivel emotivo-situacional que se genera de las experiencias directas y que es predominante en la etapa preescolar, caracterizada por la menor rigidez en la estructuración de las prácticas, flexibilidad en los horarios y libertad de elección en las actividades.

Las habilidades que expresamente se plantea formar la escuela, como la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas, etc., disponen a la posibilidad de formar la capacidad de referirse a experiencias que no están presentes en el momento; principalmente el lenguaje hace posible la operación con objetos y situaciones que no son inmediatos. Estas características son las que posibilitan un pensamiento más abstracto.

Así, el escolar desarrolla un lenguaje estructurado o gramatical, el cual por primera vez es explícitamente enseñado de esa manera; los mismos textos y la comunicación con los maestros lo implican, de modo que el niño se vuelve capaz de expresar con palabras las relaciones objetivas de la realidad de manera lógica, coherente y comprensible para los demás; esto es una exigencia aún mayor del lenguaje escrito.



Asimismo, los procesos perceptuales, memorísticos y atencionales se van convirtiendo en voluntarios. Se hace posible la percepción que trasciende los límites de lo atractivo en la experiencia directa, para volverse más precisa y detallada, más objetiva y coherente, hasta llegar a la observación como su forma superior, que se orienta al conocimiento de los objetos y sus relaciones. La atención y la memoria se dirigen por un fin; de estar orientadas con anterioridad por lo atractivo e inmediatamente interesante para el preescolar, pasan a estar dirigidas por lo necesario e importante.

En general el pensamiento con predominio previo en el plano visual concreto, que requiere del apoyo en los objetos reales o en sus sustitutos inmediatos, las ilustraciones, va ganando en abstracción donde las conclusiones y los juicios se separan de las percepciones directas para generar la actividad analítico-sintética, las generalizaciones de los fenómenos.

Todo este progreso ocurre como proceso intersubjetivo a través de la interacción comunicativa entre los sujetos escolares, característica que lo convierte en una unidad afectivo-cognitiva, pues el sentido psicológico de las operaciones intelectuales, el valor emocional que el sujeto le atribuye para sí y que le imprime un sentido muy propio a su uso, depende de la comunicación; lo que otorga sentido humano a las aproximaciones del niño con su mundo es precisamente la comunicación con el adulto, a través de la cual se forman valores, ideales, convicciones, motivaciones, sentimientos y una ideología; la actividad participativa del niño sólo adquiere sentido a través de la comunicación, que constituye la base de las principales emociones de la persona y fuente de reflexión y elaboración personal que permite al ser humano



su expresión como individualidad creadora en su medio social (González, 1993).

Ese devenir del niño como sujeto escolar transcurre a través de su implicación en dos grandes escenarios, uno formalmente estructurado y denominado “currículum formal” y el otro inestructurado y llamado “currículum oculto”; el análisis de la participación del niño en ambos, agrega elementos a la especificidad de su desarrollo.

Con respecto a esa parte formalizada de la dinámica escolar, se ha instituido una tendencia generalizada caracterizada por los aspectos que siguen.

Primeramente, la organización de los contenidos, métodos y prácticas escolares se plasma en el diseño de planes o programas de estudio únicos, cada vez más cargados de información, por lo general basados en métodos de transmisión de contenidos formales los cuales son dispuestos como productos acabados y comúnmente separados de la vida diaria del niño, y para cuya enseñanza se dispone de una inversión enorme de tiempo. Asimismo, de manera generalizada la educación escolar ha estado cimentada en una visión unitaria o globalizante, caracterizada por reunir a numerosos alumnos en un solo grupo, someterlos por igual a las mismas actividades y prácticas académicas, a los mismos horarios y ritmos de avance, a quienes se aplica el programa académico único.

Si bien en estas prácticas cada escolar vivencia esa experiencia de manera muy personal, la tendencia como posibilidad y/o restricción es hacia el desarrollo de un alumno reproductor de contenidos (para algunos sin ningún sentido), principalmente a través de la memorización y sólo para su retención durante un



espacio reducido de tiempo que generalmente es hasta el examen, pasando al olvido inmediatamente después la mayoría de ellos; y aunque cada alumno se perciba a sí mismo diferente a los demás, en algún sentido debe vivenciar su contradicción con la inducción formal de no reconocimiento de sus diferencias, capacidades y desarrollos personales.

Otro aspecto importante de la tendencia general en la parte formalizada de la escuela se refiere a la valoración del aprovechamiento del alumno o rendimiento escolar, concebida en términos del acercamiento o alejamiento en el cumplimiento de lo establecido en el programa, y que se lleva a cabo valorando los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y, principalmente, a través de la aplicación de formas de evaluación, regularmente a partir de pruebas escritas. Esa evaluación se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perrenoud, 1990), ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno; asimismo, se encuentra atravesada por vínculos afectivos de los evaluadores con los evaluados (Cuevas, 2002); incluso muchos trabajos dan cuenta, en muchos casos, de la importancia en la evaluación de las simpatías y apariencias físicas de los alumnos para el profesor (Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Einhart, 1990), así como el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos (Lurcat, 1990).



Esa práctica “perversa” de centrar y orientar el quehacer de la escuela por la calificación constituye una cuestión clave en la construcción social del éxito y el fracaso escolar (Perrenoud, 1990); así, el alumno que logra eficientemente lo que establece el programa, que se expresa en una alta calificación, se considera de alto rendimiento escolar, independientemente de los motivos que tenga para hacerlo y de sus vivencias personales vinculadas a ese hecho; esta situación se concibe como el ideal de la escuela, como el “éxito escolar” y, por lo tanto, no genera preocupación alguna ni, mucho menos, se plantea como un problema, y en torno a esta situación se despliegan infinidad de rituales de aprobación social. Por el contrario, el alumno que logra deficientemente el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite explícitamente establecido, se considera de bajo rendimiento escolar, independientemente también de sus motivos, intereses y vivencias personales implicadas; asimismo esta situación, a diferencia de la primera, sí genera preocupación y se concibe como el “problema” inminente de resolver, los términos de “fracaso escolar” con los que se le designa son muy sugerentes de esa percepción, y en torno al mismo se asocian variados juicios y prácticas de desaprobación.

También aquí, aunque esta situación de la formalidad escolar sea generalizada, los alumnos no presentan posiciones homogéneas ni desarrollos únicos, pues cada cual asumirá los retos y posibilidades de remontar o no esta otra contradicción; algunos se orientarán por las notas altas sólo para cumplir exigencias externas de la familia o los maestros y viviéndose en algún grado de la dimensión satisfacción-insatisfacción personal; la mayoría podrá ubicarse en una posición de calificación intermedia aunque con diferentes



vivencias: de esfuerzo suficiente, de logro esperado, de correspondencia con la capacidad asumida, de conformismo, etc.; otros más estarán en la categoría de fracaso escolar expresado en calificación baja o insuficiente, aceptándose a sí mismos de esa manera, o soportando insatisfactoriamente esa situación, o bien en actitud de abandonar la escuela con la sensación de que se trata de una tarea difícil para ellos o tal vez con la satisfacción personal por huir de algo sin sentido, etc.; y habrá los menos que, tal vez a pesar de esa situación escolar, obtendrán notas altas, se sentirán motivados e interesados por los conocimientos y vivenciando satisfacciones personales; varias investigaciones dan cuenta de esta diversidad de desarrollos, Cuevas (2002) en México, González (1993), Rico (2006) en Cuba, Neymark (1977) y Bozhovich (1977) en la ex Unión Soviética, entre muchas otras.

La parte no estructurada del ambiente escolar, que abarca el conjunto de experiencias, actividades, relaciones y vivencias que no están planeadas, tiene mucha importancia en el desarrollo del niño escolar, en ocasiones incluso más que el currículum formal, y suceden casos en los que se convierte en el único atractivo de la escuela para el niño y/o en el único motivo para permanecer en ella. Es un indicador muy sugerente de esta situación la actitud y manifestación emotiva de los niños cuando, por ejemplo, se oye la señal (timbre, campana, altavoz, etc.) que anuncia el inicio del recreo o descanso; pareciera como si el salón de clases, a pesar de todo lo atractivo que en ese momento puedan ser sus actividades formalizadas, se vivenciara como un espacio forzado de reclusión, que limita la libertad y el despliegue emotivo y creativo, que restringe la abierta expresión intersubjetiva y personal y todas sus potencialidades de



colorido y vivacidad. En una investigación realizada en México se encontró en una alumna considerada de alto rendimiento por la institución que, contradictoriamente a esa posición, valoraba un gusto mayor en la escuela por las actividades que estaban cercanas a la informalidad del currículum, como educación física, en vez de las asignaturas propiamente académicas; asimismo, un caso considerado por la institución de bajo rendimiento escolar que, por su capacidad de establecer relaciones sociales con sus compañeros, por su activa implicación en actividades informales como el deporte y por su compañerismo, ni él se asumía a sí mismo ni sus compañeros lo consideraban en la subvaloración institucional inmersa en la clasificación de bajo rendimiento (Cuevas, 2001, 2002).

En suma el desarrollo del niño como sujeto de rendimiento escolar ocurre en el entramado de posibilidades y restricciones que le disponen su participación en las condiciones interrelacionadas del currículum formal y oculto, concretamente situadas en contextos socioculturales diferentes y donde cada alumno vivencia de manera personal y única esa experiencia, de manera que su desarrollo es diverso y no universal.

3.- El niño escolar y sus iguales

El ingreso a la escuela implica también el desarrollo de nuevas relaciones con los otros, fundamentales los iguales que, en distinto ritmo y nivel, van adquiriendo importancia para cada uno; se va desarrollando el interés por la opinión, por la simpatía, por el reconocimiento de los compañeros; y esta



situación es tan importante que las valoraciones y opiniones del colectivo, en los grados avanzados, pueden convertirse, aunque en diferente grado para cada quien, en motivos importantes y en reguladores incluso más poderosos que las valoraciones adultas, sobre todo ante la vivencia dilemática que genera esa práctica tradicional de la escuela, centrada en el rol protagónico del profesor.

La actividad escolar común crea una finalidad docente común, al principio muchas veces sólo como deseo de hacerlo todo en conjunto, pero con el avance de los grados cada alumno se va identificando como parte de un todo social y van surgiendo entre ellos relaciones personales más diferenciadas; es decir, el proceso transcurre desde las relaciones que en un inicio se establecen sólo desde una base externa: el compañero del mismo pupitre o de junto, el que vive en la misma calle, etc., hasta llegar en grados avanzados a un nivel de actitud selectiva hacia los compañeros y amigos y de exigencias hacia sus cualidades personales.

Se ha encontrado que en el colectivo cada escolar trata de construirse un lugar, de buscar el reconocimiento y respeto entre sus compañeros y posicionarse como integrante del grupo, lo cual implica asumirse en la necesidad de tener en cuenta la opinión del colectivo, en someterse a sus reglas y tradiciones cuya asimilación es la base para la formación de los sentimientos morales y las aspiraciones (Bozhovich, 1976).

Una formación importante que posibilitan las relaciones con los otros, principalmente los iguales, y que sirve de base a la autorregulación del comportamiento es la autovaloración, concebida como la reflexión consciente de los estados, vivencias, propiedades y cualidades personales; implica saber



apreciar las fuerzas y posibilidades propias con espíritu crítico y cálculo respecto a las exigencias del medio, que le permita plantearse a sí mismo determinados fines (Domínguez, 1999).

Se atribuyen dos funciones a la autovaloración, a) la subjetivo-valorativa, referida a la posibilidad del sujeto de enjuiciarse a sí mismo en algún sentido, y b) la función reguladora, que se refiere a la posibilidad del contenido autovalorado de incidir en la dinámica, dirección y control del propio comportamiento para plantearse metas, aspiraciones y obtención de autoestima.

En una investigación de Roloff (1987) se encontró un desarrollo más temprano de la función valorativa y sólo en los últimos grados primarios un desarrollo integrado de ambas funciones. Se explica ese desfase por la importancia que en los primeros grados tienen los juicios y valoraciones de los adultos y que el escolar asimila irreflexivamente, de manera que el control es externo, mientras que la función reguladora requiere que la autovaloración se convierta en motivo personal del comportamiento, que sólo se desarrolla posteriormente; sin embargo, se debe también a que el escolar no posee suficientes parámetros o indicadores objetivos para autovalorarse, lo cual puede modificarse si la organización de la enseñanza los contempla (Amador, 1987; Rico, 2006).

Otra investigación (González, 1993) resalta la importancia de la valoración social que está centrada en el resultado obtenido por el escolar sin considerar sus cualidades personales ni el tipo de participación que lleva a cabo para lograr determinado objetivo, ya que esta situación dispone las condiciones para el surgimiento de una gama de posibilidades de autovaloración inadecuada, ya sea por sobrevaloración o por subvaloración, con diversas



repercusiones en el aprendizaje y en general en las relaciones con los iguales y con los demás que rodean al escolar.

Otra formación de importancia en el desarrollo del niño escolar es el ideal, que constituye el modelo de mucha significación emocional para el niño que sirve de patrón para la valoración de sí mismo y de los demás, y para orientar su participación concreta en su medio escolar; en la escuela primaria tiene carácter concreto, pues el modelo elegido se encuentra entre las personas cercanas al niño y es inseparable de la situación en que se actúa.

En suma, el desarrollo del niño en la escuela implica: a) el desarrollo de una nueva actitud cognoscitiva hacia la realidad que conduce a formas más complejas de pensamiento; b) la formación en la esfera afectivo-motivacional que permite actuar bajo la dirección consciente de objetivos planteados, sentimientos y exigencias morales; el desarrollo de formas de conducta y actividad relativamente estables que son base para la formación del carácter, y la búsqueda de ubicación dentro del grupo con la consecuente asimilación de las exigencias morales.



Conclusiones

La niñez no es única sino diversa, en tanto diversos son los contextos socioculturales que sitúan las significaciones, prácticas y relaciones en las que se genera y desarrolla.

En el ámbito escolar existen determinadas significaciones y se llevan a cabo determinados tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas y otras de manera informal, que orientan el desempeño de las distintas personas que ahí se insertan. Esas significaciones y prácticas escolares no se imponen de manera automática y unilateral, sino que los sujetos se implican activamente en interrelaciones dinámicas; en la involucración activa en las prácticas, rituales, valoraciones que se establecen y se llevan a cabo en la escuela, cada uno las hace suyas de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales; con su implicación interactiva y dinámica en la escuela cada alumno participa en la formación de los otros sujetos escolares y de sí mismo.

La formación del niño en la escuela se vincula a las nuevas exigencias implicadas en las prácticas de estudio, a las nuevas relaciones sociales con los iguales y con los adultos y a la organización de la enseñanza, de manera que la compleja interrelación de estos aspectos se expresa en diversos niveles de posibilidades y/o restricciones con respecto a la formación de una nueva



actitud cognoscitiva hacia la realidad, a la voluntariedad de los procesos cognitivos, así como al desarrollo de la esfera afectiva, que puede permitir, también de manera diversa, la formación de una dirección más o menos consciente de la conducta por objetivos planteados, por ideales y por exigencias morales, y todo esto en su conjunto representa una manera específica de ser persona.

El rendimiento escolar, referido a la forma y nivel de implicación del alumno en el quehacer que se establece en la escuela, forma parte del desarrollo del niño como persona única e irrepetible, lo que implica superar las clasificaciones generalizantes y las categorías abstractas (alumnos de familias indiferentes o con altas expectativas hacia la escuela, alumnos de bajas condiciones económicas, alumnos de alto o bajo rendimiento, etc.), que conciben iguales a los individuos que son ubicados en alguna de ellas, que no permiten la explicación de lo diverso y en las que el sujeto queda diluido.

La diferenciación de niveles de rendimiento escolar obedece a la lógica de la comparación y la clasificación (principalmente a través de la calificación), subyacente a la visión de escuela "uniforme" que se materializa en la implementación de programas únicos bajo el mismo ritmo y temporalidad a poblaciones numerosas de alumnos, desconociendo las diferencias individuales y los desarrollos personales.



Bibliografía

1. Amador, M. A. (1987) "Análisis psicológico de la formación de las interrelaciones de los alumnos en el grupo escolar". En: Investigaciones de psicología pedagógica acerca del escolar cubano. Roloff, G. G.; López, H. J.; Siverio, G. A.; Burke, B. M.; Cuéllar, O. A.; Rico, M. P.; Amador, M. A., y Avendaño, O. R. p 66-80. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
2. Bozhovich, L. I. (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
3. Cuevas, J. A. (2001) "La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria". Revista Cubana de Psicología, Vol. 18, No. 1, p 46-56, Universidad de La Habana.
4. Cuevas, J. A. (2002) Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
5. Domínguez, G. L. (1999) "¿Yo, sí mismo o autovaloración?". Revista Cubana de Psicología, vol. 16, No. 1, p 3-7. Universidad de la Habana.
6. Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". Psicología y Ciencia Social, Vol. 3, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
7. Fariñas, L. G. (2005) Psicología, educación y sociedad. Editorial Félix Varela, La Habana.



8. Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo. Editorial Península, Barcelona.
9. González, F. (1987) "Personalidad y comunicación: su relación teórico metodológica". En: Colectivo de autores, Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
10. González, F. (1993) Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico Técnica, La Habana.
11. Holland, D. & Eisenhart, M. (1990) Educated in Romance: Women Achievement and College Culture. University of Chicago Press.
12. Lave, J. And Wenger, E. (1995) Situated Learning. Cambridge University Press.
13. Lurcat, L. (1990) El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Gédisa, Barcelona.
14. Luria, N. R. (1976) Procesos cognitivos. Editorial Fontanela, Barcelona.
15. Neymark, M, S. (1977) "Orientación de la personalidad y afecto de inadecuación en los adolescentes". En: Bozhovich, L, I. y Blagonadiezina, L, V. (1977) Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. P.12-55, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
16. Perrenoud, P. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ediciones Morata, Madrid.
17. Rico, M. P. (1987) "El desarrollo del control y la autovaloración en los escolares de nivel primario". En: Colectivo de autores (2006): Psicología del desarrollo del escolar. p 372-392. Editorial Félix Varela, La Habana.
18. Ritts, V.; Patterson, M. & Tubbs, M. (1992) "Expectations, Impressions and Judgements of Physically Attractive Students: A Review". Review of Educational Research, 62 (4) USA.



19. Roloff, G. G. (1987) "La autovaloración: particularidades de su desarrollo en la infancia". En Colectivo de autores: Investigaciones de la personalidad en Cuba, p 50-64, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
20. Shweder, R. A. (2007) "Psicología cultural... ¿Qué es?". En: Pérez, C. G.; Alarcón, D. I.; Yoseff, B. J. y Salguero, V. A. (compiladores), Psicología Cultural, volumen 1, p. 1-42, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM México.
21. Vigotsky, S. L. (S/F) Problemas del desarrollo psíquico del niño, Ministerio de Educación, Cuba.
22. Vygotski, L. S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico Técnica, La Habana.
23. Vygotski, L. S. (1996) Obras escogidas Tomo IV. Aprendizaje Visor, Madrid.

Recebido em 6/6/2013. Aceito em 6/9/2013.

Contato:E-mail: Adrián Cuevas Jiménez - cuevasjim@gmail.com e

E-mail:Glofaleon2009@gmail.com.